



Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ

ROZVOJ UČEBNÍCH DOVEDNOSTÍ

Květa Krüger, Jana Kargerová, Kateřina Srbová



Tato publikace byla vytvořena v rámci projektu „Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších stupňů osmiletých gymnázií v Praze“. Projekt je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy.



Mgr. Květa Krüger, Mgr. et Bc. Jana Kargerová, Mgr. et Mgr. Kateřina Srbová

ROZVOJ UČEBNÍCH DOVEDNOSTÍ
Kurz osobnostní a sociální výchovy
pro žáky 1. stupně ZŠ

Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea
Katusická 712, 197 00, Praha 9
www.odyssea.cz

Počet stran: 64
Vydání 1., 2007

© Projekt Odyssea, 2007

ISBN 978-80-87145-37-1

OBSAH

OBSAH	2
ÚVOD.....	3
CO JSOU TO KLÍČOVÉ KOMPETENCE	4
KOMPETENCE K UČENÍ - JAK SE PROJEVUJE A JAK JI LZE ROZVÍJET	6
TŘI FÁZE PROCESU UČENÍ (MODEL E-U-R)	10
PŘEHLED VYBRANÝCH METOD, KTERÉ ROZVÍJEJÍ SCHOPNOST MYSLET A UČIT SE ...	13
BRAINSTORMING	16
VOLNÉ PSANÍ	18
METODA I.N.S.E.R.T.	21
PĚTILÍSTEK	24
MODELOVÁ HODINA - JIŘÍ Z PODĚBRAD	26
MODELOVÁ HODINA - KVĚTINOVÉ MĚSTEČKO.....	31
JAK JSME POROZUMĚLI MODELU E-U-R?.....	35
MODELOVÁ HODINA - DUHOVÍ KONÍČCI	36
ČTENÍ POEZIE NAPŘÍČ PŘEDMĚTY	40
MODELOVÁ HODINA - DÁREK.....	47
MODELOVÁ HODINA - VELBLOUD.....	50
JAK PŘIPRAVIT VÝUKU PRO DĚTI S RŮZNÝMI TYPY INTELIGENCE	54
MODELOVÁ HODINA - DOMÁCÍ ZVÍŘATA	59
JAK JSME POROZUMĚLI MODELU E-U-R - NAŠE ŘEŠENÍ	62
POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA	63

Úvod

Cílem tohoto manuálu je poskytnout učitelům prvního stupně ZŠ inspiraci a praktická doporučení, jak vhodným uspořádáním výuky rozvíjet u žáků **kompetenci k učení**. V manuálu naleznete několik osvědčených **metod**, které lze používat při probírání učiva většiny vzdělávacích oborů. Tyto metody je třeba používat dlouhodobě, aby přinesly výsledky, které si od nich slibujeme. Žáci se s nimi nejprve seznamují a osvojují si jejich pravidla. Teprve potom bývají schopni je plně využít. Je třeba brát v úvahu, že si na novou vyučovací metodu musí zvykat i sám učitel, který teprve při opakované praxi poznává, jak ji uvádět způsobem, který bude maximalizovat její přínos.

Zmiňované metody je třeba užívat promyšleně, to znamená s vědomím, proč volím tuto metodu právě nyní. Text jsme proto pojali nikoli jako přehled izolovaných metod, ale jako sled několika **modelových vyučovacích hodin**, kde jsou jednotlivé probírané vyučovací metody zasazeny do širšího celku. Kromě toho jsou jednotlivé hodiny doprovázeny rozбором nebo jiným **teoretickým vstupem**, který vám poskytne hlubší porozumění problematice, a tím vám, jak věříme, pomůže v tom, abyste byli schopni zasvěceně zhodnotit, jak, kdy a proč tyto metody používat, popř. modifikovat.

Mezi nejlepší způsoby, jak si osvojit nové postupy, patří samozřejmě zažít je na vlastní kůži na kurzu, pozorovat zkušeného učitele, jak je používá, samostatně si je vyzkoušet a požádat kolegu o náslehy a konzultaci. Tento manuál by proto měl v první řadě sloužit jako doplněk ke kurzu Rozvoj učebních dovedností, který učitel absolvoval. Nebráníme se však tomu, aby si učitelé nejprve nastudovali manuál ke kurzu a získali tak přehled o tom, co by si mohli v budoucnosti prakticky na kurzu vyzkoušet. Většina vyučovacích strategií, metod a organizačních forem, které v manuálu naleznete, vychází z programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Pokud vás tento materiál zaujme, vřele vám doporučujeme absolvovat buď některý z kurzů pořádaných o.s. Kritické myšlení nebo kurz Rozvoj učebních dovedností organizovaný o.s. Projekt Odyssea.

Chceme, aby se žáci uměli učit. Co pro to můžeme udělat? Než se pustíme do konkrétních návodů na to, jak změnit výuku, zamysleme se krátce nad tím, jak se na učební dovednosti dívá hlavní dokument, který vytváří závazný rámec pro činnost základních škol v České republice. Tzv. kompetence k učení je jedna z šesti klíčových kompetencí zavedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství. V následujícím textu si proto krátce připomeneme, co jsou to klíčové kompetence a co je jejich smyslem. Poté zaměříme svůj pohled podrobněji na kompetenci k učení, na to, jaký je cílový stav, ke kterému budeme směřovat, tj. jak se u žáků prvního stupně ZŠ konkrétně projevuje, když si kompetenci k učení osvojí.

CO JSOU TO KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčové kompetence takto:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“

„K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a interpersonální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.“

Myšlenka klíčových kompetencí souvisí s proměnou tradiční školy. Ta vyžaduje změny

- obsahu vzdělávání
- metod a forem výuky
- způsobu hodnocení

1. Změny v obsahu vzdělávání

Co se týče změn v **obsahu vzdělání**, prosazuje se tendence koncipovat obsah učiva více než dosud vzhledem k potřebám a vývojovým možnostem dětí. Jedná se o **redukcí** učiva (zaměřit se na to, co je podstatné, pro život využitelné a potřebné, a vypustit velké množství konkrétních, detailních a často nepodstatných poznatků, které do určité míry znemožňují používání moderních strategií k učení vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí) a také o jinou **strukturaci**, která podporuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí. (Spilková, 2004, s. 19)

2. Změny metod a organizačních forem vyučování

S novým konceptem klíčových kompetencí souvisí také adekvátní volba **metod a organizačních forem vyučování**. Důraz je kladen na činnostní, aktivní vyučovací metody, řešení problémových úkolů, projekty, dialogické metody, diskuse, tvořivé

hry, dramatizace, experimentování apod. Tomu odpovídá i důraz na skupinové formy práce a samostatnou činnost žáků (vedle dosud převažující frontální výuky). Charakteristickým znakem nového pojetí je kooperativní vyučování. (Spilková, 2004, s. 22)

3. Změny v oblasti hodnocení žáka

Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje. Nedílnou součástí hodnocení musí být konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil. Hodnocení by se mělo soustředit na individuální pokrok každého žáka a na to, jak žák naplnil předem stanovené a dohodnuté požadavky. Nejvýraznější změna v hodnocení žáka (oproti současné praxi) spočívá v tom, že se hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech (předmětech), a současně s tím i k utváření **klíčových kompetencí**. (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005, s 61).

KOMPETENCE K UČENÍ – JAK SE PROJEVUJE A JAK JI LZE ROZVÍJET

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

V následující tabulce naleznete podrobnější a konkrétnější projevy kompetence k učení odpovídající konci 5. ročníku ZŠ. Kompetence k učení není samozřejmě něčím zcela novým. Jistě vás napadne řada metod a způsobů práce, které jste dosud se žáky užívali, a jejichž cílem bylo rozvíjet u žáků tyto žádoucí učební dovednosti. Do třetího sloupce tedy nyní můžete zkusit doplnit, co jste dosud se žáky dělali. Někteří učitelé se snaží dovést žáky k níže popsaným cílům tím, že je nabádají, aby se takto chovali. Tento postup však bohužel zabírá jen u malého množství žáků. V tomto manuálu se seznámíte s činnostními metodami, které lze využívat pravidelně při výuce ve většině předmětů. Pokud tyto metody systematicky používáme, žáci si opakovaně procvičují dovednosti, které potřebují k učení. Věříme, že po absolvování tohoto kurzu budete zcela jistě schopni většinu prázdných polí doplnit.

	projev kompetence k učení	jakými postupy jej lze rozvíjet
1.1	– ví, že se lze učit různými způsoby; s pomocí učitele* zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují, a při dalších úkolech používá ty, které se mu osvědčily	
1.2	– slušně požádá spolužáky v bezprostředním okolí, aby se ztišili, pokud potřebuje klid; respektuje, když stejný	

* Pokud se v textu používá slovo „učitel“, rozumí se jím profesní skupina, tzn. učitel i učitelka.

	klid potřebují naopak oni; potřebuje-li se poradit, dohodne se na podmínkách (místo, čas, doba trvání), pokud dotyčná osoba (spolužák, učitel, jiný dospělý) nechce či nemůže ihned	
1.3	– ve škole dodržuje přestávky a nevyplňuje je doháněním zmeškané práce nebo domácích úkolů; na vyučování se připravuje průběžně a ne na poslední chvíli, aniž by si řádně odpočinul	
Výuka		
1.4	– aktivně vstupuje do výuky, je-li pro něho probírané učivo málo srozumitelné, obtížné, či naopak příliš triviální; nebojí se zeptat, požádat o vysvětlení nebo o konkrétní příklady; zajímá se o možnosti získání dalších poznatků o tématu, které ho zaujalo	
1.5	– přizpůsobí se různým výukovým aktivitám (individuální zkoumání, kooperativní činnosti apod.) dle zadání učitele	
1.6	– vypíše pod vedením učitele přiměřeně dlouhé poznámky z učebnice či výkladu a správně je strukturuje	
1.7	– vysvětlí a uvede příklady, jak se může konkrétní látka, informace nebo dovednost z výuky hodit v jeho osobním životě, popř. v dalším studiu nebo v různých zaměstnáních	
Výsledky učení		
1.8	– nebojí se přijít za učitelem a poradit se, jak by mohl své výsledky zlepšit; vyhledává podporu, radu a pomoc, v případě, že ji potřebuje; nestydí se chodit na	

	doučování; nezlehčuje nepříznivé hodnocení ze strany učitele, ale chápe jej jako podnět k další práci a učení	
1.9	– nevysmívá se ostatním za nesprávné odpovědi; pokud se jí dopustí sám, nevymlouvá se na falešné příčiny	
1.10	– sám nebo s pomocí učitele si předem stanoví základní podmínky, za kterých bude jeho práce úspěšná (odevzdá úkol včas, dodrží předepsanou úpravu a rozsah, správně odpoví na zadanou otázku, v případě nejasností či různých možností správnost své odpovědi i postup obhájí); porovná svůj výsledek s předchozím stavem	
1.11	– jednoduše popíše, jak pracoval na určitém úkolu, co ho bavilo, co se mu dařilo, co se mu nedařilo nebo v čem udělal chybu; nevyhýbá se otevřenému přiznání chyb, v případě nezvládnutí úkolu se vyrovná s negativní zpětnou vazbou	
1.12	– otevřeně diskutuje s učitelem i se spolužáky o svých vědomostech a dovednostech v různých oblastech, případně požádá o radu, o pomoc či doučování	
1.13	– rozliší stěžejní cíle od těch méně důležitých a předem si rozvrhne čas na potřebnou přípravu <i>Pracuje s týdenním plánem.</i>	
Práce s informacemi		
1.14	– vypracuje jednoduchý úkol s využitím nabídnutých informačních zdrojů <i>Vyhledá informace na internetu, vypůjčí si knihu v knihovně, pracuje s encyklopediemi.</i>	

Propojování a využití vědomostí		
1.15	– formuluje, jaký význam má získaná informace pro běžný život, a propojuje nově získané informace s předešlými zkušenostmi <i>Žáci si najdou informaci o tom, kolik litrů tekutin má člověk denně vypít. Ze své zkušenosti vědí, že při vyšších teplotách se potí více, a tudíž odvodí, že pak musí vypít i více tekutin.</i>	

ZDROJ

- Belz, H., Siegrist M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál, 2001
- Descy P., Tessaring, M.: Profesní příprava a učení pro kompetence. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 2001. Příloha č. 5
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels. Český překlad ÚIV, 2003. Dostupné na:
- <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>**
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007
- Kofroňová, O.: Evaluační standardy pro odbornou složku vzdělávání ve středoškolském studiu. Odborné vzdělávání, 2001, 5, č. 5, s. 1- 4. ISSN 1210-7387.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, s. 61, VÚP Praha, 2005
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha, MŠMT ČR, 2001. ISBN 80- 211-0372-8
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (4. verze). Praha: VÚP, 2004
- Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno, Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6

TŘI FÁZE PROCESU UČENÍ (MODEL E-U-R)

Nyní vám představíme model tří fází učení, tzv. model E-U-R, který nese název vytvořený ze začátečních písmen tří po sobě jdoucích fází učení, jimiž jsou: Evokace, Uvědomění si významu informací a Reflexe. Tento model se zakládá na rozsáhlých pedagogicko psychologických výzkumech a umožní vám získat vhled do toho, jak a proč za sebou řadit vyučovací metody, aby byl proces žákovy učení co nejefektivnější.

EVOKACE - PRVNÍ FÁZE UČENÍ

První fáze se nazývá evokace neboli zcitlivění. Co v této fázi probíhá a co je jejím cílem? Ve fázi evokace si **žák samostatně vybavuje a strukturuje, co již ví o tématu**. Metody používané k evokaci žáka nutí, aby o tématu začal samostatně přemýšlet. Žák si uvědomí, nakolik dané téma zná, a z chaotických podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu (prekoncept), do níž může následně vřadit nová fakta.

Znalosti, které nepřijímáme nahodile, nýbrž jako součást nějakého kontextu, jsou trvalé. Informace vytržené ze souvislostí, které si žáci nemohou spojit s již známými znalostmi, se mohou zanedlouho z paměti vytratit.

Při učení se spojuje nové s již známým. Základem pro nové, hlubší porozumění světu se žákům stává soustava předchozích znalostí, na které lze nově přicházející informace promyšleně napojovat, a tak docílit toho, že je žáci dlouhodobě zvnitřní. Tím, že žákům pomůžete rekonstruovat předchozí znalosti, pomůžete jim rozšířit základnu vědomostí a možnost aktivně přijmout nová fakta. Navíc se při tomto způsobu práce odhalí i řada dřívějších neporozumění (miskonceptů), žáci si mohou opravit chybné názory, které by se jinak jen stěží dostaly na světlo.

Druhým cílem fáze evokace je **zaktivizovat žáka**. Efektivní učení předpokládá aktivitu samotného učícího se jedince. Žáci ve třídách však příliš často pouze naslouchají učiteli, který přemýšlí za ně o tom, o čem by měli přemýšlet sami, zatímco oni sedí a bezmyšlenkovitě si zapisují poznámky nebo o něčem sní.

Aby žáci byli schopni porozumět výkladu a dokázali z něj trvale čerpat a stavět se k němu kriticky, musí se aktivně zapojit do procesu učení. Aktivní zapojení znamená, že žáci přemýšlejí samostatně a užívají vlastní jazyk k vyjádření svých myšlenek. Své znalosti a aktuální stupeň porozumění prokáží vlastním souvislým projevem, lhostejno zda písemným či ústním. Ve fázi evokace si tímto způsobem žáci sami ujasňují, na jaké úrovni jsou jejich znalosti tématu, jaké vědomostní či názorové "schéma" si v sobě nesou. A díky tomu, že si svou výchozí situaci ujasní, mohou pak lépe a efektivněji do již existujících struktur zabudovávat poznatky nové, protože budou **lépe rozumět celému kontextu**.

Protože vytváření trvalého porozumění (znalostí) je procesem navazování nového na staré či lépe *vřazování nového do již existující (vědomostní či názorové) struktury*, je třetí cíl evokační fáze nesmírně důležitý. Třetím cílem evokační fáze je **vzbudit vnitřní zájem žáků řešit předložený problém - tedy učit se**. Vnitřní zájem žáků je předpokladem toho, aby žáci zůstali aktivně zapojeni do toho, co dělají, aby viděli

smysl své práce - tedy svého učení. **Učení se zřejmým smyslem** je daleko efektivnější než takové, kdy učící se jedinec smysl svého učení nevidí nebo se s ním nedokáže ztotožnit. Zde žáci mají před sebou konkrétní cíl, k němuž jejich práce směřuje, a tento cíl si stanovili sami tím, že si zformulovali vlastní otázky, na které je třeba hledat odpovědi. Učení založené na skutečném zájmu a s jasně stanoveným záměrem je účinnější než učení bez zřejmého cíle. A cíl sám má tím vyšší motivační a aktivační hodnotu, čím více se s ním žák ztotožní. Pokud si žák cíl stanoví svobodně, bude i maximálně motivován k jeho dosažení. Před začátkem čtení o mořských želvách byl zájem podnícen prostřednictvím brainstormingu, kdy se sepisovaly nápady. Skupinová diskuse přispěla dalšími informacemi. Některé z nápadů a domněnek si protřečily - i to je velice důležité, neboť názorové rozdíly často vedou k dalším otázkám, které pak mohou být silnou motivací pro další čtení a získávání informací. Podle amerického badatele *Pearsona (1991)* je porozumění vlastně „to, že dostanete odpovědi na svoje vlastní otázky”.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACE – DRUHÁ FÁZE UČENÍ

Druhá fáze našeho modelu myšlení a učení se nazývá Uvědomění si významu informací. V jejím průběhu se žák setká s novými informacemi a myšlenkami, a to např. prostřednictvím čteného textu, shlédnutím filmu, poslechem přednášky nebo experimentováním. Je to fáze učení, během níž má učitel na žáka nejmenší vliv. Žák jí musí projít s plným vnitřním nasazením.

Základním úkolem této fáze je udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace. Druhým cílem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků.

Dobří žáci a schopní čtenáři neustále

- vnímají, zda a jak nové informaci rozumějí, jak souvisí s tím, co znají z dřívějších,
- vrací se k tomu, co jim není jasné po prvním čtení,
- při poslechu mluveného projevu kladou otázky
- nebo si dělají poznámky v místech, jimž nerozumějí, aby se k nim mohli vrátit později.

Pasivní čtenáři budou tyto nejasnosti jednoduše přeskakovat a informacím buď vůbec nebo částečně neporozumí. Žáci, kteří průběžně vnímají, zda textu rozumějí, ukládají nové informace do vlastních vědomostních schémat, která tak zdokonalují a upevňují. Hledají souvislosti - stavějí mosty mezi starým a novým a budují si tak zázemí pro hlubší chápání daného tématu.

—

REFLEXE – TŘETÍ FÁZE UČENÍ

Třetí fází předkládaného modelu učení je fáze reflexe. Na ni se při výuce často zapomíná, ač je stejně závažná jako předešlé fáze. Během ní si žáci **třídí, sjednocují, systematizují vše nové čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují; přetvářejí svá původní vědomostní schémata**. Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý.

V této fázi má být splněno několik základních cílů.

V první řadě se od žáků očekává, že začnou vyjadřovat myšlenky a získané informace **svými slovy**. Žáci si pamatují nejlépe to, pro co si sami najdou souvislosti a co jsou schopni vysvětlit svým vlastním slovníkem. **Znovu připomínáme, že porozumění je trvalé, pokud se podaří nové informace zasadit do souvislého smysluplného rámce** (*Pearson a Fielding, 1991*).

Druhým cílem je **podpořit výměnu názorů mezi žáky**, a tak rozšiřovat jejich slovní zásobu a také jim skrze spolužáky ukázat jiná vědomostní schémata, než je to jejich - totiž různé úrovně i struktury pochopení nových souvislostí. Žáci o nich přemýšlejí a mohou je využít pro sebe a své pochopení. Naučí se tak, že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být definitivní, že je možné přijmout a do svého uvažování zahrnout i názor, který původně nevznikl v jejich hlavě.

Různé vyučovací metody se liší v tom, zda jsou vhodné spíše pro úvodní evokaci tématu, pro uvědomění nové informace nebo pro závěrečnou reflexi. V následujícím textu vám představíme tři vyučovací metody: Volné psaní, INSERT a Pětílístek. Volné psaní lze použít ve fázi evokace nebo ve fázi reflexe. INSERT je vhodný pro fázi uvědomění a Pětílístek pro fázi reflexe. Nejprve vás seznámíme s účelem, pravidly a způsobem uvádění těchto metod a následně je uvidíte začleněné do modelových vyučovacích hodin.

PŘEHLED VYBRANÝCH METOD, KTERÉ ROZVÍJEJÍ SCHOPNOST MYSLET A UČIT SE

V následující tabulce naleznete přehled všech metod, které uvádíme v tomto manuálu, jejich cíle a to, ve které ze tří fází učení se často používají.

Pozor, jednotlivé metody nejsou striktně vázány na některou z fází učení, je tomu právě naopak. Učitel, který má s těmito metodami bohaté zkušenosti, je dokáže snadno upravit tak, aby sloužily téměř jakékoli fázi učení. Kromě toho někdy určitá metoda použitá v daný okamžik ve vyučování plní i dvě funkce zároveň: např. prohlubuje evokaci a zároveň již pomáhá uvědomění nových významů. Stejně tak některé metody kombinují uvědomění významu s reflexí.

Název metody <i>fáze učení, ve které se často používá</i>	Cíl, ke kterému metoda vede
Předvídání z obrázku <i>evokace</i>	■ Žák si na základě obrázku formuluje svůj odhad (předpověď, hypotézu) ohledně toho, co je na obrázku, jaké téma budeme probírat. ■ Žák získá vizuální představu, se kterou si později bude propojovat nové informace, které se v průběhu učení dozví. To je zvláště užitečné pro vizuálně orientované žáky, kteří potřebují věci vidět a představovat si je, aby jim byli schopni porozumět a zapamatovat si je.
Volné psaní <i>evokace nebo reflexe</i>	■ Žák písemně a ve větách formuluje své myšlenky na dané téma, ■ objevuje a pojmenovává souvislosti mezi probíraným tématem a vlastní zkušeností, <i>Volné psaní směřuje k různým cílům podle toho, zda jej používáme v úvodu nového tématu (fáze evokace) nebo na jeho závěr (fáze reflexe).</i> Cíl volného psaní, když jej použijeme ve fázi evokace: ■ Pomocí volného psaní se žák připravuje na nové téma tím, že si připomene, co již o tématu ví, nebo co si o něm myslí, Cíl volného psaní, když jej použijeme ve fázi reflexe:

	■ Pomocí volného psaní žák uzavírá práci s tématem tím, že pojmenuje, co jej osobně na tématu zaujalo, co si uvědomil, co je mu nejasné, jaké další souvislosti jej napadají, nebo shrnuje, co se dozvěděl.
I.N.S.E.R.T. <i>uvědomění</i>	Žák při čtení textu ■ identifikuje informace, které potvrzují, co již zná, ■ identifikuje informace, které jsou pro něj nové, ■ identifikuje informace, které jsou v rozporu s tím, co ví nebo co si dosud myslel, ■ posuzuje důvěryhodnost zdroje informací, ■ vybírá informace podle důležitosti, ■ s pomocí schématu si samostatně vytvoří zápis z přečteného textu, ■ pojmenuje, čemu v textu nerozumí, a formuluje odpovídající otázky. <i>Někdy je vhodné navázat tím, že žák plánuje, jak a kde by mohl získat chybějící informace a vyhledá je.</i>
Pětilístek <i>reflexe</i>	■ Žák tvořivou, individualizovanou a stručnou formou shrnuje své myšlenky a pocity, které v něm vyvolalo probírané téma.
Tabulka předpovědi <i>evokace nebo uvědomění</i>	■ Žák identifikuje v textu informace, ze kterých by mohl vyvodit svoji předpověď (odhad, hypotézu). ■ Žák formuluje předpovědi (odhady, hypotézy) ohledně toho, jak se bude text a v něm obsažené informace vyvíjet. ■ Žák vysvětluje důvody pro své předpovědi. ■ Žák porovnává své předpovědi s tím, jak se text skutečně vyvíjel.
Brainstorming individuální <i>evokace, reflexe</i>	■ Žáci provádějí postup, který podporuje plynulost toku nápadů při řešení určitého problému. <i>Tento postup pomáhá žákovi překonat nepříznivý vliv autocenzury, a tím umožňuje zaznamenat větší množství různorodých nápadů k zadanému problému.</i>
Brainstorming skupinový	■ Žáci provádějí postup, který podporuje

<i>evokace, reflexe</i>	plynulost toku nápadů při skupinovém řešení zadaného problému.
Předvídání z klíčových slov <i>evokace</i>	■ Žáci formulují své odhady ohledně tématu, které se bude probírat na základě klíčových slov poskytnutých učitelem.
Myšlenková mapa <i>evokace, uvědomění, reflexe</i>	■ Pomocí myšlenkové mapy se žák připravuje na nové téma tím, že si připomene, co již o tématu ví, nebo co si o něm myslí. ■ Žák písemně v bodech a schematicky zaznamenává své myšlenky na dané téma. ■ Žák rozděluje informace do kategorií podle toho, jaké mezi nimi nachází vztahy.
Srovnávací tabulka <i>uvědomění</i>	■ Žák srovnává informace pocházející z různých zdrojů. ■ Žák formuluje svůj názor na základě informací z různých zdrojů a odůvodní jej. ■ Žák zhodnotí různé zdroje informací, jejich přednosti a rizika.
Nejdůležitější informace hodiny <i>reflexe</i>	■ Žák vybere z celé výuky jednu informaci (volba závisí na zadaném kritériu: např. co si chce zapamatovat, co jej nejvíce zaujalo, co využije v praxi apod.) a svými slovy ji sdělí ostatním.

ZDROJ

o.s. Projekt Odyssea

Nyní vám podrobněji představíme čtyři vyučovací metody: Brainstorming, Volné psaní, I.N.S.E.R.T. a Pětিলístek, a následně uvidíte, jak je možné je využít a kombinovat v modelové hodině zasvěcené osobnosti Jiřího z Poděbrad.

BRAINSTORMING

CÍL

Žáci vědomě a záměrně provádějí postup, který podporuje plynulost toku nápadů

- při řešení určitého problému
- nebo při shromažďování co největšího množství znalostí a domněnek týkajících se určitého tématu.

POSTUP

Brainstorming (čti brejnstórmink) znamená v doslovném překladu „bouře mozku“. Jedná se o postup, který se opírá o poznatky z psychologie tvořivosti a je po desetiletí s úspěchem používán ve všech profesích, kde je třeba přicházet s novými myšlenkami, nápady a kde není možné se spolehnout na aplikaci předem daných postupů práce. Brainstorming je postup, který podporuje plynulost toku nápadů. Využívá asociací (spojů), které jsou mezi jednotlivými významy. Když přemýšlíme, jedna myšlenka vyvolává druhou a druhá nám připomene třetí a tak dále. Při brainstormingu platí určitá pravidla, která ochraňují tento proud asociací, aby nebyl narušován. S postupem času se tato metoda začala používat i za jinými účely, než je kreativní řešení problémů. V našem manuálu jej používáme za účelem evokace znalostí a domněnek týkajících se tématu, který bude probírán.

Pravidla brainstormingu

1. Je třeba **jasně vymezit problém, který řešíme, většinou formou otázky**. Otázka by měla být jedna. Otázku napíšeme viditelně na velký papír nebo na tabuli.

Příklad otázek zaměřených na evokaci: Co víme nebo si myslíme o velrybách?
Co víme o elektrickém proudu?

Příklad otázek zaměřených na řešení problému: Kam se vypravíme na školní výlet?
Jak zajistíme péči o třídního králíka během roku?

2. Princip brainstormingu spočívá v tom, že oddělíme fázi vymýšlení nápadů od fáze hodnocení nápadů. Za tím účelem nejprve **zvolíme zapisovatele**. Jeho úkolem je **zapsat každý nápad**, který zazní. Zapisovatel nepřeformulovává nápady, zapisuje je tak, jak byly vysloveny.

V první fázi brainstormingu se žáci hlásí a sdělují své nápady. Ani zapisovatel, ani nikdo jiný nápady **nehodnotí, nevysvětluje ani neobhazuje**. Smyslem tohoto pravidla je pomoci účastníkům překonat nepříznivý vliv ostychu, kritiky a autocenzury na tvůrčí proces. Pokud by nápady byly hodnoceny, účastníci by začali váhat, zda je jejich nápad dost kvalitní, a mnoho nápadů by nevyslovili. Volný tok myšlenek by se začal zadržovat. Mezi nevyslovenými nápady by mohlo být mnoho kvalitních myšlenek nebo myšlenek, které inspirují někoho dalšího k přínosnému nápadu.

Teprve po skončení první fáze se nápady pročítají, hodnotí a třídí. Účastníci mají možnost vysvětlit své nápady, dotazovat se na nápady druhých, vyjadřovat své výhrady, argumentovat apod.

Nakonec skupina přistoupí k výběru jedné nebo několika variant řešení. To může proběhnout různým způsobem, nejčastěji pomocí hlasování.

Zvláštnosti brainstormingu, který se provádí za účelem evokace

Pokud brainstorming provádíme za účelem evokace, postačí nám obvykle jeho první fáze. K tomu, co žáci sdělují, se učitel nevyjadřuje, pouze žáky povzbuzuje, ať se neostýchají přijít s čímkoli, co je napadne. Pokud se mezi žáky vyskytnou rozdílné názory, zapíšeme oba názory vedle sebe a připišeme k nim např. otazník. Později na závěr brainstormingu můžeme shrnout, co nevíme a co bychom se rádi dozvěděli, a toto shrnutí připsat na papír. Později ve fázi reflexe (viz výše model E-U-R) se k brainstormingu vracíme a zkoumáme, co jsme si potvrdili, co bylo vyvráceno a jaké otázky zůstaly nezodpovězeny.

ZDROJ

o.s. Projekt Odyssea

VOLNÉ PSANÍ

CÍL

1. Pokud volné psaní použijeme jako úvod k nové látce (ve fázi evokace):

- žák se připraví na nové učivo tím, že si připomene, co již ví o tématu nebo co si myslí, že ví,
- díky tomu bude lépe připraven chápat nové poznatky,
- získáme lepší pocit kontaktu se žáky, dozvídáme se, čím žijí,
- dozvídáme se, na co můžeme při výkladu navázat, vůči čemu se vymezit, apod.,
- žák bude přistupovat k novému učivu aktivněji, budou se mu v mysli vynořovat praktické souvislosti učiva s jeho životem.

2. Pokud volné psaní použijeme po probrání nové látky (ve fázi reflexe):

- žák si propojí učivo se svými zkušenostmi, myšlenkami, zájmy, potřebami a pocity,
- tím si je lépe zapamatuje,
- žák má čas několik minut přemýšlet o tom, co se probíralo,
- závěrečné připomenutí pomáhá náhledu na probrané učivo jako na celek,
- závěrečné opakování pomáhá zapamatování,
- žák má šanci přečíst si záznam svých myšlenek a díky tomu poznat, jak myslí,
- žáka napadnou různé nové souvislosti mezi poznatky,
- žák si po svém shrne učivo a připomene si, co je pro něj osobně nejzajímavější,
- žák se dozvídá, v čem je odlišný a jedinečný,
- žák se učí formulovat myšlenky.

PRAVIDLA VOLNÉHO PSANÍ

(formulace pro žáky)

Polož tužku na papír a piš.

Piš po celý stanovený čas.

Piš souvislý text, ne v bodech.

Když ti dojde nit, můžeš psát, cokoli tě napadne, např. už nevím, co mám psát, mám hlad ...

V takovém případě se snaž opět k tématu vrátit, nenech své myšlenky uplynout příliš daleko.

Neplánuj, co napíšeš.

Nevracej se k už napsanému, abys to vylepšil.

Nehleď při psaní na chyby, opravíš si je později.

Piš svým běžným tempem, volné psaní nejsou závody.

Volné psaní píšeš sám pro sebe, nikdo tě nesmí nutit, abys ho předčítal nebo dával číst druhým.

POSTUP PRVNÍHO UVEDENÍ VOLNÉHO PSANÍ

- učitel vysvětlí smysl a pravidla volného psaní a zodpoví dotazy,

- rozdá papíry nebo speciální sešity na volné psaní,
- pozor: volné psaní není možné psát do běžného sešitu, neboť jde o žákovy soukromé myšlenky, které žák předčítá případ od případu, podle svého uvážení,
- oznámí téma dnešního volného psaní,
- žáci si zapíší téma jako nadpis,
- téma může vyplývat z předchozí diskuse, která se tím uzavře,
- téma bývá formulováno jako otázka nebo jako nedokončená věta,
- příklady témat: např. na úvod k tématu Anežky České: Kdo mi pomáhá a komu pomáhám já, nebo na závěr jakékoli výuky: Co mi během dnešní hodiny vlastivědy přišlo nejzajímavější, kdybych měl psa, jak by se o něj staral, co bych dělal, kdybych byl na místě (postavy, která se probírala), až budu dospělý, tak rozhodně budu, rozhodně nebudu ...
- učitel ohlásí začátek psaní,
- žáci píší po dobu 2 - 5 minut,
- učitel píše spolu s dětmi,
- učitel oznámí konec psaní,
- učitel nechá žáky ve dvojicích, ať si vzájemně přečtou ty své myšlenky, které chtějí sdílet a považují za zajímavé,
- učitel vyzve žáky, aby přečetli nějaké zajímavé myšlenky k tématu celé třídy,
- učitel přečte něco málo ze svého psaní, když se to hodí, ale až jako poslední,
- volné psaní se na závěr nevybírá,
- je možné vyzvat k vyvěšení volného psaní na nástěnku.

DOPORUČENÍ PRO PŘEDČÍTÁNÍ VOLNÉHO PSANÍ

- žáci mohou přečíst jen to, co chtějí,
- žáci mohou psát cokoli, ale předčítají jen to, co považují za vhodné, tj. co je k tématu, pro ně zajímavé, neurážlivé, neublížující, co neobsahuje sprostá slova (nezdůrazňujeme, že žáci mohou psát sprostě, na mnohé by to zapůsobilo jako návod),
- oceňujeme ochotu a odvahu přečíst svůj příspěvek,
- oceňujeme, čte-li žák o vlastních zkušenostech, postojích, pocitech a myšlenkách, které souvisejí s tématem,
- pokud se opakují stále tytéž myšlenky, přerušíme předčítajícího a zeptáme se, zda má nějakou myšlenku, která tu ještě nezazněla,
- pokud žák čte něco nesouvisejícího s tématem, např.: „Nic mě nenapadá, nic mě nenapadá, nic mě nenapadá ...“, je třeba prozíravě volit svoji reakci. Pokud bychom např. vybuchli smíchy, žáci by si mohli začít dělat z volného psaní kabaret a předhánět se v tom, kdo napíše co nejbizarnější myšlenky. Nejlépe je žáka klidným hlasem přerušit a zeptat se jej (nikoli ironicky), zda má ve svém volném psaní něco zajímavého k tématu. Pokud odpoví, že ne, požádáme o další příspěvek někoho jiného.

CO VOLNÉ PSANÍ NEPŘINÁŠÍ?

Volné psaní nezajistí učiteli spolehlivou zpětnou vazbu, neboť žáci mnohdy nechtějí své názory nahlas přečíst. Je třeba jim umožňovat, aby to, co napsali, zůstalo jejich tajemstvím. Jen tak lze dosáhnout toho, aby volné psaní bylo prostředkem autentického promýšlení učiva a vlastních postojů ke světu.

ZDROJ

Projekt Odyssea podle TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka IV. Praha: OSI, OSF 1998.

METODA I.N.S.E.R.T.

CÍL

Žák při čtení textu

- identifikuje informace, které potvrzují, co již zná,
- identifikuje informace, které jsou pro něj nové,
- identifikuje informace, které jsou v rozporu s tím, co ví nebo co si dosud myslel,
- posuzuje důvěryhodnost zdroje informací,
- vybírá informace podle důležitosti,
- s pomocí schématu si samostatně vytvoří zápis z přečteného textu,
- pojmenuje, čemu v textu nerozumí, a formuluje odpovídající otázky.

Jde o metodu, kterou si čtenář zpracovává text při prvním čtení a která mu má pomoci vnímat text pozorně a uvědomovat si lépe informace, které text obsahuje. Čtenář během čtení rozhoduje o tom, jaký má vztah k té či oné informaci, může se po přečtení textu vracet k místům, která mu byla při prvním čtení nejasná, apod. Někdy je vhodné navázat tím, že žák plánuje, jak a kde by mohl získat chybějící informace, a následně je skutečně vyhledává. Jindy stačí chybějící informace doplnit od spolužáků nebo vysvětlení poskytne učitel.

Nejdůležitější informace si může nakonec seřadit do tabulky, která žákovi ve škole může sloužit místo zápisu do sešitu. Učitel musí počítat s tím, že každý žák bude mít jiný zápis.

Než se pustíme do čtení metodou I.N.S.E.R.T., je třeba provést nějakou evokační aktivitu, např. brainstorming nebo volné psaní na dané téma. Čtenáři si tak připomenou, co již o tématu vědí, a díky tomu budou schopni lépe posoudit, zdali je informace v textu pro ně nová, důležitá a zda je v souladu s tím, co si dosud mysleli.

POSTUP

1. Instrukce k četbě se značkami I.N.S.E.R.T.

- Čtete text s tužkou v ruce. Během první četby se zamýšlejte nad významem informací, na které v textu narazíte. Informace označujte a využívejte k tomu následující znaménka:

✓	Udělejte „fajfku“ na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje to, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte mínus, jestliže informace, kterou čtete, je v rozporu s tím, co jste si mysleli nebo jste slyšeli.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a důvěřujete jí.
?	Udělejte otazník, jestliže objevíte informaci, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Poznámka: Až si budete dělat během čtení znaménka, neoznačujte každou informaci, kterou text obsahuje. Značka by měla odrážet váš vztah k vybrané informaci – totiž to, zda považujete informaci za důležitou, zajímavou, apod. Využijte zhruba jednu nebo dvě značky na odstavec, někde více, jinde méně. Je šikovné dělat značky po pravém okraji textu. Pokud je to pro lepší orientaci v textu potřeba, můžete si podtrhnout konkrétní slova, k nimž se značka vztahuje.

Dbejte na to, abyste označovali opravdu konkrétní informace, a ne třeba celé hnízdo informací (např. označit celý odstavec nedává smysl, protože odstavec obvykle obsahuje mnohem víc než jednu informaci).

TABULKA INSERTU

- Když žáci prodiskutují, nač v textu narazili (učitel má několik možností, jak vést tuto diskusi – ale nesmí ji vynechat), přistoupíme v hodině k zápisu (k fázi reflexe). Zápis může být proveden různými způsoby, často se volí tabulka INSERTu. Žák si v ní zapisuje pod znaménka INSERTu ty informace, které sám považuje za významné.
- Tabulku si vyplní každý žák individuálně. Na závěr hodiny vyzve učitel tři žáky, aby doslova přečetli všechny své zápisy v prvním ze sloupců (tj. k témuž znaménku), pak další tři žáky k druhému sloupci – znaménku, atd. Žáci tak mají srovnání svého vnímání textu s tím, jak stejný text vidí spolužáci.

Instrukce k zápisu do tabulky INSERTu

- Každý si pro sebe nakreslete do sešitu (či na list pro portfolio) dost prostornou tabulku se čtyřmi sloupci. Do každého sloupce budete sami zapisovat informace k jedné ze čtyř značek. V prvním sloupci tabulky je „♥“ – запиšte tři informace, které jste znali už před četbou a text je potvrdil. V druhém sloupci je nadepsáno „+“, tam zapíšete samostatně tři nové informace, které považujete za důvěryhodné. Pod značku „-“ do třetího sloupce запиšte minimálně jednu informaci, která je v rozporu s tím, co jste si mysleli před četbou. Do čtvrtého sloupce pod „?“ zformulujte otázku (= bude to celá věta tázací, ne jen heslo!).

Na co si dát pozor: Vždy si zapisujte docela konkrétní informaci. Např. „naložený velbloud kráčí rychlostí 40 km za den“ je konkrétní informace, zatímco heslo „rychlost velblouda“ není konkrétní informace.

ZDROJ

TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka IV. Praha: OSI, OSF 1998.

PĚTILÍSTEK

CÍL

Žáci shrnou stručnou tvůrčí a individualizovanou formou své myšlenky a pocity, které v nich vyvolalo probírané téma.

POSTUP

Užívá se ve fázi reflexe jako prostředek ke shrnutí a uzavření práce na určitém tématu. Lze jej provádět s celou třídou najednou (v plénu), ve skupinkách nebo každý sám.

Pětilístek v celé třídě - první uvedení

Při prvním uvedení se osvědčuje pracovat na jednom pětilístku s celou třídou v plénu. Na začátku žákům prozradíme, že si uděláme shrnutí toho, co jsme dnes zkoumali, a to tak, že si společně vytvoříme tzv. Pětilístek.

„... Pětilístek je něco jako krátká básnička, která se vytváří podle určitých pravidel. Pětilístek se jmenuje proto, že má pět řádků. Pětilístek se nerýmuje, ale podobá se básničce v tom, že se snažíme, aby byl co nejkrásnější a co nejzajímavější.“

Na první řádek zapíšeme jedním slovem (použijeme podstatné jméno) název tématu, který jsme probírali a který chceme touto formou shrnout. Na následující řádky vyznačíme pomocí vodorovných čar počet slov, která bude třeba na tyto řádky doplnit (viz příklad níže). Úkolem žáků je na druhý řádek doplnit dvě přídavná jména, která vystihnou vlastnosti probíraného tématu. Žáci navrhnou různá slova a ze všech návrhů vyberou dvě, která je nejvíce zaujala. Stejně postupují u třetího řádku, kde je jejich úkolem vymyslet tři slova, která vyjadřují, co slovo na prvním řádku „dělá“, tj. tři slovesa. Na čtvrtý řádek doplní čtyřslovný výraz, který komentuje téma např. pomocí nějakého obrazného vyjádření. Na pátý řádek zvolí opět podstatné jméno, které vystihne podstatu tématu, a které se odlišuje od slova na řádku prvním.

1. řádek	1 podstatné jméno	(Co to je)
2. řádek	2 přídavná jména	(Jaké to je – popis, vlastnosti, charakteristiky)
3. řádek	3 slovesa	(Co to dělá)
4. řádek	4 slovný výraz	(Ukazující vcítění do tématu, problému, pojmu, kategorie – pocitové vyjádření, metafora)
5. řádek	1 podstatné jméno	(Rekapitulace, podstata problému, synonymum)

Učitel po celou dobu koordinuje činnost žáků. Vždy nejprve vysvětlí, co je jejich úkolem na daném řádku. Poté vyzve žáky, aby se hlásili a sdělili své návrhy. Poté shrne jaké návrhy padly a vyzve žáky, aby dali najevo, kterému z návrhů dají svůj hlas. Výběr slov provádějí žáci.

Příklad:

Chceme provést reflexi tématu bakterie, kterému jsme se se žáky věnovali.

Na začátku na tabuli nebo flipchart napíšeme:

Bakterie

..... (jake jsou)

..... (co dělají)

..... (čtyřslovný výraz)

..... (co to je)

a výsledek může vypadat např. takto:

Bakterie

neviditelné zákeřné

množí se skrývají zabíjí

některé pomáhají většina škodí

nebezpečí

Poté, co si žáci osvojí pravidla pětilítku, můžeme je nechat pracovat ve skupinách nebo samostatně. V tom případě umožníme žákům, aby své pětilítky prezentovali ostatním.

ZDROJ

Projekt Odyssea podle TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka IV. Praha: OSI, OSF 1998.

MODELOVÁ HODINA - JIŘÍ Z PODĚBRAD

CÍLE TÝKAJÍCÍ SE ROZVOJE KOMPETENCE K UČENÍ

Žák

- si pod vedením učitele vyzkouší vhodné způsoby, metody a strategie efektivního učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení na nové/ známé, důvěryhodné/ nedůvěryhodné, důležité/ okrajové,
- rozpozná, když něčemu v textu nerozumí a požádá o vysvětlení,
- vypíše pod vedením učitele přiměřeně dlouhé poznámky z učebnice či výkladu a správně je strukturuje,
- nevysmívá se ostatním za nesprávné odpovědi; pokud se jí dopustí sám, nevymlouvá se na falešné příčiny.

Kromě těchto cílů modelová hodina sleduje i několik cílů ze vzdělávacího oboru, které zde nezmiňujeme.

POMŮCKY

Flipchartový papír

Fixy

Text o Jiřím z Poděbrad

Obrázek Jiřího z Poděbrad

Papíry na psaní

POSTUP

Téma : Jiří z Poděbrad

Metody : volné psaní, předvídání z obrázku, individuální – párový – skupinový brainstorming, I.N.S.E.R.T., pětílístek

1. Ledolamka

Aktivita zaměřená na prolomení ledů a evokaci

Každý žák si vybere jednu historickou osobnost, která je pro něj osobně důležitá nebo zajímavá. Napíše si její jméno na kartičku a připevní si ji. Jednu historickou postavu si může vybrat více žáků. Žáci se pohybují po místnosti. Pokusí se odhadnout a sdělit alespoň třem spolužákům, proč si asi tuto osobnost vybrali a řeknou jim svůj odhad.

2. Volné psaní

Aktivita zaměřená na prohloubení evokace a zvláště na propojení toho, co bude probíráno, se zájmy, myšlenkami a pocity žáka.

„Sedněte si a pište 4 min., proč jste si tuto postavu opravdu vybrali.“ Předpokládáme, že jsme s touto třídou již volné psaní opakovaně prováděli. Proto žákům jen připomeneme základní pravidla:

- Piš po celou stanovenou dobu.

- Drž se při psaní tématu.
- Nemusíš dbát na pravopis.
- Když nevíš, piš „nevím, nic mě nenapadá“, ale stále pokračuj ve psaní.

Necháme několik žáků, aby nám něco ze svého volného psaní přečetli. Upozorníme na dobrovolnost, nikoho nenutíme.

3. Předvídání z obrázku

Metoda podporuje evokaci, pomáhá žákům s vizuálním učebním stylem

Na tabuli připevníme obrázek Jiřího z Poděbrad

Úkol: Zkuste odhadnout, kdo je na obrázku, a svůj tip se pokuste zdůvodnit.

4. Individuální, párový a skupinový brainstorming

Pokračuje evokace.

Úkol: Napište všechno, co víte nebo si myslíte, že víte o době a osobě Jiřího z Poděbrad.

- individuálně; pak sdílení ve dvojicích
- snos informací na flip
- kategorizace (Jaký je vztah mezi jednotlivými informacemi? Jak bychom některé informace mohli spojit a vytvořit tak obecnou myšlenku?)

5. I.N.S.E.R.T.

Metoda podporuje uvědomění si významu informací.

Žáci budou pracovat s textem o Jiřím z Poděbrad.

„Dnes budeme číst pomocí metody I.N.S.E.R.T. Při čtení si budeme dělat na okraji poznámky podle následujících pravidel:“

Pozn.: Poprvé nemusíme pracovat se všemi značkami. Vždy záleží na věku a předchozích zkušenostech žáků. S žáky do třetí třídy začínáme s jednou značkou a teprve poté, co si ji osvojí, přidáváme další. V této modelové hodině předpokládáme, že žáci již s metodou I.N.S.E.R.T. pracovali, osvojili si postupně všechny značky, a proto nyní pravidla pouze připomínáme.

Na tabuli nebo na flip napíšeme:

- ✓ **to se potvrdilo.**
- + **nová informace**
- **je to v rozporu s tím, co jsem věděl(a)**
- ? **mám nejasnost; k tomu chci vědět víc**

Připomeneme další pravidlo:

„Až si budete během čtení dělat znaménka nemusíte označit každou informaci.“

Zatímco žáci čtou (každý sám pro sebe), učitel načrtne na tabuli tabulku, kterou žáci použijí v druhé části metody I.N.S.E.R.T.

Poté, co žáci dočtou text, obrátíme pozornost žáků k flipu, na který jsme na začátku hodiny zapsali informace o Jiřím z Poděbrad (během skupinového brainstormingu).

Klademe žákům tyto otázky (Otázky se týkají jednotlivých značek, které žáci dělali do textu během čtení):

- Co se vám potvrdilo?
- Co naopak článek vyvrátil?
- Jaké nové informace jste se dozvěděli?
- Nač byste se chtěli zeptat?

6. Tabulka I.N.S.E.R.T.

Tato část metody startuje fází reflexe.

Vyzveme žáky, aby si překreslili do svého sešitu tabulku (načrtnutou na tabuli). Úkolem každého žáka je zapsat do tabulky vždy 3 – 4 položky ke každé značce (+, -, ?, ✓) podle vlastní volby. Tímto způsobem si žáci udělají zápis z dnešní hodiny, který je individualizovaný. Tzn. každý zapisuje něco jiného, podle toho, co již dosud o Jiřím z Poděbrad věděl.

7. Pětílístek

Metoda pomáhá reflektovat probrané téma.

Pětílístek provedeme společně individuálně nebo ve skupinách, podle toho, zda a jak často s ním žáci pracovali. V každém případě připomeneme, alespoň stručně, jeho pravidla. Např. tak, že vyvěsíme flipový papír, kde již jsou předkresleny řádky, počty slov a zadání, k jednotlivým řádkům.

Pokud pracujeme individuálně nebo skupinově, přečteme na závěr některé pětílístky nahlas.

ZDROJ

Květa Krüger - nepublikováno

zdroj: Panovníci českých zemí, Čornej, P.; Lockerová, J.; Major, P.,
Fragment.



Král Jiří z Poděbrad

Sněm, konaný dne 2. 3. 1458 na Staroměstské radnici, zvolil českým králem Jiřího z Poděbrad (duben 1420 až 22.3.1471). Byl to akt vpravdě historický, poněvadž ve středověku platilo, že se panovníkem může stát buď člen některé vládnoucí dynastie, nebo příslušník vévodského rodu. Jiří byl pouze pán, takže teoreticky nárok na korunu postrádal. V tomto směru mu velmi pomohla volba šlechtice Matyáše Korvína uherským králem počátkem roku 1458. Korvín byl sice Jiříkovým zetěm, ale na mezinárodní scéně se těšil větší oblibě. Vystupoval totiž jako poslušný syn římské církve, zatímco nový český vládce se, zcela v duchu rodinné tradice, hlásil k husitům. Naprostě většině Evropy se proto Jiří jevil jako heretik. První skutečná volba českého panovníka, neberoucí v úvahu posvěcenost tradičních dynastií ani dědičné nároky žen, byla činem vskutku převratným, kvácím svými kořeny v husitské revoluci.

Po letech nespokojenosti kališnického obyvatelstva s katolickými vládci se zdál být "husitský král" zárukou stability a pokoje. Když roku 1458 nastupoval na trůn, panoval v českém státě už čtvrt století vlastně náboženský smír. V naší vlasti tehdy kvetla naděje, že si lidé zvyknou žít společně a přitom v různosti. Proti tomu stála doktrína papeže Pia II. - jedna víra a naprostá totožnost obřadů tvoří jednotného ducha křesťanů. Na papežovy výzvy ke křížácké výpravě proti Turkům, jejichž hordy se už rozlévaly po Balkáně, však jednotně katolická evropská knížata světská reagovala jen mlhavými závazky.

Jiřík zatím doma horečně pracoval. Dosáhl všeobecného uznání od kališníků i katolíků v Čechách i na Moravě, ve Slezsku i Lužici. Výroba i trh v zemi se konsolidovaly, byl obnoven chod zemských úřadů včetně soudů a register, městské trhy a cejchy byly pod kontrolou, úředníci zaváděli pořádek do měr a vah, rozvíjela se doprava, kolem vozových cest byly vysekávány pásy lesa, aby se zabránilo přepadání, a obchodní tepny byly chráněny speciálními ozbrojenými jednotkami. Hospodářství pomáhaly i nové technické prostředky: začalo se používat vozů s otočnou nápravou, a v drobné dopravě se objevilo univerzálně použitelné vozidlo – trakař. Stát považovaný okolními katolickými zeměmi za sopku nabídl svým obyvatelům nejen mír, ale i dostatek laciných potravin a dalšího zboží, a to vše za nebývalé koexistence dvou náboženských koncepcí a při platnosti kompaktát.

V katolických vedlejších zemích Koruny české (obojí Lužice, Slezsko) stejně jako na Moravě musel ovšem Jiří překonat počáteční odpor a vydobýt si uznání hrozbou síly. Přesto v těchto oblastech plnou důvěru nezískal a často odtud slyšel peprné nářky na svůj údajně nemanželský původ. Hlavně však Řím dal už v předchozích letech vícekrát najevo, že skutečný náboženský život v České zemi se koná za hranicemi kompaktát: Kališníci zavrhovali poutě, úctu k ostakům, svěcení kropáčem, zpěvy koled, světili Husův svátek, při mši zpívali česky. V roce 1462 papež oznámil Jiříkovu poselstvu v Římě, že kompaktáta ztratila platnost.

Poděbrad pro jistotu už celá léta předtím vyjednával dvoustranné dohody s okolními králi, ale nyní bude potřeba velkolepějšího plánu. Byl odhodlán hájit kalich až do hrdel své rodiny a do svých nároků na královský trůn. V roce 1463 předložil a rozeslal ostatním evropským panovníkům velkolepý projekt Charty všeobecné mírové organizace evropských států. Obsahoval vše podstatné, co je dnes v základech Organizace spojených národů:

Podrobné předpisy jak odstranit války, jak mírově vyřizovat spory mezi státy, jak trestat rušitele míru. Ale také konkrétní návrhy: Zřízení mezinárodního soudního dvora, ba dokonce jednotného světového práva. Pozoruhodné byly myšlenky o respektování suverenity nejen velkých, ale i malých států, o financování a organizaci společného postupu proti útočníkovi, o práci jakéhosi „valného shromáždění“, delegátů, kteří by od svých vlád byli vybaveni plnými mocemi, také o radě panovníků s úřednickým aparátem i s jakýmsi generálním tajemníkem v čele. Dokument předvídal dokonce vytvoření jednotné evropské měny a nadnárodní regulaci trhu a ekonomiky vůbec.

Mnohostranná smlouva měla být přístupná všem - dokonce i Turkům, pokud by ovšem na statut mírové organizace přistoupili.

Do svého životního zápasu o kalich vytáhl Jiřík velkolepý mírový projekt. Nic na jeho trvale platném smyslu nemění ani to, že vládnoucí evropští feudálové Jiříkův plán nakonec ze strachu před papežskou zlobou s vytáčkami odmítli.

MODELOVÁ HODINA - KVĚTINOVÉ MĚSTEČKO

CÍLE TÝKAJÍCÍ SE ROZVOJE KOMPETENCE K UČENÍ

Žák čte umělecký literární text s porozuměním, což se konkrétně projevuje tím, že:

- formuluje odhad na základě informací nalezených v textu a na základě svých vědomostí a zkušeností, svůj odhad odůvodňuje,
- srovnává svůj odhad se skutečností,
- vcítuje se do postav příběhu a pojmenovává pravděpodobné motivy a důsledky jejich jednání,
- pojmenovává souvislosti mezi přečteným a svými zkušenostmi a prožitky,
- na základě četby a následující diskuse formuluje argument pro nebo proti určitému tvrzení.

POUŽITÉ METODY

Předvídání z klíčových slov
Tabulka předpovědí

POMŮCKY

Flipchart
Fixy
Text: Květinové městečko
Papíry na psaní

POSTUP

Pohádkový příběh Květinové městečko se mi podařilo najít[†] v jedné čítance, když jsem hledala nějaké zajímavé čtení, které by se nám hodilo do projektu Rostliny. Nepatří svým obsahem a otevřeným koncem k těm obvyklým, které v našich čítankách můžeme najít.

1. Předvídání z klíčových slov

Před čtením jsem žákům napsala na tabuli tato klíčová slova:
květinové městečko, zákaz, hřbitov snů, děti

Jejich úkolem bylo, aby si během jednoho otočení přesýpacích hodin (asi 3 minuty) promysleli, o čem by příběh, kde jsou použita tato slova, mohl být. Pak děti utvořily dvojice, jejichž úkolem bylo společně takový příběh vymyslet. Dali jsme si na práci dvě otočení přesýpacími hodinami.

Než jsem se zeptala, zda se chce některá dvojice o příběh podělit s námi se všemi, upozornila jsem je, že dnes nelze vyslechnout všechny verze, ale v průběhu práce se

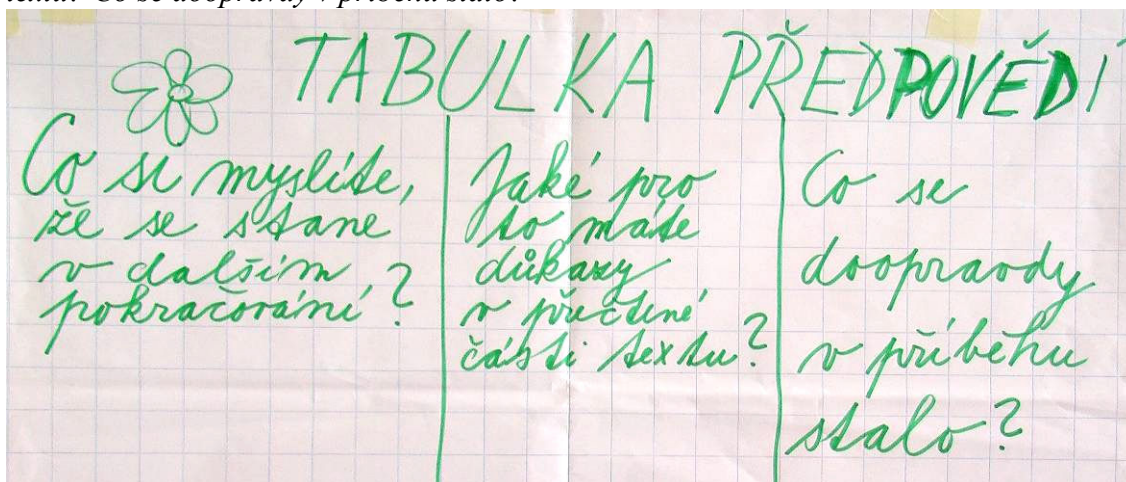
[†] Popis této modelové hodiny přejímáme z článku, který byl uveřejněn v Kritických listech, a ponecháváme jej v původní podobě - jako vyprávění v první osobě.

každý určitě uplatní a bude-li chtít, slovo dostane. První dvojici jsem dala slovo já, následující dvě už vyvolal pár, který právě svůj příběh dovyprávěl.

2. Tabulka předpovědí

Před samotným čtením jsem děti seznámila s tabulkou předpovědí. Pracovali jsme s ní tehdy poprvé, a tak jsem jim řekla, že si uvědomuji náročnost práce s tabulkou, a proto, chtějí-li, že mohou pracovat ve dvojici. V tabulce byly tyto oddíly:

Jak asi bude příběh pokračovat? Jaké pro to mám/máme důkazy v přečtené části textu? Co se doopravdy v příběhu stalo?



Děti většinou čtou tištěný text a s psacím písmem se ve škole příliš často nesetkávají. V běžném životě však ano a je potřeba, aby se naučily číst různé rukopisy. Proto jsem tabulku nadepsala rukou.

Evelina Haslerová: Květinové městečko

Jednoho dne však starosta městečka promluvil takto do rozhlasu: „Měšťané! S květinami proplýváte příliš mnoho času. Tak to nikam nepřivedeme. Potřebujeme krásnější domy a větší obchody a továrny! Děti se musí vážněji pustit do učení! Proto říkám: Pryč s květinami! Pryč s motýly! Snění je k ničemu.“

(pauza)

V prvé pauze měly děti čas k doplnění první a druhé části tabulky. Po přečtení druhé části textu bylo třeba vyplnit ještě třetí část tabulky. Kdo byl hotov, mohl pokračovat ve čtení až k další pauze – zamyslet se a zapsat další předpověď, k ní najít důkazy v příběhu... pak opět dočetl danou část příběhu a doplnil odpověď na otázku: *Co se doopravdy v příběhu stalo?*

A pak se městská rada usnesla květiny okamžitě zakázat
v parcích,
v zahradách,
v úřadovnách,
za okny,
u poštovních přepážek,
u čerpacích stanic a vůbec všude.
A strážci pořádku vyrazili na hon motýlů.

V městečku začal nevídaný odvoz odpadků: nespočetné vozy, vysoko naložené květinami, keři a stromy, vyjely z města.

(pauza)

Daleko za městem pak zřizenci znovu zasadili květiny, keře a stromy a kolem dokola pak vystavěli vysokou zeď. Na zdi visely zasklené skříňky. V nich byli špendlíky připíchnuti motýli, označení jménem a číslem. „To je hřbitov snů,“ říkali někteří. Bez stromů, bez keřů a květin městečko zešedlo. Vyrostly tam výškové domy. Ulice byly ucpané auty.

Lidé se ve spěchu míjeli bez pozdravu.

Každý myslel jenom na práci.

A nikomu se už nezdály žádné sny.

Beze snů noci ztemněly.

Jako černá přikrývka se teď noci snášely na spáče a halily je do tmy.

3. společná diskuse o přečteném příběhu

Příběh skončil a já měla připraveny ještě dotazy ke společnému přemýšlení a povídání:

Jak se asi cítili lidé bez květin?

Jak by se mohli cítit, kdyby je květiny opět obklopovaly?

Jaké pocity máš ty, když jsi v přírodě? Cítíš se tak i tady ve městě?

Naznačuje autorka, že byli radní za tento příkaz potrestání?

4. samostatná práce

Myslíte si, že radní dosáhli svého cíle?

Na tuto otázku měl každý vymyslet a do sešitu zapsat alespoň jeden argument pro „ano“ a „ne“, a kdo chtěl, mohl svůj argument zveřejnit na vyvěšený balicí papír.

5. ohlédnutí ve dvojicích

V závěru se opět sešly dvojice, které spolu na začátku hodiny podle klíčových slov vymýšlely příběh. Jejich úkolem bylo si na svůj příběh rozpomenout a posoudit, v čem se s příběhem paní Haslerové shodoval a v čem se lišil.

Dovětek

Otázka, na kterou děti hledaly argumenty „ano/ne“, může být také krokem k otevření diskuse (diskusní pavučiny). To už záleží na učiteli, jestli mu téma bude připadat dost opravdové a nosné, bude-li mu moci věnovat čas, a zda správně odhadne, jestli je téma pro žáky dosti životné, aby se nediskutovalo jen proto, že on si to tak naplánoval ve své přípravě.

Myslím si, že postupem doby dospějete také do fáze, že Vám nebude stačit, že jste hodinu vymysleli a s dětmi ji provedli, ale že Vás bude zajímat, jak děti svou práci v jednotlivých fázích učení reflektují. Bude to totiž to, o co se budete moci opřít při přípravě Vaší další společné práce. Tímto způsobem se z Vás stávají partneři v učení, takto učíte děti nazírat na své učení, rozumět mu, učit se učit.

Jak by mohly vypadat otázky k reflexi procesů učení

Našel/a jsi důkaz v textu pro každou ze svých verzí pokračování?

V jakém bodě (bodech) se Váš příběh lišil od příběhu autorky?

Podařilo se Ti vymyslet argument pro i proti?

Který z argumentů pro a který z argumentů proti ti připadal nejpádnější?

Co bylo pro Tebe při dnešní práci nejdůležitější?

Zaujalo Tě dnes něco natolik, že by se s k tomu rád příště vrátil/a?

ZDROJ

Květa Krüger, Text je po drobných redakčních úpravách převzat z Kritických listů č. 17, zima 2005, str. 20 - 21.

JAK JSME POROZUMĚLI MODELU E-U-R?

Cvičení pro čtenáře manuálu

Nyní vám nabízíme možnost ověřit si, jak rozumíte modelu učení E-U-R.
Doplňte prosím podle toho, co jste si zapamatovali:

V čem nám pomůže, když se se žáky věnujeme evokaci?

.....

Které vyučovací metody podporují evokaci?

.....

Co dělají žáci ve fázi uvědomění si významu informace?

.....

Které vyučovací metody můžeme použít ve fázi uvědomění si významu informací?

.....

Jaký přínos pro učení má fáze reflexe?

.....

Kterou vyučovací metodu můžeme použít k reflexi?

.....

Projděte si modelovou hodinu Květinové městečko a pokuste se přiřadit k jednotlivým aktivitám fáze učení, které jsme výše probírali. Naše řešení naleznete na konci manuálu před přehledem literatury.

MODELOVÁ HODINA - DUHOVÍ KONÍČCI

CÍLE TÝKAJÍCÍ SE ROZVOJE ČTENÍ UMĚLECKÉHO TEXTU

Žáci čtou umělecký literární text s porozuměním, všímají si představ, dojmů a pocitů, které v nich četba vyvolává. Žáci projevují své porozumění přečtenému různými způsoby:

- vyjadřují své pocity z četby slovy a pomocí malování,
- pojmenují vizuální a zvukové představy, které četba navozuje,
- své porozumění přečtenému dávají najevo pomocí malování,
- projevují vcítění do postav příběhu a pojmenují motivy jejich jednání.

CÍL TÝKAJÍCÍ SE ROZVOJE KOMPETENCE PERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ

Žáci si prohlížejí výkresy svých spolužáků a slovy ocení, co se jim líbí.

POMŮCKY

Flipchart

Fixy

Text: Duhoví konícci

Obrázek „Duhoví konícci“

Papíry na psaní

Vodovky

Štětce

Velké čtvrtky

Barevné lepicí papírky

POSTUP

Pohádku jsme četli nejprve v loňském školním roce ve 4.třídě, kde jsem působila jako třídní. Mým cílem bylo nenásilnou formou přivést žáky k tomu, aby vyjádřili své porozumění textu nejen čtením a psaním, ale i malováním. Hodina se vydařila a děti si práci pochvalovaly. Já jsem měla navíc dobrý pocit z toho, že se tentokrát mohli úplněji zapojit i žáci s dysgrafickými obtížemi. Přípravu na hodinu lze s malými obměnami použít i v první třídě, kde děti ještě píšou a čtou jen málo. Předčítat by musel učitel nebo žáci, kteří již čtení zvládli.

Předností této hodiny je také integrace několika vyučovacích předmětů: českého jazyka, matematiky, prvouky a výtvarné výchovy.

1. pracovní list, předvídání podle obrázku a názvu

Než jsme začali ve třídě pohádku číst, každý dostal pracovní list, na kterém byl název pohádky a ilustrace k ní. Úkolem bylo zamyslet se a napsat do pracovního listu dvěma až třemi větami, o čem by mohla pohádka být. Když se všem podařilo úkol splnit, měl se každý podělit se svým sousedem o nápady. Několik jsme jich vyslechli v celé třídě.

2. čtení a povídání o náladě a barvách

Pak jsme se pustili do čtení textu až do první pauzy. Zajímalo mě, jestli v dětech četba vyvolala nějakou náladu. Odpovídal ten, kdo se přihlásil o slovo. Protože jsme se chystali malovat, další otázka zněla: Jakou barvu bys použil pro znázornění této nálady? Na ni měl odpovědět každý.

3. malování oblohy

Pak už následoval první malířský úkol. Děti měly namalovat oblohu tak, jak si ji po četbě prvé části představují.

4. čtení a malování cesty

Kdo byl hotov, mohl se pustit do čtení druhé části textu, opět k pauze. Následovaly tyto otázky a úkoly: Jak byly seřazené barvy na té cestě? Která barva byla první, která poslední, která předcházela? Víš, která barva byla hned po červené? Ukaž mi počáteční písmeno názvu této barvy na prstech. Je v textu nějak blíže cesta popsána? Namaluj ji tak, jak si ji představuješ. (Žáci pokračovali v malování na stejný papír.)

5. čtení, úvaha: Proč byl kouzelník zlostný?, malování

Poté jsme se pustili do četby třetí části textu. Tentokrát mě zajímalo, proč asi byl kouzelník tak zlostný. Výtvarným úkolem bylo namalovat do svého obrázku něco, z čeho kouzelník stvořil své zlověstné koně. Kdo byl hotov, mohl se projít po třídě a podívat se, jak úkol vyřešili ostatní, jak vypadají jejich oblaka, zda jim něco připomínají ...

6. čtení a hledání zvuků v textu

Nyní byla před námi předposlední část textu. Když jsme ji přečetli, zajímalo mě, jestli během čtení slyšeli nějaké zvuky. Chtěla jsem navíc, aby našli v textu místa, která jsou zdrojem jejich pocitů.

7. čtení, dokončení obrázků, úvaha: Kam se duhové koně poděli?

Po dočtení celého textu děti mohly, ale nemusely do svého obrázku ještě cokoliv domalovat. Kam se podle vás duhové koně poděli?

8. výstava obrázků, ocenění

Kdo byl i s tímto úkolem hotov, vydal se do galerie, aby si pozorně prohlédl všechny obrázky. Po návratu na své místo jsem zadala poslední úkol. Každý si měl vybrat alespoň dva obrázky, které se mu z nějakého důvodu líbily nebo ho zaujaly, a napsat na ně uznání, které předá autorovi.

Obrázky jsme pak i s pracovními listy vystavili ve třídě.

POHÁDKA O DUHOVÝCH KONÍČCÍCH

Bylo kdysi království obklopené vysokými horami. Vládl v něm moudrý a laskavý král. Slunce se opíralo do travnatých údolí i do skal, ve kterých lidé nacházeli barevné drahokamy. Obloha bývala tyrkysově modrá, často bez mraků, východy a západy slunce zářily rubínovými červánky.

pauza

Podle dávného zvyku se lidé scházeli ráno před východem slunce na okraji velké zelené louky pod královským hradem, aby se potěšili nejnovějším bohatstvím království a štěstím celé země. Bylo to šest bílých koní. Těsně před úsvitem vyběhli bělouši z královských stájí do orosené trávy, a když se dotkl první sluneční paprsek kapky rosy, změnilo se šest běloušů na barevné koně. Na louce vesele zařehotalo malé stádo v barvách duhy. Byl v něm červený, oranžový, žlutý, zelený, modrý a fialový koník. Tihle veselí barevní koníci se seřadili vedle největšího červeného koně, vyběhli obloukem po barevných pruzích duhy jako po široké cestě ke slunci a pásli se až do večera na mokré nebeské louce. Lidé byli šťastní při pohledu na jasnou oblohu, práce jim celý den šla pěkně od ruky a zpívali si při ní.

pauza

Lidem v království jejich štěstí záviděl kouzelník. Byl divoký, zlý a nepřející. Bydlel na pustém ostrově uprostřed Černého moře a vládl mrakům a větru. Jednou stvořil svými čarami z oblaků černé a šedé zlověstné koně, zapráskal hromovým bičem a hnal je za bouře a větru nad horské království. Vyhrožoval, burácel a řval, až se skály třáslly. Chtěl se zmocnit stáda šesti duhových koní. Náhle celá obloha potemněla, slunce se ztratilo pod zlověstnými mraky, z kopyt černých koní létaly blesky a zapalovaly lesy a lidská obydlí. Lidé běželi do stáje odhodláni své koně bránit. Náhle k nim promluvil největší koník, vůdce stáda: „Běžte do skal a sneste na louku všechny drahé barevné kameny, které najdete. Přidejte k nim i ty, které má král ve své pokladnici. Pak otevřete rychle naši stáj, čekejte a nebojte se.“

Lidé rychle udělali, co jim koník poradil. Z horských jeskyní přinášeli drahokamy různých barev, na louku nakupili i tyrkysy, rubíny a démanty z královské pokladnice. Tu se náhle z černé oblohy ozval chechot kouzelníka: „Vy hlupáci! Nechci vaše kamení, chci duhové stádo šesti barevných koní! Otevřete stáje, jinak celá vaše země shoří, moji černí koně ji rozdoupou na prach, zahynete pod černou oblohou všichni!“

pauza

Ale to už se rozlétla vrata stáje a bělouši s divoce vlajícími hřívami běželi tryskem na známou louku. Svými kopyty udeřili do drahokamů a vykřesali z nich světlo. Duhové jiskry z drahokamů změnilly bělouše na stádo barevných koní. Skulinou v černé obloze jim naproti zasvítl úzký paprsek slunce. Barevné stádo nečekalo a hnalo se po duhové cestě vzhůru k obloze. Duhoví koníci protřhli kopyty černé a šedé mraky – kouzelníkovou mračné stádo. Černí a šediví koně začali v podobě deště, sněhu i ledu padat k zemi, kutáleli se jako šedá mlha po horských úbočích, rozpouštěli se v horských potocích. Kouzelníkovi zbylo na obloze jen pár černých vraníků. Duhoví koně je hnali s jejich jezdci daleko za hranice horského království.

pauza

Pozdě večer se koníci vrátili k vyděšeným lidem. Místo drahokamů se třpytila na louce v údolí večerní zářivá rosa. Hrála všem barvami duhy. Království nezchudlo, bylo stejně jako dříve bohaté láskou a vděčností ke svým duhovým koním.

Od té doby uplynulo mnoho a mnoho let. Nikdo neví, kam se duhoví koně poděli. Jen jednou se prý stalo, že ve velké kapce rosy zářící v pohárku z listu kontryhelu uviděl chlapec malíčkého barevného koníka.

Lidé si v té horské krajině dodnes o konících vyprávějí a hledají ve skalách zbylé drahé kameny. Když slunce namaluje v jejich krajině duhu, bývá duha daleko jasnější než kdekoli jinde. Svou šířkou připomíná cestu do nebe, sahá od zelených luk v údolí obloukem až k vysokým horám. A jako kdysi vybíhají lidé ven domovů a ukazují svým dětem tu nádheru. Opakují jim pořadí barev, které se nikdy nemění. Ani duhoví koníci si své pořadí nikdy nespletli.

ZDROJ

Raabík – náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. , I/D4, 24, aktualizace knihy, 2004, Ilustrace: Marc, F., Červení koně, Pijan, J.: Dějiny umění, IX. Díl, Odeon, Praha 1979

Text je převzat z Kritických listů č. 17, zima 2005, str. 20 – 21, Květa Krüger- Duhoví koníci

ČTENÍ POEZIE NAPŘÍČ PŘEDMĚTY

Práce s básničkami a s poezií v různých vyučovacích předmětech může pomoci žákům jednak k obecnému zlepšení čtenářské dovednosti, a díky tomu také k lepšímu porozumění vzdělávacím oborům. Slabí čtenáři mívají ve škole potíže nejen v češtině, ale čím dál víc i v ostatních předmětech.

Které dovednosti scházejí žákům pro dobré čtení v předmětech?

- Žáci nemívají dost soustředěnosti a trpělivosti, aby dočetli zadání slovní úlohy - hned vyžadují pomoc učitele. Přečíst celý výkladový text (i jen půl stránky dlouhý) vzbuzuje u někoho nepřekonatelný odpor.
- Žáci se vzpouzejí četbě textu, který obsahuje odborná slova z daného oboru. Nad termíny v textu jako by se jejich myšleníablokovalo.
- Žáci nerozumějí textu, ve kterém jsou spleťtí vztahy a situace (v zadání úlohy ve fyzice má žák rozpoznat, o jakou situaci se jedná, má rozpoznat, co jsou rozhodující faktory a co ne, má v textu rozpoznat, co vlastně ve sdělení chybí - a co tedy má vypočítat nebo navrhnout, atd.).
- Žáci neovládají postupy, jak překonat neporozumění, vyluštit nejasnosti, dohodnout se o vysvětlení.
- Žáci čtou intuitivně:
 1. berou věty a text globálně (řikají "je to o zebrách a že jsou v cirkuse"),
 2. jen přibližně a velmi nepřesně odhadují významy slov ("*dech se úží* znamená, že skoro není slyšet, jak dýchá")
 3. nejsou zvyklí, že mají za slovem hledat docela určitou věc nebo za větou hledat docela jasnou myšlenku (jsou zvyklí zaujmout k přečtenému celkový hodnotící postoj typu "je to dobrý", ale unikne jim, že text o vztazích v přírodě uvádí například nějaká pro a proti a že neprosazuje definitivní rozhodnutí o tom, co škodí a co prospívá).
 4. Žáci nemají důvěru v to, že by sami dokázali naučný text "vyluštit", pokud jim není hned jasný, a domnívají se, že mu nerozumějí proto, že "je to nudný", že "neumějí látku" či že je věc moc složitá ("já se o to nezajímám", "je to moc těžký"). Čekají, jak ho vyloží učitel nebo spolužák.

Vidíme, že úskalí jsou dvojí: jednak odmítavý postoj k četbě, jednak nedostatek dovedností čtenářských.

Dovednosti i důvěru v porozumění lze získat i příjemně - prací s básničkami

Nejlepší příležitost, jak vybudovat v dětech důvěru v to, že dokáží dešifrovat i složitější sdělení, má ovšem učitel na 1. stupni. Děti jsou jednak ještě důvěřivé a zvědavé, jednak učitel má v rukou vedení všech předmětů a může témata a úlohy spojovat podle potřeby. Ale pokud bude na 2. stupni spolupracovat učitel češtiny a jiného předmětu, není ještě pozdě.

Básně (nikoli pouhá říkadla) podle Cullinanové, Scalové a Schroderové (1995)

A. přitahují zájem dětí:

- svou citovostí - dopřávají čtenářům prožitek emocionální, jenž je bezprostřední a jaksí méně namáhavý;
- pointou nebo shrnujícím pohledem na konci - čtenář se může těšit, že

text na konci přinese legraci nebo stručné a pochopitelné objasnění, případně že potěší novým pohledem

- krátkostí řádků k četbě - verš neodrazuje svou délkou, oči ho snadno udrží jako celek, obsahuje malý výsek informací, nabízí pauzičku po dočtení, během níž čtenáři dojde, co bylo sdělováno;
- dávají dětem prostor pro hravost - hru se zvukem slov, s rýmy, s vtipnými slůvky.

B. pomáhají porozumět

- celkovou krátkostí textu - pár slok o několika verších, navíc s mezerami, dává dojem, že lze četbu zvládnout
- vypichují významná místa - některá slova mají svůj řádek, název, začátky a konce slok i básně ukazují, kde je důležitá informace,
- poskytují podněty a prostor k diskusím, k vzájemnému objasňování, k vyjadřování názoru i myšlenky,
- otevírají prostor pro hledání, pro nejistotu v interpretaci a zbavují dítě obavy z "chyby".

Zda je určitá báseň vhodná pro práci ve výuce napříč předměty, si ověříme podle toho, zda:

- jí mohou děti porozumět,
- vzbuzuje city (okouzlení, smutek, něhu, rozhořčení...),
- vzbuzuje smyslové představy (zrakové, sluchové, čichové atd.),
- hravě nebo vynalézavě používá jazyka,
- využívá rytmu a členění do veršů k zdůraznění významů,
- tematicky se dotýká některé z oblastí učiva,
- vyjadřuje důležitou myšlenku nebo vytváří významný vztah k některému cíli nebo tématu výuky oboru.

Kde můžeme najít vhodné básně?

Básně v češtině nejsou prozatím nikde tematicky utříděny, musíme sáhnout po sbírkách a čítankách, které máme ve svém okolí, a hledat. Vždy je vhodné, když se dohodnou češtináři a ze své znalosti a knihovniček dají postupně dohromady vlastní zásobník básní k určitým oborům. Velkou zásobu textů najdeme v databázi Ústavu pro českou literaturu ČAV (<http://www.ceska-poezie.cz/cek/>), kde je třeba se nejprve registrovat, a pak se dají vyhledat v poezii 19. a počátku 20. století básně obsahující určité zadané slovo. Databáze české poezie až do současnosti bohužel k dispozici není, o překladové nemluvě.

Bohatým zdrojem textů jsou ovšem i sami žáci! Jistě nebudou rádi hledat básně o tématu, které si vybral sám učitel a potřebuje ho na příští týden. Ale ve třídě může vznikat vlastní antologie (čítanka), do které žáci dávají texty, které kdokoliv z nich našel ke svému oblíbenému tématu v kterémkoliv z předmětů: někdo např. miluje ryby a sám v knihovně najde a opíše pro třídní antologii texty např. od Josefa Kainara. Za pár let má třída a učitel pěkný výběr a ten časem převezmou a dále obohatí další třídy.

Odlišnost nauky a poezie

Informace, zejména v přírodních vědách, bývají ve škole hodně určité a hotové. Básně však vždy přinášejí do našeho vnímání a myšlení **zvýšenou neurčitost** významů i představ, mnohoznačnost slov a výroků, **rozmanitost** postojů. Pro využití poezie ve výuce napříč předměty je důležité vědět, že *poezie je na světě právě proto,*

aby člověk spolu s krásným zážitkem ohledával své postoje a názory a aby je mohl porovnávat a sdílet s ostatními.

S vědou a odborným poznáním má však poezie společné to, že skutečná věda je také stále pochybování, odborníci stále vyvracejí dosavadní výklady a hledají nové, úplnější pohledy a výklady světa. Věda mimo jiné exaktně zkoumá, jak vlastně svět poznáváme. Poezie usiluje o totéž, ale skrze citový, estetický zážitek. Škola má připravit děti tak, aby jejich vnímání světa nebylo ustrnulé, aby prověřovaly po celý život své i cizí mínění i "pravdy".

Znalostní základna - co by měl každý pamatovat - se ovšem buduje ve škole také, ale výzkumy potvrzují, že po celý život si člověk pamatuje to, s čím nějak při učení operoval, čeho se dobádal, co si vyzkoušel, s čím mohl nějak zajímavě nakládat.

Věda míří k poznatkům bádáním či pokusem a rozvíjí strukturované myšlení, poezie (a krásná literatura vůbec) rozvíjí skrze zážitek a jeho sdílení naše možnosti vnímání a chápání. Poezie v naukových oborech tyto přednosti spojuje.

Básně s tématy na pomezí literární výchovy, přírodovědy a společenských věd obvykle přinášejí podněty pro předměty přírodovědné, společenské i pro literární výchovu. Učitel by měl rozpoznat ty podněty, které jsou spojené s celkovým smyslem básně. Na básni, ve které jde například jako v naší básni Zebra o trpkost života v nesvobodě, by bylo nevhodné "cvičit" taxonomii živočichů nebo slovních druhů či podnebné pásy nebo jazyky v Africe.

Robert Desnos:

Zebra

Zebra jako kůň má žebra,
hlavu, ocas, kopyta.
Prérii se honí dosyta.
Až jednou ji cirkus sebral.

Vzpomíná na širou step prostou
v zemi Barbárii,
kde z pramenů její sestry zebry pijí
a čarodějně trávy rostou.

V kleci v zoo se zebře dech úží.
Mříže se otiskly na její kůži.
(přeložil Kamil Bednář)

Báseň Zebra vyhovuje pro výuku, protože jediné slovo, kde by mohlo dojít k nepochopení, je neologický název Barbárie. Menším dětem mohou dělat potíže slova *prérie* a *step* či spojení *čarodějně trávy*. Ale celkový smysl básně už je náročnější: vysvětlit si poslední verš hlouběji než doslovně může být pro některé dítě oříškem. Cíty jsou v básni vyvolávány zřetelně: radost z rychlého běhu, smutek po svobodě a družkách, úzkost v kleci. Hra s jazykem je tu málo nápadná, je to spíše využívání volnosti (patřící právě k ideji básně o volnosti) - nedokonalý rým *zebra-sebral*, novotvar *Barbárie*, postupné rozšiřování od nepojmenované *savany* přes *prérii* až po *step*. Děti s malou čtenářskou zkušeností sotva postřehnou, jak se zde

využívá spádu vět k vyjádření definitivnosti osudu: Na konci první sloky náraz *Až jednou ji cirkus sebral*, na konci básně *Mříže se otiskly na její kůži*.

V této básni je výraznější spíše obsah - motiv trysku v savaně, lítost nad zvířetem v kleci, svoboda jako podmínka štěstí, zatímco poetické prostředky jsou nenápadné. Proto se báseň asi hodí více pro druhý stupeň školy, kde žáci už mohou umět ocenit nejen námět a myšlenku, ale také jemnější výstavbu významu v básni.

K pochopení smyslu básně ovšem žákům pomáhá učitel i tím, že je pro ně **modelem**:

- neomezuje se jen na kladení "kontrolních otázek",
- dokáže v básni rozpoznat otázky, na které je více odpovědí,
- ukazuje, kde hledáme souvislosti mezi textem a realitou,
- dává prostor pro druhé, aby hledali své otázky a odpovědi.

Z možných otázek umí učitel vybrat pro práci ve třídě ty, které zároveň

- míří k cílům jeho předmětu,
- souvisejí se smyslem básně.

Jde mu například v hodině biologie o to, aby žáci porovnali podmínky a procesy života divokých zvířat ve volnosti a v zajetí a porozuměli tomu, že i přes "krutosti", které se dějí ve volné přírodě, je systém vyvážený. A zároveň práce v hodině respektuje smysl básně: krása zvířete v přirozeném prostředí je změněna sobeckým přístupem člověka k přírodě v utrpení, jaké by sám nesl.

Nezapomenout během aktivit v hodině na smysl básně je důležité proto, že čtení básně musí pro žáky vždy zůstat poetickým zážitkem, z něhož práce vychází a zase se k němu vrací. **Básně nejsou pouhou zábavnější formou cvičení ani výkladu!** Žáci vnímají nejenom učitelovy podněty k básni, ale také krásu básně. I když skrze báseň poznávají svět a učivo předmětů, stále se učí i tomu, co vlastně je dobré v básních hledat, poznávají, které otázky míří k hlubšímu pochopení a které jdou jenom po povrchu.

Podněty, které báseň nabízí, mohou vypadat třeba takto:

Tabulka 1

<i>text básně</i>	<i>vědění o přírodě</i>	<i>vědění o společnosti</i>	<i>poznatky o poezii</i>
Zebra jako kůň má žebra,	Jsou příbuzní?	dá se ochočit?	je tu <i>zebra-žebra</i> rým?
hlavu, ocas, kopyta.	Jsou tyto znaky rozlišující?	mají Afričané tažné či závodní zebry?	proč přirovnání ke koni?
Prérii se honí dosyta.	Prérie je v Již. Americe, zebry v savaně. Je to totéž?	Co je v životě lidí obdobou prerie v životě zebry? Prérie je svobodný prostor a svoboda v fascinuje (v cestování, v lásce, podnikání..)	Jak asi básníka napadlo slovo <i>dosyta</i> ? Rým <i>kopyta-dosyta</i> vede básníka, aby zdůraznil svobodu.
Až jednou ji cirkus sebral.	Jak se získávají zvířata pro cirkusy a zoo? Jak to snášejí?	Mají lidé právo si pro zábavu lapit svobodného tvora?	Které významy tu má slovo <i>sebral</i> ? Znamená i "zle, bezohledně"
Vzpomíná na širou step prostou	Které rozdíly jsou mezi stepí-prérií-savanou?	Mění se v historii pojetí svobody? Volné prostory jsou původní místo	Co všechno může do básně vnášet výraz <i>širá step</i> ? bývá v ruské

	Trpí zajaté zvíře psychicky?	svobody všude po světě, svoboda je nejvyšší touha.	poezii, je to Asie
v zemi Barbárii,	Které oblasti evokuje název této země? Geografie se tu rozpouští, rozšiřuje.	Může svoboda být divoká, barbarská, ale taky evropská?	barbaři, Berbeři, Besarábie, Arábie -> globálně
kde z pramenů její sestry zebry pijí	Jak zvířata zacházejí s vodou a jejími zdroji v různých zemích? Voda je vzácnost pro život.	Jaký vztah mají lidé z národa civilizovaného k národům přírodním? Příslušnost k rodu se nezruší.	motiv pití z pramene jako z něčeho pravého, původního, nezkaženého civilizací
a čarodějné trávy rostou.	Které léčivé rostliny z těchto oblastí známe? Co je ženšen? v Proč asi je tu slovo <i>čarodějny</i> ?	Čím se liší dnešní vztah moderních lidí k přírodě od vztahu těch, kdo v přírodě žili? Prapůvodní civilizace měly vztah k přírodě i skrze magii: příroda jako léčivo i jako božstvo.	vzácnost se graduje od životní nezbytnosti pití k tajemné moci přírody
V kleci v zoo se zebře dech ůží.	Jaký vliv má asi habitat zvířete na čichání a orientaci, na fyziologické reakce na stres?	Kde všude člověk omezuje přírodní svobodu? Lidé mají i potřebu kontaktu s divokou přírodou ale provozují i zajetí, exhibice, pokusy na zvířatech.	Poslední sloka dvouveršová, úsečná, zúžená jak dech; proč zoo místo cirkusu?
Mříže se otiskly na její kůži.	Čím se liší tento otisk od mimikry v přírodě?	Co působí ztráta svobody zvířeti, co člověku, co "majiteli" zvířete? Působí destruktivně, mění perspektivu.	hlavní verš: pruhy krásné, původní, pravé jsou v zajetí popřeny, jsou jen otiskem klece

Struktura lekce s básní Zebra - v přírodovědě či občanské výchově

Cíle: Svým smyslem nás báseň vede až k cílům z oblasti soužití člověka s přírodou, ochrany přírody, chování zvířat v zajetí. Mezi cíli hodiny by mělo být to, že **žák si promyslí a vyjasní svůj vztah ke svobodě**. Jednak ke svobodě své vlastní - jak je pro něho důležité zažívat okamžiky úplné nezávislosti (to bude cíl z kompetence k občanství i kompetence osobnostní a sociální), jednak k právu a potřebě omezovat svobodu druhého, i zvířete. Ale i environmentální cíle zde budou hrát roli: žák má **pochopit, proč je důležité zachovat pro zvířata původní prostředí** - jak kvůli přírodě, tak kvůli vlastní humánní kultuře.

Pokud se v hodině podaří zopakovat a objasnit i rozdíly v termínech prerie-step-savana nebo mezi koněm a zebrou, je to dobré, ale kvůli tomu by nestálo za to výuku biologie a literatury propojovat.

Zadání jako důkaz o učení, o pokroku na cestě k cíli: Aby žáci na konci hodiny dostali příležitost poznat, jak se jejich vztah ke svobodě vyvíjí, mohli by vytvořit například nějakou (básnickou pojetou) výpověď zebry v zoo, třeba její vzkaz sestrám v Barbárii, poslaný po oblacích (porovnejme s rozloučením vězně v Máchově Máji), nebo fiktivní rozhovor sebe jako návštěvníka zoo a zebry v kleci, nebo "odborné"

pojednání o tom, jak svoboda zajišťuje přežití zvířatům v původním prostředí a proč člověk divokou svobodu omezuje sobě i zvířatům.

Je-li cílem hodiny environmentální poznání, mohou žáci vyhledat několik dalších příkladů, kdy je něčím narušena svoboda ve způsobu života určitých zvířat, a k některému zkusit složit podobnou báseň (epigonství ani básnická neumělost zde nebude závadou). Mohou však vytvořit i jiné produkty: petiční akci na ochranu některého z původních prostředí, pokračování básně, v němž se zebra vrací do Barbárie k sestrám (i s pravděpodobnými následky), ap.

Aktivity v hodině:

a) **Před prvním čtením** textu žáci promyslí, ve dvojici prodiskutují a samostatně napíší například pětilístek "Moje svoboda", ale mohou také jenom ve vzpomínce se zavřenýma očima evokovat zážitek a místo, kde se žák cítí úplně volný. Anebo si napsat osmiminutové psaní s tématem "Co bych si počal(a), kdybych už nikdy nesměl z pokoje". Mohou však také sestavit T-graf s přínosy a škodami, které má držení zvířat v zoo, například formou T-grafu:

Čím je přínosné, že máme v zoo zvířata

|| Které škody a křivdy způsobuje zajetí zvířat

b) **Během čtení** žáci hledají a označují v textu místa, z kterých na ně dýchá svoboda, anebo naopak nesvoboda, tak aby po dočtení mohl každý připravit pro ostatní vysvětlení o svých místech (popíše, co se mu vybaví, jak to funguje ap.) Nebo si mohou během čtení představovat hlas, zvuk či hudbu, které vyjadřují pocit zebry v různých verších. Mohou si potom pro sebe zkusit, jak by se modulace hlasu u veršů dala výstižně zamumlat (nežádáme výraznou recitaci - to je těžký úkol).

c) **Po čtení** opět podle zvoleného cíle hodiny si žáci zapíší některé své pochopené myšlenky a vzniklé otázky a podiskutují o nich, nebo se vyjádří k některé z otázek, které si učitel připravil (viz *Tabulka 1*), nebo se rozhodnou o nějakém dilematu, které načali v evokaci před čtením. Například si napíší, co by se pro zvířata mělo zavést v naší zoo, nebo co by potřeboval jejich domácí miláček.

Jak poezie ovlivní výuku?

Pro výuku plyne, že básničky v hodinách ostatních předmětů asi nebudou pro děti přímým zdrojem přesného odborného poučení, ale mohou se stát lákavým terénem, ve kterém žáci zapojí mnoho z toho, co už vědí, zjistí, jaký mají k zkoumané věci vztah a jak se oni liší od druhých. Ovšemže se také dozvědí nové informace o věci - ale často až jako následné upřesnění, jako korekce básníkovy vidění, dohledají si informace v pramenech. Výhodou této práce je to, že děti, podníceny citovým zážitkem a sdílením názorů, získávají silnou motivaci k práci s tématem a s důležitou myšlenkou, k níž se báseň vyjadřuje. Přitom zjistí, že o témž tématu mají různí lidé různý názor, a učí se rozpoznávat, kdy je některý názor podložený, informovaný, opřený o text, a kdy je to jen letmý dojem, nepoučená představa, předsudek, "přání otcem myšlenky", omyl vzniklý nepochopením.

K tomuto typu práce s básněmi je ovšem potřeba **třídu postupně dovést** - většina dětí nedokáže sama od sebe nebo z domova poezii vnímat a užívat si ji hlouběji.

Berou poezii jako pouhou radost z rytmu a rýmu, jako v říkadlech. Jedním z velkých výsledků takové práce pak je nejenom to, že děti jsou ochotné se skrze poezii více sblížit i s výukou naukových předmětů, ale také to, že se naučí samy výstižněji a působivě vyjadřovat jak o svých pocitech a názorech, tak o věcech "odborných".

K tomu je dovádí zejména výuka, která zapojuje nejen čtení, ale také žákovo vlastní psaní "krásných" i věcných textů pro publikum. Cesty, kterými lze vést žáky k psaní a čtení, jsou mnohé, ale nikdy nejde o jednorázové použití "metod". Většinou se tato cesta začíná v první třídě a žák po ní postupuje i po opuštění základní školy...

ZDROJ

Ondřej Hausenblas

Cullinan, B.E., Scala, M, Schroder, V.: Three Voices - An Invitation to Poetry across the Curriculum, Stenhouse Publishers 1995

Desnos, Robert: Zpěvobajky a květomluva, přeložil Kamil Bednář, Praha, Aventinum 1991

MODELOVÁ HODINA - DÁREK

CÍLE

Žáci

- si vyzkouší číst báseň, propojit přečtené se svými zkušenostmi a porozumět zvláštnostem jazyka poezie,
- kladou otázky ohledně věcí, které jim nejsou jasné,
- vymyslí a pojmenují, jak by mohli získat odpověď na svoje otázky,
- si vyzkouší vytvořit báseň na dané téma.

POMŮCKY

Flipchart

Fixy

Text: „Krabíčka s překvapením“ – stočené do papírových ruliček

krabice

papíry na psaní

Dárek

Květa Kohoutová



Příprava na hodinu literární výchovy ve 3. třídě, kterou zhlédli studenti PedF UK se svým pedagogem.

Hodina proběhla ve 3. ročníku, ve třídě, kterou jsem v letošním roce začala učit v Lauderově škole

Proč jsem si zvolila pro práci v hodině báseň? Mrzí mě, že se nám téměř vůbec nedaří najít cestu poezie k dětem. Mrzí mě, že i já jsem zůstala poezii téměř netknutá. Doposud mě totiž nebaví pít se za tím, co nám chtěl básník *asi* říci, a nevědět nakonec, co nám chtěl tedy říci. A je to vůbec na poezii to podstatné? K poezii hledám cesty poetické.

Báseň Paula van Ostaijena *Krabička s překvapením* jsem dostala před časem jako dárek. Mám ji ráda. Podle mě je třeba, aby báseň nejdříve měl(a) rád(a) pan(i) učitel(ka). Její téma bylo dalším důvodem, který rozhodl, že jsem ji svým žákům přinesla. V týdnu, kdy jsem básničku do hodiny zařadila, slavili Židé na celém světě chanuku, svátek, při němž můžeme být obdarováni. Cílem bylo tedy hledání cesty za poezií a za obdarováním, za dárkem.

***Krabička s překvapením*
Paul van Ostaijen**

co to tam asi je
co to je
co asi

NIC

NIC jenom pro tebe
neztrať je
takové krásné nic
tak legrační

jen se podívej
není to nejlegračnější nic na světě?
nic právě pro tebe

(*Ostrov, kde rostou housle, Praha, Albatros 1987.*)

EVOKACE:

- skupinový brainstorming: Co vás napadá, když se řekne obdarování?

Všechny návrhy jsem zapisovala na tabuli. U některých hesel vznikla mezi dětmi spontánně potřeba požádat dotyčného o vysvětlení – proč právě toto heslo do soupisu zařadil.

- volné psaní: Co je pro tebe nejvzácnějším dárkem (darem)?

Před psaním jsme sobě i hostům připomněli pravidla volného psaní a všichni přítomní byli vyzváni,

aby během 3 minut psali vše, co je k této otázce napadá.

- sdílení: Poděl se alespoň s jedním člověkem o své volné psaní. Co znamená slovo *alespoň*?

Kruh na koberci:

Kruhem putuje krabice od jednoho k druhému. Hádáme, co by v krabici mohlo být. Když krabice doputovala opět ke mně, otevřela jsem ji. Objevili jsme v ní ruličky papíru různé barvy. Prozradila jsem dětem, že to je můj dnešní chanukový dárek pro ně. Max nabídl nejdříve našim hostům, pak nám ostatním. Před rozbalením jsme si připomněli chování obdarovaného a jednání při přebírání a rozbalování dárku.

UVĚDOMĚNÍ:

- Po rozbalení ruličky jsme objevili báseň. Obdarovaní dostali dva úkoly: nejdříve si přečíst báseň potichu pro sebe a zamyslet se nad její recitací, pak se vydat mezi ostatní a říci ji alespoň dvěma přítomným, se kterými dnes ještě neměli možnost mluvit.

Děti se začaly vyptávat, proč jsou tam ty díry. Zajímalo je, jestli jsem měla problém s počítačem nebo jestli je to tak schválně. Přivedlo mě to na jinou myšlenku a v tomto místě jsem svou zamýšlenou přípravu změnila. Dětem jsem nedala hotovou odpověď. Požádala jsem je, aby se nad tím zamyslely a zkusily se o tom navzájem poradit.

- Po vypršení doby, která byla určena pro přednes básni (po dvou otočeních přesýpacími hodinami = asi 4 minuty), jsme se opět sešli v kruhu na koberci.

Má někdo chuť přečíst báseň všem? Můžete někoho doporučit?

- Pak jsme si sdělovali, na co jsme ohledně „děr“ přišli. Neshodli jsme se na žádné správné odpovědi. Jak také, kdo by nám na to mohl nejspíš odpovědět? Kde bychom odpověď mohli najít? Rozběhla se velmi zajímavá debata. Návrhy byly velmi překvapivé. Uvedu jen některé: Odpovědět by nám mohl básník sám, pokud už nežije, pak vydavatel, jeho kamarádi, jeho žena; možnou odpověď bychom mohli najít na internetu, v knihovně, při poslechu rádia, televize. A kdo by nám mohl říci s jistotou, že básník již nežije? Některý pohřební ústav na světě to jistě bude vědět anebo bychom museli obejít hřbitovy.

REFLEXE:

- Pětílístek

Pokud bych na vás teď chtěla, abyste sepsali pětílístek, jaké téma bude uvedeno na prvním řádku? Očekávala jsem, že se zcela jistě ze třídy ozve „dárek“. Zaznělo také: NIC a CHANUKA. Každý tedy psal pětílístek na téma, které ho právě nejvíce oslovilo.

**Marek Kohout:**

dárek
hezky ohavný
leží překvapí štve
Je to tak příjemný.
PŘEKVAPENÍ

Sára Čechová:

dárek
hezky chřastící
pochoduje natahuje hraje
Dárek mi dělá radost.
VÁNOCE

Původní příprava:

Po přednesu básně jsem měla v úmyslu vrátit se k slavení chanuky a obdarovávání se.

Při slavení tohoto svátku nejde vůbec o příležitost rozdat si dárky. Chtěla jsem, aby si děti ve dvojicích popovídaly, co všechno o svátku vědí.

Asi po pěti minutách měly v kroužku říci každý jednu větu o chanuce. Určitě bych položila otázku, jak větu „poznáme“ zrakem a sluchem.

Pak měla kouzelná krabice znovu putovat v kroužku. Představili bychom si, že pro každého z nás je v ní dáreček. Tyto dárky jsou však neviditelné – abychom je „spatřili“, musíme s nimi zacházet tak, aby se dalo poznat, o jaký předmět jde. Dárek není určen pro toho, kdo ho z krabice vybere, ale je překvapením pro souseda. Je třeba přemýšlet, čím bychom komu udělali radost – a dávající i obdarovány by si vyzkoušeli obě role při dávání a přijímání dárků.

Autorka je certifikovaná učitelka a lektorka KM.

3. třída

Děti měly dostatek prostoru na otázky. A ptaly se sebe navzájem, ne učitele, jako jediného možného vědouceho. Vede je to k odpovědnosti. V mnohých třídách, kam chodíme, je učitel autoritativní typ, který nenechá své žáky mluvit mezi sebou, komunikace musí jít vždy jen přes něj.

Bylo až neuvěřitelné, jak paní učitelka vnímala všechny děti, měla přehled, kdo co dělá, a téměř každému se snažila i na sebemenší otázku odpovědět. Moc se mi líbilo, že vysvětlovala a diskutovala s dětmi jako s partnery, i pokud se žákům něco nelíbilo. Přesto tato uvolněnost hodinu nijak nenarušila, ale naopak vždy pomohla, aby děti samy na informace aktivně přišly a přitom přemýšlely.

Z reflexí studentů učitelství 1. stupně na PedF UK po návštěvě Lauderovy ZŠ, 4. prosince 2002

Komentář Ondřeje Hausenblase:

Předem chci uvést vysvětlení atmosféry v této skupině studentek:

Skupina, která školu navštívila 4. prosince 2002, byla i v ostatních školách poměrně pasivní a rezistentní vůči setkávání s něčím novým. Ve skupině bylo několik studentek, které měly poměrně jasno v tom, že chtějí ve škole vidět přímý návod k tomu, jak mají vést své hodiny, návod, který by mohly převzít vcelku a bez vlastního profesionálního růstu. V této skupině jsem také opakovaně narazil na to, že studentky měly některé pojmy „příliš vyjasněné“, tj. měly o nich své pevné přesvědčení, avšak doposud se nezabývaly tím, že by o nich hlouběji přemýšlely (například pochvala versus uznání, kázeň, cíle literární výchovy vůbec, role učitele a jeho vztah k výuce atp.). Ve skupině však bylo i několik takových, které by byly uvítaly podstatně hlubší informace, neboť ty „povrchové“ už promyšlené měly. Na rozdíl od jiné skupiny, kterou jsem vedl, nevznikaly v této skupině ani zvědavé otázky, spíše hotové posuzující výroky, k nimž bylo u studentů málo chuti diskutovat.

Přesto byla reakce na návštěvu školy velmi kladná, nikdo zkušenost neodmítal ani ji nevylučoval ze svého obzoru. Ale často studentky poukazovaly na to, co všechno ony by prý dělat nemohly, ježto tato škola je zjevně finančně mnohem lépe dotovaná, děti je mnohem méně atd. V závěrečných seminářích nakonec studentů zkušenost z Lauderově škole ocenili nejvíce ze všech ostatních návštěv.

Co jsem viděl já:

Ted, s delším časovým odstupem chci uvést, že pro mé studenty bylo cenné vidět, jak velmi individuálně

může učitelka s dětmi pracovat – jak způsob, kterým se učitelky obrací k jednotlivým dětem i ke všem dohromady, je vždy velmi osobní. V jiných školách často vidím, že učitelka „nahazuje“ svá slova na třídu, aniž by děti cítily, že se její řeč týká každého z nich osobně. To je pedagogické umění, a zde ho studentky mohly pozorovat.

Zároveň jsme viděli, jak dokonalý individuální přehled učitelky mají o každém z dětí a jak podle něho zadávají, provádějí i posuzují jejich práci. Pro mé studentky bylo cenné, že viděly individuální reakci učitelky na projevy každého z žáků a že neviděly žádné povšechné „rozlévání informací“ nebo hodnotících výroky.

V jedné hodině Květy Kohoutové si studentky také povšimly velkého rozdílu v chování a jednání učitelky při práci s kroužkem dětí na koberci a v přístupu cizí učitelky, která bezohledně vrazila do třídy, bez ptaní přerušila práci dětí a učitelky, aby vyřídila jakousi organizační maličkost. Studentky také sledovaly, jak obtížně se děti po takovém neprofesionálním zásahu do výuky vracejí k původní kvalitě práce, jak pohnasne atmosféra, chuť dětí k činnosti v hodině.

Pro studentky bylo také důležité vidět, že učitelky mají ucelený přehled o celé hodině nebo lekci. To znamená, že jednotlivé činnosti a úkoly dávají smysl pro celek a že děti v takovém celku mohou snadno spatřit, že práce má smysl. Taková výuka se velmi liší od běžného „probírání“ učiva, jaké studentky viděly v jiných školách.

Jsem rád, že jsme školu mohli navštívit, a děkuji Květě i Katce za pozvání.

Ondřej Hausenblas, KČL PedF UK

ZDROJ

Květa Krüger, text je převzat z Kritických listů č. 11, léto 2003, str. 26 - 27.

MODELOVÁ HODINA - VELBLOUD

CÍLE

Žáci

- poznávají jedno téma pomocí hmatu, čtení poezie, čtení odborného textu a modelování. Díky tomu mají možnost uplatnit své silné stránky, každý podle svého nadání a poznávacího stylu.
- při čtení identifikují a označí informace, které jsou pro ně nové.
- porovnávají informace z různých zdrojů.

POMŮCKY

Flipchart

Fixy

Plyšová velbloudi různých rozměrů

Fotka velblouda

texty

papíry na psaní

POSTUP

1. Evokace

Účastníci sedí v kruhu. Po celou dobu aktivity by měli mít zavřené oči nebo zavázané oči šátkem. Po kruhu nechám kolovat předměty (= velbloudy). Úkolem je předměty hmatem prozkoumat a pak poslat dál. Když všem projdou rukama všechny modely velbloudů, opět se schovají a zúčastnění mohou otevřít oči. Následuje úkol:

- Pište VOLNÝM PSANÍM 4 min. o věcech, které vám procházely rukama. Napište, co o nich víte nebo si myslíte, že víte. Mají něco společného?

- po dopsání sdílení ve dvojicích

- Shodli jste se na popisovaném předmětu? O čem jste ve svém VP psali? (sdílení ve skupině)
- Jděte - na určené místo – ve třídě a tam odhalíte, co vám rukama kolovalo.

2. Uvědomění si významu

Účastníci dostanou první báseň Jacquesa Préverta „Nespokojený dromedár“. Báseň si mají přečíst a podtrhnout v ní zajímavosti a nové informace.

Jacques Prévert - Nespokojený dromedár

Byl jednou jeden mladý dromedár

a ten nebyl nikdy s ničím spokojený.
 Jednou večer řekl kamarádům:
 "Zítra jdu s tatínkem a s maminkou
 na přednášku, to koukáte, co jsem zač!"
 A ostatní řekli: "Ó, ó, půjde na přednášku,
 a věřili byste, že nebyl spokojen, protože
 přednáška nebyla vůbec taková, jak si ji představoval:
 nehrála tam hudba a byl zklamán,
 hrozně se nudil a chtělo se mu plakat.
 Už hodinu a tři čtvrti mluvil nějaký tlustý pán.
 Před tlustým pánem stál džbán s vodou a sklenice na zuby
 bez kartáčku a čas od času si pán nalil vodu do sklenice,
 ale ani jednou si nevyčistil zuby a zřejmě rozčilen
 mluvil o něčem jiném, totiž o dromedárech a velbloudech.
 Mladému dromedárovi bylo hrozně horko
 a taky mu velmi překážel hrb;
 dřel se mu o opěradlo křesla, sedělo se mu
 velice nepohodlně, vrtěl sebou.
 A tak maminka řekla: "Sed' klidně,
 nech pána mluvit," a štípla ho do hrbu.
 Mladému dromedárovi se chtělo
 pořád víc a víc plakat, odejít...
 Každých pět minut přednášející opakoval:
 "Zvláště si nesmíme plést dromedáry s velbloudy,
 upozorňuji vás, dámy a pánové a drazí dromedáři,
 na závažnou skutečnost:
 velbloud má dva hrby, kdežto dromedár jenom jeden."
 Všichni lidé v sále říkali: "Jak neobyčejně zajímavé,"
 a velbloudi, dromedáři, muži, ženy a děti
 si dělali poznámky do zápisníčků.
 A pak přednášející začal znovu:
 "Rozdíl mezi oběma zvířaty je v tom, že dromedár
 má jeden hrb, kdežto - což je velice pozoruhodné
 a prospěšné vědět - velbloud má hrby dva..."
 Nakonec toho měl mladý dromedár už dost,
 vyskočil na pódium a kousl přednášejícího.
 "Ty velbloude!", zvolal rozzuřený řečník.
 A všichni v sále volali:
 "Velbloude, špinavý velbloude, špinavý velbloude!"
 A přitom to byl dromedár a byl velmi čistý.

Po dočtení dostanou další báseň Emanuela Frynty „Velbloudi“. Instrukce zůstává stejná. Nakonec dostanou třetí text, v němž si opět podtrhnout novinky a zajímavosti.

Emanuel Frynta – Velbloudi

Velbloudi jsou buď dvouhrbí,
 anebo jednohrbí -
 ostatní jsou jen pomluvy
 a nestydaté drby.

A někdy ovšem na svůj vrub
vyroste velbloud pětihrb.

Každý si musí rozhodně
uvědomit už předem,
že možnosti jsou pouze dvě:
dva hrby, nebo jeden.
A někdy ovšem na svůj vrub
vyroste velbloud šestihrb.

Velbloudi jsou jen drabaři,
anebo dromedáři -
o dalších bájí taškáři
a vyslovení lháři.
A někdy vznikne na svůj vrub
tří-, čtyř-, anebo sedmihrb.

Velbloudi, savci, zástupci rodu velbloud (*Camelus*) z čeledi velbloudovitých (*Camelidae*), z podřádu mozolnatců, z řádu sudokopytníků. Mají na hřbetě jeden nebo dva hrby zásobního tuku. Živí se rostlinnou potravou; žijí v Asii a v Africe. V poušti Gobi žije velbloud dvouhrbý (synonymum drabař, *Camelus ferus*), a to divoká forma (poddruh *Camelus ferus ferus*), který je předkem domácího velblouda dvouhrbého (synonymum drabař, *Camelus ferus bactrianus*), chovaného od Malé Asie směrem na východ. Divoký předek velblouda jednohrbého (synonymum dromedár, *Camelus dromedarius*) není znám. Dromedár byl pravděpodobně vyšlechtěn jako domácí zvíře z velblouda dvouhrbého. Chová se zejména v severní Africe a v Arábii.

Po té si vytvoří SROVNÁVACÍ TABULKU o velbloudech:

1. zdroj říká, že ...

2. zdroj říká, že...

3. zdroj říká, že...

Já se přikláním (nepřikláním) k těmto informacím, protože ...

3. Reflexe

1) Sejdeme se opět v kruhu i s vytvořenou tabulkou. Každý přečte, co si zapsal. V druhém kole každý řekne alespoň jednu informaci, kterou by si rád zapamatoval/naučil.

2) Každý modeluje dromedára nebo drabaře dle vlastního výběru. Po vytvoření se zvířata „vyměňují“ ve dvojicích a opět poslepu se odhaduje, jestli mám v rukou jednohrbého či dvouhrbého velblouda.

Nebo

Záznam z učení – pracovní list

Zakroužkujte:

Přednáška Diskuse Video Psaný text Poslech Jiné

1. Nejdůležitější myšlenky / informace:

.....
.....
.....

2. Mám tyto otázky:

.....
.....
.....

3. Jaké vidím vazby k jiným předmětům:

.....
.....
.....

4. Jak můžu použít tyto myšlenky / informace v životě:

.....
.....
.....

5. Jak jsem porozuměl/a problému, co mě při učení napadlo:

.....
.....
.....

ZDROJ

Květa Krüger- nepublikováno

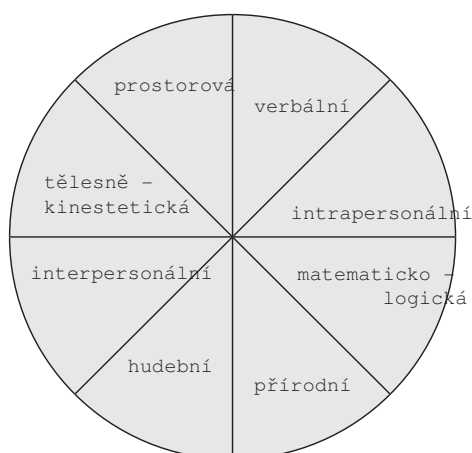
JAK PŘIPRAVIT VÝUKU PRO DĚTI S RŮZNÝMI TYPY INTELIGENCE

V posledních letech se v odborné literatuře, ale i v pedagogické a psychologické praxi stále více uplatňuje zajímavý přístup k chápání lidských schopností. Jedná se o tzv. teorii rozmanitých inteligencí (multiple intelligences). Její autor, americký výzkumník, H. Gardner, říká, že každý člověk má minimálně osm typů inteligencí (schopností). Samotná inteligence je souborem mnoha schopností, které uplatňujeme při řešení situací každodenního života.

Typy inteligence:

1. verbální
2. logicko-matematická
3. prostorová
4. hudební
5. tělesně-kinestetická
6. interpersonální
7. intrapersonální
8. přírodní

V ideálním případě si můžeme představit jedince, který má všechny typy inteligence rozvinuté rovnoměrně.



Takový jedinec však ve skutečnosti neexistuje. Každý z nás má některé typy inteligence rozvinuty více, než typy jiné.

☺ Projděte si ještě jednou charakteristiku jednotlivých typů inteligence (viz. tabulka rozmanitých inteligencí).

☺ Zamyslete se nad svojí vlastní osobou a pokuste se graficky vyjádřit, jak si myslíte, že jste na tom vy sami. Velikost jednotlivých výsečí v kruhu by měla vyjadřovat vaše schopnosti v jednotlivých oblastech.

(Pokud se vám bude zdát, že některou z inteligencí vůbec nemáte :-), vězte, že H. Gardner říká, že každý z nás má všechny. Pouze se odlišují v míře svého rozvinutí.)

☺ Pokuste se odpovědět si na otázky:

K čemu může být učitel/ce užitečná znalost rozložení svých vlastních inteligencí?

Jak je možné poznatky o existenci rozmanitých inteligencí využít při plánování a realizaci výchovně vzdělávacích činností?

☺ Můžete diskutovat s kolegy, porovnat si s nimi rozložení svých vlastních inteligencí. Hledat shody a rozdíly.

Jaké jsou některé nejčastější reakce a odpovědi učitelů na tyto otázky:

- ... tam, kde mám inteligence rozvinuté silně, je moje „parketa“. V tomto směru mohu dát dětem nejvíce ...
- ...nebudu se s dětmi zbytečně pouštět do činností, v nichž si nejsem moc jistá, které já sama moc neovládám. Mohla bych tak dětem spíše uškodit...
- ...tam, kde mám slabiny, mohu na sobě pracovat a snažit se tak posílit i ty oblasti, v nichž nejsem tak dobrá...
- ...je dobré si uvědomit, že i já mám nějaké slabé stránky a že nemůžu po dětech vyžadovat, aby byly ve všem dokonalé. Vede mě to k větší toleranci vůči druhým...

- ...při plánování činností pro děti bychom se měli snažit zajistit, aby činnosti dětem nabízené pokrývaly všechny typy inteligencí (byly rozmanité)...

Pozn.

- Opravdu se v životě chováme tak, že pracujeme na rozvoji svých slabých stránek? Navštěvují ti z nás, kteří cítí nedostatek v hudebních schopnostech soukromého učitele zpěvu nebo hry na klavír? Opravdu se při nedostatku prostorové inteligence dobrovolně vrháme do situací, v nichž náš život závisí na dobré orientaci v terénu? A jak je to při nedostatku matematicko-logické inteligence? Trénujeme ji řešením logických úloh, hlavolamů, rébusů či číselných řad?

Většinou se těmto činnostem (a je to přirozené) spíše vyhýbáme nebo je řešíme po svém. Často s pomocí těch inteligencí, které jsou nám vlastní. A tak např. v momentě, kdy bloudíme městem (i s mapou v kapse), oslovíme kolemjdoucího a necháme si poradit, místo toho abychom mapou složitě manipulovali a snažili se propojit realitu kolem nás se značkami na papíře. K řešení úkolu, který závisí na prostorové inteligenci, využijeme svoji verbální a sociální (interpersonální) zdatnost a výsledek je většinou totožný s tím, jako bychom si uměli sami najít cestu v mapě.

- ...“v tom, v čem jsem dobrá mohu dětem dát nejvíce“, „zbytečně se nepouštím do činností, v nichž si nejsem moc jistá, abych tím dětem ještě spíše neuškodila“... Ano, to je to, co přirozeně děláme. A tak při vstupu do třídy, kde je učitelka výtvarnice, okamžitě poznáme, že děti mají dostatek příležitostí tvořit, vyzkoušet si nejrozmanitější výtvarné techniky... Ze třídy od učitelky hudebnice se několikrát v průběhu dne line hudba a zpěv... Děti ve třídě, kde je učitelka s dobrými tělesně-kinestetickými (pohybovými) schopnostmi, tráví hodně času dramatizacemi a aktivitami spojenými s pohybem. Většinou jsme všichni zdatní verbálně, což v mnoha případech znamená i to, že podstatou činností ve třídě je náš převládající monolog. Hodně dětem vyprávíme, všechno jim vysvětlujeme (slovně), popisujeme, jaké něco je, místo toho, abychom jim daly příležitost vyzkoušet si vše na „vlastní kůži“ a dojít k poznání skrze vlastní zkušenost. Popřemýšlejme o tom, které děti na námi nabízené aktivity reagují pozitivně? Nejsou to ve většině případů stále ty samé? Ano, o takových dětech říkáme, že jsou bystré, šikovné, zapálené pro činnost, motivované... a ne náhodou jsou to také ty, jejichž rozložení inteligencí a temperament se podobá tomu našemu. Tyto děti na nás dobře reagují proto, že jim je náš přístup k řešení problémů a k aktivitám rovněž vlastní. Ale co ty ostatní? Kolik prostoru a možností samostatně tvořit a rozvíjet se tak ve svých silných stránkách mají na předem připravených aktivitách děti s „opačnými“ inteligencemi?

Shrnutí:

Při plánování jakéhokoliv tématu dbáme na to, aby aktivity, které pro žáky připravujeme, rozvíjely **všechny typy inteligencí**. Vznikne tak nabídka, v níž si každý může vybrat činnost, která ho zajímá, tedy takovou, která odpovídá jeho schopnostem a možnostem. **Možnost volby** z několika předem připravených činností (vztahujících se ke společnému tématu, na němž jako třída pracujeme) plní zároveň funkci motivace.

Není nutné, aby **učitel** dokázal všechny činnosti dětem předvést. Jeho úloha spočívá spíše v tom, že **zajistí podmínky** (materiály, pomůcky, připraví prostředí), které dětem tyto činnosti umožní uskutečnit. Připraveným prostředím učitel nepřímo řídí a ovlivňuje učení dětí (poskytuje jim tzv. nedirektivní podporu). **Samotnou realizaci** činností pak už **nechá na dětech**. V takovou chvíli **ustupuje do pozadí** a funguje **v roli pozorovatele a pomocníka**. Je-li nabídka aktivit pestrá a odpovídá-li svým zaměřením celé paletě schopností (všem inteligencím), pak je zajištěna jedna ze základních podmínek individualizace.

Takto připravené činnosti umožňují žákům:

- vybrat si aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům,
- zažít úspěch,
- pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problému,
- pracovat samostatně, rozhodovat se, být zodpovědný za svoji práci,
- spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti.

Možná, že vás v této souvislosti napadá, že je třeba rozvíjet dítě po všech stránkách (komplexně, harmonicky). Když dáme dětem na výběr, bude se stávat, že si některé děti budou vybírat stále jeden a týž typ aktivit.

Odborník na otázky vztahu mezi fungováním lidského mozku a chováním člověka MUDr. František Koukolík říká:

„Cílem pedagogiky by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.“

Jedním z důležitých cílů školy je umožnit dítěti získat pozitivní zkušenost s institucionalizovaným vzděláváním a „nastartovat“ ho tak na cestu ke vzdělávání celoživotnímu. Dejme tedy dětem prostor pro seberealizaci, k uplatnění toho, co jim je vlastní. Dejme jim možnost zažívat úspěchy při aktivitách, které si samy zvolí. Prostředí, v němž se děti cítí oceňované a sebejisté, je pak vybídne i k činnostem, které by si zpočátku nevybraly, třeba právě proto, že se jim zdály obtížné.

Při plánování témat a dlouhodobých projektů pro celou třídu dbáme na to, aby připravené činnosti rozvíjely všechny typy inteligence.

ZDROJ

Krejčová V., Kargerová J.: Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha, Portál, 2003.

Belz, H., Siegrist M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál, 2001

Descy P., Tessaring, M.: Profesní příprava a učení pro kompetence. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 2001. Příloha č. 5

Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels. Český překlad ÚIV, 2003.

Dostupné na:

<http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007

Kofroňová, O.: Evaluační standardy pro odbornou složku vzdělávání ve středoškolském studiu. Odborné vzdělávání, 2001, 5, č. 5, s. 1- 4. ISSN 1210-7387.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, s. 61, VÚP Praha, 2005

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha, MŠMT ČR, 2001. ISBN 80- 211-0372-8

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (4. verze). Praha: VÚP, 2004

Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno, Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6

MODELOVÁ HODINA - DOMÁCÍ ZVÍŘATA

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: 4.

CÍLE

A) na oborové úrovni:

Širší cíl

Očekávaný výstup RVP ZV – 2. období:

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas;
- žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává;
- žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.

Učivo podle RVP ZV:

čtení – věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)

Dílčí cíle

- žák čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy;
- žák zjišťuje z nabízených materiálů informace o domácích zvířatech, vybírá z nabídky informací ty, které považuje za nejdůležitější a propojuje nové informace a zkušenosti s těmi, které již má.

B) na kompetenční úrovni

Kompetence k učení

- žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

Dílčí cíle:

- žák strukturuje a shrnuje informace získané společnou prací do myšlenkové mapy.

Na čem poznáme, že cíle bylo dosaženo:

a) na oborové úrovni: Dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky).

b) na kompetenční úrovni: Dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují a diskutují ve skupině a jak se zhostí svých úkolů. V závěrečné části poznáme dosažení cílů na kompetenční úrovni podle prezentace myšlenkové mapy, kterou žáci společně vytvoří. Individuálně bude každý žák schopen představit informaci, kterou považuje osobně za nejprínosnější a zdůvodnit, proč si vybral zrovna tuto informaci.

POMŮCKY

listy z knihy M. Macourka Živočichopis,
okopírované texty o domácích zvířatech,
model myšlenkové mapy,
papíry A3.

ČAS

vyučovací jednotka 90 minut

MÍSTO

třída uspořádaná pro práci ve skupinách do učebních koutků (center aktivit)

POSTUP

Vyučovací jednotka je součástí širšího celku „Domácí zvířata“. Žáci pracují ve čtyřčlenných skupinách na rozdílných úkolech a během dopoledne se všechny skupiny prostřídají v jednotlivých centrech tak, aby splnily úkoly ve všech centrech aktivit. V minulých hodinách se žáci zabývali tím, jaká mají doma (nebo u prarodičů) zvířata a jaké s nimi mají zkušenosti, radosti i starosti. Společně uvažovali o tom, která zvířata se řadí k užitkovým zvířatům a která k domácím mazlíčkům.

Téma hodiny: Domácí zvířata

V pracovním koutku s názvem „KNIHOVNA“ žáci nejdříve zapisují všechna slova, která je napadnou k danému pojmu, který se váže k textu, s nímž budou později pracovat. Například skupina, která si vylosovala text o psech, se bude zamýšlet nad pojmem psi. Každý si nejprve dělá svůj vlastní soupis a pak jej porovnává se svým partnerem. Zjišťují, jaká slova mají stejná a jaká odlišná. Svá zjištění potom celá skupina probere s učitelem. Dále žáci mapují text, vybírají důležité pojmy a nakonec tvoří myšlenkovou mapu svého zvířete se všemi podstatnými informacemi o něm.

Žáci dostanou do svého pracovního koutku pracovní list s následujícími instrukcemi (každá skupina dětí dostane jiný pracovní text, zvířata jsou tedy pro každou skupinu odlišná):

1. Ve dvojici si přečtete text. V textu vyznačte každé slovo, které vyjadřuje nějaký důležitý pojem. Přemýšlejte o tom, jak často se v něm takové slovo opakuje. Které slovo se v textu vyskytuje nejčastěji. Která slova jsou pro pojmy nejdůležitější? Vyberte z textu nejdůležitější pojmy a informace o vašem zvířeti a sdělte je vlastními slovy ostatním ve skupině.
2. Ve skupině vytvořte myšlenkovou mapu o vašem zvířeti. Postupujte takto:
 - Doprostřed stránky napište název svého zvířete nebo ho nakreslete.
 - Slova související se zvoleným pojmem připojte čarami k ústřednímu slovu.
 - Podél těchto čar запиšte vztah mezi pojmem a připojenými slovy.
 - Pokud si nebudete vědět rady, prohlédněte si příklad myšlenkové mapy „slepice“.

- Připravte se na to, že svou myšlenkovou mapu představíte celé třídě. Vyberte si proto mluvčího vaší skupiny.
- Na práci máte 45 minut.

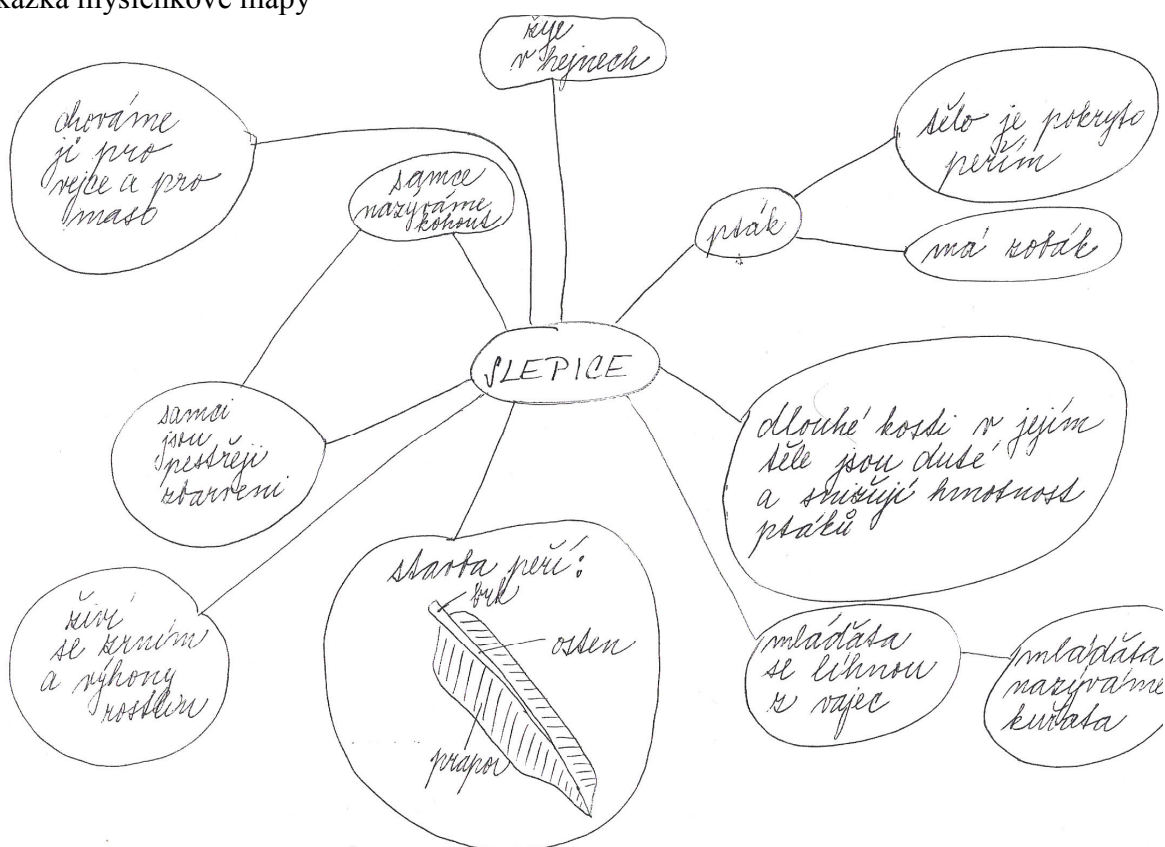
Úkol pro žáky, kteří jsou dříve hotovi: Přečti si úryvek z knížky Živočichopis od Miloše Macourka. Připrav si krátké vyprávění pro své spolužáky o tom, co tě na úryvku nejvíce zaujalo.

Závěrečná část:

V závěrečné reflexi jednotlivé skupiny představí své myšlenkové mapy a každý sám za sebe vybere jednu informaci, kterou považuje osobně za nejprínosnější a zdůvodní, proč si vybral zrovna tuto informaci.

Dříve hotoví žáci představí stručně příběh, který četli, a sdělí vybranou zajímavost.

Ukázka myšlenkové mapy



ZDROJ

Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VUP, 2007

JAK JSME POROZUMĚLI MODELU E-U-R - NAŠE ŘEŠENÍ

Modelová hodina „Květinové městečko“

1. Předvídání z klíčových slov

evokace

2. Tabulka předpovědí

pokračuje evokace začíná uvědomění si významu informace

3. společná diskuse o přečteném příběhu

uvědomění si významu informace

Jak se asi cítili lidé bez květin?

Jak by se mohli cítit, kdyby je květiny opět obklopovaly?

Jaké pocity máš ty, když jsi v přírodě? Cítíš se tak i tady ve městě?

Naznačuje autorka, že byli radní za tento příkaz potrestání?

4. samostatná práce

uvědomění si významu informace

Myslíte si, že radní dosáhli svého cíle?

Na tuto otázku měl každý vymyslet a do sešitu zapsat alespoň jeden argument pro „ano“ a „ne“, a kdo chtěl, mohl svůj argument zveřejnit na vyvěšený balicí papír.

5. ohlédnutí ve dvojicích

reflexe

V závěru se opět sešly dvojice, které spolu na začátku hodiny podle klíčových slov vymýšlely příběh. Jejich úkolem bylo si na svůj příběh rozpomenout a posoudit, v čem se s příběhem paní Haslerové shodoval a v čem se lišil.

POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

- Belz, H., Siegrist M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál, 2001
- Descy P., Tessaring, M.: Profesní příprava a učení pro kompetence. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 2001. Příloha č. 5
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels. Český překlad ÚIV, 2003. Dostupné na:
<http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007
- Kofroňová, O.: Evaluační standardy pro odbornou složku vzdělávání ve středoškolském studiu. Odborné vzdělávání, 2001, 5, č. 5, s. 1-4. ISSN 1210-7387.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, s. 61, VÚP Praha, 2005
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (4. verze). Praha: VÚP, 2004
- Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno, Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6
- Čtvrtletník Kritické listy. ISSN 1214-5823. Vyd. o. s. Kritické myšlení.
www.kritickemyšleni.cz
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: HANEX 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení? Kritické listy, 2000, č. 1-2, s. 8-9. ISSN 1214-5823.
- KLOOSTER, D.: Porozumění, tvořivost a kritické myšlení. Kritické listy, 2002, č. 7, s. 11 – 12.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, 228 stran. ISBN 80-7178-695-0
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- TUPÝ, J., JEŘÁBEK, J.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2005.
- Raabík – náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., I/D4, 24, aktualizace knihy, 2004, Ilustrace: Marc, F., Červení koně, Píjan, J.: Dějiny umění, IX. Díl, Odeon, Praha 1979
- RUTOVÁ, N. (Ed.): Učím s radostí. Praha: o.s. Kritické myšlení a SbS ČR 2003. ISBN 80-86106-09-8.

SILBERMAN M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-124-X.

Školní vzdělávací program krok za krokem. Ed.H.Košťálová. Praha: Verlag Dashofer 2005. ISBN

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: Kritické myšlení napříč osnovami. Příručka I. Praha: OSI, OSF 1998.

STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: Rozvíjení kritického myšlení. Příručka II. Praha: OSI, OSF 1998.

TEMPLE,Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka III. Praha: OSI, OSF 1998.

TEMPLE,Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka IV. Praha: OSI, OSF 1998.

MEREDITH, K., STEEL, J.L., TEMPLE Ch.: Kooperativní učení. Příručka V. Praha: OSI, OSF 1998.

TEMPLE, Ch., STEEL, J., MEREDITH, K.: Plánování vyučovací hodiny a hodnocení. Příručka VI. Praha: OSI, OSF 1998.

MEREDITH, K., STEEL, J.L., TEMPLE, Ch.: Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Příručka VIII. Praha: OSI, OSF 1998.

Mgr. Květa Krüger, Mgr. et Bc. Jana Kargerová, Mgr. et Mgr. Kateřina Srbová

ROZVOJ UČEBNÍCH DOVEDNOSTÍ



© Projekt Odyssea, 2007
www.odyssea.cz

ISBN 978-80-87145-37-1