



ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

**Rozhovor se Zdeňkou Procházkovou**

o kyberšikaně

**Podpora spolupráce žáků v digitálním prostoru**

**Vysvědčení JINAK**

# Obsah

EDITORIAL .....	2
<b>ROZHOVOR</b>	
Jana Létalová, Veronika Rodová – <i>Rozhovor se Zdeňkou Procházkovou o kyberšikaně, závažném a nebezpečném fenoménu současnosti</i> .....	3
<b>HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ</b>	
Jana Létalová – <i>Rozhovor s Petrem Kyvířem o odvrácených oblastech výchovy aneb O čem se moc nemluví</i> .....	9
<b>Z VÝZKUMU</b>	
Barbora Loudová Stralczyňská, Blanka Nováková – <i>Kompetence dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví</i> .....	14
<b>REPORTÁŽ</b>	
Klára Křivánková – <i>Festival (oborových) didaktik na Univerzitě Palackého v Olomouci</i> .....	24
<b>DO VÝUKY</b>	
Jana Kratochvílová, Jarmila Bradová – <i>Vysvědčení jinak – nové pojetí hodnocení žáka</i> .....	30
Milan Mašát – <i>Využití komiksu Lili: Od totality ke svobodě ve výuce na druhém stupni základních škol</i> .....	38
Gabriela Šimková, Martin Fico – <i>Podpora spolupráce žáků v digitálním prostoru</i> .....	43
<b>Z PRACÍ STUDENTŮ</b>	
Veronika Nirnbergová – <i>Zpřístupňování kulturního dědictví v českých základních školách z pohledu učitelů</i> .....	48
<b>RECENZE</b>	
Adam Kyprý – <i>Příroda ve vzdělávání</i> .....	53
Helena Kosková – <i>Poradní kruh jako součást školní praxe</i> .....	55
<b>NAHLÉDLI JSME</b>	
Jana Chocholatá – <i>Well-being aneb Co může učitel dělat pro svou psychickou pohodu a proč je to důležité</i> .....	56
<b>PORADNA VÁCLAVA MERTINA</b>	
<i>Co dělat, když se dítě cítí být nejhorším ze všech?</i> .....	57
<b>JAZYKOVÁ PORADNA</b>	
Milena Nosková, Marta Vágnerová – <i>Výslovnost českých samohlásek u žáků odlišného mateřského jazyka</i> .....	59
Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá – <i>Phrases for applying to a new school</i> .....	60
<b>5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ</b>	
Tomáš Horčíčka .....	61

## Editorial

*Vážené čtenářky, vážení čtenáři,*

příspěvky, které tvoří obsah druhého čísla 148. ročníku časopisu Komenský, samy reflektují složitost doby a křehkost bezpečných podmínek pro život. S novou silou se ukazuje, že všechny naše pedagogické snahy musejí mít výchovně-vzdělávací rozměr, být péčí o celého člověka a o zdravé mezilidské vztahy.

Rozhovor tentokrát připravila Jana Létalová. V prvním z nich Zdeňka Procházková uvažuje o rizicích spojených s používáním internetu a sociálních sítí a nabízí pedagogům podněty k bezpečnému chování na internetu. Ve druhém hovoří s Petrem Kyvířem, vychovatelem ve výchovném ústavu pro mládež, který přibližuje náročnou práci s mládeží se závažnými poruchami chování a úsilí výchovného školství o vytváření účinných modelů výchovy. Barbora Loudová Stralczyńska a Blanka Nováková zasazují téma svého výzkumu, tj. prevence úrazů a ochrany zdraví, také do kontextu ohrožení základní bezpečnosti a života dětí v současné době. Výchovný aspekt pedagogické práce, důraz na trpělivou práci s emocemi dítěte, na snahu hledat to dobré v člověku, na budování zdravé sebedůvěry a vztahů mezi žáky shrnuje poradna Václava Mertina.

Také další příspěvky přinášejí pozitivní příklady toho, jak efektivně budovat bezpečné a zároveň podnětné prostředí pro učení žáků. Jsou souborem pedagogicko-didaktických inspirací, které by nás pedagogy měly motivovat k přemýšlení v širších souvislostech o tom, co žáci potřebují, čemu a jakým způsobem je učíme, jaké podmínky k tomu máme a jaké potřebujeme. Reportáž Kláry Křivánkové shrnuje didaktické podněty z Festivalu oborových didaktik na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jana Kratochvílová a Jarmila Bradová informují o vývoji nové podoby vysvědčení související s celkovou proměnou hodnocení žáků v rámci projektu Vysvědčení JINAK. Milan Mašát

navrhuje, jak využít komiks při práci s odkazem holokaustu a komunismu na 2. stupni základní školy. Gabriela Šimková a Martin Fico, kteří se dlouhodobě zabývají smysluplným zapojováním technologií do učení žáků, představují aplikaci zaměřenou na spolupráci žáků v digitálním prostoru. Veronika Nirnbergová v rámci svého doktorského studia zkoumá, jakými způsoby je žákům základních škol v ČR zpřístupňováno kulturní dědictví. Podněty k pedagogickému přemýšlení přináší také Adam Kyprý v recenzi dvou knih zabývajících se přírodním učením a významem kontaktu dětí s přirozeným prostředím, které je podle autora „nezbytným základem pro zdravé fungování člověka, i v kontaktu s digitálním světem“. Helena Kosková v recenzi zve k přemýšlení o výchovných účincích poradních kruhů. Je zřejmé, že pedagogové mají aktivně pečovat nejen o žáky, ale také o sebe a svou psychickou pohodu. Jak na to a proč je to důležité přibližuje výzkum, do kterého nahlíží Jana Chocholatá.

Těší nás, že do poradny českého jazyka se nově zapojily kolegyně z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity Milena Nosková a Marta Vágnerová. Důležitost správné výslovnosti žáků/cizinců, ukázanou na příkladech z češtiny a ukrajinštiny, zdůvodňují tím, že „gramatické chyby nezpůsobují tolik nedorozumění jako chyby fonetické“. Pedagogům i jejich žákům se jistě bude hodit také soubor anglických frází spojených s přijímacími zkouškami na střední školy, který do druhé jazykové poradny připravily Ailsa Marion Randall a Jana Chocholatá. Novou porci příspěvků uzavírá pěti aktualitami ze školství Tomáš Horčíčka. Je dobrou zprávou, že všechny rubriky byly opět bohatě naplněny, a to díky stále se rozrůstající rodině přispěvatelů.

Hodně zdraví, štěstí a pohodu při čtení přeje za celou redakci všem

Anna Tomková

Jana Létalová, Veronika Rodová

## Rozhovor se Zdeňkou Procházkovou o kyberšikaně, závažném a nebezpečném fenoménu současnosti

Mgr. Zdeňku Procházkovou jsme v roce 2019 z Katedry pedagogiky PdF MU oslovili se žádostí, aby studenty naší fakulty seznámila s potenciálními riziky spojenými s používáním internetu a sociálních sítí. Od té doby se s ní na půdě fakulty setkáváme každoročně a můžeme konstatovat, že realizované přednášky jsou obohacující jak pro studenty, tak pro vyučující. Počet účastníků je vždy kapacitně omezen, a proto jsme se rozhodly požádat Zdeňku Procházkovou o rozhovor, který zpřístupní obsah přednášek širšímu publiku.

### Můžeš čtenářům přiblížit svoji profesní dráhu? Jaká byla tvoje cesta k Policii ČR?

Mám vystudovanou Pedagogickou fakultu na Masarykově univerzitě v Brně a Fakultu sportovních studií tamtéž. Moje aprobační předměty jsou přírodopis a tělesná výchova. Hned po absolvování vysoké školy jsem nastoupila jako učitelka na základní škole, kde jsem učila svoji aprobaci. Zde jsem působila pět let, práce s dětmi mě bavila a měla jsem ji ráda. Nastaly ale určité neshody s vedením školy a z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že školství opustím, protože mě to poměrně hodně ubíjelo a do práce jsem začala chodit s velkou nechutí, což bylo špatné a neproduktivní. Když jsem přemýšlela, co bych mohla se svou aprobací dělat, pokud bych nechtěla zůstat ve školství, napadla mě Policie České republiky, protože zrovna v tu dobu zde probíhala poměrně masivní náborová kampaň. Vzhledem k tomu, že jsem absolvovala Fakultu sportovních studií a pro přijetí k policii bylo – mimo jiné – zapotřebí absolvovat fyzické testy, říkala jsem si, že by to pro mě mohla být výhoda a možná příležitost zkusit něco nového. Vše jsem úspěšně zvládla a splnila, takže tímto začala moje „nová kariéra“ u Policie České republiky. Po absolvování kurzu pro získání oprávnění k držení zbraně, základů odborné pří-

pravy a dalších náležitostí jsem byla přidělena na Obvodní oddělení policie Brno – Výstaviště. Zde jsem vykonávala běžnou hlídkovou službu a stále jsem přemýšlela, kterým směrem bych se u policie měla vydat. Pořád jsem chtěla tak nějak pracovat s dětmi, takže jsem pomýšlela na Službu kriminální policie a vyšetřování, což je oddělení, které řeší kriminalitu mládeže. Ale shodou okolností se ke mně po nějakém čase dostala informace, že je vyhlášeno výběrové řízení na místo policejní preventistky, což mě velmi zaujalo. Zjistila jsem si více informací ohledně této pozice a pak jsem to zkusila. A v září letošního roku to bude již patnáct let, co jsem byla zařazena na Krajské ředitelství policie Jihomoravského kraje, konkrétně na oddělení tisku a prevence, kde mám na starosti právě zmíněnou prevenci.

### Co přesně tvoří náplň tvé práce?

V rámci náplně své práce vymýšlím a realizuji různé preventivní projekty, které reagují na aktuální dění a na aktuální problémy. Vystupuji na konferencích, kde většinou odborněji rozebírám určitou problematiku, spolupracuji s dalšími institucemi a organizacemi, jako je např. pedagogicko-psychologická poradna, probační a mediační služba, Národní institut dalšího vzdělávání, Bílý



kruh bezpečí, Podané ruce a řada dalších. Hlavními partnery pro komunikaci, ale také pro získávání finanční podpory na realizaci preventivních projektů jsou Krajský úřad Jihomoravského kraje a Magistrát města Brna. Dále realizují, vedle jiného, preventivní besedy, přednášky a aktivity pro všechny cílové skupiny, konkrétně pro žáky na prvním i druhém stupni základní školy, studenty na středních i vysokých školách, učitele, školní metodiky prevence, rodiče, ale také pro seniory. Rozebíráme různá témata. V souvislosti se školami je to dopravní výchova, bezpečné chování, drogová problematika, trestní odpovědnost, bezpečné chování na internetu – zejména kyberšikana a rizika užívání sociálních sítí. Každý program přizpůsobujeme věkové kategorii, pro kterou je realizován. Se školami spolupracujeme dlouhodobě a v určitých školách realizujeme programy pravidelně a návazně. V současné době nejčastěji realizujeme preventivní programy zaměřené na kyberšikanu. Je to nejčastější problematika, kterou ve školách rozebíráme, ať už je to u žáků na prvním nebo druhém stupni základních škol nebo u studentů středních škol a učilišť. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci se na nás stále častěji obracejí s nějakým problémem souvisejícím s kyberšikanou, který se v jejich škole objevil, který musí řešit a často si s ním nevědí rady. Není neobvyklé, že mi volají třeba i školní metodici prevence s žádostí o radu, jak v určitých situacích postupovat. Je to velmi rozmanitá práce, která mě opravdu velmi baví. S tím jistě souvisí i to, že se mi podařilo v roce 2017 získat pro Krajské ředitelství policie Jihomoravského kraje druhé místo v národním kole soutěže Evropské ceny prevence kriminality s preventivním projektem *Bezpečně v kyberprostoru*, který je zaměřený právě na problematiku kyberšikany a který realizujeme již od roku 2011 společně s Jihomoravským krajem. A poté v roce 2021 ve stejné soutěži třetí místo s preventivním projektem *Šikana*.

**Dostáváme se ke kyberšikaně, která je jádrem našeho rozhovoru. V čem je jiná než ostatní formy sociálněpatologických jevů? Je možné ji stručně charakterizovat?**

Kyberšikana je druh klasické šikany, ale děje se prostřednictvím elektronických prostředků. Mů-

žeme jednoduše říci, že jde o šikanu na internetu. Šikana a kyberšikana spolu velice úzce souvisejí a jdou „ruku v ruce“. Ve většině případů nemůžeme tyto dva jevy rozdělit, protože se opravdu v samotném jednání prolínají. Někaké jednání může začít různými projevy šikany přímo ve třídě a poté může pokračovat někde doma prostřednictvím sociálních sítí. Anebo to může jít v opačném pořadí. Je ale důležité si uvědomit, kdy jde opravdu o kyberšikanu. Abychom mohly hovořit o kyberšikaně, jednání musí vykazovat nějaké typické znaky, konkrétně se jedná o dlouhodobost, opakování a dále vzrůstající intenzitu, a že se to odehrává v kyberprostoru. Jinak jsou zde vlastně úplně stejné znaky jako u šikany. Pokud se zde tyto znaky nevyskytují, neměli bychom takové jednání označovat jako kyberšikanu, může se jednat třeba o jednorázový kybernetický útok a podobně. Kyberšikana má mnoho projevů. Mohou to být například různé urážky, zesměšňování, ponižování, vyhrožování, vydírání a tak podobně. Trochu jiné projevy jsou u dětí na prvním stupni základní školy a jiné u těch starších. U mladších převažuje slovní agrese a u starších hrají hlavní roli intimní fotografie, na které potom může být – a často to tak bývá – navázané vyhrožování a vydírání, protože „agresor“ má další požadavky týkající se zaslání odvážnějšího materiálu. To je i nejtypičtější scénář případů souvisejících se školním prostředím. Kyberšikana je jiná zejména v tom, že je zde poměrně velká anonymita, a hlavně má obrovský dosah. Pokud se jednou něco na internetu (většinou na sociálních sítích) zveřejní, zůstává to tam napořád. I když tam někdo umístí nějaký materiál (fotografie, video, prostě cokoli) jenom na hodinu a poté ho odstraní, i za tu hodinu si může kdokoli tento materiál stáhnout, zkopírovat, a především ho může sdílet někam jinam, rozeslat jej dalším příjemcům, takže autor původního materiálu nemá vůbec ponětí, kdo všechno má tento materiál k dispozici a co s ním dál udělá. I když se materiál z nějaké sociální sítě odstraní, na dalších místech může během chvílky kvůli tomuto lavinovitému šíření zase vyskočit. Nemusí to být třeba okamžitě, může to být za den, za měsíc, za půl roku nebo i po letech, ale dosah a důsledky mohou být fatální.

## Kdo nejčastěji tvoří cílovou skupinu obětí a pachatelů kyberšikan?

Pokud se bavíme o kyberšikaně a jejich projevech, pak jsou nejčastějšími oběťmi právě žáci a studenti základních a středních škol. Věková hranice související s kyberšikanou se neustále snižuje a běžně se řeší různé projevy kyberšikan i na prvním stupni základní školy, a to včetně sextingu. Co se týče pachatelů, záleží na tom, jaké projevy kyberšikan budeme brát v potaz. Pokud budeme hovořit o slovní agresi, pak můžeme říci, že se velmi často objevuje mezi spolužáky obětí a nejčastěji se vyskytuje na prvním, případně druhém stupni základních škol. Pokud se zaměříme na sexting, zde se věková hranice pachatelů v současné době pohybuje průměrně mezi 18 až 26 roky. Velmi často se však setkáváme s tím, že pachatelé jsou lidé z okruhu blízkých přátel rodiny či příbuzných obětí. Známy je však i případ, kdy byl útočníkem šestiletý chlapec, který ještě neuměl psát a k útokům využíval mobilní aplikaci, jež mu jeho nahrané promluvy se sexuálním obsahem převáděla do písemné podoby. Zprávy pak posílal oběti, již byla jedenáctiletá spolužačka jeho sestry.

## To je tedy dost neradostné zjištění. Co je příčinou?

Nejzásadnější je asi to, že mládež nedomyšlí důsledky svého jednání na sociálních sítích, neuvědomuje si rizika, a hlavně si většina z nich říká: „Mně se to přece nemůže stát.“ Problém je v tom, že až se jim to stane, tak už je většinou pozdě, a to platí zejména v případech, kdy problém včasné neřeší nebo ho řeší, až když je ve velmi pokročilé fázi. Další příčinou bývá to, že žáci a studenti moc nemyslí na svoje soukromí – potažmo bezpečí ve virtuálním světě. Mají nezabezpečené profily, sdílejí citlivé údaje, zejména fotografie a další rizikový materiál, s obrovským počtem cizích lidí. Chtějí být středem pozornosti, ale volí nevhodný způsob. Komunikují s cizími lidmi, podceňují riziko falešných profilů.

## Co by mohli a měli v rámci prevence kyberšikan dělat učitelé?

V rámci školy by se měli pedagogové této problematice věnovat v různých předmětech, a ne pouze

ve výpočetní technice (někdy ani to ne). Se žáky by měli tuto problematiku rozebírat i třídní učitelé, komunikovat s dětmi, aby když se objeví u nějakého dítěte problém, nemělo strach se na pedagoga obrátit, svěřit se, požádat o pomoc. Stejně tak by školní metodici prevence měli využívat kvalitní preventivní programy zaměřené na tuto problematiku a vhodně je zařazovat do preventivního programu školy. Určitě je ale nezbytné, aby se i pedagogové vzdělávali v této oblasti, seznamovali se s možnými riziky na sociálních sítích i s postupy, co ve které situaci dělat, popř. kam se obrátit.

## A co mohou dělat rodiče?

Rodina je vždy základem a vliv rodičů je klíčový. Rodiče však velmi často přehazují odpovědnost na školu a problémy nechtějí řešit, dovolávají se toho, aby problém vyřešila škola. Ovšem škola má v tomto poměrně svázané ruce a mnoho možností ani kompetencí nemá, zejména pokud nějaké závadové jednání neprobíhá na půdě školy. Rodiče by měli se svými dětmi komunikovat, měli by vědět, co děti na sociálních sítích „vytváří“ a s kým komunikují, s kým tam jsou v kontaktu. Je to však velmi citlivá půda, protože zde nefunguje žádná přísnost, autoritativní kontrola nebo zákazy. Striktní zákazy mohou věc mnohdy zhoršit a dítě si stejně najde cestičku, jak zákaz obejít nebo porušit. Daleko důležitější je nastavit si nějaká pravidla. Mít s dítětem vzájemnou důvěru, aby dítě vědělo, že když se objeví nějaký problém, může se na rodiče obrátit. Neexistuje žádné univerzální doporučení, jak s dítětem komunikovat, jak a jaká pravidla nastavit, ve kterém věku je již vhodné začít užívat mobilní telefon či nějakou sociální síť. To vše je velice individuální, každé dítě je jiné, na každé platí něco jiného, a to právě musí vědět a upozorovat rodič, ten má k dítěti nejbližší a zná ho nejlépe. Rozhodně je však důležité a zásadní, aby rodiče k této problematice získávali informace, orientovali se v ní, znali možná rizika – a to třeba právě na preventivních besedách, které škola realizuje například právě ve spolupráci s Policí ČR. Bohužel mnozí rodiče se k sociálním sítím staví tak, že tomu nerozumí, že to jde mimo ně, a tím pádem je to příliš nezajímá. V dnešní době je však nezbytné se s technologiemi seznamovat a získá-

vat přehled zejména proto, aby právě rodiče mohli být dítěti oporou v nečekaných situacích, aby mu uměli poradit, věděli, co dělat v různých situacích, kam se obrátit, popřípadě kde hledat další pomoc a řešení. Rozhodně je dobré předcházet rizikovým jevům. Třeba tím, že se rodiče zúčastní preventivní přednášky. Mohou se pak v problematice začít lépe orientovat, mohou si uvědomit nejruznější rizika a nebezpečí, která na jejich potomky v mobilních telefonech číhají, a také si mohou udělat představu, jaké jsou možnosti řešení, kam se v případě potřeby obrátit. Je neprozřetelné a pošetilé si říkat, že „nás se to netýká, nám se nemůže nic takového stát“. Až se to stane, může být už pozdě.

### Mohla bys stručně představit zmíněný projekt *Bezpečně v kyberprostoru*, se kterým jsi úspěšně prorazila na národní úrovni?

Projekt vznikl v roce 2011 a v současné době je hlavním realizátorem Krajské ředitelství policie Jihomoravského kraje za podpory Jihomoravského kraje. Projekt *Bezpečně v kyberprostoru* si klade za cíl omezovat rozšiřování nebezpečných počítačových jevů v Jihomoravském kraji a také zvýšit informovanost v této oblasti u všech věkových kategorií.

V rámci projektu jsou realizovány zejména vzdělávací semináře pro ředitele škol, učitele informačních a komunikačních technologií, metodiky prevence a ostatní učitele na základních, středních i vyšších odborných školách. Je důležité, že semináře pořádáme také pro žáky a studenty, pro rodiče či zaměstnance organizací a také pro širokou veřejnost. Projekt se snaží reagovat na aktuální dění v souvislosti s virtuálním světem.

V rámci projektu:

- bylo vytvořeno několik učebních pomůcek – metodické DVD pro učitele, pracovní listy pro žáky na prvním i druhém stupni základních škol a tzv. kyber-omalovánky, což jsou omalovánky, kde jsou dětem zajímavou formou představovány rizikové situace a jejich správné řešení. Školáci s pedagogy či rodiči mohou pomocí této výtvarné aktivity probírat, jaká nebezpečí se v on-line prostoru skrývají a jak nejlépe reagovat, aby se děti nestaly obětí protiprávního jednání;

- bylo natočeno několik videospotů reagující na aktuální dění (například o kybergroomingu – riziku nadužívání mobilních telefonů, o sextingu – nevhodném obsahu na You Tube a podobně), které jsou využívány na besedách a přednáškách;
- je každoročně vyhlašována soutěž *Bezpečně v kyberprostoru*, zaměřená na tematiku kyberšikany, a to včetně výstavy tvůrčích prací žáků a studentů, kteří v rámci soutěže pracují různou, jim blízkou formou s tématem kyberšikany a šikany dle aktuálního zadání. Vytvářejí reklamní plakáty, videospoty, komiksy a jiné. Neodmyslitelnou součástí každého ročníku je slavnostní vyhlášení vítězů jednotlivých kategorií;
- probíhá spolupráce s projektem Kraje pro bezpečný internet;
- probíhá spolupráce s Linkou bezpečí – tvorba komiksů, letáků;
- byly spuštěny webové stránky projektu;
- byl vytvořen profil projektu na Facebooku;
- jsou vytvářeny preventivní letáky reagující na aktuální dění, upozorňující na rizika a zdůrazňují rady a doporučení, jak se nestát obětí;
- byla vytvořena mobilní aplikace *Pozor na triky*, kdy si mohly děti formou hry vyzkoušet své znalosti v souvislosti s odhalením rizik na internetu a sociálních sítích.

### Kde mohou rodiče, učitelé, žáci, studenti a široká veřejnost získat základní informace o tom, jak se chovat ve virtuálním prostředí?

Jak už jsem zmínila, pro rodiče realizujeme preventivní besedy ve spolupráci se školami, často obdobné besedy realizujeme i pro pedagogy, kde se snažíme upozorňovat na rizika, která souvisí s užíváním sociálních sítí. Kromě toho musí být rodič, ale i pedagog aktivní sám a informace si k této problematice zjišťovat. To může být ale v současné době docela problematické, protože na internetu je neuvěřitelné množství informací ke kyberšikaně, bohužel ne všechny jsou správné, dokonce jsou některé hodně zavádějící a nepřesné. Je tedy velmi důležité informace ověřovat a brát z důvěryhodných zdrojů. I proto uvádíme v našich preventivních materiálech odkazy na opravdu kvalitní stránky, na jejichž obsahu se velmi často podílejí



i policisté. Jeden z nejkvalitnějších podkladů k problematice kyberšikany a dalším rizikům ve virtuálním světě vytvářejí kolegové z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Dále bych ráda upozornila na krátký film *Na hory*, který vznikl v produkci projektu Seznam se bezpečně. Film je k dispozici na YouTube a na námět Martina Kožíška jej natočil Braňo Holiček. V roli rodičů vystupují Gabriela Míčová a Martin Finger, v roli chlapce, oběti kyberšikany, hraje Lukáš Veřtat. Je to příběh, který byl natočen podle skutečné události a který názorně popisuje klasická rizika související s komunikací na sociálních sítích. Ukazuje obvyklý proces – hlavně bezvýchodnost dítěte v roli oběti a postupné stupňování požadavků sextingu. Příběh končí tragicky. Osobně film považuji za skvělý materiál, protože to je srozumitelné, obsahově profesionální a umělecky kvalitní zpracování problematiky, které rodičům může pomoci uvědomit si, co vše se během komunikace na sociálních sítích může stát. Snímek je podle mě vhodný i pro práci pedagogů, pokud by se chtěli problematice kyberšikany věnovat více a se svými žáky či studenty toto riziko dále rozebírat. Film využíváme také na preventivních přednáškách, je ale nutné k němu mít vždy ještě doplňující odborný komentář. Dále bych zde chtěla doporučit seriál #Martyisdead, který získal i mezinárodní cenu Emmy. Tento seriál sice nezachycuje nejvíce rozšířené formy kyberšikany, zaměřuje se však na ty, které mají na děti největší dopad. I ten se může stát kvalitní pomůckou a vodítkem pedagogů, popřípadě rodičů.

**Náš rozhovor je u konce. Rozloučení se čtenářem ponechám na tobě.**

Podobně jako všechno v životě má i kyberprostor své světlé a stinné stránky. Je na nás dospělých vést děti tak, aby se technologie staly jejich dobrým služebníkem, ale ne pánem. V této souvislosti bych ráda zmínila termín *netiketa*, který úzce souvisí s bezpečným jednáním v kyberprostoru. Jedná se o složeninu slov „net“ – síť, internet a „etiketa“ – souhrn norem slušného chování. Podstatou *netikety* je, vedle zmiňovaného zabezpečení profilu a zvažování vhodnosti sdíleného obsahu, také ohleduplnost vůči ostatním. Je to jako v reálném životě. Je třeba vést děti k uvědomění, že psát urážlivé a zesměšňující zprávy či komentáře o druhých lidech je zkrátka špatné. Pokud dokážeme dodržovat pravidla *netikety*, pak můžeme kyberšikanu porazit.

**Děkujeme za rozhovor.**

### Zdroje:

[www.bezpecne-online.saferinternet.cz](http://www.bezpecne-online.saferinternet.cz)  
[www.bezpecnevyberprostoru.cz](http://www.bezpecnevyberprostoru.cz)  
[www.bezpecnyinternet.cz](http://www.bezpecnyinternet.cz)  
[www.budsafeonline.cz](http://www.budsafeonline.cz)  
[www.e-bezpeci.cz](http://www.e-bezpeci.cz)  
[www.internetembezpecne.cz](http://www.internetembezpecne.cz)  
[www.saferinternet.cz](http://www.saferinternet.cz)  
[www.seznamsebezpecne.cz](http://www.seznamsebezpecne.cz)

---

### Por. Mgr. Zdeňka Procházková

Je absolventkou Masarykovy univerzity a několik let působila jako učitelka na základní škole. Nyní již patnáctým rokem pracuje u Policie České republiky, kde se profesně zabývá problematikou prevence a řešení sociálně patologických jevů, přičemž se specializuje na problematiku šikany a kyberšikany. Pořádá osvětové přednášky a besedy pro všechny cílové skupiny. S ohledem na své pedagogické zkušenosti spolupracuje zejména se základními a středními školami. Je zaměstnaná na oddělení tisku a prevence Policie České republiky Jihomoravského kraje v Brně.

Kontakt: [zdenka.prochazkova@pcr.cz](mailto:zdenka.prochazkova@pcr.cz)

Jana Létalová

## Rozhovor s Petrem Kyvířem o odvrácených oblastech výchovy aneb O čem se moc nemluví

Mgr. Petra Kyvíře znám již řadu let. Bydlíme totiž ve stejném městě, na stejné ulici, zhruba sto metrů od sebe. Jeho profesní dráhu jsem tak měla možnost sledovat od počátku. Vždy jsem obdivovala jeho až makarenkovskou odvahu vstupovat do prostředí rizikové mládeže a těmto mladým lidem se plně věnovat. Z toho důvodu jsem se rozhodla jej oslovit, aby se se čtenáři časopisu Komenský podělil o své bohaté zkušenosti s výchovnou prací v náročném terénu.

**Tvůj profesní život je velmi pestrý. Působil jsi u Policie ČR, pracoval jsi jako vychovatel ve výchovném ústavu pro mládež a nyní jsi učitelem na základní škole. Právě tvoje zkušenosti vychovatele budou hlavním předmětem našeho rozhovoru, ale vezměme to od začátku. Můžeš nám stručně popsat svoji profesní cestu?**

To by nemělo být tak složité. V době, kdy se uvažuje o volbě povolání, jsem se rozhodl pro práci u Policie ČR. Zpětně toto období hodnotím jako velmi přínosné. V rámci požadavku zaměstnavatele na doplnění kvalifikace jsem využil možnosti studia na Pedagogické fakultě v Brně a postupně jsem vystudoval sociální pedagogiku a následně speciální pedagogiku. Právě při studiu jsem si začal uvědomovat, že pedagogika jako taková mě zajímá mnohem víc než práce ve státní správě. Přemýšlel jsem tedy o tom, jak své studium prakticky využít. Tehdy mně pomohla náhoda, protože se uvolnilo místo vychovatele ve výchovném ústavu pro mládež v Jihomoravském kraji. Tato pozice mně byla nabídnuta a já jsem ji přijal. Zařízení bylo internátní a zahrnovalo výchovný ústav, dětský domov, základní a střední školu a středisko výchovné péče. Zde jsem pak pracoval osmnáct let. To je docela dlouhá doba a já jsem po těch osmnácti letech cítil, že je čas na změnu, a proto jsem ji zrealizoval.

Nyní učím na jedné základní škole v okrese Brno-venkov v šestém až osmém ročníku. Vyučuji zeměpis, český jazyk, matematiku a tělocvik. Jedná se o školu s programem *Škola hrou*<sup>1</sup>.

**Pojďme se teď podívat na toto tvé dlouholeté působiště. Můžeš charakterizovat typ zařízení, ve kterém jsi osmnáct let pracoval? V čem bylo specifické a pro koho bylo určené?**

Výchovný ústav, ve kterém jsem pracoval, je určen pro děti a mládež do 18 let, respektive do ukončení vzdělávání ve středním školství, tedy maximálně do 26 let<sup>2</sup>. Jeho provoz zajišťují odborní pracovníci jako psychologové, speciální pedagogové, vychovatelé a také učitelé, protože součástí ústavu je jak základní škola, tak odborné učiliště nabízející různé učební obory. Specifikum tohoto ústavu – například ve srovnání s dětským domovem – spočívá v jeho klientele. Tu tvoří nezletilá mládež, která vykazuje závažné poruchy chování, které není zvladatelné v rodině ani ve škole. Jedná se o děti, u kterých se objevilo například záškoláctví, experimenty s drogami, problémy s vrstevníky, agresivní chování, nerespektování autorit, ale také trestná činnost jako krádeže, prostituce nebo distribuce drog a drogová závislost. Děti přicházejí z běžných

i ze speciálních základních a středních škol a také z nefunkčních rodin nebo z rodin, kterým se situace zkrátka vymkla z kontroly. Rodinné zázemí dětí je tedy velmi různorodé a nedá se paušalizovat ani srovnávat. Stejně tak je tomu s jejich intelektem. Jsou tu děti slabší, kognitivně průměrní a nadprůměrní. Spojuje je fakt, že mají nějaký výchovný problém. Děti jsou do ústavu umísťovány na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo například na základě nařízení soudů o ochranné výchově. Zaměstnanci výchovného ústavu spolupracují hlavně s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, tzv. OSPOD, pedagogicko-psychologickými poradnami, třídními učiteli, metodiky prevence a výchovnými poradci na školách. Na výchovný ústav se ovšem může obrátit samostatně kterákoliv rodina či škola.

### **Jaké byly tvoje začátky ve výchovném ústavu a v čem spočívala náplň tvé práce?**

V podstatě se dá říct, že jsem do toho vpadl rovnýma nohama. Měl jsem nějaké zkušenosti ze studia, nějaké zkušenosti ze svého předchozího zaměstnání a samozřejmě nějaké zkušenosti životní. Takže ve třiačtyřiceti letech jsem nastoupil jako plnohodnotný skupinový vychovatel. Tehdy se začal intenzivněji prosazovat trend, který spočíval v tom, že bude prakticky uplatňován takzvaný rodinný model výchovných skupin. To znamená, že jsem spolupracoval v tandemu s vychovatelkou, se kterou jsme měli dlouhodobě na starost několik svěřenců, přičemž jejich maximální počet ve výchovné skupině nesměl přesáhnout osm. Zpočátku jsem měl pocit, že jsem byl hozený do jámy lvové, jak se říká. Když to vezmu ze širšího hlediska, tak jsem samozřejmě ze studia o výchovném školství něco věděl. Zpětně bych to přirovnal k náplni pomáhajících profesí obecně. Já jsem někam nastoupil, protože jsem svou práci chtěl přispět k tomu, aby se něco zlepšilo nebo prostě začalo fungovat. Měl jsem nějaké ideály o tom, že když jsou nějak nastavená pravidla, tak se dodržují, že když jsou dány nějaké povinnosti, tak se plní, protože jejich plnění je žádoucí pro dobro všech a celé věci. Samozřejmě mně ale realita velmi rychle otevřela oči. Byla totiž úplně jiná, než jsem očekával. Čekal jsem spolupráci, ale setkal jsem se s dětmi, které

byly obstruktivní, neuznávaly autoritu a cíleně se snažily obcházet pravidla. Problém je v tom, že nebyly a nejsou dostupné takové výchovné zásahy, které by vedly k tomu, aby si děcka uvědomila důsledky svého chování a byla nucena k nějaké sebereflexi a změně svého jednání. Takže v tomto směru se moje očekávání bohužel nenaplnila.

### **Můžeš konkretizovat, jak probíhal rodinný model výchovy a co obnášel pro vás jako vychovatele?**

S kolegyňi jsme měli na starost skupinu, kde bylo šest až osm dětí. Každé dítě bylo originál. Velice složité období nastávalo vždycky na začátku školního roku, kdy se dětské skupiny vytvářely a bylo třeba pečlivě zvažovat, jak je seskládat, aby byly pokud možno funkční a co nejméně konfliktní z hlediska vzájemných vztahů a spolupráce. Tady je potřeba zmínit i to, že ta děcka měla nějaké vzorce jednání a zažité postoje ve vztahu k autoritě ženy a muže. Byly případy, kdy některé dívky absolutně neuznávaly ženy. Určitě tam hrály roli vzory matek, ale i jiné faktory. Taktéž mnozí kluci za ženou, vychovatelkou, viděli matku, která nějak selhala. No a takhle to fungovalo samozřejmě i naopak, ve vztahu k vychovatelům – mužům. Musím říct, že přes veškerou naši snahu nebylo možné zaručit, že skupina opravdu bude funkční. Často docházelo k velice specifickým výchovným situacím, které vyžadovaly přímou intervenci ze strany vychovatele a následné řešení. V těchto chvílích naprosto selhávalo nějaké plánování činností, ať už dlouhodobé nebo krátkodobé, takže naše práce byla často postavená i na improvizování, protože to zkrátka jinak nešlo. K tomuto je ještě potřeba dodat, že jsme pracovali v určitém režimu směn, a tak jsme například po nástupu do práce zjistili, že během jednoho dne se naprosto změnila situace, protože ta děcka stihla nadělat tolik průšvihů; takže naše výchovné plány a plány činnosti šly bokem. Veškerá započatá výchovná činnost padla a začínalo se absolutně od nuly. To neustálé začínání znovu bylo hrozně vyčerpávající. A když už jsem se třeba radoval, že u někoho pozoruji výchovný posun, tak došlo například k útěku dotyčného dítěte, protože svěřenci měli nárok na vycházky, a tak toho vlastně mohli zneužít a často také zneužili. Takže opět všechno, co už bylo nějak v procesu, indivi-

duální i skupinové plány a podobně, se muselo přerušit, protože svěřenec byl půl roku na útěku. Složení výchovných skupin se tedy z těchto důvodů často obměňovalo, ale taky proto, že v průběhu školního roku k nám byla umisťována děcka nová, takže ze dne na den jsme dostali do skupiny někoho nového a zase se muselo všechno nastavovat znovu, zkoušet, jak se snesou a jestli vůbec. Takže s takovými věcmi jsme se museli vždycky do slova porvat. Nějaká pomoc zvenčí, přestože tam byli odborní pracovníci, nebyla vždycky dostupná, protože s dítětem je ve službě prostě ten vychovatel nebo ta vychovatelka třeba dvanáct nebo taky dvacet čtyři hodin v tahu. Mnohdy docházelo k tomu, že byla nutná okamžitá výchovná akce a nebylo o koho se opřít – a to je strašně ubíjející. To rozhodnutí totiž – v mnoha případech – musí být okamžité. V eskalované situaci, kdy může dojít k ohrožení zdraví nebo života nejen dítěte, ale i pedagoga nebo ostatních dětí já jako vychovatel musím jednat. Nemůžu jít volat někomu o pomoc, protože na to není čas. No a já se nějak rozhodnu, protože jsem tu situaci vyhodnotil, došlo tam třeba ke rvačce, demolici nábytku a podobně, a já jsem teda nějak zakročil a tu situaci vyřešil i tak, že jsem hned sepsal hlášení, kde jsem udělal aktérům napomenutí nebo nějaká omezení a patřičně je zdůvodnil. Vedení ústavu bylo samozřejmě neprodleně informováno, ale často se stávalo, že se konkrétní případy posuzovaly dodatečně. Takže zpětně přijde někdo z vedení a posuzuje, jestli to jednání, ten zákrok, byl na místě, a současně schvaluje navržená kázeňská opatření. A je smutné, když se vedení postaví proti vychovateli nebo učiteli, pokud tedy dotyčný nejednal vyloženě zkratkovitě a chybně. A toto se bohužel často děje. Ta děcka pak vlastně nevědí, co je správně, ale jsou na koni, protože se dospělí neshodli a ona z toho tak nějak vyvázla a bez komplikací, často i bez postihu. Toto se samozřejmě netýká jen výchovných ústavů, ale i dětských domovů a běžných škol.

**Mohl bys uvést nejčastější prohrěšky vašich svěřenců, které by čtenářům přiblížily realitu výchovného ústavu?**

Tím nejtypičtějším problémovým prvkem, který vede k nařízení ústavní nebo ochranné výchovy, je

záškoláctví, které je ale spojené například s trestnou činností. Pokud bych měl jmenovat nejběžnější příklady této činnosti, pak je to jednoznačně distribuce a užívání drog a majetková trestná činnost. To jsou ty základní příčiny toho, že se k nám děcka dostanou. Co se týče výchovných prohrěšků, které pak nastávají přímo ve výchovném zařízení, tak nejčastěji je to nerespektování vnitřního řádu, zneužívání návykových látek, útěky ze zařízení, ale taky agrese – jak mezi sebou navzájem, tak vůči zaměstnancům ústavu. Jde o situace, se kterými se běžný učitel setká minimálně nebo vůbec. Ta děcka by vlastně měla být „převychovaná“. Ale jak toho u pubescentů docílit? Nejčastěji problém spočívá v tom, že se nedaří dosáhnout toho, aby to dítě mělo správný náhled na sebe sama. Oni ho totiž mají strašně zkreslený nebo ho nemají vůbec. Neuvědomují si, proč tam vlastně jsou a že by měli spolupracovat, pracovat na sobě a tak dále. Realizují se různé formy skupinových i individuálních terapií nebo sezení s psychology, speciálními pedagogy – etopedy, ale málokdy se dosáhne výsledku, který by byl třeba trvalý nebo i víc kolektivní. Zároveň je třeba říci, že v té individuální rovině se tohle daří trochu líp. Když někteří svěřenci dosáhli plnoletosti, tak si najednou uvědomili, že jim ještě chybí rok nebo dva do ukončení učebního oboru nebo maturity a najednou jim došlo, že by do života vstupovali s prázdnou. Pro některé byl právě toto impuls, aby se sebou začali něco dělat, čímž se stali přínosem i pro toho vychovatele, který s nimi stále pracoval, protože v té skupině začali fungovat trochu jako jeho opora, nechtěli problémy. Takových však bylo velmi málo.

**Vnímáš ve výchovném školství nějaký posun? Jak se proměnilo v horizontu posledních dvaceti let?**

Tohle musím říct takzvaně natvrdo. Tady došlo jednoznačně k ústupu z původně relativně dobře ukotvených pozic zaměstnanců výchovných ústavů a celkově lidí zodpovědných za výchovu mládeže. Mám pocit, že výchovné školství celkově padá dolů. Výchovných problémů u dětí a mládeže přibývá, což potvrzují rodiče i učitelé, kteří se stále častěji setkávají s projevy chování a jednáním svých dětí a žáků, které dříve nebyly obvyklé. Pochopitelně si s nimi pak často vůbec neví rady.

V minulosti sice zařízení tohoto typu nebyla tak moderně vybavená a komfortní, moderní technologie byly v plenkách, ale s dětmi se pracovalo úplně jinak. V určitých oblastech byly děti daleko tvárnější, manuálně zručnější a víc otevřené spolupráci, než je tomu dnes. Já si myslím, že se v českém výchovném systému postupně začala vytrácet jedna věc. Tou věcí je režimová terapie. Já se to pokusím vysvětlit. Ve zkratce to znamená, že když máme nějaký vnitřní řád, tak i v těch uzavřených zařízeních tento řád určuje nebo vymezuje chod toho zařízení jako celku. Takže ten řád, ta pravidla by se měla dodržovat a být vymahatelná. Jedině tak se totiž můžeme někam posunout. No a tady je ten problém. Začíná to už v rodinách, kdy ta děcka žádný řád nemají. Rodiče nejsou schopni pravidla s dětmi vykomunikovat a pak pochopitelně ani prosadit a uplatňovat. Začíná to dobou, kdy se jde spát, a pak činnostmi přes den, ráno vstanu v tolik a tolik, odcházím do školy, tohle mám nachystané. Když přijdu ze školy, mám zase další jasně určené povinnosti a pak zábavu a potom jdu spát. Jenže dneska je mnohem víc té volnosti než povinností. Má zkušenost je, že dnešním dětem a mládeži chybí úcta k dospělým a chybí jim režim a řád. Když se v noci poflakují po městě, tak asi doma nikomu neschází. Na to často dostávám odpověď, že je jiná doba. Ano, doba je jiná, je moderní, ale z principu je všechno stejné. Pěstovat odpovědnost za sebe a svůj život, potažmo za druhé, své blízké, rodinu, ale i za cizí lidi představuje trvalou hodnotu, která se, co svět světem stojí, nemění. Je to podle mě základ civilizované společnosti. No a třeba vymahatelnost pravidel v ústavu znamená, že pokud dítě poruší školní nebo vnitřní řád, tak bude dočasně omezeno v určitých činnostech. Třeba v zájmových aktivitách nebo mu bude odložena vycházka. Ale ta děcka vlastně vědí, že ačkoli mají nějaké omezení, tak tím nic neztrácí. Oni to tu stanovenou lhůtu vydrží, ale nemotivuje je to k nějaké nápravě chování, protože vědí, že všechna omezení jsou pouze dočasná. Takže si vlastně za tu určenou dobu zase budou dělat, co chtějí. Tohle všechno ale v obecné rovině souvisí s postavením vychovatele, učitele nebo autority vůbec a také dítěte v dnešní společnosti. Já rozhodně nemám v úmyslu hlásat návrat do minulosti, není to reálné ani žádoucí,

ale tvrdím, že ve školství bylo mnoho dobrých věcí, které jsme bez přemýšlení zrušili. Objevila se spousta nových trendů, ke kterým se teď přikláníme – například právě důraz na tu volnost dítěte, jeho svobodu, což je určitě správně. Problém je ale v tom, že následně neklademe už takový důraz na to, aby si uvědomili, že musí platit určitá pravidla a úcta k někomu i k něčemu – k lidem, živým bytostem vůbec, věcem, majetku, přírodě. Že prostě jako myslící bytosti – lidé – mají odpovědnost. A ta je výsledkem určité psychické zralosti a socializace, že je zde potřeba se něčemu přizpůsobit, něco respektovat, přijmout pravidla. Dnešní mládež zkrátka velmi málo pocituje důsledky svého negativního jednání.

### **Můžeš se na závěr se čtenáři podělit i o pozitivní zkušenosti ze své výchovatelské praxe?**

Za důležité pokládám také to, že modernizace zařízení výchovného ústavu nám například umožnila zdokonalit formu rodinného modelu výchovy. Jednotlivé skupiny si modelovaly chod domácností, rozvíjela se zde finanční gramotnost, která spočívala ve správném hospodaření. Děcka obstarávala nákup potravin a starala se o přípravu jídel během víkendů, takže jsme vlastně simulovali život v běžné rodině. Toto byla jedna z činností, které směřovaly k nabývání zkušeností děcek a k získání náhledu na společnost a život v ní. Někteří to zaujalo a vynikali v tom, ale jejich protikladem byli takoví, kteří tvrdošijně odmítali participovat, nebavilo je to. Nejčastěji argumentovali tím, že oni to přece nebudou potřebovat, protože se o ně někdo postará, takže proč by to vlastně měli dělat. Takovéto myšlení je nepochopitelné a především smutné. Ta děcka se naučila schovávat za nějakou pomyslnou zeď, která jim umožní dělat si, co chtějí, a zároveň to pro ně nebude mít v jejich očích až tak strašné důsledky. Ta lhůstevnost a nemožnost je racionálně přesvědčit, že život s sebou nese velkou odpovědnost, je psychicky dost demotivující. Takže to zklamání pro začínající vychovatele pramení nejvíce asi z toho, že mají naivní představy i o dopadech vlastních výchovných akcí. Očekávají nějaký vděk, nějakou pozitivní zpětnou vazbu, protože tam jdou s nějakými vizemi a ideály a v tomto ohledu musejí

hodně ustoupit. Čím dřív si to uvědomí, tím lepší práci odvedou. Chtěl bych zde ale uvést i své pozitivní zkušenosti, protože hodně věcí se nám také podařilo. Měli jsme tam dívky i chlapce, kteří měli závažné výchovné problémy – včetně například závislosti na návykových látkách –, ale po vstupu do takzvaného běžného života se neztratili. Založili si rodiny, pracují, žijí spořádaným životem. Někteří si také doplnili vzdělání, složili maturitní zkoušku a úspěšně studovali na vysoké škole. Zpětně mě například kontaktovali nebo osobně vyhledali někteří bývalí svěřenci, sdělili mně, jak

se jim daří, a dodatečně mně poděkovali za to, že jsem se za ně mnohokrát postavil, ačkoli jsem to dělat nemusel. Vlastně tak nějak docenili můj lidský přístup k nim, o který jsem se vždycky snažil. Mohl jsem je nechat „utopit“ v problémech, které si nadělali, ale to by podle mě k ničemu nevedlo, takže jsem se jim snažil dát další šanci a ono to někdy vyšlo. Tady to poděkování z jejich strany, přestože přišlo s odstupem času, je vlastně tím hnacím motorem vychovatele.

**Děkujeme za rozhovor.**

## Poznámky

---

- 1) Pozn. red.: Označení Škola hrou je inspirováno názvem, jímž J. A. Komenský nazval soubor didaktických divadelních her, které pro své žáky v 50. letech 17. století psal v Blatném Potoce a které jim měly pomoci zlepšovat se v latině. Jednalo se o divadelní zpracování učebnice *Janua linguarum reserata* (Brána jazyků otevřená), tedy o náročné, latinsky vedené vyučování na jevišti. Dnes se toto označení používá ve významovém posunu. Hra je chápána jako obecný fenomén, který lze řízeně využít v procesu učení.
- 2) Možnost prodlouženého pobytu je nabízena těm, kteří si chtějí například dokončit vzdělání, a také těm, kteří si jej chtějí dále doplnit. V praxi je prodloužení pobytu uplatňováno v případech, kdy má výchovné působení dlouhodobě pozitivní výsledky. S dotyčným/dotyčnou je uzavřena dohoda o dobrovolném pobytu, kdy nadále platí nutnost dodržovat vnitřní řád, ale celkově je jejich režim mírnější a flexibilnější s ohledem na jejich vnější povinnosti. Podmínkou je, že se prokazatelně, systematicky a doložitelně připravují na povolání.

---

## Mgr. Petr Kyviř

Svou profesní dráhu začínal u Policie České republiky. Při zaměstnání si doplnil pedagogické vzdělání a osmnáct let pracoval jako vychovatel ve výchovném ústavu. Nyní působí jako učitel na druhém stupni základní školy. Dlouhá léta se na profesionální úrovni věnoval cyklistice.

Kontakt: [petrkyvir@seznam.cz](mailto:petrkyvir@seznam.cz)

Barbora Loudová Stralczynská, Blanka Nováková

## Kompetence dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

Ochrana zdraví dětí v posledních dvou letech získala nové rozměry. Význam zdraví – pro možnost dítěte se učit a rozvinout svůj potenciál – si uvědomujeme zvláště v kontextu ohrožení základní bezpečnosti a života dětí v současné době. Podpora well-beingu dětí a schopnosti rozeznávat rizikové situace a umět se v nich ochránit zaznívají s novou důležitostí. Světová zdravotnická organizace (Sethi et al., 2008; Peden et al., 2008) oceňuje, že se vyspělým státům podařilo snížit počet závažných úrazů dětí. Výchova dětí a žáků k bezpečnému a odpovědnému jednání však potřebuje být rozvíjena od počátků formálního vzdělávání a ve spolupráci s rodinou a jejím výchovným působením (Stralczynská et al., 2022). Jaká rizika je pro děti nejnáročnější odhalit? V jakých oblastech je žádoucí dbát zvýšené opatrnosti?

Cílem příspěvku je nahlédnout do části výsledků z výzkumu projektu LAGRIS, který se zaměřil na prevenci úrazů a ochranu zdraví. Cílovou skupinou byli žáci v mladším školním věku a děti předškolní. Smíšená věková skupina byla zvolena z toho důvodu, že počátek institucionálního vzdělávání začíná již v předškolním věku a současné přístupy zdůrazňují význam pedagogické kontinuity v přechodu mezi pre-primárním a primárním stupněm. Odráží se to také v pojetí počátečního stupně vzdělávání v řadě evropských zemí, které propojují oba stupně skrze kurikulum i společnou přípravu učitelů, např. Francie, Nizozemsko nebo Švýcarsko. V textu proto používáme pojmy „dítě“ a „dětí“, ačkoli se zaměřujeme také na žáky 1. stupně ZŠ.

### Low Age Great RISks

Od dubna 2020 do prosince 2023 probíhal projekt s názvem LAGRIS (Low Age Great RISks neboli „malý věk, velká nebezpečí“) – Analýza a podpora rozvoje kompetencí dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (TAČR TL03000213). Projekt se zabýval zmapováním přístupů škol k tématu bezpečnosti, analýzou kompetencí dětí ve věku 3–12 let v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví a vytvořením edukačních materiálů pro prevenci dětských úrazů a podporu bezpečného chování. V rámci výzkumu byla zvláštní pozornost věnována novým rizikům, která souvisejí s rychlým vývojem společnosti a technologií, i tzv. skrytým rizikům spojeným s běžnými životními situacemi. Výzkum se dílčím způsobem zaměřil i na problematiku sociálních rizik nebo rizik spojených s pobytem v kyberprostoru. Výstupy projektu se orientují na podporu fyzického, psychického, sociálního i digitálního bezpečí a zdraví žáků na 1. stupni ZŠ a dětí v předškolním věku.

Projekt LAGRIS probíhal v těchto fázích:

**2020**

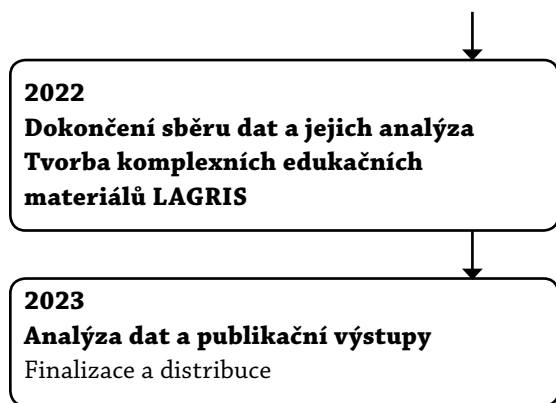
**Příprava**

výzkumných nástrojů a pilotáž

**2021**

**Hlavní fáze sběru dat**

- 1) dotazníkové šetření mezi učiteli a rodiči
- 2) výzkum kompetencí žáků/dětí pomocí  
Evalučního nástroje LAGRIS



Pro naplnění uvedených výzkumných cílů byla nejprve provedena analýza dostupných odborných zdrojů českých i zahraničních. Byly vyhledány a analyzovány klíčové legislativní dokumenty i metodické pokyny pro školy. Pro získání ucelených informací o zkušenostech, potřebách a postojích rodičů a učitelů k dané problematice bylo provedeno dotazníkové šetření mezi rodiči a učiteli na 1. stupni ZŠ a MŠ. Na základě analýzy dostupných zdrojů a statistických dat byl vytvořen také *Evaluační nástroj pro zjištění kompetencí dětí v oblasti prevence úrazů a ochrany zdraví LAGRIS*, který má podobu pracovních listů vyobrazujících různé rizikové situace v reálném životním prostředí. Pomocí evaluačního nástroje jsme zjišťovali, které rizikové situace děti v daném věku dokážou či nedokážou vyhodnotit jako nebezpečné.

Na základě výsledků vznikla výzkumná zpráva a odborné články. Výzkumná data se stala východiskem pro vytvoření *Komplexních edukačních materiálů LAGRIS*, které mohou využít školy pro vzdělávání v rámci témat spojených s bezpečností a ochranou zdraví (BOZ). Součástí edukačních materiálů jsou:

- metodická příručka pro učitele a rodiče
- evaluační nástroj pro zjištění kompetencí dětí v oblasti prevence úrazů a ochrany zdraví LAGRIS
- karty rizikových situací LAGRIS
- cyklus pracovních listů k tématu digitální bezpečnost, cyklista a zima
- *interaktivní prostředí LAGRIS* umožňující učitelům připravovat pro děti individualizovanou vzdělávací nabídku (např. vytvářet vlastní ri-

zиковé situace, individuálně či ve skupině hrát edukační hry apod.)

Komplexní edukační materiály nabízí učitelům a rodičům inovativní přístupy k výchově a vzdělávání dětí v BOZ a jsou od prosince 2023 zdarma ke stažení na webu [www.lagris.eu](http://www.lagris.eu) (včetně výzkumných výstupů projektu). Naším východiskem je přesvědčení, že „cílená prevence v předškolním a mladším školním věku dítěte se jeví jako jediný účinný nástroj, jak dětským úrazům předcházet. Závažnost některých rizik si totiž děti často ani neuvědomují, anebo si je po vzoru svých rodičů nebo vrstevníků nepřipouštějí. Odpovědnost za vlastní zdraví zcela nesporně patří mezi základní principy perspektivního vývoje jednotlivce i celé společnosti“ (Stralczyńska et al., 2020, s. 59).

### Koncepce výzkumného šetření

Evaluační nástroj LAGRIS jsme využili pro výzkum kompetencí dětí v oblasti ochrany zdraví a bezpečnosti na 1. stupni ZŠ a v MŠ. Evaluační nástroj má podobu pracovních listů (viz obrázky 1 a 2), které se orientují na rizika ve vnějším prostředí (pohyb v dopravě, venkovní aktivity, domácí prostředí, orientace v pomoci složek integrovaného záchranného systému a sociální rizika). Rizikové situace, které jsme včlenili do evaluačního nástroje, vycházejí z českých i zahraničních statistických údajů a poznatků výzkumných studií k tématu bezpečnosti a ochrany zdraví dětí. Celkem se jednalo o 61 rizikových momentů, které se týkaly jak nebezpečných objektů, tak osob jednajících rizikově ve vztahu k dítěti (riziko řezné rány, popálení, pádu z výšky, otravy nebezpečnými látkami přítomnými v domácnosti či ve venkovním prostředí, zranění způsobené zvířaty, ohrožení v dopravě, riziko únosu, ohrožení cizí osobou, ochrana citlivých údajů v sociálním kontaktu apod.). Zpracování pracovních listů bylo doplněno strukturovaným záznamem z reakcí dětí v průběhu práce s pracovními listy. Mohli jsme proto hlouběji nahlédnout do toho, jak děti daným situacím rozumí a jak je interpretují. Děti zpracovávaly pracovní listy individuálně. Řešení situací sociálních rizik (riziko únosu, přijímání



**ÚLOHA 4**

**LAGRIS PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK PÁRÁK. MYSLÍ SI, ŽE ZDE UČITE ČHAI NEJAKA NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ ZABÍDZELA. PŘEMYSLEŤ SI, O ČEM JE.**

**1) LIDÉ, KTERÉ PÝ NA MŮHLI OCHROTIŤEŤI NA OBRÁZKU**

**2) LIDÉ, KTERÉ JSOU V NEBEZPEČÍ**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

9. ....

10. ....

**LAGRIS JE ČEKÁJÍ NA OČEKÁVÁ**

**PROČ SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK?**

**U každého žláza napiš, proč mŮHLA být představitel občanské společnosti. Můžeš si to tuh.**

**T A Č R**

**PRÁKOVSKÁ**

**LAGRIS**

**ÚLOHA 2**

**LAGRIS PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK PÁRÁK. MYSLÍ SI, ŽE ZDE UČITE ČHAI NEJAKA NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ ZABÍDZELA. PŘEMYSLEŤ SI, O ČEM JE.**

**1) LIDÉ, KTERÉ PÝ NA MŮHLI OCHROTIŤEŤI NA OBRÁZKU**

**2) LIDÉ, KTERÉ JSOU V NEBEZPEČÍ**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

9. ....

10. ....

**LAGRIS JE ČEKÁJÍ NA OČEKÁVÁ**

**PROČ SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK?**

**T A Č R**

**PRÁKOVSKÁ**

**LAGRIS**

**ÚLOHA 1**

**LAGRIS PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK DĚTSKÉHO HRÁŠTĚ. MYSLÍ SI, ŽE ZDE UČITE ČHAI NEJAKA NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ ZABÍDZELA. PŘEMYSLEŤ SI, O ČEM JE.**

**1) NEBEZPEČNÉ PŘEMĚŤY A ZVĚŘATA**

**2) LIDÉ, KTERÉ PÝ NA MŮHLI OCHROTIŤEŤI NA OBRÁZKU**

**3) LIDÉ, KTERÉ JSOU V NEBEZPEČÍ**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

9. ....

10. ....

**LAGRIS JE ČEKÁJÍ NA OČEKÁVÁ**

**PROČ SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK DĚTSKÉHO HRÁŠTĚ? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK DĚTSKÉHO HRÁŠTĚ? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK DĚTSKÉHO HRÁŠTĚ?**

**T A Č R**

**PRÁKOVSKÁ**

**LAGRIS**

**ÚLOHA 3**

**LAGRIS PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK PÁRÁK. MYSLÍ SI, ŽE ZDE UČITE ČHAI NEJAKA NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ ZABÍDZELA. PŘEMYSLEŤ SI, O ČEM JE.**

**1) LIDÉ, KTERÉ PÝ NA MŮHLI OCHROTIŤEŤI NA OBRÁZKU**

**2) LIDÉ, KTERÉ JSOU V NEBEZPEČÍ**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

9. ....

10. ....

**LAGRIS JE ČEKÁJÍ NA OČEKÁVÁ**

**PROČ SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK? JAK SE MŮHLA ZAMĚŘIT NA OBRÁZEK PÁRÁK?**

**T A Č R**

**PRÁKOVSKÁ**

**LAGRIS**

**LÁSK, kteří jsou v nebezpečí.**

**LÁSK, kteří by svým chováním mohli způsobit ohrožení.**

Obrázek 1: Evaluační nástroj LAGRIS

### Zemní období

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### Digitální džungle

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### Idi jako ciklida

OKL 2 - OK030/2018  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

## BEZPEČNOST A OCHRANA ZDRAVÍ DETÍ V PROSTŘEDÍ RODINY A ŠKOLY

### METODICKÁ PŘÍRUČKA

**TL 03000013** Analýza a podpora rozvoje kompetencí dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

### KONTAKT S RIZIKOVÝMI OSOBAMI

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### PROČ JE SITUACE NA OBLASTI RIZIKOVÝ

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### Digitální džungle

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### Digitální džungle

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

### Digitální džungle

OKL 1 - MA 122/2013/01  
Číslo akce: MA 122/2013/01

**MA 122/2013/01**  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01  
MA 122/2013/01

Obrázek 2: Evaluační nástroj LAGRIS

Tabulka 1: Přehled výsledků – identifikované rizikové situace v různých prostředích	Celková úspěšnost dětí - podíl správně identifikovaných rizikových situací
Dětské hřiště	52%
Park	55%
Ulice s křižovatkou	45%
Domácnost	48%
Výroky k bezpečnému a nebezpečnému chování v sociálním prostoru	53%

jídla od cizích osob, zjišťování osobních údajů od dítěte apod.) bylo s dětmi v 1. třídě a MŠ realizováno formou hry. Dětem byly čteny výroky popisující jednání dětí a dospělých v různých rizikových situacích. Děti se měly rozhodnout o rizikovitosti situace a na signál se přemístit v prostoru ke značce, která symbolizovala, že situace je či není bezpečná. Následně proběhla s dětmi reflexe.

V tomto článku přinášíme dílčí výsledky zkoumání kompetencí dětí ve venkovním, domácím a sociálním prostředí (54 situací na pěti tematických pracovních listech). Důvodem je, že právě domácnost je místem, kde podle WHO (Sethi et al., 2008) dochází k nejvyššímu počtu úrazů a nebezpečných situací. Osvojení bezpečných strategií v pohybu v dopravě a jednání s cizími osobami ve veřejném prostoru je zase zásadní pro budoucí bezpečnost dítěte při docházce do základní školy (Nováková, 2022; Stralczyńska et al., 2023). V tomto článku prezentujeme část šetření, kterého se účastnilo 238 dětí, z toho 112 dětí předškolního věku (4–6letých) a 126 dětí v 1. třídě ZŠ. Cílem bylo zjistit, jak děti dokážou identifikovat rizika v běžných prostředích. Sběr dat proběhl ve školním roce 2021/2022 v pražských mateřských a základních školách, které byly vybrány tak, aby pokrývaly různé typy škol z hlediska velikosti, lokality i sociokulturního kontextu.

## Jaké kompetence prokázaly děti v oblasti bezpečnosti a ochrany svého zdraví?

Děti mají v předškolním věku ovládnout základy strategií ochrany svého zdraví v běžných situacích (RVP PV, 2021) a rozvíjet je dále v základním vzdělávání (RVP ZV, 2023). Výzkum ukázal, že obě skupiny respondentů – děti předškolního věku a děti v 1. třídách ZŠ – dokázaly identifikovat

většinu rizikových situací zahrnutých v evaluačním nástroji. Pro vyhodnocení odpovědí dětí jsme stanovili hranici 50 %. Pokud se více než polovina dětí z výzkumného vzorku podařilo vyhodnotit situaci správně, hodnotili jsme kompetence dětí ve vztahu k danému riziku jako adekvátní.

Nejlepších výsledků dosahovaly děti na pracovním listu Park (viz obrázek 3), kde identifikovaly rizikové chování, nebezpečné předměty a ohrožené osoby u 15 sledovaných situací s celkovou průměrnou úspěšností 55 %. Obdobného výsledku dosáhly u pracovního listu Dětské hřiště, kde se celková průměrná úspěšnost dostala na 52 %, a také na pracovním listu Domácnost, kde celková úspěšnost byla 48 %. Průměrné skóre měly děti v řešení rizikových sociálních situací (53 %), avšak v rámci tohoto souboru úkolů oscilovala úspěšnost řešení mezi 81 % (ochrana jiného dítěte v kontaktu s nebezpečným předmětem) a 16 % (přijímání jídla a pochutin od cizích lidí).

Děti dokázaly nejsnáze určit rizikové objekty (pes bez náhubku, střepe a lahve obsahující neznámou tekutinu, injekční jehly na trávníku, chemikálie, čisticí prostředky v dosahu dětí apod.). Méně vnímaly jako rizikové objekty, s nimiž mají v praxi menší zkušenost (např. riziko pádu v případě nezavřeného kanálu, okna či nechráněné lávky nad řekou) nebo které v některých situacích jsou bezpečné (sběr plodů – v tomto případě ale nejedlých/jedovatých). U osob se orientovaly převážně podle vzhledu (osobu se zanedbanějším vzezřením vnímaly jako rizikovou). Pokud vyhodnotily správně nebezpečné chování dospělého (muž sledující tajně děti na hřišti), zpravidla neoznačily příslušné dítě jako toho, kdo je ohrožen chováním daného dospělého. Podobně se v naprosté většině nechaly zmást zdánlivě laskavým chováním cizí osoby v rizikové sociální situaci (dospělý zjišťuje osobní informace od dítěte a vydává se za přítele rodiny, do-

(12) LAGRÍSEK PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK PARKU. MYSLÍ SI, ŽE ZDE URČITĚ ČÍHAJÍ NĚJAKÁ NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ. ZAKROUŽKUJ:

- 1) NEBEZPEČNÉ PŘEDMĚTY A ZVÍŘATA
- 2) LIDI, KTERÍ BY MOHLI OHROZIT DĚTI NA OBRÁZKU
- 3) LIDI, KTERÍ JSOU V NEBEZPEČÍ

**EVALUAČNÍ LISTY PRO 1. TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY**  
 Evaluační nástroj pro zjištění kompetencí žáků v oblasti prevence úrazů a ochrany zdraví LAGRIS

Ilustrace: Sylva Francová

**ÚKOL 2**

JAK SE MI PODAŘILO ZVLÁDNOUT ÚKOL?

T A  
Č R

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
 UJEP  
 JINÁLECKÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ, s.r.o.

ZUBOZ  
 ZNÁLECKÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ, s.r.o.

Obrázek 3: Park

spělý láká dítě do auta z důvodu smyšlené pomoci domácímu zvířeti apod.). Jako jednoznačně alarmující považujeme, že 84 % dětí by chybně reagovalo v situaci, kdy jim cizí dospělý nabízí sladkosti. Pouze 16 % dětí vyhodnotilo jako nebezpečné jednání vzít si od neznámé osoby jídlo na ulici („Když někdo cizí ostatním dětem nabízí jídlo, můžu si ho vzít taky. Berou si ho i ostatní děti.“).

Překvapivě nízká úspěšnost byla prokázána u pracovního listu Ulice s křižovatkou (viz obrázek 4), kde bylo cílem identifikovat rizika, která se běžně vyskytují v dopravních situacích. Děti zde hodnotily chování osob v roli chodce, cyklisty a dítěte jedoucího v autě. Vyobrazeny byly osoby, které svým chováním ohrožují sebe nebo ostatní účastníky provozu. Úspěšnost dětí dosáhla pouze 42 %. Jen třetina dětí například vyhodnotila jako rizikové jezdit na kole a koloběžce bez helmy a dalších ochranných prvků. Pouze polovina dětí byla schopná vyhodnotit jako rizikovou komplexnější situaci (např. muž jede na kole přes křižovatku na červenou a svou jízdou současně ohrožuje skupinu chodců na přechodu). Výsledky obou věkových

skupin byly v naprosté většině sledovaných problémů téměř srovnatelné, respektive nebyl mezi nimi prokázán statisticky významný rozdíl. Pouze ve dvou sledovaných situacích skórovali lépe žáci 1. tříd ZŠ oproti dětem předškolního věku. Oba případy se týkaly pohybu po ulici a vyžadovaly celistvější náhled na situaci a její analýzu.

Z hlediska kompetencí dokázaly děti ve většině situací vyhledat rizikové případy, pochopit informace obrazového sdělení a propojit je s kategorizací typů rizik. Neměly problém operovat se symboly v pracovních listech – ať se jednalo o symboly uvnitř obrázků nebo využitých pro navigaci a sebehodnocení. V oblasti kompetencí k učení pro ně bylo obtížné nahlédnout širší souvislosti a interpretovat vyobrazené situace. Děti byly schopny problémy řešit samostatně. Učitelé pouze pomohli přečíst zadání a dále děti pracovaly na identifikaci a určení problémů individuálně. Pracovní listy byly rovněž zdrojem pro následnou diskusi o shodných, podobných a odlišných znacích rizik. Při zpracování evaluačních pracovních listů bylo patrné, že děti během práce s prvním

30) LAGRÍSEK PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK ULICE. MYSLÍ SI, ŽE ZDE URČITÉ ČIHÁJÍ NĚJAKÁ NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ. ZAKROUŽKUJ:

- 1) LIDI, KTERÍ BY MOHLI OHROZIT OSOBY NA OBRÁZKU
- 2) LIDI, KTERÍ JSOU V NEBEZPEČÍ

andris

EVALUAČNÍ LISTY PRO 1. TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
Evaluální nástroj pro zjištění kompetenci žáků v oblasti prevence úrazů a ochrany zdraví LAGRIS

Ilustrace: Sylva Francová

Obrázek 4: Ulice s křižovatkou

ÚKOL 3

JAK SE MI PODAŘILO ZVLÁDNOUT ÚKOL?

T A  
Č R

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova

ZUBOZ  
ZNÁLECKÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ, s.r.o.

9) LAGRÍSEK PRO TEBE PŘIPRAVIL OBRÁZEK DĚTSKÉHO HRŠTĚ. MYSLÍ SI, ŽE ZDE URČITÉ ČIHÁJÍ NĚJAKÁ NEBEZPEČÍ, ALE NEVÍ JAKÁ. ZAKROUŽKUJ:

- 1) NEBEZPEČNÉ PŘEDMĚTY A ZVÍRATA
- 2) LIDI, KTERÍ BY MOHLI OHROZIT DĚTI NA OBRÁZKU
- 3) LIDI, KTERÍ JSOU V NEBEZPEČÍ

EVALUAČNÍ LISTY PRO 1. TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
Evaluální nástroj pro zjištění kompetenci žáků v oblasti prevence úrazů a ochrany zdraví LAGRIS

Ilustrace: Sylva Francová

Obrázek 5: Hřiště

ÚKOL 1

JAK SE MI PODAŘILO ZVLÁDNOUT ÚKOL?

T A  
Č R

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova

ZUBOZ  
ZNÁLECKÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVÍ, s.r.o.

12 TADY TO MÁ LAGRÍSEK JEŠTĚ TĚŽŠÍ. JEHO OBRÁZEK DOMÁCNOSTI ANI NEMÁ BARVY. NAJDI A VYBARVI PASTELKAMI PŘEDMĚTY, KTERÉ JSOU NEBEZPEČNÉ A MOHOU NĚKOGO ZRANIT. LAGRÍSEK JE PAK SNADNO NAJDE.

EVALUAČNÍ LISTY  
PRO 1. TŘIDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
Evaluální nástroj pro zjištění  
kompetencí žáků v oblasti prevence  
úrazů a ochrany zdraví LAGRIS

Ilustrace: Sylva Francová



Obrázek 6: Domácnost

ÚKOL 4



JAK SE MI PODARILLO  
ZVLÁDNOUT ÚKOL?



T  
Č R



ZUBOZ  
ZMALLECKÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI  
A OCHRANY ZDRAVÍ, s.r.o.

úkolem pochopily systém zadání, který aplikovaly v dalších případech. V oblasti kompetence sociální a personální bylo obohacím reflektovat různé aspekty, jež je potřeba zvažovat v komunikaci s (méně) známými či cizími osobami. Důležitým tématem bylo také pojetí a význam pravidel a norem, jejich dodržování, přístupy lidí k pravidlům ve společnosti a výzvy, které z toho vyplývají.

### V jakých případech byla prokázána nejnižší úspěšnost?

Nejnižší úspěšnost měly děti v identifikaci situací, kdy rodič nedostatečně zajistil bezpečnost dítěte (nezapnutý pás v sedačce auta; rodič nedá dítěti ochranné prostředky jako helmu/vestu; viz obrázek 3 a 4). Děti také nevyhodnotily jako problematické, když rodič nevěnoval pozornost ochraně dítěte, protože se věnoval jiné činnosti (matka si čte knihu na lavičce u hřiště a nevidí, že na jídlu dítěte sedí vos; rodič zabrán do roz-

hovoru s jiným dospělým nevěnuje pozornost činnosti dítěte, viz obrázek 5 a 6). Děti ani v následném rozhovoru nevnímaly jako rizikové to, že rodič nebyl dostatečně pozorný a neměl přehled o aktuální situaci. „Ale ona přece nedělá nic špatně? – Kdo má za úkol hlídat, že jsou děti v domácnosti v bezpečí? – No, jo, rodiče... Takže ona vlastně za to může, protože má ty děti hlídat, ale nehlídá. Povídá si a pije kafe...“ Pro nás podnětné byly proto následné diskuse s dětmi o otázce odpovědnosti za chování své i ostatních. Děti si hlouběji uvědomily, že ony nesou odpovědnost za svou bezpečnost a potřebují se učit být obezřetné (v rámci vývojových možností dítěte). Mohou dokonce přispět i k ochraně ostatních v rizikových situacích, pokud si všimnou rizika a vhodně zareagují. Na druhou stranu byla diskutována odpovědnost rodiče, který na základě životních zkušeností dokáže lépe identifikovat rizika a je rovněž před zákonem odpovědný za zajištění bezpečnosti, dohledu a výchovy svého dítěte.

## Co z toho vyplývá pro vzdělávání dětí ve věku 4–8 let?

Děti byly neúspěšnější v identifikaci rizik spojených s nebezpečím ve vnějším prostředí. Obě věkové skupiny dokázaly nejnáze určit hrozbu v podobě předmětu, případně zvířete. Náročnější bylo pro děti ve stejné situaci označit osobu, která je tomuto nebezpečí vystavena. Děti například rozeznaly vosu sedící na melounu, který jedla dívka. Neuvědomily si ale, že riziko spočívá v tom, že by dítě mohlo sníst sousto a vosy by je v ústech mohla bodnout. Pokud si toto v reflexi uvědomily, nevěděly, že hrozí alergická reakce, udušení atd. Jako referenční skupinu také považovaly ostatní děti. V situaci, kdy neznámá paní nabízí dětem na ulici sladkosti, odůvodňovaly děti akceptaci jídla takto: „Když si to vezmou ostatní, tak můžu přece taky.“ Podobně u situace, kdy soused z ulice žádá dítě o „pomoc“ se psem a chce po dítěti, aby nastoupilo do auta. Děti reakci zdůvodňovaly například takto: „Vždyť ale je správně pomoci psovi, když je nemocný...“ Emocionálně se upnuly na to, že je správné pomáhat druhému (osobě i zvířeti) a v tom okamžiku nedokázaly rozpoznat riziko ve vztahu ke své osobě. Největší obtíže v identifikaci rizik se projevily u případů, kde primárně závisela zodpovědnost za rizikovou situaci na jiné, dospělé osobě (například v případě odpovědnosti rodiče za kontrolu bezpečnosti dítěte v autě, správné připnutí do sedačky apod.). Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že děti často byly schopné nebezpečí označit a vnímaly, že situace je nějak problematická. V mnoha případech se ale ukázalo, že nerozuměly podstatě rizika nebo byla jejich představa neúplná či zatížená nepřesností.

V pedagogické praxi základních a mateřských škol se proto potřebujeme důsledněji zaměřovat na to, aby se děti učily analyzovat rizikové situace

z různých pohledů. To jim umožní nejen porozumět podstatě rizika a chování jednotlivých aktérů, ale také hledat strategie, jak v daném momentu správně reagovat. Děti si obecně málo uvědomovaly bezpečnostní a zdravotní důsledky úrazů a odpovědnost za své bezpečí. Do pedagogické praxe je tedy žádoucí začleňovat systematickou práci s rizikovými situacemi ve vztahu k různým prostředím a rizikům.

Proto jsme v projektu vytvořili různé typy materiálů pro práci s dětmi – karty s rizikovými situacemi rozdílné úrovně, které nabízí rozmanité problémy a k nim vysvětlení. Shodné karty jsou připraveny také bez odpovědi pro individuální či skupinovou práci žáků. Další možností je využití cyklů tematicky zaměřených pracovních listů (Digidžungle, Já jako cyklista, Zimní období), které slouží pedagogům jako příklad, jak je možné témata bezpečnosti uchopit. Pro interaktivní tabuli či tablety je připraveno interaktivní prostředí na webové stránce projektu, kde je možné si vytvořit z jednotlivých prostředí, postav a objektů originální rizikové situace pro další pedagogickou práci. Interaktivní prostředí usnadňuje diferenciaci náročnosti úkolů – je zde možné vytvořit různé varianty situací, uložit je a vytisknout pro další práci se žáky.

Bezpečnostní témata je vhodné ve zvýšené míře zařazovat také do odborné přípravy učitelů a soustředit se na nová rizika, s nimiž se setkáváme zvláště v sociálním a kyber prostoru. Výsledky výzkumu poukázaly na to, jak je důležité rozvíjet respekt k osobnímu bezpečí, ochraně zdraví a odpovědnosti za své vlastní jednání.

Tento článek vznikl v rámci řešení výzkumného projektu TL03000213 „Analýza a podpora rozvoje kompetencí dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví“ (LAGRIS), který byl spolufinancován Technologickou agenturou České republiky.

## Literatura

- Nováková, B. (2022). *Kompetence dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví v předškolním vzdělávání*. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Peden, M., Oyegbite, K., Ozanne-Smith, J., Hyder, A. A., Branche, C., Rahman, A. K. M. F., Rivara, F., & Bartolomeos, K. (Eds.). (2008). *World Report on Child Injury Prevention*. World Health Organization.
- Sethi, D., Towner, E., Vincenten, J., Segui-Gomez, M., & Racioppi, F. (2008). *European report on child injury prevention*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/326500>
- Stralczyńska, B. L., Skřehot, P., Bílek, M., Chroustová, & Marádová, E. (2020). Rozvoj kompetencí dětí v oblasti bezpečnosti a zdraví. In *Aktuálně otázky bezpečnosti práce*. Dostupné z <http://www.zuboz.cz/wp-content/uploads/2020/12/Rozvoj-kompetenci-deti-v-oblasti-bezpecnosti-a-ochrany-zdravi.pdf>
- Stralczyńska, B. L., Skřehot, P., Bílek, M., Chroustová, Marádová, E., Krátká, J., & Pěnička, J. (2021). Výzkum schopností dětí identifikovat rizikové situace spojené s běžnými životními situacemi. In *Aktuálně otázky bezpečnosti práce*. Dostupné z [http://www.zuboz.cz/wp-content/uploads/2021/11/Vyzkum-schopnosti-deti-identifikovat-rizikove-situace\\_2021.pdf](http://www.zuboz.cz/wp-content/uploads/2021/11/Vyzkum-schopnosti-deti-identifikovat-rizikove-situace_2021.pdf)
- Stralczyńska, B. L., Chroustová, K., Skřehot, P., Chytrý, V., Bílek, M., & Marádová, E. (2022). Childhood Injuries and Their Sustainable Prevention from the Perspective of Parents and Grandparents. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 14(17), 10592. <https://doi.org/10.3390/su141710592>.
- Stralczyńska, B. L., Skřehot, P., Marádová, E., Beneš, M., & Černochová, M. (2023). *Bezpečnost a ochrana zdraví dětí v prostředí rodiny a školy. Metodická příručka*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta a Znalecký ústav bezpečnosti a ochrany zdraví.

**PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.**

Působí jako odborný asistent na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Vystudovala magisterské studium pedagogika předškolního věku a doktorský program pedagogika. Garantuje bakalářský program učitelství pro mateřské školy. Mezi její výzkumné zájmy patří srovnávací pedagogika, inkluzivní vzdělávání, podpora dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a ochrana zdraví a bezpečnosti v oblasti vzdělávání. Pracuje na několika mezinárodních a národních projektech zaměřených na profesní rozvoj učitelů a rozvoj inovativních vzdělávacích přístupů.

Kontakt: [barbora.loudova@pedf.cuni.cz](mailto:barbora.loudova@pedf.cuni.cz)

**Mgr. Blanka Nováková**

Vystudovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy bakalářský obor učitelství pro mateřské školy a následně navazující magisterské studium oboru pedagogika předškolního věku. Po absolvování studií nastoupila do mateřské školy. Ve své učitelské praxi se specializuje na práci s vícejazyčnými dětmi.

Kontakt: [novak.blanka@email.cz](mailto:novak.blanka@email.cz)



Klára Křivánková

## Festival (oborových) didaktik na Univerzitě Palackého v Olomouci

Ve čtvrtek 9. listopadu 2023 se na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci konal první ročník Festivalu (oborových) didaktik. Jednalo se o setkání odborníků, studentů a učitelů, kteří se zajímají o inovace ve výuce a didaktické metody. Festival byl pořádán pod záštitou Centra inovací ve vzdělávání<sup>1</sup> a nabídl bohatý program plný inspirativních příspěvků a diskusí. Hlavním cílem festivalu bylo sdílení zkušeností, nápadů a dobré praxe.

Po úvodním slovu proděkanky pro studium Radky Dofkové následovala přednáška Matouše Bořkovce z Ministerstva školství, který přiblížil Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Kromě jiného zazněly způsoby, jak podporovat profesní rozvoj učitelů prostřednictvím kompetenčního rámce, ale i návaznost tohoto rámce na klíčové kompetence definované Rámcovými vzdělávacími programy. Poté představil Tomáš Janík z Masarykovy univerzity v Brně vzdělávací prostředí Hyperspace a výzkum založený na přístupu design-based research. Tento přístup oborově didaktického výzkumu směřuje mj. k vytvoření edukačních produktů. Úvodní blok ukončila Anna Derevjaníková z Prešovské univerzity v Prešově, která se zaměřila na zážitkovou výuku hudební výchovy a předvedla, jak je možné hudbu začlenit do různých předmětů. Posluchači byli vyzváni, aby nejprve vnímali puštěnou audio ukázkou a představovali si případný děj, který v nich píseň vyvolává, a u toho pozorovali své emoce, pocity (pro lepší vizualizaci bylo možné zavřít oči). Po přehrání hudby následoval krátký rozhovor a brainstorming na téma „Co jste si předsta-

vovali během hudební ukázky?“, načež proběhl rozhovor o tom, který hudebně vyjadřovací prostředek (např. tempo, barva, melodie, ...) způsobil či podmínil konkrétní emoci. Opět následoval poslech ukázky a po poslechu otázka: „Kdybychom představy dali do příběhu, jak bude vypadat?“ Po zodpovězení vyšlo najevo, že každý prožívá lehce odlišné emoce a příběhy, které lze dále využít kupříkladu ve výtvarné výchově. Žákům je možné předložit ukázky impresionistických obrazů a klást otázky, které z těchto děl dle nich vyjadřuje hudbu, kterou poslouchali, a proč – tedy tímto „ozvučit obraz“. Možností, jak lze pracovat s hudbou, je nespočet. Tento zážitek, který zapříčinila hudba, resp. hudební výchova, je možné propojit i s výukou českého jazyka a literatury.

Další blok příspěvků nabízel témata z didaktiky týkající se českého a anglického jazyka, přírodopisu, matematiky, dějepisu, občanské výchovy, primární pedagogiky, výtvarné a hudební výchovy, informatiky a výchovy ke zdraví. Jednalo se o vystoupení oborových didaktiků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále jen UP). Účastníci festivalu si tak mohli vybrat z pestré nabídky prezentací, které představovaly inovativní způsoby práce ve výuce a praktické typy do ní.

Stanislav Štěpáník a Jaroslav Vala hovořili příkladně o komunikačním pojetí výuky českého jazyka a literatury. Skrze literární ukázkou z knihy Dárce od Lois Lowryové účastníky festivalu nasměřovali k tomu, jak vhodně klást ve výuce otázky, které cílí na funkci textu. Studenti učitelství a potažmo i učitelé by se měli zaměřit na vhodnou formulaci otázek (nejen) k práci s texty, které



**Obrázek 1:** Auditorium Festivalu (oborových) didaktik (foto Alžběta Gregorová, 2023)



**Obrázek 2:** Matouš Bořkovec z MŠMT (foto Alžběta Gregorová, 2023)



**Obrázek 3:** *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (foto Klára Křivánková, 2023)



**Obrázek 4:** *Komunikační pojetí výuky českého jazyka a literatury* (foto Klára Křivánková, 2023)



**Obrázek 5:** *Procesuální kresba* (foto Alžběta Gregorová, 2023)

žáky přivedou k poznání, že text je pro ně užitečný a mohou jeho prostředky uplatnit v komunikaci. A dále je-li v literární ukázce něco výjimečného, např. v tomto příspěvku slovo „novodítě“, opět pomocí vhodných otázek žáky směřovat k vysvětlení, co znamená dané slovo, a k tomu, jak lze zjistit jeho význam na základě kontextu. Potom učitel může pokračovat takovým způsobem, aby žáky skrze text navedl k mluvnickému učivu – skládání slov (tvoření slov). Slovo „novodítě“ vzniklo složením dvou slov a lze navázat např. na mluvnické cvičení: „Včela je živočich, který nosí med, proto se nazývá včela \_\_\_\_\_.“ [správná odpověď: medonosná]

Dále příkladně Katedra primární a preprimární pedagogiky UP představila formu „3 S“ jako prostředek pro rozvoj didaktické kompetence studentů. Jde o formu kolegiální podpory založené na společném plánování, realizování a reflexi. Tento prostředek slouží dobře nejen studentům učitelství, ale i učitelům v tandemové výuce. Vystoupení Katedry výtvarné výchovy UP ukázalo a nastínilo procesuální kresbu. Auditorium mělo možnost se

zapojit. Cílem procesuální kresby je uvolnit atmosféru pomocí neverbální komunikace a tvůrčím způsobem experimentovat. Účastníci výtvarně-pohybově tvořili na velký arch papíru a u toho poslouchali instrumentální skladbu. Po skončení hudby je vhodné provést krátkou reflexi (např. co bylo nové, překvapující) a vystihnout ji třeba jen dvěma slovy. Procesuální kresbu je možné využít ve výuce na jakémkoliv stupni vzdělávání.

Další (mnou vybraný) příspěvek prezentoval Ústav pedagogiky a sociálních studií UP, který seznámil účastníky s častými nešvary v hodnocení na základní škole. Na toto konto (tzn. nejasné učitelovo zadání a posléze hrubě pojaté slovní hodnocení) byly ilustrovány naopak příklady dobré praxe, jak hodnotit „správně“, přičemž všechny možnosti dospívaly k tomu, že bez (předem vytvořených) kritérií nelze žáka hodnotit formativně.

Festival byl zakončen diskusí mezi studenty a vzdělavateli se spolkem Otevřeno. Účastníci diskuse sdíleli své názory, zkušenosti a otázky týkající se toho, jak se studenti učí, co je pro ně zajímavé a motivující, jak hodnotí kvalitu výuky a jak lze



Obrázek 6: Diskuse se studenty z organizace Otevřeno (foto Alžběta Gregorová, 2023)



Obrázek 7: Posterová sekce (foto Klára Křivánková, 2023)

zlepšit komunikaci mezi studenty a vyučujícími. Tato diskuse formou kulatého stolu se taktéž zaměřila na možné směry inovací z pohledu studentů a vyučujících. Součástí akce byla i posterová sekce jakožto doprovod celého festivalu. Studenti mohli představit výsledky svých závěrečných prací formou posteru a tím získat zpětnou vazbu či vzájemnou inspiraci.

Učitelé a studenti si z Festivalu (oborových) didaktik mohli odnést nejen teoretické poznatky, ale i praktické nápady do vlastní výuky. Tato akce

nabídl možnost seznámit se s novými trendy a metodami v oborové didaktice, které mohou být obohacující pro všechny aktéry vzdělávání. Festival je tak příležitostí pro profesní rozvoj a osobní růst učitelů, ale i studentů. Já, jako doktorand, si ze všech vystoupení odnáším postřehy, které ráda uplatním v praxi nejen na základní škole, ale i na vysoké škole při přípravě budoucích učitelů. Pokud bude tato akce pořádána i příští rok, lze ji vřele doporučit.

## Poznámky

---

- 1) Účelové zařízení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Centrum inovací ve vzdělávání, buduje kulturu kontinuálního zvyšování kvality vzdělávání – nejen napříč pedagogickou fakultou, ale i s dalšími aktéry pedagogické praxe.
- 

### Mgr. Klára Křivánková

Na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nyní studuje doktorský studijní program pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zabývá se domácí přípravou žáků primární školy a pedeutologickými tématy – přesvědčení, kompetence a měkké dovednosti učitelů.

Kontakt: klara.krivankova02@upol.cz

Jana Kratochvílová, Jarmila Bradová

## Vysvědčení JINAK – nové pojetí hodnocení žáka

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity se ve spolupráci s vybranými základními školami zapojila do projektu TAČR (TL: 05000360) Vysvědčení JINAK (více na <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz/>). Smyslem tohoto projektu je vytvořit pilotní design vysvědčení pro základní školy, které je úzce propojeno s průběžným hodnocením a umožňuje žákovi komplexněji nahlédnout na své výsledky učení a zapojit se do svého závěrečného hodnocení.

### Proč hodnotit žáky JINAK

Současné hodnocení učebního výkonu žáků pětistupňovou škálou výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný a nedostatečný se traduje od roku 1905<sup>1</sup>. Z tohoto období pochází také závěrečné hodnocení žáků dvakrát ročně, tedy v každém pololetí školního roku (Velikanič, 1973). Není pochyb, že za téměř sto dvacet let prošla naše společnost nemalými změnami a změnily se také požadavky na rozvoj lidského potenciálu žáků a jejich uplatnění v osobním i profesním životě. Hodnocení by proto také mělo překročit svou tradiční roli pouhého shrnutí výsledků žákovského vzdělávání, vyjádřeného jedním slovem nebo jednou číslicí. Shrnující numerické nebo slovní hodnocení, které se v pedagogické terminologii označuje pojmem **hodnocení učení** žáků, s sebou nese nevýhody – například žákům neposkytuje dostatečné informace o možnostech svého dalšího rozvoje. Jako alternativa se nabízí individualizovaná slovní zpětná vazba s formativní složkou, která umožňuje učitelům konkrétněji zhodnotit

výkon žáků a poskytnout jim srozumitelné rady a doporučení, jak se mohou v jednotlivých oblastech učení zlepšit. V takovém případě učitelé provádějí **hodnocení pro učení**. Hodnocení zde slouží jako nástroj pro podporu učení žáků i jako motivační prostředek. Pokud posuneme proces hodnocení ještě o úroveň dál a vtáhneme do hodnocení i žáky samotné, mluvíme o **hodnocení jako učení**, v průběhu kterého se žáci učí sebehodnocení, tedy objektivnímu zhodnocení svého výkonu a svého potenciálu, což přispívá k podpoře jejich vnitřní motivace k učení i vlastního sebehodnocení. Slovní hodnocení a sebehodnocení žáků má současně potenciál komunikačního nástroje mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči, protože poskytuje důležitou zpětnou vazbu, která významně ovlivňuje průběh a celkovou kvalitu vzdělávacího procesu, pomáhá vytvářet pozitivní vzdělávací prostředí a umožňuje žákům monitorovat svůj pokrok a výsledky a podílet se tak na svém rozvoji a na plánování svého učení. Hodnocení pro učení a hodnocení jako učení mají silný význam v průběhu procesu učení, kde jsou mnohými vyučujícími uplatňovány. Nabízí se tedy otázka, proč informace na podporu učení nezahrnout také do závěrečného hodnocení, a to třeba i v kombinaci s klasifikací, která může být pro některé učitele, ale i rodiče i nadále nepostradatelná.

### Co předcházelo vysvědčení JINAK

Projekt Vysvědčení JINAK usiluje o souhrn všech výše zmíněných typů hodnocení, tedy o to, aby vysvědčení bylo výsledkem formativních procesů

v rámci celoročního průběžného hodnocení a sebehodnocení žáků a aby obsahovalo možnosti dalšího rozvoje žáků. Takový pohled na hodnocení se ale nezrodil ze dne na den. Začátky projektu sahají do poměrně dávné minulosti a myšlenka změnit vysvědčení se vyvíjela postupně, s narůstajícími vědomostmi a zkušenostmi jeho hlavní řešitelky a spoluautorky tohoto textu. Jana Kratochvílová začínala svou pedagogickou kariéru na malotřídní vesnické základní škole, kde se v roce 1991 stala ředitelkou. Jak sama říká, když tehdy na počátku své ředitelské dráhy přemýšlela nad dalším směřováním školy, klíčovou se pro ni stala zodpovědnost, konkrétně zodpovědnost žáka za jeho učení a výsledky. A tak společně s kolegy vytvářela systém hodnocení, v němž se synergicky doplňovalo hodnocení vyučujících se sebehodnocením žáků a s plánováním jejich učení. Výsledkem bylo, že pedagogy začaly hodnotit žáky jinak, začaly žákům poskytovat podporující zpětnou vazbu k jejich učení, zároveň je ale zajímal i názor žáků na jejich vlastní učení. S oporou o systém hodnocení, který popsala v samostatné publikaci s názvem *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*, a (sebe)hodnotící knížku, monitorující pokrok žáků, jejich cíle a plán učení, začaly jednotlivé prvky systému zapadat do sebe a přinášet výsledky.

Obdobný systém pak použila během svého dvouapůlletého pracovního pobytu v Evropské škole Brusel III. I tam se tento systém ukázal být funkční, přinášel výsledky a stal se inspirací pro změnu vysvědčení v Evropských školách. Zatímco systém hodnocení Evropských škol již několik roků reaguje na změny ve vzdělávání a průběžně se vyvíjí, v České republice se díky tradici a jejím hlubokým kořenům výstupní hodnocení příliš nezměnilo. O změnu se pod jejím vedením pokusil tým akademiků a učitelů základních škol, kteří v letech 2021–2023 společně pracovali na vývoji a implementaci pilotního designu nového školního vysvědčení ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení.

## Výsledky projektu TAČR: Vysvědčení JINAK

Výsledkem snahy řešitelského týmu je inovativní vysvědčení, které vzniklo ve spolupráci se čtyřmi

základními školami. Zapojené školy se na podobě nového vysvědčení významně podílely, jeho obsah i podobu aktivně tvořily, připomínkovaly, a hlavně jeho funkčnost ověřovaly přímo v praxi. Během tří let vzájemné spolupráce vznikl dokument, který by mohl být významnou vlaštovkou a inspirací na cestě k novému způsobu hodnocení na školách. V čem se tedy nové vysvědčení liší od vysvědčení tradičního?

První rozdíl ve srovnání s tradičním vysvědčením zaznamenáme v počtu stran. Žáci, kteří obdrželi nové vysvědčení, přinesli domů ne jeden, ale až tři listy dokumentu. Dodržet přijatelný počet stran bylo pro tvůrce výzvou, protože i když jejich cílem byl vznik informativního dokumentu, uvědomovali si, jak je důležité rodiče a žáky informacemi nezahltit. Tři listy se po mnoha diskusích a úpravách ukázaly jako nevyhnutelné minimum. Vysvědčení je nabízeno v barevné nebo černobílé variantě.

Titulní strana vysvědčení obsahuje všechny důležité informace o žákovi nebo žákyni a formální náležitosti dle požadavků kladených na vysvědčení v České republice. Nabízí se zde také prostor pro logo školy, která tak získává možnost zdůraznit svou identitu.

Další významnou odlišnost od tradičního vysvědčení najdeme na druhé straně, která se věnuje **hodnocení projevů chování žáka**. V porovnání s tradičním vysvědčením, kde je chování žáka vyjádřeno jednou známkou, na Vysvědčení JINAK mají učitelé možnost zachytit komplexnější obraz o chování žáka ve škole nejen v oblasti dodržování pravidel, ale také v naplňování a rozvíjení vybraných klíčových kompetencí. Z důvodu rozsahu vysvědčení však není možné hodnotit všechny kompetence jednotlivě, proto byly klíčové kompetence z RVP ZV seskupeny do tří kategorií: 1) rozvoj žáka ve vztahu k sobě samému; 2) rozvoj žáka ve vztahu k ostatním členům školní komunity i k okolnímu světu; 3) přístup žáka k práci a učení. Strana, která se věnuje hodnocení projevů chování žáka, poskytuje školám flexibilitu, některé části tak vyučující mohou a nemusí využít. První z nich je například horní část strany, která poskytuje učitelům prostor k osobnějším oslovení žáka. Následují tři zmíněné oblasti rozvoje žáka, které




OG

ČESKÁ REPUBLIKA

# VYSVĚDČENÍ

II. POLOLETÍ



**škola  
STŘÍLKY**

Základní škola a Mateřská škola Střílky, příspěvková organizace,  
Koryčanská 47, 768 04 Střílky

---

## LAURA ŠESTÁ

---

Datum narození: <b>13. červen 2008</b>	Rodné číslo: <b>123456/1234</b>	Místo narození: <b>Brno</b>
Školní rok: <b>2022/2023</b>	Třída: <b>6.</b>	Ročník: <b>6.</b>
Číslo ve tř. výkazu: <b>3</b>	Zameškané hodiny: <b>21</b>	Omluvené/neomluvené: <b>21/0</b>
Celkové hodnocení: <b>Prospěla s vyznamenáním.</b>		Žákyně splnila <b>šest let</b> povinné školní docházky.

Vzdělávání se uskutečňovalo podle školního vzdělávacího programu:  
**Škola pro děti - školní vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Vysvědčení vychází z průběžného hodnocení procesu a výsledků učení žáka (žákyně) v tomto pololetí. Shrnuje dosaženou úroveň výstupů školního vzdělávacího programu a projevů chování.

---

Potvrzení vysvědčení:	<p><b>Mgr. Martina Raiserová</b> ředitelka školy</p> <hr/> <p><b>Mgr. Michal Prchlík</b> třídní učitel</p>
-----------------------	--

**Ve Střílkách**  
dne **30. června 2023**

---

Toto vysvědčení je výsledkem projektu Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace zvládnutého hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjení hodnocení podpořené Technologickou agenturou ČR v Programu Éno (T1.06/0009/01).

IZO: 600118657

Obrázek 1: Titulní strana vysvědčení

CHOVÁNÍ

OG

Milá Lauro,

šestý ročník jsi zahájila v nové třídě, s novými učiteli a částečně s novými spolužáky. Postupně sis zvykla i na novou organizaci výuky. Letošní školní rok jsi udělala velký pokrok ve vnímání sebe sama a již dovedeš pojmenovat svoje silné stránky. Obdivuji Tvou vášeň pro péči. Patříš k platným členům třídy, jsi její nepostradatelnou součástí. Přeji Ti nejen v následujícím školním roce, aby Ti píle a vytrvalost přinášely pocity úspěchu. Neboj se sdílet své úspěchy se spolužáky.

VE VZTAHU K SOBĚ	STUPNICE	SDĚLENÍ
Přiměřeně situaci vyjadřuje své myšlenky.		V klidu a s nadhledem vysvětlíš souvislosti situací, ve kterých se orientuješ. Stejně tak vyjádříš svůj názor na dění ve třídě, a to i ve chvíli, kdy se jedná o téma, které vzbuzuje emoce. K plnění úkolů sis našla pozitivní přístup, kterého se drží i v příštím školním roce a sleduj, jak ovlivňuje Tvůj pokrok.
Rozezná vhodné a nevhodné chování.		
Pracuje na svém rozvoji.		
VE VZTAHU K DRUHÝM	STUPNICE	SDĚLENÍ
Dodržuje stanovená pravidla.		Při spolupráci s ostatními se umíš domluvit, hledáš s ostatními různé cesty, jak splnit úkol a plníš různé role v týmu. Zapojuješ se do diskusí, většinou umíš požádat o pomoc a zároveň jsi ochotná poskytnout ji druhým. Chováš se ohleduplně a s pochopením k potřebám ostatních. V tomto pololetí jsi dokázala čelit i nepříjemným situacím, což pro Tebe byla dobrá životní zkušenost. Neboj se být sama sebou a vyjádřit svůj názor.
Spolupracuje s ostatními.		
Dorozumívá se srozumitelně a účelně.		
Přispívá k vytváření bezpečného prostředí.		
Zapojuje se do dění ve svém okolí.		

Obrázek 2: Hodnocení projevů chování žáka

učitel hodnotí prostřednictvím upřesňujících indikátorů. Zde se školám nabízí hodnocení na čtyřstupňové stupnici (velmi zřídka – občas – často – téměř vždy) v kombinaci se slovním vyjádřením učitele. Zatímco slovní zpětná vazba je povinnou součástí, hodnocení na škále je volitelné. Cílem není hodnotit osobnost žáka a jeho vlastnosti, ale popsat pozorovatelné projevy žáka tak, aby mu vysvědčení poskytlo formativní zpětnou vazbu, která přispěje k jeho seberozvoji.

Třetí a čtvrtá strana vysvědčení se věnuje **hodnocení žáků v naukových předmětech**. Podobně jako u hodnocení chování žáků mají učitelé možnost hodnotit žáky na čtyřstupňové škále (ještě neosvojeno – částečně osvojeno – téměř osvojeno – úplně osvojeno; v zájmu přehlednosti a úspore místa na vysvědčení je škála vyjádřena zkratkami J – Č – T – Ú) a následně doplnit své hodnocení slovním sdělením. Tentokrát mají u škály k dispozici i šipku, která symbolizuje učení jako cestu k vytyčenému cíli a poskytuje žákům informaci, kde se na této cestě nachází a kam směřují. Hod-

nocenými oblastmi jsou očekávané výstupy žáků z jednotlivých předmětů, které vycházejí z RVP ZV. Jde o obecnější výstupy, které vyučující žákům průběžně konkretizují podle svých školních vzdělávacích programů. Pokud školám vyhovuje hodnotit žáky i známkou, mohou známku k hodnocenému předmětu připsat, tato možnost je na Vysvědčení JINAK ponechána.

Vysvědčení nabízí změnu také v **hodnocení výchovných předmětů**, které se nachází na páté straně vysvědčení. Cílem výchovných předmětů by mělo být formování a rozvíjení osobnosti žáka. Skrze seznamování se světem hudby, pohybu, s výtvarnou tvorbou, případně dalšími uměleckými disciplínami by měl žák dostávat příležitost zkoušet nové a neobvyklé věci, a tak vědomě a s odvahou rozvíjet své dovednosti. Proto zde řešitelský tým zcela opustil hodnocení známkami a vysvědčení nabízí výhradně verbální formu hodnocení, kdy vyučující žákům sumarizují jejich silné stránky, pokrok, kterého dosáhli, a formulují doporučení pro jejich další rozvoj. Pátá strana

**Možnost hodnocení známkou (klasifikační stupnicí)**

**Očekávané výstupy vycházející z RVP ZV - kritéria hodnocení**

**Stupnice: vzdálenost od cíle**

**Popisná zpětná vazba poskytuje: konkrétní informace, doporučení a motivuje**

**ČESKÝ JAZYK A LITERATURA: 2**

ÚROVEŇ ZVLÁDNUTÍ VÝSTUPŮ: J ě t ů

Používá probíraná gramatická pravidla a slovní zásobu.				
Pracuje s textem (porozumění, shrnutí, reprodukce, interpretace, názor na text...).				
Orientuje se v základních literárních pojmech a žánrech.				
Vytváří texty v různých slohových úvarech.				
Účelně komunikuje.				

**SDĚLENÍ:**  
Oceňuji Tvůj zájem o čtení. Tvůj čtenářský deník se všemi Tvými malůvkami vypadá jako malé umělecké dílo. Při mluveném projevu máš příjemné vystupování a srozumitelně vyslovuješ. O mluvnických pravidlech (skloňování přídavných jmen a zájmen) máš povědomí, ale Tvé znalosti jsou zatím, neukotvené. Často nevíš, pro kterou poučku sátníku máš správně napsat i/y nebo určíš mluvnickou kategorii. Laura, hodně pracuj s přehledy. Pokud Ti nevyhovuje, požádej mě nebo z příručky, vytvoř si vlastní, v nichž se budeš lépe orientovat. Budeš-li potřebovat, ráda Ti s tím pomůžu. Při úvahu ve slohu sis zpočátku vůbec nevěděla rady. Pomohla Ti až osnovy, kterou jsme spolu vytvořili, i přesto se Ti úpřímě nedořadilo vyjádřit své myšlenky. Ke zlepšení Ti pomůže jasně si formulovat, co chceš říci a držet se tématu a osnovy.

Obrázek 3: Hodnocení naukových předmětů

vysvědčení má mírně odlišnou formu pro první a druhý stupeň. Zatímco formulář pro první stupeň obsahuje, opět volitelně, prostor pro sdělení rodičů žáka, druhostupňový formulář v této části nabízí prostor pro jiná sdělení, popřípadě pro žáky 9. ročníku požadovaný QR kód.

Poslední, šestá strana vysvědčení nabízí přídavnou hodnotu ve formě sebehodnocení žáka, jemuž je na vysvědčení věnován celý jeden samostatný list. Sebehodnocení může mít různou formu a jeho součástí může být například také vyjádření rodičů k hodnocení – záleží to na volbě školy. Zakomponováním sebehodnocení do formuláře vysvědčení sděluje škola žákům a jejich rodičům důležitou zprávu, a sice že jí záleží na názoru dítěte, je pro ni důležitý a dává si za cíl učit žáky porozumět tomu, co je od nich požadováno, co umí a co je pro ně ještě výzvou.

## Vysvědčení JINAK pohledem výzkumu

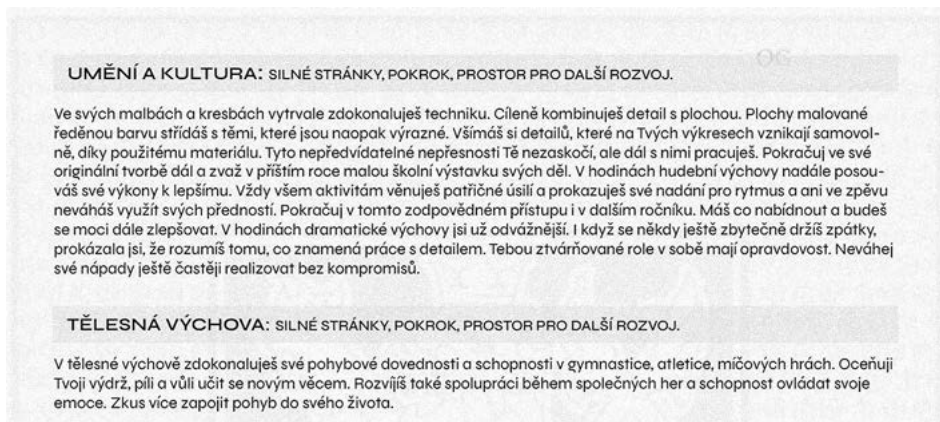
Aby vysvědčení mohlo nabýt závěrečné podoby, muselo projít „zkouškou“ praxe, proto se do pilotáže zapojily čtyři školy, zastupující vesnickou i městskou neúplnou školu a malou vesnickou i velkou městskou úplnou školu. Autorský tým zajímal názor všech zúčastněných aktérů, tedy rodičů, učitelů i žáků. K tomu sloužily dotazníky

a rozhovory, na jejichž základě docházelo k úpravám postupně vznikajících verzí vysvědčení. Výsledky, které zde prezentujeme, vychází z dat za červen 2022 a leden 2023.

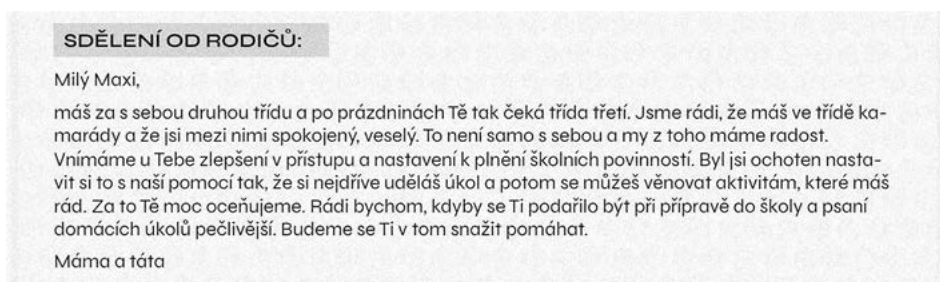
Rodiče většinou zaujal vzhled vysvědčení a ocenili jeho informační hodnotu, protože se dozvídají, co jejich dítě umí a v čem se může zlepšit. Vysvědčení považují za přehledné a srozumitelné, vyhovuje jim kombinovaná forma hodnocení. Oceňují i prostor pro sebehodnocení žáků, uvědomují si ale, že taková forma vysvědčení klade vysoké nároky na učitele, ale taky na děti i rodiče samotné, protože je časově náročné nejenom na vypracování, ale také na čtení.

Vysvědčení JINAK vítají vyučující, kteří používají dlouhodoběji formativní hodnocení a na vysvědčení hodnotí slovně, zpravidla formou psaného textu – dopisu. Oceňují strukturu, hodnocené výstupy a dílčí oblasti předmětů oproti volně psanému textu bez struktury a požadavků na jeho obsah i formu. Vítají hodnocení žáků v předmětech s oporou o výstupy. Uvědomují si náročnost hodnocení chování žáků a potřeby sběru důkazů učení i ve výchovných předmětech.

Žáci oceňují vizuální stránku vysvědčení, vzhled nového vysvědčení se jim líbí a předpokládají, že se bude líbit i jejich rodičům. Zároveň konstatují, že jim bude příjemnější takové vysvědčení přinést domů, že dokážou podle něj jasně popsat, jak se



Obrázek 4: Hodnocení výchovných předmětů



Obrázek 5: Sdělení rodičů žáka

jim ve škole daří, co už vědí a znají a ve kterých oblastech se ještě mohou zlepšovat. Vysvědčení vnímají jako přehlednější než to klasické, celkově jej v porovnání s klasickým vysvědčením hodnotí jako spravedlivější. Žáci se shodují na tom, že si přejí stejné vysvědčení obdržet i v dalších letech svého vzdělávání.

## Závěrem

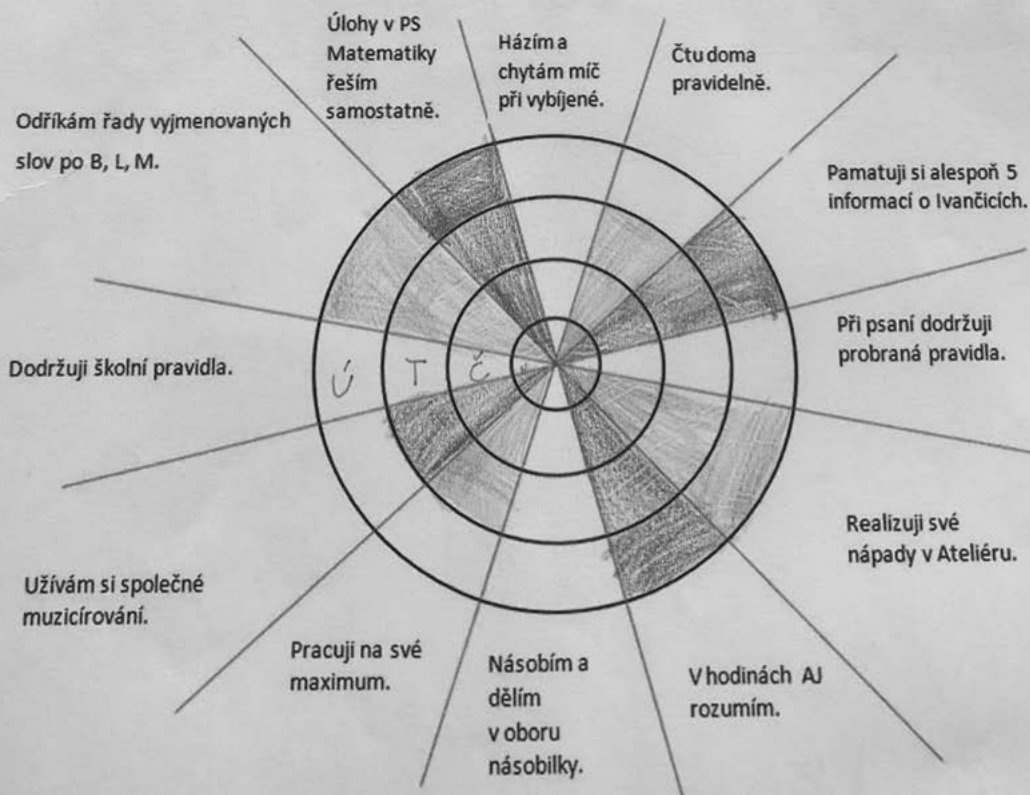
Vysvědčení JINAK vzniklo z víry jeho tvůrců, že by výuka i hodnocení žáků v 21. století měly na školách probíhat jiným, efektivnějším způsobem. Jako výsledek své tříleté práce nabízí školám alternativu k tradičnímu formuláři vysvědčení. Pro některé školy to bude příležitost, na kterou už nějaký čas čekaly, pro některé školy to bude možná inspirace a důvod k zamyšlení. Pro jiné školy a jejich pedagogy to ale může být i důvod k odmítnutí.

Všechny tyto reakce mají své opodstatnění. Nové vysvědčení má řadu výhod, které se tento článek snažil popsat, přináší však i otázky a výzvy. Učitelé se mohou opodstatněně ptát, jak zodpovědně holisticky hodnotit žáka, kterého možná kvůli absencím a časové dotaci některých předmětů téměř neznají? Kde vezmou důkazy pro takové hodnocení? Kdy mají individualizované podklady sbírat, když mají plnou třídu žáků? A jak mají napsat slovní sdělení tak, aby skutečně žáka v učení podpořilo – vždyť je obecně známo, že špatně napsané slovné hodnocení může nadělat více škody než jedna číslice. A nakonec – najdou si rodiče v uspěchané době čas, aby si šest stránek vysvědčení s dětmi přečetli? Tradice známek je v České republice pořád silná, budou rodiče, babičky a dědové přístupní jiné formě vysvědčení? Všechny tyto a další otázky jsou na místě a je potřeba začít na ně hledat odpovědi. Tak jako hledali odpovědi medicí, inženýři, vědci a odborníci ostatních

Milí Ondro,

uštěpil ses ve čtení. Přesím jsi číst pomalejš a delší už rychleji. Hodně ses uštěpil v plus a minus. do širice.

Přesím jsi sam měl pmo chyb. Jestli děláš blbosti o velké přestávce. Ale už si víba, rozješ. Přeju ti ab' jsi uštěpek šivota rozumný kluk.



Obrázek 6: Sebehodnocení žáka

sfér života, kteří své obory od roku 1905 posunuli vpřed, je čas, aby i pedagogika přijala změnu a hledání nových cest jako nevyhnutelný předpoklad svého rozvoje. Tvůrci Vysvědčení JINAK proto v tomto kontextu vzdávají hold všem školám,

jejich učitelům, ale i rodičům, kteří jsou otevření hledání nových možností, jak ve škole hodnotit tak, aby to odpovídalo současným potřebám společnosti s ohledem na rozvoj dětské osobnosti a podporu samostatnosti žáků.

## Poznámky

---

- 1) Jednotné známky a podoba vysvědčení, jak je známe dnes, byly uzákoněny Řádem školním a vyučovacím pro školy obecné a měšťanské dne 29. 9. 1905.

## Literatura

---

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

Masarykova univerzita (2021). *Vysvědčení JINAK*. <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz>

Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

---

### Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Později pracovala jako učitelka a ředitelka základní školy v Ivančicích – Řeznovicích, několik let učila v mezinárodní Evropské škole v Belgii. V současnosti působí jako vedoucí Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě MU. Výzkumně se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, hodnocení a sebehodnocení žáků, kompetencím studentů k projektové výuce a reflexi studentských praxí. V letech 2020–2023 byla hlavní řešitelkou projektu TAČR (TL: 05000360) Vysvědčení JINAK.

Kontakt: [kratochvilova@ped.muni.cz](mailto:kratochvilova@ped.muni.cz)

### Mgr. Jarmila Bradová, Ph.D.

Je absolventkou Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici, kde vystudovala učitelství anglického a ruského jazyka. Doktorské studium absolvovala na Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky PdF MU, kde se věnuje propedeutické přípravě budoucích učitelů. Byla členkou řešitelského týmu Vysvědčení JINAK.

Kontakt: [bradova@ped.muni.cz](mailto:bradova@ped.muni.cz)

Milan Mašát

## Využití komiksu *Lili: Od totality ke svobodě* ve výuce na druhém stupni základních škol

V příspěvku prezentujeme možné využití komiksu *Lili: od totality ke svobodě: komiks 20. století* (2022) od Aleše Mrázka ve výuce na druhém stupni základních škol. Genezí komiksu v kontextu neintencionální tvorby i literatury pro děti a mládež se věnuje např. Miloš Novák (2019). Obecně lze konstatovat, že tento styl literárního zpracování může být pro příslušnou věkovou skupinu čtenářů přitažlivější než ostatní žánry, které nejsou založeny na úzké kooperaci obrazové a textové složky, přičemž příběh je vyprávěn na základě adekvátní recepce obou složek. V centru představovaného komiksu se nachází vyprávění Lili Kladenské, rozené Köpplové, devětasedmdesátileté pamětnice, o jejich zážitcích z období dvou totalitních režimů v Československu. Jsme přesvědčeni, že různé formy prezentace nedemokratických politických zřízení jsou v dnešní době aktuální, a to nejenom v kontextu současné globální situace. Odkaz holokaustu i komunismu lze vnímat jako varování před skrytými i otevřenými mechanismy, které byly používány v období druhé světové války v souvislosti se stigmatizací či pronásledováním některých náboženských, etnických a jiných skupin obyvatelstva a také v souvislosti s propagandou proti nim, v rámci které byly využívány dezinformace a dezinterpretace.

Příběh začíná vzpomínáním vypravěčky na dětství v Brně a dále pokračuje částí, která je věnována zejména vzpomínkám na tatínka, který měl v této židovské rodině hlavní slovo. Komiksové bubliny obsahují přímou řeč, dějový rámec příběhu je vyprávěn v kratších textech, které rámuji

ilustrace evokující dobový výtvarný styl. Podstatnou součástí knihy je vysvětlení tezí židovské víry a poměrně podrobné seznámení s Chanukou<sup>1</sup>. V příběhu jsou rovněž zmínky o arizaci, o stigmatizaci osob židovské národnosti (nošení žluté hvězdy) nebo nuceném pobytu Lili v brněnském ghettu. Z Cejlu byla i se svými sestrami poslána do Terezína, kde se na konci druhé světové války setkala se svým otcem, který byl do té doby díky smíšenému manželství před internací chráněn.

Součástí komiksového vyprávění jsou i Liliiny vzpomínky na nástup komunistické totalitní moci, kterou posuzuje především pohledem svého otce. V roce 1948, krátce po převzetí politické moci v Československu Klementem Gottwaldem, její otec rozhodl, že celá rodina, včetně Lili, jejího manžela Otty a jeho maminky, emigrují do Jižní Ameriky, kde se usídlil Ottův vzdálený příbuzný. Po různých peripetiích, jež emigraci provázely, se celá rodina usadila v hlavním městě Ekvádoru, kde Lili a její děti, vnoučata a pravnoučata žijí do současnosti.

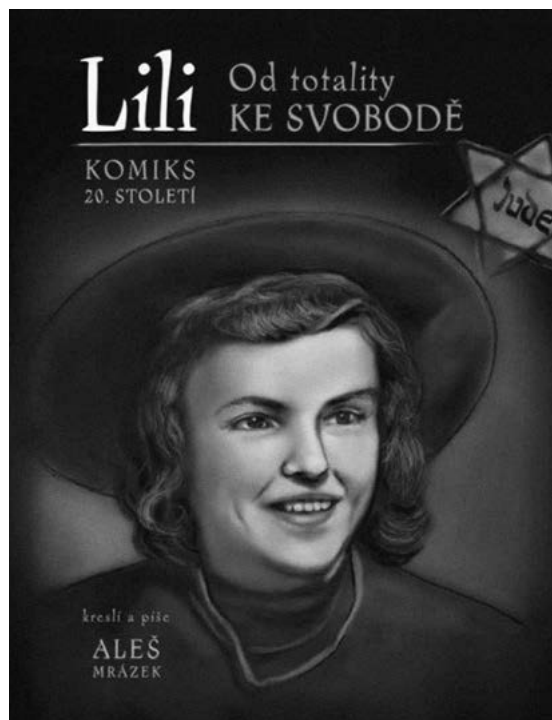
Titul *Od totality ke svobodě* odkazuje ke změně politického zřízení, v němž Lili a její rodina žijí. Podstatnou rovinou děje je také duchovní přerod Lili, a to od judaismu ke křesťanství, v němž Lili nachází útočiště, díky kterému může přijmout to, co se jí a členům její rodiny přihodilo, vyrovnat se s minulostí a dokázat žít ve světě v relativně dobré psychické stabilitě. Přijetí křesťanské víry jí určitým způsobem dovolilo v sobě uzavřít kapitolu utrpení a trýznění v období nacistické totality. Pozoruhodné je, že jako totalitu lze prostřednic-

tvím příběhu Lili vnímat také židovské náboženství, kvůli němuž byli vyznavači judaismu během druhé světové války posíláni do koncentračních a vyhlazovacích táborů, kde bylo několik milionů z nich zavražděno. Podle Lili může za to, co vyznavače judaismu potkalo během druhé světové války, právě toto náboženství, které jim nedovolilo se více bránit proti nacistické vyhlazovací mašinerii. Jako svobodu Lili vnímá křesťanství, prostřednictvím kterého našla určitý smysl v tom, co se odehrálo, a díky němuž se s hrůznými vzpomínkami na vybrané události druhé světové války vnitřně vyrovnala. Křesťanská víra, kterou přijala po své emigraci, jí ukázala, že za utrpení Židů během druhé světové války nemůže konkrétní víra, ale nacistická rasová teorie. Ke křesťanství má navíc hlubší, niterný vztah, protože k němu konvertovala až v dospělosti.

### Práce s komiksem *Lili: Od totality ke svobodě*

Pro práci s tímto komiksem na druhém stupni základních škol jsme volili metody korespondující se současnými poznatky oborové didaktiky literatury. Návrh metod diferencujeme do tří okruhů, a to před čtením, během čtení a po čtení. Koncepčním východiskem práce je uměleckovýchovný přístup k práci s textem, což představuje základní didaktický princip, který určoval výběr metod. Všechny zmíněné metody naplňují princip didaktické (uměleckovýchovné) interpretace textu, která směřuje k přímé práci s narativem (v centru se nalézá vlastní dílo; viz tabulku 1). Podle Jindráčka et al. (2011, s. 15; srov. Lederbuchová, 1997; Hník, 2007, 2012, 2017) „didaktická interpretace uměleckého textu se totiž často redukuje na pouhou ‚metodu teoretického pozorování‘, místo aby byla koncipována jako ‚komplexně pojatá čtenářská komunikace mezi žákem a literárním dílem“.

Před tím, než se pustíme do čtení vlastního komiksu, můžeme s žáky diskutovat o sémantickém významu pojmů svoboda a totalita, o tom, jak chápou slovní spojení „od totality ke svobodě“. Zde můžeme využít metody brainstormingu, brainwritingu nebo myšlenkovou mapu. Cílem debaty je, aby došlo k přesnějšímu terminologickému vymezení těchto pojmů; vyučující může společně s žáky



*Lili: Od totality ke svobodě*

pojmenovat základní znaky totalitního a demokratického politického zřízení. Dále lze s žáky diskutovat o žánru komiks nebo o tom, o čem by komiks s názvem komiksu *Lili: od totality ke svobodě: komiks 20. století* mohl být.

Poznávání historie (nejenom totalitní) prostřednictvím příběhu konkrétního hrdiny je jednou z nejlepších cest, jak žákům podstatu totality i konkrétní peripetie tohoto období přiblížit. Takový přístup naplňuje metodický koncept označovaný jako svědectví přeživších (*The Survivors' Heritage*), jenž umožňuje tuto složitou problematiku přiblížit v potřebné míře autentičnosti a přesvědčivosti (Imberová, 2013). Autentické výpovědi jsou totiž nejvěrnějším mediátorem mezi historickou událostí, osobami v nich zainteresovanými a recipienty. Před čtením lze využít rovněž některý ze záznamů<sup>2</sup>, které vznikly v součinnosti s platformou iWitness (viz <https://iwitness.usc.edu/SFI/>), videonahrávky jsou volně k dispozici na webových stránkách této instituce).

My jsme ve výuce využili metodu brainwriting, při kterém žáci chodili k tabuli a psali vše, co je napadá ve spojení se slovem svoboda. Na druhou



**Tabulka 1: Rozdíly mezi naukovým a uměleckovýchovným (estetickovýchovným) přístupem v literární výchově (převzato z Hník, 2017, s. 31)**

<b>Naukový přístup v literárním vzdělávání</b>	<b>Uměleckovýchovný přístup v literárním vzdělávání</b>
nepřímá zkušenost s textem	přímá zkušenost s textem
text plní především dokládací funkci	text plní především esteticko-vzdělávací funkci
práce s literárním dílem je minimalizována	práce s literárním dílem je maximalizována
obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování	obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání
formalizované myšlení ve vztahu k textu	funkční myšlení ve vztahu k textu
předimenzovanost vzdělávacím obsahem	prostor pro čtenářský zážitek
žáci jsou spíše pasivní	žáci jsou spíše aktivní
zaměření na dílo-znak	zaměření na dílo-věc
intepretace jako derivát literární historie	interpretace i jako osobní zkušenost
tvorba jako appendix	tvorba jako jedno z východisek
operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy	operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoreticko-uměleckých a kunsthistorických
důraz na znalosti	důraz na znalosti i imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě)
důraz na paměťové osvojení znalostí	důraz na vlastní konstrukci znalosti: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby
důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu)	důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu)

stranu tabule psali slova, která je napadala v souvislosti s pojmem totalita. V této fázi práce žáci pracovali volně, pozorovali jsme, co se na tabuli objevovalo, nikdo se zatím k pojmům nevyjadřoval. Zhruba po pěti minutách, kdy už nikoho nic nenapadalo, proběhla reflexe ve formě diskuse o zapsaných slovech. Žáci se v diskusi opírali o to, co znají z hromadných sdělovacích prostředků a sociálních sítí – například z příspěvků Karla Kováře na Youtube –, někteří přinesli příběhy a zkušenost z vlastních rodin, to, jak svobodu či totalitu percipují jejich rodiče a prarodiče.

Během recepce textu lze s žáky využít metodu čtení s předvídaním. Ta je založena na percepci příběhu a umožňuje rozvíjet představivost žáků, kteří jsou vedeni k rozvíjení a domýšlení příběhu (viz např. Mašát, Sladová & Šmakalová, 2020). Podstatné je, že žáci při navazování dějové lin-

ky využívají své životní zkušenosti, ty propojují s vlastní čtenářskou zkušeností a zasazují je do obecných pravidel čteného narativu. Lze také využít interpretační čtení, tedy četbu s estetickými dimenzemi (viz Gejgušová, 2009).

Při realizaci této fáze žáci dostali různé úseky textu, které si měli přečíst. Následně měli odpovědět na dvě skupiny otázek. První otázky směřovaly k dějovým faktům a k interpretaci textu, např.: „Jak se Lili cítila? Kdo byli její rodiče? Jak by ses v Liliině situaci zachoval/a ty?“ Druhá skupina otázek žáky vedla k hledání souvislostí a domýšlení děje, např.: „Jak bude příběh pokračovat? Proč Lili lhala? Má někdy lež v životě člověka místo?“

Po přečtení celého úryvku měli žáci vypsát pět klíčových slov, která podle jejich názoru vystihují podstatu příběhu. Úkol činil žákům značné potíže. Domníváme se, že důvodem této skutečnosti může

být fakt, že nejsou vedeni k přemýšlení o obsahu a možných významech textu. Většinou jsou zvyklí, že stačí, když obsah převypráví, nebývá po nich vyžadováno, aby z narativu excerpovali stěžejní myšlenku. Po vypsání pěti klíčových slov měli žáci za úkol napsat vlastní báseň, v níž měla být daná slova obsažena. Tento postup tvořivé literární expresivity byl pro žáky v deváté třídě těžký, a to zejména v souvislosti s nezvyklostí takového zadání. Upozornili jsme je, že se báseň nemusí rýmovat, a nabídli jim, že mohou používat i nespisovné či hovorové výrazy. To jim dovolilo překonat zábrany a otevřelo stavidla jejich tvořivosti. Následně ti, co chtěli, mohli báseň přečíst ostatním.

V této fázi lze aplikovat i další tvořivé metody, např. žáci mohou vytvářet vlastní komiks s obdobným tématem – zde lze využít výše zmíněná svědectví přeživších holokaustu, dostupná na webových stránkách iWitness –, mohou příběh vyprávět z jiné perspektivy, tj. mohou změnit fokus vyprávění, např. část příběhu vyprávět z pohledu jejího otce, manžela či dalších postav. Žáci mohou z textu vypsát určitý počet klíčových slov, jež vystihují podstatu vyprávěného, a následně z nich vytvářet vlastní příběh ve formě komiksu nebo básně. Zkušenější žáky můžeme vyzvat, aby příběh převyprávěli tak, aby vystihoval nějakou nosnou (hlavní) myšlenku, kterou si předem zformulují.

## Závěr

Představit totalitní (perzekuční) praktiky prostřednictvím příběhu konkrétního jedince je

jednou z nejlepších cest, jak tyto události žákům prezentovat. Žánr komiksu je pro žáky přitažlivý, protože vedle (redukovaného) slovního textu obsahuje obrazovou složku, která tvoří svébytnou textovou rovinu a je typická tím, že většinou jde o výrazně stylizované ilustrace, jež dotvářejí či jinak rezonují s tématem příběhu. Dříve byl komiks považován za „lehčí žánr“, v současnosti komiksová forma zprostředkovává i závažná témata, k nimž by možná jinak žáci nenalezli cestu. Návrh metod práce s komiksem *Lili: od totality ke svobodě: komiks 20. století* byl postulován v intencích didaktické (umělecko-výchovné) interpretace textu. Některé z našich návrhů byly ověřeny v praxi, přičemž se potvrdilo, že takový způsob práce vede k trvalejšímu čtenářskému zážitku a v souvislosti s tematikou holokaustu k zvnitřnění varování, která tato linie druhé světové války předestírá. Důležité je, že tento způsob otevírá tvořivost žáků a dovoluje jim propojit zážitek z četby s vlastní zkušeností. Konkrétní metody byly diferencovány do třech fází práce s tímto komiksem: před čtením, během čtení a po čtení.

Jsem přesvědčen, že jako učitelé jsme povinni žáky s hrozbou politické totality seznamovat, zprostředkovávat jim téma totalitních režimů, které v Československé republice v průběhu dvacátého století vládly. Hledat cesty, jak zpřístupnit minulost, což může být zárukou, aby nedošlo k návratu. Jedním z možných prostředků představení nacistického a komunistického režimu a jejich praktik je komiks *Lili: od totality ke svobodě: komiks 20. století*.

## Poznámky

- 1) Svátek Chanuka (hebrejsky zasvěcení) připomíná tzv. „zázrak oleje“, událost, která se pojí s opětovným vysvěcením druhého Chrámu poté, co byl v roce 165 př. n. l. znesvěcen vojsky Antiocha IV. Podle Talmudu našli Židé ve vypleněném Chrámu pouze jednu nádobu s olejem, což stačilo pro chrámovou menóru – sedmiramenný svícen – pouze na jeden den. Zázrakem však olej hořel po osm dní. Během té doby mohl být vylisován, připraven a posvěcen olej nový. Na paměť toho se 25. den měsíce kislev (podle gregoriánského kalendáře období od konce listopadu do konce prosince) zapalují svíce a jí jídla připravená na oleji (Stern, 2021). S Chanukou bývá spojen také příběh Hany a jejích sedmi synů. Podle talmudického příběhu a Druhé knihy Maka-bejských byla židovská žena Hana a jejích sedm synů mučeno a popraveno Antiochem IV., protože se odmítli poklonit Diově soše (Kotrba, 2002). Chanuka, Svátek světla, se slaví řadou obřadů a zvyků, které se vykonávají po osm dnů. Některé jsou rázu rodinného, jiné jsou společné. Ke každodenním modlitbám se v průběhu svátku přidávají zvláštní dodatky. O Chanuce neplatí zákaz práce či činnosti jako při jiných židovských svátcích. Lidé chodí do zaměstnání jako obvykle, ale mohou je opouštět dříve, aby stihli zapálit světla při soumraku. V Izraeli jsou během Chanuky zavřené školy (Stern, 2021).

- 2) S videozáznamy v rámci svědectví přeživších jako způsobu poznávání událostí jedné linie druhé světové války pracuje Stier (2020). Realizoval výzkumné šetření, které bylo založeno na rozhovorech s pěti učiteli, jež do své výuky integrovali svědectví přeživších. Rozhovor se zaměřoval na sledování vývoje empatie studentů s přeživšími na základě zhlédnutí videozáznamů. Zjištění naznačují, že implementace svědectví přeživších do výuky rozvíjí empatii studentů a jejich porozumění danému historickému období. Učitelé se domnívají, že tato svědectví humanizují obsah holokaustu, což může vést k rozvinutí a prohloubení vztahu studentů k pozůstalým (viz Haas, 2019).

## Literatura

---

- Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Hník, O. (2017). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickévýchovného oboru*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H.
- Hník, O. (2012). Literární výchova a rozvoj čtenářství. In Wildová, R. et al., *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (s. 137–147). Praha: Univerzita Karlova.
- Imberová, S. (2013). *How We Approach Teaching About the Shoah*. Dostupné z <https://www.yadvashem.org/articles/general/pedagogical-philosophy.html>.
- Jindráček, V. et al. (2011). *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Kotrba, Š. (2002). Chanuka: Stal se velký zázrak. *Britské listy*, 29. 11. 2002. <https://legacy.blisty.cz/art/12196.html>.
- Lederbuchová, L. (1997). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Mrázek, A., & Gonzáles, G. (2022). *Lili: od totality ke svobodě: komiks 20. století*. Žandov: Poutníkova četba.
- Novák, M. (2019). *Velká kniha komiksů*. Praha: Plus.
- Stern, M. (2001). *Svátky v životě Židů*. Praha: Vyšehrad.
- Webové stránky iWitness: <https://iwitness.usc.edu/SFI/>

---

### Mgr. Milan Mašát, Ph.D., MBA

Vystudoval učitelství českého jazyka a literatury pro druhý stupeň ZŠ, učitelství přírodopisu pro druhý stupeň ZŠ a doktorský studijní program didaktika literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době zde působí na Katedře českého jazyka a literatury a rovněž vyučuje český jazyk a literaturu na Waldorfském lyceu. K jeho odborným zájmům patří česká i světová literatura pro děti a mládež se zaměřením na šoa-texty a vztah divadla, filmu a literatury. Dlouhodobě zkoumá vztah výukového obsahu a volby výukových metod na různých stupních vzdělávání.

Kontakt: [milan.masat@upol.cz](mailto:milan.masat@upol.cz)

Gabriela Šimková, Martin Fico

## Podpora spolupráce žáků v digitálním prostoru

Skupina online nástrojů podporujících komunikaci a spolupráci zahrnuje aplikace, které umožňují rozšířené formy synchronní a asynchronní komunikace mezi žáky navzájem, učitelem a žáky, v některých případech mohou být do komunikace zapojeni i rodiče. V příspěvku bychom rádi vybrané aplikace představili a poukázali na jejich potenciál ve škole, zejména proto, že se jedná se o programy, které usnadňující skupinovou práci a sdílení zdrojů a znalostí mezi jednotlivými aktéry vzdělávání. Příspěvek je prvním z připravované série popisující možnosti smysluplného zapojení technologií do současného světa žáků.

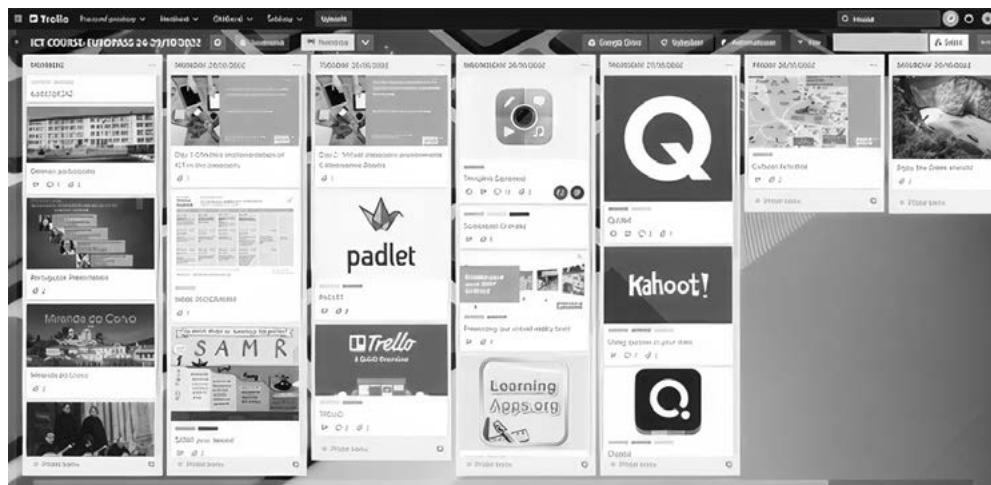
Synchronní online komunikace probíhá v reálném čase a účastníci komunikace jsou v daném okamžiku přítomni. Příkladem synchronních aktivit jsou konverzace na chatu nebo audio/video konverzace. Asynchronní komunikace je časově nezávislá. Jejím příkladem je dopisování přes e-mail nebo diskusní fóra, více na *E-learning methodologies and good practices: A guide for designing and delivering e-learning solutions from the FAO elearning Academy*, 2021. Podpora komunikace a spolupráce rozvíjí samostatnou aktivitu žáků, stejně jako schopnost efektivně pracovat v týmu, formulovat vlastní myšlenky či reflektovat proces vlastního učení, ale také schopnost analyzovat různé nabídnuté názory a stanoviska na danou problematiku. Žáci se prostřednictvím online nástrojů učí utvářet, sdílet a opětovně používat nejen informace, ale také své zkušenosti a dovednosti. Národní vzdělávací strategie pro rozvoj českého školství v letech 2020–2030 upozorňuje na to, že žáci dnes sice „hojně využívají

digitální technologie, ale cílem je, aby svoje znalosti a dovednosti uměli zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem používat i v kontextu vzdělávání, práce či zábavy. V digitalizovaném světě 21. století by mělo být samozřejmostí, že žák je schopen vyhledávat, třídít a kriticky hodnotit informace (...). Učitel je v tomto procesu tím, který ukáže žákům silné i slabé stránky využívání informačních technologií, rizika s nimi spojená a naučí je využívat tyto technologie k získávání relevantních informací“ (Strategie 2030+, 2020).

### Online nástroje, které pomáhají řídit tým

Zapojujete své žáky do přípravy společných projektů, například v podobě plánování školního výletu, uspořádání školního jarmarku nebo je chcete podnítit k založení školního časopisu?

Pak byste mohli využít nástroj pro projektové řízení. Jeho využití jistě oceníte i při organizaci své pedagogické činnosti. Naplánujete si, jaké přípravy pro kterou třídu chcete vytvářet, jaké úkoly jste žákům zadávali, do kdy máte co opravit, vyplnit či předat. Nástrojů pro řízení projektů je na internetu mnoho a těžko se v nich orientuje, proto jsme vybrali několik, které zde stručně představíme, abyste se mohli sami rozhodnout, který bude nejlépe vyhovovat vašim potřebám. Další výhodou, kterou užívání těchto nástrojů představuje, je, že vaši žáci se s nimi v budoucnu pravděpodobně setkají během dalšího studia či pracovní kariéry a budou s nimi tedy již obeznámeni.



Obrázek 1: Využití Trelly

## Trello

Trello je bezplatný nástroj, který díky svému intuitivnímu designu zjednoduší prvotní orientaci začínajícím uživatelům. Výhodou pro méně zkušené uživatele může být také lokalizace do češtiny, díky které bude práce příjemnější pro učitele i pro žáky – zejména ty mladší, kterým by práce v anglickém jazyce mohla ještě způsobovat obtíže. V Trello si vytvoříte jednotlivé týmy a v každém týmu dále rozvrhnete strukturu řazení jednotlivých úkolů. Využít můžete například třídění do sloupců s názvy Má se udělat; Pracuje se na; Uděláno. Ke každému úkolu můžete přiřadit žáky odpovědné za jeho plnění, seřazovat jej dle důležitosti, nastavit datum, k jakému má být splněn, psát poznámky a komentáře nebo vkládat přílohy v podobě obrázků, dokumentů aj.

Obrázek 1 je příkladem využití Trelly při plánování týdenního vzdělávacího kurzu – vytvořené listy reprezentují dny v týdnu, karty nesou informace o vzdělávacím obsahu, který se bude v daných dnech probírat.

## Meistertask

Jedná se o nástroj, který je v základní verzi zdarma a pro nenáročného uživatele nabízí velké množství funkcí v uživatelsky přívětivém pro-

středí. Meistertask je oproti Trello komplexnější a obsahuje některé funkce navíc, za nejužitečnější z nich považujeme časové osy (tzv. Ganttovy diagramy), které umožňují mít přehled o tom, jak na sebe navazuje práce zapojených týmů, jednotlivců a jak se daří úkoly plnit. Zmíněnou funkcionalitu využijete zejména při práci, která je limitovaná na sebe navazujícími termíny dokončení, bez nichž například nemohou pracovní skupiny žáků pokračovat dál. Další užitečnou funkcí jsou automatické reporty, které generují informace o plněných úkolech či přílohách, což můžete využít například při poskytování zpětné vazby žákům, nebo při jejich hodnocení. Při realizaci projektů a projektové výuky ve více třídách najednou umožňuje Meistertask jejich správu a přepínání mezi nimi přímo na úvodní stránce.

## Asana

Nejkomplexnějším řešením z námi představovaných nástrojů je Asana. Může být nástrojem, který podpoří nejen řízení a organizování práce a projektů, ale také proces učení a e-learningu. Pokud vaše škola nedisponuje moderním řešením pro podporu e-learningu, tak by pro vás Asana mohla být možným řešením. Integruje v sobě několik aplikací (např. MS Teams, ZOOM, Slack, Google balíček včetně kalendáře, Dropbox atd.),

což umožňuje mít na jednom místě výukové materiály, konzultace, online hodiny, dotazníky, testy nebo odevzdané úkoly žáků. Reporty a analýzy vám nabízejí mimo běžná data i informace o pracovní zátěži jednotlivců či skupin. Systematicky tak získáte informace o tom kdo, kolik a jaké činnosti dělá. Díky tomu je možné objektivně přizpůsobovat pracovní zátěž v jednotlivých třídách. Asana nabízí zkušební verzi na omezenou dobu zdarma, po jejím vypršení je třeba platit licenci, jejíž cena se odvíjí od počtu lidí, kteří v ní budou pracovat.

### Google Tasks

Nejjednodušší nástroj, ze kterého se ale díky tomu stává užitečný pomocník pro pořádání vašeho času, je aplikace Google Tasks, kterou je možné otevřít ve službě Gmail, nebo i stáhnout do telefonu. Mezi její největší přednosti patří možné přidávání úkolů přímo propojené s e-maily a Google kalendářem. V praxi to znamená, že si e-mail, ve kterém máte zadání, jedním klikem přidáte mezi úkoly, nastavíte termín, do kdy má být splněn, a čas, kdy si ho chcete připomenout. Automaticky se prováže s kalendářem v telefonu. Díky tomu máte své úkoly vždy u sebe a pouhým rozkliknutím se dostanete buď do relevantního e-mailu, poznámky, do kalendáře, nebo jen úkol označíte za hotový a ze seznamu zmizí. Nevýhodou je nemožnost koordinovat několik lidí či týmů.

### Online nástroje, které podporují spolupráci

Typicky tuto skupinu nástrojů využijete ve chvíli, kdy chcete, aby žáci ve třídě „táhli za jeden provaz“. Nebo hned za několik provazů, rozhodnete-li se je rozdělit do týmů, jejichž práci budete průběžně sledovat a podporovat je v tom, aby se jim společně dařilo naplňovat stanovené cíle. Koncept, kdy je proces učení se založen na spolupráci žáků, naleznete blíže rozveden kupříkladu u autorů Wymana a Watsona (2020). Na vybraných nástrojích vám stejně jako v předchozí kapitole ukážeme jejich potenciál a nastíníme, jak s nimi ve školním prostředí pracovat.

### Toglic

Toglic je z představovaných nástrojů jediným českým zástupcem. Zároveň se jedná o jeden z mála online nástrojů vůbec, jehož hlavním cílem není podpora komunikace a spolupráce žáků v digitálním prostředí, nýbrž podpora těchto dovedností v reálném (fyzickém) prostředí třídy. Toglic obsahuje sadu interaktivních aktivit, které dokáží žáci vyřešit jen pokud odloží tablet se zadáním, které na něj od učitele obdrželi, a vyrazí do třídy hledat spolužáka nebo skupinu spolužáků, jež jsou nositeli dalších dílů do mozaiky správného řešení. Každá aktivita využívá žákovské zařízení odlišným způsobem. Některé rozvíjejí spolupráci a komunikaci mezi žáky v reálném světě, jiné poskytují výsledky řešení v reálném čase. Díky tomu učitel ihned zjistí, v jakých oblastech mají žáci nedostatky, a může je s nimi okamžitě procvičit návaznou aktivitou.

Obrázek 2 je příkladem využití aktivity Slova a věty – přísloví je rozděleno na dvě části. Úkolem žáka je nalézt ve třídě spolužáka, se kterým utvoří správnou dvojici.

### Padlet

Padlet je spíše než tabulí ekvivalentem nástěnky, na kterou lze připnout v podstatě cokoliv (vzkaz, úkol, odkaz na webové stránky, dokument, obrázek atd.) bez ohledu na velikost skupiny (žáků či učitelů). Díky tomu se jeví jako ideální pro plánování, domlouvání, porady, evidenci úkolů, třídění myšlenek. Typicky práce v Padletu probíhá tak, že se učitel zaregistruje, vytvoří si nástěnku a žákům nasdílí odkaz. Žáci se už nikam registrovat nemusí, stačí když si odkaz otevrou a můžou na nástěnku hned psát.

Rozhodnete-li se hodinu obohatit prací s Padletem, v pravé části obrazovky najdete průvodce a je také možné nastavovat soukromí (soukromé, přístupné pod heslem, tajné, veřejné). Nástěnku můžete s žáky sdílet například pomocí QR kódu. Výslednou podobu nástěnky je možné stáhnout ve formátu .pdf, .png nebo .csv.

Své zkušenosti s prvotním zařazením Padletu do výuky popisuje začínající učitelka a studentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Michaela



Obrázek 2: Toglić

Špilková<sup>1</sup>. Michaela se v rámci studijního předmětu virtuální třída, který na fakultě absolvovala, rozhodla zapojit Padlet do práce v hodinách slohu. Šlo o sedmou třídu, kde dlouhodobě řešila kázeňské přestupky, zejména v podobě užívání vulgárních výrazů a nevhodného vyjadřování obecně. K užívání Padletu uvedla: „S žáky jsme několikrát simulovali anonymní prostředí při aktivitách, ve kterých bylo třeba volit vhodnou komunikační strategii. Využila jsem toho, že Padlet umí blokovat nevhodná slova a nahradit je smajlíky. Ve vytvořeném Padletu měli žáci za úkol na nástěnku vložit zbylé slovní druhy a do komentářů napsat příklady, definice, rozdělení či jakékoli související informace ke slovním druhům. Žáky práce v Padletu zaujala, například pro text hledali různé barvy nebo slova kreslili.“

## Slack

Slack je nástrojem určeným pro synchronní online komunikaci menších i větších týmů. Lze jej tedy využít jako komunikační kanál pro třídu i pro dorozumívání s kolegy ve škole. Slack je vhodný zejména k rychlému řešení aktuálních problémů. Dobře jej můžete využít také při komunikaci s rodiči žáků. Pokud se jej rozhodnete používat, nezapomínejte na zásady digitálního well-beingu, v tomto případě především vhodně nastavené notifikace.

Kristýna Suchoňová, učitelka ZŠ Slovan v Kroměříži a studentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, popisuje, jak Slack využila při práci s žáky 9. ročníku: „Žákům tato aplikace připomínala Discord, který používají ke komunikaci

při online hrách. Žáci měli na Slacku k dispozici zadání práce, viděli také své skupinky podle toho, jak jsou rozdělení v projektech. Nejvíce jsme ocenili, že jsme měli chatovací skupinku pro všechny – tam jsme si mohli upřesnit důležité informace k projektu, žáci se mohli zeptat na to, co jim nebylo jasné, a odpovědi slyšeli všichni. Vytvořila jsem ale i skupiny po dvojicích, ve kterých žáci pracovali na individuálních projektech. Za velmi přínosné považuji to, že jsem mohla do jednotlivých skupinek nahlédnout, ostatní žáci ale nevěděli, jak si vedou spolužáci. Žákům jsem dopředu vysvětlila, že smyslem mých návštěv není kontrola a dozor dvojic, ale že chci sledovat, jak pracují, jak se učí aplikaci používat, zda si ví rady a také to, jak mezi sebou komunikují.“

## Závěr

Využití online nástrojů neznamená automaticky kvalitnější výuku, avšak jejich vhodné zapojení do vzdělávacího procesu může žákům pomoci s rozvojem některých klíčových kompetencí, jako např. digitální gramotnost, podnikavost nebo schopnost se učit (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Online nástroje na podporu spolupráce mohou žákům pomoci s organizací času, rozdělením povinností a s kontrolou pokroků nebo s prací v anglickém jazyce (Hasram, 2021). Práci s nimi také připravujeme žáky na jejich možnou budoucí profesi, neboť v současnosti se na mnoha pozicích stejné nebo podobné nástroje běžně využívají.

## Poznámky

---

1) Jména učitelek nebyla anonymizovaná, autorky se zveřejněním v článku souhlasí.

## Literatura

---

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- E-learning methodologies and good practices: A guide for designing and delivering e-learning solutions from the FAO elearning Academy*. (2021). Food and Agriculture Organization of the United Nations (2nd ed.). <https://www.fao.org/3/i2516e/i2516e.pdf>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Hasram, S., Nasir, M. K., Mohamad, M., Daud, M. Y., Rahman, M. J. A., & Mohammad, W. M. R. W. (2021). The Effects of WordWall Online Games (WOW) on English Language Vocabulary Learning Among Year 5 Pupils. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), 1059–1066. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-wordwall-online-games-wow-on-english/docview/2572292325/se-2>
- Wyman, P. J., & Watson, S. (2020). Academic achievement with cooperative learning using homogeneous and heterogeneous groups. *School Science and Mathematics*, 120(6), 356–363. <https://doi.org/10.1111/ssm.12427>

---

### Mgr. Gabriela Šímková

Vystudovala obor informační studia a knihovnictví na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Nyní je doktorskou studentkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a learning designérkou v Národním pedagogickém institutu ČR. Zabývá se využíváním technologií ve výuce, distančním vzděláváním, je autorkou online kurzu Virtuální třída, ve kterém učí budoucí učitele, jak smysluplně zařazovat nové technologie do výuky.

Kontakt: 263800@mail.muni.cz

### Mgr. Martin Fico

Vystudoval obor andragogika v programu pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Aktuálně studuje doktorské studium na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde souběžně působí také jako asistent na Katedře pedagogiky. Na katedře se věnuje výuce předmětů pedagogicko-psychologického základu a výzkumu. Zajímá se o vzdělávací politiku, rozvoj učitelské profese a podnikavost ve vzdělávání.

Kontakt: Fico@ped.muni.cz



Veronika Nirnbergová

## Zpřístupňování kulturního dědictví v českých základních školách z pohledu učitelů

Kulturní dědictví v oblasti vzdělávání se v České republice i v zahraničí stává v posledních letech poměrně diskutovaným tématem. Teoretické ukotvení problematiky nacházíme v dokumentech mezinárodních organizací, zejména UNESCO (např. UNESCO, 2001; UNESCO, 1992–2022; UNESCO Institute for Statistics, 2023) nebo PISA (OECD, 2017), i v českých rámcových vzdělávacích programech vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Přestože mnozí autoři (Advani & Reich, 2015; Havlůjová & Foltýn, 2012; Havlůjová, Charvátová, Indrová & Klapko, 2015) navrhují potřebu tuto oblast ve vzdělávání podporovat, už v menším množství odborných publikací (Ivon & Kuščević, 2013; Havlůjová, Foltýn & Charvátová, 2012; A handbook for teachers: Cultural Heritage and Cultural Diversity Lessons, 2012) jsou představeny i způsoby, jak toho docílit. Proto cítím potřebu osobně probádat situaci v realitě základních škol, především v českém prostředí, a rozšířit mezi pedagogy konkrétnější možnosti ověřené praxí. Přínos výzkumu pro pedagogickou praxi spatřuji právě v tom, že se jedná o přístupy nashromážděné z různých oblastí ČR, velkých měst i malých obcí, velkých škol i malotřídek.

### Vymezení klíčových konceptů<sup>1</sup>

**Kulturní dědictví** interpretujeme jako vyjádření způsobů života vytvořených a vyvinutých společností a předávaných z generace na generaci, včetně zvyků, míst, předmětů, uměleckých projektů, hodnot apod. Vycházíme přitom z nejnovější

definice Ústavu pro statistiku UNESCO (UNESCO Institute for Statistics, 2023), založené na Rámci kulturní statistiky UNESCO z roku 2009, podle které kulturní dědictví zahrnuje artefakty, památky, skupinu budov a míst, muzea, která mají rozmanitost hodnot, včetně symbolických a historických či umělecký, estetický, etnologický nebo antropologický, vědecký a společenský význam. Zahrnuje hmotné dědictví (movité, nehybné a podvodní) i nehmotné kulturní dědictví zasažené do kulturních a přírodních artefaktů, lokalit nebo památek. Zahrnuje průmyslové dědictví a jeskynní malby.

V prostředí české odborné literatury se objasněním termínu *kulturní dědictví* zabývají např. H. Havlůjová a D. Foltýn (2012). Vycházejí přitom z dřívější definice, která stručně popisuje kulturně historické dědictví jako „prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovat je pro budoucnost“ (Foltýn et al. 2008, s. 10). Termínem **zpřístupňování** či zprostředkování kulturního dědictví rozumíme aplikování výukových metod a organizačních forem.

**Výukovou metodu (vyučovací metodu, metodu výuky)** definuje Pedagogický slovník jako „postup, cestu, způsob vyučování“ (Průcha et al., 2003, s. 287). Maňák a Švec (2003) dodávají, že jde o cestu, „po níž se ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují“ (s. 22). Výukové metody zprostředkovávají učivo. Přehlednou definici uvádí také Skalková (2007): „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (s. 181).

K **organizačním formám výuky** (zkráceně **formy výuky**) Pedagogický slovník říká, že „jsou chápány jako vnější stránka *vyučovacích metod*“ (Průcha et al., 2003, s. 148). Dále najdeme vymezení forem výuky podle prostředí, uspořádání žáků, vzhledem k rozdělení rolí žáků a formy individualizovaného vyučování (Průcha, 2003). Skalková (2007) v souvislosti s formami pojednává např. o frontálním vyučování, skupinovém a kooperativním vyučování, individualizovaném a diferencovaném vyučování ad.

Termín **kulturně heterogenní skupina žáků** je ve výzkumné práci používán pro skupinu žáků, ve které existují kulturní rozdíly nebo rozdílné kultury (Kopecký, 2022).<sup>2</sup> **Novými technologiemi** rozumíme „technologické proudy, které znamenají změnu průmyslového a sociálního modelu v globální ekonomice“ (Nové technologie).

## Metodologie

Cílem výzkumné práce bylo nashromáždit aktuální data o tom, jakými způsoby je žákům základních škol v ČR zpřístupňováno kulturní dědictví, a tato data podrobit kritické analýze a vyhodnotit je. Tento základní výzkum byl veden se snahou vytvořit podklady pro tvorbu metodického portfolia vybraných přístupů, které budou sloužit jako inspirace pro pedagogy.

Pro utvoření obecného přehledu o situaci na základních školách bylo v první fázi výzkumu využito kvantitativní šetření pomocí dotazníků. To umožnilo sběr dat od velkého počtu respondentů v krátkém čase (jeden měsíc) v rámci celé republiky.

Po vyhodnocení odpovědí byla vybrána dvacítká škol napříč Českou republikou, kterým byla nabídnuta spolupráce v navazující kvalitativní fázi výzkumu. Záměrný výběr škol byl proveden na základě relevantních znaků, kterými byly: lokalita (všechny kraje ČR), velikost obce (vesnice i města), velikost školy (školy úplné i tzv. malotřídky), odpovědi v dotaznících a ochota škol se do druhé fáze výzkumu zapojit. Tou bylo zúčastněné pozorování zpřístupňování kulturního dědictví přímo ve vyučovacím procesu.

Výzkumný projekt je včetně přípravy, sběru dat, jejich vyhodnocení a interpretace a záměru vytvoření podkladů pro tvorbu metodického portfolia plánován na čtyři roky. Prvotní studium související literatury a dosavadní situace v této oblasti a příprava dotazníků v prostředí Google Forms proběhly na podzim a v zimě 2021. Kvantitativní sběr dat, jehož vyhodnocení se věnuje tento text, proběhl na jaře roku 2022. Kvalitativní pozorování ve školách proběhlo ve školním roce 2022/2023. Závěrečné vyhodnocení, interpretace a publikace výsledků a vytvoření metodického portfolia jsou plánovány do konce roku 2025.

Dotazníky se otázkami zaměřovaly na čtyři hlavní oblasti výzkumu, tedy (1) zda a jakými způsoby je kulturní dědictví zpřístupňováno v běžné výuce, (2) zda a jakými způsoby je kulturní dědictví zpřístupňováno mimo běžnou výuku, (3) zda a jakými způsoby je ke zpřístupňování kulturního dědictví využito nových technologií a (4) zda a jak je zpřístupňování kulturního dědictví ovlivněno heterogenní skupinou žáků (obr. 1 a 2). Tyto čtyři oblasti byly vybrány proto, že výzkum se zaměřuje na situaci v českých školách v první čtvrtině 21. století. Právě tyto faktory vnímám jako ty, které v edukačním prostředí současnosti hrají významnou roli. Při tvorbě dotazníku byl kladen důraz na stručnost a věcnost, které měly podpořit zájem učitelů se do šetření zapojit.

Dotazník doplňovaly stručné instruktážní a vysvětlovací pasáže. V jeho úvodu bylo mj. popsáno, proč se do výzkumného šetření zapojit, na co se výzkumné šetření zaměřuje a jak je v souvislosti s ním kulturní dědictví chápáno (obr. 3).

V dubnu roku 2022 jsem se pokusila o doručení dotazníku do všech státních základních škol v České republice. Dotazníky byly rozesílány elektronickou cestou základním školám uvedeným v adresáři MŠMT. Ředitelé škol byli v průvodním dopise požádáni o rozšíření dotazníku mezi pedagogy své školy.

Respondenti byli požádáni, aby na bázi dobrovolnosti uvedli v hlavičce dotazníku název a místo školy, na které působí, a emailový kontakt na sebe. Již při tvorbě této položky jsem si byla plně vědoma rizik spjatých s etickými zásadami výzkumného šetření. Respondenti však byli informováni, jak

bude s těmito údaji naloženo a že budou využity pouze ke zpětnému navázání případné spolupráce v kvalitativní části výzkumu.

## Vyhodnocení kvantitativní fáze výzkumu

Původním záměrem bylo oslovit k vyplnění dotazníků školy prostřednictvím jejich učitelů, přičemž bylo ponecháno čistě na vedení škol, zda a případně kolika učitelům dotazník přepošlou. Někteří ředitelé vyplnili dle svých slov dotazník za sebe a současně za celou školu a dotazník dále nepře poslali. Považujeme za nutné na tyto odchylky od původního záměru upozornit, aby nedošlo k nesprávné představě čtenáře, jestliže dále interpretujeme naměřené hodnoty.

Ke dni 10. 5. 2022, kdy byl příjem dotazníků ukončen, bylo přijato 132 vyplněných dotazníků ze 105 různých škol. Jak vyplývá z úvodních položek dotazníku, sesbíraná data byla poskytnuta především vyučujícími humanitních předmětů (obr. 4). Celkem 62,9 % pedagogů uvedlo, že od roku 2000 do současnosti dlouhodoběji vyučuje nebo vyučovalo český jazyk (a literaturu), velkým poměrem byli zastoupeni i pedagogové vyučující další jazyky (41,8 %).<sup>3</sup> Podobně poměrově byli mezi zprostředkovateli dat zastoupeni vyučující některých předmětů s převažující výchovnou složkou – 38,6 % bylo vyučujících hudební výchovy a 39,4 % vyučujících výtvarné výchovy. Data poskytli velký počet vyučujících společensko-vědních oborů (35,6 % vlastivěda; 35,6 % prvouka; 19,7 % dějepis) i přírodovědných oborů (34,1 % přírodověda; 14,4 % zeměpis; 9,8 % přírodopis). Zvlášť uvedeme vyučující matematiky, jejichž podíl mezi účastníky sběru dat prostřednictvím dotazníku tvořil 48,5 %, tedy nejvyšší poměrové zastoupení po vyučujících českého jazyka (a literatury). Také podíl vyučujících předmětu informatika, který činí 10,6 %, není zanedbatelný.

Z tohoto složení respondentů vyplývá, že data poskytli vyučující rozličných předmětů. Pokud by se do výzkumného šetření zapojili téměř výhradně vyučující humanitních předmětů, mohlo by to vzhledem k humanitně zaměřenému tématu výzkumu výrazně ovlivnit celkové výsledky. Například čím více vyučujících humanitně zaměřených

předmětů se výzkumu zúčastní, tím spíše vyplyne závěr, že kulturní dědictví je v základních školách zpřístupňováno v rámci těchto předmětů (dějepis, vlastivěda, občanská výchova aj.). Nicméně výzkumné šetření zahrnuje také data uvedená velkým počtem vyučujících přírodovědných oborů, a zvláště pak matematiky a informatiky. To pomáhá utvářet celostní obraz zkoumané situace v českých základních školách a zamezovat obrazu jednostranného pohledu humanitně zaměřených vyučujících na zkoumanou situaci.

Velmi podobnou volbou vyučovaných předmětů pak pedagogové odpovídali v následující otázce, která již přímo cílila na to, v jakém předmětu kulturní dědictví dle svého názoru žákům zprostředkovávají.<sup>4</sup> Nejvíce je zastoupen český jazyk a literatura (56,8 %), následuje vlastivěda (30,3 %), prvouka (28,8 %), hudební výchova (26,5 %), výtvarná výchova (25,8 %) a dějepis (19,7 %). V matematice kulturní dědictví zprostředkovává již jen 6,1 % a v informatice 4,5 % dotázaných pedagogů. Z uvedených čísel vyplývá, že kulturní dědictví je nejčastěji žákům zpřístupňováno v humanitně zaměřených oborech.

Téměř všichni pedagogové (95,5 %) uvedli, že kulturní dědictví žákům zprostředkovávají v rámci běžné výuky (tzn. během běžné vyučovací hodiny nebo bloku hodin). Mimo školní budovu a za přispění dalších vzdělávacích institucí či odborníků (návštěvy muzeí a galerií, odborně vedené dílny lidových řemesel apod.) zprostředkovává kulturní dědictví žákům 68,2 % dotázaných pedagogů. Je tedy zřejmé, že učitelé kulturní dědictví integrují jak do vlastní běžné výuky, tak žákům přinášejí možnost poznání kulturního dědictví jinou zážitkovou cestou, např. během muzejního edukačního programu či komentované prohlídky.

Celkem 81,1 % dotázaných pedagogů uvedlo, že při zpřístupňování kulturního dědictví žákům využívá nové technologie. Nejčastěji pak pedagogové uvedli využití počítačů, tabletů, mobilních telefonů (92,9 %), ale i interaktivních tabulí (2,7 %), videokamer a fotoaparátů (0,9 %) či dokonce 3D brýlí (0,9 %). Pro zpřístupňování kulturního dědictví pedagogové využívají řadu aplikací, programů, platforem a jiných prostředků, především MS Teams a Google Classroom.

K problematice zpřístupňování kulturního dědictví v kulturně heterogenních skupinách žáků se 62,9 % pedagogů vyjádřilo tak, že v takových skupinách neučí. U zbývajících 37,1 % pedagogů panuje neshoda pramenící z jejich zkušeností. Téměř polovina z nich (47,9 %) usuzuje, že zpřístupňování kulturního dědictví **je** ovlivněno kulturně heterogenním kolektivem, druhá polovina (52,1 %) usuzuje, že nikoliv. Tento moment vnímáme jako velmi podnětný pro realizaci jiného výzkumu zaměřeného na tuto problematiku.

## Závěrem

Sběr dat a jejich vyhodnocení v kvantitativní části výzkumu ukázaly, v jakých vyučovaných předmětech a za využití jakých přístupů je z pohledu pedagogů českých škol v současnosti zpřístupňováno žákům kulturní dědictví. Zřejmě ne překvapivě se tak děje v předmětech humanitně zaměřených, ale i v předmětech přírodovědných. Výsledky poukazují také na širokou škálu činností, při kterých se žáci s kulturním dědictvím setkávají. Jsou mj. v souladu s obecným trendem čteného využívání nových technologií v edukačním procesu. V otázce zkušeností pedagogů s vlivem kulturně heterogenních kolektivů na zpřístupňování kulturního dědictví se otevírá prostor pro další bádání.

Závěrem upozorníme na limity výzkumu. Již při rozesílání dotazníků došlo k několika přípa-

dům, kdy se e-mail s dotazníkem nepodařilo doručit. To mohlo být zapříčiněno neaktuálním kontaktem v adresáři MŠMT či naplněnou kapacitou e-mailové schránky příjemce. Ač jsem se snažila dohledat další kontakty na webových stránkách škol, nepodařilo se dotazník doručit do všech škol v České republice dle původního záměru. Procento zpětně obdržených vyplněných dotazníků navíc bylo velmi nízké. Není tedy možné výsledky výzkumu generalizovat. Přestože jsem usilovala o co nejjasnější formulování jednotlivých položek dotazníku, jejich vyplňování bylo velmi pravděpodobně ovlivněno subjektivním chápáním vyplňujícího. Ten navíc nemusel skutečnosti uvést zcela pravdivě, ať již záměrně či nikoliv.

Nashromážděná data nicméně dokázala poskytnout požadovaný základ pro realizaci navazující kvalitativní fáze výzkumu. V té se zjištěná data ověřovala přímým pozorováním ve dvacítce vybraných škol.

Kvalitativní pozorování ve vybraných školách mělo balancovat limity kvantitativního sběru dat a zvýšit tak reliabilitu celého výzkumu. Avšak v tomto případě je třeba mít na paměti i limity kvalitativního pozorování – zmiňme tři nejvýraznější: vliv přítomnosti pozorovatele ve vyučovacím procesu; výběr pouze určitého počtu škol; snaha vyučujícího prezentovat co nejlepší práci v kontextu zpřístupňování kulturního dědictví během sběru dat, která však může být odlišná od běžné reality. Vyhodnocení této fáze výzkumu právě probíhá.

## Poznámky

- 1) Gramatické tvary mužského rodu dle obecně zažitých pravidel českého pravopisu (např. žák, pedagog, ředitel) jsou použity za účelem zjednodušení četby textu a v našem chápání zahrnují též jiné genderové podoby (např. žákyně, pedagožka, ředitelka).
- 2) Po emailové konzultaci s doc. Mgr. Kamilem Kopeckým, Ph.D., který působí na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, ze dne 6. 1. 2022 bylo rozhodnuto upřednostnit pojem „kulturně heterogenní“ před pojmem „multikulturní“. Mezi oběma pojmy jsou pouze nepatrné rozdíly a dle Kopeckého mohou být pro potřeby tohoto výzkumu využity jako synonyma. Kopecký také upozorňuje, že slovo „multikulturní“ má v české společnosti spíše negativní konotaci, jelikož je chápáno jako „míchání odlišných nekompatibilních kultur“. Respondentům bylo použití pojmu „kulturně heterogenní“ ve výzkumu objasněno.
- 3) Zde upozorňujeme, že pedagog mohl označit více odpovědí, tedy i více různých cizích jazyků, případně doplnit odpověď jinou.
- 4) Opět mohli dotázaní pedagogové volit více z nabízených odpovědí či doplnit jinou odpověď.

## Literatura

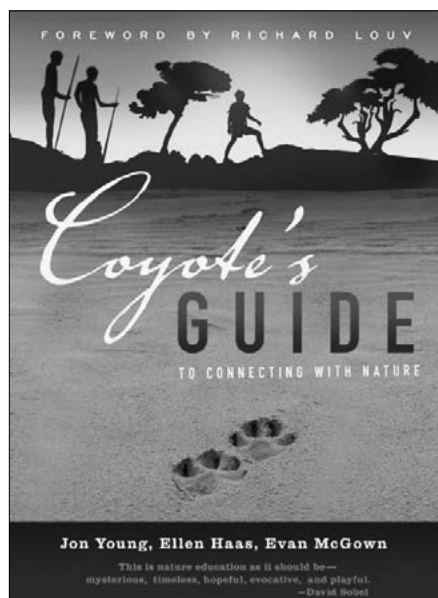
- A handbook for teachers: Cultural Heritage and Cultural Diversity Lessons.* (2012). Dostupné 31. 3. 2023 z <https://edoc.coe.int/en/cultural-heritage/6551-cultural-heritage-and-cultural-diversity-lessons-a-handbook-for-teacher.html#>
- Advani, A., & Reich, B. (2015). *Melting Pot or Salad Bowl: The Formation of Heterogeneous Communities.* Institute for Fiscal Studies.
- Ivon, H., & Kuščević, D. (2013). School and the Cultural-Heritage Environment: Pedagogical, Creative and Artistic Aspects. *CEPS Journal*, 29–50. <https://doi.org/10.25656/01:7985>
- Havlůjová, H., Charvátová, K., & Indrová, M. (2015). *Památky nás baví.* Národní památkový ústav.
- Havlůjová, H., & Foltýn, D. (2012). *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit.* Brontosauří eko-centrum Zelený klub.
- Havlůjová, H., Foltýn, D., & Charvátová, K. (2012). *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR.* *Envigogika*, 7(3). <https://doi.org/10.14712/18023061.78>
- Kopecký, K. [emailová komunikace]. 6. 1. 2022.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody.* Paido.
- OECD. (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Grada.
- UNESCO. (1992–2022). *Text of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage.* Dostupné 6. 3. 2023 z <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO. (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity.* Paris: UNESCO. Dostupné 3. 1. 2023 z <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO Institute for Statistics. (2023). *Cultural heritage.* Dostupné 3. 1. 2023 z <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/cultural-heritage>

**Mgr. Veronika Nirnbergová**

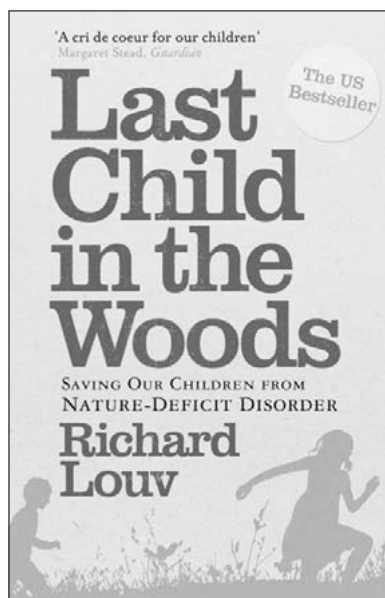
Vystudovala učitelství anglického jazyka, muzejní a galerijní pedagogiku a výtvarnou tvorbu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od dokončení studia v roce 2016 vyučuje anglický jazyk na fakultní základní škole Univerzity Karlovy v Praze (FZŠ Mezi Školami), kde se podílí na organizaci kulturně-vzdělávacích programů pro žáky z asi třiceti zemí světa. Působí zde jako metodik anglického jazyka pro 1. stupeň. Od roku 2021 studuje doktorský studijní program výtvarná pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zaměřuje se na zpřístupňování kulturního dědictví a také na vlastní uměleckou tvorbu.

Kontakt: [veronika.nirnbergova01@upol.cz](mailto:veronika.nirnbergova01@upol.cz)

## Příroda ve vzdělávání



Young, J., Haas, E., McGown, E., & Louv, R. (2016). *Coyote's guide to connecting with nature*. Santa Cruz: OWLLink Media.



Louv, R. (2013). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Londýn: Atlantic Books.

V posledních měsících jsme jistě všichni zaznamenali skokový vývoj digitálních technologií. Zejména příchod umělé inteligence rozpoutal velmi živé diskuse. Názory na její využití, přínosy i rizika se různí. Jako pedagogovi mně tyto úvahy připomněly citát Richarda Louva<sup>1</sup>: „Čím více je vzdělávání technicky vyspělé, tím více přírody naše děti potřebují.“ Přivedly mě také znovu ke dvěma inspirativním zahraničním knihám, z nichž čerpám ve své pedagogické praxi a které bych rád představil čtenářům časopisu Komenský.

První z nich je *Coyote's guide to connecting with nature* (Kojotí průvodce spojením s přírodou). Tato kniha pojednává o přístupu nazývaném „Kojotí učení“, dobře uplatnitelném ve volnočasových programech pro děti, mládež i dospělé, rovněž však vybízející k implementaci jeho principů do formálního vzdělávání. Publikace je rozdělena do dvou částí. První – Mentoring průvodce – seznamuje s principy Kojotího učení. Skrze reálné příběhy, výzkumy a úvahy přináší vhled do fungování složek osobnosti dítěte, na jeho vývoj a na vrstvy učení v kontaktu s přírodním světem. Tato

část zve k návratu k přirozeným způsobům učení, jako je volná hra v přírodě, objevování okolního světa skrze přímou smyslovou zkušenost, nápodoba chování a rolí, vyprávěčství, umělecké vyjádření, pozorování přírody atd. Zve tedy k návratu k postupům, které bývají v současném školství i společnosti často upozadovány exaktními postupy a zaměřováním se na digitální prostředí. Kapitoly autoři obohacují o výsledky svých výzkumů. Jon Young při zkoumání domorodých kultur např. vyhodnotil, že úroveň znalostí přírodního prostředí domorodců, kteří běžně využívají výše jmenované cesty přírodního učení, jsou srovnatelné s nároky na znalosti studentů doktorského studia ekologie. To může pedagogy vést k úvahám o využitelnosti přirozených způsobů učení v hodinách přírodopisu. Protože vnější přeorientování pozornosti a zájmu žáků po čtyřiceti pěti minutách je v přirozeném procesu učení nežádoucí, je zřejmé, že přírodnímu učení jsou vlastní především metody integrované tematické nebo projektové výuky. Druhá část knihy – Průvodce aktivitami – nabízí cvičení, hry a další aktivity, ztělesňující principy

popsané v předchozích kapitolách. Předkládá názorné příklady, jak rozvíjet smyslovou citlivost (ekolog a psycholog Michael J. Cohen hovoří dokonce o 54 smyslech a citlivostech); všímavost a empatii vůči přírodě i sobě; jak posílit vzájemné vazby v komunitě, spolupráci i kulturu; jak skrze hru, stopování a pozorování získat znalosti o zvířatech, rostlinách a ostatních organismech; jak posílit odolnost i sebedůvěru překonáváním reálných překážek a diskomfortu. Výčet rozvíjených oblastí vede pedagoga k uvažování nad klíčovými kompetencemi v rámci vzdělávacího programu a jejich možným naplňováním skrze přírodní učení. Přestože jednotlivé aktivity nejsou v knize provázány s kurikulárními výstupy formálního vzdělávání, při čtení se možnosti jejich provázání s učivem nabízejí. Samotní autoři vyzývají k čerpání inspirace v dalších receptářích aktivit a k tvorbě vlastních. Podstatné podle nich je pochopit základní východiska přírodního učení (popsaná v první části) a přenést je do praxe (viz druhá část knihy s příklady možných aktivit).

Pokud důvodem pro výběr první knihy byl její široký záběr od východisek a teorii po konkrétní aktivity v praxi, druhou publikaci volíme pro její zaměřenost na úzké a pro mě ústřední téma přírodního učení – obnovení zprětrhaného spojení mezi dětmi a přírodou.

Richard Louv, autor knihy ***Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*** (Poslední dítě v lesích) přichází s novým termínem nature-deficit disorder (porucha nedostatku přírody). Tato porucha se podle autora projevuje řadou příznaků, stále běžnějších v moderní společnosti, přičemž jmenuje ADHD, úzkost, emocionální a duševní problémy, problémy s chováním, zhoršující se zdraví a well-being, chronický stres, poruchy pozornosti aj. Na výzkumech dokládá, že kontakt s přírodním světem tyto projevy výrazně snižuje a obnovuje rovnováhu celého organis-

mu. Interpretací výzkumných zjištění ukazuje, že příroda je naším přirozeným prostředím, z něhož jsme vzegli a které nám poskytuje jedinečné stimuly, podmínky a vzory pro rozvoj kognice, kreativity, posílení imunity, psychické odolnosti, nervového systému i sociální citlivosti. To, co Louv nazývá poruchou spojenou s nedostatkem přírody, má krátkodobé i vývojové důsledky. Vzdalování se od přírody může mít z dlouhodobého hlediska dalekosáhlý vliv na blaho naší planety: „Bez přímé zkušenosti s přírodou si ji děti začínají spojovat se strachem a apokalypsou, nikoli s radostí a úžasem. Jak lze od dětí očekávat, že budou chránit něco, čeho se spíše bojí, než že by to milovaly?“ Louv upozorňuje na stále se zmenšující kontakt s naším přirozeným prostředím. Uvádí, že zatímco předchozí generace trávila hrou venku velkou část svého volného času, současné děti tráví 80 až 90 % svého času uvnitř budov, v posledních letech navíc v digitálním prostředí. Spolu s naléhavým varováním Louv přichází také s nadějí a konkrétními řešeními, ať už se jedná o „pasivní“ formy, jako je posílení zeleně ve městech, prostředí škol či nemocnic, nebo o otevírání prostoru i pro aktivní a cílenou spolupráci s přírodním světem zejména v oblasti vzdělávání a volného času. Vlídně nás pedagogy vyzývá, abychom do výuky zahrnuli pozitivní vliv přírody. Začít můžeme malými kroky, například „pouhým“ přesunutím části výuky, pokud je to možné, na čerstvý vzduch, a postupně můžeme přejít k jejímu aktivnímu využívání jako laboratoře, ateliéru, učebny či tělocvičny.

Kontakt s přirozeným prostředím je jedním ze stavebních prvků sociální, environmentální a „osobnostní“ gramotnosti, nezbytným základem pro zdravé fungování člověka, a to i v kontaktu s digitálním světem.

**BcA., Bc. Adam Kyprý**

student oboru Dramatická výchova na KVD DAMU  
a pedagog v lesní mateřské škole

## Poznámky

- 1) Americký autor (\*1949), který zkoumá mj. vztah dětí a přírody v minulosti a současnosti.

## Poradní kruh jako součást školní praxe

Bandouchová, P., Dittingerová, E., & Kurowski, M. (2022). *Poradní kruh jako součást školní praxe*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2185>



Kruh, bezpečí, naslouchání, sebevyjádření, vztahy, příběhy, rozmanitost, místo ve skupině, spočinutí, hra, učení. Tato slova vyjadřují podstatu poradních kruhů, praxe, která se v posledních letech stále častěji využívá v České republice v rámci organizací, komunit, rodin, firem a výrazně se prosazuje také ve školním prostředí.

Materiálů v češtině je zatím pomálu, a proto se ti, kdo se problematikou poradních kruhů zabývají, mohou radovat z příručky Petry Bandouchové, Evy Dittingerové a Martiny Kurowski, která je založena na Petřině zkušenosti s kruhy v ZŠ Labyrinth Brno a na poznatcích z kurzu Učíme (se) v kruhu, který vytvořily Martina s Evou a nabízejí ho studentům Masarykovy Univerzity. Jednou z dovedností, které lze v kruzích rozvíjet, je vypravěčské umění, což mimo jiné dokládá styl, jímž autorky publikaci píšou. Čtivým a přirozeně plynoucím způsobem popisují své osobní zkušenosti s kruhy, objasňují význam vzájemného sdílení příběhů, jež slouží jako východisko k dalšímu akademickému i sociálnímu učení.

Text zasazuje praxi poradních kruhů do širšího kontextu současných poznatků o vzdělávání. Popisuje podstatu tohoto způsobu, jeho hlavní principy, seznamuje čtenáře s technikami učení (se) v kruhu včetně konkrétních aktivit. Dozvíte se, k čemu kruhy ve školách slouží, jaká je role průvodce – facilitátora (toho, kdo kruh řídí), jak kruhy strukturovat, jak vytvořit bezpečné prostředí, jaká témata do kruhu přinášet nebo jak pracovat s dynamikou a udržet kruh v dobrém rytmu. Text je členěn do kratších kapitol, takže se v něm dobře orientuje a je snadné se vracet k tématům, která si potřebujeme připomenout. Autentické reflexe pedagogů, facilitátorů i studentů v poslední části dávají nahlédnout do přínosu kruhů ve třídě i do možných variací a rozvoje praxe v budoucnu. V publikaci je dostatek odkazů na kvalitní literaturu a také QR kód na video o poradních kruzích ve školách.

Ti, kteří mají s poradními kruhy osobní zkušenost, mohou získat teoretické zázemí a tipy na konkrétní aplikaci, ti, kdo kruhy nezažili, získají kromě toho také poměrně plastickou představu o jejich fungování a možném dopadu. Na prostoru dvaceti sedmi stránek představuje publikace poradní kruhy tak, že pokud máte základní pedagogické dovednosti, můžete po přečtení s kruhy začít.

Zároveň tu je jeden podstatný aspekt, který publikace explicitně nepojmenovává. Principy kruhu si integrujeme hlavně vlastní zkušeností a jeden z důležitých psychohygienických principů je, že ten, kdo kruhy provází ostatní, by měl mít i kruh, kam může zasednout jako jeden z účastníků. K tomu mohou sloužit kruhy pedagogických sborů anebo dnes již poměrně hojná setkání průvodců kruhů, kruhy pro veřejnost či výcviky a workshopy. Pozvánky můžete najít například na facebookové stránce: <https://www.facebook.com/poradnikruh>

Publikace je vydařena jak po stránce odborné, tj. v rovině teoretických i praktických informací, tak po stránce estetické i stylistické. Ilustrace i celkové výtvarné zpracování publikace jsou dílem Ireny Iškiové a umožňují čtenáři zamýšlet se nad významy textu. Jde o obrazový jazyk, který prohlubuje příběh textu, dovoluje posun od mysli k srdci, ke kterému během kruhů zpravidla dochází. V kruhu si totiž všimáte toho, co nás obklopuje, krása je důležitým aspektem dění, např. v podobě výběru mluvicího předmětu a dalších artefaktů, které kruh doprovázejí.

Zážitek z kruhu je komplexní záležitost – dotkne se našich srdcí, našich myslí i našich očí, inspiruje nás, přinese odpovědi i nové otázky, dá nám nahlédnout na jedno téma z pohledu různých aktérů, pohne nás k budoucím činům. Stejně tak tato publikace, jako by nás na chvíli vzala do kruhu a zažehla jiskru radosti a moudrosti.

**Mgr. Helena Kosková**

lektorka neformálního vzdělávání



Sulis, G., Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, & S., Resnik, P. (2023, 12 December). ELT teachers' agency for wellbeing. *ELT Journal*, <https://doi.org/10.1093/elt/ccad050>.

**ELT**journal

## Well-being aneb Co může učitel dělat pro svou psychickou pohodu a proč je to důležité

Článek, do kterého jsme nahlédli v tomto čísle, byl sice publikován v časopise pro angličtináře, jeho obsah se ale týká všech učitelů, včetně studentů učitelství, a to bez rozdílu oboru. Autorky článku realizovaly výzkum, jehož účastníků bylo 30 rakouských učitelů angličtiny. Pátraly po důvodech, které určují, zda se učitelé starají o svou psychickou kondici a pohodu. Požádaly učitele, aby popsali své největší úspěchy – a také neúspěchy – v průběhu své profesní dráhy, a ptaly se jich, kde spatřují zdroje stresu a co představuje zdroje radosti, jaké cíle mají do budoucna, jak by popsali svou profesní identitu a zda se cítí psychicky dobře. Analýzy rozhovorů odhalily čtyři faktory psychické pohody.

První nazvaly *Spouštěče* (anglicky *triggers*) a identifikovaly zde dvě roviny. První souvisela s pracovním přetížením, s nedostatkem volného času, se zdravotními problémy a s pocitem vyhoření. Druhá se pojila s osobním životem, se založením rodiny, s blížícím se důchodovým věkem či se ztrátou blízkého člověka. Jejich uvědomění a pojmenování vedlo k přehodnocení pohledu na to, co je skutečně důležité, a následně k zavedení strategií „péče o sebe“. Toto uvědomění a přehodnocení se ale ne vždy promítlo do reálné změny.

Druhý faktor, nazvaný *Co si mohu dovolit změnit* (anglicky *affordances*), se týkal způsobu a úspěšnosti realizace změn v pracovním životě učitelů. Pokud věřili, že je změna možná, našli si oblast, kterou začali řešit jinak. Například v přípravě výukových materiálů začali spolupracovat s kolegy, začali přípravy sdílet, což vedlo k úsporám času a energie do této práce vložené. Začali si hlídat čas strávený prací. Někteří našli odvahu a způsob,

jak odmítat úkoly, které pro ně byly náročné nebo v nich neviděli smysl. Učili se žádat o pomoc. Byli však i učitelé, kteří věřili, že se nic pro zlepšení dělat nedá, a proto nic ve svůj prospěch nepodnikli.

Třetí faktor, *Skutek* (anglicky *action*), se vztahoval k realizaci a zavedení změn v profesním i osobním životě. Někteří se začali více starat o své zdraví, zdravou stravu, pohyb, koníčky, jiní se více věnovali rodině a přátelům, další, aby načerpali potřebnou energii, začali trávit čas meditací či vědomě začali pracovat se samotou. Společné pro tyto strategie bylo přesvědčení, že změnu mají ve svých rukou, že sami pro sebe skutečně mohou něco udělat a že to přinese výsledky.

Výzkum potvrdil důležitost explicitní podpory učitelů v hledání strategií, které povedou ke zlepšení jejich psychické pohody. Důležitou součástí byl i faktor *Reflexe*, kdy docházelo ke zvědomování toho, co ze svých povinností máme v rukou, co můžeme ovlivnit. V angličtině se užívá pojem *job crafting*, který označuje proaktivní přístup zaměřený na vytvoření takových pracovních podmínek, kdy nás práce nevyčerpává, ale uspokojuje. To by nemělo být jen cílem učitelů v roli zaměstnanců, ale také cílem vedení škol v roli zaměstnavatelů. „Well-being je zásadní nejen pro samotné učitele, ale pro to, aby mohli učit, jak nejlépe umí,“ uzavírají autorky provedeného výzkumu.

**Mgr. Jana Chochofatá, Ph.D.**

Katedra anglického jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta, MU

## Co dělat, když se dítě cítí být nejhorším ze všech?

Obracím se na vás s dotazem, jak postupovat a jak pomoci chlapci (v srpnu měl 6 let), u kterého přetrvává negativistické chování. Tyto afektivní stavy se podle slov rodičů a učitelek z mateřské školy projevovaly již od narození, ale také ve školce.

Chlapec sedí v první lavici, abych mohla předcházet přicházející negaci. Ve vzdělávání je chlapec šikovný. Vše, co se učíme, zvládá bez větších obtíží. Jen u psaní se objevuje nechut' psát, je vidět, že ho to nebaví a že je to činnost, kterou by úplně vynechal. Když se mu něco nedaří nebo pokud udělá chybu, tak si nadává, nespolupracuje a dlouhou chvíli trvá, než se zase zapojí. Od začátku 1. třídy je velmi negativistický, často říká: „Jsem nejhorší! Nepatřím sem. Zlobím a nezasloužím si to. Zase JÁ dělám chybu a nejde mi to.“ V některých situacích a při výukových aktivitách opakovaně nechce spolupracovat a stěžuje si, že je ve škole nuda, protože on by si chtěl raději hrát, a vyučování je pro něho dlouhé. V družině při volné hře je velmi spokojený a k dětem přátelský. Pokud však paní vychovatelka ohlásí řízenou činnost, tak Kubík řekne, že je to nuda a nebude to dělat. Podporuji ho, často ho vyvolávám, chválím a mluvíme spolu o proběhlých afektech, jak dále pracovat a co by mu pomohlo. Sám to neví, stále o sobě tvrdí, že je nejhorší. Již ale méně často používá slova, že se zabije nebo že by měl být mrtvý. To byla slova, která používal velmi často na začátku září. I paní učitelky ve školce tato slova od něho často slyšely. Děti ve třídě jsou podporující a snaží se chlapci vyjít vstříc. I ostatní děti se nové věci učí a učí i mě. Snažím se, aby se děti nebály chybovat a chybu braly jako něco, co nás posune. Prosím tedy o radu, jak chlapci pomoci.

*Renata Hriadelová*

Bouřlivější reakce představují u nejmladších dětí docela běžný jev. Některé dítě se při neúspěchu vzteká, trhá papír s kresbou, hází figurkami hry, obviňuje všechny okolo, jiné naopak vidí absolutní zdroj veškerých komplikací (i jen domnělých) v sobě. Je pak hodně smutné, pláče, na nějakou dobu upadne do pasivity. Nebo se naopak bouřlivě a s mnoha pohyby raduje. Sám pokládám emoce spojené s jakýmkoli průběhem i výsledkem činnosti, tedy i s (ne)úspěchem, za žádoucí. Děti, kterým je všechno jedno, nebo které jsou dokonce apatické, rozhodně nejsou na dobré vývojové cestě. Obavy, radost, nadšení, zklamání a vztek tvoří integrální součást dětského i dospělého života. Je však pravda, že když je něčeho moc, tak je toho příliš. Proto také odmala, s větším či menším úspěchem, učíme dítě prohrávat, ukazujeme mu, že všechno se ani nám vždycky nepovede. V tomto věku se však dítě obvykle ještě úplně nedokáže radovat nebo být zklamané „potichu“.

Pokud vím, tak neexistují žádné zázračné a zaručené výchovné postupy či figle, které v krátké době změní osobnost dítěte. Na změnách chování a jednání dobře pracujete, ale i to jde leckdy u některých dětí velmi pozvolna. Probírejte opakovaně s celou třídou, co má vliv na konkrétní dosažený úspěch či neúspěch. Určitě se

nevyhýbejte ani štěstí, smůle či náhodě. Ovšem největší důraz kladte na snahu a vytrvalost, také na zdatnost a vyspělost dítěte. I ochotu učit se. Učte děti začlenit do hodnocení výsledků pokroky, zlepšování i princip, že udělalo, co v dané chvíli mohlo a umělo. Nezanedbatelná otázka k výkladu je, co je vlastně úspěch?

Upozorňujte i na ohleduplnost k druhým dětem. Jaké reakce jsou vhodné a co už může vás i spolužáky obtěžovat. Dokonce i bouřlivou radost mohou ostatní chvíli rádi sdílet, ale pak už je to přestane bavit. To vše vidím jako další podstatný motiv k hovoru. Z toho také vyplývá, že byste sama neměla na jeho projevy příliš reagovat. A požádejte (opakovaně) ostatní děti ve třídě, aby si ho také v podobných situacích příliš nevšímalý. Ono bez diváků to nebývá ono. Když emoce u chlapce pominou, měla byste ho stručně znovu (a znovu) upozornit na to, že ho sice naprosto chápete, ale stejně by neměl svými projevy obtěžovat druhé, ať si jde v podobném případě stranou. A současně mu stručně připomeňte podle pravdy, že rozhodně není nešikovný a že i když něco zatím úplně neumí, určitě se to naučí. A že vy mu věříte. A jestli se mu někdy něco nepovede, tak vy vidíte, že se snažil, což je nejpodstatnější. Na druhé straně, určitě u Kubíka

i u všech spolužáků neopominete žádný úspěch ani žádné zlepšení.

Děti v tomto věku jen málokdy vědí, co by jim pomohlo. Zásadní pomoc představuje vaše pochopení, trpělivost, vytrvalost a čas. Píšete, že po pár týdnech už je situace o něco lepší. Kubík je srpnový, dnes je zbytečné

spekulovat, jestli by mu býval neprospěl roční odklad. Jistě se chce vyrovnat i všem ostatním a o kus starším ve třídě, takže o to tíživěji nese faktický i domnělý neúspěch. Jeho zrání i dobré zkušenosti s vámi mu určitě pomohou. Věřím, že ho pozvolně naučíte, že existují společensky přijatelné způsoby vyjádření emocí.

**PhDr. Václav Mertin**

dětský psycholog

Vaše náměty a dotazy pro poradnu zasílejte na e-mailovou adresu [komensky@ped.muni.cz](mailto:komensky@ped.muni.cz).

## Výslovnost českých samohlásek u žáků odlišného mateřského jazyka

V tomto příspěvku se budeme věnovat české výslovnosti, ovšem nejenom v daném čísle, neboť půjde o tematickou řadu. Tentokrát pojednáme o výslovnosti samohlásek a v dalším čísle o správné artikulaci souhlásek, a to především v souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka, neboť děti/cizinci navštěvují české školy. Studujeme-li kterýkoliv jazyk včetně mateřského, jednou z velmi důležitých částí je výslovnost. Jak uvádí Encyklopedický slovník češtiny, pravidly správné výslovnosti se zabývá nauka zvaná ortoepie a název je řeckého původu složený z „ortos“, což lze přeložit jako „pravý, správný“, a „epein“ – „mluva, výslovnost, mluvit“. Kulturní jazyky existují ve dvou formách: mluvené a psané. Historicky prvotní je podoba mluvená. I mluvený jazyk, podobně jako psaný, má svou normu, svá závazná pravidla.

Správná výslovnost je pro žáky/cizince velmi důležitá a měli bychom na ni dbát od první vyučovací hodiny, neboť gramatické chyby nezpůsobují tolik nedorozumění jako chyby fonetické. V České republice má výuka češtiny jako cizího jazyka relativně dlouhou tradici, a především v posledních dvou letech se učitelé setkávají s mluvčími, jejichž mateřským jazykem je ukrajinština.

Mezi českou latinkou a ukrajinskou azbukou se shoduje celkem 13 znaků, z toho 6 má stejný význam v obou grafikách. Těch zbývajících 7 může způsobit problémy. Jsou to: lat. **Y** „ypsilon“ – azb. **У** „u“; lat. **H** – azb. **Н** „en“; lat. **X** „iks“ – azb. **Х** „chá“; lat. **B** „bé“ – azb. **В** „vé“; lat. **P** „pé“ – azb. **Р** „er“; lat. **C** „cé“ – azb. **С** „es“.

Na rozdíl od češtiny, která má pět samohlásek krátkých (**a, e, i, o, u**) a pět samohlásek dlouhých (**á, é, í, ó, ú**), se v ukrajinštině vyskytují pouze samohlásky krátké: **a, e, i/bi, o, y**. Délka samohlásek v ukrajinštině není tedy na rozdíl od češtiny významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Proto délka samohlásek v českém jazyce působí Ukrajinčům potíže nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu. Tuto problematiku lze s žáky velmi dobře procvičovat např. pomocí říkanek z Ferdova slabikáře od Ondřeje Sekory: *Amálka papala papáníčko, pokapala kanapíčko; Elen se vesele veze s jelenem přes celé meze; Ibsi kvílili bílí, nad Nílem lítali chvíli; Olga volala kosa, toulá se okolo polobosa; Kdybys nebyl býval kýval, nebyl by se mýval hýbal.*

V ukrajinštině patří mezi zvláštní fonémy **в** [v] a **й** [j], jež se mohou realizovat jako neslabičné samohlásky. Souhláska **в** [v] je retretná (na rozdíl od české retozubné). V určitých pozicích se realizuje jako polosamohláska [**u**]: *вчора* [učora] – *včera*, *правада* [prauda] – *pravda*, *вечеря* [uečerja] – *večeře*. V porovnání s češtinou se zněla souhláska **в** [v] na konci slova nikdy nemění v retnou neznelou [f], ale stává se naopak ještě znělejší a přechází v neslabičné [u], např. *лев* [leu] – *lev*, *острів* [ostr'iu] – *ostrov*. Je proto nutné procvičovat výslovnost českých slov s v na konci slov: *lev, kov, ostrov, přístav*. V příštím čísle se zaměříme na výslovnost souhlásek.

PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

PhDr. Marta Vágnerová, Ph.D.

Katedra slovanských jazyků a literatur  
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity  
v Českých Budějovicích

## Phrases for applying to a new school

Přijímací zkoušky na střední školy a příprava na ně jsou tématem, které zaměstnává žáky i učitele nejméně jeden celý školní rok. Určitě jsou tématem nejen diskusí v předmětech, kterých se bezprostředně týkají, ale také rozhovorů v hodinách angličtiny.

Na začátku celého procesu je výběr oboru a školy, na které by uchazeči chtěli studovat. Věříme, že se vám pár frází spojených s přijímacím obdobím bude hodit:

- **Put in an application / apply to** a school (not *apply for* – that's for jobs). – Když se hlásíme na školu, používáme sloveso *apply to*, ale když se ucházíme o zaměstnání, používáme sloveso *apply for*.
- Which school are you **applying to**? – Na jakou školu se hlásíš?
- Did you **take the entrance exam** last week? (be careful, the verb is *take* not *write*) – Dělal(a) jsi minulý týden přijímací zkoušky?
- Did you need to **prove your level of English** for the new school? – Musel(a) jsi na nové škole doložit, jakou máš úroveň angličtiny?

- **Did you get into** the school of your choice? (were you successful) – Dostal(a) ses na školu, kterou sis vybral(a)?
- Is there an **audition** to get into the school? (for music or arts schools) – Musel(a) jsi dělat talentové zkoušky?
- Are you applying to a **grammar school** or a **specialised high school / upper secondary school**? (AmE/ BrE) – Hlásíš se na gymnázium nebo na střední odbornou školu?
- Can you **appeal** if you don't get in? – Můžeš podat odvolání, když se tam nedostaneš?
- Is there a **second round** at some schools? – Mají nějaké školy otevřené druhé kolo?

We hope that your pupils will do well in their entrance exams and will get into the school of their choice!

Ailsa Marion Randall, M.A.

Mgr. Jana Chochořatá, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta MU

## 5x stručně ze školství

### Počet odkladů školní docházky neklesá

Aktuální výroční zpráva České školní inspekce zmiňuje, že odložená docházka se stále týká 19 % dětí. Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy, směřující k eliminaci odkladů školní docházky, se tak nedaří naplnit, a to přestože dle ČŠI mateřské školy nabízí různé formy podpory – zaměřují se na postupný přechod od hry k učení, zařazují pravidelné aktivity pro přípravu na povinnou docházku, rozvíjejí samostatnost a komunikační dovednost dětí, zařazují grafomotorická cvičení a práci s didaktickým materiálem.

### Revize RVP v roce 2024

Aktuálně probíhající revize RVP ZV v tomto kalendářním roce vstupuje do závěrečné fáze. Předchozí práce se zaměřila na obsah, očekávané výstupy, provázání vzdělávacích obsahů a odstranění duplicit. Národní pedagogický institut plánuje veřejnou konzultaci návrhu, v druhé polovině roku bude revize předána ke schválení MŠMT.

### Přijímací řízení na střední školy

Dlouhodobá diskuze o podobě přijímacího řízení vyústila v jeho digitalizaci a podávání přihlášek na střední školy je nyní elektronické. Aktuální systém nabízí podání přihlášek na tři obory současně a dle priority určuje jejich pořadí. Primárně se má jednat o administrativní ulehčení.

### Metodické webináře a workshopy k rozvoji digitální kompetence

Národní pedagogický institut nabízí „workshopy pro sborovny“. Jedná se o další nabídku podpory rozvoje digitální kompetence ve školách. V nabídce již existují webináře, kurzy a konzultace pro učitele ZŠ napříč vyučovanými předměty. Kompletní nabídku je možné najít na [revize.edu.cz](https://revize.edu.cz).

### Zlatý Ámos

V anketě Zlatý Ámos letos figuruje 53 přihlášených učitelů ZŠ a 19 učitelů SŠ. Učitele navrhují žáci a v regionálních kolech je obhajují před porotou. Anketa o nejpoblárnějšího učitele uděluje ceny od roku 1994. V počtu přihlášených dominuje Praha, Středočeský a Olomoucký kraj. Korunovace nového Zlatého Ámose proběhne 23. března na Kantorském bále v hotelu Ambassador v Praze.

**Mgr. Tomáš Horčíčka**  
Katedra primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta MU

02  
o o ●●

# KOMENSKÝ

Odborný časopis pro učitele základní školy. Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873.

Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

## Vydavatel

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.

Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 29. 2. 2024. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

## Adresa redakce

Časopis Komenský

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: komensky@ped.muni.cz

## Vedení redakce

Veronika Rodová, Anna Tomková, Tomáš Horčíčka, Aneta Melicharová, Tereza Vlachová

## Výkonná redakce

Eva Dittingerová, Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík,

Helena Koldová, Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Jana Létalová, Kateřina Lojdrová, Václav Mertin,

Eva Nováková, Karel Pícka, Ailsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Eva Trnová,

Adam Veřmiřovský

## Webové stránky časopisu

Tereza Vicianová — [www.ped.muni.cz/komensky](http://www.ped.muni.cz/komensky)

## Jazykové korektury

Aneta Melicharová

## Grafická úprava a sazba

Pavel Křepela

## Tisk a knihařské zpracování

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

## Distribuce a příjem objednávek

ADISERVIS s.r.o.

Na Nivách 1050/18

141 00 Praha 4-Michle

Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.

P.O.BOX 169

830 00 Bratislava

ISSN 0323-0449

MUNI  
PRESS

MUNI  
PED

