

SLOVO ÚVODEM

Podle Arnošta Lustiga je kniha „mostem od zvířete k člověku. Číst znamená polidšťovat se“. A využijeme-li terminologii J. A. Komenského, který školy přirovnával k dílnám lidskosti, pak je zřejmé, proč je historicky čtení součástí trivie i leitmotivem únorového vydání Učitelského měsíčníku, který obsahuje texty, jež se zaměřují na to, jak tuto nezbytnou dovednost u žáků rozvíjet.



Potřeby a podoby vzdělávání se v 21. století nepochybně liší od doby Učitele národů, ale potřeba číst s porozuměním a kritickým úsudkem zůstává a roste, jelikož jsme nikdy v minulosti nebyli konfrontováni s takovým množstvím textů, informací i dezinformací. Proto se hned v prvním článku zaměřujeme na problematiku čtenářství a čtenářských strategií pro pokročilé 21. století, které přineslo mezinárodní šetření PISA, jež poukázalo na současné limity školní praxe. Z výsledků z roku 2018 vyplývá například to, že průměrně pětina českých patnáctiletých žáků, tedy žáků na konci povinné školní docházky či žáků v prvním ročníku středních škol, nemá osvojené základní čtenářské dovednosti, a může tak mít potíže při dalším studiu nebo v pracovním životě. Mezi žáky středních odborných učilišť dosahuje podíl takových žáků přibližně 50 %.

Je tedy namístě se snažit tuto skutečnost změnit a jednou z možností je využít příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti, kterou poskytuje mimoškolní vzdělávání. Proto v čísle najdete také článek o výuce literatury ve spolupráci s neformálním vzděláváním, jelikož hranice učení nekončí hranicí školního pozemku.

Vážení čtenáři, přeji vám příjemné čtení a hlavně mnoho inspirace pro vaše pedagogické působení.

*Markéta Beková,
odborná editorka Učitel'ského měsíčníku*

OBSAH

INFORMUJEME

Zájem žáků o čtení: Jak může pomoci učitel? |

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA 2

PRÁVNÍ PORADNA

Odpovědnost školy | Mgr. Jan Kaczor 5

Očkování a odměna | Mgr. Martin Kaplán 7

ZA DVEŘMI ŘEDITELNY

„A vy se za mě nepostavíte?“ | Mgr. Irena Trojanová, Ph.D. 8

UČITELSKÉ ŘEMESLO

Jak rozvíjet kompetenci k učení | Václav Zeman 9

Pojetí tělesné výchovy v systému vzdělávání v ČR:

Né, proč zase tělák? Jupí, konečně tělák! | Šárka Eisová 12

Jak nastavit komunikaci s rodiči, aby vyhovovala všem? |

Autorský tým APIV B. 14

Líný učitel a gamifikace | Robert Čapek 16

Výuka literatury ve spolupráci s neformálním vzděláváním |

Mgr. Tereza Nakládalová 17

Žáci jako rukojmí při sporech mezi pedagogy |

Mgr. Jarmila Kubáňková, Ph.D. 19

TECHNIKA A TECHNOLOGIE

Webové stránky škol – lesk a bída školní praxe |

Ing. Milan Hausner 20

Informatika, digitální kompetence, úpravy ŠVP:

Podpora zdarma a pro všechny! | PhDr. Daniela Kramulová 22

PŘEDSTAVUJEME

Zážitkové workshopy jako nástroj pro práci se vztahy ve třídě |

Dominika Prokopová 24

Nejlepší spojení se třídou je přes třídní učitele |

Ing. Veronika Pevná 25

KOMUNIKACE

Čtenářství ve 21. století: čeští žáci mají problém

s kritickým čtením. Co za to může? | Mgr. Dominik Voráč 27

POHLED ZE ŠKOLNÍ LAVICE

ZŠ vs. víceletá gymnázia | Gabriela Tomečková 29

ROZHOVOR

Správné nastavení vztahu učitelů a žáků je klíčem

ke skutečné proměně vzdělávání | Bc. Jiří Stárek 31

Zájem žáků o čtení: Jak může pomoci učitel?

ONDŘEJ ANDRYS

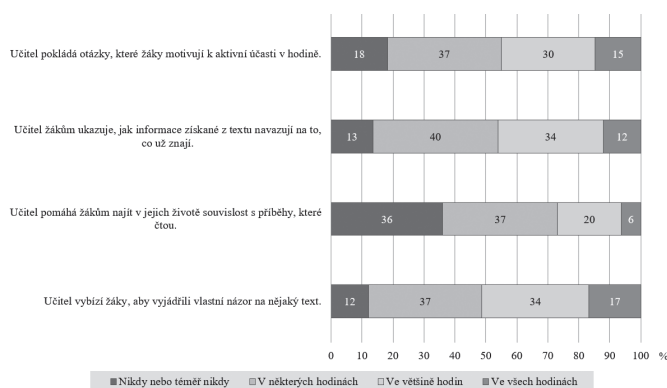
Na začátku prosince 2021 zveřejnila Česká školní inspekce novou sekundární analýzu, která se na pozadí výsledků mezinárodního šetření PISA 2018 věnuje problematice čtenářství a čtenářských strategií pro pokročilé 21. století. Mezinárodní šetření jsou zásadním zdrojem externí evaluace českého vzdělávacího systému a konkrétně do šetření PISA se Česká republika zapojuje již od roku 2000. V roce 2018 byla hlavní sledovanou oblastí tohoto šetření čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků.

V sekundární analýze, jejíž plné znění je k dispozici na www.csicr.cz, se Česká školní inspekce věnuje tématu čtenářství s důrazem na čtení elektronických textů. Úroveň čtenářských dovedností českých žáků je dána do souvislosti se strategiemi, které žáci využívají při procházení webových stránek a obecně při práci v on-line prostředí, s důrazem na bezpečné chování na internetu a kritické myšlení. Pozornost je věnována rovněž zájmu žáků o čtení a podpoře čtenářství ze strany učitelů. A právě několik konkrétních příkladů dotýkajících se role učitelů při podpoře zájmu žáků o čtení jsou předmětem následujícího článku.

Role školy v rozvíjení čtenářských dovedností žáků je zásadní nejen v nejučtější věku žáků, ale v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy. Z výsledků šetření PISA 2018 vyplývá, že průměrně pětina českých patnáctiletých žáků, tedy žáků na konci povinné školní docházky či žáků v prvním ročníku středních škol, nemá osvojené základní čtenářské dovednosti, a může tak mít potíže při dalším studiu nebo v pracovním životě. Mezi žáky středních odborných učilišť dosahuje podíl takových žáků přibližně 50 %. Zahraniční výzkumy navíc poukazují na skutečnost, že nedostatečné čtenářské dovednosti mají tendenci se v průběhu studia kumulovat, čímž jsou významně posilovány nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích žáků, neboť základní úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem úspěšného osvojení učiva v jiných doménách a předmětech¹. Pro učitele je nesnadné rozvíjet čtenářské dovednosti u slabších žáků, kteří mohou být méně motivovaní, mají nižší sebedůvěru a k četbě nemají kladný vztah, jejich role je nicméně v procesu zlepšování čtenářské gramotnosti žáků klíčová. Ve všech zemích zapojených do mezinárodního šetření PISA platí, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a ve většině zemí také s jejich vzdělávacími výsledky.

Vnímání podpory učitele

Pojďme se nyní podívat, jak žáci vnímají podporu ze strany učitele v souvislosti s různými čtenářskými aktivitami a nakolik jsou žáci v jednotlivých zemích zvyklí číst pro školní práci texty delšího rozsahu. Podpora čtenářských aktivit byla v šetření PISA sledována prostřednictvím sady položek, v nichž žáci uváděli, jak často dochází při hodinách českého jazyka a literatury k popsaným situacím.



Graf 1 Četnost čtenářských aktivit v hodinách českého jazyka

Nadprůměrný podíl českých žáků uvedl, že učitel nikdy nebo téměř nikdy nepomáhá žákům hledat souvislost mezi čtenými příběhy a jejich reálným životem (ČR 36 %, OECD 23 %) a nepokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině (ČR 18 %, OECD 11 %). Necelá polovina českých žáků uvedla, že jim učitel ukazuje souvislost mezi získanými informacemi a jejich předchozími znalostmi, což je mírně pod průměrem OECD (ČR 46 %, OECD 52 %). Čeští žáci jsou také v podprůměrné míře vybízeni, aby vyjádřili vlastní názor na nějaký text – ve většině nebo všech hodinách se s touto aktivitou setkává 51 % žáků v ČR a 56 % žáků v zemích OECD.

¹ Více informací naleznete v publikaci České školní inspekce PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti, která se mimo jiné podrobně věnuje strategiím podpory čtenářské gramotnosti na středních odborných školách. Publikace je ke stažení na webových stránkách www.csicr.cz.

Index podpory čtenářských aktivit

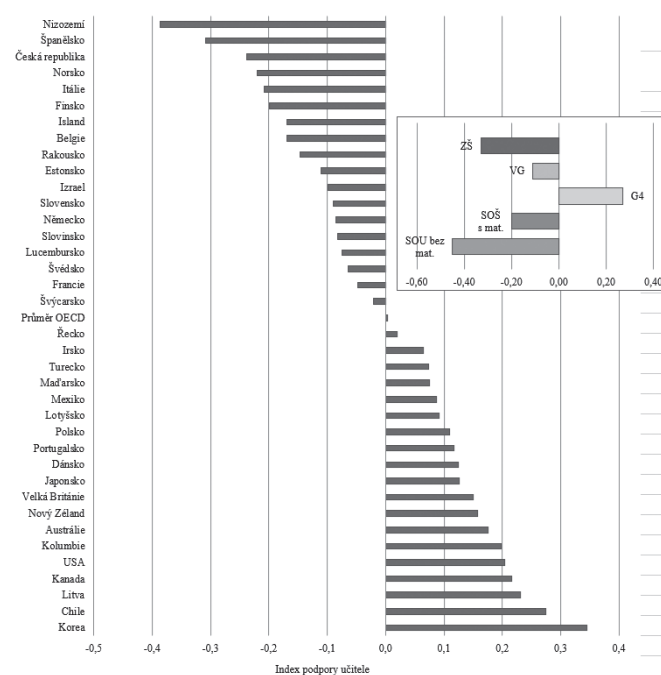
Na základě odpovědí žáků na uvedené položky byl sestaven index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele a na dalším grafu si ukážeme hodnoty tohoto indexu v zemích OECD (průměr zemí OECD se rovná nule, kladné hodnoty indexu značí nadprůměrnou podporu učitele a záporné hodnoty indexu značí podprůměrnou podporu učitele). V České republice byla zjištěna třetí nejnížší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele ze všech zemí OECD, přičemž nižší podpora byla zjištěna pouze u žáků ve Španělsku a Nizozemí.

Při podrobnější analýze výsledků českých žáků lze vidět výrazné rozdíly v podpoře čtenářských aktivit u žáků v různých druzích/typech škol. Zatímco žákům čtyřletých gymnázií se dostává obdobné podpory jako jejich vrstevníkům v zemích s nejvyšší podporou v OECD, žáci nematuritních oborů středních škol se setkávají s výrazně podprůměrnou podporou čtenářských aktivit. To může souviset s relativně nízkým podílem středních škol, které mají zpracovanou formalizovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, jak ukázalo tematické šetření České školní inspekce zaměřené na čtenářskou gramotnost z roku 2019/2020.² Přitom právě ve školách, které kladou důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářských dovedností, byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských situací do průběhu výuky. Přestože tematické šetření poukázalo na pozitivní vývoj ve zvyšování podílu středních škol, které v uplynulých letech do své činnosti zavedly koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, podíl středních škol, které takovou koncepci zpracovanou nemají, zůstává stále vysoký.³

Menší podpora žáků ze složitějšího prostředí

Na druhou stranu z dat vyplývá, že žáci maturitních oborů středních škol jsou ve čtenářských aktivitách podporováni více než žáci základních škol. Přestože je žádoucí, aby se zvýšené podpory dostávalo především žákům ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí, neboť ti dosahují dlouhodobě horších průměrných vzdělávacích výsledků, výsledky PISA naznačují, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele je výrazně vyšší u žáků ze znevýhodněného domácího prostředí v porovnání se znevýhodněnými žáky. Výsledky šetření PISA přitom dokládají, že podpora ze strany učitele je silným prediktorem vzdělávacích výsledků žáků. V České republice dosahují žáci s nejvyšší podporou

čtenářských aktivit ze strany učitele průměrně o 26 bodů lepšího výsledku v testu čtenářských dovedností než jejich vrstevníci s nejnižší podporou.



Graf 2 Index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele v zemích OECD a ČR dle typu/druhu školy

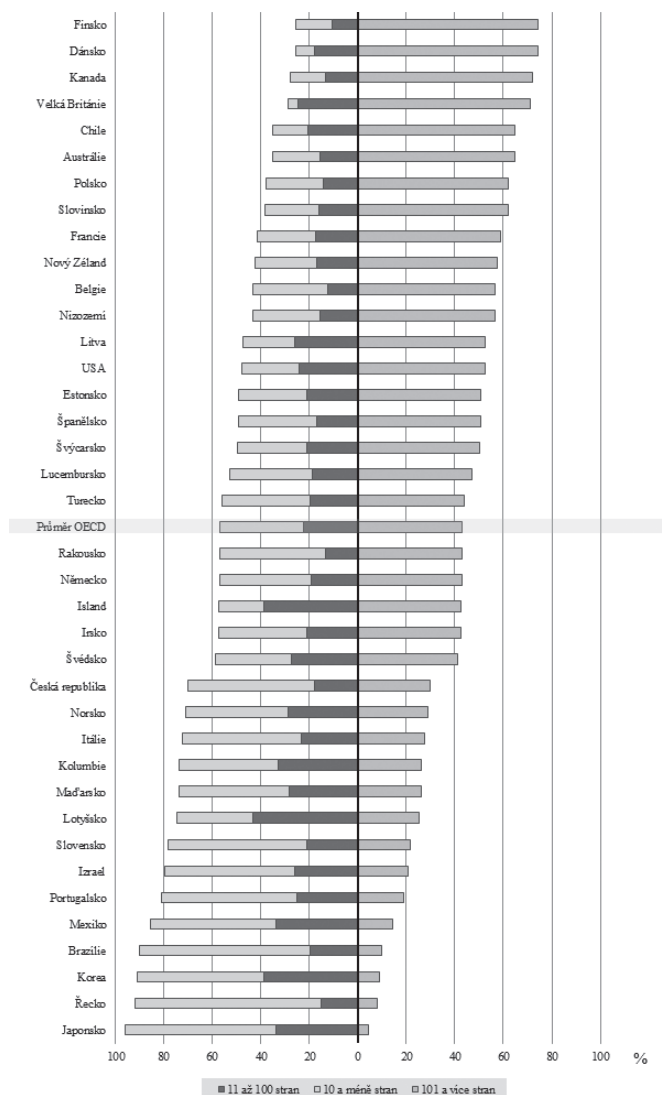
Upevňování čtenářských návyků

Vztah žáků k četbě lze kultivovat mimo jiné zaváděním a upevňováním čtenářských návyků, např. prostřednictvím zadávání kratších či delších textů v hodinách mateřského jazyka či v dílnách čtení⁴. Z výsledků šetření PISA vyplývá, že čeští žáci jsou zvyklí v hodinách českého jazyka a literatury (případně při přípravě na tyto hodiny) číst především texty kratšího rozsahu. 52 % českých žáků uvedlo, že nejdelší text, který museli v uplynulém školním roce číst na hodinu českého jazyka a literatury, nepřesáhl 10 stran a tento podíl patří v zemích OECD k nejvyšším (průměr OECD činí 34 %). Necelá pětina českých žáků dále uvedla, že někdy četla text v rozsahu od 11 do 100 stran a v průměru pouze 30 % českých patnáctiletých žáků někdy muselo přečíst text o rozsahu přesahujícím 100 stran (následující graf). Nejvyšší podíl žáků, kteří v uplynulém roce přečetli na hodinu mateřského jazyka více než stostránkový text, můžeme pozorovat ve Finsku a Dánsku (shodně 74 %), v Kanadě (72 %) a Velké Británii (71 %).

² Téměř polovina navštívených středních škol nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti.

³ Tematická zpráva pojednávající o rozvoji čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020 je k dispozici na www.csicr.cz.

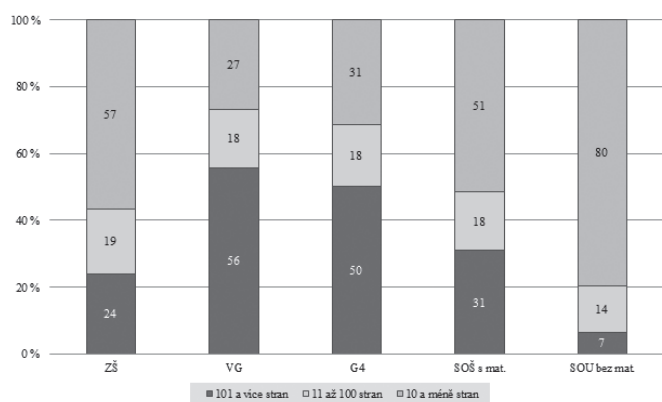
⁴ Více informací je k dispozici např. v publikaci České školní inspekce s úlohami uvolněnými z mezinárodního šetření PIRLS 2016 a zaměřenými na rozvoj čtenářských dovedností. Publikace je ke stažení na webových stránkách České školní inspekce.



Graf 3 Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka

Vliv druhu a typu školy

Při pohledu na žáky z jednotlivých druhů/typů škol se ukazuje, že četba delších textů nad sto stránek je běžnější u žáků čtyřletých a víceletých gymnázií, zatímco žáci základních a středních škol jsou v převážné většině zvyklí číst krátké texty s rozsahem do 10 stran. V nematuritních oborech

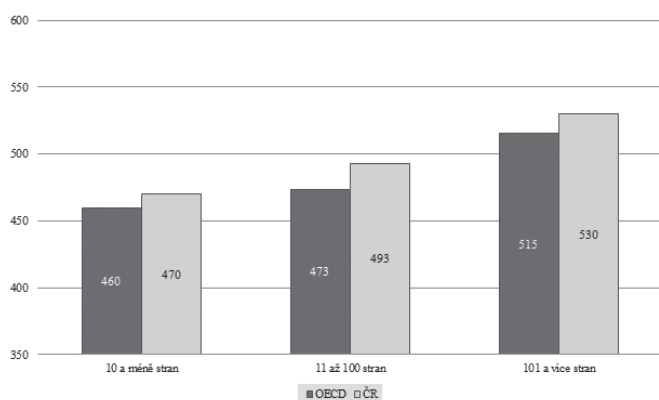


Graf 4 Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka dle typu/druhu školy

středních škol pouhá pětina žáků musela v uplynulém školním roce číst text delší než 10 stránek.

Vztah mezi čtenářskými zvyklostmi a vzdělávacími výsledky

V dalším grafu je patrná souvislost mezi délkou textů, které žáci čtou na hodinách mateřského jazyka, a průměrným výsledkem v testu čtenářských dovedností. V zemích OECD žáci, kteří v uplynulém školním roce museli číst text delší než 100 stran, dosáhli průměrně o 55 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci, kteří četli texty nepřesahující 10 stran. V České republice je tento rozdíl ještě o 5 bodů větší. To může mimo jiné znamenat, že učitelé mají tendenci zadávat delší texty žákům, kteří je pravděpodobně zvládnou, tedy žákům s lepšími čtenářskými dovednostmi.



Graf 5 Výsledek v testu čtenářských dovedností podle délky textů zadaných učitelem v ČR a OECD

Při interpretaci výsledků jednotlivých zemí je třeba brát v úvahu skutečnost, že totožný text může nabývat v různých jazycích nestejného rozsahu a že v některých zemích mohou být učitelé zvyklí zadávat žákům k přečtení celé knihy, zatímco v jiných zemích se může ve vyšší míře pracovat s čítkami obsahujícími soubory kratších textů.

Závěrem

Nejnovější národní i mezinárodní zjištění dokládají, že čtenářské dovednosti mají silný mezioborový význam pro celoživotní vzdělávání i pro rozvoj a uplatnění jedince. Jsou důležitým předpokladem ke kritickému myšlení, řešení problémů i k funkčnímu využívání informací. Jedná se o soubor znalostí, dovedností a strategií, které se v souvislosti s postupující digitalizací a dalšími změnami ve společnosti neustále vyvíjí, a proto je třeba se zaměřit na hledání metodických a didaktických postupů, které budou u žáků dovednosti promyšleného přístupu k informacím a řešení problémů v reálných životních situacích rozvíjet. Nedostatky u řady slabších žáků se kumulují, a tak mohou vykazovat postupné

zhoršování čtení a s ním spojených dovedností, což se projevuje i v dalších složkách vzdělávání. Zvýšení zájmu o čtení a osvojení potřebných čtenářských strategií lze napomáhat vhodně pojatou výukou a vhodným individualizovaným

přístupem, proto je nezbytné poskytovat učitelům jednotlivých druhů a typů škol systematickou podporu k výuce různých skupin žáků ke zvýšení jejich motivace k učení a k efektivnímu využívání informací a poznatků.



PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, náměstek ústředního školního inspektora



ODPOVĚDNOST ŠKOLY

Do žáka, který chtěl o přestávce telefonovat matce (což náš školní řád umožňuje) neúmyslně (potvrzeno zúčastněnými i svědky) strčil kolemjdoucí žák, takže telefon mu z ruky vypadnul a rozbil se displej. Matka žáka se obrátila na školu s žádostí o úhradu opravy telefonu ve výši 4 000 Kč, a to buď z pojistky školy, nebo prostřednictvím zákonného zástupce žáka, který svého spolužáka strčil. Podle mého názoru ani jedno z toho není možné, chci se o tom ale ujistit a předem za to děkuji.

ODPOVĚĎ:

První otázka, kterou si musíme klást a na kterou z dotazu neznám odpověď, zní – nezanedbala škola nějakou svoji povinnost? Tedy zejména – nezanedbala náležitý dohled nad žáky? O zanedbání náležitého dohledu ale nehovoříme tehdy, pokud ve třídě „zrovna“ nebyl přítomen pedagog konající dohled (ten nemůže být přítomen vždy a všude) – hovoříme o něm až tehdy, pokud škola dohled v daném místě vůbec nezajistila nebo jej zajistila neadekvátně situaci. Taková situace by mohla nastat např. tehdy, pokud:

- a) v dané třídě býval o přestávce pravidelně chaos, nekázeň, popř. docházelo k porušování pravidel bezpečného chování (např. žáci skákali na lavici, házeli předměty z jedné strany třídy na druhou apod.) – pak je na místě po škole požadovat, aby na situaci ve třídě reagovala a přijala opatření, která by směřovala k napravení závadného stavu – tedy např. žáky znovu poučila o tom, jak o přestávce jednat, a zvýšila intenzitu dozoru v dané místnosti. Pokud to neučinila, mohla zanedbat náležitý dohled;
- b) pedagog konající dohled nereagoval adekvátně situaci v daný den na daném místě – tedy již před způsobením škody na telefonu byl v dané třídě „virvál“, ale pedagog konající dohled třídu nenavštívil, aby žáky uklidnil; v takovém případě by škola mohla rovněž zanedbat náležitý dohled.

Vždy je ovšem potřeba, aby zanedbání náležitého dohledu bylo v příčinné souvislosti se škodou – tj. nejen např., že ve třídě byla porušována pravidla bezpečného chování a škola na to adekvátně nereagovala, ale toto porušování pravidel vedlo k tomu, že jeden žák strčil do druhého a rozbil mu mobilní telefon.

Pokud by tomu tak bylo, pak by byla škola odpovědná podle § 2920, resp. 2021 občanského zákoníku, pokud by v takovém případě nejspíše pojišťovna škodu nenahradila, neboť ke škodě došlo následkem porušení zákonné povinnosti pojištěného, tedy školy.

Předpokládejme, že škola náležitý dohled nezanedbala. I tehdy lze uvažovat o její odpovědnosti za škodu na mobilním telefonu dle zákoníku práce. Ustanovení § 391 odst. 2 zákoníku práce totiž vymezuje tzv. objektivní odpovědnost školy: „Za škodu, která vznikla dětem v mateřských školách, žákům základních škol a základních uměleckých škol při vyučování nebo v přímé souvislosti s ním, odpovídá právnická osoba vykonávající činnost dané školy.“ Obdobně na střední škole § 391 odst. 3: „Příslušná právnická osoba vykonávající činnost školy odpovídá žákům středních škol, konzervatoří a jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky a studentům vyšších odborných škol za škodu, která jim vznikla porušením právních povinností nebo úrazem při teoretickém a praktickém vyučování ve škole nebo v přímé souvislosti s ním.“

Na tom, že přestávka mezi dvěma vyučovacími hodinami je časovým obdobím, které má přímou souvislost s vyučováním, panuje obecná shoda. Soudem však zatím nebyla autoritativně vyřešena otázka, zdali pro účely náhrady škody lze za „přímou souvislost s vyučováním“ mít jakýkoli skutkový děj, který se o této přestávce odehraje, anebo jen takový skutkový děj, který má nějakou souvislost se samotným

PRÁVNÍ PORADNA

vyučovacím procesem. Níže proto uvádím dvě odpovědi, které podle mne připadají v úvahu.

První možnou odpovědí je, že za činnost, která má přímou souvislost s vyučováním, označíme přestávku mezi vyučovacími hodinami jako celek. Tedy – to, že se žáci účastní přestávky mezi dvěma vyučovacími hodinami, má již samo o sobě charakter činnosti, která je v přímé souvislosti s vyučováním. Pokud bychom ustanovení § 391 odst. 2 a 3 zákonníku práce interpretovali takto, pak by škola skutečně byla objektivně odpovědná za škodu na mobilním telefonu, k níž došlo o přestávce, bez ohledu na to, proč žák telefonoval nebo co při tom dělal (s možnými liberačními důvody, které se, ale, zdá se, v tomto případě spíše neuplatní).

Druhou možnou interpretací, ke které bych se přikláněl já, je, že přímou souvislost s vyučováním nemá účast na přestávce jako taková, ale teprve výkon určitých činností, které souvisí se samotným vyučováním. Tedy např. – žáci se přesouvají z jedné učebny do druhé, navštěvují toaletu, svačí a občerstvují se, protahují se nebo se pohybují (seděli o vyučovacích hodinách v lavicích, je to, zejména u mladších žáků, jejich tělesná potřeba), vypracovávají práce na hodinu, na mobilním telefonu např. vyhledávají informace potřebné do hodiny apod. Pokud však o přestávce vykonávají činnost, která vůbec žádnou souvislost s vyučováním nemá, pak by nešlo o činnost přímo související s vyučováním, a tedy by škola nebyla odpovědná za škodu.

Při řešení dotazovaného případu podle této druhé interpretace by pak bylo nutno posoudit okolnosti konkrétního případu. Pokud by žák např. telefonoval, zatímco se přesouval z jedné třídy do druhé (tedy při výkonu činnosti potřebné k vyučování), a někdo do něj po cestě „strčil“, pak by mohlo jít o škodu vzniklou v přímé souvislosti s vyučováním. O přímé souvislosti by šlo hovořit např. také tehdy, pokud samotný obsah telefonního hovoru měl určitou souvislost s vyučováním, např. žádal matku, aby mu přivezla vyučovací pomůcky, které doma zapomněl. Pokud by však šlo o čistě soukromý hovor, k němuž „pouze“ došlo ve chvíli, kdy ve třídě čekal na další hodinu, pak by nemuselo jít o přímou souvislost s vyučováním, a tedy by škola odpovědná nebyla.

V každém z těchto případů bych však škole, je-li pojištěná pro případ své odpovědnosti za škodu, doporučil obrátit se na pojišťovnu s návrhem na náhradu škody a nechal věc posoudit pojišťovnou. Samotné obrácení se na pojišťovnu totiž nemá charakter uznání své odpovědnosti za škodu a vyjma nutnosti platit spoluúčast, která bývá spíše nízká, nemá škola mnoho co ztratit. Teprve pokud by pojišťovna odmítla škodu uhradit, pak bych začal věc samostatně vážněji zkoumat.

Odpovědnost žáka, resp. zákonného zástupce

Věc upravují § 2900, § 2904, § 2910, § 2912, § 2920 a § 2921 občanského zákoníku:

§ 2900

Vyžadují-li to okolnosti případu nebo zvyklosti soukromého života, je každý povinen počínat si při svém konání tak, aby nedošlo k nedůvodné újmě na svobodě, životě, zdraví nebo na vlastnictví jiného.

§ 2904

Újmu způsobenou náhodou nahradí ten, kdo dal ze své viny k náhodě podnět, zejména tím, že poruší příkaz nebo poškodí zařízení, které má nahodilé újmě zabránit.

§ 2910

Škůdce, který vlastním zaviněním poruší povinnost stanovenou zákonem a zasáhne tak do absolutního práva poškozeného, nahradí poškozenému, co tím způsobil. Povinnost k náhradě vznikne i škůdci, který zasáhne do jiného práva poškozeného zaviněným porušením zákonné povinnosti stanovené na ochranu takového práva.

§ 2912

Nejedná-li škůdce, jak lze od osoby průměrných vlastností v soukromém styku důvodně očekávat, má se za to, že jedná nedbale.

§ 2920

1. Nezletilý, který dovršil třinácti let a nenabyl plné svéprávnosti, nebo ten, kdo je stížen duševní poruchou, nahradí způsobenou škodu, pokud byl způsobilý ovládnout své jednání a posoudit jeho následky; poškozenému náleží náhrada škody i tehdy, nebránil-li se škůdce ze šetrnosti k němu.
2. Nebyl-li nezletilý, který dovršil třinácti let a nenabyl plné svéprávnosti, nebo ten, kdo je stížen duševní poruchou, způsobilý ovládnout své jednání a posoudit jeho následky, má poškozený právo na náhradu, je-li to spravedlivé se zřetelem k majetkovým poměrům škůdce a poškozeného.
3. Škodu způsobenou nezletilým mladším třinácti let nahradí ten, kdo nad ním zanedbal náležitý dohled. Nedošlo-li ke škodě v důsledku zanedbání náležitý dohledu, nahradí škodu nezletilý, způsobil-li ji činem povahy úmyslného trestného činu nebo je-li to spravedlivé se zřetelem k jeho majetkovým poměrům a majetkovým poměrům poškozeného.

§ 2921

1. Společně a nerozdílně se škůdcem, je-li jím nezletilý, který dovršil třinácti let, nebo ten, kdo je stížen duševní poruchou, nahradí škodu i ten, kdo nad ním zanedbal náležitý dohled. Není-li škůdce povinen k náhradě, nahradí poškozenému škodu ten, kdo nad škůdcem zanedbal dohled.
2. Není-li nezletilý škůdce povinen k náhradě a ke škodě nedošlo v důsledku zanedbání náležitý dohledu, nahradí škodu ten, kdo má a vůči dítěti vykonává

rodičovskou odpovědnost v plném rozsahu, je-li to spravedlivé se zřetelem k jeho majetkovým poměrům a majetkovým poměrům poškozeného.

Odpověď na otázku, zdali bude k náhradě škody povinen žák nebo jeho zákonný zástupce, závisí na vyřešení následujících otázek:

1. Počínal si žák, který způsobil škodu tak, aby nedošlo k nedůvodné újmě na vlastnictví jiného?
2. Počínal si žák nedbale? Tedy – věděl, že může způsobil škodu, nebo to sice nevěděl, ale vědět měl a mohl a nepřizpůsobil tomu své jednání?
3. Byla-li újma způsobená náhodou, dal škůdce k náhodě podnět např. tím, že porušil příkaz, který má náhodě zabránit? (např. zákaz běhat po chodbě)
4. Byl nezletilý žák (škůdce) schopen své jednání ovládnout a posoudit jeho následky?

5. Bylo žákovi (škůdci) již třináct let?
6. Zanedbala škola nad škůdcem náležitý dohled?
7. Jaké jsou majetkové poměry škůdce, jeho zákonných zástupců a poškozeného?

Teprve po zodpovězení těchto otázek se můžeme pomocí příslušných ustanovení občanského zákoníku „donavigovat“ k odpovědi, zdali za škodu bude odpovědný škůdce, popř. jeho zákonný zástupce, a to spolu se školou nebo i jen samostatně.

Tito ale určitě nebudou odpovědní tehdy, pokud šlo jen o „nešťastnou náhodu“, tedy tehdy, pokud žák (škůdce) nic nezanedbal, k náhodě nedal podnět a ke škodě na telefonu došlo skutečně jen působením náhodných vlivů. Pak přichází v úvahu skutečně jen odpovědnost školy dle zákoníku práce.



Mgr. Jan Kaczor, právník pro ScioŠkoly

OČKOVÁNÍ A ODMĚNA

Dobrý den, rád bych se zeptal, zdali je možné v rámci mimořádných odměn dát zaměstnanci odměnu za to, že je očkovaný. Někteří neočkovaní učitelé „komplikuji“ provoz, např. tím, že nemohou jít s dětmi do divadla, kde se nemají čím prokázat (covid neměli a očkovaní nejsou...). Je tedy možné takto motivovat?

ODPOVĚĎ:

Zaměstnavatel nemůže poskytnout zaměstnanci odměnu přímo z důvodu prodělání nemoci nebo absolvování očkování na covid-19. Není to možné, protože nejde o zvlášť významný nebo mimořádný pracovní úkol.

Zaměstnavatel ovšem ve svém vnitřním platovém předpisu může stanovit, že za doprovod a dohled nad žáky na akcích

organizovaných školou mimo školu a školské zařízení (např. uvedené kino, také různé druhy exkurzí) náleží zaměstnanci odměna v určité výši. Zaměstnavatel tudíž poskytnutí odměny musí vázat na konkrétní pracovní úkol, který např. i vzhledem ke stávající celospolečenské situaci považuje za mimořádný nebo zvlášť významný.



Mgr. Martin Kaplán,
právník ČMOS PŠ



Hledáte zaměstnance?

Hledáte práci?

www.edujob.cz



„A vy se za mě nepostavíte?“

IRENA TROJANOVÁ

Za dveřmi ředitelny se odehrávají často nečekané věci. Pojďme se na některé z nich podívat blíže, vysvětlit si postoje vedení školy a hlavně zdůraznit, na co si dát pozor.

Mailů přichází ředitelské pošty mnoho a někdy se mezi nimi (možná častěji, než si myslíte) objeví i věci nepříjemné. Třeba tato: „Dobrý den, paní ředitelko, nelíbí se mi hodnocení paní učitelky na matematiku. Naše Alenka dostala čtyřku ze zlomků, a když jsem se podíval do toho vašeho vzdělávacího programu, tak v matematice v jejím ročníku vůbec zlomky nejsou. V učebnici sice ano, ale není ten program důležitější? Nezdá se mi to, tak mi dejte vědět, nebo se obrátím na inspekci...“

Zpráva je jasná a není od věci na ni (zvláště, pokud není požadováno potvrzení o přijetí) krátce odpovědět: „Dobrý den, potvrzuji váš mail a věci se budu zabývat.“ Pisatele to uklidní, navíc netvrdíte, že se věci budete zabývat hned, a tak získáte trochu času na zjištění, jak to vlastně bylo. A to platí nejen v ředitelně...

Vraťme se do ředitelny: Ředitelka si logicky zavolá vyučující matematiky a k ruce si vezme školní vzdělávací program. Kolegyně matematická s úsměvem pisatelova slova potvrdí: „Jasně, zlomky probíráme, protože to, co jsme měli probrat, jsme probrali, tak ať mají děti náskok. Příští rok se to bude hodit. A zase bude víc času na jiné učivo.“ Taková odpověď ale nestačí: „A děje se to ve všech třídách v ročníku? Mluvili jste o tom v týmu? Jak jsou na tom ostatní?“ To paní učitelku uvedlo do rozpaků: „Proč o tom mám mluvit? Je to moje třída a prostě dělají něco navíc. Snad jsem dost zkušená a nemusím se radit s ostatními!“ Poslední, co ještě potřebovala ředitelka zjistit, je hodnocení tohoto probíraného učiva. Odpověď byla jasná: „No samozřejmě, že hodnotím. Jinak by se jim do toho nechtělo...“

Situace se vyostřuje, ale také vyjasňuje. Ředitelka připomíná úvodní pedagogickou radu, na které se zdůrazňovalo

hodnocení pouze učiva vymezeného ve školním vzdělávacím programu. Připomíná také, že hodnocení není strážákem, ale má být popisné a vést k posunu znalostí žáka. A teprve teď se zmiňuje o mailu a naznačuje i formulaci své odpovědi: „Pisatel měl pravdu, učivo, které není ve školním vzdělávacím programu, hodnotit nemůžete. Znamku Alence škrtněte a dětem to objasněte. A domluvte si schůzku týmu, zastavím se tam a podíváme se, jestli nebudeme obsah matematiky měnit.“ První část se vyučující rozhodně nelíbí: „Vy se za mě nepostavíte? Dáte za pravdu rodiči? Vždyť jste moje nadřízená!“ A rozzlobeně odchází z ředitelny...

Někdy opravdu nastane situace, že ředitel školy dá za pravdu rodičům a tím vlastně „shodí“ své kolegy. Ale věřte, že je to jen v oprávněných případech a že i taková odpověď bude zdůrazňovat silné stránky školy (zde snahu učitelky dát dětem něco navíc). A pro ředitele to bude zcela jistě impuls k dalšímu jednání a vysvětlení situace pedagogickému sboru. A rozhodně to bere jako jednu konkrétní situaci a neškatuluje člověka.

Na co si tedy dát pozor?

- Hodnotit pouze výstupy a učivo uvedené ve školním vzdělávacím programu.
- Pečlivě zvažovat „učivo navíc“, ideálně volit individuální přístup.
- V případě učiva „navíc“ pro celou třídu situaci probrat v rámci vzdělávacího týmu i s vedením školy a upozornit rodiče.

Berme každou chybu jako příležitost získat nové dovednosti – dnes tedy v rámci (ne)hodnocení probíraného učiva. Přejí hodně elánu!



Mgr. Irena Trojanová, Ph.D., ředitelka ZŠ Bohumila Hrabala

Jak rozvíjet kompetenci k učení

VÁCLAV ZEMAN

„Učit se je jako veslovat proti proudu, jakmile přestaneš, žene tě to nazpátek.“ Benjamin Britten

Při Tematickém dnu zaměřeném na rozvoj kompetence k učení jsme na jednom ze stanovišť, na kterých se žáci během dne střídali, zkoumali, co je k učení motivuje a co demotivuje. Ptal jsem se na to, kdy se naposled naučili něco nového, co do té doby vůbec neuměli. „Jezdit na snowboardu.“ „Udělat salto.“ „Hrát na ukulele.“ „Spočítat objem krychle.“ Odpovědi postupně přibývaly. Sám jsem přitom vzpomínal na to, jak dlouho jsem se učil plavat. Dlouho mi to nešlo, byl jsem jeden z posledních ve třídě. Ale touha to dokázat a umět to ve mně přesto stále byla. Žáci se poté měli zastavovat u jedné ze čtvrtek položených na zemi, na kterých byly popsány důvody, proč se můžeme chtít naučit něco nového. Nejvíce z nich se zastavilo u cedulky, na které stálo „Chci, aby mě to téma bavilo. Budu ho moci v budoucnu využít“. Pro část dětí bylo důležité, aby jim ho vysvětloval někdo, kdo to bude dělat zajímavě a poutavě, pro část i to, aby je za to někdo ohodnotil či pochválil. Ve druhém kole jsme se podobně ptali na to, co je od učení se něčeho nového odrazuje.

Opakovaně se ukazuje, že samotná dovednost učit se je velmi širokým tématem a nabízí celou řadu příležitostí a témat, kterým se ve výuce můžeme věnovat. **Ve školách se přitom samotnému procesu učení a tomu, co s ním souvisí, věnujeme mnohdy až překvapivě málo.** Ve druhém dílu našeho seriálu o rozvoji klíčových kompetencí jsme se proto rozhodli zaměřit právě na kompetenci k učení.

Dovednost učit se je v době, kdy se neustále musíme přizpůsobovat překotnému vývoji techniky i společnosti a kdy budeme podle některých předpovědí měnit povolání mnohokrát za život, stále důležitější. **Věnovat se jejímu rozvoji systematicky u dětí znamená vybavit je do praxe nejen pro dobu školní docházky, ale dát jim pevné základy i pro jejich celoživotní učení.**

Evropský rámec vymezuje kompetenci k učení jako schopnost učit se, v procesu učení vytrvat, zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak i v rámci skupin. Tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnosti rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky (EU, 2018).

V koncepci Škola Můj Projekt se v kompetenci k učení zaměřujeme především na oblast procesu učení, jak probíhá, jaké má zdroje a jak jej dále využijeme pro další učení.

„Naučil jsem plánovat si čas a vážit, co kdy udělat. Zjistil jsem, jak se mi dobře učí a jak pracovat sám.“

Juraj, 7. třída
Škola Můj Projekt Mánesova

skolamujprojekt.cz/pomahameskolam

škola  můj projekt

Konkrétně ji pak členíme do následujících oblastí:

- 1) **Motivace a smysl učení** – porozumění smyslu vlastního učení a jeho propojování s praktickým životem, schopnost práce s vlastní motivací a překonávání překážek při učení
- 2) **Proces učení a sebepoznání** – porozumění vlastnímu učení, sledování průběhu vlastního pokroku, efektivní (sebe)učení, přijímání zpětné vazby
- 3) **Poznávání** – schopnosti pozorování a experimentování, zapamatování si, učení se s porozuměním, uplatňování naučeného
- 4) **Práce s informacemi** – efektivní vyhledávání, kritické posuzování, bezpečné zaznamenávání, uchovávání a využívání informací, předávání informací a prezentace
- 5) **Organizace učení** – vytváření si vlastních učebních plánů a práce s nimi, vytváření si vhodných podmínek pro učení, práce se stresem a schopnost relaxace

Každá z výše uvedených oblastí obsahuje v Mapě učebního pokroku klíčových kompetencí další dílčí kompetence a ty jsou dále rozvedeny do konkrétních dovedností. V nich nalezneme doporučené výstupy pro daná vzdělávací období (3., 5., 7. a 9. ročník). Díky tomu může žák, učitel i rodiče sledovat pokrok v dané konkrétní dovednosti. Kompetence k učení má ve zmíněné Mapě učebního pokroku celkem 30 konkrétních dovedností.

UČITELSKÉ ŘEMESLO

Klíčovou kompetenci k učení tak můžete ve výuce rozvíjet:

- **ve speciálně vymezeném čase v samostatném výukovém bloku** – tím může být buď pravidelný čas v některém z předmětů (pokud například máte v rozvrhu samostatný blok Osobnostně-sociální výchovy, apod.), nebo Tematický den zaměřený na dovednost učit se, kdy vyhradíte třídu nebo několika třídám celý den na projektovou výuku zaměřenou právě na dovednost učit se a s ní související témata (pozornost, typ paměti, styly učení, prostředí pro učení, apod.)
- **průřezově v různých předmětech** – průběžně dovednost k učení rozvíjejte ve více předmětech, podobně jako u ostatních klíčových kompetencí si přitom rozdělte s kolegy jednotlivé podoblasti a témata této kompetence a každý z vás se ve výuce více zaměří na některou z nich (toto dělení se snáze dělá právě s využitím Mapy učebního pokroku klíčových kompetencí)

Ať už jste příznivcem teorie učebních stylů, nebo se přikláníte spíše k principům mozkově kompatibilního učení, shodnete se zřejmě na tom, že každý z nás má při učení různé preference a na cestě k efektivnějšímu učení je dobré je poznat. Proto vám nabízíme několik témat, která můžete s žáky využít k učení se o učení:

Rozmanité pracovní podmínky a učební prostředí

Nabídněte žákům experiment k vyzkoušení různých učebních podmínek – jak jde komu učení ráno a jak odpoledne? Jak učení ovlivňuje množství světla, hluk okolo, fyzické pohodlí, hlad nebo žízeň? Jak žáka ovlivňuje časový limit? Práce ve skupině, ve dvojici nebo samostatně? Nechte žáky uvědomit si vliv vnějších i vnitřních podmínek na ně samotné a otevřete také prostor společně poznatky sdílet, protože i uvědomění toho, že každý má při učení individuální potřeby, je pro žáky přínosné. Umožněte a pomozte žákům pojmenovat, co potřebují, a společně uvažujte, do jaké míry a jakým způsobem si mohou potřebné podmínky nastavit.

Objevte smyslové preference a zahrňte do výuky vhodné podněty

Zjistěte společně s žáky díky přímému zážitku, jaké smyslové vnímání jednotliví žáci preferují. Nabízejte pak takové složky výuky, které podporují všechny zastoupené typy žáků. Vizualní žáci ocení obrázky, mapy, grafy nebo naučné filmy či kratší videa. Auditivním typům pomohou diskuze, nahrávky i váš poutavý výklad. Kinestetičtí žáci potřebují pohyb a prožitek, takže se nejvíce naučí v praktických činnostech, při manipulaci s předměty nebo v hraní rolí. Je také důležité brát v potaz, že kombinace více podnětů najednou není pro žáky vizuální či sluchové tolik přínosná. Auditivní žák, který poslouchá výklad, nepodporuje své učení tím, že si navíc ještě zapisuje, pro tyto žáky je výhodnější vyhradit čas pro zápis

až po vašem výkladu. Žák, který potřebuje vizuální podnět, ocení více to, že se něco pojmenuje a potom zapíše nebo že se zorientuje v nějakém grafu a potom poslouchá výklad. Kombinování podnětů je pro mnoho žáků ve výsledku spíše matoucí, takže se vyplatí jít spíše krok po kroku.

Analytické a globální typy

Seznamte se s tím, kteří žáci uvažují spíše analyticky a kteří spíše globálně. Žáci s analytickým učebním stylem si budují celkové porozumění tématu postupně a upřednostňují informace postupně krok za krokem. Potřebují důležitá objektivní fakta a pomáhá jim pozorovat smyslový svět. Rozhodují se až ve chvíli, kdy mají dostatek precizních podkladů, jsou zaměřeni spíše na teorii a nepotřebují být vysloveně akční. Žáci s globálním učebním stylem se rádi nejprve seznámí s celkovým konceptem a až následně mají chuť učit se podrobnosti. Zajímají se o vzájemné souvislosti a o přesahy do jiných témat. Velkou roli hrají v jejich učení vlastní názory, zkušenosti a pocity. Rádi se zapojují do diskusí, experimentů a hledání řešení v praxi. Ve výuce nabízejte aktivity tak, aby udržely oba typy v rovnováze, případně nabízejte možnost výběru.

Při rozvoji kompetence k učení mějte na paměti jeden důležitý fakt, který může znít na první poslech samozřejmě, přesto na něj leckdy zapomínáme. Vaším úkolem není naučit dítě učit se tak, jak to děláte vy sami – s ohledem na výše uvedené informace to ani není vhodné. Vaším úkolem je však pracovat s vědomím, že každý se učí jinak (a to i tehdy, když máte třicet žáků ve třídě), a pomoci mu najít vlastní strategii a styl efektivního učení.

Napomoci tomu mohou například tyto reflektující otázky:

- Která část pro vás byla dnes nejvíce srozumitelná/zajímavá/záživná a proč?
- Kdy přesně jste tomu porozuměli a co k tomu přispělo?
- Kdy pro vás bylo učení obtížné a co byste pro příště navrhli, aby to bylo lepší?

Někdy je užitečné ptát se dítěte na jeho učení v jiném kontextu:

- Co ses v poslední době naučil nového doma/v oddíle/s kamarády...?
- Jak/od koho/proč... se často učíš nové věci?

Aktivita:

Analytický a globální

Aktivita využitelná pro fázi evokace, při které si žáci uvědomí rozdíl mezi analytickým a globálním učebním stylem.

Kompetenční cíl: uvědomění si rozdílu mezi analytickým a globálním kognitivním stylem a poznání priorit ve vlastním učení



Pomůcky: obrazový materiál (fotky, obrázky, krátké video) nebo populárně naučné texty, úryvky rozhovorů, kde hovoří lidé s osobní zkušeností k tématu výuky; tabulky, grafy, taxonomie, terminologické slovníčky a faktické přehledy k tématu výuky

Postup: Když se ve výuce budete první hodinu věnovat nějakému novému tématu, nabídněte žákům dvě možnosti, jak se mohou seznámit s jeho obsahem. Pro další práci se mohou dle vlastního výběru rozdělit do skupin podle toho, jaký kdo preferuje způsob práce a informačních zdrojů.

a) 1. skupina (při větším počtu žáků mohou utvořit i více skupin se stejným typem práce): žáci v ní pracují s fotkami, obrázky, úryvky z rozhovorů a krátkými videozáznamy

b) 2. skupina: žáci v ní mají k dispozici tabulky, grafy, přehledy informací nebo slovníčky s pojmy

Obě skupiny mají za úkol poznat nové téma výuky, nasbírat k němu co nejvíce důležitých informací a následně je odprezentovat celé třídě.

Následně mluvíte s žáky o tom, proč si vybrali práci v dané skupině. Ptejte se: Co vám usnadnilo sběr nových informací? Jaké výhody pro vás při učení měl způsob práce, který jste si zvolili? V čem se lišil váš způsob práce od práce opačné skupiny?

Závěrem můžete s žáky podrobněji mluvit o globálním a analytickém učebním stylu. Vyzvěte je, aby i v jiných hodinách pozorovali, co jim z pohledu těchto stylů při učení více vyhovuje, a začleňovali to do jejich vlastního učení.

Přínos aktivity / očekávané výstupy:

Žáci absolvováním této aktivity naplňují tento očekávaný výstup Mapy učebního pokroku kompetence k učení:

- Poznám různé učební styly a hledám si ten vlastní.

Stáhněte si e-book Umím se učit

Více informací o tom, jak můžete pracovat na rozvoji kompetence k učení u vašich žáků, si můžete přečíst i v e-booku, který jsme se Školou Můj Projekt vydali. Je bezplatně ke stažení na této adrese: skolamujprojekt.cz/portfolio/ebook-ke-stazeni-zdarma.

Celá oblast kompetence k učení je i s aktivitami do výuky až do konce června 2022 zdarma přístupná v interaktivním prostředí MUPy online. Podrobnosti a registrace zde: skolamujprojekt.cz/pomahameskolam.

ZDROJE

- STRÁNSKÁ, Z. a H. BLAŽKOVÁ. *Motivace žáků k učení*. Masarykova univerzita, 2001.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání*. Orbis scholae, 2007, s. 82–91.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Portál, 1998.



Václav Zeman, Škola Můj Projekt (skolamujprojekt.cz)



Pojetí tělesné výchovy v systému vzdělávání v ČR: Né, proč zase tělák? Jupí, konečně tělák!

ŠÁRKA EISOVÁ

Tělesná výchova je jedním z povinných předmětů na ZŠ. Povinných i proto, že je u nás povinná školní docházka. Je definována zákonnou normou a týká se vybrané věkové kategorie. I proto bych se ve svém příspěvku chtěla věnovat především oblasti výuky TV na ZŠ, kde je povinnost „chodit“ do školy, tedy i na tělocvik. Tuto povinnost můžeme chápat, i učit, jako přijít/odejít. Můžeme se však právě při tělesné VÝCHOVĚ snažit v dětech zažehnout plamínek zájmu, podpořit je v kladném přístupu k pohybovým aktivitám, přesvědčit je o významu pohybu pro běžný život, ukázat jim, jak je prospěšné i zábavné, a hlavně důležité zařazovat pohyb do svého denního režimu a životního stylu. A úkolem učitelů tělocviku je dle mého názoru to, aby žákyně/žáky, prostě děti, motivovali k pohybu, seznamovali je se sportem, nabízeli jim možnost vyzkoušet, co vše do pohybu a k pohybu patří, a ukazovali jim cesty, možnosti.

Nepodaří se mi zde obsáhnout téma výuky TV na všech typech škol, nebudu se věnovat podrobně tělesné výchově, která je zařazena ve vzdělávacích dokumentech mateřských a středních škol.

Výuka TV je definována v závazném dokumentu MŠMT, a tím je RVP (Rámcový vzdělávací program), patří do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Její části jsou podle mě neoddělitelné. Úzce spolu souvisí obě kapitoly Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Obě složky by měly být ve vyučovacím předmětu Tělesná výchova, ať už je organizován jako klasická vyučovací hodina, nebo souvislejší tematický celek, zastoupeny. Vzdělávací obsah je v ŠVP definován pro dvě časová období, a to jako očekávané výstupy, které se realizují za pomoci aktivit označovaných jako učivo. Jsou to Činnosti ovlivňující zdraví, Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, Činnosti podporující pohybové učení.

S RVP pro TV ve stávající podobě lze velmi efektivně pracovat a vytvářet vzdělávací dokumenty pro konkrétní školu, ŠVP. Zmiňuji to hlavně v souvislosti s právě probíhající revizí RVP, která je předmětem diskusí a často jitří emoce a vyvolává vlny souhlasu i nesouhlasu mnoha aktérů ve vzdělávání. S dokumentem pracuji jako učitelka TV již od jeho vzniku, už stejně jako RVP něco pamatuji. Zpočátku svázána zvyklostmi „klasické“ výuky, to je ta, kterou jsme si většinou v TV prošli a pamatujeme si ji, pamatují si ji naši rodiče, prarodiče. Nejen v internetových diskusích se ještě i v současné době ventilují zkušenosti typu: „... mně třeba znechutil tělocvik učitel se stopkama už v 5. třídě ZŠ, kdy tělocvik byl ušitý

na míru 3 klukům, co dělali atletiku, a zbytek „nás chcípáků“ s nechutí běhal po oválu a tělocvik jsme doslova nenáviděli. Dodnes mám z této zkušenosti negativní vztah k pohybu a začínám s pohybem a sportováním až ve 40, abych nebyl totální „chcíploň“ a nebolel mě celej člověk...“ (parafráze, citátu čtenáře v reakci na článek v blogu iDNES s názvem Zrušme tělocvik a další zbytečné předměty na školách publikovaný 3. 9. 2011).

Zpočátku jsem se s RVP prala, mávala nad ním rukou a první verzi ŠVP pro tělocvik jsem zpracovávala s nechutí, bez přesvědčení, že RVP může spasit české školství. Přiznám se, že jsem prostě „vzala“ osnovy předmětu, které, jak mnozí z nás pamatují, byly obsaženy v brožované zelené publikaci, ve které bylo napsáno, co a kdy se musí ve škole v jednotlivých předmětech učit. Tyto osnovy vycházely z dlouholetých a už tehdy velmi konzervativních a zastaralých přístupů ke školní tělesné výchově. Byla to vlastně kombinace cvičení vycházejících z pohybových prvků a sestav objevujících se u různých spolků (spolková činnost u nás má dlouholetou tradici a komplexnost aktivit nejen pohybových, např. Sokola, byla dlouhá léta velikým přínosem, především v období vzniku ČSR, ale její přenesení do školní tělesné výchovy je nyní už hodně nefunkční), vycházela i z prvků branné výchovy, byla zaměřena výkonnostně a pro hodnocení/známkování byla využívána kritéria podle věkových kategorií vztahených k výkonu. Uvádělo se, jaký výkon „je na jedničku“ a s jakým časem, délkou skoku nebo hodu a vrhu už na jedničku nedosáhnete. Tohle je ovšem „pravěk“. Přesto se v mnoha školách stále kritéria hodnocení podle výkonnostních tabulek

používají. Je to možná i tím, že málokdo ze současné učitel-ské generace není zasažen oněmi pověstnými „tabulkami hodnocení výkonů v TV“. I při studiu oboru Tělesná výchova na pedagogických fakultách je stále velmi silně zastoupeno hodnocení výkonů. A právě tyto tabulky, podle kterých se hodnotí studenti připravující se na působení ve školách, jsou možná důvodem, proč mnozí tělocvikáři na výkonech lpí a přisuzují jim nejvyšší důležitost při hodnocení. Myslím si ale, že je to ta nejjednodušší cesta hodnocení a není ve školní tělesné výchově tím, co by děti k pohybu vedlo a podpo-rovalo v nich radost pouze ze samotného provádění po-hybu, hry, sportovní aktivity. Právě u výchov a TV zvláště je vnější motivace neefektivní, je spíš důležité dítě pro pohyb získat, naladit ho a budovat vztah k pohybu a sportu podpo-rou a pozitivní motivací.

S přibývajícím zkušeností a při pečlivém studiu RVP, kte-rý se pro mě stal opravdu rámcem, výzvou a smysluplnou možností, jak zpracovávat ŠVP pro tělesnou výchovu, jsem si uvědomovala, že mi právě tento dokument umožňuje docházet k očekávaným výstupům různými cestami. Nikde totiž není v RVP uvedeno, že mají dívky v 7. ročníku skákat přes kozu, švédskou bednu, zda mají skákat skrčku, roznož-ku nebo odbočku. Jestli někdo tyto činnosti konkretizuje ve vzdělávacím dokumentu školy (ŠVP), musí tyto činnosti s žáky provádět a potom i hodnotit úroveň jejich zvládnutí. Pokud je v ŠVP stanoveno, že v 5. ročníku je sprint 50 metrů, v šestém 60 metrů a v devátém 100, je učitel svázán nutností to prostě splnit a je potom těžší přihlédnout ke složení sku-piny cvičenců a efektivně konkretizovat prováděné činnosti, a to i s ohledem na aktuální situaci. Znovu jsem si to uvě-domila třeba v posledních letech při distanční výuce, kdy bylo nutností vymyslet, a potom i hodnotit, aktivity uváděné ve vzdělávacích dokumentech školy a vycházejících právě z RVP. A přitom žáci neměli možnost jít do tělocvičny, kde mají k dispozici odrazový můstek, kozu nebo hrazdu a kruhy. Běžně toto nářadí děti doma nemají, setkávají se s ním ně-kteří právě jen ve škole.

I DV mě přesvědčila o tom, že všechny děti by měly mít **MOŽ-NOST** si ve škole roznožku nebo výmyk na hrazdě vyzkoušet, je to sportovní aktivita, ale specializovaná, je to prvek spor-tovní gymnastiky. Ale neměla by to být dovednost, na které se postaví náplň hodin TV.

V RVP je uvedeno v části **Učivo**:

gymnastika – akrobacie, přeskoky, cvičení s náčiním a na nářadí

V jiné části je uvedeno **Učivo**:

- **bezpečnost při pohybových činnostech** – organizace a bezpečnost cvičebního prostoru, bezpečná příprava a ukládání nářadí, náčiní a pomůcek, první pomoc v pod-mínkách TV

Nikde tedy není stanoveno, že se v učivu nebo výstupech musí provádět prvky sportovní gymnastiky a že by kon-krétní cviky měly být nějak výkonnostně hodnoceny (třeba podle tabulek hodnocení pro soutěže ve sportovní gym-nastice). Žáci si mohou vyzkoušet a nacvičovat gymnastický přeskok – roznožku přes kozu našší. Ale mohou také nacvičo-vat a provádět parkourové přeskoky, protože v této sportov-ní disciplíně se kombinují prvky akrobacie, přeskoků a ještě je to „učení pro život“.

A které výstupy definované v RVP bude žák plnit při přeskoku?

V části **Očekávané výstupy RVP** se uvádí:

- užívá osvojované názvosloví na úrovni cvičence, diváka, čtenáře novin a časopisů, uživatele internetu
- zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojova-né pohybové dovednosti...
- sleduje určené prvky pohybové činnosti a výkony...
- zpracuje informace o pohybových aktivitách a podílí se na jejich prezentaci

Nikde v očekávaných výstupech nečtu, že přeskočí kozu roz-nožkou. Ale už v procesu jejího nácvičku a provádění bude plnit výše uvedené očekávané výstupy.

Ale když bude zkoušet parkourové přeskoky, plní opět všechny výše očekávané výstupy a ještě třeba: naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myš-lenky – čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlaví...

Až děti absolvují školní docházku, nebudou skákat přes kozu roznožku s propnutými špičkami a zášvihem, ale jistě se jim přihodí, že budou překonávat překážku, přeskakovat potok, přelézat zídku, přeskakovat zábradlí nebo třeba tur-niket, i to se jim může v životě přihodit. A ze školní tělesné výchovy se jim vybaví pohybový algoritmus, jak efektivně a bezpečně překážku překonat. A ještě třeba někomu pomoci při překonávání překážky. Ale tím neztracuji ani prvky sportov-ní gymnastiky ve školní TV. Už jenom to, že někdo dokáže zvlád-nout při přeskoku složitý koordináční úkon, je obdivuhodné, ale nedokáže to každý a není to učení „pro život“. Při přeskoku přes kozu se překonává i strach, ale někdo to nedokáže, tak prostě kozu nepřeskočí ani roznožkou, ani skrčkou, ale vyskočí na ni a seskočí a bude mít radost, že překonal sám sebe, svůj strach. A pak se dostaví to, že má radost a je to radost z pohybu a ve chvíli, kdy organismus není ve stresu a nebojí se, ať už cviku, nebo známky, zaplaví žáky vlna endorfinů, a to je štěstí. A pak je motivovaný zkoušet i další aktivity, cviky. A nebude nastávat situace, že když to vypadá, že bude gymnastika a „ten přeskok“, dítě se pokusí tělocviky vyhnout, omluvenkou od rodičů, nevol-ností.

Proč se věnuji tématu školní tělesné výchovy a proč je dů-ležité téma otevírat a diskutovat o něm nejen v profesních

UČITELSKÉ ŘEMESLO

skupinách? Protože o důležitosti výchov v povinném vzdělávání jsem přesvědčena a s přibývajícím léty praxe vidím ve smysluplné náplni hodin třeba TV veliký potenciál. K čemu všemu ve škole mohou sloužit a měly by? K prevenci špatných pohybových návyků, bez jejichž korekce se mohou už v dětském věku objevovat vážné zdravotní potíže. V tom, že se lépe při pohybových aktivitách buduje klima kolektivu, že když se ve škole podaří dítě, bez rozdílu somatotypu, rodinného zázemí a životního stylu, naladit na to, že pohyb mi přináší radost, že patří ke zdravému životnímu stylu, je to jako vklad pro život, který lze využít.

Ovšem může se stát a bohužel se to i stává, že právě povinná školní výchova se díky nevhodnému působení učitele nebo

nevhodnou náplní hodin stane strašákem a také se objevuje názor, a to i v učitelských komunitách, že třeba tělocvik a výchovy obecně, jsou ve škole něčím podřadným, jsou to skoro zbytečnosti. Velmi důležitým tématem je i způsob hodnocení v TV, příprava budoucích učitelů na výuku TV, propojování externích subjektů se školním prostředím. Je důležité o tom mluvit, protože trénink je něco úplně jiného než školní tělesná výchova a někdy se stane, že motivovaný externí trenér, kterého se podaří do školy získat, si nedokáže poradit s faktem, že školní TV je pro všechny. Že se nepotká ve škole pouze s motivovanými dětmi, že je to pro někoho povinnost a někdy velmi neoblíbená. Otázek vyvstává mnoho a já si velmi vážím toho, že učitelé tělocviku dostávají prostor se k otázkám vyjadřovat a sdílet zkušenosti, především dobrou praxi.

Šárka Eisová, pedagožka, která sedmým rokem působí na základní škole s velkým počtem žáků v Kladně, je výchovnou poradkyní, třídní učitelkou a externě učila na průmyslovce, kde 4 roky provázela k maturitě třídu stavařů, věnuje se tématu snižování nerovností ve vzdělávání, celostnímu nesoutěživému pojetí výuky TV, je členkou Učitelské platformy a Asociace výchovných poradců

Jak nastavit komunikaci s rodiči, aby vyhovovala všem?

AUTORSKÝ TÝM APIV B

Komunikace s rodiči patří k práci každého učitele. Ne vždy je ale vhodná nebo příjemná. Pro tyto případy se hodí, aby měla škola srozumitelně nastavená pravidla ve formě psaného kodexu, a ještě nejlépe, pokud vedení za svými pedagogy stojí a oni se na vzniku kodexu podílejí. V něm lze nastavit nějaký obecně platný rámec a pak už se v rámci tříd domluvit na detailech zvlášť. Pojďme se podívat na to, proč a jak si Kodex komunikace nastavili na ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze.

Proč vznikl Kodex komunikace?

Kodex vznikl na základě toho, že vedení školy vnímalo, že komunikace s rodiči bývá pro učitele dost živé až stresující téma a vedení je chtělo podpořit. Nejdříve je podporovali „zevnitř“ s tím, kam učitelé i rodiče mohou/nemohou zajít, zda a jak reagovat, pokud rodiče volají či píšou pozdě večer, mimo pracovní dobu atd. Působilo to totiž tak, jako by učitelé museli být k mání vždy a všude, ale i oni mají právo na svůj život, soukromí.

Jak Kodex vznikl?

Nejdříve tedy vedení ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze samo sepsalo návod pro učitele, jak komunikovat s rodiči. Většinu učitelů to pomohlo, s vědomím, že za nimi stojí vedení, jim stouplo při jednání s rodiči sebevědomí a snáze se jim nastavovaly mantinely, ovšem stále s ohledem na slušné chování a vstřícnost.

Další krok bylo informování rodičů o těchto pravidlech, aby i pro ně existovala nějaká verze, co by měli při komunikaci

s učiteli brát v potaz. Tak nastala společná práce na Kodexu komunikace. Vedení oslovilo učitele, kteří se tomu chtěli věnovat, a dohromady dali současnou podobu Kodexu. Vycházeli z potřeb učitelů, kteří s rodiči komunikují nejčastěji. Zohlednili i nevhodné chování některých rodičů, které byt je ojedinělé, pro učitele však velmi náročné.

Jak o Kodexu informovat rodiče?

S vytvořeným Kodexem seznámili nejprve celý učitelský sbor a vybrali jako nejvhodnější nosič žákovské knížky, které mají všechny děti, a tak je přístupný všem rodičům, i jimi podepsáno, že si ho přečetli. Komunikačních kanálů pro tyto kodexy je ale mnohem více – nástěnky, weby škol, on-line platformy, ve kterých se žáci scházejí atd.

Kodex komunikace na ZŠ Lyčkovo náměstí funguje jako rámec společných pravidel. Každý pedagog si může nastavit svou formu a styl spolupráce s rodiči. Samozřejmě s tím musí být rodiče srozuměni, případně se s nimi učitel domlouvá, jaké kanály ke komunikaci budou společně využívat, v jaké době, zda nastaví konzultační hodiny...

Kodex komunikace ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze

Se svolením si dovoluujeme otisknout celý Kodex jako příklad:

Kodex komunikace mezi učiteli a rodiči

Komunikace mezi rodinou a školou je založena na vzájemné důvěře, partnerství a respektu. Pro úspěšný posun dítěte je nezbytná funkční spolupráce rodiny a školy. Cílem společné komunikace a spolupráce je vždy prospěch a rozvoj dítěte.

- Rodič respektuje učitele jako odborníka ve své profesi, uznává jeho rozhodovací kompetence v oblastech, za které z titulu své profese zodpovídá. Každý učitel má in-

dividuální styl práce, který je v souladu s principy této školy a v souladu se školním vzdělávacím programem. Učitel s tímto svým učebním stylem rodiče seznámí.

- Učitel respektuje rodiče jako osobu, která své dítě dobře zná a zodpovídá za ně. Rodič může po předchozí domluvě vstupovat do procesu výchovy a vzdělávání ve škole a zúčastnit se vyučování.
- Konkrétní pravidla komunikace si nastaví jednotliví učitelé individuálně a rodiče s nimi seznámí. Rodič tato pravidla respektuje, především pracovní dobu učitele.
- Při řešení problémových situací se rodič nejprve obrací na učitele, kterého se řešení problému týká, poté případně na třídního učitele. Týká-li se daná situace žáka, je u takového jednání žák také přítomen. Pokud rodiče vnímají, že se situace neřeší dostatečně rychle a kompetentně, obrátí se na vedení školy. Nikdy bychom však my dospělí neměli svou nespokojenost s řešením situace zmiňovat před dítětem. Takové jednání je velkou překážkou při dalším vzdělávacím a výchovném působení.
- Pokud se rodič a učitel potřebují sejít, domluví se na osobní schůzce a předem se obeznámí s důvodem takového setkání. V době výuky se učitelé věnují vzdělávání dětí, nemohou proto komunikovat s rodiči, kteří přijdou do školy bez předchozí domluvy. Dalším pracovním povinností se věnují i v době před vyučováním, po vyučování a během přestávek.
- Učitel i rodič udržují formální a zdvořilý způsob komunikace, komunikují otevřeně popisným jazykem, s respektem. Do takové komunikace nepatří ponižování, zesměšňování, urážení nebo napadání. Obě strany svým jednáním přispívají k pozitivní atmosféře ve škole.

(Dobrá praxe ze Základní školy a mateřské školy, Praha 8, Lyčkovo náměstí 6)

Článek byl připraven na základě videa na webu Zapojmevsechny.cz Volají vám rodiče žáků i o víkendu? Vedení školy musí nastavit pravidla.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Autorský tým APIV B

www.rizeniskoly.cz

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství

Líný učitel a gamifikace

ROBERT ČAPEK

Kdo si hraje, nezlobí. Ale nejen to: kdo si hraje, ten dělá svou práci kvalitněji, kreativněji, motivovaněji. Proto je dobré a vítané používat ve výuce gamifikaci. Umožní žákům vnímat vzdělávání příznivě, často si ani nevšimnou toho, jak efektivně se vlastně učí.

Není na místě myslet si to, co občas zaslechnu ve sborovně: já bych si rád hrál se žáky, ale musím je učit. Jenomže není nic jako „kategorie učení“ a „kategorie hry“. Právě to neefektivnější učení je hravé, zábavné, zajímavé a motivující. Takže učitelé vytvářejí únikové místnosti, simulují v hodině různé situace, žáci vedou fiktivní firmy a hrajou hry v rolích. To je pak paráda! V „Líném učiteli“ popisují aktivitu Agenti v Rusku, kterou jsem realizoval v hodině ruského jazyka. Žáci byli nejprve informováni o tom, že jsou skupinami agentů, kteří se musejí infiltrovat do Ruska. Prvním úkolem je přesvědčit pasovou kontrolu o tom, že jsou Rusové a dostanou „vstupku“. Pro tento rozhovor se musejí naučit svou druhou identitu: falešné jméno, zaměstnání, bydliště a další informace o sobě a své rodině. Kdo odpoví správně na pět otázek, „vstupku“ obdrží. Pokud se objeví u odpovědi pochybnosti, musí agent opustit komisi a připravit se lépe na druhý pokus. Jakmile dostane „vstupky“ celá skupina, postoupí k druhému úkolu. Žáci předstupovali a odpovídali na otázky: Kak tebjá zavut? Gdě ty rabotaješ? U tebjá sistra? Žáci se navzájem zkoušeli v týmech ještě předtím, než přišli ke komisi, navzájem si fandili, vymýšleli strategie a radili si. Jakmile obdrželi všichni v týmu víza, dostali obálku s dokumenty. Ty jim měly odpovědět na tři otázky: Kde budou ubytováni? Kdo je jejich spojka? Kde s ní mají schůzku? Tyto dokumenty jsem vyráběl s pravým potěšením: některé byly potrhane, další zmačkané, jiné nesly stopy „krve“ nebo kolečka od šálků kávy. Zkrátka: obvyklé dokumenty, se kterými špioni pracují. Žáci museli spolupracovat při splnění úkolů, což i dělali. Vzájemně si pomáhali, radili si a hlavně – povzbuzovali se. Nikoho při činnosti neizolovali a společně se těšili z úspěchu. Dobré vyučování je teambuildingové!

Ale ještě vyšší level je to, když žáci vytvoří aktivitu sami. Například podle hry, kterou na svých mobilech a tabletech hrají na celém světě miliony dětí: **Among Us**. Tato neuvěřitelně populární hra už dospěla do stadia, kdy si děti kupují trička, polštáře, plyšáky a penály s jejími hrdiny a v podstatě každý ji zná. Ve hře, kterou lze hrát na mobilu nebo tabletu, se nejprve losuje, kdo z náhodně sebrané skupiny hráčů z celého světa – tedy posádky na vesmírné stanici – jsou impostori a kdo crew. Identita impostorů je ostatním neznámá, jsou jeden nebo dva, posádka tedy plní úkoly, ale protože jsou rozptýleni po stanici, občas impostor někoho zabije. Musí to udělat potajmu, například když se ocitne s někým

v jedné místnosti nebo chodbě. Impostori nejsou od posádky k rozeznání, odhalí je jenom jejich činy, kterých může být někdo svědkem, nebo to, že nebyli v moment vraždy s někým z posádky. Když některý z crew nalezne mrtvolu, svolá emergency meeting. Tam se v určeném čase všichni dohadují, kdo by mohl být impostor, a nakonec hlasováním jednoho určí. Toho vyhodí do vesmíru. Následně se dozvědí, jestli byl impostor nebo ne. Posádka vítězí, když vyháze impostory nebo splní všechny úkoly na stanovištích. Impostori vyhrájí, pokud pozabíjejí posádku nebo se jim podaří sabotáž. Tolik hra.

Kolega **Jan Lörinc** z bilingvní mateřské a základní školy **GA-LILEO SCHOOL** ve Frýdku-Místku mi popsal aktivitu, kterou dělal s žáky ze své 6.A. Ti si na motivy Among Us sami vytvořili hru s úkoly ze všech předmětů, rozmístili po celé škole iPady s kamerami a stanoviště s úkoly. Děti si také vyrobily losovací kartičky, kdo bude crew a kdo impostor. Impostori (měli dva na skupinu cca 12 dětí) pak plnili úkoly společně se všemi, ale v nestřeženém okamžiku si vyhlédli oběť (když třeba byli na schodišti sami) a „zabili“ ji. Mrtvý crew member ležel, dokud ho někdo nenašel. Nálezce mrtvolu běžel k nejbližšímu tabletu a svolal emergency meeting. Učitel seděl ve třídě u řídicího kompu a přeposlal to všem žákům (přes Teams se ze všech tabletů ozvalo naléhavé „Emergency meeting, emergency meeting!“). Děti se sešly ve třídě a řešily, koho označí za impostora. Krásně fungovalo a bylo to zatraceně napínavé. A nikdo pravidla neporušoval, takže nijak nerušily výuku v jiných třídách. Hlasování a emergency meeting si děti moderovaly samy. Učitel jen kontroluje úkoly. Zabití se nenudili, protože – přesně jako ve hře – plnili úkoly jako duchové a byli tak i viditelně označeni. Mohli tak i pozorovat pikle impostorů, což je velmi bavilo. Úkoly byly všehočtuť snad ze všech předmětů. V hodnocení pak děti nejvíc chválily ty úkoly, které byly hravé a kreativní, různé rébusy, nebo i jen zajímavě nadesignované. Děti si úkoly dělaly samy a ve zpětné vazbě i přišly na to, jak si chtějí úkoly vymazlit na příště. Pro mě je tu zajímavým prvkem a největším kladem ta vzdělávací autonomie: žáci si chtějí udělat edukativní verzi hry, pracují na provedení, vytvářejí úkoly (do kterých spontánně zařazují různé předměty od matematiky přes jazyk až po biologii), pak hru sami řídí a dále vylepšují. Existuje snad účinnější výuka projektového řízení a řešení problémů? Navíc s velmi mocným teambuildingovým prvkem.

Připomíná vám to Městečko Palermo, odvěký hit školních výletů a letních táborů? Jistě! Ale v moderním kabátu, osazeném kamerami, dobrodružným příběhem v neznámém vesmíru a naplněné edukativními úkoly. A nezapomínejme na to hlavní: při takové činnosti se budou žáci do školy těšit!

A kdo právě tohle má? Až příliš českých škol bohužel ne. Pokud by mělo už bušit srdce žáka napětím a nervozitou, ať je to z nebezpečí, které přichází od neznámého vetřelce v temné chodbě imaginární vesmírné základny, ne z obtížnosti nebo známek školometského testu nějakého mizerného učitele.



Robert Čapek, lektor, psycholog, učitel, didaktik a Líný učitel

Výuka literatury ve spolupráci s neformálním vzděláváním

TEREZA NAKLÁDALOVÁ

„Ten, kdo hledá jádro příběhu v prostoru mezi knihou a autorem, se mýlí. Pátrat není třeba v prostoru mezi autorem a tím, co napsal, ale v prostoru mezi textem a čtenářem.“

Amos Oz

Pátrání po možnostech příběhu, které nejen zaplňují prostor mezi texty a čtenáři, ale mají i tu moc čtenáře přitahovat a spolutvořit, realizovala pražská Nová škola, o. p. s.¹, v rámci výzvy OP VVV posilující propojování formálního a neformálního vzdělávání. Toto pátrání v podobě **projektu Učíme se příběhem** mělo tři základní cíle: Zaprvé vyučovat literaturu tak, abychom zároveň rozvíjeli čtenářství žáků, dále vybavit žáky nástroji, které jim umožní o literárních textech funkčně a systematicky přemýšlet a hovořit, třetím cílem pak bylo propojit vzdělávací praxi 2. stupně základní školy v oblasti literatury se současnou literární vědou. Výstupy projektu (více si je představíme v příštím čísle) se mohou stát inspirací pro všechny, kteří mají obdobné cíle a zároveň neomezili literaturu jen na školní předmět, ale ukazují svým žákům, že literatura je i za školní zdí.

Výše vypsané cíle projektu nebyly zvoleny náhodně. Nejen naše zkušenosti, ale i různé studie² potvrzují, že čtenářskou gramotnost

budujeme především čtením samotným. Proto je apel na osobní čtenářství žáků ve všech projektech Nové školy, o. p. s., zásadní. Na druhou stranu je zde obrovské kulturní bohatství a nezpochybnitelná role literatury v naší civilizaci; předat žákům klíč k chápání literatury znamená umožnit jim přístup k tomuto bohatství. A proto k samotné četbě nutně přistupuje i vzdělání v klasickém slova smyslu (i když třeba v zcela neklasických kulisách), náš druhý cíl projektu. Ten třetí byl pak jen nutným předpokladem pro zdárnou realizaci předchozího cíle. Pro formální stránku realizace cílů pak vycházíme z mnohaleté zkušenosti Nové školy, o. p. s., kdy opakovaně zjišťujeme, jak funkční je v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků a ve výuce literatury **spolupráce škol a veřejných knihoven**, konkrétně pak tandemové učení učitele a knihovníka³.

Zaměříme-li se na obsah projektu, vyvstane asi otázka, proč je jeho jádrem zrovna **naratologie**? Odpověď je nasnadě: nauka o narativu se dotýká typu (nejen) čtiva, se kterým se žáci v životě setkávají nejčastěji. Důvodem výběru pak zároveň je apel na propojení nauky s aplikací ve vlastní četbě, a tím pro

¹ Viz web www.novaskolaops.cz, více ke čtenářskému programu organizace na www.ctenarskekluby.cz.

² Např. CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. What reading does for the mind. *American educator*. 1998, roč. 22, s. 8–17.

³ Program vytvořily a ověřily spolupracující tandemy knihovníků a učitelů z 11 škol a 11 veřejných knihoven. Konkrétně se jedná o Turnov, Semily, Prahu, Liberec, Brno, Hlučín, Kolín, Vrdy u Časlavi, Meziměstí, Písek a Frymburk.

UČITELSKÉ ŘEMESLO

žáky smysluplného učení. Nástroje naratologie se velmi dobře hodí k užití i pro literaturu, kterou si děti samy k četbě vybírají, byť je některá z nich v očích pedagogů považována za brak. Během projektu se sice žáci učí novým skutečnostem, ale vzhledem k bohaté zkušenosti každého s narativitou (včetně těch žáků, kteří vůbec nečtou), jde především o zvědomování a pojmenovávání něčeho důvěrně známého.

To se děje v rámci šesti dvouhodinových **lekci v knihovně**, během kterých žáci postupně v textech odlišují rovinu příběhu od roviny diskurzu⁴, pronikají do fungování narativu skrze jednotlivé naratologické kategorie – postava, událost, prostor, čas, vypravěč, adresát a fokalizace⁵ – a v navazujících **dílnách čtení ve škole** aplikují nabyté poznatky při vlastní četbě. Naratologie je věda, která se stále dynamicky vyvíjí, a to vytváří specifické nároky: nechceme předávat primárně termíny a jednoznačné poučky, pojmosloví naratologie je třeba nastavit spíše jako doporučené směry, vodítka v myšlení nad texty a v očekávání čtenářů. V jasně nevymezeném prostoru jsme hlídání vědeckých mantinelů svěřili odbornému konzultantovi z Univerzity Palackého v Olomouci a opět si ověřili, jak důležité a pro vzdělávání zásadní je živé propojení pedagogického světa s tím vědeckým. Z této spolupráce pak vzešla užitečná příručka pro všechny, kdo se literárními vyprávěními chtějí zabývat, ať už v roli čtenáře, či učitele. **Příručka Jak rozumět literárnímu vyprávění?**⁶, kterou sepsal náš odborný konzultant Mgr. Jiří Hrabal, Ph.D., je čtivá a srozumitelně psaná publikace, která je určena starším žákům a jejich učitelům (myšleno těm, kdo žáky učí, tedy i učícím knihovníkům), a v deseti krátkých kapitolách vysvětluje vše, co by měl případný realizátor programu znát.

Dopady pilotní části programu můžeme asi nejlépe ilustrovat citacemi tvůrkyň a ověřovatelek vzdělávacího obsahu, zástupkyň jak formálního, tak neformálního vzdělávání: „Nadšené byly (děti) zejména z dílen čtení, které

vyžadovaly i při další práci s literaturou. Získaly veliký vhled do literatury a samy si vyzkoušely, že lze beletrii zkoumat z různých úhlů pohledu. Nejvíce je zaujala kategorie čas, prostor a postava. Domnívám se, že je program natolik ovlivnil, že si v letošním roce o dílny čtení vlastně řekly... a tak jaksí budeme trochu pokračovat v načatém. Bez spolupráce s knihovnou (v našem případě s Evou Kordovou) a loňskou přípravou bych se do toho letos asi nepustila,“ hodnotí Mgr. Šárka Sedláčková, učitelka českého a anglického jazyka v ZŠ Skálova v Turnově. Knihovnice dětského oddělení Městské knihovny v Semilech Jana Baánová pak svoji roli v projektu i jeho dopady na žáky v krátkosti shrnuje: „Na počátku jsem měla trochu strach z neznámého, ale mám ráda výzvy. V polovině realizace jsem tomu porozuměla, začalo mě bavit zkoumat texty dopodrobna. Při ověřování mě potěšilo, že děti uměly naslouchat, diskutovat.“

Název **Učíme se příběhem** je možné si vykládat pouze směrem k žákům, realizace projektu ale jednoznačně potvrzuje náš předpoklad, že učební proces nezůstane zdaleka omezen jen na ně. Projekt přinesl mnoho situací, kdy se učitelé a knihovníci učili **spolupracovat a tvořit dobře fungující tandem**. Učili jsme se nové poznatky z oblasti naratologie, učili jsme se, jak vůbec je možné o literatuře učit, aby se naši žáci setkávali se skutečnými hodnotami své kultury a uměli s nimi nakládat. A nakonec jsme se také učili ponechat děti samy učit se literaturou, protože ona především nese ten největší vzdělávací potenciál. Věříme, že podobný vzdělávací potenciál má program Učíme se příběhem i pro ty, kdo se ho rozhodnou realizovat či se jím jen nechají inspirovat. **Veškeré vzniklé materiály jsou volně k dispozici na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.**

V příštím čísle Učitelského měsíčníku pak do programu nahlédneme a představíme ho na jednom konkrétním příkladu.



Mgr. Tereza Nakládalová, metodička čtenářského programu Nové školy, o. p. s.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



⁴ Viz KUBÍČEK, T., HRABAL, J. a P. A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2

⁵ Tamtéž.

⁶ HRABAL, J. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*. Praha: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-907624-8-0. Volně ke stažení na <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

Žáci jako rukojmí při sporech mezi pedagogy

JARMILA KUBÁŇKOVÁ

Ačkoliv je Linka pro rodinu a školu 116 000 primárně prostorem pro téma ohrožených, zneužívaných či jakkoliv jinak „ztracených“ dětí, pro které je škola mnohdy jedinou „normální“ institucí v jejich životě, občas se vyskytnou témata, kdy jsou žáci využiti pro vyřizování účtů mezi pedagogy (resp. vedením školy). V tomto článku se podíváme na jednu z častých variant manipulace s žáky a na její možné důsledky.

Situace může vypadat jako v jednom z našich hovorů – ředitel školy se na jaře rozhodl, že neprodlouží smlouvu s jedním z pedagogů, a jeho pracovní poměr tak skončí v červnu daného roku. Pedagog se tedy (v polovině května!) začal loučit se svými žáky s tím, že se příští školní rok už neuvidí.

Jelikož se jednalo o prvostupňové žáky, toto „loučení“ bylo velmi emotivní a některé děti se doma svěřily svým rodičům. A protože dotyčný pedagog byl mezi svými žáky i jejich rodiči oblíbený, tak ti uspořádali petici za učitelovo setrvání ve škole. Jen jeden jediný rodič za chování pedagoga vycítil manipulaci a ozval se s tím, že si nepřeje, aby jeho dítě bylo zatahováno do sporů mezi pedagogem a ředitelem školy.

Tomuto rodiči a jeho požadavkům je možné bez výhrad přitakat. Ředitel je odpovědný za personální politiku školy, a má-li důvody, proč danému pedagogovi nechce prodloužit pracovní poměr, má mít možnost smlouvu ukončit. Chce-li se pedagog proti takovému rozhodnutí bránit, má volit tomu adekvátní prostředky (v tomto případě z oblasti pracovního práva).

Pedagog, kterého vábí cesta podobná té z předchozího příkladu, by měl zvážit následující možné potíže:

1. Opravdu vám stojí za to zůstat v práci, když víte, že s vámi váš nadřízený není spokojen a nechce vás mít

v týmu? Pokud byste v budoucnu potřeboval ředitelovu velkorysost (např. ohledně dovolené, práce z domova) nebo zastání (např. při řešení stížnosti), máte dojem, že se vám jí dostane?

2. Jak toto vaše jednání ovlivní váš vztah ke kolegům a atmosféru sborovny? Kolik vašich kolegů vám bude fandit, kolik z nich se vám začne vyhýbat nebo vám podlézat (přeci jenom, jste evidentně mocnější než ředitel školy)?
3. Jak dlouho si myslíte, že to bude trvat, než tuto formu rozhodování vezme do rukou někdo další a o setrvání učitelů bude rozhodovat oblíbenost u žáků, resp. jejich schopnost a ochota vyvíjet tlak na rodiče, aby jednali? Co když příště neuspějete a naopak budou chtít váš odchod?

Takovému pedagogovi se patří říci, že **žáci mají právo na vzdělávání, mají právo na slušné a nediskriminující zacházení a také mají právo na svůj „klid a prostor“, své zájmy, své vlastní spory a konflikty. Situaci, která je zde popsána, žáci nezavinili a není fér po nich chtít, aby ji řešili.**

Přeji vám, abyste se do podobných situací nedostávali, protože vaše povolání je dostatečně zátěžové i tak. A dobré vztahy ve vašem sboru jsou nutností k tomu, abyste mohli dobře vzdělávat své žáky.



Mgr. Jarmila Kubáňková, Ph.D., ředitelka ústavu Cesta z krize, z. ú.

Webové stránky škol – lesk a bída školní praxe

MILAN HAUSNER

O významu PR pro marketing školy dnes už nepochybuje vůbec nikdo. Rodič pátrající po nejlepší škole pro své dítě, učitel hledající novou školu, žák snažící se získat informace z hodiny, na které chyběl, zřizovatel ověřující vybraná data, stěžovatel, který hledá odpověď na svůj dotaz, který odeslal podle zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, dodavatel ověřující vybavení školy pro zvýšení konkurence své nabídky... A tak bychom mohli pokračovat.

Web školy a její komunikační strategie jsou nepochybně silným marketingovým nástrojem a dá se jednoznačně říci, že kdo není v on-line prostoru vidět, jako by nebyl. Jestli k tomu škola využívá „webové stránky“ či sociální sítě, už představuje strategické rozhodnutí školního managementu. Na konferenci SYPO v listopadu 2021, kterou pořádal pro okres Zlín Národní pedagogický institut, zaznělo několik referátů, které přinesly zajímavé postřehy z různých oblastí. Já jsem se při této příležitosti vrátil k aktualizaci svého dřívějšího průzkumu, jak školy vůbec své webové stránky využívají, a k celé řadě souvisejících otázek včetně jejich bezpečnosti.

Pojďme se na uvedené výsledky podívat. Jako vždy je si potřeba říci, že výsledky nelze považovat za validní, vzorek není příliš vysoký (78), ale většinu obecných zjištění jsem se pokusil ověřit náhodným výběrem. Berme tedy tyto výsledky jako možnost zamyšlení nad funkcemi, které mohou, mají či musí webové stránky školy vhodným způsobem zajistit.

Nepřekvapí, že školy považují své webové portály především za **informační médium, které je velmi často dnes doplňováno sociálními sítěmi se všemi riziky z toho plynoucími**. Vedení školy však poměrně často zapomíná, že **webové stránky jsou součástí i úředního styku příspěvkové organizace, které mají své povinné atributy**. Těmi jsou především úřední deska, povinně zveřejňované informace a elektronická podatelna. K tomu se váže i způsob zveřejnění těchto informací v přímé návaznosti na další předpisy (například na zákon 110/2019 Sb. či zákon 106/1990 v platném znění). Součástí tohoto úředního modulu by měla být elektronická podatelna, tedy přinejmenším označení e-mailové schránky jako oficiálního kanálu školy. S tím úzce souvisí i skutečnost, že **cca 15 % škol** (ano, čtete dobře) stále jako oficiální e-mail využívá **freemailové adresy (@seznam.cz, @volny.cz apod)**. Taková situace není příliš vhodná především z hlediska ochrany dat, ale také z obecného marketingového hlediska, kdy škola vytváří svou image profesionálním přístupem k těmto službám. E-mail **prijmeni@centrum.cz** není rozhodně typem adresy vhodným pro komunikační e-mail vedení školy.

Velmi častým nedostatkem není nepřítomnost informací o zpracování osobních údajů, ale jejich **absolutní neaktuálnost**. Tyto informace byly vloženy do webových

portálů v souvislosti s nástupem GDPR v roce 2018. Současná koronavirová epocha zásadním způsobem změnila celkový přístup k této oblasti, který vyžaduje přinejmenším informace o zpracování citlivých údajů, kterými jsou nepochybně informace o zdravotním stavu zaměstnanců či klientů.

Zde je na místě citace pana předsedy ÚOOÚ pana Jiřího Kauckého z listopadu 2021.

„Z oblasti ochrany osobních údajů je třeba především varovat před plošným a systematickým využíváním informací o zdravotním stavu fyzických osob, bez náležité snahy o jejich maximální zabezpečení. V době pandemie se bohužel ukázalo, že ochrana soukromí a osobních údajů není vždy automaticky vnímána jako hodnota chráněná ústavním pořádkem. Je třeba věc legislativně dořešit, jinak bude hrozit, že respekt státu k ochraně soukromí jeho občanů se může stát jen prázdnou proklamací bez možnosti adekvátního vymáhání.“

Prvotním krokem v této oblasti je **aktualizace informací** pro tuto oblast. Uvedené informace jsem našel na jednotlivých webech v nejvýše 40 % případů. V této oblasti se školy mohou obrátit na svého pověřence s žádostí o pomoc.

Poměrně překvapující jsou nedostatky související se **zveřejněním „plného znění odpovědi“ podle zákona o svobodném přístupu k informacím**. Není správnou praxí, kdy školy zveřejní plnou odpověď včetně osobních údajů stěžovatele, a dokonce svých zaměstnanců.

Zde jen upozorním na povinnost anonymizace a minimalizace, která zde platí beze zbytku.

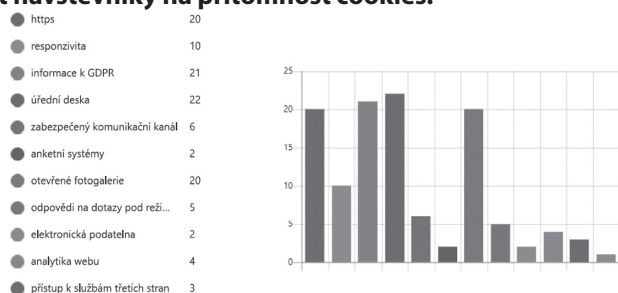


Základní charakteristika úřední desky v souladu s § 26 500/2004 Sb. správního řádu může znít takto: **správní orgán zřizuje úřední desku, která musí být nepřetržitě (tj. 24 hodin denně) veřejně přístupná i prostřednictvím**

dálkového přístupu. Školy uvádí přítomnost úřední desky v cca 1/3 respondentů, elektronické podatelny jen v mizivém procentu. Tato informace je však nerelevantní, protože náhodným výběrem jsem elektronickou podatelnu detekoval v zhruba polovině případů.

Rozsah této oblasti však přesahuje možnosti tohoto přehledového článku.

Vnímání webového portálu jako komunikačního nástroje či dokonce vstupní brány k dalším službám a odklon od statické „elektronické nástěnky“ vede k další povinnosti, která má také zákonem stanovené limity. **Tím je povinnost upozornit návštěvníky na přítomnost cookies.**



Od 1. ledna 2022 ale i škola, která využívá analytických, marketingových cookies podle zákona o elektronických komunikacích ze září 2021 potřebuje **výslovný aktivní informovaný souhlas uživatele k jejich shromažďování**. Pokud škola využívá služby třetích stran, je v mnoha případech přítomnost cookies více než zřejmá. Do ledna postačovalo tyto „soubory“ sbírat až do nesouhlasu návštěvníka, nyní však bude nezbytný návštěvníkův souhlas. S těmito cookies tedy souvisí například nasazení různých komunikačních kanálů, e-learningových služeb, přebíraných odkazů a dalších služeb pro návštěvníky. Protože školní portál bude v mnoha případech vstupní branou, je nutno tuto oblast pečlivě ošetřit.

Další dnes již běžnou povinností webu je jeho přístupnost podle zákona č. 99/2019 Sb., o přístupnosti internetových stránek a mobilních aplikací a ve smyslu zákona č. 365/2000 Sb., o informačních systémech veřejné správy. Přestože tato povinnost měla být naplněna už v září 2020, přesto většina webů těmito funkcemi nedisponuje. Vzhledem k celkové situaci, která nastala, je to více než pochopitelné. I zde je třeba odkázat na Informace MŠMT k novému zákonu o přístupnosti internetových stránek a mobilních aplikací, MŠMT ČR (msmt.cz).

Přístupnost je možné si orientačně ověřit na webové stránce WAVE Web Accessibility Evaluation Tool (webaim.org). Velkou

výhodou této platformy je skutečnost, že upozorní přímo na místa, kde jsou hlavní problémy včetně těch grafických.

Přes 90 % respondentů mé ankety se domnívá, že web může být rizikovým faktorem, prostřednictvím kterého lze hacknout jeho informační obsah. Přesto ale bezpečnostní zajištění webů i z hlediska programování nepatří k silným stránkám tohoto informačního média. Ověřte si bezpečnost své stránky například zde – www.securityheaders.cz, kde je možno si zkontrolovat některé základní atributy bezpečnosti. Bezpečnost je tříděna podle písmen. 80 % webů škol se pohybuje v kategorii C–F.

Poměrně překvapující zjištění přinesla i otázka k využívání uzavřené oblasti webu pro zaměstnance i žáky. Více než polovina škol uvádí, že nic takového nevyužívají. Vzhledem ke cloudovým řešením a komunikačním službám jsou odpovědi z tohoto pohledu nerelevantní, protože školy nevnímají web zde jako vstupní bránu k těmto službám, i když tomu tak nepochybně je.

Z výše uvedeného grafu také vyplývá několik zajímavých poznatků.



V době, kdy je web především prostředkem pro mobilní komunikaci, překvapuje poměrně malé zastoupení responzivity, tedy přizpůsobování obsahu webu typu digitálního zařízení. Mnohé stránky při prohlížení na mobilní aplikaci se nezobrazují korektně a je velmi obtížné jejich funkce plně využívat.

Jádrem webového portálu však jsou komunikační pravidla a jejich praktické využití pro styk s veřejností a k nim se vrátíme v dalším pokračování tohoto článku.



Ing. Milan Hausner, bývalý ředitel ZŠ Lupáčova, ambasador projektu eSafetyLabel v České republice, působil i jako pověřenec pro ochranu osobních údajů orgánů veřejné správy a příspěvkových organizací

Informatika, digitální kompetence, úpravy ŠVP: Podpora zdarma a pro všechny!

DANIELA KRAMULOVÁ

K zákonem danému termínu zahájení výuky podle revidovaného RVP v oblasti ICT s novou informatikou a digitálními kompetencemi sice zbývá ještě řada měsíců, ale učitelé a ředitelé ve školách, které dobrovolně začaly již v září 2021, doporučují nečekat na poslední chvíli.

Nejpozději 1. září 2023 musí začít všechny základní školy vyučovat na 1. stupni podle upraveného ŠVP, tedy zařadit výuku nového předmětu – informatiky – a rozvíjet digitální kompetence žáků napříč předměty. Na druhém stupni je třeba začít nejpozději 1. září 2024. V sérii článků vám představíme systém adresné podpory, kterou připravil Národní pedagogický institut ČR pro všechny školy, které se o ni přihlásí, bez ohledu na to, v jaké fázi příprav či rozjezdu výuky se nacházejí.

Připomeňme, že se školy mohly dobrovolně přihlásit i k rychléjšímu startu, a tak už téměř 600 ZŠ má za sebou první pololetí výuky podle revidovaného ŠVP a další se přidají ve druhém předtermínu od září 2022. A protože sdílení zkušeností, výměna názorů a vzájemné inspirování se patří k důležitým krokům v procesu přijetí a uskutečnění změny, nabídneme vám také názory a zkušenosti těchto pedagogů.

Bez změn to už nejde, tuší všichni učitelé

Navýšit hodinovou dotaci pro informatiku, změnit obsah předmětu a cíleně se věnovat digitálním kompetencím žáků napříč předměty je v 21. století prostě nevyhnutelné. „Nemůžeme si nechat ujet vlak,“ soudí pedagožka Štěpánka Baierlová ze základní školy Labyrinth Brno. „Že je ta změna nutná, asi podvědomě cítí každý z nás učitelů. Svět se prostě mění a je potřeba měnit školství i způsoby vzdělávání,“ dodává absolventka oboru učitelství matematiky a informatiky na MFF UK Praha, která kromě výuky ve škole působí i v zájmových kroužcích, kde se věnuje dětem, které zajímá robotika.

K propagátorům nové informatiky patří i Petra Boháčková, pedagožka a zástupkyně ředitel ZŠ Edvarda Beneše v Praze-Čakovicích. Také ona si uvědomuje, že o změnách je potřeba hovořit a vysvětlovat jejich cíl. Nejde o to, abychom ze všech žáků vychovávali programátory. Informatické myšlení je třeba rozvíjet, protože nám pomáhá správně logicky myslet. Navíc se s ním v každodenním životě setkáváme častěji, než si mnohdy uvědomujeme. Dnes už mnohokrát opakovaným příkladem informatického myšlení je psaní kuchařského receptu. „Je to logické přemýšlení o posloupnostech. Když to hodně zjednoduším, je to třeba i to, že když ráno vyrazím z domu, naplánuju si vše tak, abych se nemusela dvacetkrát vracet a abych během cesty vyřešila všechny úkoly.“

Nová informatika versus průřezové digitální kompetence

Školy, které počátkem loňského roku deklarovaly zájem zahájit výuku podle vlastního upraveného ŠVP a přihlásily se o podporu Národního pedagogického institutu ČR, oslovil NPI v září 2021 s žádostí o zhodnocení náročnosti přípravy. On-line dotazník vyplnilo 293 ředitelů škol.

V části šetření zaměřeném na vnímání změny učiteli polovina ředitelů uvedla, že změny v předmětu Informatika nevnímají pedagogové jako problém. To je samozřejmě povzbudivé. Měli bychom však vzít v úvahu, že učitelé informatiky sami přiznávají, že jsou poměrně otevření novým zkušenostem – vždyť si sami zvolili obor, který se velmi dynamicky vyvíjí. Musejí tedy se změnami a trvalým sebevzděláváním jaksí z principu počítat. A pedagogů, kteří se v tomto předmětu v rámci výuky neangažují, se proměna jeho obsahu tak úzce nedotýká.

Prepracování učebních plánů a přijetí změny v oblasti rozvoje digitálních kompetencí žáků, to jsou však úkoly, které se dotýkají každého člena pedagogického sboru. Ředitelé v dotazníku uvádějí, že tyto procesy vnímají učitelé jako spíše náročný úkol. Propsat novou klíčovou kompetenci do všech předmětů se neobejde bez diskusí s vedením, napříč sborovnou a kabinety. „Aby se tohle opravdu stalo, tak na každé škole budou muset vzniknout nějaké mezioborové týmy, pokud už je nemají. A ty týmy mezi sebou budou muset spolupracovat a vytvořit nebo upravit svoje stávající vzdělávací programy tak, aby se digitální gramotnost skutečně vepsala do celé výuky,“ říká pedagožka a zástupkyně ředitele Petra Boháčková. Sama ICT do výuky běžně zapojuje a má řadu příkladů, jak přirozeně rozvíjet digitální kompetence v každém z předmětů: „Vezměte si třeba takový mobil... Můžete si v hodině biologie natočit zpomalený záběr nebo časosběrný materiál toho, jak rozkvétá květina. Když na fotoaparát na mobilu nasadíte makro objektiv, který se dá pořídit za pár korun, s tím jdou pak dělat fantastické věci. Anebo taková jednoduchá aktivita, kdy třeba dějepisář vyfotí věž a rozpošle ji dětem se zadáním: označte mi na fotografii prvky, podle kterých poznáte, že se jedná o gotiku. Dole v rohu se podepište, pošlete mi to zpátky. Velice jednoduché.“

A potom se nabízí tvorba vlastních digitálních materiálů, fotografií, videí, mohu využít i různé aplikace, které vytvářejí třeba audioknihy. Takže na angličtinu můžu mít jen namluvenou nějakou instrukci, co děti mají udělat, nakreslit, vyfotit, uložím si ji do té knihy v aplikaci, rozpošlu dětem, ty si to poslechnou, udělají, co mají udělat, a je to zároveň krásná ukázka toho, že tomu rozumějí.“

Balíčky podpory NPI ČR

Základní školy se mohou rozhodnout, od kdy mají začít vyučovat podle ŠVP upraveného v souladu se změnami RVP ZV v digitální oblasti – nejpozději to však musí být 1. září 2023 ve všech ročnících 1. stupně a 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně. Pedagožky Baierlová i Boháčková z vlastní zkušenosti doporučují, aby vedení školy, pedagogové, kteří koordinují úpravy vzdělávacích programů, učitelé nové informatiky i ostatní kantoři, jejichž úkolem je promítnout do výuky svých předmětů rozvoj digitálních kompetencí, požádali o podporu a využívali nabízené možnosti vzdělávání, inspirací, výměny zkušeností a konzultací.

Podpora Národního pedagogického institutu ČR je k dispozici po celou dobu příprav a náběhu výuky. „Program podpory NPI je rozdělen do tří úrovní v závislosti na tom, v jaké fázi implementace ICT se škola nachází,“ vysvětluje Tomáš Řebíček, školní metodik ICT, který je zároveň součástí týmu, jenž v NPI ČR koordinuje podporu školám v zavádění nové informatiky. Součástí podpory jsou:

- **Startovací balíček pro začínající školy**
Obsahuje webináře pro ředitele škol a jejich zástupce, pro školní koordinátory ŠVP a metodiky ICT.
- Navazující **workshopy Startovacího balíčku pro učitele nového předmětu Informatika** pro 1. a 2. stupeň ZŠ
Webináře tohoto modulu jsou zaměřené na všechny čtyři oblasti nové informatiky – Algoritmizace a programování; Informační systémy; Digitální technologie a Data, informace a modelování.
- **Druhá fáze – kurzy s rozsahem 16–24 hodin pro učitele informatiky** k rozvíjení dovedností
Kurzy jsou podporou k výuce nové informatiky, vč. edukační robotiky. Velmi často jsou nabízeny v kombinované formě, tedy v prezenční a distanční.
- **Druhá fáze – webináře a e-learningové kurzy** pro pedagogy zaměřené **na rozvíjení digitálních kompetencí** v jednotlivých oblastech.
Kurzy budou k dispozici od 1. čtvrtletí 2022.
- **DIGI Plovárna** – interaktivní prvek podpory pro všechny učitele.
Jde o prostor pro sdílení praktických zkušeností a rad se zaváděním a rozvojem nové informatiky a digitálních kompetencí mezi pedagogy navzájem, facilitovaný pracovníkem NPI ČR.
- **Přímé konzultace v režimu 1: 1**
Zástupci školy je bezplatně k dispozici průvodce, který mu napomáhá při realizaci potřebné změny v rámci

Nejčastější chyby

- Nepoměr informace a grafické stránky
- Porušení pravidel přístupnosti
- Nevhodná barevnost, animace
- Účelnost vložených prvků
- Responzivita
- Formátování textu
- Aktuálnost informací
- Porušení ostatních povinností (GDPR)

ICT – přímou konzultaci lze použít kdykoli v průběhu procesu přípravy a implementace změny.

Lektory všech nabízených webinářů jsou ředitelé z praxe a učitelé nové informatiky, kteří si procesem zavádění ICT již prošli a mohou informace sdílet nejen na teoretické rovině, ale dokážou jednotlivé kroky zasadit přímo do praktických situací. Lektory kurzů digitálních kompetencí budou rovněž učitelé příslušných oborů. NPI ČR počítá s růstem zájmu škol a pracuje na rozšíření vzdělávacích akcí i další podpory.

Ke kterékoli ze jmenovaných forem podpory se můžete přihlásit buď přes webové stránky <https://revize.edu.cz/kdo-mi-pomuze>, nebo za pomoci metodika pro revize ICT na krajských pracovištích NPI ČR. Nabízené kurzy najdete rovněž v krajských newsletterech, které jednou měsíčně rozesílá NPI na všechny školy. (K odběru newsletteru se může přihlásit i pedagog, newsletter není určen jen pro vedení školy.)

Na webu www.revize.edu.cz najdete všechny základní informace k revizím ICT pro ZV, ke změnám souvisejícím s novým předmětem Informatika a zaváděním nové průřezové digitální kompetence, jakož i nabídku všech akcí (včetně záznamu vybraných webinářů).



Přihlaste se ke kterékoli formě podpory NPI ČR



PhDr. Daniela Kramulová,
Revize ICT, Národní pedagogický institut ČR

Zážitkové workshopy jako nástroj pro práci se vztahy ve třídě

DOMINIKA PROKOPOVÁ

Konce i začátky vyzývají k bilanci, a tak na začátku nového roku můžeme rekapitulovat výzvy, které jsme přijali, a zároveň vyhlížet ty, kterým teprve čelit budeme.

V oblasti vzdělávání čelíme jako pedagogové a lektori jedné stále dostatečně neprozkoumané výzvě už téměř dva roky. Jak převést kvalitu trojrozměrného sdílení do neosobního virtuálního prostoru? Jak nepodlehnout stresu z nedostatku času na předání potřebných znalostí? Jak si uprostřed neustálých změn zachovat dostatek vnímavosti k individuálním potřebám jednotlivých částí organismu zvaného třída?

Nedostatek času je všudypřítomný a účast celé třídy na zážitkovém workshopu se může jevit jako přílišná komplikace. Další zameškané hodiny, které bude potřeba nahradit, další organizace a vyčerpávající administrativa. Proč to tedy stojí za to?



Školní třídu lze považovat za modelový pracovní kolektiv. Zkušenosti, které získáváme ve svém prvním kolektivu, si přenášíme do těch dalších, jejichž součástí se teprve staneme. Včas a citlivě zmapovat, jaké individuality se setkávají v jedné třídě a jakým způsobem bude nutné pracovat se skupinovou dynamikou, je pro její dobré fungování zcela klíčové. Školní třída představuje systém, ve kterém je důležitý každý jeden žák nebo student. To, jakým způsobem se vztahujeme k chování a jednání vůdčích osobností, expresivních kreativců nebo racionálních introvertů, nám umožňuje ohledávat náš vlastní potenciál, získávat zkušenosti, vymezovat se i spolupracovat a tím pádem si zkoušet nové role. A právě intenzivní zkušenost s hraním v roli ve známém i neznámém kolektivu je jednou z hlavních devíz zážitkových workshopů Paměti národa.



Vstupuje-li žák nebo student do nové třídy, potřebuje v krátkém čase získat co nejvíce informací o svých nových spolužácích. Vstupuje-li do něj pedagog, zastává nelehký úkol toho, kdo musí vnímat nejen jednotlivé osobnosti, ale ještě zmapovat možnosti řízení takové skupiny. Jedná-li se naopak o zavedený kolektiv, mohou v něm existovat a přetrvávat nejrůznější stereotypy, ze kterých se může studentům i pedagogům těžko vystupovat. Účast na zážitkovém workshopu, který využívá metod výchovné dramatiky a zážitkové pedagogiky, umožňuje svým účastníkům přijmout nové role a získat tím bezpečný prostor k projevení svých dosud skrytých předností. Žáci a studenti se na několik hodin stávají například velkostatkáři, tvůrci samizdatu nebo obyvateli moravské vesnice a konfrontují své osobní postoje a názory s postoji a názory pamětníků, jejichž jedinečné životní osudy byly pro vznik zážitkových workshopů Paměti národa inspirací.

To, jak se v nejrůznějších situacích v životě zachováme, ovlivňují příklady jednání těch, které považujeme za autority, inspirativní osobnosti, přátele, rodinu. Těchto příkladů je v životě každého z nás jen omezené množství. Když na sebe ale každý ze žáků nebo studentů ve třídě může vzít novou roli, obmění se znovu celý kolektiv a tím pádem se ukazují nové cesty, které mohou žákům, studentům i pedagogům ukázat nový, dosud neobjevený potenciál jednotlivců i skupiny.

Tlak na dostatečnou výkonnost začal v nejisté době sílit. Nikdo si nemůže být jistý, že to či ono bude moci dodělat, že stihne splnit stanovený počet napsaných testů, položených

otázek, probraných témat. Pedagogové i žáci a studenti jsou v důsledku tohoto tlaku vystresovaní, unavení a nejistí. I když se může zdát, že v podobné situaci není čas to ještě něčím „komplikovat“, opak je pravdou. Všichni více než kdy jindy potřebují kooperovat, naslouchat, dovolit si na chvíli vystoupit ze své role a získat novou perspektivu.



Účastníci jsou v rámci zážitkových workshopů vedeni ke sdílení svých názorů, ke společné reflexi i konfrontaci a tím pádem objevování nových vazeb. Přítomnost pedagoga, který celý kolektiv dobře zná, může být určující. Pedagog, který je součástí zážitkového workshopu, má možnost vidět své žáky a studenty ve zcela novém světle. Účast třídy na workshopu umožňuje všem zúčastněným vidět v obnažené podobě jejich silná i slabá místa, aniž by se museli obávat, že něco nevědí či neumí. Vše je založeno na spolupráci.

Kvalitní vedení jakékoliv skupiny se odvíjí především od dobré znalosti všech jejích členů. Prožití zážitkového workshopu umožňuje prohloubení takové znalosti. Všichni přítomní vystupují ze své konformní zóny, ale hra v roli jim zajišťuje potřebné bezpečí. To nejsem já. Teď a tady si můžu dovolit být někým jiným. A přesto jsem to já, více než kdykoliv předtím.

Objednat zážitkový workshop pro svou třídu můžete na stránce skoly.pametnaroda.cz.



Dominika Prokopová, lektorka Divadla Lampion v Kladně, lektorka a metodička zážitkových workshopů Post Bellum, lektorka Divadla Paměti národa, edukativních programů České filharmonie pro děti a mládež, ředitelka hudebně divadelního Festivalu bloumající veřejnosti HABROVKA

Nejlepší spojení se třídou je přes třídní učitele

VERONIKA PEVNÁ

Žákovský parlament bez podpory třídních učitelů je jako židle o třech nohách. Pokud učitelé s parlamentáky nespolupracují, je postavení parlamentu ve škole velmi vratké. Třídní učitelé jsou těmi, kteří realizují volby ve třídách, dávají žákům prostor v třídnických hodinách, iniciují třídní projekty. Právě oni mohou podpořit dobrou komunikaci mezi parlamentem a třídou.

Členové parlamentu jakožto zástupci jednotlivých tříd mají každý svého třídního učitele. Od těchto učitelů se očekává podpora alespoň ve třech oblastech, bez kterých činnost parlamentu postrádá smysl: kvalitní uspořádání voleb ve třídě, pravidelné vytváření prostoru v třídnických hodinách pro parlamentáky a spolupráce a komunikace s koordinátorem, tedy učitelem, který má parlament na starosti.

Nejdůležitější částí při startování činnosti žakovského zastupitelstva je výběr vhodných zástupců ve volbách. Třídní učitelé by proto od koordinátora měli dostat jasné instrukce, jak volby ve třídách správně uspořádat. Aby zvolený parlamentář mohl plnit svou funkci, musí se svou třídou pravidelně komunikovat. Během třídnických hodin nebo hodin svého třídního učitele by měl ostatním představit, co se v parlamentu děje, a současně od svých spolužáků zjistit, co je trápí,

PŘEDSTAVUJEME

co si přejí ve škole zrealizovat nebo změnit. Je to náročný proces, proto přítomnost učitele je na místě. Je dobré, aby se pedagog alespoň jednou za měsíc sešel se zástupcem třídy a zjistil, jaké informace chce třídě předat. Pravidelně by měl člen parlamentu mít k dispozici alespoň 5 minut času. Celou věc je možné urychlit moderováním situace ze strany učitele a vytvořením obecného rámce, např. takového, že nejprve žák sdělí třídě novinky z parlamentu, pak bude na oplátku od nich sbírat dotazy a připomínky, nakonec zdůrazní konkrétní informace k nějaké chystané akci.

Během realizování některých projektů je třeba poprosit kolegy o spolupráci především ve dvou oblastech: jednou je pomoc s konkrétní částí projektu v hodinách (např. tvorba propagačních plakátů na hodiny výtvarné výchovy), druhou je občasné uvolňování žáků z výuky pro potřeby projektu. Tento krok není samozřejmě vůbec populární, někdy je však

nezbytný. Očekávaným nedorozuměním lze předcházet vzájemnou domluvou. Benevolence kolegů by neměla být zneužívána a žáci by neměli mít dojem, že důvodem pro účast v parlamentu je právě uvolňování z výuky.

I když se celá škola vydá cestou participativní demokracie a její vedení demokratické klima na škole podporuje, ještě není vyhráno. Pedagogický sbor potřebuje dostat informace o tom, jaké jsou přínosy parlamentu pro žáky, učitele i celou školu. Ideální je proškolení celý sbor, pokud to však není možné, věnovat čas a podporu alespoň skupině třídních učitelů.

Ostatní kolegy pravidelně informovat o činnosti parlamentu na pedagogické radě a získávat od nich zpětnou vazbu. Více než slova nejlépe promlouvají činy. Každý skvělý výsledek parlamentu časem přesvědčí i kolegy, kteří na začátku s touto aktivitou nesouhlasili. Mějte s nimi trpělivost.



Ing. Veronika Pevná, Centrum pro demokratické učení, o. p. s., Komunikace a fundraising

Krize jako příležitost (a nejen ve školství)

Irena Trojanová, Zuzana Svobodová

Publikace je optimistickým čtením o negativních situacích. Autorky využívají svých zkušeností vedoucích pracovníků ve školství posílených svou lektorskou činností i akademickou činností na Pedagogické fakultě UK a předkládají čtenářům strukturovanou publikaci rozdělenou do tří částí: Před (co můžeme udělat pro předcházení krizi), Při (Jak vzniklou krizi řešit) a Po (Jak se z krize poučit). Shrnutím všeho je pak příběh ředitelky, která sama krizí prošla (podobnost s reálnými postavami je čistě náhodná). Bonusem publikace jsou podcasty, ve kterých samy autorky komentují text.

Vazba brožovaná / Počet stran 108 / Cena 350 Kč

šmarteca Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na obchod.wolterskluwer.cz
a využijte **15% slevu** pro předplatitele

Pro získání slevy je nutné zadat ve třetím kroku objednávky tento kód: 15krizejP

 Wolters Kluwer



- 15 %

Když si musíte být jistí

Čtenářství ve 21. století: čeští žáci mají problém s kritickým čtením. Co za to může?

DOMINIK VORÁČ

I přesto, že jsou čeští žáci ve čtenářské gramotnosti v porovnání s ostatními zeměmi průměrní, nedokážou rozlišit názor od faktu a dělá jim problém rozeznání podvodů na internetu.

Mezinárodního šetření PISA zaměřujícího se na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u patnáctiletých žáků se Česká republika účastní již od roku 2000. Šetření probíhá jednou za tři roky a pokaždé je primárně testována jedna ze zmíněných tří gramotností. Dosud poslední šetření v roce 2018 se zaměřilo na čtenářskou gramotnost a Česká školní inspekce nabídla již několik analýz interpretujících výsledky českých žáků v porovnání s žáky z ostatních zúčastněných zemí. Ta poslední s názvem Čtenářství ve 21. století se zaměřila na oblasti kritického čtení nejen textů z knih, ale i z internetu.

Matematika či přírodní vědy? Ne, hlavní problém je čtení

Nutno podotknout, že z testovaných gramotností je podle šetření už po dlouhá léta nejslabší právě ta čtenářská. Zatímco v matematice a přírodních vědách dosahovala Česká republika střídavě v porovnání s ostatními zeměmi průměrných a nadprůměrných výsledků, v žádném z dosud 7 šetření se nestalo, že by byli čeští žáci ve čtenářské gramotnosti lepší než statisticky významný průměr. Naopak, ve čtyřech případech dosahovali podprůměru. V tomto ohledu bylo šetření v roce 2018 pro české žáky opticky jedno z lepších, protože se umístili nadprůměrně v matematické gramotnosti a přírodních vědách, ve čtenářské gramotnosti dosahovali průměru.

Sekundární analýza ovšem ukázala na oblasti, ve kterých si nevedeme příliš dobře. Jedním z nejproblematictějších úkolů pro české žáky bylo rozlišit fakt od názoru. Zatímco průměrně 47 % žáků všech zemí fakt od názoru rozliší, českých žáků je pouze 31 %. Šetření také reagovalo na nové trendy ve vyučování, a to přesněji na internetovou bezpečnost. Například v jednom z úkolů měli žáci rozhodnout, co udělají s evidentně podvodným e-mailem. Polovina českých žáků by na e-mail odpověděla a 38 procent žáků by kliklo na odkaz, který je v e-mailu uveden. Rozpoznávání faktu od názoru či kritické posouzení mediálních sdělení je v dnešní

době klíčem k bezpečnému používání internetu, nehledě na to, že jsou dokonce i zmiňovány v rámcových vzdělávacích programech.

Rozhoduje sociální prostředí, pohlaví i učitel

Faktory, které nemohou jednotliví učitelé ovlivnit, jsou socioekonomický status žáka a pohlaví, kdy se zjistilo, že dívky obecně ve všech zemích dosahují lepších výsledků než chlapci. Dobrou zprávou je, že nehledě na to, zda je žák sociálně znevýhodněn, mu ve čtenářské gramotnosti může pomoci naučení se adekvátních čtenářských strategií, a to od učitele, u kterého je vidět, že má o svůj předmět zájem.

Právě identifikace těch několika málo faktorů, které analýza zjistila, by nám mohla pomoci k ještě lepším výsledkům. Rozdíl mezi skupinami žáků s vyšším a nižším socioekonomickým statusem byl v České republice markantní a činil 105 bodů ve prospěch sociálně zvýhodněných žáků, přičemž průměr bodů ze čtenářské gramotnosti byl 490. Jedenáct zemí, jako například Estonsko, Finsko či Kanada, zaznamenalo mnohem nižší vztah mezi socioekonomickým statusem a čtenářskou gramotností a zároveň se umístily nadprůměrně ve výsledcích čtenářské gramotnosti. Právě snížení rozdílu mezi těmito skupinami tak hraje nemalou roli v celkovém umístění zemí.

Estonsko jako vzor?

Je otázkou, jak tyto rozdíly mezi žáky alespoň částečně vyrovnat. Odpovědí může být Estonsko, které v mezinárodních šetřeních dosáhlo jednoho z největších pokroků ze všech zemí a nyní se drží na špici ve většině gramotností. Estonci si zakládají na tom, že jejich vzdělávání je zdarma, samozřejmě je bezplatná výuka, učebnice, ale i doprava či strava. Základní vzdělání je zde povinné od 7 do 16 let a velkým rozdílem je rovněž to, že se všechny děti vzdělávají společně, neexistuje tedy rozdělení žáků podle výkonnosti (jako

KOMUNIKACE

například nižší víceletá gymnázia u nás). Estonsko rovněž vsadilo na digitalizaci – úkoly jsou zadávány, plněny a také ohodnoceny pomocí e-learningové platformy a většinu knih si žáci mohou půjčit elektronicky.

Co mohou dělat učitelé?

Nemusíme ovšem měnit celý systém, abychom zlepšili čtenářskou gramotnost žáků. Bodové hodnocení ve čtenářské gramotnosti také ovlivňuje nadšení učitele. Pokud žáci uvedli, že zájem jejich učitele českého jazyka o výuku je malý, dosahovali v průměru 472 bodů, zatímco u učitelů s velkým zájmem to bylo 506. Takový učitel by rovněž měl učit žáky čtenářskými strategiím, jakými jsou například hledání souvislostí v textu, kladení otázek při četbě, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat či předvídání, co se bude dít v následujících pasážích textu. Velkým tématem mezi odborníky a učiteli je rovněž předimenzovanost vzdělávacím obsahem,

a to na úkor prostoru pro čtenářský zážitek a cvičení kritického čtení. Kapitola samo o sobě je využívání ICT ve výuce; dle analýzy je nejlepší, pokud si učitel moderními technologiemi pomáhá ve střední míře. Pokud ovšem využívá technologie až příliš, už to má na výsledky spíše negativní dopad.

Článek vznikl za podpory studentského grantového projektu IGA_PdF_2021_032.

ZDROJE

- BOUDOVA, S. a kol. *Sekundární analýza PISA 2018: Čtenářství ve 21. století*. Praha: Česká školní inspekce, 2021.
- LEBEDA, T. a kol. *Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele*. Praha: Česká školní inspekce, 2021.
- JEFFREYS, B. *Pisa rankings: Why Estonian pupils shine in global tests* [on-line]. BBC, 2018. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/education-50590581>.



Mgr. Dominik Voráč, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Konflikty ve škole

Od prevence k řešení

Zuzana Svobodová

Kniha je určena především pracovníkům škol a školských zařízení, kteří už mají dost neustálých nepříjemných mailů, schůzek a hovorů a chtějí konečně získat více času na skutečnou práci.

Pomocí konkrétních technik a rozborů reálných situací se naučí nastavit smysluplnou a efektivní prevenci, komunikovat bez komunikačních stopek, zbavit se nutnosti „mlžit“, a když už dojde ke konfliktu, tak budou mít oporu v řadě technik a zásad pro jeho skutečné zvládnutí.

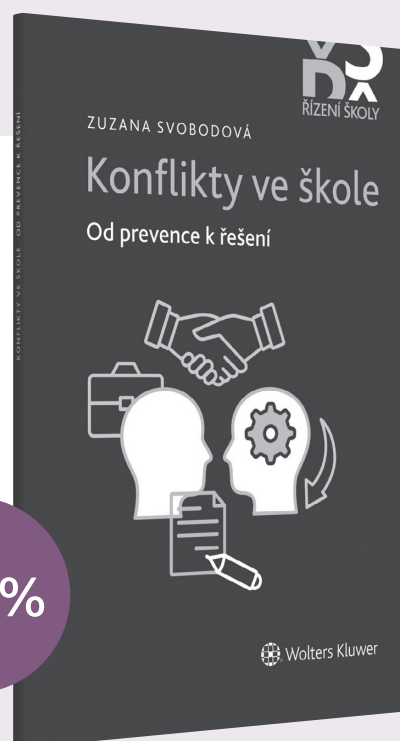
Vazba brožovaná / Počet stran 108 / Cena 300 Kč

šmarteca Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na obchod.wolterskluwer.cz
a využijte **15% slevu** pro předplatitele

Pro získání slevy je nutné zadat ve třetím kroku objednávky
tento kód: **15Konf**

 Wolters Kluwer



- 15 %

Když si musíte být jistí



ZŠ vs. víceletá gymnázia

GABRIELA TOMEČKOVÁ

Rozdělená společnost, základní školy a víceletá gymnázia. Tyto pojmy (na první pohled natolik odlišné) posledních pár let slyšíme odevšad. Co má ovšem rozdělená společnost společného s českým školstvím?

Více než devatenáct let žiji na malém městě. Máme dvě základní školy, jedno gymnázium (osmileté i čtyřleté) a pár středních škol.

Jak je to zvykem, v páté třídě na základních školách „šikovné“ děti dělají přijímací zkoušky. Ti „druzí“ dál pokračují v základních školách, kde se k nim přidávají další žáci, kteří ve své rodné vesnici mají jen malotřídku. V deváté třídě přichází další změna. Na základních školách část studentů dělá přijímací zkoušky jak na gymnázia, tak na ostatní střední školy. Pak se stane paradox, kdy na chodbách gymnázia potkáváte své bývalé spolužáky z prvního stupně.

Na svém stužkovacím večírku jsem se ptala profesorů, jaký je rozdíl mezi osmiletými a čtyřletými gymnázii, když se po čtyřech letech stejně potkáme ve stejné škole a učí nás stejní kantori. Tajně jsem doufala, že žádný. Naivně jsem čekala odpověď, že rozdíl se časem smažou. Bohužel mi drtí většina odpověděla, že „osmiletí“ mají obrovskou výhodu. V jazycích prý dojdou mnohem dál a také se s nimi lépe pracuje, což je při osmiletém každodenním kontaktu více než předvídatelné.

Z výše popsaného můžou rodiče dětí dostat panickou hrůzu, že pokud své dítě v deseti letech nedostanou na osmileté gymnázium, vývoj jejich dítěte je navždy ztracen. Mám tedy já, jakožto odchovankyně druhého stupně, ještě nějakou šanci? Má to celé ještě vůbec smysl?

Druhý stupeň základní školy pro mě nebyl jednoduchý. Zvlášť co se týče atmosféry ve třídě. Jednou jsme ve třídě řešili rozbitou hlavu, podruhé to byla rozbitá výloha. Z poklidného prvního stupně jsem během prázdnin spadla do víru třídy plné kluků zmítané divokou pubertou. Věčně se rozdávaly důtky, napomenutí a poznámky. Stále něco létało vzduchem, ať už to byla stará svačina, nebo bota. Naučila jsem se mít velmi ostré lokty a jen tak si někoho nepustit k tělu. Přiznávám, že zprvu mi to dělalo velké potíže a bez třídní učitelky, která mi opravdu velmi pomohla, bych ty čtyři roky neovládla.

Mimo jiné jsem pochopila, že na druhém stupni základních škol je to často komplikované. Žáci mnohdy pocházejí ze složitějšího prostředí. Rodina nefunguje. Nespolupracuje ani s dítětem, ani se školou. A pokud se vám ve třídě takových

dětí sejde víc, věřím, že jsou to pro kantora opravdu náročné roky. Studenti nemají motivaci cokoli dělat nebo se učit. Nepotřebují dobré vysvědčení na SŠ, stačí jim, když nepropadnou. Díky druhému stupni jsem přišla o naivitu a už dávno si nemyslím, že máme všichni stejné šance na úspěch. Nejhorší na celé věci je, když si žáci ve svých třinácti letech myslí, že jsou odpad. Nejsou na výběrové škole a ztratili iluzi o tom, že by tam kdy mohli být.

Výběrové školy a víceletá gymnázia nejsou nijak špatné. Nikdo nemá nic proti tomu, aby děti bystré, které se ve školách nudí, šli do prostředí mnohem podnětnějšího. Situace se stává problematickou, když jsou víceletá gymnázia spíše cílem rodičů. Bohužel v českém školství stále platí, že dítě dosáhne mnohem vyššího vzdělání, pokud má v rodině podporu. Myslím, že na našem malém městě je to také často o statusu, který dítě získá po vstupu na víceleté gymnázium. Daniel Prokop z PAQ Research říká: „Většina gymnázii byla konstruována pro malý počet dětí – 5 až 10 procent. V některých krajích tam ale dnes odchází 20 až 25 procent dětí.“ Z čehož vyplývá, že ke stabilizaci českého školství by napomohla redukce víceletých gymnázii. Což rozhodně populární krok není. Na školy by odcházeli jen ti nejtalentovanější. S tímto omezením by samozřejmě nemalá část rodičů nesouhlasila. Proč by se měli starat o vzdělání a začleňování sociálně slabých? Vždyť by to jejich děti brzdilo ve vzdělání, a pokud o dobré vzdělání nemají zájem rodiče dotyčných dětí, je to jen a jen jejich chyba.

Naproti tomu, říká Jana Straková z Univerzity Karlovy, jež uvedla pro stránku EDUin: „Společnost se má tak dobře a žije se v ní tak dobře, jak vzdělaná a kultivovaná je ta nejméně vzdělaná část populace.“ Pokud rezignujeme na jejich vzdělání, dříve nebo později se nám to vymstí. Ať už kriminalitou, nezaměstnaností, nebo vyššími sociálními dávkami.

Základní škola mi dala ještě jednu věc. Pochopila jsem, kdo volí extremistické strany a taky proč. Seznámila jsem se s viděním světa některých spolužáků.

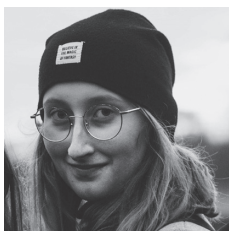
Nechci se dožít chvíle, kdy se tyto dva světy do sebe pustí. Co se stane ve chvíli, kdy na základních školách (zvlášť ve vyloučených lokalitách) nebude chtít žádný kantor učit. Co se stane, když si lidé z gymnázií budou myslet, že jsou elita všech elit? A nebudou mít ani kousek snahy prasknout svoji

POHLED ZE ŠKOLNÍ LAVICE

bublinu? Co se stane, když frustrace „učňů“ (kteří už od malička cítí, že spadli do odpadkového koše) vzroste? Asi svoji úvahu přivádím do extrému, ale snažím se ukázat paradoxy v českém školství.

Kdysi jsem od některých kamarádek z osmiletých gymnázií slyšela, že vlastně neznají nikoho s výučním listem. V té

době mi to přišlo opravdu vtipné, jak rozdílným prostředím jsme prošly, i když bydlíme jen pár stovek metrů od sebe. V páté třídě odešly na gymnázia a od té doby neměly potřebu pohybovat se jinde než ve své vlastní bublině. Dnes mi to přijde smutné. Protože právě absencí pestrých kontaktů napříč vrstvami přispíváme k rozdělení české společnosti.



Gabriela Tomečková, studentka gymnázia, výherce eseje o ideální škole po pandemii covidu, kterou vypsala a publikoval Deník N

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ NA KAŽDÝ PÁD

Silvie Pýchová, Dorota Madziová, Helena Košťálová,
Petra Drahoňovská

Proč se kniha jmenuje Kariérové poradenství na každý pád? Název v sobě skrývá více významů, které autoři této knihy reflektují. Téma proměn trhu práce je čím dál tím více skloňované i v českém prostředí. Knihu napsalo více autorů a poskytuje proto náhled do širokého spektra a souvislostí kariérového poradenství.

Kniha je určena zejména pedagožkám a pedagogům, kariérovým a výchovným poradkyním a poradcům, kteří chtějí žáky a studenty připravovat na vstup na trh práce podle aktuálních trendů v této sféře, ale také rodičům žáků a studentů.

šmarteca Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na obchod.wolterskluwer.cz
a využijte **15% slevu** pro předplatitele

Pro získání slevy je nutné zadat ve třetím kroku objednávky tento kód: Kporad

 Wolters Kluwer

Když si musíte být jistí



- 15 %

Potřebujete radu odborníka?

Využijte naši bezplatnou poradenskou službu pro předplatitele

Dotazy přijímáme písemnou formou na e-mail redactors@rozeniskoly.cz



Správné nastavení vztahu učitelů a žáků je klíčem ke skutečné proměně vzdělávání



Pochází z učitelské rodiny, a tak byla profesní dráha Jiřího Stárka tak trochu předurčena. Studoval hru na klarinet a saxofon, kresbu a malbu na UMPRUM, hrál v orchestru a pracoval jako ilustrátor v novinách. Vždy se však zároveň věnoval pedagogice a nyní už přes dvacet let působí jako ředitel Základní umělecké školy Hostivař. V roce 2016 Jiří Stárek s kolegy založil Akademii umění a kultury pro seniory, která dnes funguje na celkem 17 pražských ZUŠ. Díky tomuto projektu se daří otevírat školy nejen dětem, ale i starším spoluobčanům a ty aktivně zapojovat do života. Za dobrosrdečnou iniciativu jej Nadace Lilie & Karla Janečkových ocenila titulem #laskavec.

? Založil jste Akademii umění a kultury pro seniory. Jak tento projekt vznikl?

Kromě rodičů, kteří doprovázejí své děti do výuky, často přicházejí také jejich babičky a dědečkové. Základní umělecké školy mají obecně skvěle zařízené učebny, jsou vybavené hudebními nástroji, mají k dispozici vynikající pedagogy uměleckých oborů a přitom je dopoledne ve třídách volný prostor. Jako učitelé jsme prostě dostali chuť udělat nějakou „správnou věc“. Moderní sociologické výzkumy dokazují, že dnes už nelze klást důraz jen na prodlužování délky života, ale že by mělo jít především o podporu zvyšování jeho kvality. Pokud chceme být nedílnou součástí Evropy, kde dochází k výrazným změnám demografického vývoje, je třeba problematiku aktivního stáří řešit.

? Jaké „kroužky“ mohou senioři v rámci projektu navštěvovat?

Nabízíme možnost věnovat se hudbě, výtvarnému umění, tanci i divadlu. Už v názvu akademie je však zmíněno nejen umění, ale také kultura. Ta zahrnuje mnohem víc než „jen“ hraní na hudební nástroje nebo pořádání výstav výtvarných děl. Jak kdysi řekl Johann Wolfgang Goethe – kultura je vše, s čím jsme se nenarodili. To, co souvisí s kulturou, se tedy teprve musíme naučit. A je jedno, zda je to stolování, oblékání, udržování tradic, vyjadřování nebo úcta ke stáří.

? Může se do Akademie umění a kultury přihlásit kdokoli? Jak její provoz financujete?

Vzdělávání pro seniory jsme se snažili koncipovat tak, aby by to nebyla jen další aktivita pro tuto cílovou skupinu. Chtěli jsme vytvořit něco mimořádného, kdy vztah mezi lektorem a studentem nebude determinován věkem, ani žádnou finanční závislostí. Finanční prostředky zajišťujeme přes zřizovatele, kterým je hlavní město Praha, a Městskou část Praha 15, kde naše škola sídlí. Díky nim dnes funguje akademie pro seniory už na 17 pražských ZUŠ. Učitelé ani seniorští studenti tak finance neřeší, mohou se věnovat umělecké činnosti a budovat nezávislý a upřímný vztah učitele a žáka.

? Jak se projekt během let své existence proměnil? Aplikovali jste nějaké novinky?

Určitý étos, se kterým jsme ji před lety zakládali, se nezměnil. Neustále si však klademe otázku „proč?“. Proč děti nebo seniorské studenty učíme zrovna to a ne něco jiného, proč organizujeme veřejné koncerty nebo návštěvy zahraničních partnerských škol, proč by se měly děti účastnit uměleckého soutěžení a proč u seniorských studentů chápeme, že si někdy nepřejí vystupovat na jevišti a u dětí se to už tak docela nerespektuje? Jako ředitel školy se snažím, aby nás toto „proč?“ provázelo na každém kroku a uměli jsme si na něj vždy smysluplně odpovědět.

? Proč je podle Vás důležité seniory vracet do života?

Nedávno jsem četl o nejnovějších poznatcích v oblasti fungování mozku. Velmi mě překvapilo, kolik toho ještě o zdraví a lidské psychice nevíme. Stárnutí je zatím nezvratný proces, ale to neznamená, že je provázáno pouze negativními skutečnostmi. Například se tvrdilo, že ve stáří nezvratně odumírají mozkové buňky a už se neobnovují. Při Alzheimerově nemoci se ten proces navíc výrazně zrychluje. Díky vědeckému a technologickému posunu za posledních několik let se dnes už ví, že některé mozkové buňky mají schopnost obnovy i ve stáří.

? Dochází v rámci akademie také k propojování dětí a seniorů například v podobě společných koncertů?

Na začátku projektu jsem si doslova malovali, jak bude docházet k bezprostřední mezigenerační výměně a vzájemnému obohacování, jak budeme pořádát koncerty, výstavy a divadelní představení napříč generacemi. Ještě před spuštěním seniorského vzdělávání jsme sepsali manuál, na který je třeba dbát, abychom se k seniorům chovali s maximální úctou a respektem. Teprve praxe nám ukázala, že bychom se při organizování společných vystoupení dětí a seniorských studentů dopouštěli netaktností a věkově zralé studenty stavěli do nepříliš důstojných situací. Proto k tomu dnes přistupujeme daleko opatrněji.

? Vnímáte jako ředitel ZUŠ z pedagogického pohledu určité podobnosti práce s dětmi a seniory?

Každý dobrý učitel musí mít dvě „z“ – znalost a také zralost. Jako ředitel školy zřetelně pozoruji, že učitelé, kteří se jako lektori v dopoledních hodinách věnují práci se seniory, jsou odpoledne při práci s dětmi daleko zralejší, než tomu bylo dříve. Vážím si toho, jak propisují svůj respekt od seniorských studentů i směrem k dětem. Nastavování správného vztahu dětí a učitelů je i klíč ke skutečné proměně vzdělávání. Práce se seniory tomu výrazně napomáhá.

? Jak se vám povedlo vypořádat se s koronakrizí? Dotkla se pandemie i akademie?

S oblibou říkám, že jsme si v této době zakryli obličej rouškami, ale zároveň odhalili charaktery. Ve škole jsme se rozhodli, že nebudeme čekat, až to přejde, a knou-
rat, co všechno nejde. Raději jsme krizi pojali jako příležitost, včetně vzdělávání na akademii. Zahájili jsme distanční vzdělávání – ovšem ne jako náhražku, ale jako systémovou věc, která bude možná v budoucnu zcela běžná. Vytvořili jsme operativní webový prostor pro sdílení informací mezi učiteli, vedením školy, žáky a studenty, nakoupili počítače, školu vybavili vysokorychlostním internetem a všichni pedagogové, včetně těch seniorských, se naučili pracovat v Google Classroom. Dnes patříme mezi pět ZUŠ z celé ČR, na kterých ministerstvo pilotuje projekt „Pokusného ověřování kombinovaného vzdělávání“.

Rozhovor vedla Barbora Pěničková, koordinátorka projektů ve společnosti Nadace Lilie & Karla Janečkových

ročník III
2/2022

■ Vydává:

Wolters Kluwer ČR
www.wolterskluwer.cz

■ Šéfredaktorka:

Mgr. Naďa Eretová
tel.: 246 040 433
e-mail: redakce@rozeniskoly.cz

■ Odborná editorka:

Mgr. Markéta Beková
marketa.bekova@wolterskluwer.com
tel.: 702 046 529

■ Adresa:

Wolters Kluwer ČR
redakce Řízení školy
U Nákladového nádraží 10
130 00 Praha 3
tel.: 246 040 444
IČ: 63077639

■ Předplatné a distribuce:

tel.: 246 040 400
e-mail: obchod@wolterskluwer.cz

■ Inzerce:

Šimon Hřebecký
tel.: 773 629 301
e-mail: simon.hrebecky@gmail.com

■ Tisk:

SERIFA, s. r. o.
Jinonická 80, Praha 5

Za správnost údajů uvedených
v článcích odpovídají jejich autoři.

Přetisk a jakékoli šíření dovoleno
pouze se souhlasem vydavatele.

Vydávání povoleno Ministerstvem
kultury ČR pod číslem
MK ČR E 23924
ISSN 2694-9946

Roční předplatné činí 1 139 Kč
včetně DPH. Všeobecné obchodní
podmínky najdete na
www.wolterskluwer.cz/obchod.

Předáno do tisku dne 18. 1. 2022

© Wolters Kluwer ČR, 2022

 Wolters Kluwer | ASPI

Vytištěno na 100% recyklovaném
papíru se značkou Eco-label EU.