



ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

## **Rozhovor s Hanou Kasíkovou**

o spolupráci a kooperativním učení žáků i pedagogů

## **Jak na badatelsky orientovanou výuku**

## **Nedorozumění s rodičem**

# Obsah

EDITORIAL .....	2
<b>ROZHOVOR</b>	
Anna Tomková – <i>Rozhovor s Hanou Kasíkovou o spolupráci a kooperativním učení žáků i pedagogů</i> .....	3
<b>HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ</b>	
Anna Tomková – <i>Rozhovor s Vitem Beranem o spolupráci v profesním rozvoji pedagogů, která se zúročuje v učení a spolupráci žáků</i> .....	12
<b>Z VÝZKUMU</b>	
Jan Krása – <i>Role pohádek v rozvoji narativní kompetence u dětí</i> .....	20
<b>REPORTÁŽ</b>	
Petra Turečková – <i>Po proudu řeky Leskavy – opožděná reportáž</i> .....	26
Irena Iškíeiová – <i>Malujeme hudbu</i> .....	34
<b>DO VÝUKY</b>	
Jitka Reissmannová, Adéla Crhová, Jan Urner – <i>Možnosti výuky ochrany člověka za mimořádných událostí na základních školách</i> .....	38
Gabriela Šimková – <i>Výuka v jiné realitě</i> .....	45
Eva Trnová – <i>Jak na badatelsky orientovanou výuku</i> .....	52
<b>RECENZE</b>	
Lucie Skoupá – <i>Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky v mateřské škole</i> .....	57
<b>NAHLÉDLI JSME</b>	
Petra Suquet – <i>Imerzní technologie: další způsob učení</i> .....	59
<b>PORADNA VÁCLAVA MERTINA</b>	
<i>Nedorozumění s rodičem</i> .....	60
<b>JAZYKOVÁ PORADNA</b>	
Milena Nosková, Marta Vágnerová – <i>Další záležitosti ve výslovnosti pro ukrajinské žáky/ně</i> .....	62
Irena Headlandová Kalischová, Ailsa Marion Randall – <i>British versus American Pronunciation</i> .....	62
<b>5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ</b>	
Aneta Melicharová .....	64

## Editorial

*Vážené čtenářky, vážení čtenáři,*

do světa vypouštíme, byť s jistou prodlevou, čtvrté číslo 148. ročníku časopisu Komenský. Co v něm najdete? Tématem rozhovorů, které Anna Tomková vedla s Hanou Kasíkovou a Vítem Beranem, je spolupráce v učení žáků i profesním rozvoji pedagogů ve školách. Příspěvek Jana Krásy v rubrice Z výzkumu se zabývá rozvojem narativní kompetence dětí předškolního a mladšího školního věku vyprávěním pohádek. Řada dalších příspěvků je charakteristická tím, že na počátku vzniku tématu, kterému se věnují, byla pandemie covid-19. Petra Turečková reportážně zachytila, jak zkoušela online výuku propojit s venkovním učáním o místním potoku Leskavě, Irena Iškíevová přibližuje interaktivní webovou platformu Malujeme hudbu, která podporuje kreativní sebevyjadřování žáků. V rubrice Do výuky se sešly tři příspěvky, které reagují na překotně se měnící situaci v oblasti vzdělávacích obsahů i prostředků. Jitka Reissmannová, Adéla Crhová a Jan Urner čtenáře seznamují s možnostmi implementace tématu ochrany člověka za mimořádných událostí do školního vzdělávání. Gabriela Šimková se zaměřuje na robotické didaktické pomůcky a učení skrze virtuální realitu. Eva Trnová shrnuje základní charakteristiku badatelsky orientované výuky, která má dlouhodobě potenciál rozvíjet klíčové kompetence žáků. O využití online aplikace v pedagogické diagnostice a intervenci referuje v recenzi Lucie Soukupová. Problematice virtuálního prostředí jako prostoru pro učení je věnován příspěvek Petry Suquet, nahlížející do periodika *Le français dans le monde*. Václav Mertin řeší ve své poradně rizika elektronické komunikace učitele s rodiči žáků. V jazykové poradně autorky Milena Nosková a Marta Vágnerová pokračují v cyklu věnovaném srovnávání vybraných jevů češtiny a ukrajinštiny. Irena Headlandová Kalischová a Ailsa Marion Randall se zaměřují na základní

rozdíly mezi britskou a americkou výslovností. Soubor příspěvků čtvrtého čísla 148. ročníku časopisu Komenský uzavírají aktuality 5x ze školství, které zpracovala Aneta Melicharová, starající se též o jazykovou korekturu všech příspěvků. Svět se mění a zdá se, že stále rychleji, což ostatně odráží i témata toho čísla. Také v chodu redakce Komenského dochází ke změnám. Na přípravě textů se v tomto čísle mnohem více podíleli jednotliví redaktori, Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Jana Chocholatá, Eva Nováková, Lucie Škarková, Eva Trnová a Adam Veřmiřovský.

Čtvrté číslo 148. ročníku uzavírá určitou etapu, po osmi letech nastal čas předat veslo vedení časopisu dál. Naším cílem při práci na čtyřiceti dvou číslech, která od září 2016 vyšla, bylo mapovat aktuální pedagogická témata a propojovat svět školy s odbornou akademickou komunitou, vytvářet prostor pro společnou diskusi. Zapojovat do chodu časopisu nejen akademiky a učitele, ale také studenty. Naším cílem byla také grafická podoba časopisu, vyhovující moderním trendům. Zároveň jsme dbaly na odbornou úroveň a obsahovou kvalitu textů, což obnášelo poskytovat příspěvatelům zpětnou vazbu, věnovat jim čas a společně usilovat o optimální podobu textu. Děkujeme jim za trpělivost a ochotu texty přepisovat a doplňovat, někdy i opakovaně. Věříme, že zkušenost publikovat v Komenském pomáhala vytvářet komunitu příznivců časopisu, díky ní nás redakční práce baví a dává nám smysl. Děkujeme za příspěvky, které posíláte, a za to, že časopis Komenský čtete a inspirujete se jím pro výuku svých žáků i pro odborné diskuse v pedagogických týmech škol, ve kterých působíte. Ať se Komenskému i nadále daří, jeho chod se nezastaví. Je to jedinečný časopis.

Veronika Rodová a Anna Tomková

Anna Tomková

## Rozhovor s Hanou Kasíkovou o spolupráci a kooperativním učení žáků i pedagogů

Doc. Hana Kasíková, se kterou se známe mnoho let, je celoživotní špičkovou kooperativní učitelkou. Zkušené i začínající generace pedagogů, také s oporou o její publikace, objevují, že princip spolupráce při učení je nezbytnou součástí soukolí, které ovlivňuje, zdali a jak se proměňuje podoba a kvalita vzdělávání v našich školách. Zajímalo mě, jakými otázkami spojenými s kooperativním učením se vysokoškolská pedagožka a výzkumnice Hana Kasíková zabývá nyní a kam dál ji toto profesní téma vede.

### Můžeš čtenářům přiblížit svou cestu k pedagogice?

Při přijímačkách na obor pedagogika mi přišlo vždycky trochu legrační, když uchazeči šermovali s výroky typu: „Již od dětství jsem chtěl(a) být učitelem(-kou).“ Jenže já to tak měla: posadila jsem si před sebe panenky a vedla přednášku, později jsem mordovala další děti s tím, že jsem je „vyučovala“. Než pak přišel závěr střední školy a s ním hrůza z toho, že bych reálně stála před studenty. Vyměnila jsem učitelský sen za neurčité zaměření „něco s literaturou“. Čeština byla na Filozofické fakultě UK v kombinaci s pedagogikou, po maturitě jsem si tedy pořídila učebnici pedagogiky, přečetla ji, uznala, že jsou tam i zajímavé věci. Jen jsem se podívovala, co se tam proboha pět let budu učit, když už to na základě té učebnice skoro všechno vím. V devatenácti letech jsem to v hlavě měla prostě legračně poskládáno.

Teď, když je mi násobně devatenáct, považuji pedagogiku za jednu z nejzajímavějších společenských věd, průsečík mnoha věd jiných. A z toho vyplývá, že je pořád tekutá, v pohybu, že je stále co se dozvídat a co objevovat. Měla

jsem radost, že jsem se tomuto objevování mohla věnovat přímo na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze, v době, kdy jsem tam nastoupila, obsazené obdivuhodnými osobnostmi a také generačně spřízněnými kolegy a přáteli. Na tomto pracovišti se taky rozptýlila hrůza z učitelování a vyzkoušela jsem si ho souběžně nejen na základní a střední škole, ale i na Přírodovědecké fakultě UK, Vysoké škole umělecko-průmyslové a Divadelní fakultě AMU.

### A kudy vedla tvá cesta k teorii a praxi kooperativního učení?

Mluvila jsem o tom, že v pedagogice je toho mnoho, na co se lze zaměřit. S tím souvisí určité nebezpečí – sledovat všechno a nic, zůstat na povrchu. Já jsem měla štěstí, že jsem se potkala s tématem kooperativního učení. Podle nejrůznějších ukazatelů je to téma, pro které stojí za to „ztrácet čas“, jít do hloubky problematiky, klást si další a další otázky a hledat na ně odpověď.

Mohli bychom tvrdit, že jde o zahraniční inspiraci, a to taky je, ale já jsem si cestu k němu našla přes českou stopu. Na oboru pedagogika





nás učila skvělá odbornice, profesorka Jarmila Skalková. Psala fundovaně mj. o skupinovém učení, o jeho teorii a praxi. A vyučovala nás o něm frontálně. V této organizační formě učila i o tom, že se skupinové učení v praxi nevžilo.

V našich studentských hlavách se hned samozřejmě objevovaly otázky, jak to udělat, aby se tedy všechny ty inovativní postupy, o nichž jsme se učili, že fungují, na školách vžily.

Jako mladá asistentka na jedné z konferencí jsem jedné zahraniční účastnici sehnala plakát s podobiznou Václava Havla – doteď ho má prý v pracovně – a ona mi druhý den naložila plnou náruč knih. Mezi nimi knížku o kooperativním učení bratří Johnsonů.<sup>1</sup> Já jsem četla a říkala si: Jasně! Tohle by mohlo řešit, aby skupinové učení nebylo jen téma v učebnicích didaktiky!

Na cestě k překonání pedagogického pesimismu, tedy že se učebnicové téma může stát žitou realitou, mi v 90. letech hodně pomohlo Fulbrigtovo stipendium pro toto téma. Nasedla jsem na letadlo do Minnesoty a v péči mentorů Davida a Rogera Johnsonových hledala cestu, jak to udělat, aby se smutně ve výsledcích výzkumů nekonstatovalo, že máme skupinového učení ve třídách pomálu. Rezovalo mi, že kooperativní učení bylo představeno jako celý systém, který stojí na pevných nohou teorie prověřované po desítky lety mnohačetnými výzkumy (teorie sociální vzájemnosti)<sup>2</sup>, včetně toho, jak jej zavádět do praxe vzdělávacích institucí. Sama u sebe jsem také zažila, co to znamená být v kooperativním společenství – s akademiky při zkoumání, s praktiky na školách různých typů při sdílení jejich „kudy na to“, ale i se studenty na Minnesotské univerzitě v učebních skupinách. Tam jsem byla zařazena stabilně v jedné z menších skupin u předmětů, které učili Roger i David, plnila v nich zadané úkoly, psala si poznámky o tom, jak funguje učení v kooperativním seskupení. A mohla jsem tuto zkušenost srovnávat s předměty vyučovanými frontálně, kde se interakce objevovala jen občasné a mezi studenty navzájem spíše nahodile. Můj původní zájem o téma kooperativního učení se brzy změnil v přesvědčení o jeho obrovském potenciálu a toto přesvědčení se přetavilo v hlavní linku mé profesní činnosti po návratu do českého prostředí.

## Proč má být spolupráce nezbytnou součástí výuky ve škole?

Začnu tím, co považuji za ono nezbytné. Spolupráce se ve výuce objevuje v podobách různých kooperativních technik jako jsou skládačky, tříkrokové interview i v dalších mnohých. Určitě jde o to trénovat si je a taky jsme to na univerzitě se studenty i v setkáních s učiteli různých stupňů dělali a děláme. Za podstatné však považuji to, co je pod tím, nebo možná nad tím – tj. porozumět hlubšímu smyslu tohoto vzdělávacího přístupu. Tento smysl jsme nalézali a nalézáme v přeměně společenských hodnot. Můžeme se tu opřít o transformalistický náhled<sup>3</sup>, který ukazuje na posun od individualismu a soutěže k hodnotě spolupráce. Návazně je pak třeba zkoumat směřování společnosti, tj. na čem by měla být založena tolikrát připomínaná učící se společnost: tady je bezpochyby jedním z motorů pohybu vpřed důraz na sdílení a kooperaci v komunitách, včetně těch ve vzdělávacích institucích.

Když říkám, že je třeba zkoumat, míním tím, že je důležité nebrat kooperaci jako „loženu“ tezi, ale posvítit si v učebních komunitách studentských či učitelských i na její protipól – kompetici, soutěž. Míním tím především na to, jakou jí přikládáme váhu a proč tak činíme. Víím, že mám mluvit o kooperaci, ale tohle mi připadá hodně důležité – když odebereme z váhy soutěži, tedy soutěživému uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích, uvolní se prostor pro spolupráci. A to odebírání by mělo být založené na přesvědčení, které pak vede akci. Zapsalo se mi do mysli, že nemůžeme soudit něčí přesvědčení, můžeme se pouze zajímat o účinky, které vyvolá. Jde o to nesoudit člověka, který si myslí, že například motivace se bez soutěžení neobejde: místo toho se pečlivě zabývat tím, co se stane, když tak učiníme. Někdy stačí diskuse nad billboardem s pozvánkou k akci, kde by o autíčko měla soutěžit batolata: mám jej vyfocený z pražských ulic a samozřejmě kdo se nejrychleji dobatolí k cíli, dostává to se značkou Mercedes. Vždy zafunguje i reflexe soutěživé hry. Skvělá je pro tyto účely vybíjená, ale třeba i hra Středověk (Revoluce)<sup>4</sup>: je tu i místo pro konfrontaci s tím, že někdo to má prostě jinak, že není soutěží motivovaný, ale přesně na-

opak. A pak už to možná stačí doplnit výsledky výzkumu. Hodně bohatá je vřdycky diskuse nad dlouhodobými výzkumy Alfieho Kohna: kromě toho, že v nich dokazuje, že lépe motivuje absence soutěže, upozorňuje také na dopad na mezilidské vztahy a sebedůvěru člověka<sup>5</sup>.

### Co namísto umenšené nebo odsunuté soutěže ve vzdělávacím prostředí posílí?

Je to rozhovor o kooperaci, tak je to nasnadě. Důvěřuji shrnutí výzkumů (individuálními studii jsem se prokousávala roky), které vyznívá takto: Není pochyb o tom, že kooperativní učení mnohostranně funguje, je třeba však zkoumat, v jakých podmínkách funguje optimálně. V současné době se o to pokouší vědecké instituce, profesní asociace, vzdělávací instituce, celé školy i jednotlivci. A to již v celém světě, i v naší zemi. Významná jména v této oblasti jsou R. Slavin, E. Cohenová, S. Sharanová, ale to jsou opravdu jen příklady. Johnsonovi, které jsem zmínila na začátku, pokračují intenzivně ve své práci dál, vydávají další texty. Osobně jsem čerpala z jejich prací o vztahu kooperace a poznávacího konfliktu či o kooperativním učení na univerzitách. Myslím, že se mohu přiklonit k tomu, že jde o nejprozkoumanější vzdělávací inovaci, založenou na důkazech.

### V jakých oblastech tedy kooperativní učení podle těchto důkazů funguje?

Když se ptáme učitelů, většinou na prvním místě jmenují zlepšení vztahů mezi žáky, ale průkazná je i větší snaha uspět – vyšší výkon a produktivita učení u všech žáků. To je důležité: kooperativní učení může napomoci jak těm žákům, kteří jsou ve školním prostředí označováni jako výborní, tak těm s označením průměrní či slabí. Má pozitivní vliv na dlouhodobou paměť, vnitřní motivaci, na rozvoj vyšších myšlenkových procesů a je toho ještě více. Chtěla bych však připomenout i další oblast efektů, která mi přijde v současné době vzhledem k informacím z terénu škol naléhavá: oblast psychického zdraví. Tedy prospěšný vliv na psychickou přízpůsobivost, sebedůvěru, schopnost zvládat nepřízně a stres. Nerada bych, abych tu představila kooperativní učení jako kouzlo,

kteří šmahem přemění dítě vzdorující školnímu vzdělávání či psychicky nemocné v dítě bez potíží, s dychtivostí zmocnit se vědění. Tak to dozajista není. Nicméně systém, který napomáhá – pospolu s didaktickým konstruktivismem – utváření postoje, že vzdělávání je věcí všech zúčastněných, přece jen hodně umí. A pro příklady už nemusíme chodit jen k zahraničním zdrojům, byt jsou stále inspirativní. Už je máme blíž, v našich školách.

### Zdůrazňuješ, že kooperativní učení je celý systém. Které principy jej tvoří?

Už jsem mluvila o tom PROČ více kooperace do vzdělávacích institucí. Ale byt by si učitelé o tom přemýšleli sebevíc, myslím, že nejvíce zapůsobí na jejich přesvědčení, když si strategie a techniky kooperativního učení vyzkoušejí ve svých třídách, a to na základě porozumění celému systému. A to podtrhuji: na základě porozumění celému systému.

S učiteli na různých setkáních hledáme „mouchy“ na skupinové organizační formě, na které je kooperativní učení založeno – a že jich bývá jmenováno docela dost! Jen namátkou: některé děti se rády ulejou, některé děti vůbec nechtějí úkoly plnit ve skupině, i když učitel řekne, aby všichni spolupracovali, neděje se tak, občas je ve třídě takový hluk, že z toho bolí hlava, do skupinového učení se obtížně z učitelské perspektivy nahlédne, tudíž se obtížně hodnotí atd., atd., atd. A jak už jsem před chvílí zmiňovala, kooperativní učení, pokud je nahlíženo jako systém, by ideálně tyto mouchy mělo odehnat. Co je tedy třeba nahlédnout?

V prvé řadě, že nám jde opravdu o učení, to je relativně trvalou změnou (tedy nikoliv jedním uchem tam, druhým ven), která by měla nastat na základě kooperace. Je už takovým folklorem společenských věd, že i klíčové pojmy jsou trochu rozmlžené: tudíž je třeba porozumět zásadní věci – co to znamená být v kooperativním vztahu. Vypůjčíme-li si vymezení kooperace od sociálních psychologů, kteří pro ni mají označení pozitivní vzájemná závislost, vychází nám, že je to propojení lidí ke společnému cíli, z kterého by měli mít prospěch všichni zúčastnění ve skupině. Takže je více než legitimní se ptát, zda

ten, který se vzpouzí učení ve skupině, to nečiní například proto, že žádný prospěch z bytí ve skupině nemá, nebo ho třeba nevnímá.

Popis systému kooperativního učení mi pro praxi přijde velmi inspirativní tím, že je přehledný: tvoří ho pět základních principů, které je třeba mít na mysli, má-li to fungovat. Pak už má jeho uživatel velkou volnost v tom, jak je naplní. Třeba onen před chvílí zmíněný základní princip – pozitivní vzájemná závislost čili kooperace – může být ve třídách zabezpečen tím, že jasně stanovíme cíl učení ve skupině (třeba i s kritérii úspěchu skupiny), rozdělení pracovních rolí dětí, které se plní na cestě k cíli (ten, který rád přenechává práci druhým, dostane např. roli, která mu to trochu ztíží). A těch způsobů je víc.

Kooperativní učení funguje na dvou úrovních – na úrovni kognitivního, věcného učení (např. učit se aplikovat gramatické pravidlo) a na úrovni sociálního učení (např. požádat o pomoc při nesnázích s osvojováním tohoto pravidla své spolužáky). Proto je tak důležité umět pracovat s druhým principem, přemýšlet, jaké sociální dovednosti podpoří zvládnání úkolů ve skupinách. A zformulovat to jako zaměření pro děti, ještě než se pustí do úkolu (např. „očekávám, že si budete klást vzájemně otázky, že se budete dívat na toho, kdo mluví, že si budete hlídat hladinu hluku“). Nefunguje, když se jim pouze sdělí: „Očekávám, že budete pěkně spolupracovat!“ Dokonce ani dospělí často nemají některé kooperativní dovednosti dostatečně rozvinuté. Jak tedy mají děti vědět, co je to ta pěkná spolupráce? Střídat se v odpovědích? Nenechat mluvit celou dobu jednoho? Nebát se nesouhlasit? Proto ono „rozdrobení“ celku kooperace na určité konkrétní dovednosti, příslušně přimknuté k úspěšnému plnění úkolu.

Aby příště už obě linie učení (kognitivní a sociální) spolehlivěji jedna podpírala druhou, v kooperativním učení se připomíná další princip – reflexe tohoto učení ve skupinách. Tj. nejen jestli už všichni ve skupině zvládnáme ono výše zmíněné gramatické pravidlo a zda jsme využili požádání o pomoc, ale také jak tato pomoc vypadala, zda skutečně pomohla, co udělat příště jinak, abychom už získali větší učební jistotu.

Říkala jsem, že kooperativní učení stojí na pěti principech, znacích, elementech, které pospolu tvoří fungující celek. Vyjmenovala jsem tři, tak ještě ty dva: nejen být ve skupinové organizační formě, v malé skupině, ale být tam tváří v tvář, neboť to pomáhá k většímu pro učení prospěšnému objemu interakcí. Dále pak je ve výčtu principů ještě princip individuální odpovědnosti, individuálního skládání účtů. I když tady ho jmenuji jako poslední, je velmi důležitý, protože souvisí s podstatou kooperativního učení. Děti jsou propojeny v kooperativním vztahu ne kvůli kooperaci samotné, ale zejména proto, aby se posunuly dál jako jedinci. Takže ve třídě se jim k tomu vytvářejí příležitosti, opět velmi různorodě: např. tím, že se učitel zastaví u skupiny a zeptá se jednoho z členů, kde se právě v učení on i skupina nachází, nebo po skončení práce ve skupině jsou náhodně vyvoláváni jedinci k závěrům úkolu atp. A samozřejmě se k tomu vrací i sebehodnocení žáka.

#### Co je třeba dál v kooperativním učení zkoumat?

Těchto pět principů je východiskem pro velmi pestrou realizaci – podle podmínek té které třídy i vybavenosti toho kterého učitele. A právě tyto podmínky jsou prostorem i pro výzkum, ať již akademický či akční výzkum realizovaný samotnými učiteli. Výzkum může být veden například těmito otázkami: Jak se změní učení dětí, budou-li zařazeny v déletrvajících skupinách? Jak napomohla výsledkům kombinace individuální činnosti s učební činností ve skupině? Jaký způsob vrstevnického hodnocení nese lepší výsledky? Kdy a jak kombinovat v kooperativním učení vrstevnické hodnocení se sebehodnocením a hodnocením učitelským? Otázek ke zkoumání je opravdu mnoho a akční výzkum je na zodpovídání těchto otázek skutečně skvělý, nejlépe pak, když probíhá ve spolupráci s ostatními učiteli.

Za akční výzkum, výzkum proměny praxe samotnými praktiky, se skutečně hodně přimlouvám. Nejenže se dozvíme mnoho o realitě tříd, vyučovací i učební činnosti, ale výzkum tohoto typu posune vpřed v myšlení i konání své realizátory – vědí a umějí víc. Na straně druhé chápu, že získávat data z terénu, vyhodnocovat je



a zpracovat do výzkumné zprávy je náročný úkol, a to i ve spolupráci s ostatními.

**Registruješ nějaký vývoj zájmu škol a učitelů o kooperativní učení?**

Zaznamenávám, že se v posledních letech znovu zvedá vlna zájmu o kooperativní učení. V inovačních vzdělávacích přístupech nefandím kampaň, které přicházejí v nárazových vlnách; např. teď se ve školách vrhneme na téma učebních stylů, pak na badatelské metody atp. Často není daná adekvátní pozornost tomu, aby se přístupy integrovaly a v této podobě se „vsáklý“ do praxe. V současné době jde kooperativnímu učení zřetelně naproti vlna zájmu o formativní hodnocení, o celou responzivní výuku. Tam vidím možnosti velmi výhodné syntézy. Pokud chceme plánovat, realizovat výuku a hodnotit žákovské učení s ohledem na to, co žáci vědí, umějí, co si myslí a jak na učitelské působení reagují, máme právě v žácích skvělého spojence. Jestliže dáme dětem větší prostor ve vrstevnickém učení, ve vyhodnocování vlastního učení i celé výuky, zviditelní to, co se v jejich hlavách děje; prospěje to pak celému vzdělávacímu procesu. Samozřejmě je třeba myslet taky na čas na zvnitřnění tohoto přístupu, a to vlastně na obou stranách – učitelské i dětské.

Dám příklad ze vzdělávacích projektů formativního hodnocení (projekty Služby školy Mladá Boleslav), v nichž jsem působila.<sup>6</sup> Někteří učitelé naříkali nad tím, jak zvládnout individuální zpětnou vazbu tak, aby pomáhala k dalšímu učení v početných třídách (za využití nářku typu: „Mám třicet dětí ve třídě!“). Rozumím, je to opravdu nárok, ale o tento nárok se učitel může podělit s dětmi, např. tím, že si děti v rámci kooperativního učení, během reflexe skupinové činnosti, trénují vědomě (třeba s pomocí pracovního archu) podávání zpětné vazby. Vybavuji si výrok jednoho z lektorů učitelského vzdělání: „Český učitel je předpovědný!“ Zkušenosti právě ze zmíněných projektů ukazují, že tam, kde propojili zavádění formativního hodnocení s užíváním kooperativních učebních skupin, zdařilo se onu odpovědnost přerozdělit. A tak si učitelskou energii trochu šetřit.

**Zatím kooperativní učení spojujeme s výukou žáků. Dovednost pracovat týmově se však stává i nezbytnou profesní výbavou učitelů. Máš příklady dobré praxe i k tomuto úhlu pohledu na spolupráci?**

Když už jsem zmínila konkrétní vzdělávací projekty, ráda je v rozhovoru využiju i k tématu spolupráce učitelské. Tyto projekty byly založeny na tom, že se učitelé formativnímu hodnocení učili v malých týmech (natáčeli videa, diskutovali svoje postupy atp.), následně se snažili o zapojení dalších lidí na škole. Byť si tyto učitelské týmy mohly kdykoliv říci o podporu ze strany lektorů projektu (a dostávala se jim), bylo pro ně zpočátku docela těžké opřít se více sami o sebe. Myslím si však, že to přineslo povícero dobrého. Především porozumění, že je užitečné nebát se otevřít svoji skříňku přesvědčení, perspektiv, nápadů, ale i nejistot apod. Nejen podle mého názoru je třeba pochopit celou školu jako učební prostředí a využívat i pro sebe přístupy, ve kterých a které učíme děti. A sem patří i to, že nové věci nejdou zpočátku hladce. Když třeba inovujeme tematické plány, můžeme se spolehnout při jejich přípravě na principy kooperativního učení. Včetně toho, že při učení je běžné, že se potkáme s pochybnostmi, na počátku práce týmu třeba i s méně podloženou argumentací a jinými jevy spolupráce ve skupině. Společná reflexe toho, co se dělo, by měla pomoci, abychom příště uměli lépe argumentovat, sdělit si otevřeně pochybnosti, vážit více perspektiv aj.

Je to velká radost, že v mnoha školách už je zažitá kultura spolupráce a spolupracujícího učení, nebo se na této kultuře systematictěji – v celém týmu školy a s určitou vizí – pracuje. Učitelské týmy se víc a víc starají o to, aby jejich součinnost byla jasně zaměřena na to, co je klíčové ve školním prostředí – jak zajistit, aby dopady na učení dětí byly zřetelné. Za mnohé z mé nedávné zkušenosti se tak děje třeba v Základní škole Kly, Základní škole Lesní v Liberci či 5. základní škole v Mladé Boleslavi, ale samozřejmě výčet by mohl být delší.

**Máš přehled o tom, kde a jak se v kooperativním učení účinně vzdělávají (budoucí) učitelé?**

Pokud vím, téma kooperativního učení je zařazeno do kurikula přípravy na všech našich učitelských fakultách. Je jasné, že „vědět o“ je jen začátek. Funguje zkušenost učit se více přímo ve studentských kooperativních skupinách a toto učení ze strany vysokoškolských učitelů zdůvodňovat. Například: „Složil(a) jsem vaše skupiny takto, protože (...) Teď děláme ve skupinách toto, protože (...)“ Věnovat pozornost dění v učebních společenstvích při reflexi. O profesním vzdělávání v tématu už jsem mluvila: důležité je vyhledat ve škole spojení na společně sdílenou vizi, porozumět principům kooperativního učení, ve vzdělávacích seminářích nasednout na to, co už nám jde a dál tyto přístupy prakticky optimalizovat, přenést některé výzvy ke zdokonalování do malých učitelských týmů – např. v nich společně hledat řešení, jak děti naučit vyhodnocovat práci jednotlivců ve skupině, aby hodnocení podněcovalo ke spoluúčasti všechny. V těchto malých učitelských týmech by měl být jeden druhému oporou pro profesní růst, a to včetně užití dovedností, když se věci zadrhnou.

Já jsem se teď z tohoto hlediska ocitla v pedagogickém ráji díky instituci ZVaS Tábor, tj. Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Návrh setkání v tématu Odpovědné učení (se zaměřením na kooperativní učení a formativní hodnocení) sleduje dostatek času na porozumění tématu i trénování dovedností v několika časově od sebe oddělených blocích, v pauze mezi nimi je pozornost nasměrována na aplikaci v jednotlivých třídách a předmětech a v neposlední řadě na zaangažování dalších učitelů na školách do tématu, podle podmínek té které školy. Jeden běh už doběhl a odezvy ukazují, že takto budovaná profesní jistota vytváří přesvědčení, o které se pak mohou opřít i jiné inovativní postupy. Další běh je na startu.

**Při našem posledním setkání mě zaujalo, že se vedle své celoživotní cesty pedagogické a výzkumné s velkým zájmem ubíráš i novými cestami. Můžeš nám na závěr některé z těch, které**

**tě v současnosti hodně baví nebo které plánuješ uskutečnit, přiblížit?**

Vlastně jsem vždycky kombinovala práci na univerzitě s aktivitami pro školy předchozích stupňů. Teď je ten akcent na druhém jmenovaném a je to vskutku pestré: semináře, projekty, konzultace, mentoring. Hezká setkání např. s učiteli vyhodnocenými v soutěži Global Teacher Prize či s univerzitními učiteli, které zajímá, jak zkvalitnit vlastní výuku. Nebo každoroční setkávání v letní škole Prázdniny jinak (už běží po dvaatřicáté!), kde v posledním desetiletí spolupracujeme s Jarkou Dosedlovou z Filozofické fakulty MU na návrzích dramatických příběhů, které se hrají, ale především tančí<sup>7</sup>. Obecně postupy dramatické výchovy jsou převážně kolektivní akcí a vespolný tanec založený na dramatickém příběhu např. z nejsevernějších krajín světa je nejen čistou radostí, ale i otevíráním svých vlastních příběhů, učením se jeden od druhého, jedna od druhé. Kooperativní učení v rámci performativního umění.

Na začátku rozhovoru jsem zmiňovala mé juvenilní zaměření na „něco s literaturou“ (míněno beletrii). Dělo se to i v rámci oborového zakotvení v pedagogice, ráda jsem využívala beletristické texty pro osvětlení některých pedagogických či psychologických jevů. Děje se to i ve volných inspiracích pro již zmíněné návrhy tančených příběhů (např. mexická legenda o La Lloroně, řecké pověsti, Puškinova Bachčisarajská fontána). A velmi se to děje i v místním čtenářském kroužku – my mu říkáme Salón; poctivě čteme měsíc co měsíc vybranou knihu a po úvodním slově některé z nás (i když jsme otevřené mužům, tito nějak nechodí) diskutujeme, přeme se či shodujeme. Ženy různých předchozích i současných profesí, životních zkušeností, různého literárního vkusu atp. Asi lze odhadnout, že bez dovedností respektující komunikace ve skupině se neobejdeme. Jelikož jsme se tyto dovednosti kdysi systematicky neučily ve škole, nastoupila škola tohoto kroužku, což – při všech peripetiích – má taky kouzlo. Podstatné je nerezignovat: se sociálními dovednostmi se nerodíme, učíme se je. Jsme zpátky u učících se komunit a jejich důležitosti pro dnešek, zítřek, pozítřek.

Úplně na závěr ještě jednou o skupině – trochu metaforicky. Je to skupina otužilecká: samotné se mi v mrazu do rybníka věru nechťívá, ostatní jsou neocenitelnou oporou. A být pospolu při-

pravení na vody současnosti, třeba i ty hodně chladné, se hodí, že?

Děkuji za rozhovor.

## Poznámky

- 1) Šlo o knížku Davida W. Johnsona a Rogera T. Johnsona (napsali ji pospolu s Edythe Johnson Holubec): *Circles of learning: Cooperation in the Classroom*. Byla z r. 1984, ale od těch dob má již několik vydání. Na téma kooperativního učení vydali autoři mnoho publikací, některé jsou více orientované na praktické návody, některé mají větší akcent na informace o teorii a výzkumu. Výzkumu kooperativního učení, obecněji souvislostem sociálních vztahů a vzdělání, se věnují od 70. let 20. století, lektorují tuto tematiku po celém světě, založili na Minnesotské univerzitě Centrum pro kooperativní učení.
- 2) Teorie sociální vzájemné závislosti v úkolové situaci říká, že způsob, jakým je strukturována sociální vzájemná závislost, určuje interakce mezi jedinci, což determinuje výsledky. Sociální vzájemná závislost může být strukturována trojím způsobem: kompetitivně, individualisticky, kooperativně (Morton Deutsch).
- 3) Transformalisté tvrdí, že pro optimální společenský vývoj se hodnoty musí skutečně podstatně proměnit – například od hodnoty vlády nad přírodou k bytí v souladu s přírodou, od soutěže a individualismu k hodnotě kooperace.
- 4) Popis hry např. na [www.hra.cz/hra/hra-na-stredovek](http://www.hra.cz/hra/hra-na-stredovek), ale pravidla lze upravovat podle záměrů aktivity. Někdy je uváděna pod názvem *Revoluce*.
- 5) Na YouTube jsou videa s výklady jeho výzkumů, např.: [https://www.youtube.com/watch?v=Jqcw\\_0v8ooE](https://www.youtube.com/watch?v=Jqcw_0v8ooE)
- 6) <http://www.sskolemb.cz/cs/projekty/zlepsovani-prace-skoly-v-ramci-formativniho-hodnoceni.html>
- 7) Viz <https://www.albiso.cz/prazdniny>, zde i konkrétní program. Akce je akreditovaná MŠMT ČR.

## Výběr z publikační činnosti, zaměřené na téma kooperativního učení

- Kasíková, H. (1997, 2010, 2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2000). Kooperace a týmy ve třídě a škole. *Raadce učitele*. Část B, 1–24. Praha: Dr. Josef Raabe.
- Kasíková, H. (2001, 2009). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2003). Kooperativní učení: na cestě k efektivní výuce. *Komenský*, 127(4), 2–10.
- Kasíková, H. (2003). Učitel na cestě inovací. *Series Paedagogica*, U8, 55–71. Brno: MU v Brně.
- Kasíková, H. (2009). *Učíme se spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H. (2009). *Učíme se spolupráci spoluprací. II. Výukové materiály*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H. (2015). Proměna vysokoškolské výuky. Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*, 20(2), 81–103.
- Kasíková, H., & Vlčková, M. (2015). Když děti učí děti. *Komenský*, 140(2), 45–50.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–128.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (2019). Učitelé budoucích učitelů a jejich pojetí výuky. *Lifelong Learning*, 9(3), 43–65. <https://doi.org/10.1111/lifele20190903043>
- Kasíková, H., & Rašín, I. (2019). Vedení školy a inovativní týmy učitelů. *Řízení školy*, 9, 39. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/vedeni-skoly-a-inovativni-tymy-ucitelu.m-6168.html>
- Kasíková, H., & Valenta, J. (2022) Kurikulum pregraduálního učitelského studia.: od obecnějších východisek k sociálně-vztahové dimenzi. In Janišová, M., & Strouhal, M. (Eds.), *Učitelské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy* (s. 5–71). Praha: UK, Karolinum.

---

**Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.**

Vystudovala český jazyk a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na UK získala doktorát a zde se i habilitovala. Od r. 1977 působila na Katedře pedagogiky FF UK jako vyučující, byla garantkou studijních programů učitelství pro střední školy, členkou Vědecké rady FF UK a oborové rady oboru pedagogika. Vyučovala i na DAMU Praha, v současné době je zde členkou oborové rady pro dramatickou výchovu. Odborně se zaměřuje především na problematiku výuky, inovativní přístupy ve vzdělávání včetně kooperativního učení a formativního hodnocení, zhodnocování diverzity ve školním prostředí. Pracuje jako poradkyně škol a jiných pedagogických institucí, je odborná garantka vzdělávacích projektů, lektorka a mentorka.

Kontakt: hanakasikova4@gmail.com



Anna Tomková

## Rozhovor s Vítem Beranem o spolupráci v profesním rozvoji pedagogů, která se zúročuje v učení a spolupráci žáků

Mgr. Ing. Vít Beran je ředitelem v Základní škole Kunratice, ve škole, která jednoznačně je učící se organizací. Rozhovorem se vine jako červená nit myšlenka, že jedině pedagogové, kteří se sami učí a rozumějí tomu, proč, čemu a jak učit žáky, aby zažívali úspěch v učení, mohou také své žáky vést ke spolupráci.

### Prosím nejprve o stručné představení.

Jsem ve školství už 42 let, z toho 32 let ředitelem základní školy. Posledních 17 let vedu Základní školu v Kunraticích. Jsme velká škola. Máme skoro 800 dětí a 130 zaměstnanců, z nichž je 60 učitelů, 17 asistentů pedagoga a 11 vychovatelů. To, co mě opravdu hodně baví, je, že jsem celý svůj profesní život mohl být blízko lidem, kteří mě učili, jak dělat dobrou školu, jak podporovat učitele, aby vedli svou výuku tak, aby měla dopad na učení dětí, jak dělat to, co je prospěšné pro děti, které chodí do školy. Mám pocit, že to, co jsem za svůj profesní život poznal, se nám nyní ve škole daří uvádět v život. Mám radost, že vnímám učící se kulturu naší školy, která žije, funguje.

### Odkud čerpáš, jak dobře učit žáky ve škole?

Jako mladý ředitel jsem se stal členem redakční rady Učitelských listů, kterou vedla Jana Hrubá a ve které pracovali lidé jako Karel Rýdl, Ondřej Hausenblas, Miluška Havlínová, Jana Nováčková, Jan Kovařovic nebo Vladka Spilková. Setkávání této redakční rady, které se konalo každý měsíc, pro mě fungovalo po patnáct let jako velmi intenzivní studium a přivedlo mě k bádání nad tím, co je kvalitní vzdělávání, kvalitní škola. Společně jsme objevovali, jaké cesty k tomuto vedou.

Od svého vzniku mě ovlivnilo o. s. Kritické myšlení, pod vedením Hany Košťálové a Ondřeje Hausenblase. Zde jsem poznal, jak čtenářství propojit s výukou. Poznám jsem, jak pomáhá dětem při učení i jak se stává součástí našeho učitelského učení. Zjistili jsme i to, že součástí postupů rozvoje kritického myšlení jsou také kooperativní strategie.

Další hromádku inspirace určitě tvoří program Začít spolu, který je založen na spolupráci, jak říká i sám název. Také jsem se setkal s tzv. otevřeným vyučováním, což je forma, kdy učitel přenáší odpovědnost za učení na děti tak, aby se mu uvolnily ruce pro jednotlivé žáky. Když jsem otevřené vyučování prvně viděl v Německu a pozoroval, jak jedno dítě ve 2. třídě diktovalo druhému diktát a potom si vystřídal role, tak mě fascinovalo, že takové věci fungují. Pro nás to byl tehdy, v devadesátých letech, velký objev. Pro ně to bylo normální, byli na to zvyklí.

Hanu Kasíkovou jsem poznal asi rok po nástupu do ředitelské role, kdy jsem musel absolvovat funkční ředitelské vzdělávání a Hana nám tam přednášela kooperativní učení a učila nás kooperativním technikám. Tehdy se nám naše lektorka profesně neuvěřitelně líbila. Líbilo se nám, jak vedla výuku a jak zařídila, abychom se



„zvedli ze židli“. Bylo vidět, že kvalitní pedagog dokáže s lidmi dělat kouzla, a i když se něco nedaří, dokáže lidi držet pohromadě a také dokáže pomoci jednotlivcům, aby přispívali skupině. Potom slovo dalo slovu a s Hanou jsem šest let spolupracoval při editorské práci v nakladatelství Raabe. I tato setkání s ní a rozhovory nad texty, které jsme editovali, byly neuvěřitelně zajímavé. I když pojem kooperativní učení teď ve škole nepoužíváme, myslím, že jeho principy naplňujeme, někdy vědomě a někdy intuitivně, různými způsoby.

Od roku 2008 je pro mě motorem a inspirací projekt Pomáháme školám k úspěchu. Měl jsem možnost se zapojit do práce expertní rady, která projekt připravovala, a být ředitelem jedné ze dvou pilotních škol projektu. Zejména počátek našeho učení v projektu byl dobrodružný. Společně se Základní školou Mendelova, kterou vedl pan ředitel Bohumil Zmrzlík, jsme prošlapávali pro nás neznámé cestičky, aby dnes zapojené školní týmy měly svou cestu s projektem snadnější.

Mé učení pokračuje i v programu Ředitel na živo, kde v roli průvodce spolupracuji na vývoji programu a jeho realizaci. Vést program a být u učení dalších kolegů je pro mě nejen zajímavé, ale opět objevuji mnoho nového, mnoho inspirací. Nyní připravujeme již šestý dvouletý běh.

### Co tě napadá jako první, když se chceme věnovat tématu spolupráce ve vaší škole?

Napadá mě škola jako učící se organizace, párová výuka, sdílení. Jsme škola, která je učící se školou. To znamená, že u nás hodně rozvíjíme a podporujeme profesní učení učitelů a pedagogů obecně. Mám z toho radost.

Abychom víc rozuměli dopadu své výuky na učení dětí, hodně pracujeme s důkazy učení našich žáků. Zjišťujeme, jak je složité propátrávat důkazy učení tak, abychom věděli, kde naši žáci jsou, a díky tomu nacházeli správné cíle jejich učení. Ve formátu učících se skupin rozpitváváme dopady naší výuky na učení žáků na základě důkazů, zjišťujeme, co vlastně pomáhá efektivnější výuce, a hlavně učení dětí, aby dosahovaly námi stanovených nebo plánovaných cílů. Mys-

lím si, že to je hodně důležité. Proto nemůžeme být my pedagogové ve škole solitéry. Musíme vytvářet školní profesní komunitu, partu lidí, která na sobě chce pracovat, proměňovat se a zlepšovat se.

Využíváme mnoho formátů společného profesního učení. Nejčastěji ve škole pracujeme v párech. Asi dvacet procent hodin výuky na naší škole vedeme párově. Párová výuka ve třídě sama o sobě přináší fenomén spolupráce. Dva učitelé společně plánují výuku, společně ji vedou a také společně reflektují, co výuka přinesla, jaký měla dopad na učení dětí. To jsou věci, které, když se dostanou učitelé pod kůži, tak úplně mění výuku jako takovou. Přišel za mnou například pan učitel, že by chtěl propojit dějepis se zeměpisem a že by byl rád, kdybychom naplánovali v rozvrhu hodin jemu a kolegyni párovou výuku tak, aby se mohli prolínat. Tam, kde by spolupráce učitelů nefungovala, ale předměty neintegrujeme. Důležité je, že děti se setkají s propojením v některých předmětech a nemusí to být za každou cenu všude. Podstatné je to, že si v každém ročníku někdy zažijí učení propojením předmětů, které jim pomáhá porozumět souvislostem.

V naší škole učitelé také hodně sdílejí. Sdílení není sdělování. Sdílení má svůj cíl, je dobře, když je moderované. Například sdílíme, když něco nově zavádíme do výuky a potřebujeme získat zkušenosti z toho, jestli se nám to daří nebo nedaří. Sdílení, párová výuka, prostě profesní učení podporuje kulturu bezpečného prostředí a otevřenost. Za největší úspěch považuji, když se kolegové na sebe obracejí i s neúspěchem, s něčím, co jim ve výuce nejde. V tom případě se například zvou do hodin, společně plánují a reflektují, podporují se.

Šancí, kdy dva až tři učitelé společně promýšlejí výuku, je mnoho. Například i studenti na praxích učí párově s našimi učiteli. Propojujeme výuku i meziškolně formou Lesson study v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu. Jsme ve škole přesvědčeni o tom, že čím víc má učitel příležitostí, kdy může spolupracovat na společném plánování, společném vedení výuky i společném vyhodnocování výuky s dalším učitelem, tím víc se učí on sám.



## Jak tak intenzivní spolupráci učitelů zajišťujete organizačně?

Pro každého z nás platí, že každý čtvrtek odpoledne patří škole. Poslední roky jsme ale začali pozorovat, že ne všichni ty čtvrtky dokáží využít ve prospěch svého profesního učení. Tak jsme dospěli k osmítýdennímu cyklu naplňovanému různými typy setkávání. Přemýšleli jsme, jak taková setkávání učitelů organizovat. Dnes víme, že důkazem naší učící školní kultury jsou dobrovolně a aktivně zapojení pedagogové, kteří přebírají odpovědnost za své učení, podporují v tomto své kolegy a díky tomu se to, co sami ve škole žijí, propisuje do učení našich žáků.

V osmítýdenním cyklu nechybí setkávání celé sborovny. Při něm vypadá naše spolupráce tak, že se všichni sejdeme, otevřeme jedno téma, následně se k prodiskutování rozpadneme do menších skupin a pak se opět všichni sejdeme a sdělíme si nebo si představíme výsledek našeho uvažování. Na vzájemné informování o termínech nebo o programu měsíce máme v sharepointu zavedenou „virtuální sborovnu“. Jeden čtvrtek se učitelé setkávají v „hnízdech“. Jedná se také o profesní učení, jehož součástí je také sdílení, ale i různé inspirace z výuky, plánované lekce nebo například organizace otevřených hodin. „Hnízda“ tvoří třeba oboroví učitelé angličtináři, další tým učitelů se zaměřuje na učení se venku, další víc hloubá nad čtenářským písařstvím atd. Jedná se o různé skupiny učitelů, které sdružuje společný zájem. Další čtvrtek chceme, aby se pravidelně setkávali předmětovi učitelé napříč školou. Samostatně se setkávají také učitelé učící společně v ročníku, což se netýká jen třídních učitelů. Další dva čtvrtky osmítýdenního cyklu obsahují nabídku seminářů, které vedou především naši učitelé a někdy i vedení školy.

Tento rok jsme naše „slétávání do hnízd“ doplnili o formát setkávání v „učících se skupinách“. Učíme se teď tento formát „učících se skupin“ používat. Zapojení učitelé bádají nad dopadem své výuky. Já jako učitel bádám nad svou učitelskou prací, nad vedením výuky a na důkazech učení dětí rozpoznávám, zda jejich učení nastalo a jestli opravdu a na jaké úrovni to, co jsem plá-

noval, cíl, který jsem si stanovil, děti dosahují. To už je ale opravdu „vyšší dívčí“. Neznamená to, že každý učitel na naší škole tímto způsobem dokáže na sto procent pracovat, ale jsem rád, že pro mnoho učitelů se stala spolupráce s jinými učiteli přirozenou, a to nejen při přípravě výuky. Je užitečné, když i při této spolupráci a propátřování důkazů učení žáků mnozí volí badatelský přístup.

Na naše celoškolní profesní učení navazují plány osobního pedagogického rozvoje každého pedagoga. Pedagogové si volí cíl svého učení v zóně svého nejbližšího rozvoje v propojení na dopad jimi vedené výuky na učení dětí. Cíl, který si každý z nás volí, má být pro nás rozvojový a pro školu užitečný. Plnění cíle vyžaduje velkou podporu, kterou často nacházíme mezi kolegy ve škole.

## Jak konkrétně spolupracují učitelé v ročnících?

Poslední roky se nám daří minimalizovat počet učitelů, kteří učí třídy A, B i C v jednom ročníku. Například když má učitel aprobaci pro český jazyk, tak proč by češtinu měl učit v různých ročnících? Je výhodnější mít češtinu v jednom ročníku. Poznali jsme a využíváme pro naše profesní učení techniku Lesson study, o které jsem se už zmínil, kdy skupina učitelů společně naplánuje vyučovací hodinu, tuto lekci odvedou v jedné třídě, následně reflektují, co pomáhalo dosažení cílů učení, dále společně promýšlí, co je potřeba pro další její odvedení v jiné třídě přeplánovat. A po jejím znovuzrealizování jí opět reflektují a případně přeplánují. Toto je velmi účinná učící technika profesního učení. Proto chceme, aby co nejvíc předmětů učilo v jednom ročníku co nejméně učitelů. Chceme, aby spolupracovali na plánování a přeplánování vedené výuky. Aby se učitelé učili být lepšími učiteli z důkazů učení dětí.

## Jak poznáte, že to, co popisujete, má opravdu vliv na zlepšování vedení výuky a tím i učení žáků?

Pomalu se chystáme na první evaluaci, vyhodnocení toho, jestli je náš osmítýdenní cyklus životaschopným systémem profesního rozvoje učitelů, který přináší užitek. Zajímá nás i kde něco

„dře“. Z průběžných zpětných vazeb a sledování průběhu profesního učení a zapojení pedagogů do něj už nyní víme, že se v duchu vize školy a projektu Pomáháme školám k úspěchu zapojili téměř všichni pedagogové. Zapojení a motivaci pedagogů pomáhají ty aspekty naší školní kultury, při kterých si uvědomujeme, že se zlepšujeme ve výuce. Toto si uvědomujeme díky tomu, že se kultura školy zaměřuje na učení každého žáka a že respektujeme dobrovolnost v zapojování učitelů do profesního učení a hlídáme bezpečí při spolupráci lidí. Když máme setkání celé sborovny, přeji si, abychom se sešli všichni, aby se každý mohl zapojit do diskusí. Zapojení do „hnízd“, učících se skupin a do seminářů je dobrovolné, ale uvědomujeme si, že smysl má tehdy, když je pravidelné a když se setkávají motivovaní učitelé.

Návrh osmítýdenního cyklu profesního rozvoje učitelů souvisí s odpovědností každého pedagoga. Předávání lídrovství v profesním učení vnímám jako odvážný krok ředitele školy, který nese vrcholnou odpovědnost za veškeré dění ve škole. Být učitelským lídrem, interním průvodcem, mentorem není na naší škole funkce za zásluhy. Vědomě podporuji učitelké lídry dlouhodobě. Noví lídři rostou přímo ve škole a rostou díky tomu, že jim v tom pomáhá kultura školy. Jsou kolegy respektovaní, vyhledávaní. Třeba mladý druhostupňový učitel češtinář spolupracuje s třemi třídními učiteli čtvrtých tříd na plánování a vedení dílen čtení. Párově s nimi učí a jednou do měsíce společně reflektují odučenou hodinu. Podobně jiná paní učitelka, která učí na 1. stupni, podporuje svoje kolegy v dílnách psaní. Je úžasné, že se učitelé obohacují od svých kolegů. Pro lidi je to i lidská výzva, protože být mentorem není trafika. Člověk musí být nejen odborně zdatný, ale i „lidsky krásný“, jak říkával můj táta. Platí, že si nevybírám problematiku, ale člověka, kterému věřím, že mi pomůže. Snoubí se tu odbornost a lidskost, schopnost vedení a schopnost podpory. Tomu se mohu naučit, je to řemeslo, ale musím mít i něco v sobě, proč to pak funguje. V naší škole je teď čtrnáct takových podporovatelů.

**Slyším, že tvou hlavní starostí i radostí v roli ředitele školy je promyšlení a realizace funkčního systému profesního rozvoje celého pedagogického týmu školy. Přesto, můžeme teď přejít od spolupráce pedagogů ke spolupráci žáků při učení?**

To jsou spojené nádoby. Hovořil jsem o práci učitelů. Co vnímám jako podstatné je, že to, co dělám a jak se učím jako učitel, mohu přenášet na děti. Když vidím, že to pomáhá mně, tak to také organizuji v učení dětí. Abych byl učitelem, který dobře praktikuje nějaký postup, tak mu sám musím dobře rozumět, musím ho umět dělat a musím mu věřit. Myslím, že v naší škole opravdu lidi věří, že podpora a spolupráce pomáhají. Tedy je běžné, že v našich hodinách děti pracují v různých typech skupin a v různé velkých skupinách. Děti nejsou jenom organizačně rozdělované do skupin. Hodně využíváme metod kritického myšlení, třeba učení v expertních a domovských skupinách, děti si střídají role, využíváme ale i různé jiné formy, které aktivizují práci dětí ve skupinách, třeba centra aktivit po vzoru programu Začít spolu. Kdysi se mě někdo ptal, proč nejsme třeba Montessori školou nebo Step by Step školou, a já jsem to tehdy obhajoval tím, že my hledáme ze všech cest ty, které efektivně pomáhají učitelům dobře učit. Zjišťuji, že čím lépe umím řídit výuku, tím více dokážu individualizovaně podporovat jednotlivé děti ve třídě.

V projektu Pomáháme školám k úspěchu sdílíme a hledáme cesty, jak naplňovat vizi, která zní: „Žáci se učí naplno a s radostí, své učení řídí a respektují sebe a druhé. Stávají se zaujatými, přemýšlivými a nezávislými uživateli textů všeho druhu.“ Učitel to naplňuje tím, že ve výuce děti co nejvíce aktivizuje. To znamená, že děti při výuce nemohou v lavici sedět a čekat až na ně přijde řada, ale že potřebují při svém učení často s někým spolupracovat, zažívat radost a úspěch v učení, mít možnost řídit své učení a při tom současně respektovat sebe a druhé. Tuto vizi dnes sdílí celá řada vzdělávacích organizací. Pokud jednotlivým slovům vize dobře rozumíme a dokážeme je přetavit ve výuku a učení dětí, tak je tam i práce ve skupinách a spolupráce. V našich velkých třídách máme po třiceti dětech. Uvědomujeme si, že čím víc decentralizujeme

výuku ve třídě, tím dosahujeme větší efektivity učení žáků. Proto využíváme tolik párovou výuku, která umožňuje individualizaci učení žáků. Je pro nás normální, že výuka probíhá diferencovaně, v různých skupinách, kde si děti pomáhají, vzájemně se podporují, spolupracují, na konci svou práci prezentují a hodnotí. Proto nám tolik nedělal problém v době covidu přechod do online výuky, kdy jsme jenom ze skupin u stolů přeskočili do virtuálních místností, děti na to byly zvyklé. V online prostředí fungovalo to, co do té doby fungovalo v reálné třídě.

### Hana Kasíková mluví o pěti principech kooperativního učení. Jak se promítají do učení vašich žáků?

Principy kooperativního učení, jak o nich píše Hana Kasíková – pozitivní vzájemnou závislost podporovanou třeba rolemi, rozvíjení dílčích sociálních dovedností nebo reflexi naplňujeme různě. Je učitelskou přirozeností, že řadu věcí ve výuce děláme intuitivně. Podstatné je proto zvědomování toho, proč to či ono chceme a kam tím cílíme, a to se týká i kooperativních činností. K technikám kooperativního učení jsme došli i díky tomu, že vycházíme z kritického myšlení i z obecné didaktiky. Jde nám o to, aby se každý naučil spolupracovat s každým. Jdeme na to i přes vztahy ve třídě. Učíme dramatickou výchovu ve škole jako samostatný předmět, kde děti vstupují do rolí a rozvíjejí dílčí sociální dovednosti, které se pak dostávají i do další výuky.

Popíšu třeba krásnou hodinu přírodních věd o tahu lososů. Byla vedena tím, co by žák měl vědět, když bude někde v přírodě, co by na rybách mohl pozorovat a co rozpoznat. Učitelé opustili učebnice a sami hledali vhodné texty. Děti pracovaly ve skupinách s různými typy textů. Měly jak odborný text, tak nelineární text – schéma mapy. Četly mapu a vyčítaly z toho, kudy táhli lososi a jaké překážky museli překonávat. Naučily se na tom spoustu věcí. Také za pomoci práce ve skupinách a vrstevnického učení. Protože abychom zapojili každého žáka, tak jsme potřebovali vytvořit tak velké skupiny, aby děti ve skupince mohly o objevovaném hovořit mezi sebou, hledat řešení a zpracovávat je do pracov-

ního listu a skupinové prezentace. Bez kooperace by se představená aktivita neobešla. Děti se musely respektovat, rozdělit si role jak v průběhu práce, tak při prezentaci. Jsou zvyklé takto pracovat již od první třídy, a proto sedmákům podobný styl práce také vyhovuje.

Často pracujeme ve čtveřicích, to je taková rozumně velká skupina, ale i trojice nebo pětice pro spolupráci vyhovují. Jde o to, aby každý musel pracovat, nikdo se nevezl, všichni museli přiložit své polínko k úspěchu skupiny a její práce. Při takové výuce a jejím plánování se hodí i spolupráce dalších učitelů. Když v pondělí plánujeme s kolegy naši přírodovědnou výuku, tak diskutujeme a hledáme, jak co budeme dělat, na co navazujeme, kde jsou děti, čemu už rozumí, čemu nerozumí a jak navážeme a co například překleneme.

### Řada škol v současné době hledá, jak do výuky integrovat formativní hodnocení. Tou cestou jdete i vy. Souvisí u vás formativní hodnocení také se spoluprací žáků při učení?

Kromě toho, že většinou naši učitelé prošli kurzy rozvoje kritického myšlení, velká část má za sebou kurz typologie osobnosti MBTI a skoro polovina učitelů má mentorský výcvik. Všechny tyto kurzy nabízejí techniky, které, když je praktikuji, tak zapojuji do výuky formativní hodnocení, zpětnou vazbu k žákovu učení. Abych uměl dávat zpětnou vazbu, abych k tomu uměl vést děti, musím sebe i je naučit používat popisný jazyk a pracovat s kritérii. I k tomu potřebuji spolupráci dětí v různých skupinách. Třeba dvojice dětí se učí básničku a ke svému učení využívá společně vytvořená kritéria přednesu básně. Paní učitelka řekne: „Dneska ještě nebudeme přednášet před třídou, ale jeden budete přednášet druhému a ten druhý vám dá podle kritérií zpětnou vazbu k tomu, jak jste zvládli báseň přednést.“ Všichni přednášející tak ví, co je třeba k dobrému přednesu básně, rozumí tomu, proč a jak přednáší. To, že potom přednáší před publikem, je důležité. Ale podstatné je, že všichni rozumí tomu, co znamená dobře přednášet. K tomu jim pomáhala práce ve dvojicích. Součástí každé práce ve skupinách je, že

děti vyhodnocují, jak skupina pracovala, co jim pomáhalo v práci. Cílem učitele je „přistihnout“ žáky při úspěchu, nikoliv při neúspěchu.

V současnosti předěláváme pravidla pro hodnocení. Máme elektronické žákovské knížky a každý učitel v každém předmětu pracuje s portfolií, respektive souborem materiálů, které si dítě sbírá z předmětu. Soubor začíná stránkou, která hovoří o kritériích hodnocení předmětu, je tam, co všechno se hodnotí. Bývá tam akcentována také spolupráce v rámci hodiny, aktivní zapojení do spolupráce, tedy to, co pomáhá výuce a učení žáka. Každý z našich pedagogů je povinen s kritérii seznámit děti a pracovat s nimi, reflektovat jejich naplňování. Až se naučíme dobře rozpoznávat, na čem můžeme stavět další učení, potom nebudeme potřebovat známky.<sup>1</sup>

### **Důležitým partnerem školy jsou rodiče žáků. Jak bys charakterizoval vaši spolupráci s rodiči žáků?**

Pokud jde o spolupráci s rodiči, v tom se chováme jako klasická státní škola. Například zapojovat rodiče do výuky zatím neumíme. Máme fajn rodiče, dokonce nás jako školu hodně podporují. Například podporují projekt párové výuky v 1. až 3. třídách. Za to, že máme tolik hodin párové výuky, mohou naši rodiče, je to díky prostředkům, které získává spolek Patron od rodičů. Škola má smlouvu se spolkem o dodávce služeb. Nevíme, kdo z rodičů tento projekt podporuje. Spolek nám dává peníze na párovou výuku a máme dohodu, že když je v ročníku větší než padesátiprocentní podpora párové výuky, tak tam podpora běží. Hlídáme to, aby se podpora dostala ke všem dětem v ročníku, žádné dítě není diskriminováno. Spolek se také zapojuje při některých školních programech, například na Mikuláše, nebo spoluorganizuje letní zahradní slavnost. Pro třídy a učitele rodiče vypisují „malé granty“, které podporují výuku, projekty tříd nebo některé aktivity žákovského parlamentu.

Na celém 1. stupni probíhají třídní schůzky jako triády, za účasti dítěte, rodičů a pedagoga. Takto pojeté pravidelné vyhodnocování běží i v některých třídách na 2. stupni, pokud učitelé zjistili, že jim triáda pomáhá v tom, že děti jsou víc angažované pro práci ve škole.

Jsme škola v hlavním městě, v relativně bohaté části Prahy. Do války na Ukrajině jsme ve škole vlastně neměli sociálně slabé děti. Ano, skoro dvaadvacet procent dětí potřebuje individuální podporu. Z nich jedenáct procent jsou děti s poruchami učení a chování a zhruba stejné procento jsou děti cizinci. Tedy každé páté dítě v naší škole potřebuje nějakou podporu, proto máme i osmnáct asistentů pedagoga. Rodičovská komunita také zafungovala, když jsme přijímali ukrajinské děti. Naše ukrajinské děti, co se týká výuky a případných problémů v učení, jsou na tom podobně jako naše české děti. Komunita žije svým životem a má svoje strasti, všechny naše rodiny bydlí, všechny děti mají všechny školní pomůcky a co potřebují. Nejenom ukrajinským dětem, ale i dětem cizincům se věnujeme výukou češtiny tak, aby ji dobře zvládaly a byly schopné se učit s českými spolužáky na úrovni, která jim umožní postoupit v budoucnosti na střední školu a dál. Myslím si, že v tom je velký kus práce jak ve škole, tak mezi rodiči. V počátku stačilo se ozvat, že je něco potřeba, a už někdo pomohl se zaplacením obědů, donesením oblečení, pomocí s učením. Díky týmu asistentů pedagoga a učitelů češtiny jako cizího jazyka se daří dětem cizince podporovat. Ve škole je dobře fungující školní poradenské pracoviště. Jeho šéfová a moje paní zástupkyně, která je psychologkou školy, vede celý tým. Práce s cizinci je tak na vysoké úrovni včetně toho, že jsme se snažili dosáhnout na všechny možné finanční zdroje z ministerstva, z poradenských prostředků i z našich prostředků.

### **Můžeš na závěr vyjádřit nějaké své přání do budoucna nebo vzkaz učitelům a studentům učitelství?**

To, co můžu říct na závěr, je moje přesvědčení. Jsem opravdu přesvědčen o tom, že jestliže my učitelé budeme rozumět dobré výuce a jejím dopadům, tak se toto propíše do učení dětí. Myslím si, že v českém školství musí jít vše opravdu od učení se nás učitelů, abychom rozuměli vedení výuky, učení dětí. Abychom rozuměli tomu, kde jsme my a co se potřebujeme učit a kde jsou naši žáci a co se potřebují učit. Abychom uměli pra-

covat s cíli učení a dokázali jich dosahovat. Proto jsem v rozhovoru hned nemluvil o spolupráci dětí při výuce. Vzpomínám si, že když jsme byli v projektu Pomáháme školám k úspěchu asi třetím rokem, tak naši učitelé říkali, že se hodně učíme a stále za sebou nevidíme výsledek práce. Najednou jsme se snažili porozumět celé řadě věcí, o kterých jsme doposavad nepřemýšleli, zaváděli je do výuky a výsledek se nedostavil hned. Dřív jsme byli zvyklí o výuce přemýšlet přes témata. Dnes více rozumíme tomu, že je důležité hledat,

rozpoznávat cíle učení vzhledem ke vzdělávacím potřebám dětí. Jako učitel musím rozumět tomu, kde v učení děti jsou, co potřebují, na čem můžu stavět a jak to mohu podpořit. Je důležité, jak my učitelé rozumíme nebo nerozumíme vzdělávacím potřebám dětí a tím i naší vzdělávací potřebě, respektive výuce, kterou vedeme, aby měla dopad na učení dětí. Aby děti byly díky naší motivaci k učení i sami motivované a chtěly se učit.

**Děkuji za rozhovor.**

## Poznámky

---

- 1) Příklad kritérií hodnocení prezentací prací žáky: [https://www.zskunratice.cz/files/editor/2/files/pprs/pprs\\_16-17/iiiq-1617/11-kriteria\\_hodnoceni\\_prezentace.pdf](https://www.zskunratice.cz/files/editor/2/files/pprs/pprs_16-17/iiiq-1617/11-kriteria_hodnoceni_prezentace.pdf). Příklad kritérií hodnocení absolventské práce: [https://www.zskunratice.cz/files/pages/4448/files/kriteria\\_pro\\_zaky\\_abp\\_2023\\_psani\\_i\\_prezentovani.pdf](https://www.zskunratice.cz/files/pages/4448/files/kriteria_pro_zaky_abp_2023_psani_i_prezentovani.pdf)

---

### Mgr. Ing. Vít Beran

Vystudoval obor ZOO na Vysoké škole zemědělské v Praze, rozšiřující studium oboru ochrana životního prostředí pro učitele a doplňkové studium oboru biologie pro učitele 2. a 3. stupně na Přírodovědecké fakultě UK. Na Pedagogické fakultě UK absolvoval bakalářský obor školní řízení a magisterský obor management vzdělávání. Deset let pracoval jako učitel v Základní škole Libčická v Praze 8. Od roku 1992 byl ředitelem Fakultní základní školy v Tábořské ulici v Praze 4 a od roku 2007 je ředitelem Základní školy v Kunraticích, která rovněž spolupracuje s fakultami připravujícími budoucí učitele. Je autorem pedagogických textů a publikací. Působí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů. Věnuje se koučování a mentorské podpoře. Od roku 2008 spolupracuje s projektem Pomáháme školám k úspěchu, od roku 2015 s programem Učitel naživo a Ředitel naživo.

Kontakt: vit.beran@zskunratice.cz



Jan Krása

## Role pohádek v rozvoji narativní kompetence u dětí

Narativní kompetence je schopnost rozumět příběhům, pamatovat si je a také je vyprávět a vytvářet. V tomto článku bude představen výzkum dětského vyprávění pohádky O červené Karkulce, který započal bezmála před sedmi lety. Z tohoto výzkumu zde budou představeny závěry kvalitativního (resp. kazuistického) rázu, které ukazují, že je vyprávění pohádek stále tím nejlepším způsobem, jak podpořit rozvoj narativní kompetence u dětí.

### O pohádkách a jejich stáří

Pohádka je druh příběhu, který v dnešní době vyprávíme hlavně dětem. Dospělí lidé si mezi sebou pohádky povídají jen zřídkakdy. To si jako dospělí budeme spíše sdělovat osobní příběhy, které jsme zažili, nebo velké příběhy z dějin. Ale ne fiktivní příběhy. Ty raději čteme, o čemž svědčí úspěch fikcí na knižním pultě. Pohádky dětem čteme, a dokonce máme za to, že pohádky jsou pro děti tou nejlepší literární „potravou“. Proč zrovna pohádky, které jsou mimo jiné plné krutostí, absurdních zvrátů, kouzel a splnění nereálných přání, by měly být tou správnou četbou pro děti?

Pohádka je tradiční forma příběhu, se kterou mají děti zkušenost od batolecího věku. Díky pohádkám si děti osvojují zákonitosti příběhu. Viktor B. Šklovskij (2003; Fořt, 2008, s. 18) odlišil v rámci příběhu fabuli a syžet. Fabule je materiál příběhu – jsou to časově a kauzálně spojené události. Syžet je způsob (postup), jakým je fabule autorem prezentována. V případě pohádky je fabule se syžetem více méně shodná.

U moderních románů nebo filmů si však musí čtenář ze syžetu fabuli rekonstruovat. V rámci syžetu může být fabule podávána třeba retrospektivně (např. český film *Happy end* z roku 1967 nebo divadelní hra *Němý Bobeš* autorů Svěrák a Smoljak z roku 1971) nebo po kouscích (např. americký film *Dvanáct opic*, 1995, *Atlas mraků*, 2012) nebo na přeskáčku (srov. např. film *Pulp Fiction*, 1994).

Pohádky dnes sice známe hlavně z knih, ale pohádky byly původně (než začaly být zapísány a kodifikovány) vyprávěným útvarem, který měl mnoho variant a měnil se s náladou vypravěče a podle věkového složení posluchačů. Pohádka je druhem fiktivního příběhu (např. oproti příběhu osobnímu, který je něčí vzpomínkou). Nejstarší zapsané pohádky (tj. fiktivní příběhy nemytologického rázu) pocházejí z doby bronzové z Egypta, ze Střední říše (srov. Simpson, 1977). Např. staroegyptský příběh O ztroskotaném námořníkovi z 11. dynastie, tj. z doby okolo roku 2 000 let př. n. l. (Simpson, 1977), pojednává o námořníkovi, který ztroskotá na kouzelném ostrově, kde je všeho dobrého dostatek. Potká tam obřího hada, který chce vědět, kdo ho tam přivedl, a vypadá, jako by chtěl námořníka zabít. Ukáže se ale, že had není zlý, a nakonec námořníka vypraví i s mnoha dary na cestu domů. Sumerský epos o Gilgamešovi, který je zhruba stejně starý jako příběh O ztroskotaném námořníkovi, se klasické pohádce (svojí strukturou, důrazem na děj, použitím kouzel) také velmi podobá. Už v těchto nejstarších příbězích najdeme klasické náměty a klasická témata, která dobře známe i z na-

ších pohádek (mluvící zvířecí postavy, kouzelná místa s poklady, polykání celých lidí, bezdětné krále, kouzelníky a kouzla, věštby atp.).

Díky různým verzím pohádek (zapsaným v různých dobách a na různých místech) lze dokonce pomocí obdobných metod, jako se používají při vytváření fylogenetických stromů v genetice, hledat zdroje a odhadovat stáří různých verzí pohádek, které kolují po Evropě, Africe a Asii. Graça da Silva a Tehrani (2016) takto identifikovali jako nejstarší pohádky praindoevropského společenství tyto čtyři: Chlapec ukradne obrovi poklad (ATU 328<sup>1</sup>, např. Jack a kouzelné fazole), Kovář a čert (ATU 330, kovář za cenu svého života získá od čerta speciální kovářské umění, pak ale kovář čerta napálí a spoutá ho právě svým kovářským uměním), O třech pírcích (ATU 402, např. O žabce královně) a O věčných zvířatech (ATU 554, např. Zlatovláska). Jelikož Graça da Silva a Tehrani (2016) zahrnují tyto čtyři příběhy ještě do období praindoevropské jazykové jednoty, musí být staré nejméně 4 800 let. Jedná se o konec doby měděné a ranou dobu bronzovou, kdy došlo k pohybu lidu se šňůrovou keramikou z oblastí osídlených lidem jámové kultury (srov. Krause & Trappe, 2022).

## Člověk a příběhy

Příběh byl do nedávné doby, kdy se objevila moderní média (rádio, televize, počítače), jedním z nejoblíbenějších způsobů pobavení (srov. Dubourg & Baumard, 2022). Ten, kdo uměl vyprávět fiktivní příběhy (třeba i formou divadla či zpěvu), se těšil pozornosti i úcty ostatních (srov. Homéra, Hésioda, Aischyla, Ovidia, Danteho, Rabelaise, Shakespeara ad.). V dnešní době má ústní vyprávění nebo psaní příběhů velkou konkurenci v různých nových médiích, která jsou pro děti často atraktivnější (např. i tím, že spojují vyprávění s obrazem a hudbou). Možná i díky tomu dnes příběh vypadá jako něco obyčejného a snad i překonaného. Jenže příběh není jen vyprávění. Příběh je také způsob, jakým uchopujeme běh světa i svůj vlastní život (Čermák, 2005; Ricoeur, 1980), a je to i způsob, kterým předáváme osobní

zkušenosti dál. Jsme navíc postavy příběhů velkých i malých, svých i cizích. Vstupujeme do příběhů druhých atd. Příběh je zkrátka médiem, ve kterém žijeme svůj život.

## Tři úrovně příběhu

Příběh (osobní, nebo fiktivní) nemusíme pouze vyprávět, ale můžeme jej i nakreslit, ztvárnit pomocí loutek, zahrát jako divadlo, zatančit nebo zahrát jako hudební skladbu. Jakkoli si tedy příběh spojujeme nejvíce s jazykem, jeho podstata je kupodivu nejazyková. Historicky příběh pravděpodobně předcházel umělecké formy jako kresbu, malbu, ale vycházel dost možná z dramatizace, resp. gestické imitace celým tělem (srov. Krása, 2019).

Jak si tuto nejazykovost příběhu můžeme představit, uvádějí Kintsch a van Dijk (1983). Pokud slyšíme nebo čteme příběh (nebo obecněji jakýkoli text), zpracováváme a uchováváme informace na třech odlišných úrovních. Jednak si pamatujeme jednotlivá slova, která slyšíme – to je **povrchová úroveň**, která je zjevně jazyková. Dále si pamatujeme, jak jsou jednotlivá slova spojena ve větných celcích a co tyto věty tvrdí – to je **propoziční úroveň**, která je také ještě jazyková, ačkoli abstraktnější (pamatujeme si např. použitou spojku mezi větami). A do třetice si pamatujeme děj příběhu ve formě (nejazykových – čistě senzomotorických) představ, které si na základě poslechu či četby v mysli vytváříme – to je **úroveň situačního modelu** (Kintsch & van Dijk, 1983). Právě vytvoření této třetí úrovně v představivosti je vlastně samotným porozuměním textu, který čteme nebo posloucháme. Dokonce by se dalo říci, že text (slyšený nebo čtený) je návodem, jak pracovat se svojí fantazií. Zajímavé je navíc to, že paměťová stopa vyhasíná v těchto třech úrovních rozdílnou rychlostí (Kintsch, Welsh, Schmalhoffer & Zimny, 1990, s. 133). Nejrychleji zapomínáme povrchovou úroveň – brzy si nejsme jisti, zda bylo v příběhu zmíněno slovo „veliký“, „obrovský“, „mohutný“ nebo jiné synonymum. Delší dobu si pamatujeme větné konstrukce, ale zanedlouho

zapomínáme i na přesnou formulaci vět. Co si pamatujeme nejdéle, je situační model čili to, co se v příběhu stalo (jak si představíme smysl textu). A právě z této reprezentace (ze situačního modelu), když máme za úkol příběh převyprávět, rekonstruujeme nebo znovu vytváříme propoziční i povrchovou úroveň. Tento jev, kdy zapomínáme konkrétní slova, ale pamatujeme si obecný význam, potvrdí každý, kdo někdy zpíval píseň, kterou dlouho nezpíval: známe sice přibližný obsah textu písně (co se stalo, kde jsou dějové zlomy, jak to celé končí atd.), ale to nám v případě písně nestačí, neboť u písně musíme zpívat i ta správná slova.

## Výzkum narativní kompetence dětí

Jak se u dětí předškolního a mladšího školního věku rozvíjí narativní kompetence? Na tuto otázku jsme se studentkami Pedagogické fakulty MU hledali odpověď v rámci několika výzkumů. Naším výzkumným záměrem bylo prozkoumat různé aspekty rozvoje jazykových i nejazykových schopností, které jsou předpokladem pro vyprávění příběhu. K získání dat jsme používali několik zadání (např. opakování vyslechnuté pohádky, vyprávění příběhu podle série obrázků).

Jedním ze zadání bylo, aby nám respondenti (N = 108) vyprávěli pohádku O červené Karkulce. Tato pohádka byla vybrána proto, že je oproti jiným kouzelným pohádkám velmi krátká. Vyprávění respondentů jsme nahráli a poté přepsali. V přeepsaných vyprávěních jsme sledovali výskyt různých jazykových projevů, jako např.: bohatost jazykových prostředků (tj. počet unikátních slov), počet sloves (ten udává i počet vět), počet tzv. kognitivních sloves (sloves vyjadřujících vnitřní stavy postav), počet osobních a přivlastňovacích zájmen a počet přídavných jmen. Všechny tyto prostředky, které činí každé vyprávění lepším, si musí vypravěč osvojit, aby mohl vyprávět dobrý příběh. Výsledky těchto výzkumů chystáme k publikaci. Zde bych chtěla uvést několik zajímavých zjištění, které sice nebyly plánované, ale přesto na narativní kompetenci vrhají světlo.

Zjistili jsme například, proč je dobré dětem pohádky vyprávět – oproti třeba pouštění filmových zpracování pohádek. V rámci předvýzkumu jsme totiž po dětech chtěli, aby nám po pohádce O červené Karkulce vyprávěly jakoukoli jinou pohádku. Bylo patrné, že pokud děti vyprávěly nějakou pohádku, kterou viděly jako film (animovaný či hraný), nebyly schopny děj podat tak, aby byl pro posluchače srozumitelný. Nesrozumitelnost takových vyprávění spočívala mimo jiné v tom, že vypravěči nepopisovali děj příběhu, ale spíše jednotlivé filmové obrazy, leckdy i výrazné herecké gagy, které s hlavním dějem neměly většinou vůbec nic společného. Tato vyprávění postrádala jakoukoli sjednocující linku (neboli významovou koherenci – srov. Štícha et al., 2013, s. 905).

Běžná vyprávění trvala okolo dvou minut a maximálně kolem tří minut. Jedna šestiletá vypravěčka však chtěla převyprávět film *Tři bratři* (2014). Z jejího vyprávění byla pořízena čtrnáctiminutová nahrávka, v níž se vypravěčka nedostala ani do poloviny filmu. Podle délky vyprávění to byla zdaleka nejlepší vypravěčka. Její nebývalé rozvinutá slovní zásoba a gramatika, velmi dobrá paměť na vizuální materiál filmu a především vůle všechno to povyprávět vytvořila bohatý zdroj informací. Jenže (v jistém ohledu) vsadila na špatného koně. Zde je úvod jejího epického vyprávění:

„Tři bratři si tam vykládali o tom, jak byli malí. A oni tam sbírali borůvky. Přijel jejich taťka, oni dělali blbosti a dokonce skočili na jejich vozík ... a lezli na té farmě... A tam byl právě... A pak bratři... a pak nákej... tam byl nákej starouš, který tu pohádku vyprávěl. A tam byli tři bratři, jeden se jmenoval Matěj, jeden Honza, jeden Pepa. A ony... a ten... a Ma... a pak ony... ony si šli... ony šli ty malí jako spát a maminka jim vykládala tu pohádku.“

V převyprávěných filmech se u takto mladých vypravěčů fabule příběhu zcela ztrácela pod nánosy nepodstatných popisů filmových obrazů. Vypravěč, který má verbálně popsat film, totiž stojí před mnohem složitějším úkolem než vypravěč, který opakuje vyprávění. Slyšíme-li (nebo čteme-li) příběh a máme-li ho poté opakovat, je

to především otázka (narativní) paměti. Když ale máme vyprávět příběh, který jsme viděli jako film, musíme nejprve „přeložit“ vizuální obrazy filmu do slov vyprávění, nebo jinými slovy: musíme z filmového syžetu rekonstruovat narativní fabuli. A to jsou myšlenkové činnosti, které jsou velmi pokročilé a které se musíme postupně učit. Závěr, který je možno z těchto případů vyvodit, je, že dětem je potřeba ukazovat, jak lze filmové obrazy převádět na příběh (k filmu v tomto ohledu potřebují děti vysvětlující komentář).

Podobně nesrozumitelná a vlastně nenarativní byla i vyprávění dětí, které se rozhodly vyprávět příběh populární „dětské opery“ Červená karkulka od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře (2016). Předlohou těchto vyprávění totiž také nebyl vyprávěný příběh, ale zbásněné repliky jednotlivých dramatických postav opery, resp. jednotlivé písničky. I kdyby si některé dítě pamatovalo a dokonale přezpívalo všechny písničky (nestalo se tak, ale mohlo by), ani tak by jejich zpěvy nebyly posluchači srozumitelné jako příběh. A to proto, že písničky neobsahovaly popis děje, ale více méně jen přímou řeč postav. Navíc v této operní verzi hraje důležitou roli holub, který se v žádném tradičním podání pohádky O červené Karkulce nevyskytuje, a který tak dětem při vyprávění příběhu působil zmatek.

Uveďme další úryvek vyprávění výše citované šestileté dívky, když vyprávěla již zhruba deset minut: „Á... am... on věděl, že už je tady vlk a dycky by s ním někdo chtěl... a ony přišli ty.. holub slyšel, že Karkulka je sama v lese a to se oznámit, a on ono ho potkat to... a to byl škaredý vlk, úplně chlupatej... Zlej a... a on a tak křičel: ‚Haló, haló.‘ Ale jak to tam ten holoubek řekl, vykládal a zase on řekl, že zase má vlk něco za lubem. On teda zase zpíval. ... A... Počkej, jak to bylo s tou sudičkou?“ (táže se sebe i výzkumníka zároveň)

Výzkumník: „To je stále ta stejná pohádka? S tím vlkem?“ (zmaten)

Šestiletá dívka: „Počkej, já jsem zapoměla na poslední sudičku. Ta po... on...“

Dítě pochopitelně zpočátku neví, co je pro dobrý příběh důležité a co není. Vyprávěná (popř. čtená) pohádka však posluchačům před-

kládá již ve všech aspektech dokonalou formu, kterou si stačí pouze zapamatovat a zopakovat. Podle dokonalé formy pohádek se také lehce vytváří situační modely. Díky pohádkám si děti osvojují základní normy dobrého příběhu: uvedení místa a postav před počátkem děje, používání vhodných osobních či ukazovacích zájmen, užití dokreslujících adjektiv, proměnu hlasu při použití přímé řeči i schopnost popisovat vnitřní stavy jednotlivých postav. S jednotlivými pohádkami si děti navíc osvojují i různé (základní) formy zápletek.

Na pohádce O červené Karkulce nás ještě zajímalo, které části příběhu si naši respondenti pamatovali nejlépe a které nejhůře. Celá fabule pohádky O červené Karkulce byla rozdělena na nejmenší elementy příběhu (tzv. textémy). V literární vědě se hovoří o těchto elementech jako o motivech. Každý textém odpovídá jednomu situačnímu modelu, o kterých byla řeč výše (Kintsch & van Dijk, 1983). Jeden a týž textém mohl být ve vyprávění respondentů zpřítomněn buď jen jedním slovem (např.: „Chlamst!“), nejčastěji však jen jednou větou (např.: „... ale Vlk tam [myšleno u Babičky] byl dřív“) a vzácně také několika větami, když respondent danou sekvenci rozvinul (např. „A on [Vlk] mezitím utíkal rychle k Babičce, aby tam byl dřív než Karkulka. A tak tam přišel dřív.“). Jednotlivé elementy pohádek jsme označili číslem. V pohádce O červené Karkulce jsme takových textémů odlišili čtyřicet čtyři.

Zajímavým zjištěním bylo, že pokud si děti vzpomněly jen na několik málo útržků (textémů) z pohádky, jednalo se většinou o ty textémy, které jsou pro příběh nejpodstatnější. Tento výběr těch nejkličovějších textémů platil i pro ty nejmenší vypravěče. Například nejčastěji opakovaným textémem příběhu O červené Karkulce byl textém, v němž Vlk Karkulku sežral; druhým nejčastějším textémem byl ten, když předtím Vlk Karkulku potkal (což je mimochodem kauzální podmínka toho, aby Vlk mohl Karkulku sežrat). Naopak nejméně vyprávěným textémem byl ten, v němž Vlk napodoboval hlas Karkulky, když zaklepal na dveře u babičky, nebo (trochu překvapivě) textém, v němž se vysvětluje původ

jména Červená Karkulka. Tyto textémy byly tak málo opakované nejspíš proto, že nepřinášejí nic nového nebo podstatného ději, neboť jsou jen prohloubením a doplněním již popsané situace. Například příběh o Karkulce se bez vysvětlení původu jejího jména docela dobře obejde. Obejde se také bez vysvětlení, jakým podvodem se Vlk dostal k babičce, než ji sežral.

## Proč je dětem vhodné vyprávět pohádky

Kdo chce umět vyprávět příběhy, nalezne vše potřebné k tomuto umění ve vyprávění tradičních pohádek. Pohádky jsou totiž trestí příběhovosti. Pohádka z tohoto důvodu představuje pro narativní kompetenci tzv. lešení (srov. Vygotskij, 1976), čili strukturu, která pomáhá v osvojení si dané kompetence.

Pohádky nás neovlivňují pouze svým obsahem, což je oblast, která zde nebyla vůbec zmíněna. Ukazují nám také, jak je dobrý příběh vystaven. Pohádky byly vždy určeny k vyprávění a dosud jsou součástí orální kultury. Jsou to narativně zcela vyzrálé vzory, tisíciletími dovedené k dokonalosti. Obsahují tradiční zápletky, střídání činností postav i jejich základ-

ní typologii (hrdina, škůdce, pomocník, dárcé, ...; srov. Propp, 1999), přímou řeč postav, kouzelné předměty (které fungují jako zapalovače fantazie) ad. Pokud si dítě tyto narativní vzory osvojí, může je pak používat při produkci vlastních příběhů nebo např. při přemýšlení o svém životě, kteréžto přemýšlení má narativní rozměr (autobiografie i historie je totiž vždy příběh). Pohádky nám tedy nenabízejí pouze obsah, o němž můžeme přemýšlet, ale také „technické vybavení“ ke konstrukci našich vlastních příběhů. Poslouchat pohádky je něco jako chodit do posilovny, ve které posilujeme paměť, představivost a řečové dovednosti. Pohádky totiž nejsou nijak krátké příběhy – nejkratší možné pohádky (aby vůbec obsahovaly zápletku a její vyřešení) mají minimálně zhruba kolem dvaceti textémů, tj. dvaceti dějotvorných situací. Pohádka O červené Karkulce, která je většinou předškolních dětí považovaná již za „pohádku pro menší děti“, má 44 textémů. Při vyprávění pohádky si dítě navíc osvojuje také práci s dechem, s intonací a jinými paralingvistickými a inscenačními prostředky. Dítě se během vyprávění pohádky může naučit také práci s pozorností publika. Pohádka zkrátka nepozbyla ani v naší době svoji důležitost pro rozvoj člověka.

## Poznámky

- 1) Kód ATU následovaný číslem je odkazem na mezinárodní katalog pohádek a legend, který je používán ve folkloristice. Zkratka ATU odkazuje na iniciály příjmení tří významných autorů tohoto katalogu: A. Aarneho, S. Thompsona a H. G. Uthera (2004). Protože jména některých pohádek uvedených v katalogu ATU nejsou v českém prostředí dostatečně známa, jsou v textu v závorce uvedena jména pohádek, pod kterými jsou u nás známější, nebo je zde popsán děj.

## Literatura

- Čermák, I. (2005). Narativní paměť. In P. Macek & J. Dalajka (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (s. 25–36). Brno: Masarykova Univerzita.
- Dubourg, E., & Baumard, N. (2022). Why imaginary worlds? The psychological foundations and cultural evolution of fictions with imaginary worlds. *Behavioral and Brain Sciences*, 45, e276. <https://doi.org/10.1017/S0140525X21000923>
- Kintsch, W., Welsch D., Schmalhofer, F., & Zimny S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133–159.
- Propp, V. (1999). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Praha: H&H.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169–190.
- Simpson, W. K. (1977). *The Literature of Ancient Egypt*. New Haven: Yale University Press.
- Svěrák, Z., & Uhlíř, J. (2016). *Červená karkulka. Operky* [CD]. Praha: Supraphon.

- Štícha, F. (2013). *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- Graça da Silva, S., & Tehrani, J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *Royal Society Open Science*, 3(1), 150645. <https://doi.org/10.1098/rsos.150645>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- von Franz, M. L. (1998). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.

---

**Mgr. Jan Krása, Ph.D.**

Vystudoval psychologii na Masarykově univerzitě v Brně. Nyní působí na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi jeho profesní zájmy patří výzkum vývoje narativní kompetence, paměti a pojmů u dětí. V roce 2019 publikoval monografii, v níž se snaží zdokumentovat různé způsoby, kterými naše tělo a naši mysl ovlivnila řeč (a okrajově i jiné technologie, které lidstvo znalo již v paleolitu: kamenný nástroj, oheň, dům, kompozitní nástroj, pohřeb, zdobení těla a výtvarné umění).

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



Petra Turečková

## Po proudu řeky Leskavy – opožděná reportáž

Bylo jaro roku 2020 a my jsme prožívali zavření základních škol kvůli pandemii. Jaro ale nepočká, stejně tak dlouho plánovaná jarní výuková témata. Jaro je pro mě a mé žáky vždy o poznávání vodních toků. Duben a květen je totiž i historicky obdobím otvírání studánek a nejinak tomu bylo na jaře před čtyřmi lety v základní škole Five Star Montessori, kde jsem v té době působila jako průvodkyně 1. trojročí. Mým cílem bylo v této situaci přenést do on-line prostředí venkovní učení o místním potoku Leskavě, od jejího pramene až po soutok se Svratkou.

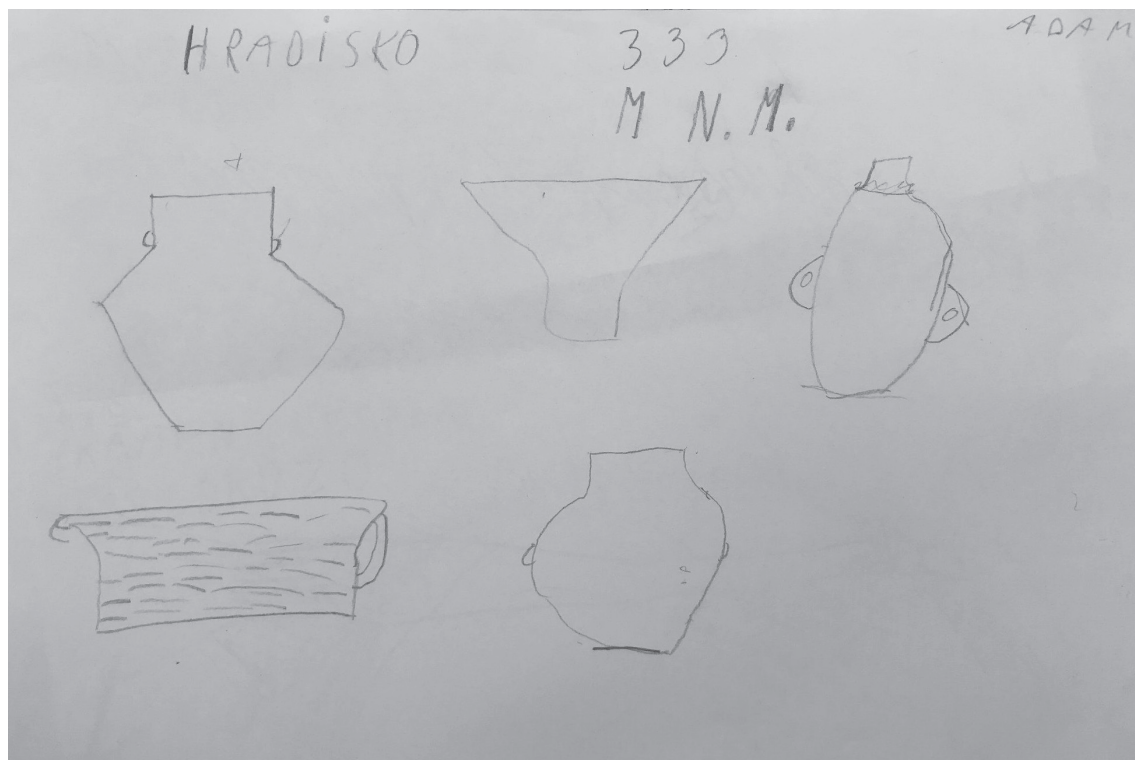
Přemýšlela jsem, jak budu v dětech budovat v situaci pandemie vztah k místnímu toku, když jsme nyní každý zavřený ve své obci a naživo se nepotkáme. Napadlo mě projít s žáky tok Leskavy, která protéká pod školou a pramení v mé rodné obci Ostopovice. Cílem bylo zastavit se na vybraných místech, natočit zde krátká videa a ta sdílet s rodinami žáků. Nakonec vznikl seriál se čtyřmi zastaveními od pramene po soutok. Nemapovali jsme však jen potok jako takový, ale studovali jsme místa zastavení v širším kontextu. Od historie přes biologii až po ekologii. Do natáčení jsem se pustila s odhodláním, avšak bez předchozí zkušenosti, a na kvalitě videí je to proto znát. Ale jak se říká, kdo nic nedělá, nic nepokazí, a spíše než o dokonalost po stránce technické šlo o poznávání a vytvoření vztahu k místu, kde děti žijí a chodí do školy. Šlo o to děti motivovat, vytáhnout je z beznaděje nucené izolace a také jsem je vlastními objevy chtěla inspirovat k jejich vlastnímu průzkumu okolí, k mapování potoků a řek, které protékají jejich

regionem, k zastavení se na místech, která potok jakkoli ovlivnil. Na přípravě videí a dalších doprovodných materiálů jsem strávila celé období první pandemie a po návratu do školy se na některá místa s žáky ještě do konce června stihla vypravit.

### 1. díl: U pramene

Po osmi předcházejících letech v rodných Ostopovicích jsem začala působit na základní škole v Brně – Bohunicích. Od počátku jsem hledala propojení mezi těmito obcemi, abych i nadále mohla učit o místě, které dobře znám a mám k němu hluboký vztah. Jak víme, lidé od pravěku osidlovali údolí řek i menších vodních toků. Právě potok Leskava může za to, že Ostopovice a Bohunice spojovaly v pravěku stejné kultury obyvatel. Leskava je jednou z propojení, skrze které jsem mohla učit i v Bohunicích o Ostopovicích. Budovat u žáků vztah k jejich místu skrze můj osobní vztah k domovu je to, co mi v učitelské práci dává smysl. Leskava se vine krajinou jako modrá stuha, jejíž počátek leží v další z blízkých městských částí, kterou jsou Bosonohy. I zde logicky nalézáme pozůstatky totožných kultur. Na ty jsem se tedy zaměřila v první části natočeného seriálu, který začíná kde jinde než u pramene.

Ocitáme se s mojí sestrou, také učitelkou, v tenkrát neprostopupné houštině na samém konci Bosonoh. Jedeme na kolech v jednom dubnovém odpoledni po on-line výuce. Pramen nemůžeme



Obrázek 1: Kresba nádob jeřišovické kultury

najít, ale kola se nám boří do promáčené půdy čím dál více. V místě nejsme sami, potkáváme několik zeměměřičů. A to bylo naše štěstí. Hledali pramen stejně jako my a chvíli před námi ho vytyčili dřevěným kolíkem. Video, které následně vzniklo, je možná posledním, kde vidíme pramen před vybudováním kamenné studánky a cesty, která k ní nyní vede. Musím však podotknout, že ono dobrodružství, kdy k prameni nevedla cesta a vlastně ho nešlo najít, bylo pro moji dobrodružnou povahu srdcovým zážitkem. Sestru jsem požádala o natočení pár záběrů, ve kterých mluvím o jeřišovické kultuře<sup>1</sup> osídlující pramen Leskavy a přilehlý vrchol Hradisko před čtyřmi až šesti tisíci lety. Byla to první zkušenost stát před kamerou a předem jsem netušila, jak nesnadné to bude, nemluvě o tom, že jsem ani nevěděla, jak video technicky zpracovat.

Na Hradisku, které pochází od slova hradiště, jež zde před tisícovkami let bylo, dodnes naleznete střepy nádob lidí eneolitu. Hradisko je ale zajímavým místem i botanicky, ocitáte se v rozkvetlé doubravě pestré díky květům dubů, jater-

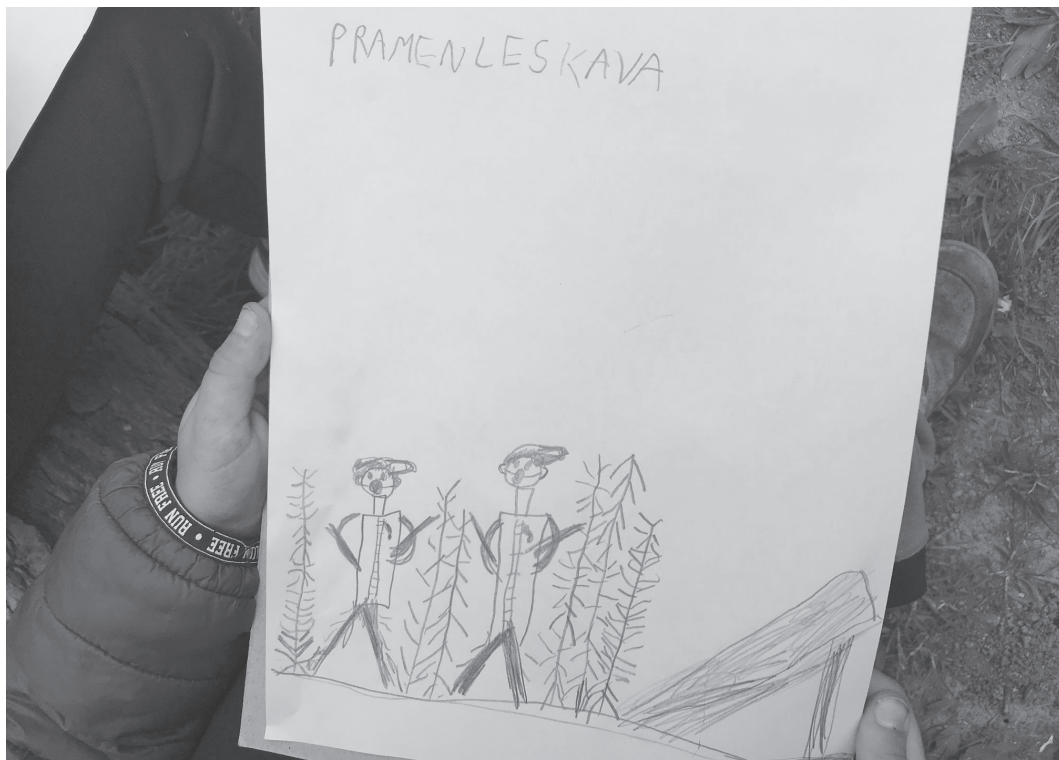
níků, ptačince velkokvětého, pomněnek, konvalinek nebo smolníček.

Jak jistě tušíte, první díl měl povzbudit žáky hledat prameny a studánky v jejich okolí a zabývat se jejich historií. Video, nakonec zpracované v intuitivní aplikaci iMovie, mělo u žáků i rodičů úspěch a zpět se mi dostalo nesčetně sdílených výprav ke studánkám v celém Brně a jeho okolí.

## 2. díl: Jemelkův mlýn

U tvorby druhého dílu jsem se zastavila nejdéle a opět prožila mnoho emocí. Byla jsem totiž doma, v Ostopovicích. Historicky bývaly v našem katastru dva mlýny. Podskalní a Jemelkův, dříve Lančíkův. Jemelkův mlýn byl blíže k centru obce, a proto byl místními sedláky využíván více. Vzpomínky na chod mlýna má ještě moje maminka, která sem jako malá v 50. letech 20. století chodila se svojí babičkou mlít obilí na krmný šrot pro dobytek.





Obrázek 2: Výprava k prameni


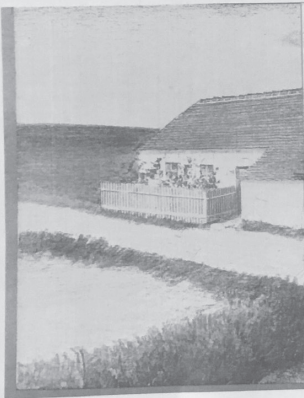
★★★★★  
Five Star Montessori

**Mlýny okolí – dokreslení a popis budovy**

Jméno, ročník, datum: *Jonáš 4/1/ 2020 294*

Cíl: Žák dokreslí budovu Jemelkova mlýna z roku 1890 dle fantazie nebo fotografie. Žák přiřadí slova popisu budovy mlýna k obrázku.

1. Dokresli podle fantazie nebo podle vzoru.



PT

Obrázek 3: Pracovní list Jemelkův mlýn



Obrázek 4: Jdeme k mlýnu

Jemelkův mlýn nese název po posledním mlynáři, který zde působil. Josef Jemelka (1910–1941) nepocházel z Ostopovic ani blízkého okolí, ale na mlýn se přijel z Přerovska. Vzal si jednu z dcer mlynáře Aloise Lančíka a chod mlýna po sňatku převzal. Možná i vám, kteří mlýn neznáte, příjmení Jemelka něco říká. Pokud jste z totiž Brna nebo jeho jihozápadního okraje, určitě znáte Jemelkovu ulici, která tvoří páteř původní zástavby Starého Lískovce. Její jméno připomíná statečného a soucitného člověka, hrdinu. Josef Jemelka byl nositelem ctností, které mohou být dětem i nám dospělým vzorem. Ve spojitosti s ním se ve škole učíme kromě mlynářského řemesla o odvaze a pospolitosti.

V období druhé světové války byla vyhlášena absolutní kontrola nad přidělem potravin. Lidé však měli hlad a mouka byla základem pro nasy-

cení početných rodin. Co vím, tak v okolí nejen Jemelkův mlýn mlel i přes zákaz. Mlelo se také v mlýnech na Bobravě, jak vzpomínal můj dědeček. Však také jednoho z mlynářů na Bobravě postihl stejný osud. Tricetiletý Josef Jemelka, otec rodiny, byl udán, zatčen a popraven rukou nacistů dne 13. listopadu roku 1941 v Kounicových kolejích v Brně. Za to, že pomáhal lidem v bídě. Jeho tělo rodině nikdy nebylo předáno, ale jeho jméno je součástí rodinného hrobu na farním hřbitově v Troubsku.

Rok 2020 byl přelomový pro podobu prameny na Leskavě i pro Jemelkův mlýn. V té době mlýn změnil majitele a prochází nyní celkovou rekonstrukcí. Jsme vděční za ochotu a štedrost nových majitelů, díky kterým můžeme mlýn navštěvovat a učit se zde. Vy můžete Jemelkův mlýn navštívit třeba jako zákazníci chráněné dílny s kavárnou nebo si zde vyzvednout balík.





Obrázek 5: Architektura D. S. Jurkoviče

### 3. díl: Fauna a flora Leskavy s trochou architektury

Uplynul týden od druhého dílu a má touha a zvědavost posunout se dál po proudu Leskavy rostla. Další zastavení bylo na ulici Lány v Bohunicích, kde jsem v té době působila. Leskava protéká přímo pod areálem bývalé Střední zahradnické školy, kdysi Pomologického ústavu. V historické budově, na jejíž podobě se podílel architekt Dušan Samo Jurkovič (1868–1947), jsem kdysi maturovala a do roku 2022 pět let učila. Samotná budova je učební pomůckou a děti mají denně možnost doslova žít v secesi inspirované lidovými stavbami Valašska a Slovácka. Ve videu ukazují fotografie Jurkovičových staveb na Pustevnách, na Hostýně, v Brně, v Luhačovicích a ve Skalici. Ukazují na prvky, které tyto stavby spojují, například ornamenty a špice.

Kromě Jurkovičovy architektury se nabídlo téma rostlin a živočichů koryta a břehů potoka. Přímo pod školou je potok několik metrů zachován v přírodní podobě, meandry vymílají břehy a životem se to tam jen hemží. Voda je zde díky písku, kamenům a vodním rostlinám čistá a nabízí na jedno nabrání sítkem pestrou škálu vodních bezobratlých k pozorování. Těmi jsou například znakoplavky, larvy vážky a chrostíka a pijavky. Už u natáčení jsem se těšila, až to zde prozkoumám s dětmi, protože odlov s pozorováním je vždy velkou učební radostí. Novým objevem z říše rostlin byl pak česnáček vonící a chutnající po česneku, který se na další roky stal rostlinou, kterou s žáky v přírodě ochutnáváme. Kromě česnáčku se děti seznámily s orsejem, pampeliškou, hlučavkou a svízelem.

## 4. díl: Zásahy člověka do přírody na soutoku Leskavy a Svatky

Čtvrtý díl o Leskavě jsem podle plánu směřovala k jejímu ústí do Svatky v Heršpicích. Kdo z obyvatel Brna by neznal cyklostezku vedoucí z Brněnské přehrady podél Svatky na jižní okraj Brna. Často se zastavuji sama na kolečkových bruslích na mostku za obchodním domem s nábytkem. Popravdě až do mého natáčení pro žáky jsem neměla potřebu zjistit, jaký potok se pod tímto mostkem do Svatky vlévá.

V posledním dílu poukazuji na některé ze zásahů člověka do vodních toků, na ty pozitivní i negativní. Ukazuji také na modelu koryt chování řek meandrujících a těch v umělých korytech. Hned v úvodu dílu porovnávám podobu toku Leskava u pramene s tím, jak vypadá zde. Žáci tak na první pohled vidí rozdíl. U pramene je tok ponechán v původní podobě, rozlévá se přirozeně do šířky, vylévá se místy z břehů a vytváří i menší mokřad. V Heršpicích je pak tok zcela narovnaný a v některých místech je koryto betonové. Kamerou se zaměřuji na splav plný odpadků, u kterého jako kontrast a zástupce přírody plave samice a samec kachny divoké. Abych názorně demonstrovala chování vody v meandrech a v umělých korytech, využila jsem modely koryt na zahradě ostopovicke školy. Následně děti zvu k nejbližším modelům v okolí, ale také k prozkoumání koryt potoků a řek v jejich obcích. Čtvrtý díl na videu končím malou rekapitulací všech dílů, v mé hlavě však rekapituluji do hloubky: celá realizace, i když byla náročná a často to byl krok do neznáma, mě tolik obohatila! A i kdyby to byly jen ty moje hodiny strávené plováním ve svém okolí, dávalo to smysl. Ale já vím, že videa, byť doslova na kolena dělaná, vytáhla k vodním tokům v době pandemie celé rodiny.

### Poznámky

- 1) Neolitická archeologická kultura, která svůj název dostala podle naleziště Starý Zámek u Jevišovic, objeveného a prozkoumaného v letech 1906–1915 Jaroslavem Palliardim. Typické jsou hrnce, amfory či mísy zdobené vpichy, viz [https://cs.wikipedia.org/wiki/Jevi%C5%A1ovick%C3%A1\\_kultura](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jevi%C5%A1ovick%C3%A1_kultura).

## Na závěr

Na jaře roku 2020 jsme prožili celosvětově jedinečné období. Nikdo situaci nerozuměl, nevěděli jsme, co je správně a co špatně, ani na úrovni státu, ani škol, ani domácností. Každý přemýšlel, co dělat. Mnozí z nás jsme v této době začali dělat nové věci, v oblasti školství vznikla nepřeberná množství výukových videí a materiálů, které můžeme nyní využívat. Čteme, jak negativní dopad měla doba pandemie na rozvoj dětí, žáků, studentů. Jistě měla, ale pojďme v těžkých dobách hledat příležitosti. Děkuji této době za příležitost poznat svůj domov lépe, hlouběji a děkuji za to, že všechna místa z videí jsem s žáky bohunickými i ostopovickými několikrát a více vědomě navštívila. Děkuji mé sestře, která mě s velkou trpělivostí doprovázela a natáčela. Děkuji žákům i jejich rodinám za vzájemné propojení, díky kterému jsme tu dobu zvládli v radosti a ve spojení s přírodou. Děkuji milým kolegyním za hudební doprovod u posledního dílu a dalším, že podél Leskavy s žáky putují i dnes.

Po pěti letech výuky v Bohunicích ve škole sídlící kousek od Leskavy jsem se proti proudu vrátila domů a učím opět v Ostopovicích. Z krajiny, ve které žiji, mizí voda. Ta trocha, která ještě protéká katastrem Ostopovic, je právě v Leskavě a je vzpomínkou na minulost, kdy vody v našem okolí bylo dostatek. Výuka o Leskavě tak dostává kromě historického a regionálního aspektu ještě další, environmentální, rozměr. Přeji naší krajině dostatek vody a všem nám touhu objevovat. A věřme, že tyto objevy pomohou udržet dědictví, které v přírodě i v činnosti lidí máme.





Obrázek 6: U víly Vrbičky

---

**Mgr. et. Mgr. Petra Turečková**

Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru pedagogika – správní činnost a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru učitelství 1. stupně ZŠ. Osm let působila jako učitelka 1. stupně v MŠ a ZŠ Ostopovice, poté získala drahocenné zkušenosti v soukromé škole ZŠ Five Star Montessori. Jako velká patriotka se po pěti letech vrátila do rodných Ostopovic, kde i nadále rozvíjí sebe i své žáky, její doménou je místně zakotvené učení.

Kontakt: [tureckov@zsostopovice.cz](mailto:tureckov@zsostopovice.cz)

Irena lškíevová

## Malujeme hudbu

Reportáž přibližuje možnosti webové platformy Malujeme hudbu<sup>1</sup>, která v letech 2000 až 2024 umožnila realizovat třináct workshopů ve školních zařízeních a v interiéru významných brněnských budov, například v Domě umění, budovách Moravské galerie a v Památníku Leoše Janáčka. V roce 2023 byl projekt Malujeme hudbu podpořen Nadací Via a městem Brno, díky čemuž se podařilo realizovat další dílny v mateřských, základních i středních školách, které se zaměřují na vzdělávání žáků různých etnických skupin a vyučují zde pedagogové nebo asistenti pedagoga z Ukrajiny a jiných zemí.

Vznik interaktivní webové platformy Malujeme hudbu souvisí s aktivitami saxofonisty Radima Hanouska<sup>2</sup> a hudebního projektu Dust in the Groove<sup>3</sup>. Kořeny hudebně-výtvarných workshopů, které uskupení pořádá, můžeme datovat do října roku 2020, kdy došlo kvůli pandemii k uzavření galerií, dílen, škol a byla utlumena mezioborová spolupráce umělců. Tehdy se zrodil nápad vytvořit interaktivní platformu, která umožňuje hudebníkům i výtvarníkům vkládat a sdílet svá díla<sup>4</sup>.

Cílem workshopů Malujeme hudbu je prostřednictvím hudby a výtvarného vyjádření motivovat vyučující k zařazování kreativních metod učení, které posilují umělecké vyjadřování dětí a zároveň navazují na vzdělávací oblasti spojené s uměním a kulturou v rámcových vzdělávacích programech. Malování zde představuje možnost kreativního sebevyjádření s důrazem na zachycení emocí z poslechu hudby, spolupráci a vnímání reálného zvukového i vizuálního světa.

Webovou platformu Malujeme hudbu lze aplikovat ve výuce různých předmětů, zejména v hudební a výtvarné výchově, ale i v českém jazyce a literatuře nebo v dějepise, dále také při neformálním vzdělávání v rámci školních družin, například jako příležitost pro odpolední relaxaci nebo pro vznik barevné výzdoby všedních zdí školních tříd. Lze ji také používat jako inspiraci před nebo po absolvování výtvarně-hudebního workshopu. Na webu je například k dispozici kolekce obrázků, ke kterým lze natáčet hudbu, nebo je možné si vybírat obrázky k hudebním ukázkám, se kterými chce učitel ve výuce pracovat. Obrázky je možné si ale jen prohlédnout a využít je jako podnět pro diskusi. Pro starší žáky je zde dostupný výklad o kapitolách z dějin hudby.

Na brněnské základní škole Merhautova Radim Hanousek se svým souborem realizoval pro děti s odlišným mateřským jazykem sedm dílen. Děti zažily, jak je důležité pozorně poslouchat a vnímat hudební i nehumedbní zvuky, při vnímání hudby využívaly také zrak nebo hmat, zkoušely, jak je možné vnímat barvy, nálady, dynamiku zvuku, píseň, slovo, řeč.

Zážitek z dílny popisuje učitelka Michaela Novotná: „Mám ve třídě dva žáky z Ukrajiny a jeden z nich se vůbec nechtěl zapojovat do výuky a každé ráno chodil do školy s velkým pláčem a většinou probrečel celou první hodinu, i když jsme se mu všichni snažili pomoci. Včera to byl naprostý obrat, poprvé se zapojil. Dnes přišel do školy bez breku a celý den pracoval. S žáky jsme společně zažili nejlepší den za celý





Obrázek 1: Posloucháme hudbu



Obrázek 2: Malujeme hudbu



měsíc a doufám, že se nám podaří takto pokračovat.“

Potvrdilo se, že metody využívané v hudebně-výtvarných workshopech pomáhají dětem-cizincům komunikovat jazykem, ve kterém jsou vzdělávány. Osvědčovalo se začít dílnu poslechem příjemné hudby bez obsahu slov, výtvarné aktivity stručně vysvětlovat a názorně ukazovat, klíčová slova kreslit, což dětem pomáhalo pochopit informaci. Cizinec vyslovené slovo vnímá jako abstraktní zvuk, nerozumí mu a s tímto vědomím je třeba k aktivitám v dílně přistupovat. Bylo užitečné – zejména na začátku – používat prvky totální komunikace (Evans, 2001), což je přístup, který pro nastolení plnohodnotné komunikace využívá všech dostupných komunikačních prostředků. Neomezuje se pouze na slova a řeč, ale zapojuje do komunikace také zvuky, pohyby, doteky, gesta, pohled, všeobecně používané posunky, pantomimické ztvárnění, zřetelnou artikulaci, prstovou abecedu, mimiku, kreslení obrázků, čtení nahlas atp. Důležité je

odložit ostych a nebát se vlastních nápadů a hravosti, pak se začnou bořit bariéry mezi těmi, co jazyk ovládají, a těmi, co jej neovládají, ale také hranice mezi učitelem a žáky, dětmi a dospělými. Každý člověk má přece právo na dorozumění.

Spojení poslechu hudby s výtvarným vyjádřením představuje obohacení vyjadřovacích možností dětí, pro které kresba představuje přirozený způsob, jak vyjádřit své emoce, pocity nebo přání. Hudba způsobuje, že během práce u dětí postupně slábne nejistota, stydlivost nebo nedůvěra. Společně provozovaná tvorba otevírá dveře ke spolupráci. Výtvarné vyjádření inspirované hudbou také dovoluje začít vnímat hudbu, která může být překvapivá nebo neznámá. Spolu s tím roste schopnost být citlivý a poslouchat zvuky okolního světa a také touha vyjádřit se graficky. Propojení dvou uměleckých oborů přináší psychické uklidnění a nové možnosti komunikace. Je to způsob, jak žáky seznámit se soudobou „vážnou“ hudbou, která se stává způsobem dorozumění v multikulturní společnosti.

## Poznámky

---

- 1) Dostupné na <https://www.malujemehudbu.cz>.
- 2) Radim Hanousek se ve svých hudebních projektech věnuje experimentování se zápisem not. Na Hudební fakultě JAMU vede v rámci svého doktorského studia mezioborový a nadžánrový studentský soubor.
- 3) Dust in the Groove je projekt experimentálního jazzu a soudobé hudby, které v různých sestavách působí od roku 2014. Autorství přínos Radima Hanouska spočívá v zaměření na individuální i kolektivní improvizaci a hledání nových zvukových možností. Společně koncertují po celé Evropě, účastní se hudebních festivalů, sympózií a residencí.
- 4) Na konci srpna 2021 se hudebníci vrátili ze zahraničního pobytu ve švýcarském Poschiavu, kde vzniklo asi hodinové hudební dílo Sounds of Poschiavo, které je složeno z nahrávek zvuků přírody, nápěvků, místní mluvy, pokřiků či zvonění zvonů, což doplňuje improvizace hudebníků. Operní pěvkyně Jana Vondrů popisuje tuto skladbu jako meditativní zvukovou mapu kraje, ve kterém strávili určitý čas. Skladba je dostupná na <https://www.dustinthegroove.cz>.

## Literatura

---

Evans, L. (2001). *Totální komunikace: struktura a strategie*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogické centrum Hradec Králové.

---

**Mgr. et BcA. Irena Iškievová**

Na Ostravské univerzitě vystudovala obor výtvarná výchova a na Janáčkově akademii múzických umění ateliér divadlo a výchova. Dlouhodobě se věnuje zprostředkování umění veřejnosti. Aktivně hrála loutkové divadlo a lektorsky se zapojila do projektu Terapie loutkou, prováděla archivní a badatelskou činnost pro HaDivadlo, spolupracovala s Asociací Babylon na multikulturních vzdělávacích akcích, byla členkou týmu restaurátorů, podílela se na projektech zaměřených na podporu čtenářství ve specifických skupinách. V současné době působí jako lektorka a koordinátorka projektu Malujeme hudbu.

Kontakt: [info@malujemehudbu.cz](mailto:info@malujemehudbu.cz)

Jitka Reissmannová / Adéla Crhová / Jan Urner

## Možnosti výuky ochrany člověka za mimořádných událostí na základních školách

Vzdělávací instituce by měly flexibilně reflektovat aktuální společenská témata a potřeby a připravovat své žáky na měnící se svět. Nemluvíme zde pouze o změnách, které s sebou nesou revize kurikulárních dokumentů, ale o reakce na situace, které přináší každodenní život člověka a společnosti. Příspěvek přináší pohled na možnosti implementace tématu ochrany člověka za mimořádných událostí (OČMU), které je velmi živé a rezonuje naší společností. Představíme tři metodické materiály, které vznikly jako výstup práce studujících na Pedagogické fakultě MU, Katedře tělesné výchovy a výchovy ke zdraví. Metodické materiály si kladou za cíl reflektovat standardy ve vzdělávání v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí, a především vyučujícím usnadnit přípravu žáků a žákyň základních škol (případně i přípravu studujících středních škol) na mimořádné a krizové situace. Jak se v konkrétních situacích ukazuje, nejsme na takové situace dostatečně připraveni.

Před rokem 2020 by většinu z nás pravděpodobně nenapadlo, že se budeme muset potýkat s infekční nemocí jako je covid-19, která tak zásadně změnila naše životy i život v celé naší zemi i na celém světě. V prosinci 2023 celou zemi otřásla střelba na filozofické fakultě v Praze. Svět se mění a je potřeba na tyto změny reagovat. Hlavní témata globální zdravotní politiky souvisejí se zajištěním péče o zdraví a ochrany zdraví obyvatel a jejich bezpečnosti s ohledem na globalizaci a měnící se podmínky. Jedná se především o problematiku epidemií, pandemií, komplikací souvisejících s odmítáním očkování, dále o terorismus, migrační krize, klimatické změny

aj. (Petráková, 2019). To nás vedlo k zamyšlení, jak je v České republice realizována výchova a vzdělávání obyvatel na nečekané/mimořádné události. Přestože existuje četné množství materiálů, které mohou učitele inspirovat, orientace v nich není jednoduchá. Existuje také několik dokumentů, které definují, jak a v čem vzdělávat budoucí učitele, ale vlastní příprava na vysokých školách není stále v takové šíři a hloubce, jaký je očekávaný standard (Reissmannová, 2021).

Výchova a vzdělávání nám dávají možnost, jak se novým výzvám a událostem postavit a alespoň částečně se na ně připravit. Prostor, kde toto téma realizovat ve školním vzdělávání, poskytuje výchova ke zdraví. Výchova ke zdraví je někdy na základních školách vnímaná jako okrajový předmět a některá témata, jako například ochrana člověka za mimořádných událostí (OČMU), ve výuce často absentují (Hřivnová, 2018). Dílčí výzkumy, které jsme realizovali na Pedagogické fakultě MU (Jašková, 2020; Schnirchová, 2020; Reissmannová, 2021; Reissmannová & Urner, 2023; Urner, 2023; Crhová & Reissmannová, 2023), zjistily, že pregraduální příprava budoucích učitelů v této oblasti neodpovídá požadavkům, které jsou definovány v dokumentu *Začlenění tématik: Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova do studijních programů pedagogických fakult* (HZS ČR, 2011). Na druhou stranu studující – budoucí učitelé – vyjadřují potřebu povinné výuky (až v 95 %) v tématech OČMU (včetně první pomoci), která zatím není v jejich přípravě na profesi realizována (v současné době existují volitelné předměty, které jejich potřebu mohou

naplňovat). Otázkou je, zda je v realitě každodenní praxe školy přípustné a udržitelné, aby budoucí učitelé a učitelky nebyli na tyto situace povinně připravováni a byla jejich volba, zda se účastní vzdělávání, které ve svém důsledku může vést k záchraně lidského života.

### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a ochrana člověka za mimořádných událostí

V platné verzi kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2023; dále RVP ZV) má místo vzdělávací oblast Člověk a zdraví a vzdělávací obor výchova ke zdraví, jehož cílem je rozvíjet **zdravotní gramotnost** žáků základních škol (občanů České republiky). Výstupy v RVP ZV (2023) ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, vzdělávacím oboru výchova ke zdraví vztahující se k ochraně člověka za mimořádných událostí a krizových stavů jsou tyto (s. 92–93):

Žák:

- respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě,
- posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví,
- usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví,
- projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy; aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobní bezpečí; v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc,
- uplatňuje adekvátní způsoby chování a ochrany v modelových situacích ohrožení, nebezpečí i mimořádných událostí.

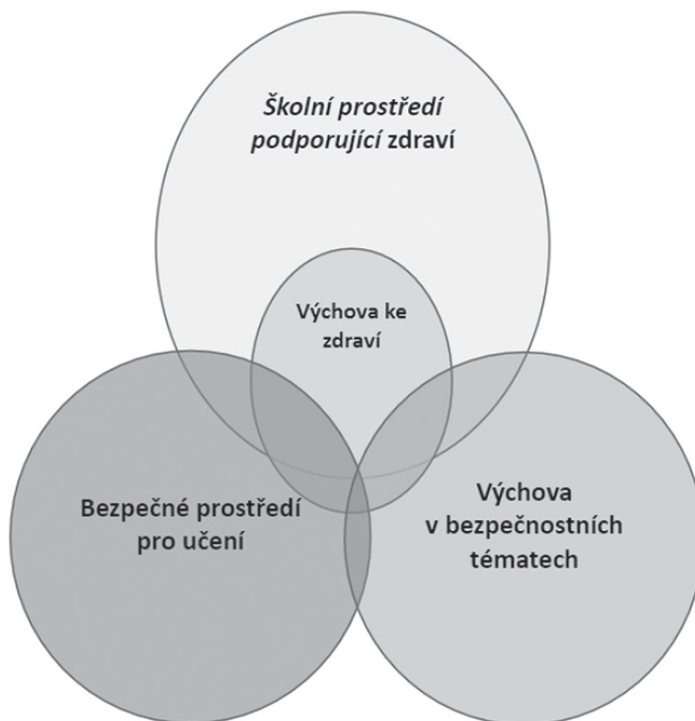
Novými pojmy, se kterými se v současné verzi RVP ZV nesetkáváme, ale které budou ve výchově ke zdraví více akcentovány, jsou **bezpečnostní gramotnost** a **bezpečnostní kompetence**. Bezpečnostní gramotnost je „soubor znalostí, doved-

ností a postojů, který umožňuje bezpečný pohyb v dnešní společnosti“ a bezpečnostní kompetence tvoří „soubor znalostí, dovedností a způsobů myšlení potřebných k bezpečnému pohybu v dnešní společnosti a předcházení a zvládnání krizových situací v kontextu jedinečnosti každého individua“ (Kovaříková & Marádová, 2020, s. 37–38).

V poslední verzi probíhající revize RVP ZV si můžeme všimnout změny názvu oblasti Člověk a zdraví na název nový, který téma bezpečí akcentuje, Člověk, zdraví a bezpečí. Tato oblast svým pojetím a obsahem reaguje na výrazné společensko-politické události (pandemie, mimořádné přírodní události, válečné konflikty, migrace, zpochybňování a nestabilita demokratických principů, energetická krize atd.), které měly a mají zásadní vliv na zdraví a bezpečí (snížení množství pohybových aktivit, nárůst nadváhy a obezity žáků, negativní posun ve stravování žáků, zvýšený výskyt psychických problémů žáků, změny ve složení týmů tříd – nárůst počtu žáků s odlišným mateřským jazykem atd.) (Národní pedagogický institut, Člověk, zdraví a bezpečí, 2024).

V této oblasti je zařazen tematický okruh Osobní bezpečí za mimořádných událostí a v souvislosti s obranou státu. Okruh je zaměřen na ochranu zdraví a bezpečí v situacích bezprostředně ohrožujících zdraví a život při mimořádných událostech a v situacích spojených s obranou státu. Žáci si osvojují znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby rozpoznali a srozumitelně ohlásili mimořádnou událost, zvládli základní praktické kroky, které mohou snížit dopady mimořádných událostí a umožní základní ochranu zdraví a přežití. Vede žáky k osvojení základních pravidel protipožární ochrany ve škole a cíleně je připravuje k tomu, aby dokázali v případě požáru správně reagovat a chovat se dle naučených postupů. Tematický celek umožňuje žákům seznámit se s bezpečnostním systémem ČR a typy krizových stavů a s požadavky na připravenost civilních obyvatel pro případ obrany státu (Národní pedagogický institut, Osobní bezpečí za mimořádných událostí a v souvislosti s obranou státu, 2024).

Revize nabízí prostor k hledání nových možností k začlenění bezpečnostní problematiky do



Obrázek 1: Integrovaný model výuky výchovy ke zdraví a bezpečnosti (Kovaříková, 2018, s. 54)

systému vzdělávání. Kovaříková (2018, s. 54) představuje upravený **integrovaný model výuky výchovy ke zdraví a bezpečnosti** (Health and Risk/Safety Education) Agentury Evropské unie pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci (OSHA, 2021), který naplňuje představu o školní strategii podpory zdraví a bezpečí.

### Ochrana člověka za mimořádných událostí v pregraduální přípravě učitelů, vzdělávání učitelů o metodických materiálech

Historicky má implementace témat OČMU do vzdělávání žáků/žákyň a učitelů/učitelek v České republice dlouhou tradici. V roce 1999 byl vydán pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (č.j. 34776/98-22 ze dne 4. května 1999) k zařazení tematiky ochrany člověka za mimořádných situací do tehdejších vzdělávacích programů (MŠMT ČR, 1999). K tomu vydalo Ministerstvo vnitra a Generální ředitelství hasičského záchranného sboru pro učitele materiál s informacemi

a doporučeními k realizaci vzdělávání OČMU, *Podklady k výuce témat ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí v základních školách* (HZS ČR, 2004). Materiál je stále platný a nabízí soubor základních pojmů z oblasti ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, návrh na rozložení učiva do jednotlivých ročníků základní školy (1.–9. ročník) včetně výstupů, metod a forem práce, doporučené literatury a pomůcek, užitečných odkazů a návrhů testových otázek pro jednotlivé ročníky základní školy. Jedná se o dokumenty, které byly platné již před dobou vzniku RVP ZV. Předpokladem, aby výuka na školách probíhala odpovídajícím způsobem, je mít dostatečně připravené učitele (Tilcerová, 2010) a dostatek materiálů, které vyučujícím s výukou pomohou. Vzdělávání budoucích učitelů/učitelek a jejich kompetence v oblasti OČMU popisuje dokument *Začlenění tématik: Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova do studijních programů pedagogických fakult* (HZS ČR, 2011) ve **třech dílčích studijních základech**: Studijní základ I – pro všechny studují-



cí, Studijní základ II – pro studující programu výchova ke zdraví, Studijní základ III – pro studující programu k OČMU. Dokument *Modul J: Ochrana obyvatelstva a krizové řízení pro pedagogické pracovníky* (2019) je výchozím materiálem ke zvládnutí teoretické oblasti problematiky OČMU a slouží k lepší orientaci v dané problematice.

Přestože je v současné době k dispozici obsáhlé a rozmanité množství materiálů k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí, didakticky nejsou tyto materiály pro učitele příliš dobře uchopitelné. Analýzou dostupných materiálů pro vyučující základních škol jsme zjistili, že dílčích materiálů je dostatek a jsou uvedeny na webových stránkách Hasičského záchranného sboru České republiky: Podklady a učebnice (HZS ČR, 2004). V rámci výchovy ke zdraví, ve které je (nebo by měla být) tématu ochrany člověka věnovaná větší pozornost, je nyní dostupná pouze jedna učebnice s doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o učebnici *Výchova ke zdravému životnímu stylu: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií* (Krejčí, Šulová, Rozum & Havlíková, 2021). V této učebnici je problematika ochrany člověka za mimořádných událostí věnována kapitola 7 s názvem Ochrana člověka za mimořádných událostí čítající pouhých 7 stran (str. 183–190). Důležité je upozornit na zásadní fakt, který souvisí s pandemií covid-19, která je dle Mezinárodního zdravotního řádu označena jako biologická hrozba. V učebnici výchovy ke zdraví je zcela opomíjena a absentuje oblast biologických hrozeb, lépe řečeno infekčních nemocí (Reissmannová, 2021). Informačním a metodickým materiálem, který lze využít a týká se infekčních nemocí (které jsou opět aktuální např. v souvislosti se vzrůstajícím výskytem černého kašle, odpůrců očkování apod.), je projekt E-bug. Primárně preventivní program je zaměřen na propagaci a zlepšení správných hygienických návyků a snížení spotřeby antibiotik v Evropě (Kopřivová Herotová & Beneš, 2009). Další dílčí materiály k prevenci infekčních nemocí lze získat i na webových stránkách Státního zdravotního ústavu, pro učitele jsou vhodné především zdravotně výchovné materiály (SZÚ, Zdravotně výchovné materiály, 2023).



**Obrázek 2:** Metodický materiál *Být připraven, znamená přežít!* (Mertová & Reissmannová, 2021)

Z uvedených skutečností je zřejmé, že podklady k výuce OČMU, a především jejich didaktická transformace pro učitele základních škol, nejsou zcela dostačující. Materiály dostupné na webu HZS ČR tvoří množství dílčích příruček a učebnic a kapitola v učebnici výchovy ke zdraví není v rozsahu doporučeném pro základní vzdělávání. Ve snaze pomoci současným i budoucím učitelům jsme na Pedagogické fakultě MU připravili tři metodické materiály: 1. díl *Být připraven, znamená přežít* (Mertová & Reissmannová, 2021), který pokrývá témata ochrany obyvatelstva, 2. díl *Být připraven, znamená přežít 2* (Lízalová & Reissmannová, 2022) obsahuje lekce k výuce první pomoci v OČMU a 3. díl *Být připraven, znamená přežít 3* (Reissmannová, Mertová & Lízalová, 2023) pokrývá psychosociální témata OČMU. Každý materiál je koncipován do 10 lekcí ve struktuře teoretické přípravy pro učitele a didaktické transformace učiva, v podobě strukturované přípravy a pracovních listů i s variantou řešení.

## Být připraven, znamená přežít!

Metodický materiál k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň základních škol – první pomoc v OČMU

Vanda Lízalová

Jitka Reissmannová



**Obrázek 3:** Metodický materiál *Být připraven, znamená přežít 2* (Lízalová & Reissmannová, 2022)

Metodické materiály jsou volně dostupné na webových stránkách Ministerstva vnitra a MUNI SPACE a pokrývají většinou část témat OČMU, definovaných ve studijním základu pro výchovu ke zdraví a podkladech k výuce OČMU. Stále chybí didaktické zpracování celku *Význam ozbrojených sil v demokratické společnosti*, který bude zpracován v roce 2024/2025 v rámci diplomové práce J. Urnera a bude dostupný online všem zájemcům.

Všichni si jistě uvědomujeme a bohužel i zažíváme v osobním životě, že evropský region čelí

### Literatura

- Crhová, A., & Reissmannová, J. (2023). *Realizace kurikula Výchovy ke zdraví na vybraných fakultních školách v Brně*. MUNI/A/1265/2022, interní kód MU. Výsledek vznikl v rámci specifického výzkumu na vysoké škole. Hasičský záchranný sbor České republiky. (2004). *Podklady a učebnice*. Praha: HZS ČR. <https://www.hzscr.cz/clanek/podklady-a-ucebnice.aspx>

## Být připraven, znamená přežít!

Metodický materiál k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň základních škol – psychosociální oblast v OČMU

Jitka Reissmannová

Marléta Mertová

Vanda Lízalová



**Obrázek 4:** Metodický materiál *Být připraven, znamená přežít 3* (Reissmannová, Mertová & Lízalová, 2023)

novým hrozbám a vážným rizikům, které ohrožují zdraví lidí. Ve školách je nutné tyto skutečnosti reflektovat ve vzdělávání nové generace, která by měla být na tyto události lépe připravena. Výchova ke zdraví je možná cesta a prostředek pro posilování úrovně zdravotní a bezpečnosti gramotnosti. Doufáme, že vytvořené metodické materiály pomohou při vzdělávání dětí v takto závažné oblasti, jakým mimořádné a krizové situace jsou.

- Kopřivová Herotová, T., & Beneš, J. (2009). *E-bug: evropský vzdělávací program pro žáky prvního a druhého stupně základních škol zaměřený na prevenci antibiotické rezistence a zlepšení hygienických návyků*. Časopis Hygiena, 54(4), 127–129. <https://hygiena.szu.cz/pdfs/hyg/2009/04/07.pdf>
- Kovaříková, M., & Marádová, E. (2020). *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kovaříková, M. (2018). European Tendencies in Education in the Field of Health and Safety. In Hošková, B. a Slaná Reissmannová, J. (Eds.), *Život ve zdraví 2018: teorie a praxe*, (s. 53–56). Brno: PdF MU. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1146/3320/834-1/0#preview>
- Krejčí, M., Šulová, L., Rozum, F., & Havlíková, D. (2021). *Výchova ke zdravému životnímu stylu: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.
- Lízalová, V., & Reissmannová, J. (2022). *Být připraven, znamená přežít! Metodický materiál k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň základních škol – první pomoc v OČMU* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2225>
- Mertová, M., & Reissmannová, J. (2021). *Být připraven, znamená přežít! Metodický materiál k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň základních škol*. Praha: Ministerstvo vnitra. <https://www.hzscr.cz/clanek/podklady-a-ucebnice.aspx?q=Y2hudW09Mw%3d%3d>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (1999). *Pokyn MŠMT k začlenění tematicky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů a dodatek k učebním dokumentům pro základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy – ochrana člověka za mimořádných událostí* (čj. 34776/98-22). Praha. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/pokyn-msmt-k-zacleneni-tematiky-ochrany-cloveka-za-mimoradnych-udalosti-do-vzdelavacich-programu-a-dodatek-k-ucebnim-dokumentum-pro-zakladni-skoly-stredni-skoly-specialni-skoly-a-vyssi-odborne-skoly-ochrana-cloveka-za-mimoradnych-udalosti-1>
- Ministerstvo vnitra České republiky. (2019). *Modul J Ochrana obyvatelstva a krizové řízení pro pedagogické pracovníky*. Praha. <https://www.hzscr.cz/clanek/moduly-dle-platne-koncepcie-vzdelavani-v-oblasti-ochrany-obyvatelstva-a-krizoveho-rizeni-2017.aspx>
- Národní pedagogický institut. (2024). *Osobní bezpečí za mimořádných událostí a v souvislosti s obranou státu*. Praha. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/czb/vzb/osobni-bezpeci-za-mimoradnych-udalosti-a-v-souvislosti-s-obranou-statu>
- Národní pedagogický institut. (2024). *Člověk, zdraví a bezpečí*. Praha. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/czb>
- OSHA. (2021). *European Agency for Safety and Health at Work*. Santiago de Compostela: EU-OSHA. <https://osha.europa.eu/>
- Petráková, A. (2019). *Prezentace Globální zdravotní politika*. Olomouc: Lékařská fakulta Univerzity Palackého. <https://moodle.upol.cz/mod/page/view.php?id=109438>
- Reissmannová, J., Mertová, M., & Lízalová, V. (2023). *Být připraven, znamená přežít!3.díl. Metodický materiál k výuce ochrany člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň základních škol – psychosociální oblast v OČMU*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reissmannová, J. (2010). *Problematika první pomoci v kontextu rozvoje zdravotní gramotnosti ve školním prostředí*. Brno. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/pug2p/Vedouci-prace-Evzen-Řehulka>.
- Schnirchová, M. (2020). *Škola-bezpečné místo pro žáka a učitele (bezpečnostní audit školy)*. Brno: MU. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/htpei/Vedouci-prace-Jitka-Reissmannova>.
- Slaná Reissmannová, J. (2021). *Mezinárodní doporučení v oblasti ochrany veřejného zdraví a jejich implementace v České republice s akcentem na oblast mimořádných událostí a krizových situací*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/nd8wux/Vedouci-prace-Alena-Petrakova>.

Státní zdravotní ústav. (2017). *Zdravotně výchovné materiály*. Praha. <http://www.szu.cz/publikace/zdravotne-vychovne-materialy>

Tilcerová, E. (2010). *Ochrana člověka za mimořádných událostí – nové trendy ve výuce*. Praha: MV ČR. [https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/37999/Tilcerov%C3%A1E\\_Ochrana%C4%8Clov%C4%9Bka\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/37999/Tilcerov%C3%A1E_Ochrana%C4%8Clov%C4%9Bka_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Urner, J., & Reissmannová, J. (2023). *Realizace kurikula první pomoci ve vzdělávání studentů*

*bakalářských studijních programů na PdF MU*. MUNI/A/1265/2022, interní kód MU. Výsledek vznikl v rámci specifického výzkumu na vysoké škole.

Urner, J. (2023). *Informovanost studujících v bakalářských programech Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v oblasti první pomoci*. Brno. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/cbdaq/Vedoucí práce Jitka Reissmannová>.

---

#### **PhDr. Mgr. et Mgr. Jitka Reissmannová, Ph.D.**

Vystudovala na PdF MU obor rodinná výchova, přírodopis a speciální pedagogika a na LF UPOL obor veřejné zdravotnictví. Působí na Katedře tělesné výchovy a výchovy ke zdraví Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi její profesní zájmy patří didaktika výchovy ke zdraví, především didaktika prevence chronických neinfekčních chorob a didaktika první pomoci. Je autorkou řady publikací a odborných článků.

Kontakt: 23275@mail.muni.cz

#### **Adéla Crhová**

Studuje na Pedagogické fakultě MU v Brně v rámci studijních programů výchova ke zdraví a speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání. V bakalářské práci se zabývá realizací kurikula výchovy ke zdraví na základních školách.

Kontakt: 523531@mail.muni.cz

#### **Bc. Jan Urner**

Studuje na Pedagogické fakultě MU v Brně v rámci studijních programů učitelství výchovy ke zdraví a matematiky pro základní školy. V bakalářské a diplomové práci se zabývá kurikulem první pomoci a ochrany člověka za mimořádných událostí ve vzdělávání budoucích učitelů a možnostmi didaktické transformace těchto témat do vzdělávání na základní škole.

Kontakt: 510453@mail.muni.cz

Gabriela Šimková

## Výuka v jiné realitě

Žít plnohodnotně ve společnosti 21. století znamená umět žít ve světě, který je charakterizován neustálou změnou a rychlým tempem inovací. Dobře to ilustruje rychlá profesní obměna – řada zaměstnání postupně zaniká (Wikipedia, 2021), současně s tím se rodí profese nové, které reagují na změny potřeb společnosti, např. data detektiv<sup>1</sup>, walker/talker (člověk, který dělá v online prostředí společnost stárnoucím lidem), digitální krejčí<sup>2</sup> atd. (Teofilov, 2019). Je tedy více než jasné, že je žáky třeba připravovat na profese, které teď ještě ani neexistují. „Stále více probíhá automatizace a digitalizace, velké množství lidské práce odvádějí roboti, především tu rutinní. Robotizace probíhá v podstatě ve všech odvětvích, která vyžadují fyzickou lidskou práci. A všude tam jsou zapotřebí pracovníci schopní robotická zařízení nejen řídit, ale i programovat. Proto je důležité, aby na tyto změny reagoval také systém základního a středního školství a vybavil žáky základy algoritmického myšlení. Robotické didaktické pomůcky či učení se skrze virtuální realitu jsou cestou, jak lze u dětí tyto kompetence nenásilným způsobem rozvíjet“ (Digidoupě, n.d.).

Nabízí se otázka, zda také učitele může v budoucnu nahradit robot. Je možné považovat vzdělávání ve virtuální realitě za plnohodnotný způsob učení, srovnatelný s tradiční výukou probíhající ve třídě? Je možné nahradit aplikacemi pro augmentovanou realitu klasické učebnice? Odpovědi povětšinou ještě neznáme, ale dokážeme alespoň přiblížit způsoby, které z technologií mohou učinit prostředky pro přirozené sezna-

mování dětí se světem, na nějž je ve škole připravujeme. V následujícím textu představujeme tzv. robotické hračky a aplikace postavené na principu virtuální reality. Robotické pomůcky jsou seřazeny podle věku uživatelů, od těch určených pro nejmenší, po ty, se kterými mohou pracovat starší žáci.

### Bee-bot

Robot svým vzhledem připomíná včelku a ovládá se pomocí několika základních tlačítek, která má na hřbetu. Smyslem je postupně zmáčknout jednotlivá tlačítka tak, aby včelka jela požadovaným směrem, případně dojela do vytyčeného cíle. Zmáčknutí jednotlivých směrových tlačítek se tak stává ekvivalentem programování. Tlačítka pro určení směru dopředu nebo dozadu posunou včelku o jeden krok dlouhý 15 cm. Stranová tlačítka otočí robota do příslušného směru, přičemž robot zůstává stát na místě. Jakmile je pomocí daných tlačítek připravena posloupnost kroků, spouští se bee-bot tlačítkem GO.

### Vzdělávací potenciál

Bee-bot je jednoduchá robotická pomůcka, která by mohla být označena za prototyp vzdělávací hračky rozvíjející základy algoritmického myšlení u žáků předškolního a mladšího školního věku. Ruku v ruce s tím podporuje rozvoj abstraktního





Obrázek 1: Aplikace simulující práci s Bee-botem



Obrázek 2: Bee-Bot

a logického myšlení. Pokud jej ve škole nemáte, ale zajímá vás, jak funguje, můžete si vyzkoušet práci s ním prostřednictvím aplikace Bee-bot dostupné v App Store (viz obrázek 1). Při „programování“ delších sekvencí zjistíte, že to nemusí být tak snadné, jak se na první pohled zdá.



Obrázek 3: Cubetto

## Cubetto

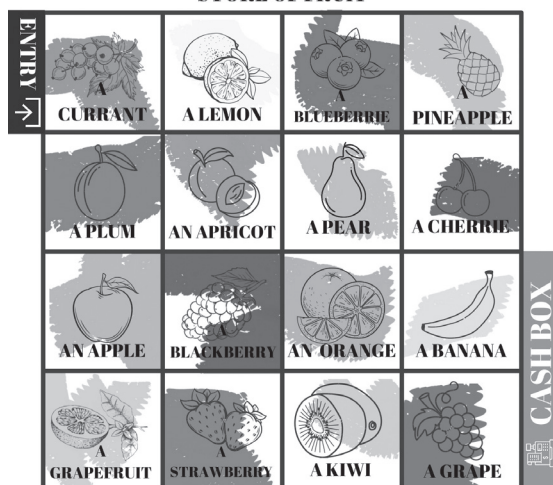
Cubetto je dřevěný robotek s doslova usměvavou tváří. Sestava se skládá z dřevěného robota ve tvaru kostky, který se pohybuje na kolečkách, a dřevěné programovací ovládací desky, do které žáci vkládají šestnáct barevných příkazových bloků (každá barva reprezentuje jeden příkaz). Další důležitou součástí je herní čtvercová podložka, po které se robotek pohybuje podle toho, jak jsou za sebou jednotlivé příkazy vyskládané na dřevěné ovládací desce.

## Vzdělávací potenciál

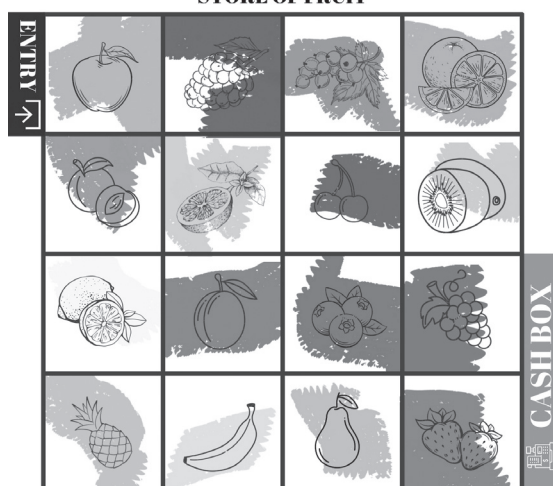
Kromě základu algoritmického myšlení Cubetto podporuje u předškolních a mladších školních dětí i rozvoj jemné motoriky, schopnost záměrně se soustředit na činnost, učit se podle postupů a instrukcí či řešit problémy. Pro Cubetta existuje celá řada „herních“ plánů, na kterých se může pohybovat. Jeden z možných herních plánů je na následujícím obrázku. Jeho cílem je rozvíjet u dětí slovní zásobu skrze interakci s Cubettem.

Tento projekt si zvolila studentka předmětu virtuální třída na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU: „Mým cílem bylo vytvořit hru pro děti, ve které se učí slovíčka v angličtině a zároveň základy programování. Chtěla jsem vytvořit hru, která je pro děti uchopitelná a dokáží si to představit i v reálném životě. Představte si, jak jdete do obchodního centra a v každém obchůdku si může-

## STORE OF FRUIT



## STORE OF FRUIT

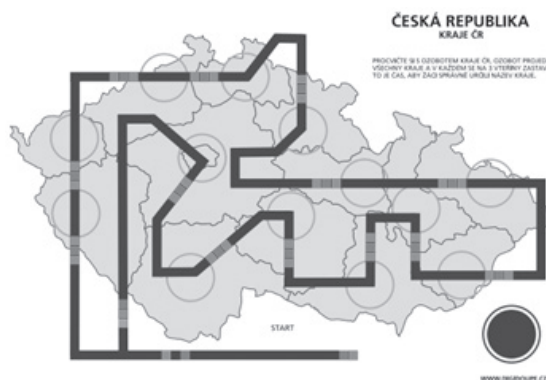


Obrázek 4: Plán navržený studentkou volitelného e-learningového předmětu virtuální třída (a) a Cubetto plán (b)

te nakoupit cokoliv, co máte napsané na shopping listu. [...] Dostanete košík, který pomocí funkcí naprogramujete. Až se dostanete na políčko s potravinou, kterou máte na shopping listu, získáte za splněný úkol danou potravinu a vhodíte si ji do košíku. Jakmile máte splněný shopping list, jedete ke kase, kde zaplatíte a odjedete z obchodu pryč. Ztížit si hru můžete tím, že si vyměníte plánek s potravinami za takový, na kterém jsou buď jenom obrázky, nebo jenom slova.“ Tento projekt poukazuje především na nepřehledné množství variací a možností, pro které je možné v podstatě kteroukoli ze zde popisovaných robotických pomůček využít.



Obrázek 5: Ozobot



Obrázek 6: Mapa pro Ozobota

## Ozobot

Ozobota mohou žáci programovat buď prostřednictvím sekvence barevných kódů (barevné úsečky, které žáci buď kreslí tlustými fixy nebo lepí na podložku) nebo pomocí programovacího jazyka OzoBlockly. Lze jej také propojit s tabletem a ovládat pomocí aplikace. Pořadí a počet použitých barev určuje, co robot v danou chvíli provede: jede dopředu, dozadu, rovně, klikatě, otáčí se, zastavuje atp. Existují dva typy Ozobota: Ozobot Bit a Ozobot Evo. Oba roboti fungují na základě optických senzorů, které rozeznávají kombinace barev červené, zelené, modré a černé. Evo je pokročilejší robot, který disponuje např. funkcí Bluetooth, pomocí níž se umí spárovat s mobilní aplikací.



Obrázek 7: VR set

### Vzdělávací potenciál

Ozobot je jednou z nejpokročilejších programovatelných robotických pomůcek, které lze využít ve výuce na všech stupních škol. Zároveň je jednou z nejrozšířenějších v českých školách, díky čemuž existuje velké množství různých materiálů a námetů pro práci s ním (Picka, 2021). Ozobot je velice univerzální i díky své velikosti, je tak malý, že jej snadno schováte do dlaně.

### Rizika spjatá s používáním robotických pomůcek

Robotické hračky se ve školách těší oblibě a jejich potenciál je zřejmý i z řady studií (Robins et al., 2005; Robins et al., 2004). S používáním robotických hraček ve vzdělávání jsou však spojena také potenciální rizika. Jednou z výrazných nevýhod jsou vysoké pořizovací náklady, což může vést k nutnosti sdílení mezi studenty (Roßmeyer et al., 2005). Navíc spoléhání se na robotické hračky může omezovat rozvoj dovedností sociální interakce u dětí (Robins et al., 2005).

### Virtuální realita

Další nástrojem, který zprostředkovává žákům kontakt s učenou látkou digitálně, interaktivně a často velmi poutavě, může být virtuální realita.

Ačkoli zatím není v českých školách běžně rozšířenou didaktickou pomůckou, nejedná se o novou technologii. První články věnované fenoménu virtuální reality ve vzdělávání lze na Google Scholar dohledat s datací v 80. letech 20. století, samotný pojem se poprvé objevil již v 60. letech 20. století.

Virtuální realitu nejčastěji popisujeme jako uživatelské rozhraní nebo také simulaci napodobující skutečné vnímání prostoru. Ve vzdělávání se také setkáváme s tzv. augmentovanou (rozšířenou) realitou, kterou naproti tomu chápeme jako přímý či nepřímý pohled na reálný svět doplněný o digitální informace. V tomto 3D prostředí se uživatel může pohybovat prostřednictvím speciálních brýlí (tzv. headsetů). Tyto brýle jsou propojeny s počítačem nebo mobilním telefonem a promítají uživateli obraz umožňující 3D zážitek. Zároveň je VR doplněna o senzory, které sledují pozici a polohu hlavy (podle které korigují obraz v brýlích). Abychom mohli interaktivně 3D svět ovládat, jsou tyto headsety doplněny o senzory do rukou. Mezi nejrozšířenější systémy současnosti patří především systém Oculus Quest, HTC Vive, Meta Quest nebo PlayStation VR.

### Vzdělávací potenciál

Nejčastěji virtuální realita umožňuje žákům „vstoupit“ do vizualizace interaktivního prostředí vytvořeného buď na základě obrazu reálného

světa (simulace historické stavby, události, ...) nebo smyšleného (virtuální prostředí pro pořádání konference, ...). Hlavním úkolem takového rozhraní je prostředí co nejvíce přiblížit tomu, jak jej zachycují naše smysly.

Využívání virtuální reality ve vzdělávání přináší řadu výhod. Jedním z klíčových přínosů je zvýšení zájmu a motivace žáků a studentů, což může vést ke zlepšení výsledků učení (Parong & Mayer, 2018). Bylo také zjištěno, že virtuální realita pozitivně ovlivňuje chování, postoje a výkony při učení ve vysokoškolském vzdělávání (Chen et al., 2022). Začlenění virtuální reality do kurikula škol rozšiřuje možnosti vzdělávání a obohacuje zkušenosti s učením napříč různými obory a předměty (Fussell & Truong, 2021). Užívání virtuální reality s sebou může přirozeně nést i rizika, jak se můžete dočíst v textu rubriky Nahlédli jsme v tomto čísle.

Prostřednictvím virtuální reality je možné poměrně snadno doplnit výklad o názorné ukázkou, díky kterým si žáci látku lépe zapamatují. Jak jsme zmiňovali v úvodu, virtuální realita nenabízí jen uměle vytvořené prostředí. Prostřednictvím řady aplikací si můžete prohlížet fotografie a 360° videa z reálného světa. Takovou možnost nabízí například Google Street View. Technologie je vytvořená pomocí snímkování panoramatických fotek, které si můžete zobrazit i na VR brýlích. Zmíněná videa je možné sledovat na YouTube, který má obsáhlou databázi 360° videí. Většina mobilních telefonů už má YouTube aplikaci předinstalovanou. Stačí si tak vyhledat 360° video z oblasti, která vás zajímá, a otáčením displeje sledovat video v celé šíři.

Ve výuce dějepisu se žáci mohou přenést do virtuálního prostředí a nahlédnout do toho, jak mohla vypadat konkrétní historická doba. Využití 3D interaktivní prostředí v rámci výuky lze třeba také v přírodopisu. Žáci mohou díky Oculus Rift a aplikaci Ocean Rift nahlédnout do podmořského světa. Velmi zajímavé jsou různé vesmírné simulátory. Oculus Go nabízí možnost projít si mezinárodní vesmírnou stanicí ISS pomocí aplikace Mission:ISS, podívat se na Mars apod. Prozkoumat lidské tělo můžete pomocí aplikací Human Anatomy. Projít si virtuál-



**Obrázek 8:** Replika dobového rádia v aplikaci *Návrat '68*

ně různá města a podívat se např. do Černobylu jde s aplikací Chernobyl VR Project. Virtuální realitu lze využít i jako prostředí nahrazující tradiční videokonferenční softwary užívané pro distanční výuku (Černý, 2021).

## Augmentovaná realita

Technologii, kterou lze využívat pro celou řadu vzdělávacích aktivit, představuje tzv. rozšířená realita (zkratka AR = augmented reality). Princip fungování rozšířené reality je jednoduchý – do obrazu reálného světa, který snímáme mobilním telefonem, tabletem či dalším zařízením, integrujeme navíc virtuální prvky – např. 3D model, video, textový či grafický popis, animace apod.



## Vzdělávací potenciál

Příkladem aplikace umožňující integraci augmentované reality do vzdělávání je například Corinth. V této vizuální knihovně je k dispozici přes 1400 výukových interaktivních 3D modelů pro základní a střední školy. K dispozici jsou modely do výuky lidské, zvířecí a rostlinné biologie, své uplatnění Corinth nabízí i ve výuce chemie, fyziky, matematiky, geologie, astronomie, paleontologie nebo dějepisu. Corinth nabízí funkce slepé mapy pro testování znalostí, možnost k modelům vkládat vlastní poznámky, integraci s MS Office pro použití modelů v prezentacích apod. Aplikace je na Microsoft Store zdarma, avšak obsahuje pouze čtyři modely. K zobrazení všech je potřeba dokoupit licenci.

Podobných aplikací pracujících na principu augmentované reality existuje nepřehledné množství. Vyzkoušet můžete například aplikaci Human Anatomy 4D nebo aplikaci Českého rozhlasu Návrat '68, představující příběh založený na skutečných událostech léta 1968 a využívající technologii rozšířené reality.

## Poznámky

- 1) Data detektiv je specialista, který analyzuje velké množství dat za účelem odhalení skrytých vzorců, nesrovnalostí, podvodů, zlepšování procesů, predikce trendů aj.
- 2) Digitální krejčí prostřednictvím technologií digitálně na dálku zjišťuje přesné míry zákazníka, aby mu mohlo být oblečení ušito na míru. Hlavním cílem je dosažení nižší míry vrácení zakoupeného zboží.

## Literatura

- Wikipedia. (2021). *Zaniklé profese*. [https://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Zanikl%C3%A9\\_profese](https://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Zanikl%C3%A9_profese)
- O2 Chytrá škola. (n.d.) *Co je virtuální realita?*. <https://o2chytraskola.cz/clanky/technologie-ve-vzdelavani/virtualni-realita-vr-ve-vzdelavani/co-je-virtualni-realita>
- Černý, M. (2021). *Virtuální realita jako školní komunikační prostředí*. Metodický Portál RVP.cz.
- Fussell, S. G., & Truong, D. (2021). Using virtual reality for dynamic learning: an extended technology acceptance model. *Virtual Reality*, 26(1), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s10055-021-00554-x>
- Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: a meta-analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147. <https://doi.org/10.3390/su14063147>
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785–797. <https://doi.org/10.1037/edu0000241>
- Picka, K. (2021). Ozoboti na českých školách: zkušenosti učitelů základních škol. *Komenský*, 145(3), 18–30.
- Digidoupě. (n.d.) *Robotika, robotické hračky: Proč vlastně využívat roboty ve výuce?*. <https://www.digidoupe.upol.cz/index.php/digiseznam/30-robotika-roboticke-hracky>

## Závěr

Robotické pomůcky, virtuální realita či augmentovaná realita přináší do výuky nové možnosti rozvoje algoritmického, abstraktního i logického myšlení žáků. Jejich plný potenciál je však možné využít až ve chvíli, kdy nejsou do výuky zařazovány pouze jako její zpestření, ale pravidelně a systematicky. Ideálně jako prostředky k učení se novým znalostem, jak ukazuje příklad práce s Cubettem při výuce anglických slovíček a pojmů. Ovládání těchto technologií je pro žáky většinou intuitivní, požadovaných cílů tak dosahují v relativně rychlém čase, což jim přináší další potřebnou motivaci. Zároveň jsou tyto technologie flexibilní v možnostech kontinuálně zvyšovat obtížnost práce. Mohou se tak stát důležitými pomocníky v diferenciované výuce, která zohledňuje studijní tempo a potřeby jednotlivých žáků.



- Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, T., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills?. *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105–120. <https://doi.org/10.1007/s10209-005-0116-3>
- Robins, B. (2007). Mediators versus isolators — the effect of robots on children with autism and other user-groups. *RO-MAN 2007 — The 16th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*. <https://doi.org/10.1109/roman.2007.4415059>
- Roßmeyer, P., Koch, B., & Möller, D. P. F. (2005). Mobile autonomous robots play soccer – an intercultural comparison of different approaches due to different prerequisites. *RoboCup 2004: Robot Soccer World Cup VIII*, 661–668. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32256-6\\_64](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32256-6_64)
- Teofilov, T. (2019). *Careers of the Future: 42 Professions of Tomorrow*. *Medium.com*. <https://medium.com/swlh/careers-of-the-future-42-new-professions-of-tomorrow-5d3905f8513>

---

**Mgr. Gabriela Šimková**

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

Eva Trnová

## Jak na badatelsky orientovanou výuku

Badatelsky orientovaná výuka (dále BOV) si začala hledat své místo v českém vzdělávacím systému zhruba před 15 lety (Nezvalová, 2010). Přesto stále ještě nepatří mezi hojně používané vzdělávací strategie. Vzhledem k jejímu velkému potenciálu pro rozvoj téměř všech kompetencí je tedy vhodné podpořit zájem učitelů o tento způsob výuky. Přínos BOV souvisí s její podstatou. Jedná se o výuku založenou na bádání žáků. Jak uvádí Dostál (2015, s. 54), „badatelsky orientovaná výuka je činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáka na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti, kterou se sám učí objevovat a objevuje“. Mění se role učitele a žáka. Učitel je průvodcem, který plánuje výuku, vybírá téma, zajišťuje materiální stránku a podle úrovně bádání do něj zasahuje. Hlavní aktivita přechází na žáky, kteří kladou otázky (sestavují hypotézy), hledají cesty, jak otázky zodpovědět, realizují bádání, sbírají data a vyhodnocují je, vytváří závěry (odpovědi) a obhajují je. Velkou výhodou BOV je její využití pro výuku širokého spektra žáků. Souvisí to s tím, že bádání je možné uskutečnit na různých úrovních, které respektují schopnosti žáků, takže se mohou adekvátně zapojit jedinci nadaní i intaktní populace.<sup>1</sup> Dalším důvodem je především to, že žák je hlavním aktérem, může tedy dle svého zájmu ovlivňovat činnosti v rámci bádání. Otázkou je, proč BOV není maximálně učiteli využívána? Jedním z důvodů je její náročnost, a to především ve smyslu osvojení si správného postupu učitelů. Pokusíme se v následujícím textu ukázat, jak se vyvarovat chyb, úspěšně BOV realizovat a podpořit tak učitele v jejím zařazování do výuky.

### Na co se při plánování BOV zaměřit

Jedna z prvních úvah učitele při přípravě BOV je **výběr tématu**. Ne každé učivo je vhodné pro bádání. Jeho výběr ovlivňuje celá řada faktorů. Nejdůležitější z nich jsou znázorněny ve schématu na obrázku 1. Mezi základní patří **motivace žáků, tedy téma musí být pro žáky zajímavé**. Zkušenosti ukazují, že žáky silně motivuje, je-li učivo spojeno s problematikou každodenního života. V knize *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání*<sup>2</sup> (Trna & Trnová, 2015) je uvedeno např. bádání, kdy žáci zkoumají složení zubních past a jejich vliv na zubní sklovinu, modelují protržení ušního bubínku vlivem vysokého tlaku při potápění apod. Další možnosti, jak vyvolat zájem žáků, jsou zajímavé problémy nebo různé paradoxy. Na stránkách *Badatelé* (<https://badatele.cz/#>) je uvedeno bádání *Vejde v úzkých* (<https://lekce.badatele.cz/vejce-v-uzkych/>), které je motivováno tím, že učitel ukazuje láhev s úzkým hrdlem, ve které je oloupané vařené vejce, a vybízí žáky k tomu, aby našli zdůvodnění, jak se vejce do láhve dostalo. Další ukázkou vzbuzení zájmu může být nastolení problému, jak rozlišit vařené a syrové vejce, aniž ho rozbijeme.

Velmi důležitý faktor ovlivňující výběr tématu je na schématu (viz obrázek 1) označen pro zjednodušení jako **prostor pro bádání**. Můžeme jej vnímat jako skutečný prostor, protože pro realizaci chemických, fyzikálních či biologických experimentů je mnohdy potřeba dobře vybavená laboratoř. Pokud ji nemáme, musíme zvažovat zařízení takových experimentů, které toto



Obrázek 1: Faktory ovlivňující výběr tématu BOV

vybavení nevyžadují a dají se realizovat ve třídě s běžně dostupnými pomůckami. Jde také o „časový prostor“. Některé učitele od BOV odrazuje právě časová náročnost tohoto typu výuky. Zvážíme-li však pozitiva, že žáci rozvíjejí celou řadu dovedností, jako např. kritické myšlení, hledání odpovědí pomocí experimentování či vyhledávání informací a zdůvodňování závěrů a co je velmi významné, získané poznatky jsou trvale osvojeny, je jimi časová náročnost vyvážená. Jako poslední, ale ne nejméně významný, je prostor ve významu oblasti znalostí a dovedností. Nelze bádát bez toho, aby učitel měl zmapováno, zda žáci mají dostatečné vědomosti a dovednosti, aby v daném tématu byli schopni realizovat požadované aktivity. Zde je právě prostor pro diferenciaci – podle úrovně schopností jednotlivých žáků učitel volí vhodné úrovně bádání, aby je byli schopni žáci zvládnout.

Při plánování jakékoliv výuky je důležité **stanovení výstupů** či cílů, jinak řečeno, čeho chceme realizací výuky dosáhnout. Stejně tak je tomu při BOV. Jinak bude vypadat BOV, budou-li výstupem bádání znalosti, jejich fixace a aplikace nebo propojení poznatků, jinak bude vypadat, budou-li výstupem dovednosti. Další odlišnosti budou vyplývat z toho, bude-li se jednat o dovednosti badatelské, komunikační, prezentační či dovednost pracovat v týmu apod.

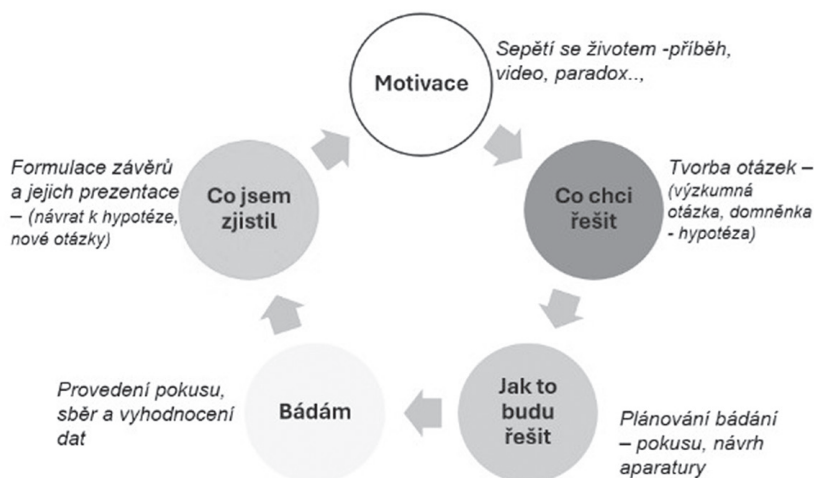
Z dalších možných výstupů zmíníme např. rozvoj kritického myšlení nebo vyvozování závěrů, které je pro BOV charakteristické. Každý učitel si může stanovit výstupy tak, aby odpovídaly jeho výchovně-vzdělávacímu plánu, znalostem a individuálním potřebám žáků. Stanovíme-li si tedy jako výstup, že žáci si osvojí dovednost např. filtrovat nebo destilovat, bude bádání zaměřeno právě na to, aby žáci procvičovali zmíněné laboratorní postupy a uměli je vhodně využít při experimentování.

## Badatelský cyklus

Nevhodné uspořádání jednotlivých aktivit může být také zdrojem neúspěchu BOV v praxi. Existuje návrh, jak postupovat při bádání, nazývaný obvykle jako badatelský cyklus. V následujícím textu představíme jeho jednotlivé kroky a pokusíme se je blíže vysvětlit pomocí ukázek. Na obrázku 2 je prezentován jeden z návrhů badatelského cyklu, ze kterého budeme v textu vycházet.

### 1. krok – Motivace

Prvním krokem je **motivace žáků**, která ve velké míře podmiňuje úspěch BOV. Jak už bylo



Obrázek 2: Badatelský cyklus

uvedeno, velký motivační potenciál má řešení problémů spojených s každodenním životem. Příkladem může být rozlišení měkké a tvrdé vody, jejich různé vlastnosti a z toho vyplývající využití. Další možností je využití příběhu, který může být vynjat z nějaké knihy. Může jej účelově vytvořit učitel, tak aby se vztahoval k tématu bádání. Níže uvádíme ukázkou vymyšleného motivačního příběhu z modulu Bezpečné plavání a potápění (Trna & Trnová, 2015, s. 54).

Žáci se seznámí se zprávou z televizního vysílání: Znamý zpěvák D. N. včera tragicky zahynul při sportovním potápění v přímořském letovisku H. Mluvčí místní policie uvedla, že přesnou příčinu úmrtí objasní nařízená pitva. Na náš dotaz odpověděl starší instruktor potápění L. T., že příčinou tragédie při potápění může být zdnalivě drobný úraz, kterým je například protřzení ušního bubínku. Podrobnosti přineseme v dalších zprávách.

Další možností motivace je vhodné video, ukázkou z filmu, zajímavý obrázek. Pro motivaci v případě bádání spojeného se zkoumáním složení zubních past a jejich účinku byla využita ukázkou ze seriálu Přátelé (díl s názvem Rossův chrup), kde si jeden z hlavních hrdinů Ross bělil zuby.

## 2. krok – Co chci řešit

V této fázi badatelského cyklu je potřeba, aby žáci vytvořili otázky (někdy se hovoří o výzkumných otázkách), které se vztahují k zamýšlenému bádání. Mohou je vytvářet samostatně, ve skupinách nebo společně metodou brainstormingu. Jako ukázkou vytvořené otázky k bádání z modulu Bezpečné plavání a potápění (Trna & Trnová, 2015, s. 55) uvádíme: „Jaké vlastnosti vody mohou způsobit zdravotní rizika, nebo dokonce smrt?“ I když se vytvoření (výzkumné) otázky může jevit jako jednoduchá aktivita, patří naopak k těm nejobtížnějším. Otázka musí splňovat následující základní požadavky:

- Musí být pro žáky zajímavá, aby chtěli hledat její řešení.
- Nesmí být zjevná, tedy odpověď nesmí být zřejmá bez hledání řešení pomocí bádání.
- Musí být ověřitelná, aby byli žáci schopni nalézt řešení, měli vhodné pomůcky apod.
- Musí být měřitelná, k závěrům se dá dospět pomocí použití různých odborných postupů, řešení se dá kvantitativně vyjádřit.
- Musí být použity takové postupy, které jsou bezpečné pro žáky, případně i pro živočichy, kteří jsou zkoumání.<sup>3</sup>



Dovednost vytvořit správnou otázku je potřeba s žáky postupně budovat, zejména u mladších žáků. Při opakování a správném vedení však tvorbu otázky zvládnou. Na základě otázek vytvářejí žáci hypotézy, které doporučujeme raději označovat jako domněnky. Také toto je nutné s žáky procvičovat. Při bádání spojeném se změnou barvy květu v různém prostředí si žáci vytvořili otázky: „Změní se barva rostliny, když ji vložím do zředěného roztoku octa? Jak se změní barva květu, když rostlinu vložím do zředěného roztoku octa?“ Následně vytvořili domněnky: „Barva se (ne)změní. Květ ztmavne (zesvětlá, zežloutne, ...)“. Stanovení domněnky a její ověření snadno pochopitelným postupem je ukázáno v badatelském modulu Uhlík základ života (Trna & Trnová, 2015, s. 97).

### 3. krok – Jak to budu řešit

Jádrem tohoto kroku je plánování bádání. Na něm se podle zvolené náročnosti bádání podílí různou měrou učitel a žáci. S tím, jak žáci získávají badatelské zkušenosti, se zvyšuje jejich samostatnost. Navrhují postup bádání, zvažují pokusy, které jsou vhodné pro získání podkladů pro zodpovězení otázek a vyvrácení či potvrzení stanovené domněnky. Vybírají vhodné zdroje, kde je možné získat potřebné informace. Tato fáze plynule přechází v další krok, kterým je vlastní bádání.

### 4. krok – Bádám

Žáci provádějí naplánované aktivity, jako např. pokusy, získávají a vyhodnocují data. Tuto fázi ovlivňují různé faktory, z nichž mnohé již byly zmíněny v úvodu. Patří mezi ně např. vybavení školy. Nejdůležitějším faktorem je však úroveň bádání, která je dána tím, nakolik se na něm podílí učitel a nakolik sami žáci. To souvisí se schopnostmi žáků, zda jsou schopni realizovat uvedené činnosti samostatně, nebo je potřeba, aby je učitel vedl. Zde se nabízí možnost diferenciacce. Nadaní žáci mohou pracovat samostatně a realizovat náročné činnosti a žáci, kteří potřebují vedení učitele, realizují méně náročné aktivity. Pracují tedy podle svých schopností na stejném tématu, ale na závěr sdílejí svá zjištění.

### 5. krok – Co jsem zjistil

V tomto závěrečném kroku badatelského cyklu žáci formulují závěry ze svého bádání, prezentují je a obhajují. Vrací se ke stanovené domněnce (hypotéze) a mohou si stanovovat nové otázky v souvislosti se závěry, ke kterým dospěli. Bohužel tato fáze bývá často krácena, protože se odehrává na konci vyučovací jednotky a její význam bývá učiteli podceňován. Je však důležité, aby žáci měli dostatek prostoru pro prezentaci výsledků své práce. Neméně důležitá je jejich obhajoba před spolužáky. Zde se prolíná práce žáků, kteří realizovali bádání na různých úrovních náročnosti, protože jsou prezentovány výsledky všech žáků a je o nich vedena diskuze. Učitel může společně s žáky připravit kritéria pro hodnocení a sebehodnocení prezentací. Žáci se učí sebereflexi i reflexi. Při dobré spolupráci učitelů mohou žáci své prezentace připravovat v rámci výtvarné výchovy nebo informatiky, čemuž nové změny v RVP dávají prostor, protože se mají informační technologie propojovat s ostatními předměty.

### Závěr

Cílem tohoto článku bylo motivovat učitele, aby zařazovali BOV do své výuky. Pokusili jsme se popsat, jak postupovat při BOV a čemu věnovat pozornost, aby byl předpoklad, že výuka splní vytýčené cíle. Podle zkušeností autorky je BOV vhodným způsobem výuky pro všechny typy žáků, rozvíjí celou řadu dovedností a vede trvalému osvojení poznatků. Je-li správně realizována, je žáky velmi oblíbená. Pokud se učitel obává, že BOV nezvládne, doporučujeme zúčastnit se seminářů, které pořádá celá řada organizací (např. Tereza, Chaloupky, Lipka, PdF MU a další), kde si účastníci sami vyzkoušejí bádání a osvojí si správný postup. Další pomocí pro učitele je celá řada metodických materiálů, které popisují jednotlivé kroky badatelského cyklu a poskytují i do výuky připravená bádání.

## Poznámky

---

- 1) Popis jednotlivých úrovní badání lze nalézt v různých publikacích, např. v knize *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání* od autorů Josefa Trny a Evy Trnové, kterou lze najít na webu: [https://www.researchgate.net/profile/Josef-Trna/publication/309609573\\_Moduly\\_s\\_experimenty\\_v\\_badatelsky\\_orientovanem\\_prirodovednem\\_vzdelavani/links/5819954308ae6378919ea166/Moduly-s-experimenty-v-badatelsky-orientovanem-prirodovednem-vzdelavani.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Josef-Trna/publication/309609573_Moduly_s_experimenty_v_badatelsky_orientovanem_prirodovednem_vzdelavani/links/5819954308ae6378919ea166/Moduly-s-experimenty-v-badatelsky-orientovanem-prirodovednem-vzdelavani.pdf)
- 2) V textu článku jsou uvedeny zkrácené ukázky k badání z knihy autorů Josefa Trny a Evy Trnové *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání*, kterou lze stáhnout na odkazu v předchozí poznámce a blíže si uvedené ukázky prostudovat.
- 3) Podrobnější informace o tvorbě otázek a domněnek lze získat na webináři *Badatelství v distanční výuce* Martina Kříže: <https://webinare.rvp.cz/homepage/detail-webinare?id=521>

## Literatura

---

- Dostal, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka. Kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nezvalová, D. (2010). *Badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání*. In D. Nezvalová (Ed.), *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. (s. 55–67). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Trna, J., & Trnová, E. (2015). *Moduly s experimenty v badatelsky orientovaném přírodovědném vzdělávání*. Brno: Paido.

## Elektronické zdroje

---

- <https://www.zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-ucit-nadane-zaky-metodou-objevovani>
- <https://www.lipka.cz/ke-stazeni>
- <https://globe-czech.cz/cz/do-vyuky>
- [https://www.facebook.com/ucimesevenku.cz/?locale=cs\\_CZ](https://www.facebook.com/ucimesevenku.cz/?locale=cs_CZ)
- [https://www.facebook.com/ucimesevenku.cz/videos/%C4%8De%C5%A1tina-jinak-zlep%C5%A1i-svou-v%C3%BDuku-d%C3%ADky-%C4%8Dten%C3%ADtv%C5%AFr%C4%8D%C3%ADmu-psan%C3%AD-i-gramatice-venku-nav%C3%AD/874339793599648?locale=cs\\_CZ](https://www.facebook.com/ucimesevenku.cz/videos/%C4%8De%C5%A1tina-jinak-zlep%C5%A1i-svou-v%C3%BDuku-d%C3%ADky-%C4%8Dten%C3%ADtv%C5%AFr%C4%8D%C3%ADmu-psan%C3%AD-i-gramatice-venku-nav%C3%AD/874339793599648?locale=cs_CZ)
- <https://badatele.cz/#>
- <https://www.chaloupky.cz/badatele/>
- <https://terezanet.cz/cz/badatele>

---

### doc. RNDr. Eva Trnová, PhD.

Vystudovala učitelství biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě MU v Brně. Přes třicet let učila na základní škole a gymnáziu. V současné době působí na Pedagogické fakultě MU. Dlouhodobě se věnuje badatelské výuce a vzdělávání nadaných žáků. Realizuje celou řadu kurzů věnovaných této problematice.

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

## Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Šmelová, E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., & Prášilová, M. et al. (2021). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.



Kniha vznikla v rámci projektu TAČR v časovém rozmezí let 2018–2021 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Kolektiv autorů si v reakci na aktuální potřeby škol vyvolané průběhem a následky covidové epidemie stanovuje za cíl vytvořit online aplikaci, která by pomohla učitelům s hodnocením předškolních dětí v různých složkách celkového vývoje včetně jejich individuální průpravy k zahájení 1. ročníku základní školy. Autoři na základě rozboru navrhuji opatření, jež by mohla být nápomocná a současně výrazně inovativní při nápravě diagnosticky zjištěných úskalí vyplývajících z poznatků ČŠI či ze zkušeností předškolních pedagogů působících na spolupracujících olomouckých mateřských školách.

Dílo se skládá ze šesti přehledně strukturovaných kapitol. V prvních čtyřech autoři představují teoretická východiska projektu. Ve druhé části se věnují praktickým otázkám a problémům implementace i ověřování výsledků online aplikace jakožto moderního nástroje pedagogické diagnostiky a intervence.

První kapitola přináší pojednání o pěti oblastech kvality předškolního vzdělávání,

jak jsou obsaženy v dokumentu *Rámcem kvality pro předškolní vzdělávání a péči (RVP PV)*. Jedná se o tyto

analyzované sféry: přístup, pracovníci, vzdělávací program, monitorování a hodnocení, řízení a financování. Zde lze ocenit přehlednost, jednotnost i stručnost závěrů za každou z deseti tezí prohlášení o kvalitě.

Druhá kapitola představuje problematiku pedagogické diagnostiky s oporou o RVP PV. Zdůrazňuje oblast individualizace vzdělávání jedinců. Tu ČŠI u českých pedagogů vnímá jako nejslabší sféru adekvátního výzkumného zájmu. Pojmenovává další úskalí současné praxe, která mohou mít na průběh výchovně-vzdělávacího procesu neblahý vliv – např. obtíže s formulací cílů, nedostatečná variabilita při volbě pedagogických metod apod.

Třetí kapitola pojednává o důležitých momentech, respektive stadiích ve vývoji dítěte předškolního věku v souvislosti s psychologickými hledisky. Středem zájmu se stává tělesný a psychický vývoj dítěte, který sledujeme prostřednictvím výtvarných aktivit od rážejících postupů vývojově determinovaných změn. Ukázky výtvarných prací dětí zachycují významné vývojové stupně v oblasti kresby. Cenné jsou doprovodné analytické komentáře. Závěrečná část kapitoly se zaměřuje na specifika posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání, je zde zmíněna důležitost

průběžné diagnostiky, jež může být nápomocná pro vhodnou odbornou intervenci.

Čtvrtá kapitola je věnována problematice kompetencí učitele v oblasti informačních a komunikačních technologií. Ty můžeme vnímat jako predispozici k vývoji samotné online aplikace. Text doprovází přehledná barevná schémata a tabulky.

Stěžejní část monografie představují pátá a šestá kapitola. Pátá kapitola zprostředkovává informace o online aplikaci jako výzkumném nástroji, šestá kapitola popisuje metodologii výzkumného šetření. Odpovědi respondentů potvrzují, že aplikace je pro uživatele přehledná, usnadňuje záznam výsledků pozorování, umožňuje rozbor úkolů i hodnocení a pomáhá takto plnit kritérium individuálního přístupu, což je požadavek náročný, který vyžaduje osobitost a hluboké porozumění problematice. Přínosné je, že se zde dočteme o výhodách aplikace i o limitech, jež je třeba

respektovat. Jako příklad lze uvést tvorbu dotazníků pro zákonné zástupce dětí.

Monografie zpracovává unikátní téma, se kterým se na tuzemském pedagogickém poli často nesetkáváme. Modernizace školství je již dlouhodobě projednávanou tematikou. Přínos možnosti využití online aplikace, jež napomáhá učitelům v řadě problematických oblastí,

má proto velký potenciál. Většina pedagogů si uvědomuje důležitost individualizace vzdělávání, avšak problém nastává při řešení otázky, jak toho docílit. Právě v tom nás může předložená publikace poučit a inspirovat.

**Mgr. Lucie Skoupá**

Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Univerzita Palackého v Olomouci



Nuyten, S. (2023). Technologies Immersives: Une Autre Manière D'Apprendre. *Le français dans le monde*, n° 449, novembre-décembre 2023.

<https://www.everand.com/article/683928157/Technologies-Immersives-Une-Autre-Maniere-D-apprendre>

## Imerzní technologie: další způsob učení

Covidová krize přispěla k digitální transformaci výuky a nárůstu tzv. imerzních praktik, které pronikají stále rychlejším tempem do školních tříd. Imerzní metoda výuky je přístup, kdy jsou žáci „vtaženi“ do virtuálního prostředí. Cílem je co nejvíce přiblížit vzdělávací proces reálným situacím a podmínkám, a zvýšit tak angažovanost a motivaci žáků. Imerzní výukové metody využívají mnohé techniky, mezi něž patří například virtuální realita. Jedná se o technologii umožňující uživateli „ponořit se“ do digitálního prostředí díky speciálním brýlím, jež promítají 3D obraz přímo před jeho očima. Uživatel se tak může propojit s virtuálním prostředím a má dojem, jako by se přenesl do jiného světa. Používání brýlí pro virtuální realitu se sice nedoporučuje dětem mladším 13 let, ale u starších žáků je možné tuto metodu ve výuce plně využít.

Laurent Di Pasquale, učitel na renomované základní a střední škole *Athénée royal Air Pur* v západobelgickém městě Seraing, pravidelně začleňuje ICT do výuky ve svých třídách. Virtuální realitu používá jako součást hodin zeměpisu. Technologie mu pomáhá rozvíjet zavedené metodické postupy výuky. „Když jsem byl sám žákem, vždy jsem potřeboval něco konkrétního, něco, co by mě motivovalo,“ říká. „Vždy mě přitahovaly digitální technologie a zejména videohry. Jako učitel v nich nacházím množství specifických postupů hravého způsobu vzdělávání, které mi umožňují motivovat a aktivně zapojit žáky. Virtuální realita je však jen jedním z mnoha nástrojů vzdělávání, nejdůležitější je učitel, který ji bude používat, a způsob, jakým ji začlení do výukového scénáře.“ Imerzní technologie mu tedy například umožnily vzít své žáky na procházku po New Yorku, zakusit, jaké to je ocitnout se v blízkosti tornáda či hurikánu, ale také vytvořit oceněný osvětový projekt proti školní šikaně.

Nabídka imerzních technologií vyvolá u žáků zájem, zvědavost a emoce: „Díky hravosti virtuální re-

ality je učení prostě lepší,“ vysvětluje Alain Goudey, profesor marketingu a zástupce ředitele Neoma Business School v Paříži, kde se imerzní postupy běžně využívají. „Virtuální realita umožňuje vyjít za zdi třídy a otevřít okamžitou cestu prostorem a časem. (...) Každý kognitivní proces má senzomotorickou podstatu a prožívání věcí v našem těle je nejučinnější způsob učení. Fenomén ponoření se způsobí, jako bychom vše zažili v reálném životě a v první osobě: procházet se po starověkém Římě je přece mnohem silnější než prohlížení fotografií.“

Imerzní technologie lze použít ve všech předmětech. Nabízí se například jejich využití ve výuce jazyků, kde je rozhodně rozdíl mezi sledováním dialogu ve 2D filmu a možností být v aktivní situaci tváří v tvář někomu, kdo je schopen interakce. Technicky již existují všechny nástroje pro zavedení těchto technologií do škol a je jen otázka času, kdy se dané praktiky začnou ve výuce běžně využívat.

Navzdory těmto někdy až závratným možnostem však existují určité limity jejich použití. První je materiální, protože zařízení potřebné pro zobecnění virtuální reality je drahé a provozoven, které je mají, je stále málo. Nedostatečná příprava učitelů také zpomaluje jejich šíření a ani ti nejpřesvědčenější učitelé v nich nevidí jednotný standard budoucí výuky. Žáci a učitelé potřebují opravdovou realitu a fyzický kontakt. Imerzní technologie jsou tedy cenné nástroje do výuky – za předpokladu, že jsou používány promyšleně a chápány jako možnosti obohacení reality k jejímu lepšímu pochopení.

Do periodika *Le français dans le monde*, n° 449, nahlédla

**Mgr. Petra Suquet, Ph.D.**

Katedra francouzského jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta MU



## Nedorozumění s rodičem

Chtěla bych se podělit o zkušenost, kterou jsem v nedávné době zažila. Jednalo se vyhocení komunikace s rodičem. Zkusím situaci popsat. Učím již dvacet pět let. Ve škole máme elektronickou žákovskou knížku (EŽK) a přes ni s rodiči komunikujeme. Na třídní schůzce jsem rodičům nabídla možnost, že mohou osobnější zprávy posílat také na můj školní e-mail. Jedna maminka to však pochopila tak, že jsem rodičům zakázala psát přes EŽK a následně si na to u vedení školy stěžovala. Důsledkem je, že nyní veškerou komunikaci s rodiči řešíme výhradně přes EŽK. Po nějaké době si tato maminka u paní zástupkyně a u výchovné poradkyně pro 1. stupeň stěžovala znovu. Obvinila mě, že šikanuji jejího syna, v té době třetáka. Tuto informaci následně přes sociální síte rozšířila mezi ostatní rodiče a usilovala o mé odvolání. Vedení školy se řešení situace věnovalo několik týdnů, výsledkem bylo, že maminka změnila názor: syna nešikanuji já, ale dívky z naší třídy. Ani toto druhé obvinění se však nepotvrdilo. Ukázalo se, že chlapec se s ostatními nepohodl, když nabízel mladším spolužákům nekvalitní pokémonové kartičky a vyměňoval je za ty dobré. Děti ze třídy to vnímaly jako nespravedlnost a dávaly mu to najevo. Chlapec si uvědomoval, že udělal něco nepatřičného, a bál se vyšetřování svého prohřešku, proto mamince říkal nepravdivé informace. Nabídla jsem matce, že synovi vše vysvětlím, můžeme se všichni tři sejít a může u toho být i paní asistentka. Maminka nejdříve nabídku přijala, ale na schůzku přišla sama. Jednání bylo tedy bezpředmětné. Nakonec maminka zařídila chlapci přestup na jinou školu. Dodnes mě to mrzí, myslím si, že to bylo nešťastné řešení. Zajímá mě, jak se dá takové nedorozumění, když k němu dojde, řešit. Zda by se našel způsob, jak s takovými rodiči jednat, jaká opatření učinit, aby nedošlo k úplnému rozkolu, který podle mého názoru poškozuje dítě.

Václava Jechová

Milá paní Jechová,

děkuji za dotaz a popis problému, se kterým se lze v mírných obměnách setkat vcelku běžně. Jedná se o nedorozumění mezi rodičem a učitelem. Nemohu však řešit konkrétní události spojené s údajnou šikanou.

Podobně jako žáci, stejně jedineční jsou i jejich rodiče. Někteří učitele respektují, důvěřují mu, jiní jsou přesvědčeni, že znají všechno lépe než on, vědí přesně, jak (by) měl postupovat v každé konkrétní situaci. Jsou mezi nimi i takoví, kteří se projevují jako chroničtí kritici, někdy až hulváti. Jen při tom všem někdy zapomínají, že jsou v jiné roli než učitel, že škola je jiná instituce než rodina. Občas si jen obě dospělé strany nesednou a pak se podezřívají navzájem. Hledají na činnosti toho druhého až malichernosti. Na to platí jedno pravidlo. Jestli má dítě učitele rádo a je spokojené, rozhodně bych jako rodič neměl příliš řešit, že občas něčemu nerozumím nebo se mi snad něco úplně nelíbí. Do školy chodí dítě a ne rodič. A zároveň je škola pro dítě, ne ani pro učitele, ani pro rodiče. Rodiče i učitelé mají za úkol problémy mírnit, hledat východiska a řešení – samozřejmě ne je zastírat či dokonce zametat pod koberec.

Učitelé musejí počítat s tím, že někteří rodiče nejdřív konají a teprve pak přemýšlejí, zjišťují, ověřují. Někdy nechtou pozorně instrukce či sdělení učitele a pak se „vlamují do otevřených dveří“. Dnes je to navíc oproti minulosti velmi jednoduché – mail lze vyřídít během pár minut. A navíc ho lze stejným kliknutím rozeslat na řadu adres.

Důležitý aspekt většiny sporů mezi učitelem a rodiči tkví v tom, jak moc lze věřit dítěti v líčení událostí. Jsou rodiče, kteří budou přesvědčivě argumentovat, že mají zkušenost, že jejich dítě nikdy nelže. A není důvod jejich tvrzení zpochybňovat. Jenže problém u dětí je stejný jako u dospělých: nevědomky, z neznalosti, špatného pochopení zkreslují skutečnost. Současně mají tendenci zesilovat informace hovořící v jejich prospěch a nevidět, oslabovat či dokonce opomíjet všechno, co nezapadá do jejich verze. Takže pak se jejich verze opravdu může lišit nejen od verze učitele, ale i od skutečnosti.

V tom, co píšete, jsem nenašel z vaší strany nic nevhodného. Jen si nejsem jistý, že bylo nutné rušit možnost komunikovat prostřednictvím vašeho školního mailu. Některý rodič může opravdu mít pocit většího soukromí. Občas musíme dát pozor, abychom kvůli neporozumění, stížnosti jednoho rodiče,

nepřijali opatření, které ostatním bude zcela zbytečně komplikovat život.

Musíme vždy počítat s tím, že s některým rodičem se úplně nesejdeme. I maximální vstřícná komunikace má své meze a nemusí vést vždy k pozitivním koncům. Zůstaly vám ve třídě další žáci, máte se o koho starat. Jistě na další rodiče nezanevřete a dál s nimi budete komunikovat vstřícně, přátelsky – patří to k vaší profesi.

Z nedorozumění nelze dělat drama, a už vůbec ne osobní záležitost. Podobné situace, které popisujete, se prostě v životě učitele (psychologa, lékaře, ...) vy-

skytují a všem se nedá předejít, ani se všechny nedají uspokojivě vyřešit. A vůbec nesouvisejí s kvalitou jeho práce. Navíc změna školy je dnes běžnější, rozhodně ji nelze vykládat jako selhání jedné či druhé strany.

Jedno poučení je pro budoucnost: sdělujte žákům i rodičům opakovaně a dopředu, co budete dělat, jak postupujete, jak budete reagovat v konkrétních situacích. A raději „blbuvzdorně“ než předpokládat, že všichni pochopí vaše (i nevyřčené) záměry.

**PhDr. Václav Mertin**  
dětský psycholog

Vaše náměty a dotazy pro poradnu zasílejte na e-mailovou adresu komensky@ped.muni.cz.

## Další záludnosti ve výslovnosti pro ukrajinské žáky/ně

V tomto příspěvku navazujeme na předchozí díl, který se věnoval výslovnosti českých souhlásek. Nyní se zaměříme na výslovnost, která se liší od ortoepické české výslovnosti z důvodu odlišného systému přízvuku v obou jazycích.

**Ukrajinský přízvuk** je **dynamický** a jeho intenzita v přízvucné slabice je větší než ve spisovné češtině. Ve srovnání s českým stálým, a navíc nevýrazným přízvukem je ukrajinský přízvuk **volný** (není vázán na určitou slabiku slova), **pohyblivý** (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také **významotvorný** — rozlišuje především význam slov, slovesný vid nebo jednotlivé tvary slova v paradigmatu. Příklady: *нарізати* [narizáty] (řezat) a *нарізати* [narizaty] (nařezat), *слова* [slóva] (gen. sg.) a *слова* [slová] (nom. pl.), *м'яка* [múka] (muka, žal) a *мукá* [muká] (mouka) nebo *кóлос* [kólos] (klas) a *колóс* [kolós] (kolos) = rozdílný lexikální význam.

Také je pro ukrajinsky mluvící žáky/ně typické silné měkčení e po *d, t, n* na *dě, tě, ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje], např. žák/yně říká v českém projevu [děň, telefon] apod. Měkká výslovnost e se projevuje také i při samostatném vyslovování e na počátku slova, např. ve slovech *Eva, Evropa* [jeva, jevropa]. K této problematice uvádíme několik příkladů vhodných k procvičování: *Děda dělá dětem lodě, děti s nimi chodí k vodě. Dívají se za lodí, jak na vodě závodí. Nikdo, věda, není, nějak, děti, divadlo, dělat, nic, tisíc (Fr. Kábele)*. Event. je možné vytvořit další cvičení pomocí AI.

PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

PhDr. Marta Vágnerová, Ph.D.

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

## British versus American Pronunciation

V dnešním jazykovém okénku bychom chtěly nastínit některé základní rozdíly mezi britskou (BrE) a americkou (AmE) výslovností, i když termín *British English* je poněkud nepřesný, protože by musel obsáhnout celou škálu různých variant (jinak se totiž mluví v Anglii, Walesu, Skotsku či v Severním Irsku), ale pro náš účel postačí.

Rozdílem, který upoutá na první pohled, resp. poslech, je výslovnost hlásky /r/, která v americké angličtině zazní v plné kráse vždy, kdy se objeví i v písmu, zatímco v BrE se vyslovuje /r/ jen před samohláskou. Posuďte sami: *Do you remember your first day at school?* V britské variantě uslyšíte jediné /r/ v *remember*, zatímco v americké se vysloví i zbylá tři; odborně se tomu říká *rhotická výslovnost*: *We say that American English is a rhotic accent*.

Další výslovnostní odlišnost je způsobena asimilací, tedy spodobou některých souhlásek. V řadě běžných slov nebo frází obsahujících písmeno „t“, jako např. *letter, butter, got it, a bit of*, bude v BrE znít čistě /t/, zatímco v AmE dojde k asimilaci znělosti a vý-

sledkem je hláska téměř identická s /d/. Zkuste si obě varianty: *I don't get any letters but a lot of emails*. Jiný typ asimilace proběhne např. ve slově *schedule* ve větě *Take a look at your schedule for next week*, kdy většina Britů vysloví „sch“ stejně jako ve slově *shoe* /ʃ/, zatímco americký ekvivalent zní /sk/ jako ve slově *school*.

Samohlásky představují zdánlivě pestrou paletu rozdíků, i když ve skutečnosti se jedná především o odlišnou výslovnost dvou písmen, tj. „a“ a „o“, ale zároveň je tu i velká množina různě znějících jednotlivých slov. Takže popořadě: když si studenti stěžují, že *This task is impossible!*, můžete slyšet buď dlouhé /ɑ:/ v BrE, anebo široké otevřené /æ/ (jako v *cat*) v AmE (stejně to bude i u slov *bath, pass, dance* aj.). V případě, že někdo musí odejít z výuky, řekne *I need to leave at 10am as I am going to see the doctor*. V BrE se použije v první slabice /v/, ale v AmE je hláska /ɑ/, vyslovená více vpředu a otevřená (podobně jako *hot, somebody, shop, dog, got* a další). Na otázku *What did you bring for your snack today?* můžete dostat tuto odpověď:



I have a cheese and **tomato** sandwich. Tentokrát bude rozdíl mezi britským /ɑ:/ a americkým /eɪ/.

*Last but not least*, i slovní přízvuk si zaslouží pozornost – věděli byste, jak různě vyslovit následující zvýrazněná slova? *You need to ask an **adult** to sign your permission slip. Could you add your **address** here? Has anyone seen any interesting **advertisements** recently? Let's search for some more **details**.* A zde je britský vs americký klíč: *adult* /'ædʌlt/ x /ə'dʌlt/, *address*

/ə'dres/ x /'ædres/, *advertisements* /əd'vɜ:tɪsmənts/ x /,ædvər'taɪzmənts/, *details* /'di:teɪlz/ x /dɪ'teɪlz/.

Nezbývá, než vám popřát: *Have fun with English pronunciation!* (And it's pronounced the same.)

**Ailsa Marion Randall, M.A.**  
**Mgr. Irena Headlandová Kalischová, Ph.D.**

Katedra anglického jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta MU

## 5x stručně ze školství

### Úspěšně proběhly první přijímací zkoušky

V letošních přijímacích zkouškách došlo ke dvěma změnám – přihlášky se nově podávaly i elektronickou formou, navíc si žáci podávali na střední školy až tři přihlášky místo dosavadních dvou. Nový systém též umožnil sbírat cenná data ohledně přihlašování na jednotlivé školy a celý proces lépe kontrolovat. V prvním kole přijímacích zkoušek na střední školy uspělo téměř 94 % uchazečů z devátých tříd. Na osmiletá gymnázia se úspěšně dostalo 47 % uchazečů pátých tříd a na šestiletá gymnázia 32 % uchazečů sedmých tříd.

### Diskuse ohledně počtu míst na gymnáziích v Praze

I letos byl na gymnázia, obzvláště ta čtyřletá, nejen v našem hlavním městě přetlak – uchazeči obvykle potřebovali nasbírat ze dvou testů (z matematiky a z českého jazyka) dohromady alespoň 92 bodů, aby v přijímacích zkouškách na gymnázia v Praze uspěli. V jiných koutech republiky byla však situace zcela odlišná – např. na gymnázium v Bruntále byl přijat i žák s výsledkem 29 bodů. Tato data rozproudila diskusi – dle některých názorů by se situace měla řešit zvýšením počtu gymnázií v Praze, dle jiných by se situace vyřešila spíše tím, kdyby se žáci z Prahy a okolí rozhodli hlásit i na vzdálenější gymnázia a využít možnosti internátů.

### Návrh MŠMT na řešení nedostatku školních psychologů je dle odborníků hazardem se zdravím dětí

Na základních i středních školách se neustále řeší nedostatek školních psychologů – zájem o tyto pracovníky na školách přitom vzrůstá, a to i díky opadání společenského stigma týkajícího se odborné psychologické pomoci. Zájemců z řad psychologů, kteří chtějí pracovat ve škole, je však málo. Ministerstvo školství proto navrholo, aby se umožnilo zaměstnávat na tuto pozici i dosud nedostudované studenty magisterských oborů psychologie. Odborníci se však shodnou, že tento návrh je nerozumný – studenti s absolvovaným bakalářským studiem sice mají teoretické znalosti, chybí jim však jakákoliv praxe, která je čeká právě až v magisterském studiu. Mohli by proto napáchat více škody než užítku. Dle Tomáše Nikolaie, vedoucího Katedry psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, by současně situaci pomohlo spíše navýšení platu pro školní psychology, aby se tato profese stala pro již zkušené, plně vystudované psychology s praxí více atraktivní.

### I letos je velký počet dětí, které nenastoupí do školy kvůli odkladu

Jak jsme informovali již v minulém čísle, Česká republika má v Evropské unii jedno z nejvyšších procent dětí, které nenastoupí do první třídy v důsledku odkladu – letos nenastoupí až jedna čtvrtina dětí. Ministerstvo školství současně projednává několik možných scénářů, jak situaci vyřešit. Všechny však mají společnou myšlenku – v první až třetí třídě by se nemělo známkovat a nemělo by být možné v těchto ročnících propadnout. Je proto možné, že by někteří žáci na konci první třídy stále ještě neuměli číst či psát. Součástí návrhů je též nutnost navýšit počet asistentů na prvních stupních ZŠ. Změny by se měly postupně zavádět během následujících tří až čtyř let, zatím se o nich nadále diskutuje.

### Zlatým Ámosem je Dominik Simon z Lovosic

V České republice tradičně proběhlo hlasování o nejoblíbenějšího učitele. Titul Zlatého Ámose tentokrát získal Dominik Simon, učitel na Základní škole Antonína Baráka v Lovosicích. Vítězskou putovní korunu získal od vítězky loňského roku – češtinářky Daniely Krátké z České lesnické akademie Trutnov. Vítězi gratulujeme.

**Bc. Aneta Melicharová**

Katedra českého jazyka a literatury  
Pedagogická fakulta MU

04

o o 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 30. 9. 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, Aneta Melicharová, Tereza Vlachová

## Výkonná redakce

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

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

Milena Nosková, Eva Nováková, Karel Pícka, Miroslav Procházka, Ailsa Marion Randall,

Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

## Webové stránky časopisu

Teresa 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

