

# ŠKOLA ZÁŽITKEM

Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí  
a hodnocení žáků



# ●●● OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>3</b>
<b>Pochybnosti čtenáře – najdete tu i svoje?</b> .....	<b>5</b>
<b>Tři témata – jeden princip</b> .....	<b>9</b>
Proč jsme tuto knížku napsali a spojili v ní tři zdánlivě nesourodá témata .....	9
O zážitkové pedagogice .....	11
O klíčových kompetencích a jak to souvisí se zážitkovou pedagogikou .....	12
O hodnocení – začněme myšlenkou na konec .....	14
Ještě jeden důvod .....	16
<b>Ukázkové hodiny</b> .....	<b>19</b>
<b>Princip krok za krokem</b> .....	<b>29</b>
Analýza potřeb .....	29
Stanovení cílů .....	44
Realizace programu .....	58
Reflexe .....	71
<b>Soud aneb Dá se to vůbec dělat ve škole?</b> .....	<b>85</b>
<b>Inspiromat</b> .....	<b>89</b>
<b>Tipy ke čtení</b> .....	<b>115</b>

## ÚVOD

*Školou zážitkem* bychom se rádi připojili k *Prázdninám se šlehačkou*, *Instruktorскому slabikáři*, *Gymnasionu*, *Zlatým fondům her* a dalším publikacím, které vznikly ze snahy přiblížit odborné i laické veřejnosti metodu zážitkové pedagogiky. Výše zmíněné publikace jsou dílem lidí spojených s organizací jménem *Prázdninová škola Lipnice* (PŠL), která existuje již 34 let. Její hlavní doménu z počátku tvořily kurzy pro mladé lidi, jež měly za cíl vyvolat silný pozitivní impuls. Impuls k aktivnímu způsobu života, inspiraci a odvahu dělat věci jinak a nově.

S postupujícím časem se záběr PŠL rozšířil i na pedagogické pracovníky. Kolem roku 1988 vznikly první kurzy s názvem *Radim*, jejichž cílem bylo naučit učitele novým dovednostem. Na tyto kurzy pak navázaly další jako *Scholion* a *Kantoni*. *Prázdninová škola Lipnice* spolupracovala také na projektu *Dokážu to!*

Postupně jsme se začali vzdělávání pedagogických pracovníků věnovat systematicky. Realizovali jsme projekt *Klíč*, kterým prošlo přes 360 pedagogů. Naší snahou bylo přiblížit učitelům klíčové kompetence prostřednictvím vlastního prožitku a pomocí právě zážitkové pedagogiky.

Na základě těchto zkušeností jsme se pustili do dalšího projektu *Sborovna*. Kurzy realizované v tomto projektu byly zaměřeny na předání toho, jak využívat zážitkovou pedagogiku jako jednu z možných metod v rozvoji klíčových kompetencí. Nově jsme se také zaměřili na téma hodnocení. Výstupem projektu *Sborovna* a našeho úsilí je právě tato publikace, kterou držíte v ruce a která se snaží ukázat, jak lze využít metodu zážitkové pedagogiky v procesu rozvoje kompetencí žáků, a přitom nezapomenout na důležitost hodnocení.

Vše, co v této publikaci naleznete, vychází z našich zkušeností nebo zkušeností pedagogů, kteří s námi řadu let spolupracují. Ukázkové hodiny byly ve vyučovací praxi odzkoušeny učiteli z masa a kostí. Můžete to tedy zvládnout i vy, protože tato publikace je určena všem, bez rozdílu aprobací, věku či zkušeností. Je však pravdou, že pro ty z vás, kteří jste se již vydali po

cestě aktivního učení, bude mít publikace jiný přínos než pro ty, kteří třeba ještě váhají pustit se na jiné než frontální pole. Naším cílem bylo vytvořit něco, co těm zkušeným pomůže usadit aplikaci zážitkové pedagogiky ve školním prostředí a nováčkům nabídné nové obzory a dokáže vyvolat zájem o tuto metodu.

Ač víme, že zážitková pedagogika není jedinou metodou, kterou lze využít pro rozvoj klíčových dovedností a obohacení školní výuku o další „výchové“ prvky, jsme z vlastní zkušenosti přesvědčeni, že jde o metodu velice účinnou a přínosnou.

Je schopna vyvolat emoce, které hrají v životě člověka a procesu učení významnou roli. Zasahuje do prostoru našich postojů a hodnot, což jiné metody nedokáží v takové míře. Pomocí zážitkové pedagogiky jsme schopni vytvořit kontext, který je pro proces učení velice motivující a zajímavý. Díky práci s reflexí a zpětnou vazbou, které tvoří nedílnou součást této metody, jsme schopni ovlivnit hodnoty a postoje žáků nebo je minimálně do hloubky poznat.

Díky tomuto poznání pak můžeme prohloubit a skutečně zefektivnit proces učení!

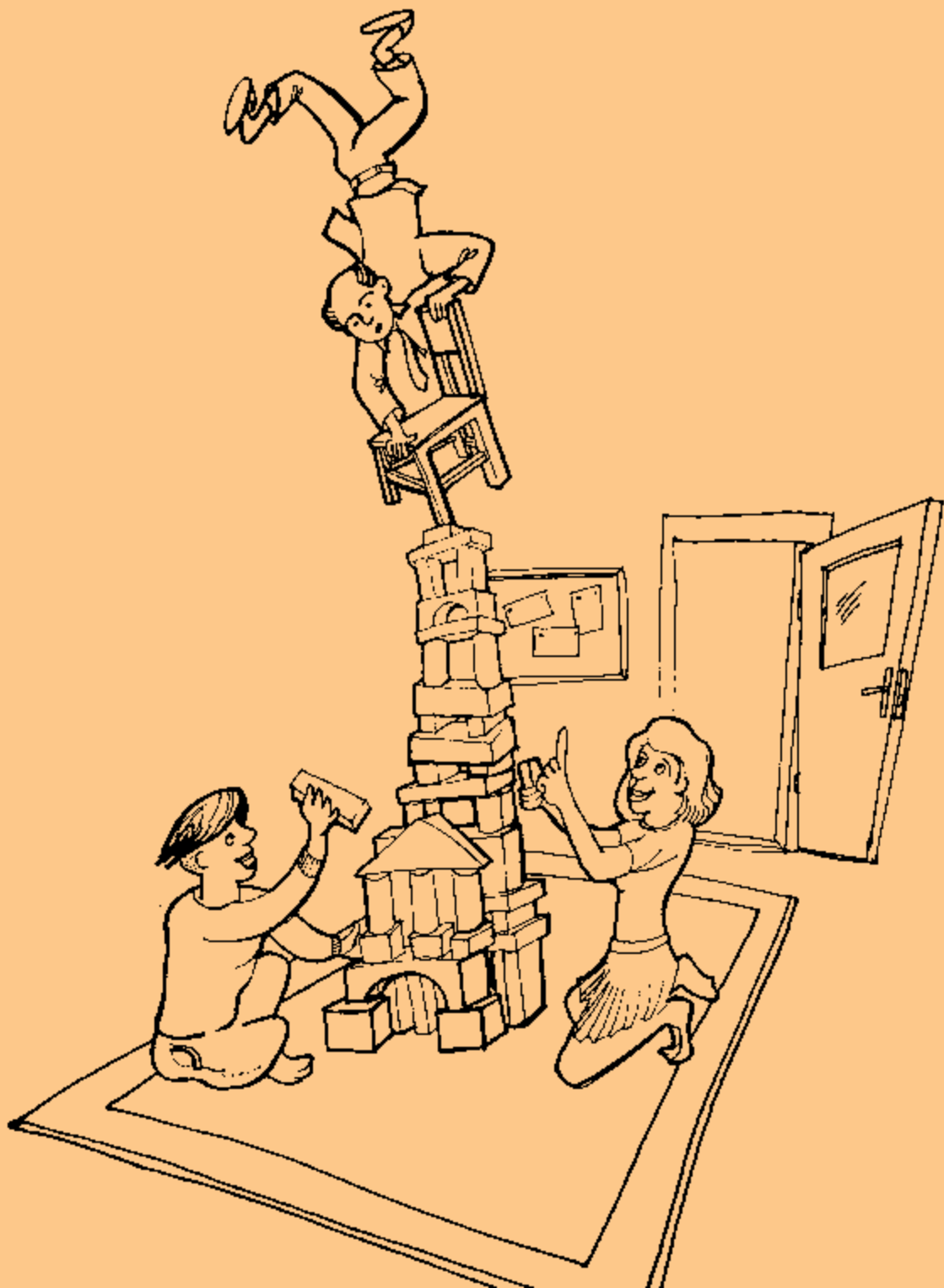
Doufáme, že všechny tyto argumenty, proč využívat i metodu zážitkové pedagogiky ve školním prostředí, které najdete v rozšířené podobě v kapitole *Soud aneb Dá se to vůbec dělat ve škole?*, podpoříme obsahem této publikace a ukázkovými hodinami, které vám přinášíme.

Jestli vás počet ukázek neuspokojí, bude to dobré znamení. Chceme vás vybidnout k hledání vlastních aktivit, programů, inovací a výukových hodin a věříme, že principy zážitkové pedagogiky popsané v této knize vám mohou být užitečnými průvodci a rádci.

Nezapomeňte přitom, že jedním ze základních pravidel, se kterým zážitková pedagogika pracuje, je schopnost člověka se učit ze všeho, co dělá a prožívá. Její principy tak mohou být přítomny v našem každodenním životě, a je jen na nás, kolik z každého okamžiku vytěžíme.

Přejeme vám hodně pozitivních prožitků na nikdy nekončící cestě učení!

Renáta Trčková,  
lektorka *Prázdninové školy Lipnice* a odborná konzultantka knihy



## ●●● POCHYBNOSTI ČTENÁŘE – NAJDETE TU I SVOJE?

Jenom jestli není zážitková pedagogika jen nějaké běhání po lese a hraní si...



Může, a nemusí. V knížce najdete, co je učení se zážitkem a jak ho využít ve škole tak, abychom se žáky stihli to, co zamýšlíme.

●●● Zkratka přímo k cíli: kapitola *O zážitkové pedagogice*, str. 11

Nedovedu si představit, že se dá zážitková pedagogika zařadit do běžných hodin...



Existuje několik zásad, o kterých v knížce píšeme a kterých je dobré se držet – pak to funguje velmi dobře. Kromě teorie tu najdete také několik reálných hodin, které učitelé odučili ve školách.

●●● Zkratka přímo k cíli: kapitola *Ukázkové hodiny*, str. 19; *Inspirovat*, str. 89

Není to zbytečně moc teorie kolem něčeho, co se dá nazvat jednoduše zpestřením výuky?



Zpestřit výuku můžeme ledasčím a žáci se mohou nejen pobavit, ale také se i něco naučit. V této knížce se snažíme o spojení obojího – aby výuka žáky bavila, ale zároveň se pomocí zážitkové pedagogiky něco nového naučili.

●●● Zkratka přímo k cíli: kapitola *Zážitková pedagogika a analýza potřeb*, str. 36 – lekce *Indy*



**S kompetencemi pracujeme dávno – co na nich ještě vymýšlet?**

V knížce nabízíme dva základní způsoby, jak rozvoj kompetencí „dostat“ reálně do vyučovací hodiny, aniž by šlo o samoučelné aktivity.

• • • Zkratka přímo k cíli: kapitola *Klíčové kompetence a analýza potřeb*, str. 37

**Zkoušeli jsme to s kompetencemi i s různými metodami, ale pro žáky to byla jen zábava a posun žádný.**

Samozřejmě každá metoda má svoje limity. Naučíme vás však pracovat s něčím, díky čemu se žáci skutečně posouvají budou. I když je nutné, aby se tomu nejdříve naučili.

• • • Zkratka přímo k cíli: kapitola *Reflexe*, str. 71



**Možná bychom s kompetencemi pracovali i více, ale problém je s jejich hodnocením. Po zkušenostech pochybuji, že to vůbec jde.**

Pokud se neomezíme jen na klasifikaci, pak ano. Nabízíme základní principy a řadu ukázek, jak na to.

• • • Zkratka přímo k cíli: kapitola *Hodnocení a stanovení cílů*, str. 54; *Hodnocení a realizace programu*, str. 67



**Zase jedna knížka, kterou psal někdo, kdo nestál nikdy ve třídě. To nemůže fungovat.**

Víme, že to funguje. Vyzkoušeli jsme to sami, ale vyzkoušeli to i další učitelé. Netvrdíme však, že to jde zpočátku snadno. A konec konců ani netvrdíme, že neexistují pochybnosti. I proto jsme do knihy zařadili kapitulu *Soud aneb Dá se to vůbec dělat ve škole?*

• • • Zkratka přímo k cíli: str. 85



**Problém je v tom, že pro učitele existuje málo dostupných materiálů. Kde máme pořád nějaké nápady na aktivity hledat? Není na to čas.**

V knížce najdete řadu tipů a také návod, jak si vytvářet vlastní aktivity.

• • • Zkratka přímo k cíli: kapitola *Zážitková pedagogika a realizace programu*, str. 58



## ●● TŘI TÉMATA – JEDEN PRINCIP


### Proč jsme tuto knížku napsali a spojili v ní tři zdánlivě nesourodá témata

Protože jste tuto knížku otevřeli a čtete tyto řádky, nejspíš jste o tom, jak při učení využít zážitek, minimálně přemýšleli, a dost možná máte řadu dobrých i méně dobrých zkušeností se svými žáky z praxe. V této knížce se snažíme ukázat, že zážitek je něco, co může učitelé v některých situacích velmi pomoci. Díky němu může své žáky naučit některé věci spolehlivěji a tak, že si je lépe uchovávají v paměti. Chceme vám

prostřednictvím této drobné knížky ukázat, že zážitková pedagogika nejsou „jen hry“ a že do školy patří, zároveň se ale nechceme tvářit, že jde o jediný správný způsob, jak efektivně učit. Zkrátka vám nabízíme inspiraci, jak svoje výukové metody rozšířit a naučit se pracovat se zážitky v hodinách tak, aby se při nich vaši žáci učili.



Ahoj, já jsem Radek. Učím na základní škole a baví mě zkoušet nové věci. Zatím to dělám spíš intuitivně, ale rád bych se dozvěděl, jestli existují nějaká pravidla nebo zákonitosti, podle kterých bych se mohl při svých experimentech ve třídě nějak řídit. V téhle knížce se se mnou potkáte častěji – mám k zážitkové pedagogice hodně otázek a možná si některé z nich kladete také. A tak mě autorky „pustily“ až sem i s mými dotazy a poznámkami.

 **Příkladč.1 – Zážitková pedagogika ve škole**  
Radek, se kterým jste se právě seznámili, učí zeměpis a tělocvik. V tělocviku nemá problém žáky zvládnout, během hodin zeměpisu naráží u starších dětí na potřebu nastavení pravidel vzájemné komunikace a chování. Rozhodl se s dětmi téma vzájemného respektu při hodinách otevřít a nabídl jim, že se k nim v zásadě může chovat třemi způsoby – autoritářsky, mít tzv. „pevnou ruku“, nebo jim může nechat velkou volnost, nestanovovat žádná pravidla, a do třetice demokraticky, dodržovat dohodnutá pravidla a vyžadovat jejich dodržování po dětech. S dětmi se domluvil na tom, že příští 3 hodiny vyzkouší pokaždé jeden styl. Děti budou reagovat spontánně na jeho chování. Při první hodině byl Radek na děti velmi tvrdý, za jakýkoliv projev nepozornosti hrozil zkoušením nebo zvláštním úkolem navíc. Pravidla stanovoval sám a podle toho, jak zrovna situaci vnímal. Na konci hodiny s dětmi reflektoval, jak se jim tímto způsobem pracovalo. Děti oceňovaly, že toho stihly hodně probrat, ve třídě panovala ticho a klid. Necítily se ale celkově příjemně, ve třídě byla napjatá atmosféra, pociťovaly stres. Při další hodině nechal Radek děti, aby se bavily podle chuti, vykládal látku

a nevidilo mu, že někteří nespoupravují, odpovídal individuálně na dotazy dětí, které na něj vykřikly otázku. Děti po této hodině shrnuly, že atmosféra ve třídě byla uvolněná, ale měly dojem chaosu. Některým dětem vadilo, že učitelé občas neslyšely, byly rušeny spolužáky. Neměly dojem, že se něco „pořádně probralo“. Během třetí hodiny se Radek děti zeptal, jaké podmínky potřebují k tomu, aby se jim v hodině dobře učilo a cítily se dobře. Děti spontánně uváděly například – klid; abych vás slyšel; abych se mohl zeptat na to, co potřebuju; vědět dopředu, co budeme v hodině dělat; nepřekřikovat se apod. Radek se s nimi dohodl na tom, že tato pravidla tedy zkusí během hodiny dodržovat, a jestliže dojde k jejich porušení, upozorní je na to. V průběhu hodiny se několikrát stalo, že děti přestaly pravidla respektovat, stačilo ovšem konkrétní pravidlo připomenout, a žáci jej v krátké době opět dodržovali. Na konci hodiny děti hodnotily tento Radkův styl jako pro ně nejvhodnější – měly dojem, že se toho docela dost naučily, a přitom v atmosféře, kterou vnímaly jako příjemnou a bezpečnou. Spontánně se dohodly, že bude pro všechny lepší smluvit si několik základních pravidel a ta dodržovat.

(Celou lekcí najdete v *Inspiratu* na konci knihy.)



Radek se v tomto příběhu dostal do situace, kterou učitelé dobře znají. Snad skoro každý to někdy řešil – jak žáky naučit vzájemnému respektu a dodržování pravidel. Každý na to jdeme jinak a neexistuje jedna jediná správná cesta. Radek se rozhodl, že nechá svoje žáky zažít na vlastní kůži, jaké to je, když se pravidla vymáhají silou, když žádná neexistují a když se na nich společně všichni dohodnou. Využil vlastně šikovně toho, co známe z běžného života – co si sami vyzkoušíme, co zažijeme, to si umíme představit, o tom dokážeme mnohem

lépe uvažovat a také se pak o tom lépe rozhodovat. Kolikrát v životě vás někdo přesvědčoval o tom, že něco je prostě lepší a měli byste to tak udělat (možná nejvíce rodiče...). A velmi často jste tomu uvěřili až ve chvíli, kdy jste to vyzkoušeli a zažili. Stejný princip využil Radek – podařilo se mu předat dětem nový postoj k respektování pravidel pomocí jejich vlastního zážitku. A aniž by si to možná sám uvědomoval, využil k dosažení svého cíle **metodu zážitkové pedagogiky**.

## O zážitkové pedagogice

Je fakt, že jsme v našich podmínkách zvyklí se se zážitkovou pedagogikou potkávat spíše v neškolním prostředí. Spojujeme si ji například s různými outdoorovými aktivitami a vícedenními kurzy. Abychom ji jako učitelé vůbec chtěli použít, potřebujeme mít jistotu, že je tento přístup efektivní a zvládnutelný také ve školním prostředí. V této knížce vám chceme nabídnout cestu, jak s principy zážitkové pedagogiky naložit. Zážitková pedagogika představuje totiž víc než cokoliv jiného **metodický postup**. Na mnoha vysokých školách už je zařazena jako předmět studia, uvažuje se o ní dokonce jako o potenciálním vysokoškolském studijním oboru, takže o bezduché běhání po lese skutečně nepůjde.

O pedagogice jako takové víte mnoho. V této publikaci bychom se však chtěli zaměřit na to, **čím je jiná, když je zážitková**. Co nabízí, a kdy je vhodné využít její potenciál. O čem si řekneme, že to byl zážitek?

Vybatve si nějakou situaci, kdy jste něco „prožívali“, „měli z něčeho zážitek“. Společně pro tyto situace je to, že jsme v nich **zapojeni svými emocemi**. Zážitek je událost, která na nás silněji emotivně zapůsobí a my si ji pamatujeme. V prostředí zážitkové pedagogiky se dokonce říká, že *zážitek nemusí být pozitivní, hlavně když je silný*. Emoce působí při zážitku tak trochu jako vývojka při vyvolávání fotografií. Díky nim se to, co jsme prožili, (takřka) natrvalo vryje do naší paměti. Ne nadarmo říká jedno z pedagogických pravidel, že se lépe naučíme to, u čeho zapojujeme svoje emoce. Samotné emoce však můžeme prožívat pouze na základě pasivního přijímání – zhlédnutí dobrého filmu, vyslechnutí zajímavé přednášky či vydařeného koncertu. Takové intenzivní emoční zážitky však žáci v lavicích často neprožívají, neboť není v našich silách si pro ně dennodenně připravovat nové a originální „one-man show“. Navíc mnohem silnější a dlouhodobější bývají takové zážitky, na kterých se sami **aktivně podílíme svým jednáním**. Situace, ve kterých vykonáváme nějakou činnost, jsme nuceni se rozhodovat a dále jednat jsou ty, které nabízejí trvalejší zážitky a budou nás tedy zajímat více. Z výše uvedeného popisu zážitkové pedagogiky vysvítá, že pro určitou oblast učení bude její užití vhodnější, pro jinou

nikoliv. Přestože je její využití skutečně široké, **zážitková pedagogika obecně nejvíce poslouží tam, kde chceme žákům zprostředkovat nějakou chybějící zkušenost**.

Vrátíme-li se k Radkovu příběhu, je vcelku jasné, jak prožité emoce a vlastní aktivní zapojení ve třech různě vedených hodinách pomohly žákům na vlastní kůži zažít a pojmenovat rozdíly a rozhodnout se, který styl výuky a spolupráce s učitelem bude pro všechny tím nejlepším. Abychom ale ze zážitku dokázali něco výtěžit pro učení, nemůžeme se spokojit jen s tím, že si naši žáci „něco zažijí“. **Základním pravidlem zážitkové pedagogiky je to, že zážitek nemá smysl v sobě samém, ale slouží jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělávání**. Nejde tedy o to, aby se žáci jen tak bavili a hráli si, ale o to, aby byly jejich zážitky zdrojem nové zkušenosti v oblasti předem stanoveného učiva. Bude třeba jim pomoci pojmenovat, co zažívali, jakou zkušenost prodělali, co to pro ně znamená a jak s tím dále naloží. Přesně to udělal Radek na konci každé hodiny. Více než učitelem se stal průvodcem, který přenesl velkou část aktivity na samotné žáky, provedl je od zadání svého záměru různě řízenými hodinami až k formulaci získaných zkušeností. Díky způsobu, jakým to uskutečnil, se zážitky staly zdrojem nového poznání.

A co bylo nejdůležitější – vše si předem dobře promyslel a naplánoval! Přístup à la *něco uděláme nebo si zahrajeme a pak uvidíme, co z toho vypadne* si mohou dovolit jen opravdoví mistři v oboru. Pro nás ostatní platí, že bychom si měli nejprve formulovat náš pedagogický záměr a stanovit konkrétní cíle, poté teprve zvolit, pomocí jaké činnosti je naplníme. Teprve s tímto plánem bychom měli – stejně tak, jako Radek – předstoupit před skupinu svých žáků. **Správná volba aktivit, jejich praktické zadání a následné vytěžení je metodický proces, který má své zákonitosti, a který je třeba si vždy rozmyslet předem**.

Zároveň je třeba poznamenat, že když něco aktivně děláme, nemusí to být nutně zážitek. Stejně tak se jako zážitková pedagogika automaticky neoznačuje situace, kdy žáci nesedí v lavicích a něco dělají. Ale o tom si povíme později.



### TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- zážitková pedagogika pracuje s emocemi, díky nimž si prožité lépe pamatujeme
- obecně nejvíce poslouží tam, kde chceme žákům zprostředkovat nějakou chybějící zkušenost
- základním pravidlem je to, že zážitek nemá být sám o sobě cílem, ale prostředkem k tomu, aby se žáci něco nového naučili, dozvěděli

## 0 klíčových kompetencích a jak to souvisí se zážitkovou pedagogikou

Zážitková pedagogika je metoda, u níž vlastně klíčové kompetence ani nemohou zůstat stranou. **Vždy se pracuje se znalostmi, dovednostmi a postoji jedince, čímž vzniká jedinečná příležitost toho využít pro vědomý rozvoj klíčových kompetencí, a to i ve škole.**

Kdy na klíčové kompetence narážíme ve škole nejčastěji? Často s kolegy mluvíme o tom, jak na tom děti v našich předmětech jsou. Možná se shodneme (bez ohledu na to, jaký předmět učíme), že řada žáků má problém souvisle mluvit, obtížně se na hodiny připravují, nevládají pracovat samostatně s texty, a při skupinové práci klademe důraz více na to, jak se mezi sebou žáci domluví, než na výsledky jejich práce.

Mnoho našich žáků má právě s těmito záležitostmi značné problémy a my učitelé se s tím můžeme potýkat i celou jejich školní docházku. Právem očekáváme, že by je děti měly zvládat, protože jinak nemohou ve škole efektivně pracovat. Dobře to pak vidíme na dětech, které ze školy vyjdou a najednou potřebují mnohem více právě tyto dovednosti. Klasickým příkladem jsou mladí lidé, kteří po prvním ročníku na vysoké škole zanechávají studia – a to ne proto, že by jej nevládali co do obsahu, ale neumějí se učit, plánovat si svoji práci apod. Ti šikovnější získají kompetence takřka „za pochodu“, ostatní mohou na svou nedostatečnost docela dobře narážet ještě hodně dlouho, nebo dokonce celý život.

Samozřejmě tu svoji roli hraje rodina, kde by děti měly takové dovednosti získávat. Někde se to děje více, někde méně, ale již vzhledem k tomu, kolik času stráví děti tohoto věku ve škole, nemohou být učitelé v tomto výchovném a vzdělávacím procesu upozaděni. Je tedy povinností školy, aby v dětech tyto dovednosti utvářela.

Radek z našeho příběhu se mohl docela dobře spoléhat na to,

že rodiče svým dětem vysvětlí, co znamená respektovat pravidla. Možná to i mnozí dělají, možná to i některé děti umí, ale při hodině to prostě z nějakého důvodu selhává. Například i proto, že při hodině proti nám sedí 28 jednotlivců, kteří ovšem tvoří také skupinu – a její chování má své zákonitosti.

**Proto stejně učitelé nezbyde nic jiného, než aby se zamysleli na tím, které dovednosti jeho žákům chybí a které by měli do života získat, a na nich s nimi pracoval.**

Celou dobu zde nehovoříme o ničem jiném než o klíčových kompetencích žáků. Mluvíme o nich tak trochu oklikou právě proto, abychom za nimi přestali vidět seznam málo srozumitelných vět z rámcových vzdělávacích programů, povinné kolony ve školních vzdělávacích programech, ale vnímali za nimi především **potřeby našich žáků**. Klíčové kompetence totiž shrnují,  **které znalosti, dovednosti a postoje potřebují naši žáci do života.**

Vratme se znovu do Radkovy třídy. Jeho žáci se potýkali se schopností respektovat pravidla a autoritu učitele. Dost dobře možná proto, že si vlastně ani neuvědomovali, proč by to pro ně mohlo být důležité, k čemu to může být dobré. Chyběl jim žádoucí postoj k této věci. Zkoušeli jste u někoho vybudovat postoj tím, že jste mu ho nařídili nebo mu o něm „přednášeli“? Možná to i jde, nechceme se totiž přít o to, že na tyto situace existuje jediný recept. Myslíme si ale také, že pomocí zážitkové pedagogiky to jde mnohem snadněji.

**Zážitková pedagogika je metoda, která se pro rozvoj klíčových kompetencí hodí velmi dobře**, právě proto, že **kompetence mají činnostní povahu** – potřebujeme je reálně provádět, abychom si je osvojili. Jak ale dál uvidíme, pomocí zážitkové pedagogiky můžeme našim žákům předávat i obsahy našich předmětů.

Klíčové kompetence jsou opravdu mnohem obtížněji hodnotitelné než pouhé znalosti, ale neznamená to, že to nejde vůbec.

Právě proto, že cítíme, jak je otázka hodnocení důležitá, spojili jsme zážitkovou pedagogiku a klíčové kompetence ještě s třetím tématem, a tím je hodnocení.



### TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- klíčové kompetence nejsou především komplikovanými formulacemi z rámcových programů, ale reálnými potřebami našich žáků – tím, co žáci potřebují pro svůj život
- zážitkovou pedagogikou se dají klíčové kompetence rozvíjet velmi dobře – abychom si je utvářeli, potřebujeme dané činnosti reálně provádět, zkoušet je, zažívat je



Nemám v zásadě nic proti klíčovým kompetencím, sám vidím, jak jsou tyto dovednosti potřeba. Většinou ale narážím na to, že jsou nehodnotitelné, a to je ve škole problém.



## Hodnocení – začněme myšlenkou na konec

Pro nadsip této kapitoly jsme si vypůjčili jednu ze zásad S. R. Coveyho z jeho knihy *7 návyků vůdčích osobností*. Na téhle na první pohled absurdní poučce totiž něco je. A platí to i ve škole. Téma hodnocení zkrátka muselo utvořit trojici se zážitkovou pedagogikou a klíčovými kompetencemi už proto, že při jakémkoliv cílené aktivitě se učitel od počátku potýká s otázkami:

- **Jak, co, kdy a koho budu hodnotit?**
- **Jak pomohly a byly účinné předchozí použité způsoby hodnocení?**

Tyto otázky se učitelé rodí v hlavě už ve fázi ujasňování si vlastních záměrů a cílů, jichž chce se žáky dosáhnout, tedy ještě před samotným začátkem výuky.

Podívejme se do třetice na to, jak o hodnocení uvažoval Radek z našeho vstupního příběhu. Na samém začátku jeho úvah stálo to, že „má s žáky problémy“. Ujasnil si, že se projevují tím, že žáci nerespektují pravidla, která se snaží prosazovat během výuky – nedaří se mu kvůli tomu udržovat ve třídě klid a mít prostor na práci. Rozhodl se, že chce žáky dovést k tomu, aby si sami uvědomili, jak potřebné je pro jejich vlastní učení a pohodu ve škole, aby pravidla společně respektovali. A chtěl, aby si na to žáci přišli sami – aby sami zhodnotili, jaké to je, když jsou pravidla příliš tvrdá a nejsou dohodnutá, když neexistují a když jsou společně dohodnuta a respektují se. Vidíte? Ještě než vůbec vymyslel, jakým způsobem žáky k tomuto poznání dovede, už tehdy uvažoval o tom, jak by mělo vypadat zhodnocení, jak má vypadat výsledek. Možná namítnete, co to má společného s tradiční podobou školního hodnocení? Mohl hodnotit jednotlivce, mohl hodnotit snahu, přístup a výsledky jejich práce? Samozřejmě, a to hned několika způsoby, ale o tom až později. Radek se také mohl rovnou vrhnout do vymýšlení aktivity pro žáky a do její realizace. Nejspíše na konci první hodiny by si uvědomil, že musí činnost žáků nějak vyhodnotit, aby se mohli ze své zkušenosti poučit. Jenže vymýšlet způsob a smysl hodnocení až při realizaci aktivity se žáky, nebo dokonce po ní, zavání přinejmenším málo promyšlenou improvizací. A jistě znáte okřídlenou větu: Neplánovat znamená naplánovat neúspěch.

Jednou z otázek v předešlé podkapitole bylo to, zda se dají klíčové kompetence vůbec hodnotit. Ano a ne. Záleží totiž na tom, co si pod slovem „hodnotit“ představíme. Jestliže znakování, pak musíme říci, že by to sice šlo (jako ostatně skoro všechno), ale nic užitečného by to nepřineslo. *Umí respektovat pravidla na trojku...* Pokud ale máme na mysli širší paletu hodnocení s využitím slovního hodnocení, škálování, sebehodnocení atd., pak říkáme: jde to a není to zas tak náročné, jak by se mohlo zdát.

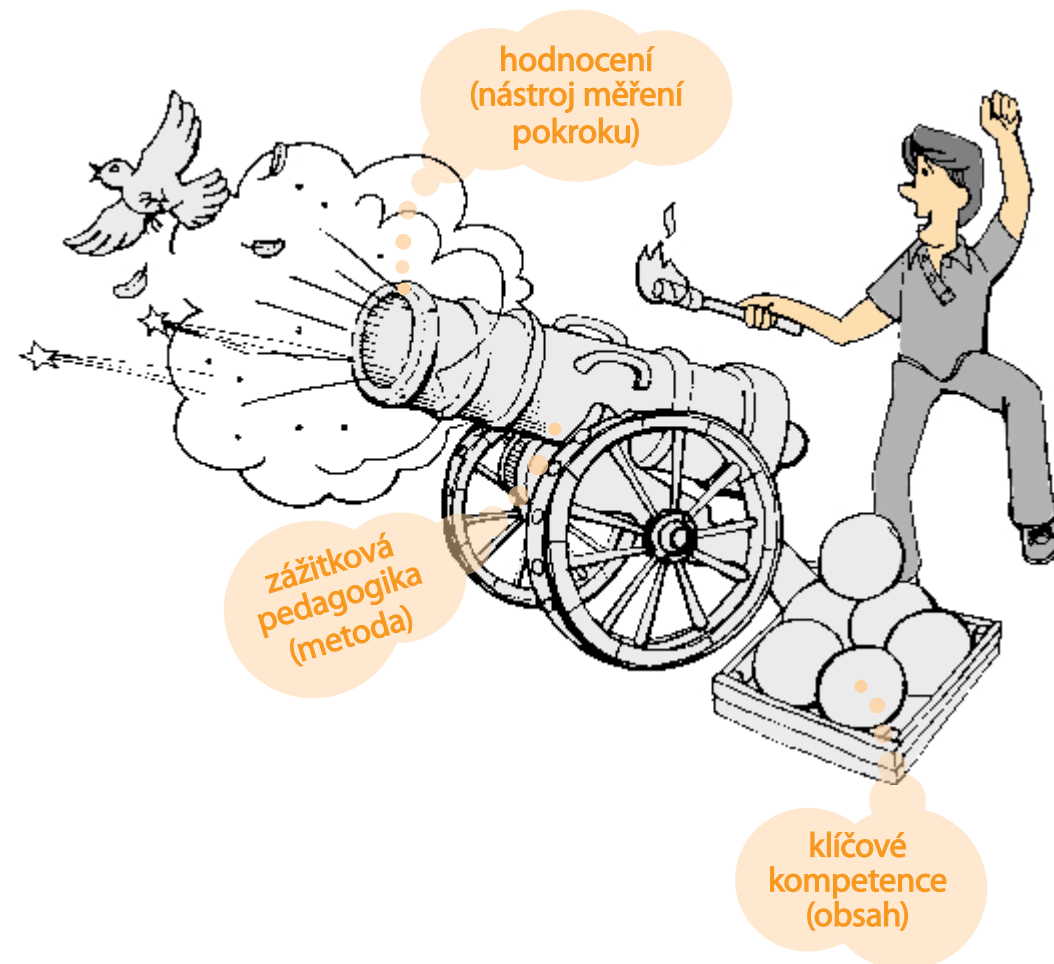
Radek z našeho příběhu také potřeboval, aby žáci nějakým způsobem sami zhodnotili, nakolik je pro ně respektování pravidel důležité. Použil velmi jednoduchého způsobu sebehodnocení – žáci porovnávali svoje zážitky ze tří hodin a pojmenovávali konkrétní přínosy a negativa. Díky reflexi těchto jevů byli schopni sami učinit závěr a rozhodnout se vědomě pro jiný postoj k respektování pravidel. Tedy samotný proces hodnocení i jeho výsledek probíhaly prostřednictvím zážitku, který dává předpoklad k tomu, aby společně stanovená pravidla byla respektována většinou žáků.

Samozřejmě ne vždy je možné – a vhodné – takto jednoduše provést hodnocení toho, nakolik žáci klíčovou kompetenci disponují a jak se nám podařilo ji u nich rozvinout. Snažíme se vám v této knížce nicméně ukázat, na jakých principech takové hodnocení postavit, aby bylo zvládnutelné při běžných činnostech ve škole, a že to v každém případě jde.

Shrneme-li důvody, proč se v knížce potkala zrovna tato tři témata, vyjde nám toto:

- **zážitková pedagogika je metoda**, která do učení zapojuje celou osobnost člověka
- **klíčové kompetence tvoří obsah**, který je možné touto metodou velmi efektivně rozvíjet
- **hodnocení je nástrojem** k tomu, abychom dokázali náš posun v kompetencích měřit

Zároveň nechceme zastírat, že použití zážitkové pedagogiky ve škole má svoje mnohá „ale“. V závěru knížky jsme se s nimi pokusili vypořádat a necháme na vás, nakolik budete naše postřehy sdílet.



### TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Hodnocení tvoří nedílnou součást uvažování o zážitkové pedagogice a klíčových kompetencích, protože pokud bychom nebyli schopni „měřit“, jakých výsledků dosahujeme, nebyla by nám jakákoliv metoda moc platná.
- Vztah tří témat v knize je dán tím, že zážitková pedagogika představuje metodu, klíčové kompetence obsah, který je možné touto metodou rozvíjet, a hodnocení nástroj, jak si ověřovat, jaké dělají žáci pokroky.

## Ještě jeden důvod

Spojení tří uvedených témat má ještě jeden, hlubší důvod. Je jím nenápadný společný princip, na kterém všechna tři témata stojí, a který je dokonce tak univerzální, že jej používáme v řadě běžných činností mimo svou práci (tedy abychom byli upřímní – používáme jej tehdy, když chceme něco vědomě připravit a dovést do cíle – následující typická scéna by se totiž mohla odehrát také docela jinak).

*Vybatve si chvíle, kdy s rodinou plánujete, jak strávíte letní prázdniny. Je docela pěkné, když můžete u každého člena rodiny zjistit představu, jak by chtěl prázdniny prožít. Společně můžete dojít ke sdílenému návrhu a naplánovat si, co by měla vaše dovolená splňovat. Dovolenu si užijete a nevyhnete se tomu, abyste se neohlédli za tím, jak se vydařila. Splnila to, co jste očekávali, co jste plánovali?*

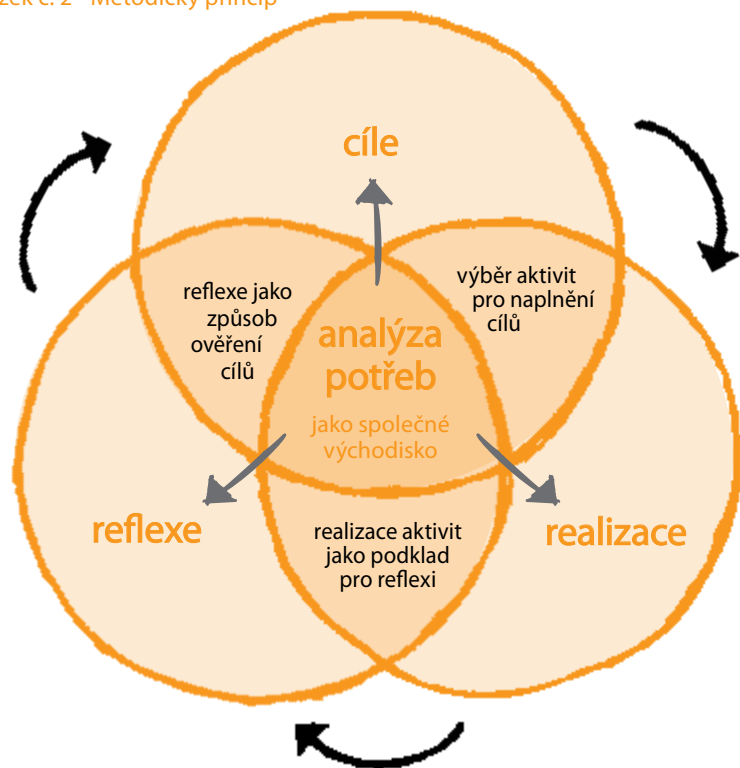
Vidíte ten jednoduchý princip? Mysleli jsme nejprve na to, co chceme (naše potřeby) – stanovili si společný cíl – realizovali jej – a zajímali se o to, nakolik se vše zdařilo (reflektovali náš cíl). Ukažme si tento princip přímo na Radkově vstupním příběhu. Na samém začátku jeho úvah stála myšlenka, že „má s žáky problémy“. Ujasnil si, že problémy se projevují tím, že žáci

*nerespektují pravidla, která se snaží prosazovat během výuky – nedaří se mu kvůli tomu udržovat ve třídě klid a mít prostor na práci (analýza potřeb). Rozhodl se, že chce žáky dovést k tomu, aby si sami uvědomili, jak potřebné je pro jejich vlastní učení a pohodu ve škole, aby pravidla společně respektovali (stanovení cíle). Naplánoval a zrealizoval aktivitu s třemi vyučovacími hodinami (realizace). Po každé hodině s dětmi reflektoval, k čemu došli, jakou zkušenost získaly (reflexe).*

Na tomto principu je zajímavé, že skutečně funguje uvnitř každého z našich tří témat. U každého z nich provádíme nejprve **analýzu potřeb** (čemu se chceme věnovat a proč, kde cítíme z pohledu kompetencí problém, co potřebujeme hodnotit, jak zapojíme zážitkovou pedagogiku), **stanovujeme si reálné cíle** (co chceme, aby si děti z aktivit odnesly, jakou kompetenci je chceme naučit, jak to budeme hodnotit a jak k tomu využijeme zážitek), **realizujeme a reflektujeme** program (co se děti naučily, které kompetence si děti osvojily a jakým způsobem, jak fungovala metoda učení se zážitkem, co se událo a co tedy může být podkladem pro hodnocení).



Obrázek č. 2 - Metodický princip



Těmto čtyřem fázím naznačeným na obrázku se budeme dále věnovat v textu – chronologicky tak, jak je třeba jimi postupně během přípravy a realizace výuky procházet. Proč jsme tedy pouze nenapsali „za první, za druhé, za třetí a za čtvrté“ a zvolili tuto složitější formu zobrazení „tří překrývajících se koláčů“? Protože **analýza potřeb**, která sice stojí hned na začátku celého procesu, **má zároveň zvláštní postavení v tom smyslu, že v rámci této fáze se musíme v podstatě zamyslet i nad všemi následujícími fázemi**. Všechny bude svým způsobem ovlivňovat a do všech nějak zasahovat. A naopak, začneme-li později v některé z dalších fází tápat, vždy bude potřeba vrátit se k analýze potřeb a říci si, co stálo na začátku všech úvah a příprav, o co nám jde a proč, a jestli to, co právě děláme, ještě stále směřuje k naplnění našich původních potřeb. Provedeme-li si tedy poctivou analýzu potřeb, budeme si muset pravděpodobně položit otázky typu:

- Pro koho, proč, kdy, kde a jak chci připravit zážitkový program?

- Co chci žáky naučit, jaké kompetence potřebuji ve třídě rozvíjet a proč?
- Dokážu v rámci podmínek, v nichž učím, najít a realizovat takovou aktivitu či program, prostřednictvím kterého s žáky proberu to, co potřebuji?
- Budu na to mít dostatek času a prostoru?
- Opravdu chci využít k učení zážitek, bude zážitková pedagogika v danou chvíli skutečně vhodnou metodou?
- Nakolik je moje třída na takový styl práce připravena?
- Co a jak budu chtít u žáků hodnotit a jak se na to mohu předeem připravit?

Na tyto otázky si potřebujeme odpovědět ještě dříve, než vstoupíme před žáky do třídy a začneme s výukou. Díky popsanému metodickému principu můžeme vědomě ovládnout proces zážitkového učení tak, že postupně zvládneme samostatně plánovat vlastní nebo si tvořivě upravovat již existující zážitkové programy.



### TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Zážitkovou pedagogiku, klíčové kompetence a hodnocení spojuje stejný metodický princip. Na počátku stojí analýza potřeb, následuje stanovení cílů, samotná realizace a (vy)hodnocení.
- Dodržení tohoto principu zaručuje, že naše aktivity budou sledovat skutečné potřeby žáků.

# ●● UKÁZKOVÉ HODINY



Zní to pěkně, ale mě nejvíc zajímá, jak konkrétně mohou vypadat hodiny, které tento princip využívají a propojují zážitkovou pedagogiku, klíčové kompetence a hodnocení.



Ukážeme si to na třech ukázkových vyučovacích hodinách (lekcích). Každá se zaměřuje na jiný obsah, v každé se pracuje jinak s kompetencemi, zážitkem i hodnocením. Všechny lekce byly prakticky realizovány ve výuce žáků. V dalším textu vysvětlíme jednotlivé fáze principu a budeme se na tyto lekce odkazovat. Před samotnými lekcemi považujeme za důležité okomentovat jejich strukturu a to, pro které žáky jsou určeny. Pokud by ukázkové hodiny byly reálnými přípravami učitele, určitě by nevypadaly takto. Jestliže by si učitel něco písemně zaznamenal, tvořilo by to je zlomek toho, co ukázkové lekce obsahují. Pro názornost jsme se naopak z metodického hlediska snažili popsat maximum toho, co učitel plánuje a co se děje v hodině.

Co ale v ukázkových hodinách nenajdete, je údaj o věku žáků nebo ročníku vhodného k realizaci lekce. Jednak proto, že díky rozdílům ve školních vzdělávacích programech je možné některá témata probírat v různých ročnících, především ale proto, že tento údaj není pro pochopení výstavby hodiny a toho, co a proč se v ní děje, důležitý. Každou z lekcí by bylo možné po určitých úpravách realizovat jak na základní, tak na střední škole. Rozdíly by spočívaly v hloubce zapojených informací, v rozsahu a hloubce reflexe. I malé děti na 1. stupni jsou schopny po určitém tréninku reflektovat to, co v hodině dělaly – míra reflektovaného a použitá metoda pro reflexi se ale bude lišit pro děti na 2. stupni ZŠ nebo na střední škole.



## Příklad č. 2 – Ukázková hodina Papírová květina

### Název hodiny

**PAPÍROVÁ KVĚTINA** (Autor: Lucie Slejšková)

### Předmět

Český jazyk a literatura

### Téma

Popis pracovního postupu

### Obsahový cíl lekce

Žáci vyvodí jednoduché zásady pro vytvoření popisu pracovního postupu.

### Kompetenční cíle lekce

Kompetence komunikativní

Žáci:

- jasně a srozumitelně vyjadřují své myšlenky,
- předjímají, jak bude sdělovaným informacím rozumět druhý člověk,
- logicky strukturují svoje sdělení.

### Časová dotace

45 min

### Pomůcky

Pro skupinovou práci (pomůcky pro každou skupinu):

- obyčejný papír – 2x A4
- 2 špejle
- 1x nůžky
- 5 cm krepové lepicí pásky
- zadání úkolu

Ostatní:

- flipové papíry a fixy
- lepicí páska nebo lepicí guma („žvýkačky“) pro vylepení flipů

### PRŮBĚH LEKCE

**1. Uvedení do hodiny, 8 min** (včetně rozdělení do skupin)  
Na začátku hodiny žákům sdělíme cíl hodiny. Můžeme jej napísat na tabuli a zeptat se, jak tomuto cíli žáci rozumí (ověřit si, že rozumí tomu, čemu se budeme věnovat).  
Cíl hodiny bude znít:

a) vyvodíme hlavní zásady tvorby popisu pracovního postupu

b) vyjadřujeme se jasně a logicky strukturujeme text. Otázky pro žáky (brainstorming – například každá řada lavic může přemýšlet o jedné otázce, pak se volně odpovídá, učitel zapisuje na tabuli):

- Slyšeli jste už slovo popis? Kde jsme se s ním setkali?
- Co bude asi popis pracovního postupu? S jakými popisy pracovního postupu se běžně setkáváte?
- Co už víme o tom, jak se píše popis?
- Jak vypadá text, když chcete, aby mu všichni rozuměli?

Učitel žákům také sdělí, co a jak bude v hodině hodnotit (viz dále v lekci).

## 2. Skupinová práce, vytváření popisu, 15 min

Žáky rozdělíme do skupin. Počet žáků ve skupině volíme podle celkového počtu žáků ve třídě (při 28 žácích skupiny cca po 4). Žáci se sesednou kolem stolů podle skupin. Na každé pracovní místo dáme skupině k dispozici potřebný materiál (nůžky pro všechny skupiny nám půjčí např. výtvarkáři).

Jakmile skupiny sedí na svých pracovních místech, zadáme žákům do skupin tento úkol (úkol mají napsaný také na listu papíru – zadání, na který píší svůj popis pracovního postupu):

Zadání pro skupiny:

*Vášim úkolem je vymyslet způsob, jakým by se z materiálu, jenž máte k dispozici, dala vyrobit květina. Materiál použijte na to, abyste svůj nápad zrealizovali. Nesmíte použít žádné předměty nebo materiál, který jste nedostali. Zároveň napište na tento papír návod pro ostatní, jak vaši květinu složit ze stejného materiálu. Papír označte jmény všech členů skupiny. Svou květinu nikomu neukazujte, ale schovejte si ji. Budete ji ještě potřebovat. Inspirujte se tím, co jsme si řekli na začátku hodiny o zásadách srozumitelně a jasně napsaného textu.*

Jakmile se přesvědčíme, že žáci zadání rozumí (necháme například někoho zadání zopakovat vlastními slovy), oznámíme, kolik času na celou práci žáci mají (10 min), a odstartujeme činnost.

## 3. Skupinová práce, skládání podle návodu, 10 min

Když žáci skončí práci na popisu, požádejte je, aby si uschovali květinu, kterou složili. Nikdo ji nesmí vidět. Vezměte si od každé skupiny jejich listy s popisem pracovního postupu a obejděte všechny skupiny – každá si vylosuje jeden list (dejte pozor, aby si nevylosovala svůj).

Každé skupině dejte na stůl stejný materiál jako předtím.

Jakmile mají všechny skupiny list s návodem, zadejte jim tento úkol:

Nyní postupujte podle návodu a složte květinu PŘESNĚ TAK, JAK JE V NÁVODU UVEDENO.

Jakmile je žákům jasné, co mají dělat, zadejte jim čas na činnost a odstartujte ji.

## 4. Porovnání květin, 6 min

Jakmile žáci skončí svou práci, požádejte je, aby každá skupina postupně ukázala, jakou květinu složila, a přečetla, podle kterého návodu pracovala (jména spolužáků). Ti pak ukáží svůj původní model, podle kterého psali návod.

Nechte žáky jen krátce spontánně komentovat, jak jejich práce dopadla.

## REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ, 6 MIN

V této hodině proběhne jen příprava na reflexi a hodnocení. Se zjištěními žáků se bude pracovat ještě další hodinu.

Požádejte na závěr každou skupinu, aby se shodla na odpovědích na tyto otázky a odpovědi si zapsala na velký papír (flip), který nadepíše jmény členů skupiny a datem; učitel napíše otázky v čase, kdy žáci sestavují květinu, na tabuli zezadu, pak je dětem ukáže (děti opisují jen nápisy tiskacím písmem):  
*CO POMÁHALO? – Co nám v návodu pomáhalo, abychom dokázali sestavit květinu přesně podle něj? Pomáhalo to všem, nebo jen někomu?*

*CO PŘEKÁŽELO? – Co nám v návodu překáželo a bránilo nám sestavit květinu podle něj? Překáželo to všem, nebo jen někomu?*

Učitel si flipy vezme k sobě a využije je příští hodinu.

## METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Zde hodina skončí, naváže na ni další hodina, kde se pracuje s flipy – např. se vytvoří galerie, skupiny si prohlíží flipy na zdi, úkolem každé skupiny je vypsát si informace, které na svém flipu neměla a připadají jí důležité. Diskutuje se o tom, co děti napsaly. Děti si mohou zároveň přinést např. různé návody, které doma najdou, a vybírat na nich ty prvky, které podle nich usnadňují srozumitelnost a napomáhají logickému strukturování. Společně se pak diskutuje nad zásadami psaní návodu, popisu pracovního postupu. Sestaví se plakát obsahující zásady.

Dobré je s dětmi také diskutovat nad tím, co vyhovovalo jednotlivcům – každý jsme jiný typ a někomu chaotický návod tolik nevádí, někomu ano. Je důležité vést děti k tomu, aby si dokázaly představit, jak asi budou návodu rozumět ti, kteří ho nepsali.

Pro hodnocení dosažení cílů lekce po uplynulé dvouhodince lze použít zásady, které žáci vytvořili (je ale nutné, aby měl každý osobní zkušenost s vytvářením popisu – proto například zadejte domácí úkol, aby si každý žák na další hodinu přinesl svůj popis dle výběru). U jednotlivých zásad si každý žák sám pro sebe (později je možné diskutovat se sousedem nebo v celé třídě) zaškrtně, nakolik tuto zásadu ovládá, např.:

ZÁSADY PRO TVORBU NÁVODU	Nedělá mi to problémy, obvykle to zvládám.	Občas na to zapomínám, dělám mi to menší problémy.	Mám s tím hodně problémů.
1. Informace píšu tak, jak jdou logicky za sebou, nepřeskakuji.			
2. Používám přesné výrazy, pojmenování.			
3. Věty a slova mají jednoznačný význam, nedají se vyložit jinak.			
...			

## VARIANTY

Podle věku skupiny můžeme obměnit typ předmětu, který žáci skládají (např. krabice z papíru, domeček ze špejllí a modelíny...). Ale pozor na to, aby obtížnost předmětu nekladla větší časové nároky na jeho sestavení.

Praktické bude počítat raději rovnou s dvouhodinovou, protože lze pružněji reagovat na prodloužení času práce s květinami a uzpůsobit čas na reflexi. Je ale také možné využít klasických dvou hodin, které na sebe přímo nenavazují, pouze je pak nutné v úvodu druhé hodiny se žáky zrekapitulovat, co proběhlo v první hodině, a pomoci jim znovu se do aktivity „dostat“.

**Název hodiny****ŠKOLNÍ VÝLET** (Autor: Petra Drahanská)**Předmět**

Třídnická hodina, ale i občanská nauka

**Téma**

Argumentace a společná domluva

Konsensus versus kompromis, rozhodování ve skupině

**Obsahové cíle lekce**

Žáci se společně domluví na tom, kam by se mohlo reálně jet na školní výlet

Varianta pro 3. vyučovací hodinu:

Žáci se seznámí se způsoby rozhodování ve skupině (hlavování, kompromis, konsensus, los, rozhodnutí autoritou)

**Kompetenční cíle lekce**

Kompetence sociální a personální

Žáci:

- respektují přání a potřeby druhých
- dokládají svoje názory argumenty

Varianta pro 3. vyučovací hodinu:

- posoudí, kdy je vhodné použít odlišné způsoby rozhodování ve skupině

**Časová dotace**

90 min (dvouhodinovka)

**Pomůcky**

papíry, tužky, tabule

**PRŮBĚH LEKCE****1. Společný brainstorming, 10 min**

Pozn.: Předpokládá se, že žáci již znají metodu brainstormingu, jinak by bylo třeba jim nejprve představit její pravidla, což by zabralo minimálně 5 minut navíc.

Žáci mají za úkol vymyslet co nejvíce nápadů, kam by mohli jet jako třída společně na jednodenní školní výlet. Žáci „střílí“ nápady, učitel je zapisuje na tabuli.

Zadání:

Vaše třída má možnost si vyjet na jednodenní školní výlet. Předpokládáný odjezd je kolem osmé ráno, návrat v odpoledních hodinách podle toho, kam se vypravíme. Máte možnost si sami vybrat, kam byste se rádi podívali. Uvádějte nyní návrhy, kde byste s vaší třídou chtěli den strávit.

Na tabuli by se mělo sejít 10 a více tipů.

**2. Společný předvýběr, 5 min**

Každý z žáků přistoupí k tabuli a udělá čárku u pěti tipů, které ho zaujaly. Výběr by už však měl podrobit rozumové analýze, zda-li je daný nápad:

**a) skutečně realizovatelný****b) dostupný v čase a prostoru** (tzn. je možné místo během dne skutečně navštívit, dojet tam a zase se přijatelně vrátit), **c) finančně dostupný** (náklady na výlet se pohybují plus mínus v možnostech všech žáků ve třídě).

Zadání:

Udělejte každý čárku u pěti tipů, které vás zaujaly, kam byste se chtěli se třídou opravdu podívat. Při výběru již však dbejte na to, aby bylo možné výlet v případě společné domluvy skutečně zrealizovat. To znamená, že zvolený nápad by měl být uskutečnitelný, měl by být dostupný v čase a prostoru, ale také finančně.

V této fázi by se tedy měly eliminovat „stílené“ nápady, které se však v rámci brainstormingu mohly na tabuli objevit. Poté, co každý z žáků viditelně označí svých 5 tipů, zvýrazní učitel 5 nejčastěji označovaných možností (tj. těch tipů, u kterých se objevilo nejvíce čárek). V případě více shodných počtů označení či menšího počtu vybraných možností lze počet zvýrazněných typů upravit (min. 3 – max. 5). V této fázi označování by měl již také učitel korigovat výběr a označit na základě preferencí jen takové varianty, které splňují daná kritéria.

**3. Individuální pořadí, 5 min**

Každý žák si vezme papír a tužku a dostane za úkol sepsat si vlastní preferované pořadí z označených možností tipů na výlet. Seřadí si je podle vlastních priorit od prvního místa do pátého (v případě jiného počtu označených možností od prvního do třetího či do čtvrtého místa). Na prvním místě bude mít variantu, kam by chtěl jet nejraději, a dále si postupně volí druhou, třetí, čtvrtou až pátou alternativu.

**4. Pořadí ve dvojicích, 10 min**

Žáci se rozdělí do dvojic, představí si vzájemně svá pořadí a poté mají za úkol se během deseti minut domluvit na společném pořadí.

(Svoje původní pořadí si nechávají poznačené stranou.)

**5. Pořadí v menších skupinkách, 10 min**

Dvojice se rozdělí do několika menších skupinek podle počtu žáků tak, aby se v dalším kole mohly sloučit do dvou stejně velkých skupin; toto je nutné propočítat předem podle počtu žáků ve třídě (např. při počtu 16 žáků vzniknou čtyři čtveřice a poté dvě skupiny po osmi). Dvojice si představí vzájemně svá pořadí a poté mají za úkol vytvořit nové společné pořadí v této skupince.

**6. Pořadí ve dvou velkých skupinách, 10 min**

Skupinky se sloučí do dvou (v ideálním případě stejně početných) velkých skupin. Opět si představí jednotlivé varianty pořadí a mají za úkol vytvořit jedno společné. Každá skupina si poté zvolí svého mluvčího, kterého vybaví potřebnými argumenty pro obhajobu tohoto pořadí.

**7. Vyjednávání dvou zástupců, 10–15 min**

Učitel připraví před tabulí dvě židle. Na každou z nich usedne jeden zástupce. Zástupci nahlásí pořadí skupin, které zastupují, a učitel je zapíše na tabuli. Zástupci mají 10 minut na to, aby pokud možno hájili argumenty své poloviny třídy, ale zároveň aby se shodli na společném pořadí s druhým zástupcem. Ostatní žáci nesmí do debaty zasahovat. Pouze v případě, kdy se zástupce bude potřebovat se svojí skupinou poradit, může si vzít 2 minuty na konzultaci. Tyto dvě minuty se nepočítají do společného časového limitu na dohodu. Každý ze zástupců má pouze jednu možnost přerušení. V případě společné dohody se bude výlet realizovat.

**VARIANTA A: SKUPINA DOŠLA KE SPOLEČNÉ SHODĚ****REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ, 25–30 MIN**

Třída se sesedne do kruhu v libovolném pořadí, nemusí se již držet pracovní skupiny, a učitel pokládá tyto otázky, na které by měl odpovědět každý sám za sebe:

*Jak moc se shoduje nebo neshoduje konečné pořadí s vašim původním?*

- Zvednou ruku ti, jejichž pořadí se stoprocentně nebo téměř zcela shoduje.
- Dále ti, jejichž pořadí se dost proměnilo.
- Nakonec ti, kteří měli původně zcela odlišné pořadí.

Učitel zapisuje skóre na tabuli.

*Jste spokojeni s konečným výsledkem? Ano/Ne*

Učitel může opět zapsat celkové skóre na tabuli a dále se doptává již celé třídy; odpovídat může, kdo chce:

*Kdo je spokojen s výsledkem, přestože se jeho pořadí proměnilo? A proč?**Ovlivňovaly váš názor argumenty ostatních, nebo jste pouze volili kompromis v časové tísní?**Které argumenty vás přesvědčovaly ke změně vašeho pořadí, a které ne?**Jak byste charakterizovali dobrý argument?*

Učitel pográtuluje třídě ke společné dohodě a zeptá se, zda-li může skutečně počítat s tím, že se pojedne na výlet, a začít komunikovat s rodiči.

**VARIANTA B: SKUPINA SE NESHODLA***Návrh na pokračující třetí hodinu, 45 min***REFLEXE CÍLŮ PŘEDCHOZÍ LEKCE, HODNOCENÍ, 20 MIN**

Učitel si sesedne s třídou do kruhu a ubezpečí je, že ještě stále existují možnosti, jak se na společném výletě domluvit – předchozí nezdárnou domluvu využijeme k tomu, abychom se něco nového naučili, a není tedy nic ztraceno. Volně pokládá třídě otázky; odpovídá, kdo chce:

*Proč je tak těžké shodnout se ve větší skupině na jednom společném výsledku dohody?*

Učitel zapisuje odpovědi na tabuli.

*Který z důvodů byl největší překážkou právě ve vaší třídě? A proč?*

Učitel zvýrazňuje aktuální body.

*Myslíte si, že by byl konečný výsledek při zvolení jiného způsobu rozhodování jiný? A proč?*

Učitel zapisuje tipy na tabuli.

*Jaké jsou tedy jiné možné způsoby přijímání rozhodnutí ve skupině?*

Při této otázce je cílem učitele představit třídě možné způsoby rozhodování ve větší skupině. Nechává tedy nejprve prostor pro žáky, aby sami vyjmenovali způsoby, které je napadají. Poté doplní ty, které nezazněly:

- 1) losování (vytáhneme náhodně z klobouku lísteček s místem, na které se vypravíme),
- 2) rozhodnutí autoritou (např. domluvíme se, že předseda třídy vybere, kam pojedeme, a my to budeme respektovat, ať se nám to líbí, nebo ne),
- 3) hlasování (pro které místo bude hlasovat nejvíce žáků, na to se pojedne a ostatní se přizpůsobí),
- 4) kompromis (každý z nás trochu ustoupí a najdeme společné místo, kde bude každý do určité míry spokojen),
- 5) konsensus (jednohlasně se shodneme na místě; kam pojedeme, a to tak, aby byli všichni spokojeni).

*Dokázali byste je seřadit podle časové náročnosti? Na který (které) z nich potřebujeme nejvíc času, na který (které) nejméně?**Který z těchto způsobů je podle vás nejlepší?**Je možné ho uplatnit v každé situaci?***Zadání pro celou skupinu, 10 min***Jaký způsob rozhodování byste chtěli tedy zvolit na základě předchozí zkušenosti pro vaši třídu, když konsensus ani kompromis není v této skupině možný, a proč?*

Učitel se odkazuje na body zapsané na tabuli z předchozí fáze reflexe, kdy položil otázku, proč nebylo pro tuto skupinu možné se domluvit.

Skupina debatuje nad způsobem rozhodnutí, po vypršení časového limitu oznamuje učitelé výsledek.

### Realizace rozhodování, 10 min

V případě, že si skupina vybrala variantu **losování, rozhodnutí autoritou nebo hlasování**, se učitel ujistí, zda-li bude skupina takto přijaté rozhodnutí respektovat i v případě, že nebude výsledek korespondovat s jejich vlastním chtěním. Pouze s potvrzením souhlasu všech žáků s akceptací výsledku přistupuje učitel k losování nebo hlasování nebo rozhodnutí zvolenou autoritou.

V případě, že se skupina domluví, že by se chtěla ještě jednou pokusit o kompromis nebo konsensus, zvaží učitel, zda-li může věnovat této fázi ještě jednou nějaký čas. Poprosí však každého z žáků o přípravu dobrých argumentů na obhajobu vlastního stanoviska.

V případě, že se ani tak skupina nedomluví, nadchází prostor pro „analýzu potřeb“ skupiny, kterou si připraví učitel – naplánuje rozvoj těch kompetencí, které jsou pro skupinu nejpalčivější. Doporučili bychom opustit kauzu „školní výlet“ a začít příště s jinou modelovou situací či aktivitou.

### Návrh záznamového archu pro sebehodnocení žáků

JAK UMÍM RESPEKTOVAT POTŘEBY A PŘÁNÍ SVÝCH SPOLUŽÁKŮ / sebehodnotící arch
Které návrhy se mně líbily a proč?
Se kterými návrhy bych nemohl souhlasit a proč?
Pokud nebyl vybrán můj návrh, ve které fázi domluvy jsem přistoupil na návrhy svých spolužáků, jaké důvody mě k tomu vedly?
Která fáze dohody byla pro mě nejobtížnější?
A/ Které argumenty mě přesvědčily, abych návrh přijal?
B/ Co je mi nejbližší (očísľuj pořadí) los, rozhodnutí autoritou, hlasování, konsensus, kompromis?

### METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Zadání této lekce lze strukturovat dle uvedeného popisu hodiny v případě, že se skupina ještě takto samostatně nikdy o ničem nerozhodovala, nebo pro cílenou výuku témat argumentace či rozhodování ve skupině. V případě, že již pracujeme se zdatnější skupinou, která dokáže obstát v náročnějších úkolech, můžeme toto zadání dát skupině jako výzvu bez následné organizace a struktury hodiny. Tzn. že sdělíme třídě pouze jejich úkol – shodnout se na společné destinaci školního výletu – a čas, který na tento úkol mají, a nechat skupinu vlastnímu osudu. V reflexi se pak zaměříme na to, co se ve skupině dělo. Tato náročnější reálná výzva může sloužit jako „otestování“ zdatnější skupiny a její schopnosti poprat se samostatně se složitějším úkolem.



### Příklad č. 4 – Ukázková hodina Sociální stát

#### Název hodiny

#### **SOCIÁLNÍ STÁT** (Autor: Petra Drahanská)

#### Předmět

Občanská nauka

#### Téma

Systém sociálního státu, vztah mezi pracujícími a nezaměstnanými

#### Obsahový cíl lekce

Žáci porozumí principu sociálního státu a utvoří si vlastní názor na jednotlivé pozice pracujících a nezaměstnaných občanů

#### Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní:

Žáci:

- si utvoří názor na dané téma
- podloží jej pádnými argumenty
- dokáží shrnout svůj postoj k tématu

#### Časová dotace

90 min (dvouhodinová)

#### Pomůcky

- losovátka na rozdělení do tří skupin
- větší množství starých novin
- atraktivní časopisy, společenské hry... (na „zabavení“ skupin)
- odměny (bonbóny, čokolády...)
- vytištěná zadání pro jednotlivé skupiny
- flipové papíry a fixy

### PRŮBĚH LEKCE

#### 1. HODINA

##### 1. Rozdělení do tří skupin a zadání, 10 min

Žáci si vylosují z klobouku papírky či jiné losy, které je rozdělí na skupiny podle barev na červené, modré a zelené. Poměr počtu žáků v jednotlivých skupinách může být rozdělen cca na třetiny. Každá skupina dostane k prostudování jiné zadání, které nesmí ukazovat ostatním.

Zadání pro červené:

*V následujících 25 minutách je vaším úkolem se jakkoliv zabavit, můžete si číst noviny a časopisy, hrát hry, které dostanete k dispozici, můžete se ve vaší skupině navzájem bavit, nesmíte však opustit místnost a nesmíte nijak vyrušovat nebo kontaktovat členy druhé skupiny, kteří budou mít jiný úkol než vy.*

Zadání pro modré:

*V následujících 25 minutách bude mít každý z vás za úkol z novin, které dostanete k dispozici, poskládat co nejvíce papírových*

*lodiček. Každý z vás bude pracovat samostatně sám za sebe; pokud budete potřebovat poradit, jak se lodička skládá, můžete se obrátit na učitele. Po vypršení limitu nahlásíte a ukážete, kolik jste jich složili. Za každých 5 kusů dostanete odměnu ve formě ... (1 čokoládová tyčinka či x bonbónů či cokoliv atraktivního). Nekontaktujte členy druhé skupiny a nenechte se jimi vyrušovat, mají jiný úkol než vy.*

Zadání pro zelené:

*Přečtěte si zadání pro skupinu červených i modrých a každý sám za sebe se rozhodněte, do které ze skupin se budete chtít na následujících 25 minut přidat. Každý z této skupiny se rozhoduje podle sebe, nezávisle na ostatních, každý může jít jinam. Rozhodněte se nejpozději do 2 minut po přečtení jednotlivých zadání, začleňte se mezi ostatní a začněte plnit zadání vámi vybrané skupiny. Neprozrazujte ostatním, prosím, jaký úkol má druhá skupina. Všichni se to dozví, až bude správný čas.*

Pozn.: U zadání pro skupinu zelených jsou také přiložena zadání pro červené a modré.

Každá skupina má čas na prostudování zadání, seznámení se s dostupným materiálem a na položení doplňujících otázek učitelé, ten odpovídá každé skupině zvlášť. Poté odstartuje společný 25minutový limit.

#### 2. Vlastní aktivita, 25 min

Učitel vyhlásí začátek hry, stopuje čas a kontroluje průběh. Během aktivity může podle vlastního uvážení zasáhnout tak, aby nenarušil základní pravidla a zároveň udržel pořádek ve třídě a bezproblémový průběh aktivity.

#### 3. Vyplacení odměny a odvedení daní, 10 min

Po 25 minutách hru učitel ukončuje a svolává všechny do kruhu. Ptá se nejprve červených, jak se bavili, co zažívali, poté i modrých, co zažívali a kolik kdo udělal lodiček. Zapisuje před všemi ostatními jména a počty poskládaných lodiček na tabuli, potom k jednotlivcům dopisuje velikost odměny (např. 15 lodiček = 15 bonbónů nebo 3 čokoládové tyčinky; podle zvoleného „platidla“ a průměrné doby na poskládání jedné lodičky je třeba nastavit „kurz“.)

Pozn. Zelení se v tuto chvíli identifikují se skupinou, kterou si vybrali.

Ještě než učitel „vyplatí“ odměny, představí základní princip fungování státu a povinnost pracujících odvádět daně, ze kterých se pak také mj. vyplácí podpora pro nezaměstnané. Stačí stručně, např.: Víte, že každý, kdo v tomto státě pracuje, musí třetinu svého výdělku odevzdat do státní kasy?

Pro reálnější představu pak každému z modrých odpočítává z výdělku třetinu odměny, kterou rozdává žáků ze skupiny červených.

## 2. HODINA

### REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ, 45 MIN

#### EMOCE: Chvilka na **vyvětrání emocí jednotlivců**

Učitel se po přerozdělení odměn žáků zeptá, jaké v nich teď převládají pocity (naštvanost, spokojenost, překvapení, nespravedlnost) a proč.

*Popište pocity, které se ve vás nyní odehrávají, jaké myšlenky vás teď napadají?*

Učitel pošle po kruhu „mluvící předmět“ (to může být cokoli, např. fixa nebo míček), který umožňuje mluvit pouze tomu, kdo jej drží v ruce. Poté, co dotyčný domluví, posílá předmět i slovo dál. Vyjádří se tak každý z žáků. Učitel zapisuje stěžejní dojmy na tabuli do modrého a červeného sloupečku podle toho, z jaké skupiny právě žák mluví. (cca 5 min)

**CHVILKA PRO ZELENÉ:** Poté upozorní žáky, že na začátku aktivity byla třída rozdělena na tři skupiny – na červené a modré, kteří měli zadání od začátku jasně dané – a zadání přečte. Pak tu ale byli ještě i zelení, kteří si mohli sami vybrat, do které skupinky se přidají. Učitel dá postupně slovo všem zeleným a poprosí je, aby ostatním sdělili, proč se rozhodli pro tu kterou skupinku. Důvody učitel opět zapisuje na tabuli k jednotlivým barvám zvolených skupin. (cca 5 min)

**ARGUMENTACE VE SKUPINÁCH:** Dále učitel rozdělí třídu do tří původních skupin na červené, modré a zelené.

Učitel stručně a jednoduše seznámí žáky se základními kritérii dobrého argumentu:

Dobrý argument:

- obsahuje věcné informace a fakta,
- není založen pouze na pocitech a vlastním názoru,
- je doložen dokumenty nebo příklady.

Každá skupina dostane 10 minut k vypracování odpovědi na následující otázku, pro kterou mají do bodů sepsat co největší množství argumentů na flipový papír:

Otázka pro červené:

*Jací lidé by měli v tomto státě pracovat a proč?*

*Co si může myslet skupina pracujících o skupině nezaměstnaných a proč?*

Otázka pro modré:

*Jací lidé by neměli v tomto státě pracovat a proč?*

*Co si může myslet skupina nezaměstnaných o skupině pracujících a proč?*

Otázka pro zelené:

*Jací lidé by měli mít v tomto státě možnost vybrat si, jestli budou nebo nebudou pracovat a proč?*

*A co si může myslet skupina nezaměstnaných o skupině pracujících a skupina pracujících o skupině nezaměstnaných a proč?*

(10 min)

Po uplynutí časového limitu si jednotlivé skupinky představují výsledky své práce, zástupce každé skupinky vyveší čitelně sepsané body na flipovém papíru a krátce okomentuje. Součástí tohoto bodu může být i hodnocení argumentace – hodnotit se mohou skupiny vzájemně podle předem stanovených kritérií dobrého argumentu. Žáci se tak sami učí rozpoznávat dobrý argument. Tabulka pro hodnocení je uvedena na konci popisu lekce. (cca dalších 10 min)

**INDIVIDUÁLNÍ SHRNUTÍ:** Na závěr učitel položí každému z žáků poslední tři otázky a naposledy pošle po kruhu „mluvící předmět“ tak, aby měl každý možnost shrnout svůj postoj na základě zkušeností z této hodiny. (cca dalších 10 min)

Pokud již není čas, může to být námět na individuální písemný domácí úkol v podobě krátké eseje:

*Myslíte si, že je tento systém fungování státu, který je u nás nastaven, správný? Ano/ne a proč?*

*Do které skupiny byste chtěli patřit ve vašem životě vy a na základě jakých argumentů jste se pro danou skupinu rozhodli? Napadá vás v souvislosti s tím, čemu jsme se dnes věnovali, nějaká otázka? Jaká?*

### METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Délka teoretického vstupu učitele, ve kterém seznamuje žáky se základním principem sociálního státu, může být variabilní. Podle ročníku, v němž modelovou situaci uvádíme, můžeme zvolit různou míru informací a zaměřit se v reflexi s žáky na další oblasti, které se přerozdělování peněz dotýkají. Kdo peníze přerozděluje? Kdo určuje komu a kolik se bude vyplácet? Na co dalšího by se měly společné peníze využívat? Děje se to? Existují i jiné modely? Atd.

### Návrh záznamového archu pro hodnocení schopnosti argumentovat ve skupině

KRITÉRIA	Indikátor 1 – všechny argumenty	Indikátor 2 – některé argumenty	Indikátor 3 – téměř žádné argumenty	poznámky
Argumenty splňovaly stanovená kritéria.				
Pro prezentaci byly vybrány jen důležité argumenty.				
Argumenty byly formulovány jasně a srozumitelně.				
Poznámky				

Pozn. Záznamový arch si mohou žáci vyplňovat každý individuálně během představení argumentů jednotlivých skupin nebo po něm. Pro každou skupinu mají jednu takovou tabulku.



## ●● PRINCIP KROK ZA KROKEM

### Analýza potřeb



V principu mě zarazily první dvě fáze – analýza potřeb a stanovení cílů. Nestačí si prostě jenom říct, co a jak chci s dětmi v hodině udělat a pak už „jít na to“?

V zásadě ano – a obě fáze s tím mají hodně co do činění. Jde vlastně o takovou přípravu pro to, aby realizace běžela hladce a přinesla žádoucí efekt. O těchto fázích platí, že jsou sice

„málo vidět“, ale když je vynecháme, je to, jako kdybychom pekli buchtu a neměli jistotu, že máme po ruce všechny potřebné ingredience. Může se pak stát, že uprostřed pečení zjistíme, že „té kynuté buchtě něco chybí“... – kvásek sice tvoří nejmenší podíl surovin, ale co s nevykynutou vánočkou?

### ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A ANALÝZA POTŘEB



Neměl bych si v této fázi třeba taky ujasnit, jestli chci vůbec využít metodu zážitkové pedagogiky? Existují i jiné zajímavé a interaktivní metody, po kterých mohu sáhnout, pokud bych chtěl nějak oživit výuku.

Pokud si uděláme analýzu potřeb, automaticky pak budeme volit také metodu, která bude pro náš záměr nejvhodnější. Kdy je dobré vybraný obsah žákům zprostředkovat pomocí zážitkové pedagogiky?

Do této formy práce je vhodné se pustit především v případech, kdy jsme ochotni začít zkoušet nové věci, nabourávat učitelskou rutinu a taky trochu riskovat. Metoda zážitkové pedagogiky ve školním prostředí má totiž jednu velkou slabinu, ale také jednu velkou přednost. Nejprve ta horší zpráva: zážitkové programy jsou poněkud **náročnější na čas**. A to nejen v rovině příprav učitele, ale především je třeba si udělat dostatečný časový prostor na samotnou realizaci zvolených aktivit. Nikdo z nás totiž na sobě nemá tlačítko, po jehož zmáčknutí bychom byli okamžitě a automaticky „vtaženi do dění“. Zážitek se nedá žákům zprostředkovat instantně. Je potřeba postupně budovat situaci a dát žákům prostor, aby se sami aktivně zapojovali, hledali a zkoušeli si. Jedině tak se dají

nasbírat zážitky, zkušenosti a materiál pro následnou reflexi. Tomuto způsobu práce však příliš nenahrává klasické dělení vyučovacích hodin na 45minutové jednotky. Přesto, že jsme se upřímně snažili, nepodařilo se nám nalézt dostatečné množství ukázkových lekcí, v nichž bychom dokázali během tradiční vyučovací hodiny nastolit takové herní a modelové situace, které by žáky skutečně emotivně vtáhly a poskytly jim nějakou novou reálnou zkušenost, a zároveň abychom byli schopni jejich zážitky v rámci tohoto času plně vytěžit a vyhodnotit. Je tedy lepší, pokud máme možnost pracovat aspoň v dvouhodinových blocích nebo během projektových dnů, které lze zařadit do celoročních plánů.

Ale teď ta dobrá zpráva! Pokud se nám podaří si potřebný čas udělat – odměna bude veliká. A to nejen v podobě spokojených a nadšených žáků, kteří se budou těšit na další takové hodiny. Získáme také možnost sledovat, jak se změna přístupu odráží na jejich osobnostním rozvoji. Zážitková pedagogika



je totiž skutečně **efektní i efektivní**. „Probraný“ obsah formou zážitku se žákům více vtiskne do paměti a **má mnohonásobně trvalejší hodnotu než takový, který získáme díky frontální výuce**. Na takto získané zkušenosti se pak můžeme často odvolávat a využívat jich i během dalších hodin. Dobře připravený a odvedený zážitkový

program je jako hloubkový vrt studny – dá práci jej vyhloubit, ale voda, která pak vytryskne, ještě dlouho poté dodává vláhu všemu živému okolo. V každém případě platí v zážitkové pedagogice rčení „kolik dáš, tolik dostaneš“. A to nejen pro žáky, kteří jsou koncovými uživateli našich záměrů a příprav, ale také pro nás samotné.



Kdy se tedy nejlépe hodí využít zážitkovou pedagogiku?

Tato otázka již patří do okruhu našich prvních úvah, kdy si musíme především ujasnit dvě věci:

- **Jaký je náš záměr?**
- **Co chceme, aby si žáci zažili?**

Připomeňme si, že zážitková pedagogika představuje specifický způsob pedagogického působení, při kterém využíváme zážitků k učení se. Jedná se tedy o formu práce, která se někdy hodí, jindy méně. A proto je třeba si nejprve říci, co chceme žákům zážitkem zprostředkovat:

- Chceme předat zajímavou formou nějaké informace či nové poznatky?
- Chceme žákům vytvořit prostor, aby si v praxi vyzkoušeli vybrané dovednosti, schopnosti či klíčové kompetence?
- Nebo chceme žáky nechat zažít nějaký princip tak, aby si na základě vlastní zkušenosti mohli udělat svůj názor?

Díky různorodé nabídce aktivit a programů, které můžeme s žáky během výuky uskutečnit, střídáme přirozeným způsobem oblasti, na které se zaměřujeme. Interaktivním způsobem jim můžeme předávat základní nutnou informaci, v rámci aktivit si mohou postupně osvojit vybrané dovednosti a prostřednictvím interakcí a emocionálních prožitků si postupně vytvářet k dané oblasti vlastní postoje a názory. **Řekli jsme-li, že podstata zážitkové pedagogiky spočívá ve zprostředkování chybějících zkušeností, pak z hlediska cílů můžeme vybrat z následujících oblastí:**

**1. znalosti – propojujeme teoretické informace s možnostmi jejich praktického využití**

**2. dovednosti – v rámci zadaného úkolu prověřujeme vybrané schopnosti a dovednosti**

**3. postoje – vytváříme prostor pro budování vlastních názorů a postojů**

Každá z uvedených lekcí může být příkladem prioritního zaměření na jednu z těchto oblastí:

**Papírová květina – hlavním cílem je rozvoj znalostí:**

Žáci by se mohli z paměti naučit charakteristiku popisu pracovního postupu, ale pohled na rozpadající se špejli omotanou vlajícím krepovým papírem, která jen vzdáleně připomíná květinu kvůli nedostatečně podrobnému návodu jiné skupiny, bude jistě vzbuzovat trvalejší úsměvné vzpomínky. Žáci si tak sami na sobě zažijí, jaké to je postupovat podle lepších či horších návodů, a budou mít vlastní zkušenost člověka odkázaného pouze na informace napsané na papíře. Při pozdějším vytváření pracovních postupů mohou tuto zkušenost využít a lépe se vcítit do potřeb koncového uživatele návodu.

**Školní výlet – hlavním cílem je rozvoj dovedností:**

Také zkušenosti a emoce, které se jistě strhnou během dohadování se, kam se třídou vyrazit na školní výlet, si budou žáci více pamatovat než odrážky v sešitě s nicneříkajícími pojmy, jako jsou konsensus či kompromis. Navíc mohou žáci na vlastní kůži zažít, jak náročné může být dojít ve větší skupině ke kompromisu, natož ke konsensu. Uvědomí si, že i to je sociální dovednost, kterou je třeba se učit a rozvíjet. Společně s učitelem se mohou pokusit také vytvořit seznamy, kde všude v reálném životě jsou jednotlivé způsoby rozhodování potřebná (v politice, při obchodních jednáních, v rodině...).

**Sociální stát – hlavním cílem je rozvoj postojů:**

A až žáci doma zaslechnou v rádiu něco o zvyšování daní, jistě se jim to propojí s vlastním zážitkem odevzdaných bombónů více než s odstavcem v učebnici s nadpisem „principy sociálního státu“. Možná i k překvapení svých rodičů na

zprávy zareagují nějakým svým komentářem. Sami se totiž díky této hodině ocitli v situaci, kdy se museli části svého „výdělku“ vzdát, aby byl přerozdělen také ve prospěch ostatních, kteří nepracovali.



Občas mi přestává být jasné, jestli se bavíme o rozvoji klíčových kompetencí, nebo o výuce konkrétního učiva. Jak je to tedy?

Zážitková pedagogika je metoda, a ta by měla korespondovat s obsahem. Takže než začneme přemýšlet o tom, **jak** budeme něco učit, musíme si ještě podrobněji říci, **co** budeme učit. K čemu se mají informace, dovednosti a postoje vázat? Na jakou oblast se budeme chtít při výuce zaměřit? Na samotné **učivo**, nebo na **klíčové kompetence**, které máme v průběhu výuky také rozvíjet? Zážitková pedagogika nabízí svou podstatou obě tyto obsahové roviny, které lze navíc kombinovat – jak lze vyčíst z příkladů ukázkových hodin:

 **Příklad č. 5 – Obsahové roviny ukázkových hodin**

**ŠKOLNÍ VÝLET: PŘÍKLAD PRIMÁRNÍHO ZAMĚŘENÍ NA KLÍČOVÉ KOMPETENCE**

**Záměr**

Rozhodli jsme se se třídou využít reálnou situaci v souvislosti s plánovaným školním výletem za účelem osvojení dovedností z oblasti sociálních a komunikačních kompetencí. Konkrétně bychom se chtěli zaměřit na možné způsoby rozhodování v větších skupinách.

**Realizace**

V souvislosti s rekonstrukcí školy má jet třída na školní výlet. Každý žák dostane za úkol připravit tip, kam by mohla třída společně vyrazit. Zadáme žákům časový limit, během kterého by se měli společně domluvit a shodnout na tom, kam se pojedou, a to tak, aby byli pokud možno všichni s výběrem spokojeni. Pokud žáky v těchto oblastech dlouhodobě nerozvíjíme, je prakticky nemožné, aby se skutečně ve vymezeném čase na něčem shodli.

**Reflexe**

Bez ohlednutí se za společným úkolem a jeho vytěžením s reálným přesahem by se mohla záležitost se školním výletem stát zdrojem velkého rozladění a frustrace. Proto je

důležité pojmenovat, co se během společné domluvy ve třídě dělo.

**Příklady otázek pro reflexi**

*Měl každý prostor pro vyjádření svého návrhu? Byl každý vyslyšen?*

*Řídili se jednotlivci při výběru samotným nápadem, nebo tím, kdo ho navrhoval?*

*Jaký způsob výběru skupina zvolila?*

*Zvolila si vůbec nějaký?*

*Jaké existují způsoby přijímání rozhodnutí ve skupině (los, hlasování, konsensus, kompromis...)?*

*Jaký způsob by byl nevhodnější pro tuto situaci a proč?*

*Jaké znáte jiné sociální skupiny, ve kterých se přijímají důležitá rozhodnutí?*

*Jakým způsobem tyto skupiny přijímají rozhodnutí?*

*Doporučili byste jim lepší způsob a proč? Atd.*

Pokud se v prvním kole nepodařilo třídě na ničem domluvit, bylo by více než vhodné debatu po zodpovězení těchto otázek znovu otevřít a provést skupinu s využitím získaných zkušeností ke společnému rozhodnutí. Otázky jsou platné i pro případ, že se třída na společném výletě shodla. Zpětně se může ukázat, že ne všichni jsou skutečně spokojeni s výsledkem či průběhem domluvy. Výsledkem reflexe však může být také ujištění, že třída jednala správně a z dalších nabízených možností by stejně jinak nevolila. I to je důležitá zkušenost. Nemusíme vždy za každou cenu těžit pouze z neúspěchu, klíčových kompetencí se během této práce dotkneme v každém případě.

**PAPÍROVÁ KVĚTINA: PŘÍKLAD PRIMÁRNÍHO ZAMĚŘENÍ NA UČIVO**

**Záměr**

V rámci seznamování žáků s různými slohovými styly se chceme

zaměřit na specifika „popisu pracovního postupu“. Naším cílem je nechat žáky zažít, proč je důležité při jeho formulování dodržovat určité zásady tak, aby byl skutečně funkční. Na základě vlastních zkušeností se dále žáci sami pokusí stanovit pravidla pro jeho vytváření.

#### Realizace

Žáci jsou rozděleni do skupinek. Každá skupinka má za úkol vytvořit z přiděleného materiálu papírovou květinu a poté popsat co nejspolehlivější postup pracovního postupu, který by vedl ostatní k vytvoření její věrné kopie. Skupinky pracují odděleně tak, aby žáci vzájemně neviděli svoje výtvořky. Poté si skupinky mezi sebou prohodí pouze jednotlivé popisy pracovních postupů, podle kterých se snaží vytvořit původní předlohu, aniž by ji viděly.

#### Reflexe

V závěru žáci srovnávají papírové květiny, které vytvořili podle popisu pracovního postupu od jiné skupiny, s jejich originály a vyhledávají v textech momenty, na základě kterých se jim podařilo, či naopak nepodařilo věrnou kopii vytvořit. Výstupy vlastní práce žáků pak lze srovnat s učebnicovou definicí nebo skutečnými pracovními postupy, které bývají přiloženy v nejrozličnějších návodech, kuchařkách či jiných manuálech.

Pozornému čtenáři neuniklo, že ve zmiňovaných příkladech jsou vlastně zahrnuty obě obsahové roviny zážitkové pedagogiky zároveň – tedy jak oblast klíčových kompetencí (v rámci Školního výletu, Papírové květiny i Sociálního státu bylo vždy součástí práce skupiny to, že se nějak musela domluvit a shodnout na tom, jak bude při řešení úkolu postupovat), tak oblast učiva. V příkladech jsme jednotlivé oblasti od sebe odlišovali trochu černobíle – pro lepší vysvětlení. Ve skutečnosti

se vzájemně prolínají a svým způsobem i podmiňují:

#### Papírová květin

kompetence: spolupráce ve skupinkách, výběr a řešení úkolů, společná domluva  
učivo českého jazyka: popis pracovního postupu jako specifický slohový útvar

#### Školní výlet

kompetence: spolupráce ve skupině, argumentace, komunikace, rozhodování  
učivo občanské výchovy: způsoby přijímání rozhodnutí ve větších skupinách

#### Sociální stát

kompetence: formulace vlastních názorů a postojů, kritické myšlení, tolerance  
učivo občanské výchovy: principy fungování sociálního státu

Z příkladů je patrné, že se v jednotlivých zážitkových aktivitách mísí všechny možné roviny cílů a záleží na nás, kterou rovinu chceme právě akcentovat. Zda-li rovinu kompetencí, či rovinu učiva. Zároveň je však právě tato propojenost a vzájemná provázanost všech cílových rovin v jediné aktivitě obrovskou devizou zážitkových programů, které mají potenciál připravovat žáky na reálný život. Teprve osvojením kombinace těchto aspektů se stává člověk v dané oblasti kompetentní, protože pouze vědět neznamená umět, umět neznamená chtít a chtít neznamená vědět a umět.

V rámci přípravy je tedy důležité, abychom se rozhodli, která z oblastí pro nás bude prioritní nebo jestli se budeme chtít postupně věnovat oběma. Při reflexi však bude třeba jednotlivé roviny jasně tematicky oddělovat, aby se žáci stále orientovali v tom, co je předmětem jejich rozvoje a učení.

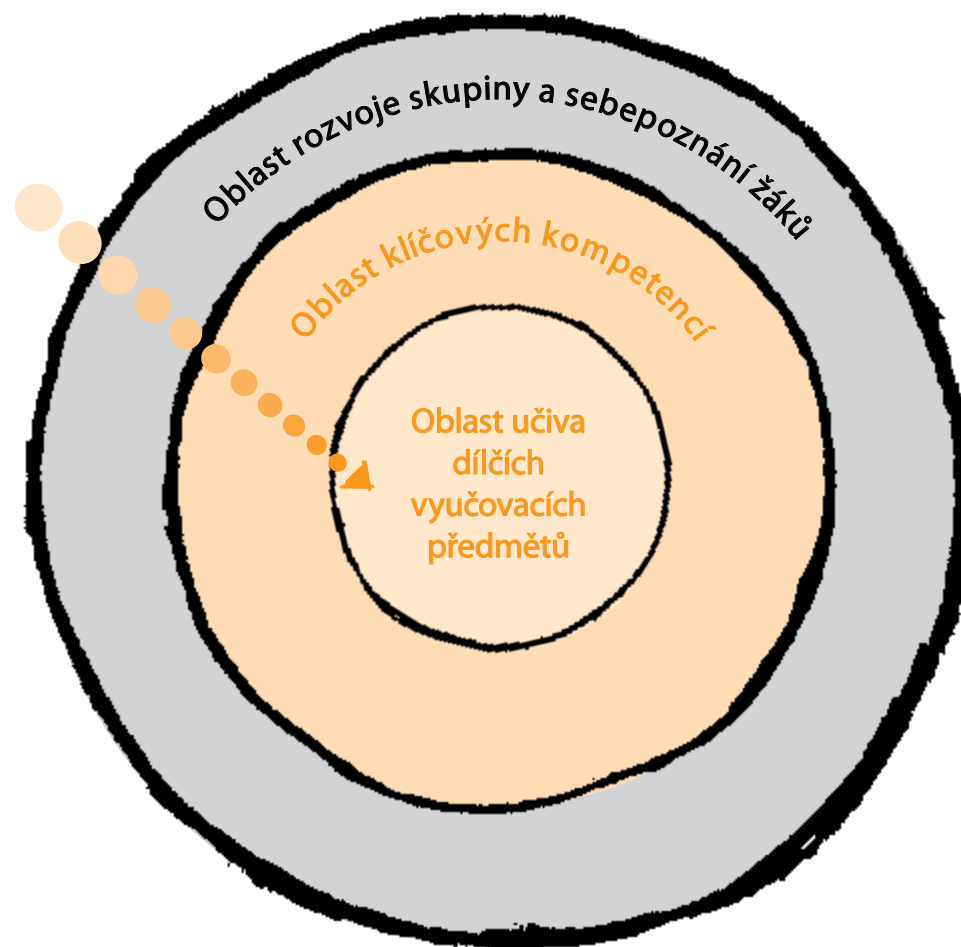
společně něco zažije. Povaha práce jí „tlačí“ do vzájemné komunikace a spolupráce. Třída se mění z pasivních jednotlivců sedících v lavicích na více či méně spolupracující skupinu. Žáci tak mají možnost prostřednictvím interakcí ve skupině poznávat sebe i své spolužáky. Sledovat určité ustálené vzorce chování a jednání, učit se je vzájemně respektovat nebo se snažit s nimi nějak popasovat. Získávat společné zážitky. To přirozeným způsobem skupinu tmelí. Pokud bychom se chtěli cíleně věnovat rozvoji skupiny či jednotlivců, dostali bychom

se opět do roviny kompetencí, protože bychom si museli definovat, v jakých oblastech chceme skupinu či jednotlivce rozvíjet. Ale o tom už jsme psali výše a ještě se tomu budeme podrobněji věnovat v následujících kapitolách. Podstatné je, že budeme-li třídu sytit podněty, na které bude třeba nějak aktivně reagovat, jakýmsi vedlejším efektem bude také budování třídního kolektivu, který budou pojit společné vzpomínky a zážitky. V této oblasti se již využívá zážitkové pedagogiky dlouho. Není ojedinělé, že nový třídní kolektiv

jede v prvním ročníku střední školy nebo při přechodu na 2. stupeň základní školy na zážitkový pobyt, jehož cílem je právě budování třídního kolektivu. Tato rovina se tedy také odvíjí na pozadí našich pedagogických záměrů.

Pokud bychom měli shrnout, v jakých situacích či oblastech je vhodné metodu zážitkové pedagogiky využít, jsou to v podstatě tyto tři oblasti, seřazené od nejobecnějšího zaměření programu až k tomu nejvíce specifickému:

Obrázek č. 3 – Tři oblasti působení zážitkové pedagogiky



Při analýze potřeb se musíme rozhodnout, co bude naším zájmem – na kterou z těchto oblastí se budeme chtít primárně zaměřit, protože tu pak budeme muset „překlopit“ do roviny reálných cílů, abychom byli schopni později určit, zda-li se nám podařilo našeho záměru dosáhnout. Jak jsme si již řekli,

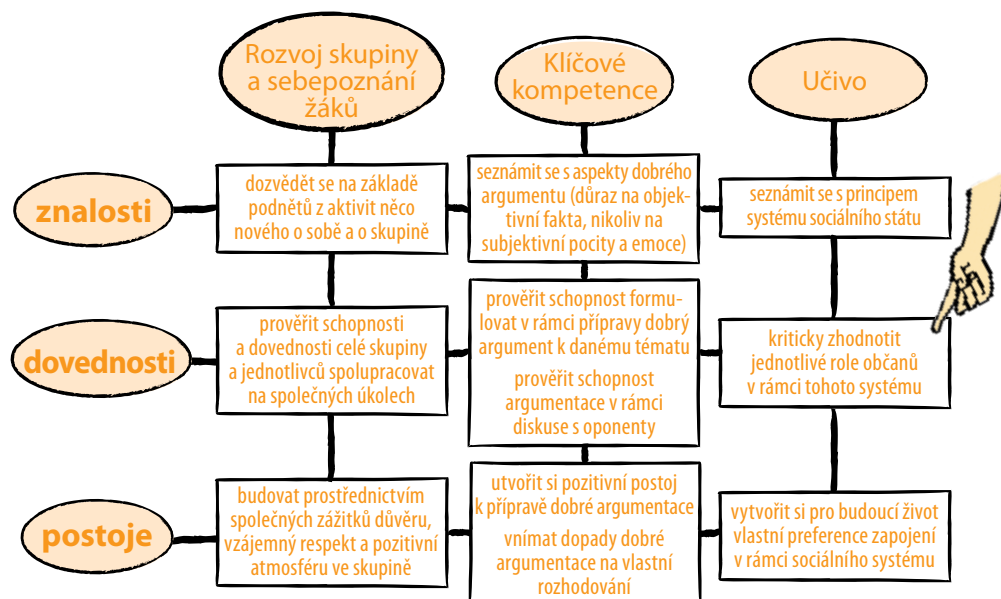
během jednoho programu je možné se zaměřit na více oblastí, ale nelze se vědomě věnovat všem naráz. Měli bychom pomyslně „zapíchnout prst“ do míst, o která nám půjde především. Takže nakonec může taková mapa zaměření jedné jediné hodiny vypadat takto:

Ještě v nějaké oblasti lze zážitkovou pedagogiku dobře využít?



Vlastně ano, existuje ještě třetí oblast, ve které se metoda zážitkové pedagogiky opakovaně osvědčuje. Je na ní sympatické to, že není třeba se jí během přípravy nějak zásadně věnovat – funguje totiž na rozdíl od těch předchozích jaksi sama od sebe. Jde o rovinu dopadu na rozvoj skupiny a sebepoznání žáků. Ať už se rozhodneme pro třídu připravit program zaměřený na rozvoj kompetencí či učiva, jistě je, že skupina

## UKÁZKOVÁ HODINA SOCIÁLNÍ STÁT



Je třeba si vždy zvolit předem, na co se budu chtít zaměřit?

Určitě – pokud si předem jasně nespécifikujeme, kam a k čemu směřujeme, jakého cíle chceme primárně dosáhnout, tak ve třídě sice proběhne nějaký program, ale dopad učení bude minimální. Učitel potřebuje svoji výuku plánovat a vědět, co chce s žáky probrat. Pokud v tom nebude mít jasně, tak vynaložená příprava i čas věnovaný zážitkovým programům nebude efektivní. Je to vhodné také kvůli následnému výběru aktivit. Tedy teprve až ve chvíli, kdy máme jasno

v tom, co chceme žákům zprostředkovat, se můžeme vrhnout do výběru vhodného programu. I když v praxi tomu bývá často naopak – nejprve si vybereme nějakou aktivitu, kterou známe nebo jsme ji někde sami zažili, a pak hledáme, co by se na ní dalo třídu naučit, aby to „tak nějak sedělo“. Někdy to může být řešení, ale z dlouhodobějšího hlediska tento způsob práce nedoporučujeme.



Stejně mi ale nikdo nezaručí, že nakonec bude vše probíhat podle mých představ...

Někdy se nám může stát, že z našeho záměru musíme během samotné realizace nakonec ustoupit: tento případ může nastat ve chvíli, kdy se rozhodneme, že naším záměrem bude nějaký učební obsah (v případě sociálního státu to je princip jeho fungování). Během aktivity však při spolupráci skupiny dojde ke konfliktu, který bude vyžadovat řešení. V tu chvíli je potřeba náš původní záměr upozadit a věnovat se vyřešení konfliktu. Pokud to neuděláme, žáci se kvůli probíhajícímu konfliktu stejně nemohou věnovat našemu původnímu záměru, hodina je rušena a žáci i učitel z ní mají nakonec špatný pocit.

Můžeme si to ještě vysvětlit na příkladu hodiny z českého jazyka *Papírová květina*: žáci se nedostanou k formulaci pracovních postupů, protože se nebudou schopni během časového limitu shodnout na tom, jak by měla vypadat papírová květina jejich skupinky. Každý z jejich členů bude mít svou vlastní představu a nebude ochoten z ní ustoupit. Skupinky tedy nedospějí k výstupu, který by mohly předat ostatním. Nebude podle čeho vyrábět další papírové květiny a v pozdější fázi hodiny bude chybět materiál, se kterým by se dalo dál pracovat. Předmětem reflexe se tedy nutně stane téma bariér spolupráce v daném třídním kolektivu, a nikoliv zvláštnosti probíraného slohového stylu. K němu se může učitel vrátit ve chvíli, kdy se žáky zreflektuje proběhlý konflikt.

Z těchto důvodů je dobré být připraven na situaci, že naše nachystaná aktivita otevře jiné téma, než které jsme předem zamýšleli. Důvod neúspěchu však nemusí záležet pouze v nepřipravenosti skupiny na tento styl práce (žáci nemají dostatečně rozvinuté potřebné kompetence). Problém může pocházet z ještě vzdálenější oblasti, kterou jsme si v mapě záměrů naznačili: skupina jako celek řeší úplně jiný konflikt, který se nevztahuje k dané situaci v hodině. Třída prostě celkově není nastavena na spolupráci nebo na tento způsob výuky. Ve třídě může probíhat šikana či působit jiný zdroj nedůvěry, který blokuje to, aby žáci společně na něčem pracovali. Žáci mohou prožívat konflikt s učitelem, který se odehrál dříve a nevztahuje se k dané hodině. Příčin může být mnoho.

Každopádně je pak třeba hledat, vztahuje-li se aktuální problém spíše k:

- **oblasti fungování skupiny:** je-li vůbec třída ochotna či schopna na něčem společně pracovat, chce-li fungovat jako

skupina, chce-li se vůbec nějak rozvíjet, zda-li neřeší nějaký konflikt či problém, který její společnou práci blokuje...

- **oblasti klíčových kompetencí:** třída by i chtěla spolupracovat, ale chybí jí základní kompetenční výbava. Situace se dá řešit postupným osvojením požadovaných dovedností, potřebných k efektivní spolupráci.
- **oblasti specifického učiva:** někdy může být zdrojem konfliktu i samotný obsah učiva, zvláště vybereme-li si nějaké kontroverzní téma, na které mají žáci velmi rozdílné názory. V případě probírání slohového stylu to však asi nehrozí.

Můžeme tedy říci, že **při zážitkových programech zaměřených na různá témata téměř vždy pracujeme také s dynamikou skupiny a s oblastmi klíčových kompetencí**, kterou svým způsobem nelze při tomto způsobu práce s žáky vynechat či přeskocit. Se zkušenou a motivovanou skupinou, která již bude ovládat základní pravidla skupinové spolupráce a komunikace při řešení úkolů, se již můžeme pouštět do náročnějších a promyšlenějších aktivit, prozkoumávat tak hlubší témata a využívat zážitky k seznamování s nejrůznějšími specifickými oblastmi našeho světa.

Jinými slovy, chceme-li pracovat se třídou žáků metodou zážitkové pedagogiky, je třeba si třídu k tomuto způsobu práce trochu „vychovat“ (jako se ostatně musí žáci naučit pracovat i jinými metodami, musí jim uvynout a získat potřebné dovednosti). Hry a aktivity, které chceme s žáky realizovat, mají za cíl probrat určitá témata či látku. K tomu je však potřeba, aby skupina zvládala alespoň základní návyky (měla základní dílčí kompetence) k práci ve skupině. Doporučujeme tedy tematicky zaměřit první výukové hodiny na dodržování pravidel, aktivní naslouchání, sdílení různorodých přístupů při hledání řešení úkolů, zvládání konfliktů atd. Pokud se není skupina schopna na ničem dohodnout, neustále v ní probíhají konflikty, nedaří se jí vybrat si společný postup pro splnění úkolu, rozdat si role atd., nebude později možné využívat her a aktivit k probírání specifických témat a obsahů, neboť se budeme muset neustále vracet do této roviny a řešit konflikty či demotivaci žáků z opakovaných neúspěchů skupiny. Pro zkušenou skupinu naopak můžeme využít lekci se školním výletem jako reálnou výzvu, aniž bychom ji nějak řídili a necháme v tom skupinu „vykoupat“. Výsledek samozřejmě reflektujeme – tady naopak platí, že v tom skupinu nelze nechat bez pomoci.



A co když chci výuku jenom oživit? Je to taky zážitková pedagogika?

To je dobrá otázka. Velmi často vkládáme do výuky nějaké hry a aktivity, abychom vytrhli žáky ze stereotypu a zaujali je. Ne vždy se však jedná o zážitkovou pedagogiku. **Nejdůležitějším klíčem k jejímu určení je to, zda-li využíváme zážitku ke zprostředkování zkušeností vztahujících se k samotnému učivu, nebo pouze jako atraktivní formu výuky.** Tento často nenápadný, ale o to významnější rozdíl si můžeme ukázat například na hodině biologie, která je v celém znění uvedena v *Inspiromatu* pod názvem *Indy*.

Hodina biologie – *Indy*

Učitelka biologie se rozhodla pro své žáky připravit dobrodružnou hodinu, v níž by chtěla atraktivním způsobem probrat opěrnou soustavu člověka. Přichystala si sadu zadání a úkolů, které musí jednotlivé badatelské skupinky žáků na základě výzvy smyšleného výzkumného ústavu splnit, aby získaly krabici s kosterními pozůstatky „Indyjána Johnese“. Poté, co jí některá ze skupinek získá, se všichni žáci pokouší poznat, které kosti by podle popisu mohly skutečně být lidské a patřit dospělému muži. V reálu hodina vypadá tak, že jednotlivé skupinky plní různé úkoly a luští šifry, aby nakonec vyhledaly ve školní budově školníka, který jim krabici s kostmi vydá. Když se všichni opět vrátí do třídy, společně krabici rozbíjí a mají za úkol určit všechny druhy kostí v nálezu. Hodinu dělá

zábavnou fakt, že žáci nesedí v lavicích, běhají po budově školy, plní úkoly, mohou si představovat, že jsou badatelé, a že získané kosti patří známému hrdinovi, který si v brazilské džungli zlomil obě nohy v oblasti stehen a jen s vypětím všech sil se doplazil k řece Amazonce, kde ho zachránili domorodí indiáni.

Díky za každou takovou hodinu, která žáky zaujme a vtáhne je do hry. Proč ale tato hodina nespadá do ukázek metody zážitkové pedagogiky? Protože moment, ve kterém se žáci dostávají k samotnému obsahu učiva – tedy k probírání opěrné soustavy člověka – je ten, kdy se sesednou kolem krabice s kostmi a snaží se je identifikovat. Stejně tak by to ale mohlo probíhat i v situaci, kdy by učitelka vstoupila do třídy, položila krabici na lavici a řekla, že se v této hodině budeme věnovat lidské kostře, a proto přinesla pár kousků na ukázkou. Celá legenda o výzkumném ústavu a „Indyjánu Johnesovi“ se odehrává pouze v představách žáků. Nejedná se o jejich reálné prožitky a emoce, které by se vztahovaly k probíranému obsahu učiva. Stejně tak úkoly a šifry, které žáci během hodiny plní (např. seskládat písmenka tak, aby získali informaci, na jakém místě v budově školy mají hledat další zprávu), se nevztahují k učebnímu záměru. Tato hodina je dobrou **ukázkou toho, jak se dá zážitek oživit výukou, ale přitom to není zážitková pedagogika.**



Pro žáky je ale taková hodina jistě zážitek, tak proč je důležité rozlišovat, jestli to je, anebo není zrovna zážitková pedagogika? Není to jen přehnaná potřeba metodiků?

Je to důležité proto, že **z každé hodiny získáme něco podstatně jiného.** Vyčíst to lze i z cílů, které si autor lekce vepsal do hodiny *Indy*. Zážitek zde neslouží primárně tomu, aby se žáci naučili nějakou dovednost nebo získali novou znalost, ale tomu, aby je hodina více bavila, byla nevšední a žáci měli chuť se učení věnovat.

Pokud by primárně bylo naším cílem nabídnout třídě pohyb, akci, zábavu a nabourat stereotyp výuky, pak je tato hodina ideální. V případě, že bychom však chtěli prostřednictvím zážitku žáky něčemu naučit, tak bychom jen velmi těžko hledali, na výuku čeho chceme právě takovou hodinu využít. Možná by se nám podařilo něco naformulovat, ale obelhávali bychom tak především sami sebe.

Vymezení zážitkové pedagogiky neprovádíme proto, abychom se vymezovali vůči jiným způsobům práce, ale především proto, aby nám samotným bylo jasné, co a jakým způsobem děláme. V rámci analýzy potřeb totiž můžeme klidně dojít také k závěru, že zážitková pedagogika není momentálně pro náš záměr vhodná metoda. Můžeme se tedy vrátit k jiným osvědčeným interaktivním metodám zkušenostního učení, kdy mají žáci například něco sestrojít, porovnat, navrhnout. Můžeme naši hodinu opřít legendou – například o hledání kosterních pozůstatků „Indyjána Johnese“, ale **samotný zážitek z těchto aktivit nebude prostředkem učení, tak jak je tomu v našich třech ukázkových hodinách.** V případě hodiny o „Indyjánu Johnesovi“ však tato

podmíněnost neplatí – v případě, že žáky legenda nezaujme nebo se jim nepodaří splnit úkoly a vyřešit šifry, může je pedagog svolat zpět do třídy a vrhnout se přímo na porovnávání kostí „Indyján-neindyján“. Ale i to je legitimní možnost! Zkrátka je jen důležité si při analýze potřeb říci, zda-li chceme zařadit do výuky zážitek pro oživení hodiny, nebo proto,

abychom s ním mohli dále pracovat v rámci reflexe k dosažení daných cílů. Přičemž kritérium je jasné: **zážitek by měl být prostředkem k učení – tedy měl by sám o sobě žákům zprostředkovávat to, co je chceme naučit, a nebyť jen oživovacím prvkem výuky, který svou herní podstatou nijak se samotným učivem nespojuje.**



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Zážitkové programy mají ve škole jednu nevýhodu – jsou náročnější na čas. Jestliže si jej ale najdeme, získáme efektivní i efektivní způsob výuky, který může doplnit naše další metody.
- Zážitkovou pedagogiku můžeme využít jak pro získávání nových znalostí, tak pro rozvoj dovedností nebo budování postojů. V těchto třech oblastech si ale musíme v daném programu vždy zvolit, co bude náš prioritní záměr, abychom nehonili mnoho zajců najednou.
- Jestliže pracujeme se zážitkovou pedagogikou, vždy se dostáváme do kontaktu s dynamikou skupiny, a proto můžeme program využít i pro rozvoj skupiny a sebezpoznání žáků.
- Je praktické, když rozlišujeme mezi využitím zážitku jako zdroje učení žáků a „pouhým“ ztraktivněním výuky. V prvním případě je naším cílem předat žákům nové znalosti, dovednosti nebo postoje, ve druhém učinit výuku zábavnější a lákavější.

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE A ANALÝZA POTŘEB



Dobrá, co je ale potřeba promýšlet na klíčových kompetencích? Jednou jsou přece dány v RVP, a když s nimi chci pracovat v hodině, tak se podívám do RVP nebo do ŠVP a tam je najdu.

Klíčové kompetence jsou skutečně stanoveny v RVP, to ale neznamená, že se s nimi v této podobě dá pracovat ve výuce. RVP není materiálem, podle kterého by se mělo učit v konkrétních hodinách. Takový plán musí učitel teprve udělat. Stejně jako nemůže do svého tematického plánu a přípravy na hodinu opsat očekávané výstupy a učivo z RVP, nemůže opsat ani klíčové kompetence. Tedy přesněji řečeno – opsat je může, ale jako cíl konkrétní hodiny to moc neposlouží. Vzhledem k tomu, že jde o rámcový dokument platný pro všechny školy, popisuje RVP kompetence dost obecně. A to je vlastně dobře, protože škola pak může reagovat na to, s jakými žáky učitelé pracují a jak chtějí s kompetencemi zacházet. Co je tedy vlastně potřeba na klíčových kompetencích promýšlet? Dvě věci: 1/ co přesně by žáci potřebovali natrénovat, se kterými konkrétními kompetencemi mají problémy, a 2/ jaký je můj dlouhodobý plán práce s kompetencemi (případně jaký je plán školy, pokud existuje).

První přístup bývá označován jako **vstřícný** – jdeme přímo od potřeb žáků k rozvoji kompetencí, druhému se říká **zvládací** – co a kdy má žák zvládnout podle určitého plánu. Oba přístupy lze používat odděleně, nebo je kombinovat; každý má svá pozitiva a rizika. Částečně si o nich povíme něco v této kapitole, částečně i v kapitole *Stanovení cílů*.

**Vstřícný přístup k rozvoji kompetencí: postupujeme „zezadla“**

Zkusme si představit, že se žáky zrealizujeme lekcí *Školní výlet*. Cílem lekce je učít žáky společně domluvě, respektu k názorům druhých, schopnosti učinit společně rozhodnutí atd. Lekci *Školní výlet* nebo jí podobnou můžeme ale zařadit i tehdy, když si potřebujeme cíleně „otestovat“, jak na tom žáci s některou kompetencí jsou. Máme tedy v zásadě vždy dvě možnosti – **buď chceme klíčovou kompetenci rozvíjet, nebo chceme „diagnostikovat“, jak jí naši žáci zvládají.**

Pro analýzu potřeb můžeme využít každou hodinu a pozorovat, kde mají děti potíže.

Dokud žáci pracují jednotlivě za pomoci učitele, jde všechno hladce. Po rozdělení do dvojic a hlavně po slučování do větších skupin to začne u některých skupinek „skřípat“. Žáci sice nejprve společně diskutují, ale brzy vypuknou dohady nad tím, jaké řešení zvolit. Vzájemně se překřikují, shazují návrhy druhých apod. V některých skupinkách nakonec pracují žáci každý sám nebo v malých „koalicích“.

Pokud se taková věc stane, je to pro učitele jasný signál, že pro žáky připravil moc náročnou hodinu, respektive že po nich chce dovednosti, které zatím nemají osvojené, zatím je málo natrénovali. Pokud takovou hodinu zařadil schválně, aby zjistil, kde mají žáci slabiny a na čem je potřeba pracovat, má díky pozorování jejich chování jasno, protože si může všimnout například toho, že:

- Žáci se nedovedli ve skupině dohodnout, prosazovali pouze svá řešení.
- Nebyli schopni kompromisu.
- Neuměli si konstruktivně sdělit kritiku a názory.
- Překřikovali se, neuměli se vyslechnout.
- Vzájemně se neptali, pracovali se svým řešením, aniž by je zajímaly názory druhých.

Vypadá to jako velmi snadná věc, ale aby si toho učitel všiml, musel se na to cíleně zaměřit. Musel se rozhodnout, že bude sledovat, jak se žákům práce dařila, a kde se objevily problémy. Tyto potíže pak musí jasně pojmenovat. A co kdyby si na konci této lekce učitel řekl: Je to jasné, prostě neumí spolupracovat. Musíme se tomu věnovat víc. Čemu vlastně? Co to znamená, že žáci neumí spolupracovat? Co konkrétně jim nejde? **Teprve když si problémy pojmenuje dostatečně konkrétně, jako jsme to udělali my, bude schopný díky této analýze naplánovat, kterou dovednost bude**



Dejme tomu, že by se na naší škole učitelé rozhodli pracovat s kompetencemi systematicky, celá škola společně. Co by museli udělat?

Vynechme úvahy o tom, že jde o docela složitou týmovou práci a co by bylo nutné udělat pro to, aby to v týmu fungovalo (stejně jako jsme si řekli, že třída se na skupinovou práci musí také připravovat), a podívejme se čistě na práci s kompetencemi.

**s dětmi dál trénovat a jak.** Potom postupuje podle toho, co jsme si řekli v předchozí kapitole – z vybrané dílčí kompetence může učinit záměr hodiny a připravit na ni aktivitu (obvykle celou sérii aktivit, která je dlouhodobější).

**Zvládací přístup k rozvoji kompetencí: postupujeme „shora dolů“**

Na začátku jsme si řekli, že z kompetencí v podobě, v jaké je přináší RVP, nemůžeme vycházet, když plánujeme konkrétní hodinu. Ano a ne. Můžeme, a dokonce bychom to měli tak udělat – konec konců jednou je dáno, že máme rozvíjet kompetence podle RVP, a tuto povinnost z nás nikdo nesejme. Fungovat to bude ale jediné tehdy, pokud si detailně rozebereme, co se vlastně pod těmito kompetencemi skrývá.

Představte si, že se učíte hrát volejbal. Musíte se naučit jednak techniky hry (klasické „prsty“, „bagr“, smeč...), k tomu musíte znát pravidla, navrch potřebujete ovládat interakce hráčů na hřišti a různé herní strategie. Tyto prvky ovládáte postupně, u každého postupujete od nejléčších po nejtěžší kroky. Ve chvíli, kdy je zvládáte všechny, můžete říct, že umíte perfektně hrát volejbal.

Zvládací přístup funguje na stejném principu. **Nemůžete umět komunikovat, když se nenaučíte několik, v tomto případě dosti složitých a také ještě hodně komplexních dovedností.** Každou z nich se musíte učit postupně, abyste jednoho dne o sobě mohli říci, že vaše komunikační dovednosti dosahují dobré úrovně.

**Výhodou zvládacího přístupu je jeho systematickost.** Vychází z toho, že klíčové kompetence jsou dlouhodobé cíle, které si učitel analyzuje na dílčí cíle, a ty pak zapojuje do výuky. Postupuje systematicky a časem pokryje všechny potřebné kompetence. Tím si také zajistí, že své žáky naučí konkrétní dovednosti postupně, po dílčích krocích, a dovede je skutečně k cíli. Zvládací přístup lze samozřejmě uplatnit u jakéhokoliv učení, proto se někdy mluví o tzv. zvládacím učení.

Každou klíčovou kompetenci z RVP by si učitelé museli „rozklíčovat“, tedy **rozepsat, co tato kompetence obsahuje, a to tak konkrétně, aby se to dalo použít při plánování hodin.**

Učitelé obvykle pocítují u svých žáků největší problémy v kompetenci sociální a personální (tam ostatně spadá i to, co Radek řešil s dětmi ve své třídě v našem prvním příkladu, str. 9). Mohli by se jí tedy začít věnovat přednostně. Z popisu v RVP by se učitelé dozvěděli, co do kompetence patří. Ukážeme si, jak by mohli postupovat při rozkrývání této kompetence.

 **Příklad č.6 – „Rozbalení“ kompetence sociální a personální**

**Kompetence sociální a personální:**

- schopnost sebereflexe,
- schopnost spolupracovat,
- schopnost odhadovat důsledky svého jednání,
- schopnost stanovovat si svoje cíle,
- ...

Získali jsme základní okruhy kompetencí spadajících do kompetence sociální a personální. Stále se ale jedná o tak komplexní dovednosti, že by nám to pro plánování výuky neposloužilo.

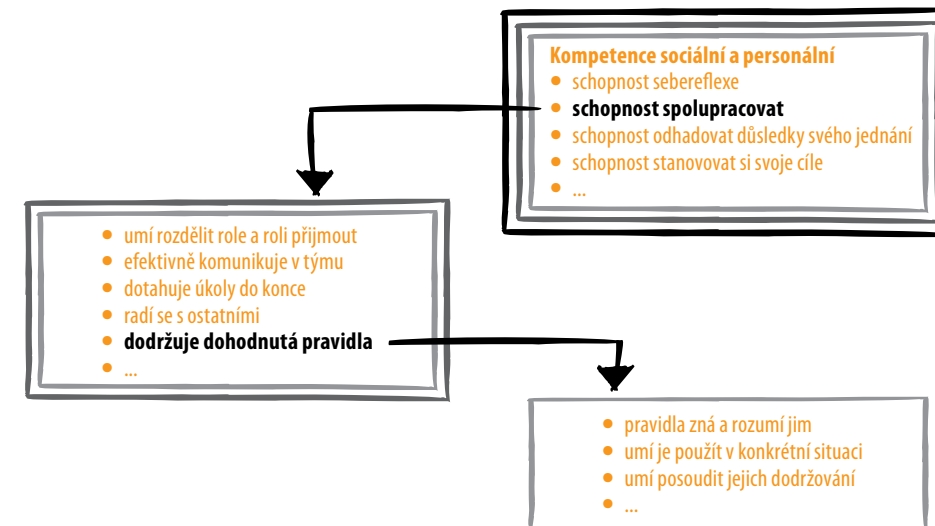
Co vlastně znamená, že žák **umí spolupracovat**?

- Umí rozdělit role a roli přijmout.
- Efektivně komunikuje v týmu.
- Dotahuje úkoly do konce.
- Radí se s ostatními.
- Dodržuje dohodnutá pravidla.
- ...

S těmito cíli bychom již vystačili v delším tematickém bloku, ale pro jednu hodinu jsou stále moc komplexní. Abychom měli úplně jasno, po jakých krocích děti tyto dovednosti učít, musíme si kompetence ještě upřesnit. Jak to vypadá, když například dítě **dodržuje dohodnutá pravidla**? Co vlastně umí?

- Pravidla zná a rozumí jim.
- Umí je použít v konkrétní situaci.
- Umí posoudit jejich dodržování.
- ...

Takže nakonec jedna malá část rozbalené kompetence sociální a personální může vypadat takto:



Těmito konkrétními položkami nejen že učitelé získali **jednotlivé cíle pro konkrétní hodiny** a velmi dobře se jim k nim budou plánovat činnosti žáků, ale vytvořili si vlastně

takový „**jízdní řád**“, po jakých krocích žáky dovedou až **k tomu, že se naučí část dovedností ze skupinové spolupráce.**



Tedy upřímně: tenhle přístup je sice zajímavý a bylo by asi prima to mít na škole takhle zpracované – ale musí to být strašně náročné. Už jen domluvit se s kolegy, celé to vymyslet – kde na to máme vzít čas?

Tento přístup je opravdu značně náročný. Stojí učitele hodně času i sil při společné dohodě. Na druhou stranu učitelé nemusejí vymýšlet všechno sami. Mohou se inspirovat například příručkami, které vydal Výzkumný ústav pedagogický a kde jsou do určité hloubky kompetence již rozpracovány.



A má to ještě nějaké výhody, když už je to takto náročné?

Výhodou tohoto přístupu je také to, že jakmile si škola již jednou tuto práci dá, má „**jízdní řád**“ pro rozvoj kompetencí na mnoho let dopředu. Samozřejmě úplně ideální by bylo, kdyby učitelé měli takové soupisy kompetencí k dispozici a mohli se soustředit jen na plánování hodin. Třeba se jednou takových soupisů dočkáme, nyní nám ale nezbývá než vše pojímat pragmatičtěji. **Řešením může být například zpracovat si takto podrobně jen ty části kompetencí, které jsou pro nás opravdu zásadní, nebo spojit síly v předmětové komisii (nebo dokonce celé školy) a práci si mezi sebe podle možností rozdělit.**

Možná nám pomůže vědomí, že takto „rozbalené“ kompetence stejně jednou budeme potřebovat. Abychom totiž mohli kompetence hodnotit, musíme mít pro ně stanovená

Uvádíme je v seznamu literatury na konci knihy. A i v případě, že se pro takovou věc nerozhodne celá škola, **může si podobný plán udělat učitel sám – nemusí vynakládat energii na společnou dohodu a alespoň on má pomůcku pro svoji výuku.**

například **kritéria** (o kritériích detailně v kapitolách věnovaných hodnocení). A to není v zásadě nic jiného než „rozbalené“ kompetence. V tom spočívá jeden z hlavních smyslů celé této náročné práce.

Její náročnost by ale neměla nakonec zastínit fakt, že práce s klíčovými kompetencemi založená na tomto přístupu je vysoce efektivní a systematická. Jestliže si někdy dáte tu práci a zkusíte si některou – důležitou – kompetenci rozebrat, zjistíte možná s překvapením, jak je těžké někdy vymyslet, co si vlastně pod jednotlivými dovednostmi představujete. Děje se to proto, že obvykle takto o dovednostech neuvažujeme a bereme jako samozřejmost, že se *prostě žák naučí spolupracovat*. My jej to ale máme skutečně naučit, a tak bychom měli vědět, jak se to vlastně dělá, jak se to žák postupně naučí.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Ve škole nevystačíme s tím, že máme rozvíjet například kompetenci komunikativní. Nestačí ani říct si, že máme žáky učit správně komunikovat. Potřebujeme znát mnohem podrobnější dílčí znalosti, dovednosti a postoje, které se za kompetencemi skrývají.
- Tyto dílčí kompetence můžeme získat dvojím způsobem:
  - 1) Prostřednictvím analýzy potřeb žáků, tzv. vstřícným přístupem – zjistíme, které dílčí kompetence dělají našim žákům potíže, a vybereme z nich tu, s níž chceme ve výuce začít. Čím konkrétnější představu o kompetenci máme, tím lépe.
  - 2) Zmapujeme si všechny kompetence a jejich složky, tzv. zvládací přístup – u každé kompetence, kterou máme u žáků rozvíjet, se dobereme popisu podrobných dílčích kompetencí a do výuky je zařazujeme plánovitě, postupně a systematicky.
- Výhodou vstřícného přístupu je to, že přímo odpovídá na potřeby žáků; rizikem je to, že některé kompetence „mineme“.
- Výhodou zvládacího přístupu je to, že s kompetencemi pracuje systematicky, na žádnou kompetenci nezapomeneme; rizikem je to, že tento přístup klade vysoké nároky na přípravu.

## HODNOCENÍ A ANALÝZA POTŘEB

Rozebráním kompetencí na jednotlivé dílčí kroky však naše

práce nekončí. Abychom zjistili, kam naši žáci došli, musíme jejich cesty i výsledky vyhodnotit.



Znamená to, že když si chystám přípravu na konkrétní hodinu, už bych měl přemýšlet o tom, jak budu hodnotit?

Ano, a nejen to. Potřebujeme znát odpovědi na otázky:

### CO HODNOTIT?

Jakou konkrétní vědomost, znalost, dovednost, kompetenci chceme rozvíjet, a tedy i hodnotit?

### KDO BUDE HODNOTIT?

Bude hodnotit učitel, nebo se budou hodnotit žáci ve skupině navzájem? Budou hodnotit práci jiné skupiny jednotlivci?

### KOHO HODNOTIT?

Budu hodnotit všechny žáky/budou se hodnotit všichni žáci?

Podle jakých plánů, potřeb motivace nebo dalších cílů provedu případný výběr žáků?

### KDY HODNOTIT?

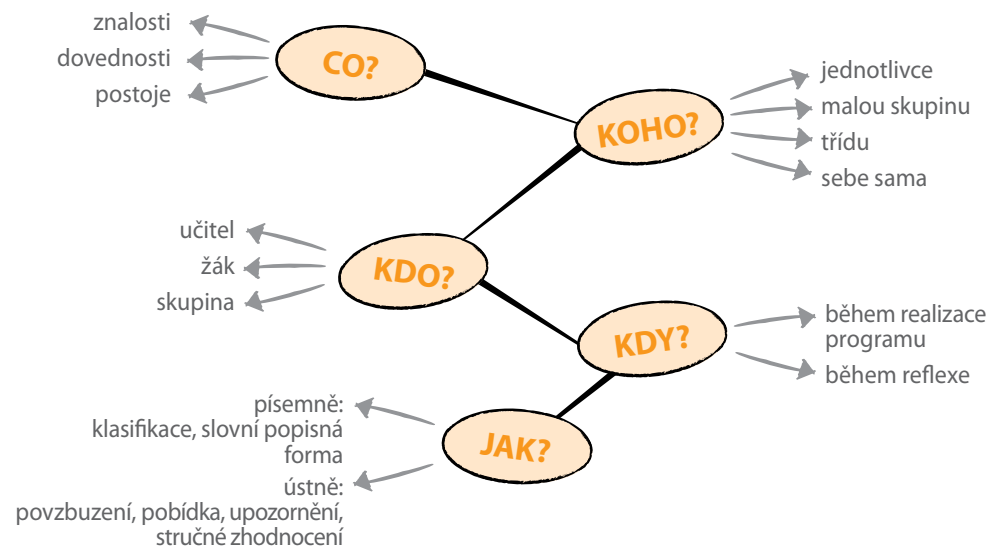
Ve které fázi vyučovací jednotky proběhne hodnocení a proč?

### JAK HODNOTIT?

Jakou formu, způsob hodnocení zvolím a proč?

Pro rychlé ujasnění nám může posloužit následující mapa.

Obrázek 5 – Mapa faktorů hodnocení



Kvalita hodnocení závisí na učiteli, resp. na tom, do jaké hloubky se chce a může hodnocením zabývat.

Musíme přitom pamatovat na to, že samo hodnocení není cílem, ale nástrojem k posunu, prostředkem k naplnění cílů (učitel hodnotí žáky tak, aby v závěrečné fázi podali ten nejlepší výkon). Proto by v hodnocení měla převažovat pozitivní stránka (hodnotící proces vedeme tak, aby žáci zažili úspěch ze svého výkonu).

V souvislosti s hodnocením kompetencí je pro nás nejpodstatnější, že **hodnocení musí mít jasně stanovená pravidla a cílovou normu – kritéria**. Například učitel s žáky stanoví, kritéria pro přednes básně, přečtení povídky, předvedení scénky, zápis pokusu z fyziky, zvládnutí komunikačních dovedností, a tím vlastně žákům říká, co přesně hodlá hodnotit.

Přibližte si to na příkladech z ukázkových hodin:



## Příkladč.7–Faktoryhodnocenívukázkových hodinách

### PAPÍROVÁ KVĚTINA

Chceme, aby skupiny žáků dokázaly sestavit **pravidla pro popis pracovního postupu (= cílová norma)**.

CO: Budeme hodnotit, do jaké míry správně je popsán postup, podle kterého se má vyrobit květina (jasnost, srozumitelnost, posloupnost, názornost, ...) = **kritéria**.

KDO: Hodnotit budou žáci vyrábějící papírovou květinu podle návodu, který dostali od jiné skupiny.

KOHO: Budou hodnotit jinou skupinu spolužáků.

KDY: V závěrečné části hodiny – reflexi.

JAK: Ústně, slovní popisnou formou.



Stanovit si kritéria pro hodnocení je jistě dobré, ale to můžeme stále jen něco sepisovat. Nejvíce potíží je s hodnocením kompetencí.

I když se nám zpočátku zdá, že jde o hodně práce, můžeme si ji usnadnit. Pokud jsme přijali myšlenku, že klíčové kompetence rozebereme na nejnižší částičky, a tak vlastně pojmenujeme to, co po žácích konkrétně chceme, máme vyhráno.

*Přípravu Školní výlet si „vypůjčila“ učitelka Jitka, která se na začátku školního roku seznamuje s novou třídou. Chtěla by žáky lépe poznat a poté vytvořit individuální plány v oblastech rozvoje kompetencí. Nabídne žákům aktivitu, při které se mají dohodnout na společném výletě, exkurzi, výstavě... – viz ukázková hodina Školní výlet (str. 22). Žáci se ale nedovedli v hodině dohodnout. Proč? Hádali se, vzájemně se neposlouchali, prosazovali svůj názor... čili nebyli schopni kompromisu, neuměli sdělit a přijmout kritiku, neuměli se vzájemně vyslechnout, dohodnout se, spolupracovat. Tyto kompetence jim chyběly a bez nich nebylo možné aktivitu úspěšně provést.*



Zatím jsme mluvili o hodnocení obecně, ale existují určité různé typy hodnocení. Můžeme si v tom udělat trochu pořádek?

### ŠKOLNÍ VÝLET

Jako **cílovou normu** si stanovíme zjištění úrovně kompetence **dokázat se dohodnout** u vybraných žáků.

CO: Budeme sledovat, jak jednotliví žáci zvládnou vyhodnotit a přijmout názory svých spolužáků (vyslechnout, posoudit bez emocí, vybrat výhodnější názor, přijmout ho a respektovat) = **kritéria**.

KDO: Hodnotí učitel.

KOHO: Podle svých plánů si žáky, které chceme hodnotit, předem vybereme.

KDY: Sledování můžeme provádět v části hodiny, kdy jsou úkoly zadány a žáci ve skupinách pracují – realizace.

JAK: Při hodině učitel pouze pozoruje, stručně si vyhodnocení provede později, nejlépe po opakovaném pozorování.

Proč se žákům nepodařilo úkol splnit? Učitelka nevěděla, na jaké úrovni jsou u jednotlivých žáků kompetence potřebné k domluvě, záměrně nestanovila, neprobrala, nevysvětlila pravidla komunikace a spolupráce (chtěla zjistit jejich úroveň), a proto byl úkol pro žáky obtížný. Příčin může být jistě více.

Při promýšlení hodiny si proto musíme zároveň s otázkami CO, KDO, KOHO, KDY a JAK odpovědět také na to, zda víme, na jaké úrovni v trénované kompetenci naši žáci asi jsou a co z toho plyne. Jestliže s tréninkem kompetence začínáme, postavíme hodinu a hodnocení jinak a hodina bude mít spíše „diagnostický“ charakter; jestliže jsme již s kompetencí pracovali a známe úroveň žáků, můžeme na ni přesněji navázat. Pro samotné hodnocení budeme v každém případě potřebovat kritéria, o nichž si detailně povíme v kapitole *Hodnocení a stanovení cíle*.

Jestliže hodnotíme všechny žáky podle „stejněho metru“, používáme **sociálně normované hodnocení**, podle kterého jsou stále úspěšní stejní žáci a neúspěšní také stejní žáci. Tento typ hodnocení je zaměřený na výkon a přináší mnohým žákům stres, nepohodu. V praktickém životě se s ním však setkáváme a nelze se mu vyhnout ani ve škole.

Spravedlivější a citlivější je **hodnocení individuálně normované**, které srovnává momentální výkon žáka s podobnými předchozími výkony a zaznamenává pokrok. Při tomto hodnocení má šanci na úspěch i žák, kterému by se při předchozím hodnocení (sociálně normovaném) nedařilo.

Jestliže se při hodnocení neomezíme pouze na konstatování stavu, ale přidáme rady, jak nedostatky odstranit, co vylepšit, jak postupovat příště..., (často na to přijdou s naší pomocí

i sami žáci), pak používáme **formativní hodnocení**, které je vlastně zpětnou vazbou pro učitele i žáka.

Při dlouhodobém hodnocení se nevyhneme **pozorování**, jak se žáci chovají v určitých situacích, jak se zapojují do práce, jak přijímají role, reagují... Z pozorování je dobré si pořizovat záznamy, často z nich vyplyne postup, který žákům můžeme nabídnout a učení jim tak usnadnit.

Pokud připravujeme žáky na prověřování vědomostí za delší časové období, upozorníme je na to předem a zároveň jim předem sdělíme kritéria hodnocení. Použijeme **formální hodnocení**.

Všechny druhy průběžného hodnocení nám pomohou vytvořit hodnocení závěrečné, hodnocení za určité klasifikační období (**sumativní**).



A co sebehodnocení?

To je velmi důležitý typ hodnocení, kterému by se měli žáci učit od nejtělejšího věku. Musí mu předcházet (jako příklad, návod nebo vzor) hodnocení, které provádí učitel.

V procesu hodnocení se setkáváme s dvěma hlavními aktéry: učitel – žák.

Učitel samozřejmě hodnotí častěji, jeho hodnocení mají nemalý vliv na další průběh vzdělávání žáků. Učitel hodnotí práci jednotlivce i skupiny, kde hodnocením posiluje zodpovědnost jednotlivců za výsledek společné práce.

Žák hodnotí sebe sama spontánně, dále se hodnotí, pokud se

tomu naučil, podle nastavených pravidel a kritérií, jako příklad mu slouží hodnocení učitele.

Žák hodnotí také spolužáky při společné práci ve skupině, zde by mělo hodnocení učitele sloužit jako vzor.

Žák hodnotí také učitele „pro sebe“, v diskusích mezi spolužáky, v dotaznicích na téma např. jaká hodina, způsob práce... se mi líbí a proč..., pokud k tomu má příležitost.

**Sebehodnocením** se budeme zabývat podrobně v kapitole *Reflexe* (str. 71).



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Již před začátkem samotné hodiny bychom měli uvažovat o základních faktorech hodnocení: co, koho, kdo, kdy a jak chci hodnotit?
- Pro hodnocení kompetencí ve výuce budeme nutně potřebovat kritéria. Získáme je tak, že si kompetence „rozbalujeme“ na dílčí znalosti, dovednosti a postoje.
- Jednou z hlavních zásad hodnocení je to, že se musíme vyvarovat předsudků o žákovi. V případě kompetencí to platí dvojnásob.

# Stanovení cílů

## ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A STANOVENÍ CÍLŮ



V rámci analýzy potřeb jsme se lehce zamysleli nad všemi následujícími kroky, ale zatím to vše připomíná jen neurčitý první náčrt. Kudy se pustit do přípravy a tvorby reálného programu pro třídu, aby už to bylo nějak konkrétnější a uchopitelnější?

V první fázi jsme si udělali průzkum terénu, vymezili hřiště, na kterém (si) budeme chtít hrát a teoreticky si prošli všemi fázemi metodického principu. Nyní je potřeba vystoupit ze středu možnosti a s vědomím prioritního záměru, který jsme si stanovili, ho začít co nejvíce konkretizovat. V první řadě bude tedy potřeba stanovit si zcela jasně, konkrétní a reálné cíle, které budeme v daných podmínkách schopni skutečně realizovat.

Potenciál zážitkové pedagogiky, stejně tak jako naše ambice, může být velký. Je však pravdou, že nejčastější kritikou zážitkové pedagogiky ve školním prostředí, která zaznívá z úst učitelů, je právě to, že v rámci vymezených vyučovacích hodin nelze s žáky pořádně nic dělat, protože na to není čas, prostor ani žádný extra materiál. V rámci tohoto textu se však snažíme vysvětlit, že **zážitková pedagogika je víc než cokoliv jiného princip, který lze aplikovat v nejrůznějších podmínkách** – tedy i ve školní třídě v rámci vyučovacích hodin. Je však třeba s těmito vstupními daty počítat.

**Při přípravě zážitkového programu<sup>1</sup> bychom měli zohledňovat tyto aspekty:**

**Účastnická skupina** – pro koho program připravujeme. Pro organizaci a přípravu programu potřebujeme především vědět, kolik budeme mít zhruba žáků, jakou dosud získali zkušenost s probíraným tématem, jaká panuje ve skupině atmosféra a bude-li třídní kolektiv schopen a ochoten se aktivně zapojovat a spolupracovat.

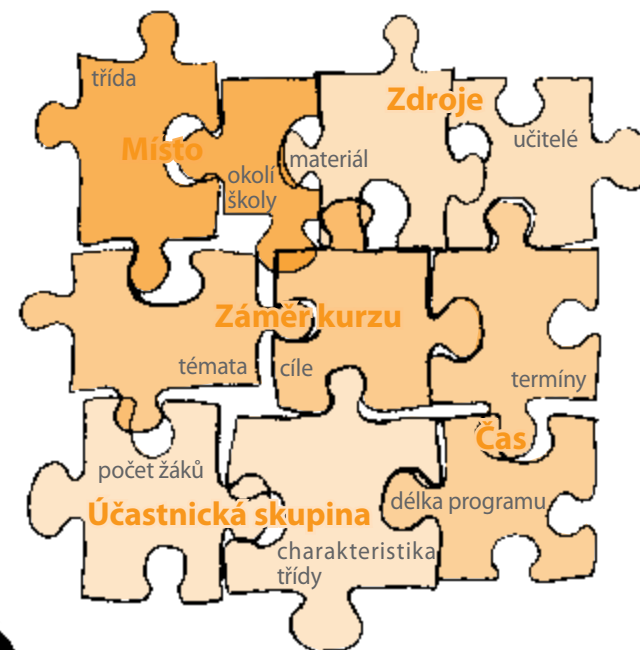
**Místo** – kde bude program probíhat. V tomto bodě doporučujeme zapojit fantazii a neomezovat se pouze na školní třídu. Již samotná změna prostředí může vzbudit zájem a zvědavost. Využívat se dají prostory uvnitř celé školní budovy, ale i venku.

**Čas** – kolik budeme mít na program času. Zajímá nás nejen rozvržení jedné dílčí vyučovací hodiny, ale také například kolikrát budeme mít možnost se skupinou tímto způsobem pracovat. „Zážitkové učivo“ můžeme rozvrhnout do více bloků, prohodit si například s kolegy hodiny a využít tak delšího časového úseku, popřípadě dlouhodoběji spolupracovat v rámci projektového vyučování také s ostatními třídami či pedagogy.

**Zdroje** – s kým/čím můžeme pracovat. Koho/co bychom na program potřebovali a koho/co budeme mít skutečně k dispozici. Na tomto místě je třeba poznamenat, že efektivita programu záleží spíše na „genialitě“ myšlenky než na množství materiálu. Staré časopisy či čokoládové bombóny se dají vždycky sehnat a pamatujte, že omezené zdroje vedou překvapivě k největší kreativitě.

**Záměr** – o co nám jde. Tomuto bodu jsme se již podrobně věnovali v kapitole o analýze potřeb. Jedná se především o stanovení problému, který chceme řešit, co chceme u žáků změnit, rozvíjet, na co je zajímavou formou upozornit a tak podobně. Zaměříme se však na to, jak nám výše uvedené aspekty ještě mohou ovlivnit přesně formulovaná témata a cíle.

Obrázek č. 6 – Puzzle: aspekty ovlivňující přípravu programu



Začíná se to nějak zahušťovat. Jak souvisí se stanovením cílů například to, kolik bude zrovna ve škole žáků a jestli budeme ve třídě nebo na hřišti?

K zodpovězení této otázky nám pomůže **schopnost představitivosti**, která se bude s praxí na základě našich zkušeností stále více rozvíjet, představíme-li si, co se bude prakticky ve třídě dít:

- Jak dlouho bude trvat samotné vysvětlování a zadávání aktivity tak, aby to žáci pochopili?
- Kolik se asi objeví otázek a jak dlouho bude trvat chystání pomůcek?
- Kolik času zabere samotná realizace?
- Jak dlouho potrvá žákům přesun na jiné místo a následný návrat do třídy?
- Kolik času chceme věnovat ohlédnutí za aktivitou?
- Budeme chtít dát prostor každému z žáků?
- A kolik minut bude asi potřebovat každý na vyjádření?
- Jaký čas získáme, vynásobíme-li minuty počtem žáků?

Atd.

Zodpovíme-li si takto na naznačené otázky, začneme pravděpodobně velmi rychle z ambic mnoha cílů slevovat. To však bude mít paradoxně kladný dopad na efektivitu programu, protože budeme moci strážlivě zvážit, zda-li bude vynaložená

energie vyvážena skutečným efektem programu. Vzhledem k tomu, že jsou zkušenosti nabyté prostřednictvím zážitkových programů spojené s emocemi a jsou tak trvalejší, snadno přenositelné a aplikovatelné i do jiných oblastí (*vzpomeňte si, jak jste se tehdy dohadovali, když... a co vám tehdy pomohlo... a šlo by to využít i teď?*), stále tento způsob práce doporučujeme, přestože se zprvu budeme možná posouvat jen po malých krůčcích.

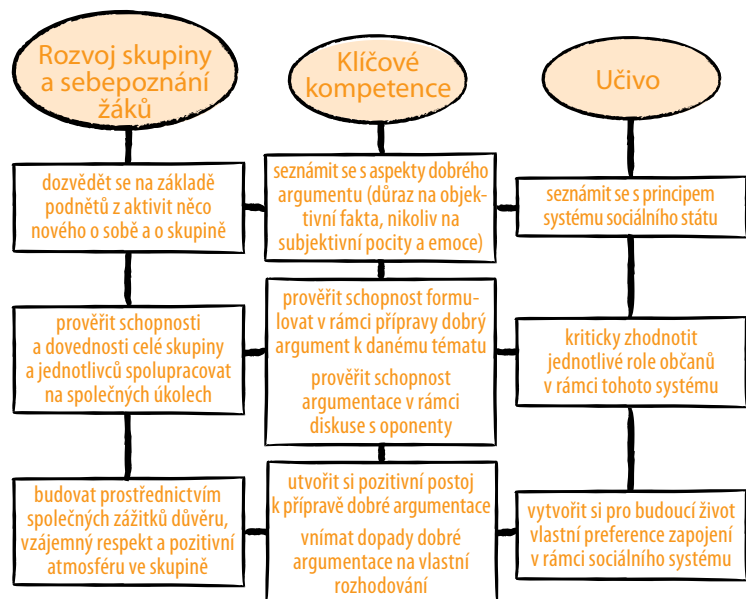
**Revize cílů s přihlédnutím k praktickým aspektům programu**

Abychom byli ochotni pro své žáky připravovat zážitkové programy, musíme především tomuto způsobu práce, který od nás vyžaduje určité nasazení a nový přístup, věřit. Věřit mu budeme pouze v případě, že po čase uvidíme určitý posun v rozvoji jednotlivých žáků či celého třídního kolektivu. **Velmi často ho ale nevidíme, a to ne proto, že by zážitková pedagogika nebyla účinná, ale proto, že si neumíme stanovit skutečně reálné cíle. Ve většině případů si jich stanovíme příliš, a tak nakonec nenaplníme ani jeden.**

<sup>1</sup> Zážitkovým programem budeme v této publikaci označovat souhrnně všechny činnosti, které v rámci zážitkové pedagogiky můžeme provádět ve škole.



Vratme se například k hodině *Sociální stát* a k „mapě možných záměrů“. Víme, že potenciálně je možné se v hodině zaměřit na:



Pokud bychom chtěli skutečně naplnit všechny možnosti, znamenalo by to všechny tyto oblasti možného zaměření převést na cíle. Ukažme si to například na záměrech z oblasti výuky klíčových kompetencí:

#### ● Příklad č. 8 – Promítnutí záměrů učilů do hodiny záměr:

Seznámit se s aspekty dobrého argumentu (důraz na objektivní fakta, nikoliv na subjektivní pocity a emoce).

#### »» cíl:

Žák umí vyjmenovat na základě vlastní zkušenosti aspekty dobrého argumentu.

#### »» a co to reálně znamená pro výuku:

- žák musí mít čas a prostor si reálně zažít argumentaci sám na sobě
- do struktury programu je nutné zahrnout také čas na vstupy učitele, který reflektuje jednotlivé argumenty, společně se skupinou hledá, které z nich jsou dobré a proč
- tyto výstupy je třeba shrnout a pojmenovat...

#### záměr:

Provéřit schopnost v rámci přípravy formulovat dobrý argument k danému tématu.

#### »» cíl:

Žák formuluje alespoň jeden argument, který bude splňovat kritéria dobrého argumentu.

#### »» a co to reálně znamená pro výuku:

- každý žák si v rámci přípravy individuálně formuluje argument písemně na papír

- k přípravě argumentace by měl být učitel připraven žákům podat základní penzum informací k probíranému tématu a odpovídat na případné dotazy žáků během jejich přípravy
- abychom mohli zjistit, zda-li příprava žáků skutečně splňuje parametry dobrého argumentu, je potřeba, aby proběhla nějaká forma kontroly, např. ze strany učitele nebo prostřednictvím oponentury v celé skupině. Tzn. že žák přečte svůj argument a ostatní se snaží posoudit, zda-li by jej na základě získaných znalostí jako argument akceptovali.

#### záměr:

Provéřit schopnost argumentace v rámci diskuse s oponenty.

#### »» cíl:

Žák během diskuse aplikuje zásady správné argumentace a věcně reaguje na námítky oponenta.

#### »» a co to reálně znamená pro výuku:

- vždy minimálně dvojice žáků s odlišnými postoji by si měla vyzkoušet vést diskusi, v rámci které by se jednotlivci pokoušeli přesvědčit druhou stranu o pádnosti svých argumentů
- každý z žáků by měl dostat prostor pro sebehodnocení či zpětnou vazbu od ostatních

#### záměr:

Vnímat dopady dobré argumentace na vlastní rozhodování.

#### »» cíl:

Žák na základě vyslechnutí různých argumentů posoudí, zda-li se proměňuje jeho původní postoj k danému tématu.

#### »» a co to reálně znamená pro výuku:

- žák si by si měl nejprve sám za sebe formulovat např. do jaké sociální skupiny by chtěl v budoucnu patřit
- po vyslechnutí různých argumentací žák posoudí, zda-li ho některé z dobrých argumentů ještě pevněji utvrdily v původním postoji, nebo naopak na základě dobré argumentace opozice nakonec dospěl ke změně názoru

Jestliže bychom chtěli všechny tyto cíle skutečně realizovat, muselo by v praxi proběhnout všechno to, co jsme zde nastínil. Pokud by se to mělo týkat všech žáků ve třídě, tak už se pohybuje v časovém rozmezí v řádu několika hodin. A to se držíme pouze ve „sloupečku klíčových kompetencí“ z mapy možných záměrů. Mohli bychom pokračovat dál k oblasti samotného učiva a ověřit si, zda-li se žáci seznámili s principem sociálního státu. Museli bychom jim však dát prostor k vyjádření. Nechat je například vlastními slovy popsat, jak tento princip funguje, jak by ho někomu dokázali vysvětlit. Nebo bychom se naopak mohli vrátit k obecné rovině fungování třídního kolektivu či sebepoznání žáků: pokud bychom se některého žáka zeptali, co nového se o sobě v této hodině dozvěděl, mohl by začít odpovídat například v tom smyslu, že se utvrdil v tom, že není manuálně zručný a že nedokáže poskládat papírovou lodičku tak, aby s ní byl skutečně spokojený. Cože? O čemže je to teď řeč? A jak to souvisí s principem sociálního státu? Skutečně nás teď bude zajímat i tato oblast? Už dávno zvonilo a ve vzduchu zůstala viset otázka,

zda-li by se neměl žák Josef začít učit trpělivosti, protože poskládat papírovou lodičku přece umí každý, stačí se jen trochu soustředit. Koneckonců netrpělivost je Josefova slabá stránka – to už jsme si s ním měli možnost mnohokrát ověřit. Minule, když měl podle návodu poskládat papírovou květinu, tak kvůli své zbrkllosti zlomil obě dvě špejle, které měla jeho skupinka k dispozici na práci... Zkrátka mnoho psů, zájcov a smrt. V tomto případě psi představují množství různorodých možných cílů a zmirající zájíc je ten jeden původní záměr, který bychom chtěli dotáhnout do konce.

**V případě stanovování cílů tedy více než kde jinde platí, že méně znamená více.** Vyhneme se tak zbytečné frustraci, že námi vynaložená energie k ničemu nevedla. **Stanovování reálných cílů vyžaduje při výběru určitou střídmost a sebekázeň, během vlastní realizace programu pak především tah na branku a důslednost.** A to i v případě, kdy uvidíme, co všechno by se ještě dalo ze zážitků vytěžit. Dobře stanovený cíl nám totiž při práci se třídou slouží jako přesné vodítko, kudy se při zadávání hry a její následné reflexe ubírat. Je jasné, že na základě analýzy výše uvedených aspektů bude nutné během naší přípravy respektovat určitá omezení, která se budou dotýkat jak samotné volby aktivit, tak stanovení reálných cílů. Jako jeden z nástrojů pro revizi cílů, díky kterému si budeme moci zodpovědět, zda-li to, co jsme si předsevzali, je skutečně reálné, můžeme použít následující model, který zohledňuje míru očekávaného osvojení učiva samotnými žáky:

Obrázek č. 7 – Pyramida: míra osvojení učiva



Zdroj: *Materiály Outward Bound – Česká cesta*

**Reálnost cílů určuje především kombinace počtu žáků, času, který na program máme, a očekávaná míra osvojení cílů,** a to následujícím způsobem. Chceme-li žákům povšečně představit nějaký princip tak, aby se s ním seznámili, pochopili ho a utvořili si o něm nějakou představu, budeme se pohybovat ve spodním patře pyramidy. To je příklad aktivity *Sociální stát*, kdy ji budeme chtít využít jako interaktivní způsob výkladu učiva (žáci jsou seznámeni s principem fungování sociálního státu). V tomto případě stačí poměrně malá časová plocha a více méně neomezený počet žáků, aby program zafungoval. V čím vyšších patrech pyramidy se budeme chtít pohybovat, tím důležitější bude si přesně specifikovat cíle, zúžit obsahový výběr témat a dát prostor každému z žáků na jejich vlastní zažití a zpětnou vazbu. To

bude vyžadovat vyšší nároky na časovou dotaci a individuální přístup k žákům. Budeme-li očekávat, že každý z žáků si skutečně osvojí nějakou dovednost (například argumentovat), znamenalo by to, že by si to musel každý sám na sobě vyzkoušet, v lepším případě opakovaně trénovat. V takovém případě by bylo lepší pracovat dlouhodoběji a s menší motivovanou skupinkou například v rámci volitelného předmětu. Však již samotný pokus při domluvě, kam jet na školní výlet, zabere v našem příkladu minimálně dvouhodinovou. V případě, že není možné si čas skutečně vymezit, je nesprávné a postupně demotivující si takové cíle stanovit, protože během jedné vyučovací hodiny není možné posunout všechny žáky v daných dovednostech či klíčových kompetencích do roviny jejich správného funkčního používání.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Aby nám zážitkové programy ve třídě fungovaly, musíme zohlednit několik základních aspektů:
  - 1) účastnická skupina – jak je vyspělá, velká, zda prožívá nějaký konflikt...
  - 2) místo – kde chceme program uskutečnit, kde je vhodné jej provést
  - 3) čas – kolik času aktivita reálně zabere, abychom dospěli k cíli (pamatujte, že máme vždy tendenci počítat s kratším časem, než je ve skutečnosti třeba)
  - 4) zdroje – s kým a čím můžeme počítat při realizaci
  - 5) záměr – o co nám v aktivitě jde, čeho chceme dosáhnout
- Úspěch našich programů tkví do značné míry ve schopnosti stanovit si reálné cíle: na počátku pracujeme se záměrem, který bývá široký; z něj musíme „vykřesat“ specifický a měřitelný cíl, který bude realizovatelný v daném čase.
- Stanovování reálných cílů vyžaduje při jejich výběru střídmost a sebekázeň, během vlastní realizace programu pak především tah na branku a důslednost.

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE A STANOVENÍ CÍLŮ



Stejně mi pořád není až tak moc jasné, proč se kolem kompetencí tolik nadělá. V mých hodinách děti taky komunikují, spolupracují, řeší problémy. Tak proč se tomu věnovat ještě navíc formou zážitkové pedagogiky?

Skutečně se děti naučí komunikovat jen tím, že v hodinách mluví, nebo spolupracovat díky tomu, že pracují ve skupinách? Stačí to? Odpověď je schovaná v porozumění tomu, jak se učíme. Vzpomeňte si na to, když jste se učili nějaký sport. Postupně jste se v něm zlepšovali, až se dalo říct, že jej umíte. Jak se vám to podařilo? Finta spočívá v tom, že se vědomě zaměříte na nácvik nějaké dovednosti, opakujete ji a při tom se snažíte poučit

z toho, co vám nejde, a stavět na tom, co se vám daří. Takový způsob učení se nazývá **sebezkušenostní** a popsal jej americký psycholog David A. Kolb (více si o tomto modelu povíme v kapitole *Klíčové kompetence a reflexe*). **Efektivně se učíme právě tehdy, jestliže dokážeme vědomě reflektovat, co se učíme, nakolik jsme se to naučili, co nám šlo, co nám dělalo potíže. Když tato fáze v našem učení nenastane, učíme se intuitivně, nevědomě**

**nebo přinejmenším méně efektivně.** A na nevědomých znalostech a dovednostech můžeme jen obtížně stavět, pro-

tože vlastně nemáme urovnáno, co z našich znalostí a dovedností je v pořádku, a co potřebuje vylepšit.



Co to ale znamená v praxi? Co bych měl dělat, když nestačí zařadit do hodiny skupinovými práci?

Rozhodný okamžik přichází ve chvíli, kdy nad přípravou hodiny uvažujeme, co chceme s dětmi „probrat“. V předchozí kapitole jsme to viděli na promyšleni záměrů a z nich plynoucích cílů (příklad č. 8).

Vraťte se k našim třem ukázkovým hodinám a ukažte si,



A to je málo? Když plánuju hodinu, tak mi stačí promyslet si rámcově, o jakou kompetenci půjde a co s dětmi budu dělat. Není čas na složité přípravy a ani to není potřeba.

V kapitole o analýze potřeb jsme si ukazovali, že v zásadě je možné začít shora „od témat“ – chceme u dětí zlepšit komunikaci, spolupráci atd. Nakonec si ale stejně musíme promyslet, co konkrétního chceme děti naučit, jinak se nám nebude dařit připravit odpovídající aktivity do hodiny, jako jsme to viděli v příkladu č. 8.

Jak by učitel na konci hodiny zjistil, že se mu jeho plán podařilo naplnit, když by plánoval tak jako my o něco výš? Zlepšila se komunikace žáků? Získali sociální kompetenci? Naučili se spolupracovat? Pro to, abychom věděli, **co konkrétního se žáci učili a naučili, co jim dělá naopak problémy a s čím z hodiny odcházejí,** to nestačí.

Naopak když si přečteme cíle, které jsou uvedeny u ukázkových

hodin, víme přesně, **co konkrétního se mají žáci naučit a s čím mají z hodiny odcházet.**

### Papírová květina

Žáci jasně a srozumitelně vyjadřují své myšlenky, používají různé typy vyjádření, aby zvýšili názornost a porozumění textu (text, symbolická vyjádření, schémata, grafická znázornění...), předjímají, jak bude sdělovaným informacím rozumět druhý člověk, logicky strukturují svoje sdělení.

### Školní výlet

Žáci respektují přání a potřeby druhých, dokládají svoje názory argumenty, posoudí, kdy je vhodné použít odlišné způsoby rozhodování ve skupině.

### Sociální stát

Žáci si utvoří názor na dané téma, podloží jej pádnými argumenty a dokáží shrnout svůj postoj k tématu.



A není to jen taková hra se slovíčky? Opravdu je nutné to takhle podrobně rozpitvávat?

Co potřebuje učitel k tomu, aby jeho žáci dělali v kompetenčních pokroky? Například **potřebuje mít jasno v tom, co konkrétně chce žáky naučit, a také se potřebuje dozvědět, zda se mu to skutečně povedlo, nebo zda mají někteří žáci s určitou kompetencí problémy**. A zjistí to tak, že si na začátku hodiny řekne, že chce zlepšovat jejich komunikaci? Budou vědět žáci, co si mají za danou hodinu zlepšit? Co přesně? A bude mít pak učitel podle čeho posoudit, zda se mu cíle hodiny podařilo dosáhnout?

Jestliže žáci nevědí, co přesně se měli v hodině naučit, nebo jestliže my nemáme na konci hodiny jak posoudit, co konkrétního jsme žáky naučili a zda to bylo v souladu s naším plánem, pak je to většinou proto, že se dostáváme do jedné z těchto situací:



A je to užitečné ještě k něčemu jinému?

To je dobrá otázka. Jde totiž o nejchytřejší řešení, jakým si zajistíme, že máme po čase co konkrétního hodnotit a že se případně mohou hodnotit i sami žáci. Již to zde zaznělo – díky rozbalení kompetencí na dílčí části, které lze tré-

- místo na cíle u žáků se soustředíme na naši činnost (ukázat žákům, jak správně argumentovat)
- cíle, které si na hodinu stanovujeme, jsou hodně široké a není jasné, co přesně chceme v jedné hodině zvládnout (naučit žáky efektivně komunikovat)
- nejde o cíle, ale o pojmenování tématu, kterému se budeme věnovat (spolupráce)

To samozřejmě **neznamená, že máme složité formulované kompetenční cíle zapisovat například do třídnice** (i kdyby tam byly tak velké kolonky, že by se tam vešly...). Podstata úspěchu tkví v tom, že **my sami přesně víme, co přesně mají žáci z klíčových kompetencí během jedné hodiny trénovat, a že to ví i žáci**.

novat v hodině, získáme totiž kritéria pro hodnocení i sebehodnocení žáků.

Podtrženo sečteno, aby se nám v hodině dařilo skutečně žáky ve vybraných kompetencích posunout, musíme se cíli hodiny zabývat. Na lekcí *Papírová květina* si to ukážeme v praxi.



#### Příklad č. 9 – Práce s cíli v hodině

**Název hodiny**  
**PAPÍROVÁ KVĚTINA** (Autor: Lucie Slejšková)

**Předmět**  
Český jazyk a literatura

**Téma**  
Popis pracovního postupu

**Obsahový cíl lekce**  
Žáci vyvodí jednoduché zásady pro vytvoření popisu pracovního postupu.

**Kompetenční cíle lekce**  
Kompetence komunikativní  
Žáci:  

- jasně a srozumitelně vyjadřují své myšlenky,
- předjímají, jak bude sdělovaným informacím rozumět druhý člověk,
- logicky strukturují svoje sdělení.

**Časová dotace**  
45 min

Učitel si stanovil konkrétní dovednosti podle toho: 1/ co je zvládnutelné za stanovený čas 2/ co opravdu budou žáci v hodině aktivně používat 3/ co je schopen hodnotit – měřit

#### Pomůcky

Pro skupinovou práci (pomůcky pro každou skupinu):

- obyčejný papír – 2x A4
- 2 špejle
- 1x nůžky
- 5 cm kreповé lepicí pásky
- zadání úkolu

Ostatní:

- flipové papíry a fixy
- lepicí páska nebo lepicí guma („žvýkačky“) pro vylepení flipů

#### PRŮBĚH LEKCE

##### 1. Uvedení do hodiny, 8 min (včetně rozdělení do skupin)

Na začátku hodiny žákům sdělíme cíl hodiny. Můžeme jej napsat na tabuli a zeptat se, jak tomuto cíli žáci rozumí (ověřit si, že rozumí tomu, čemu se budeme věnovat).

Cíl hodiny bude znít:

- vyvodíme hlavní zásady tvorby popisu pracovního postupu
- vyjadřujeme se jasně a logicky strukturujeme text.

Otázky pro žáky (brainstorming – například každá řada lavic může přemýšlet o jedné otázce, pak se volně odpovídá, učitel zapisuje na tabuli):

- Slyšeli jste už slovo popis? Kde jsme se s ním setkali?
- Co bude asi popis pracovního postupu? S jakými popisy pracovního postupu se běžně setkáváte?
- Co už víme o tom, jak se píše popis?
- Jak vypadá text, když chcete, aby mu všichni rozuměli?

Učitel žákům také sdělí, co a jak bude v hodině hodnotit (viz dále v lekcí).

##### 2. Skupinová práce, vytváření popisu, 15 min

Žáky rozdělíme do skupin. Počet žáků ve skupině volíme podle celkového počtu žáků ve třídě (při 28 žácích skupiny cca po 4). Žáci se sesednou kolem stolů podle skupin. Na každé pracovní místo dáme skupině k dispozici potřebný materiál (nůžky pro všechny skupiny nám půjčí např. výtvarkáři).

Jakmile skupiny sedí na svých pracovních místech, zadáme žákům do skupin tento úkol (úkol mají napsaný také na listu papíru – zadání, na který píšou svůj popis pracovního postupu):

Zadání pro skupiny:

Vaším úkolem je vymyslet způsob, jakým by se z materiálu, jenž máte k dispozici, dala vyrobit květina. Materiál použijte na to, abyste svůj nápad zrealizovali. Nesmíte použít žádné předměty nebo materiál, který jste nedostali. Zároveň napište na tento papír návod pro ostatní, jak vaši květinu složit ze stejného materiálu. Papír označte jmény všech členů skupiny. Svou květinu nikomu neukazujte, ale schovejte si ji. Budete ji ještě potřebovat.

Učitel cíle sdílí se žáky – všichni ví, o co v hodině půjde. Je to můstek pro pozdější hodnocení. Snažíme se obměňovat způsoby, jak dětem cíle sdělíme (hádanka, konstatování, příběh...).

I u kompetencí je na co navazovat – žáci leccos vědí sami, leccos umí. Udělají si jasno, jak si danou kompetenci vlastně sami představují.

Žáky vlastně navedeme k tomu, aby se snažili vědomě uplatnit tuto kompetenci – mysleli na ni.

Inspirujte se tím, co jsme si řekli na začátku hodiny o zásadách srozumitelně a jasně napsaného textu.

Jakmile se přesvědčíme, že žáci zadání rozumí (necháme například někoho zadání zopakovat vlastními slovy), oznámíme, kolik času na celou práci žáci mají (10 min), a odstartujeme činnost.

### 3. Skupinová práce, skládání podle návodu, 10 min

Když žáci skončí práci na popisu, požádejte je, aby si uschovali květinu, kterou složili. Nikdo ji nesmí vidět. Vezměte si od každé skupiny jejich listy s popisem pracovního postupu a obejděte všechny skupiny – každá si vylosuje jeden list (dejte pozor, aby si nevylosovala svůj).

Každé skupině dejte na stůl stejný materiál jako předtím.

Jakmile mají všechny skupiny list s návodem, zadejte jim tento úkol:

Nyní postupujte přesně podle návodu a složte květinu PŘESNĚ TAK, JAK JE V NÁVODU UVEDENO.

Jakmile je žákům jasné, co mají dělat, zadejte jim čas na činnost a odstartujte ji.

### 4. Porovnání květin, 6 min

Jakmile žáci skončí svou práci, požádejte je, aby každá skupina postupně ukázala, jakou květinu složila, a přečetla, podle kterého návodu pracovala (jména spolužáků). Ti pak ukáží svůj původní model, podle kterého psali návod.

Nechte žáky jen krátce spontánně komentovat, jak jejich práce dopadla.

### REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ, 6 MIN

V této hodině proběhne jen příprava na reflexi a hodnocení. Se zjištěními žáků se bude pracovat ještě další hodinu.

Požádejte na závěr každou skupinu, aby se shodla na odpovědích na tyto otázky a odpovědi si zapsala na velký papír (flip), který nadepíše jmény členů skupiny a datem; učitel napíše otázky mezitím, co žáci sestavují květinu, na tabuli zezadu, pak je dětem ukáže (děti opisují jen nápisy tiskacím písmem):

**CO POMÁHALO?** – Co nám v návodu pomáhalo, abychom dokázali sestavit květinu přesně podle něj? Pomáhalo to všem, nebo jen někomu?

**CO PŘEKÁŽELO?** – Co nám v návodu překáželo a bránilo nám sestavit květinu podle něj? Překáželo to všem, nebo jen někomu?

Učitel si flipy vezme k sobě a využije je příští hodinu.

### METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TYPY K REALIZACI

Zde hodina skončí, naváže na ni další hodina, kde se pracuje s flipy – např. se vytvoří galerie, každá skupina si prohlíží flipy na zdi, úkolem každé skupiny je vypsát si informace, které

na svém flipu neměla a připadají jí důležité. Diskutuje se o tom, co děti napsaly. Děti si mohou zároveň přinést např. různé návody, které doma najdou, a vybírat na nich ty prvky, které podle nich usnadňují srozumitelnost a napomáhají logickému strukturování. Společně se pak diskutuje nad zásadami psaní návodu, popisu pracovního postupu. Sestaví se plakát obsahující zásady.

Dobré je s dětmi také diskutovat nad tím, co vyhovovalo jednotlivcům – každý jsme jiný typ a někomu chaotický návod tolik nevdá, někomu ano. Je důležité vést děti k tomu, aby se dokázaly vcítit do toho, jak asi budou návodu rozumět ti, kteří ho nepsali.

Pro hodnocení dosažení cílů lekce po uplynulé dvouhodinové je možné použít zásady, které žáci vytvořili (je ale nutné, aby měl každý osobní zkušenost s vytvářením popisu – proto například zadejte domácí úkol, aby si každý žák na další hodinu přinesl svůj popis dle výběru). U jednotlivých zásad si každý žák sám pro sebe (později je možné diskutovat se sousedem nebo v celé třídě) zaškrtně, nakolik tuto zásadu ovládá, např.:

ZÁSADY PRO TVORBU NÁVODU	Nedělá mi to problémy, obvykle to zvládám.	Občas na to zapomínám, dělám to menší problémy.	Mám s tím hodně problémů.
1. Informace píšu tak, jak jdou logicky za sebou, nepřeskakuji.			
2. Používám přesné výrazy, pojmenování.			
3. Věty a slova mají jednoznačný význam, nedají se vyložit jinak.			
...			

### VARIANTY

Podle věku skupiny je možné obměnit typ předmětu, který žáci skládají (např. krabička z papíru, domeček ze špejle a modelíny...). Ale pozor na to, aby obtížnost předmětu nekladla větší časové nároky na jeho sestavení.

Praktické bude počítat raději rovnou s dvouhodinovou, protože je možné pružněji reagovat na prodloužení času práce s květinami a uzpůsobit čas na reflexi. Je ale také možné využít klasických dvou hodin, které na sebe přímo nenavazují, pouze je pak nutné v úvodu druhé hodiny se žáky zrekapitulovat, co proběhlo v první hodině, pomoci jim znovu se do aktivity „dostat“.

Tabulka slouží k hodnocení nebo sebehodnocení stanovené kompetence (kompetenční cíl). Vidíme, že i takový cíl je měřitelný.

Toto jsou indikátory – slouží jako stupnice pro hodnocení nebo sebehodnocení.

Nyní máme kritéria – odvodili jsme je ze začátku hodiny, kdy jsme si se žáky povídali o tom, jak vypadá dobře strukturovaný a jasně napsaný text. Kritéria tvoří základ pro hodnocení nebo sebehodnocení žáků.

Pokud se žáci sami nedotknou toho, jak se jim dařilo strukturovat text podle pravidel, která si stanovili, navedeme je na to dodatečnými otázkami. Reflektováním cílů ze začátku hodiny si vytváříme předpoklady pro hodnocení.

Učitelé, s nimiž jsme v různých kurzech trénovali, jak pracovat s cíli výuky, tvrdili, že taková příprava hodin je zpočátku náročnější, než čekali, ale po delší době překvapeně potvrdili, že přesnější ujasnění cílů hodiny jim značně pomáhá:

- Mnohem lépe se jim konkrétní hodina plánuje a hledají se vhodné způsoby, jak látku předat – někdy učitel váhá, jak by měl žákům danou látku podat, aby ji pochopili. Ve chvíli, kdy si ujasní, co se mají žáci konkrétně naučit, plánovalo

se většině učitelů snadněji. Hezky je to vidět i v kapitole *Zážitková pedagogika a stanovení cílů* v příkladu č. 8.

- Kromě učitele měli v tom, co konkrétního má z hodiny „vypadnout“, jasno i sami žáci – přesně věděli, co od nich učitel očekává, že zvládnou, a na konci hodiny nebo tematického bloku si mohli sami zrekapitulovat, nakolik se jim to podařilo a kde mají rezervy. Byli postupně také schopni sebehodnocení.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

Chceme-li pracovat s kompetencemi během běžných hodin, pak se nám budou hodit tato pravidla:

- Budme co nekonkrétnější ve své představě, jakou dovednost si mají žáci během hodiny trénovat: formulace jako „kompetenci komunikativní“ nebo „komunikaci“ nám v plánování hodiny nepomohou.
- Neplánujme si toho moc najednou: s kompetencemi většinou nepracujeme izolovaně, ale obvykle jich využíváme více naráz. Vyberme si však jako vědomý cíl pouze dominantní dovednost, u které si můžeme být jisti, že ji také zvládneme trénovat a na konci hodiny řádně zhodnotit, nebo alespoň reflektovat. Nemusí být vždy jen jedna, ale zároveň pozor na to, abychom nechtěli řešit „vše a nic“.
- Propojujme rozvoj kompetencí s užitými metodami: např. hodí se látku žákům představit tak, že budou pracovat ve skupině? Pak si zvolme dílčí dovednost, která se pojí se skupinovou prací, a zaměříme se na ni během této hodiny. Postupovat lze ale i opačně – potřebujeme s žáky potrérovat jejich prezentační dovednosti? Zařadíme do hodiny takové činnosti, při nichž budou mít příležitost se v této dovednosti zlepšit.
- Čas od času si dovolme napláňovat takové hodiny, kdy budou středem pozornosti právě kompetence (například kvůli diagnostice, jak na tom naši žáci jsou).
- Nejde o to mučit se sáhodlouhými přípravami na hodinu nebo rozsáhlými písemnými formulacemi cílů. Důležité je klást si chytré cíle.
- A neexistuje předmět, v němž by to nešlo.

## HODNOCENÍ A STANOVENÍ CÍLŮ



Mluví se tu teď hodně o měřitelnosti – ale mně pořád není jasné, jak jsou vlastně měřitelné kompetence? Dají se nějak objektivně hodnotit?

Klíčové kompetence jsou také objektivně „hodnotitelné“ – a to natolik, nakolik připustíme, že do každého hodnocení zasahuje subjektivní rozhodování (nic není přesně objektivní). Abychom mohli kompetence měřit a pokud možno co neobjektivněji hodnotit, potřebujeme si připravit kritéria, o nichž jsme již krátce hovořili.

Vraťme se k Jitce z kapitoly *Hodnocení a analýza potřeb*. Jitka si chce „otestovat“, jak umí žáci spolupracovat, a zrealizuje lekci *Školní výlet*. K dohodě ale žáci nedojdou.

Co z toho Jitka pro další práci se žáky vyvodila? Seznámila se

s tím, jaké úrovně třída dosahuje v oblasti **spolupráce**. Stanovila si, co je nezbytné pro to, aby žáci podobný úkol v budoucnu zvládli.

Umí spolupracovat ten, kdo:

- umí poslouchat a naslouchat,
- dokáže přijmout kritiku,
- umí se dohodnout,
- dodržuje dohodnutá pravidla atd.

K těmto dovednostem, které bude s žáky procvičovat v delším období, přiřadila stupnici.

Zvládá:

- vždy,
- občas,
- zřídka...

Připravila si tak dlouhodobější cíle pro oblast spolupráce a zároveň získala i kritéria pro svoje hodnocení (podle čeho budeme spolupráci hodnotit, jak si ji představujeme, co je „dobrá“ spolupráce).



### Příklad č. 10 – Kritéria a indikátory pro část klíčové kompetence – spolupráce

Jméno žáka:		Datum:	Hodina:				
		Zvládá vždy	Zvládá občas	Zvládá zřídka	Poznámky		
Spolupráce – Klíčová kompetence personální a sociální	Umí se dohodnout.						
	Dokáže přijímat kritiku.						
	Umí poslouchat i naslouchat.						
	Dodržuje dohodnutá pravidla.						
	Poznámky						

Kritéria pro **dobrou spolupráci** jsou stanovena na delší období. Pro práci v jedné vyučovací hodině jsou stále moc komplexní. Vybereme například kritérium *Dodržuje dohodnutá pravidla* a „rozbalíme“ si ho dál, jak jsme to viděli v kapitole *Klíčové kompetence a analýza potřeb*:

**Dodržuje dohodnutá pravidla:**

Pravidla zná a rozumí jim.

Zvládá dodržovat dohodnutá pravidla.

Pravidla umí používat.

Umí posoudit dodržování pravidel.

Přidáme-li **stupnici – indikátory** (např. vždy, občas, zřídka), máme připraveno hodnocení nejen na tuto konkrétní hodinu.



### Příklad č. 11 – Kritéria a indikátory pro část klíčové kompetence – Dodržování pravidel při spolupráci

Jméno žáka:		Datum:	Hodina:				
		Zvládá vždy	Zvládá občas	Zvládá zřídka	Poznámky		
Dodržování pravidel spolupráce (klíčová kompetence personální a sociální)	Pravidla zná a rozumí jim.						
	Zvládá dodržovat dohodnutá pravidla.						
	Pravidla umí používat.						
	Umí posoudit dodržování pravidel.						
	Poznámky						

Pro zjištění počátečního stavu úrovně u jednotlivých žáků můžeme jako indikátory použít také stupnici od jedné do deseti (či jiné rozpětí), případně přidat poznámku, jak žákům pomoci dosáhnout zlepšení.

Stejně hodnocení můžeme použít (a měli bychom) několikrát v pravidelných časových intervalech. Velmi snadno tak zjistíme pokrok u jednotlivých žáků.

Pro svá hodnocení si naplánujeme vždy únosný počet žáků tak, abychom zvládli v určitém časovém úseku celou třídu. Hodnocení opakujeme podle plánu a činností, které se k danému učivu hodí.

Shrňme si, jak tedy Jitka postupovala:

1. Detailně rozebrané kompetence převedla na **kritéria**.
2. Přiřadila ke kritériím stupnici = **indikátory**.
3. Vytvořila tabulku pro každého žáka.
4. Poznamenala si do svého plánu, při kterých hodinách se bude těmto činnostem věnovat (s ohledem na

vyučovací cíle), které žáky bude v jednotlivých hodinách sledovat a hodnotit.

5. Vyhodnocené záznamy zakládala do složky žáka – např. do portfolií.
6. U jednotlivce vyhodnotila nejméně dva stejné záznamy, které byly pořízeny v určitém časovém rozmezí.
7. Popsala počáteční stav – úroveň kompetence. Nastavila stupeň, kterého by měl žák za určité období dosáhnout, naznačila cestu k cíli.
8. Jednotlivé části plánu probrala s žákem, případně plán upravila.

Žáci musí naše hodnotící kritéria znát, musí mít možnost se k nim vyjádřit, mnozí budou dokonce sami vědět, jak se zlepšit, jak zvyšovat svoji úroveň. Jednotlivé záznamy a jejich vyhodnocení nám poslouží pro průběžné i sumární hodnocení. O kritériích a indikátorech si povíme více ještě v kapitole *Hodnocení a realizace programu*.



A jak mám pro konkrétní hodinu vybrat to, co je dobré a účelné hodnotit?

K tomu vám za chvíli nabídneme jednoduchou pomůcku, tzv. mapu zdrojů hodnocení.

Obecně platí, že při stanovování cílů hodnocení musíme pamatovat na to, aby byly:

- **přiměřené**
- **konkrétní**
- **měřitelné a „hodnotitelné“**
- **známé i žákům**, tedy nejen tomu, kdo je stanovil
- **zvládnutelné v daném časovém úseku**

Podívejte se znovu do předchozí kapitoly *Klíčové kompetence a cíle* na její závěr, kde komentujeme lekci *Papírová květina*. Uvidíte, že právě tyto parametry hodnocení se v ní objevují. Hodnocení se nám už samo nabízí z postupů, které volíme, jen si musíme rozmyslet, zda budeme hodnotit **proces**, nebo

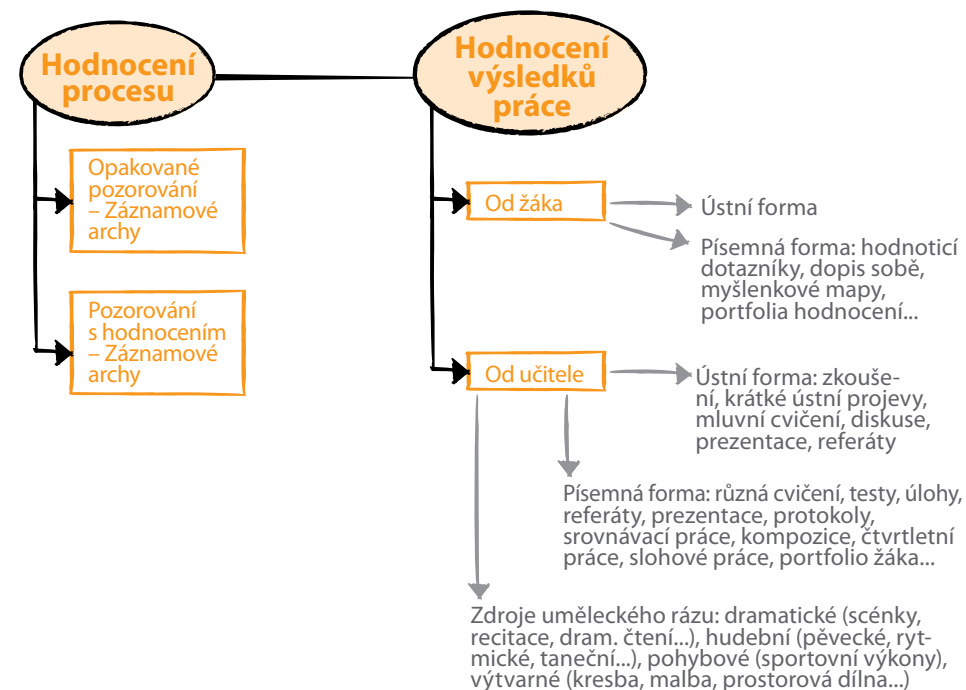
**výsledek** (splnění úkolu), tedy naplnění cíle, závěrečný produkt.

Při hodnocení procesu si pak ještě podle potřeby můžeme vybrat ze dvou cest:

1. Žáka pozorujeme opakovaně při stejných nebo podobných procesech, následně vyhodnotíme. Tento postup nejčastěji využíváme, když mapujeme počáteční stav schopností a kompetencí, vytváříme plán, stanovujeme cíle.
2. Hodnocení probíhá bezprostředně po sledování procesu, žák ví, že bude hodnocen, zná kritéria hodnocení. Zde se k hodnocení přidává návod, rada, jak pracovat příště, co bylo dobré, na co navázat, co vylepšit a jak.

Při plánování cílů hodnocení si vybíráme zdroje, ze kterých chceme čerpat informace a podklady pro naše hodnocení:

Obrázek č. 8 – Mapa zdrojů hodnocení



Ke každému zdroji existuje více typů nástrojů, které můžeme použít. O nástrojích si povíme více v kapitole *Hodnocení a reflexe*.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Ke slovnímu hodnocení potřebujeme kromě kritérií také indikátory (kritéria označují cíle hodnocení, čeho chceme dosáhnout, jak má výkon vypadat...; indikátory jsou stupnicí měření).
- Jako indikátory mohou sloužit různé stupnice (např. 1–5, 1–10) nebo slovní vyjádření (zvládá bezpečně, zvládá občas, spíše nezvládá...).
- Cíle, které si pro hodnocení stanovíme (kritéria), by měly být:
  - přiměřené
  - konkrétní
  - měřitelné a „hodnotitelné“
  - zvládnutelné v daném časovém úseku
  - známé i žákům, tedy nejen tomu, kdo je stanovil
- Hodnotit můžeme jak proces práce, tak i výsledek.
- Ve zkratce máme pro hodnocení kompetencí k dispozici tento postup:
  - 1) detailně rozebrané kompetence nám nabídnou kritéria
  - 2) míru zvládnutí (tzv. indikátory) si k nim přiřadíme
  - 3) stanovíme způsob, jak budeme zaznamenávat, co a jak se dětem dařilo (například vytvoříme tabulku pro všechny žáky)

# Realizace programu

## ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A REALIZACE PROGRAMU



Když budu mít jasně stanoven záměr a cíle, můžu se ale dostat do situace, že nebudu znát dostatečné množství her a aktivit. Co mám stále pro žáky vymýšlet, kde mohu hledat?

Pojďme se podívat, z čeho můžeme při hledání vhodného programu vybírat. V zásadě můžeme využít tři variant, jak s žáky během výuky pracovat. Záměrně jsme pro lepší představu při výběru ukázkových hodin zvolili od každé z těchto možností jednu:

- Aktivita/hra (*Papírová květina*)
- Modelové situace (*Sociální stát*)
- Reálné výzvy (*Školní výlet*)

Když jsme dříve v textu používali pojem „zážitkový program“, měli jsme tím na mysli souhrn všech těchto možností. Kdybychom psali například pouze o hrách, nebylo by to přesné a úplné.

K naplnění námi požadovaných cílů můžeme tedy využít:

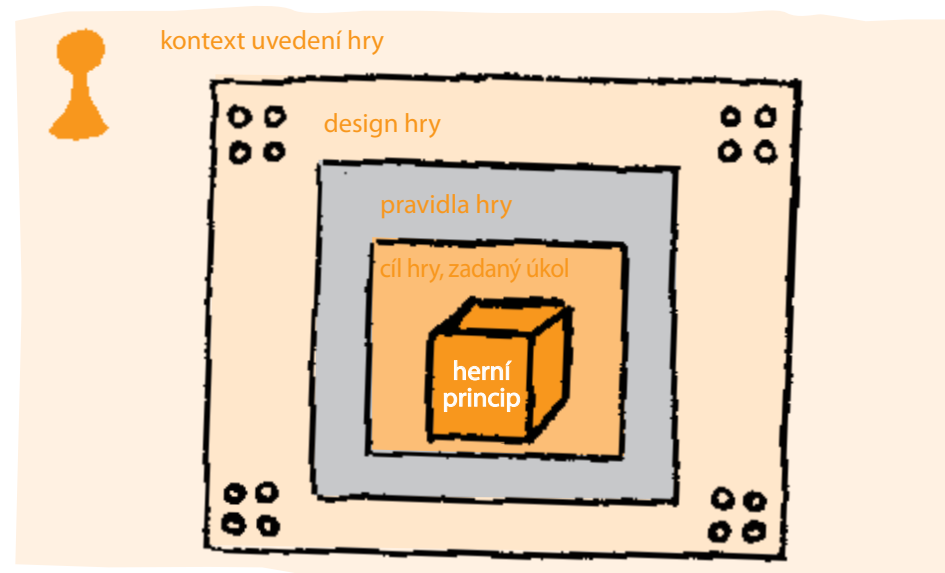
- 1) Již existující **hry nebo aktivity**, které svou podstatou a zadáním zprostředkovávají to, o co nám jde. V případě *Papírové květiny* jsme využili aktivitu, která je založena na principu, že někdo něco popíše a druhý se to snaží podle tohoto popisu interpretovat. Tento princip známe například z oblíbené stolní hry *Aktivita*, kdy hráči mají namalovat, slovně popsat či pantomimou předvést nějaký pojem, který si vylosují, a ostatní jej mají za úkol uhádnout. V poupravené verzi jsme tohoto principu využili pro ověření toho, jak dobře žáci dokáží popsat pracovní postup.
- 2) **Modelové situace**, v nichž si podle svých potřeb „namodelují“ to, co chci žákům zprostředkovat. Model je v podstatě zmenšenina, díky které se mohu na daný jev, princip či objekt podívat z odstupů jako na celek. Potřebný odstup a přehlednost, kterou model jako takový nabízí, jsou přesně tím, co pracuje pro nás. Mohli bychom studovat zákony či definice státu a ztratit se v množství slov. Díky modelu přerozdělování výdělků pracujících nezaměstnaným jsme postihli jeden ze základních principů, o který nám šlo. Bylo však třeba si jej pojmenovat a pak najít taková zadání a pravidla, aby bylo zprostředkování tohoto principu realizovatelné během několika málo vyučovacích hodin.

- 3) **Reálné výzvy**, tedy nějaký reálný úkol, který se však stane prostředkem učení. Reálnou výzvou může být společná domluva třídy, kam se pojedou na výlet. Ale také například samotný výlet. Výlet může mít smysl a cíl (stejně tak jako hra) pouze v sobě samém. Bude-li nám však sloužit k tomu, abychom cíleně posilovali vazby ve skupině, učili se vzájemně si pomáhat a spolupracovat nebo dokonce se v něčem konkrétním vzdělali, stává se v tu chvíli programovým prostředkem, který budeme chtít na místě nebo třeba až zpětně ve třídě řízenou reflexí ještě nějak vytěžit.

Z těchto tří variant si tedy můžeme vybírat takový zážitkový program, který bude nejvhodnější pro realizaci našeho záměru. Dále máme při výběru vhodného zážitkového programu ještě možnost čerpat inspiraci z již existujících publikací nebo **sborníků**, v nichž je již uveden přesný návod hry, potřebný čas, materiál a počet lidí na přípravu. Ve specializovaných edicích můžeme dokonce najít, jaká témata hra otevírá a v jakých situacích ji nejlépe využít. Dosud se však tento typ práce využíval spíše v rámci projektů neziskových organizací či ve firemním vzdělávání a hry proto bývají často orientovány na oblast týmové spolupráce a osobnostní rozvoj. Her na míru jednotlivým školním předmětům a konkrétní učební látce bude zatím asi jako šafránu, a proto je dobré neomezovat se pouze na popsané hry, ale **pokusit se také využít vlastní tvořivost**, díky které můžeme mnoho jednoduchých aktivit a dětských her, které známe, jemným poupravením využít pro vlastní potřeby. Jak na to?

Je tu totiž něco, co všechny tyto možnosti spojuje a co nám umožňuje vybrat si a upravit přesně takový program, jaký potřebujeme, a sice *herní princip*. Abychom lépe pochopili, co myslíme herním principem, pojďme si vymezit dílčí aspekty hry, které je potřeba odlišovat, abychom byli schopni vybrat vhodné programy s potenciálem otevřít námi požadovaná témata a cíle (později pak tyto poznatky vztáhneme také na oblast modelových situací a reálných výzev):

Obrázek č. 9 – Anatomie hry



Každá hra se skládá z několika úrovní, které můžeme podle potřeb libovolně měnit a upravovat. Je však důležité rozlišovat, do které z těchto úrovní struktury zasahujeme, abychom mohli odhadnout, jak se bude při realizaci hra chovat, co se bude během realizace pravděpodobně dít, a mohli si učební proces v rámci možností napláňovat. Tuto jednoduchou anatomii hry si můžeme vysvětlit na příkladu všem známé hry *Člověče, nezlob se*.

### Příklad č. 12 – Člověče, nezlob se

**Design** hry je hrací deska s kolečky a barevnými domečky, nezaměnitelné figurky a hrací kostka. **Pravidla** jsou ve stručnosti taková, že člověk hází kostkou a podle čísla, které mu padne, vybírá figurku své barvy a posunuje ji tak, aby postupně přemístil všechny své figurky do domečku. Dojde-li figurkou na políčko, na kterém již stojí figurka protihráče, může protihráčovu figurku vyhodit. **Cílem** hry je samozřejmě vyhrát, a to tak, že hráč dostane své figurky do domečku dříve než všichni ostatní. **Herní princip** stojí na kombinaci náhody a individuální strategie hráče – na základě náhodných vstupů v podobě čísel na hrací kostce se hráč snaží pomocí vlastní strategie volit, se kterou ze svých figurek táhnout tak, aby znemožnil ostatním vyhrát, a sám se dostal co nejdříve do cíle.

Při výběru vhodné aktivity pro nás bude nejdůležitější dobře pojmenovat herní princip – tedy základní mechanismus, na kterém je hra založena. Právě herní princip totiž tvoří nejpevnější pojítko mezi samotnou hrou a pedagogickým záměrem.

Snaha najít přehled herních principů v odborné literatuře není tak důležitá jako schopnost pojmenovat herní princip vlastními slovy. Stejně tak, jako si musíme formulovat, jaký záměr uvedením hry sledujeme, je třeba si pojmenovat, o co jde v samotné hře, kterou jsme pro zprostředkování našeho záměru žákům zvolili. Pokud se tyto dva principy obsahově překrývají, pak volíme správně. Všechny ostatní složky hry lze různě měnit a upravovat, ale musíme dát pozor, abychom změnou pravidel či cíle hry nezasáhli do samotného herního principu.

Vratme se k příkladu s hrou *Člověče, nezlob se*. Rozhodli jsme se například s žáky otevřít otázku, zda je občas nutné vyřadit ostatní okolo nás, abychom mohli být v něčem nejlepší. Nakolik o tom můžeme rozhodovat sami, a nakolik nás do toho nutí vnější okolnosti? Mohli bychom si to prvoplánově vyzkoušet tak, že bychom například pozměnili pravidlo o možnosti vyhazování na zákaz vyhazování. Tím bychom ale vyřadili možnost vlastní volby, proto by bylo lepší pozměnit raději cíl než pravidlo. Tedy dostat se co nejdříve do domečku tak, abychom „poškodili“ co nejméně spoluhráčů. Měla by hra stále svůj smysl? V reflexi bychom se soustředili na hledání oblastí, ve kterých je lepší spolupracovat, a ve kterých je naopak potřeba mít ostré lokty. Existuje taková hranice? Mohli bychom ji nějak definovat?

Můžeme si tedy *Člověče, nezlob se* jednou zahrát s klasickými pravidly, jednou s výše uvedeným cílem a nakonec ještě s cílem vyhodit během svého putování co nejvíce figurek ostatních hráčů, a navíc se za každou vyhozenou figurku posouvat o další tři políčka vpřed. Srovnání těchto možností nám jistě poskytnou mnoho zajímavých témat k diskusi. Po celou dobu

však zasahujeme pouze do pravidel či cílů hry. Herní princip, který kombinuje náhodné/osudové vstupy s vlastním rozhodováním a volbou vlastních priorit však zůstává stejný.

V reflexi můžeme pojmenovávat pocity a emoce z jednotlivých her. Která z variant koho nejvíce bavila a proč? Se kterým z uvedených principů se setkáváme kolem sebe? Jak moc nás herní aspekt náhody nutí k té či oné strategii? A jak je to v životě? Touto hrou můžeme otevřít silnou filozofickou debatu na téma osudu a vlastní volby při dosahování životních cílů, ve které žáci budou nuceni kriticky myslet a formulovat své názory a postoje. Samotnou hrou bez obměn pravidel bychom však nevytvořili tak ornou půdu. Museli jsme zasáhnout do struktury hry, poupravit pravidla a cíle, abychom téma podpořili. Upravit můžeme konec konců i design – je-li hezký letní den, můžeme si zahrát hru venku, hráci pole si namalovat klávkem do antuky, místo figurek mít různobarevné kuželky a neházet kostkou, ale tahat si různá čísla z pytlíčku. Tyto designové úpravy však vůbec nijak nemění pravidla, cíle, natož herní princip, který požadujeme vzhledem k našim pedagogickým záměrům. Mohou však velmi zvýšit atraktivitu hry. Žáci se zároveň prověřují a rádi budou chvíli mimo třídu.

**Kontext uvedení hry** představuje ještě další téma, které však nyní trochu osídíme. V zásadě jde o to, že pokud danou hru hrajeme se skupinou, která je nekonfliktní a pohodová, může být při sehrávce i legrace. Pokud by ale například tuto hru hrála třída na prestižním soukromém gymnáziu, které své žáky vede především k výkonům, a v dané chvíli by probíhalo testování nejlepších studentů, kteří budou mít nárok na stipendium, mohla by tato dětská hra v napjaté atmosféře třídního kolektivu otevřít opravdu silnou diskusi.

**Vraťme se ale k hernímu principu a k jeho klíčové roli při výběru vhodného programu na příkladech z našich ukázkových hodin:**



**Příkladč.13–Herníprincipyukázkovýchodinách**

### PAPÍROVÁ KVĚTINA

**Záměr:** V této hodině jsme chtěli nechat žáky zažít, jak je důležité při formulování popisu pracovního postupu dodržovat určité zásady, které jsou pro tento slohový styl specifické. Chtěli jsme, aby si žáci sami vyzkoušeli pracovní postup formulovat a jeho funkčnost ověřit tak, že podle něj pak bude pracovat někdo jiný.

**Herní princip:** Díky rozdělení třídy na více menších skupinek jsme využili principu, že každá z nich vytvoří pracovní popis, který předá další skupince. Ta má pak za úkol podle něj postupovat, čímž se prověří kvalita jeho provedení.

**Cíl:** Cílem první fáze je, aby každá skupinka vytvořila pracovní postup, který bude popisovat výrobu papírové květiny. V druhé fázi je cílem každé skupinky podle popisu pracovního postupu jiné skupinky papírovou květinu vyrobit. Stejný herní princip a pravidla bychom však mohli k naplnění našeho záměru využít například i na škole v přírodě, kde by skupinky měly k dispozici pilky, kladívka, hřebíky, prkýnka a kůry stromů a jejich úkolem by byla například výroba krmítek pro ptáky.

**Pravidla:** Konkrétní pravidla, kterými vymezujeme hladký průběh aktivity v její první fázi, například jsou:

- při výrobě květiny používejte pouze materiál, který máte k dispozici od učitele
- podrobně popište návod pro ostatní, jak jste při výrobě květiny postupovali
- svou květinu nikomu neukazujte, ale schovejte si ji pro následné srovnání

Poslední pravidlo je klíčové a jeho opomenutí by mohlo zhatit celý náš záměr. Pokud by totiž žáci nechali svoje původní výtvary ležet viditelně na lavicích, nedalo by se odhadnout, jestli v následné fázi skupinky skutečně postupovaly pouze podle písemného návodu, nebo jen okoukaly originální předlohu. Jen těžko by se pak dala posoudit skutečná kvalita pracovního popisu, což však bylo naším záměrem!

**Design:** Program můžeme opatřit legendou, že každá skupinka je interiérovým studiem, které se přihlásilo do soutěže o nejkrásnější dekorativní květinu. Jednotlivá studia si mohou vymyslet svůj název a logo. K realizaci jsme využili materiálů, který máme ve škole běžně k dispozici (papír, špejle, lepicí pásku...), ale stejně tak jsme mohli žákům nabídnout mnohem atraktivnější a netradičtější materiály (staniol, barevné drátky a korálky...). Zde v zásadě záleží jen na nás a na tom, kolik času jsme ochotni / můžeme aktivitě věnovat.

### SOCIÁLNÍ STÁT

**Záměr:** Chtěli jsme, aby žáci na vlastní kůži zažili princip sociálního státu, porozuměli mu a uvědomili si vztah mezi pracujícími a nezaměstnanými.

**Herní princip:** Potřebovali jsme namodelovat situaci, ve které bude jedna skupina žáků na základě svých individuálních výkonů získávat různě vysoké odměny. Každý z této skupiny pak třetinu své odměny odevzdá druhé skupině žáků, která se však na vyšší odměn nijak nepodílela.

**Cíl:** Cílem skupiny „nezaměstnaných“ je nic nedělat a nerušit ostatní. Pro skupinu „pracujících“ je cílem poskládat co nejvíce papírových lodiček. Pro dosažení našeho záměru však může při zachování herního principu skupina „pracujících“ místo výroby papírových lodiček klidně přišívát knoflíky. Učitel dokonce může využít své žáky v rámci tohoto

programu k vykonání nějaké činnosti, kterou je potřeba udelat: něco roztřídit, uklidit školní pozemek, vysbírat odpadky v přilehlém parčíku... Reálná činnost může modelové situaci dodat „hloubku“.

**Pravidla:** Přesná pravidla pro jednotlivé skupiny nalezneme v popisu ukázkové hodiny. Pravidlo, které zde můžeme na ukázkou zmínit, je například to, že se žáci z jednotlivých skupin nemohou během vymezeného času nijak kontaktovat a vzájemně si sdělovat, jaká mají zadání. Toto pravidlo nám víceméně slouží k tomu, aby byl při realizaci ve třídě větší klid a my tak měli lepší přehled o situaci. Můžeme ho ale někdy zkusit klidně vynechat. Herní princip se nijak nezmění, ale pravděpodobně se rozvine větší dynamika ve skupině vyplývající z jednotlivých interakcí, které by mohly nastat:

*Jé, vy se máte, vy nemusíte skládat lodičky. Já si chci taky jenom číst časák!*

*Paní učitelko, já chci taky dostat bonbóny, můžu se přidat a začít skládat lodičky?*

I tato varianta je možná a mohla by nám poskytnout mnoho zajímavého materiálu k reflexi (Kdo a proč by chtěl přejít do druhé skupiny? Jaké by byly motivace jednotlivých žáků? Za jakých podmínek by mohl/nemohl žák změnit svoji skupinu? Atd.). Je však potřeba být připraven na tyto situace reagovat. V tomto případě bychom doporučovali vést hodinu minimálně ve dvojici. Tím se nabízí varianta, že by program absolvovali dva učitelé a dvě třídy zaráz. Kdyby jedna třída byla skupinou „pracujících“ a druhá „nezaměstnanými“, získala by tato hodina jistě ještě mnohem větší spád. Víme totiž, jak funguje ničím nepodložená, ale přirozená bariéra mezi různými skupinami na základě vnímání rozdělení „my a oni“. Následná diskuse a argumentace by mohla být skutečně emotivní.

**Design:** Také v tomto případě se dá s designem programu velmi pohrát, aniž by se tím zasáhlo do herního principu. Naopak by se dala ještě více podpořit témata, která program nabízí, například tak, že zatímco skupina „pracujících“ by využívala pohodlné zázemí třídy, skupina „nezaměstnaných“ by svůj volný čas musela trávit ve stíněných a neútulných prostorách školních šaten.



Nedokázal jsem si předtím vůbec představit možnost, že bych si programy vymýšlel sám, ale teď mám pocit, že by to nakonec nemuselo být úplně nemožné. Dá se tedy ještě nějak shrnout, na co bych měl při výběru vhodného programu myslet?

### ŠKOLNÍ VÝLET

**Záměr:** Chceme žákům zprostředkovat zkušenost, jak může být náročné na něčem se domluvit a shodnout ve větší skupině; popřípadě je nechat zažít možnosti, jak lze k takové dohodě dojít různými způsoby, a posoudit jejich výhody a nevýhody.

**Herní princip:** Myšlenku herního principu můžeme využít i tehdy, když nepracujeme přímo s hrami či modelovými situacemi. I v případě, kdy volíme jako programový prostředek nějakou reálnou výzvu, uvažujeme obdobně: Co chceme žákům zprostředkovat? Jaký princip si mají zažít? V tomto případě je naším cílem, aby se celá třída shodla na něčem, co bude pro všechny závazné, a reálně pak na sobě výsledek společné dohody pocítila. Chceme vybrat takové téma, na které bude mít zpočátku každý z žáků pravděpodobně jiný názor, ale k nalezení koncové dohody bude potřeba jednotlivé názory nějak sladit.

**Cíl:** Cílem programu je dojít ke společné dohodě, kam se pojedě na školní výlet. Stejný princip ale opět nijak nenaruší, bude-li mít třída za úkol shodnout se místo výletu na návštěvě koncertu nebo na tom, za co utratí peníze, které utřídila za celoroční sběr papíru.

**Pravidla:** Pokud bychom chtěli maximálně zvýšit pravděpodobnost, že třída ke společné dohodě dospěje, je potřeba hodinu strukturovat. Naš námět je opět uveden v popisu ukázkové hodiny a pomocí postupně zadávaných pravidel reguluje nejen kroky vedoucí k dohodě, ale také například kritéria výběru destinace. Naším záměrem však v tomto případě může být naopak **nezadávat žádná pravidla**. Můžeme skupině pouze sdělit její úkol a nechat ji se s ním popasovat zcela vlastními silami.

**Design:** V tomto případě by bylo vhodné nechat zadání v čistě syrové podobě. Mohli bychom ale například v poslední fázi, kdy už by měly být ve třídě jen dvě skupiny preferující poslední možnosti výběru, vyhlásit, že se právě stávají cestovními kanceláři, které mají za úkol prezentovat co nejlépe jejich tipy na školní výlet. Může se však stát, že „hra na cestovní kanceláře“ přebíje reálnou výzvu a žáci „utečou“ do zbytečné stylizace.



Zážitkový program vybíráme:

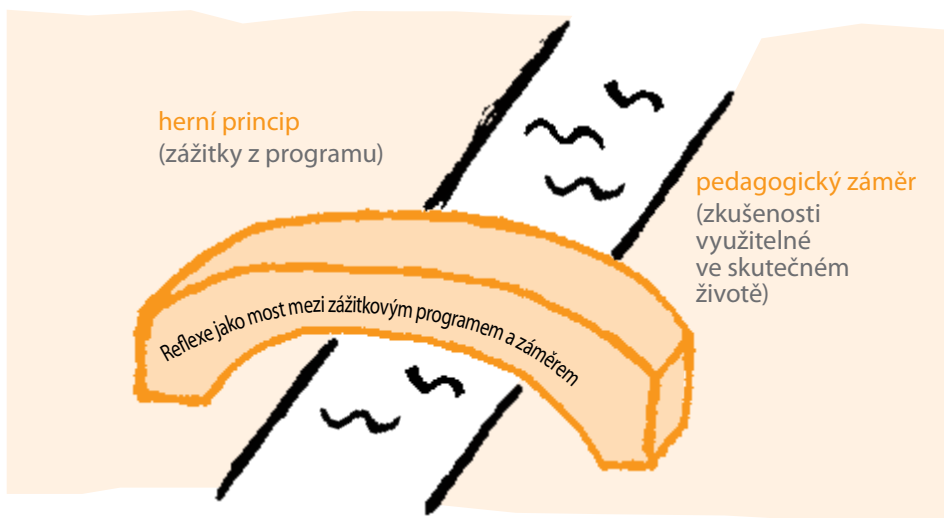
### 1. Z hlediska našeho záměru:

Z výše uvedeného popisu vyplývá, že ve chvíli, kdy si vyberáme, co budeme chtít s žáky v hodině dělat, je potřeba mít jasně formulovaný záměr. Na základě formulace herního principu pak hledáme takovou hru či aktivitu, která zvolené

oblasti z podstaty základního mechanismu hry skutečně otevírá. Herní princip a pedagogický záměr totiž tvoří dva břehy, mezi kterými je pak potřeba dobře řízenou reflexí vystavět most, po kterém mohou účastníci programu „přejít“ od zážitku ke zkušenosti.



Obrázek č. 10 – Reflexe jako most mezi herním principem a pedagogickým záměrem



Pro dosažení co nejlepšího efektu můžeme dle vlastní potřeby libovolně upravovat a měnit cíle, pravidla i design hry tak, aby co nejlépe vyhovovala našim potřebám. V takovém případě nebudeme odkázáni pouze na hry, které známe, ale budeme si sami schopni vymýšlet a připravovat přesně takové aktivity, které plně využijeme. Model anatomie hry (viz obrázek č. 9) nám také pomůže zavčas odhalit, zda-li se nechystáme pro žáky připravit hru, která má zajímavý design, ale chybí jí vnitřní obsah, se kterým by se dalo posléze nějak pracovat. Můžeme si například vybatit nějakou hru z našeho dětství: *jednu na táboře jsme si vyráběli takovou nádhernou pavoučí síť z mašlí a pak jsme na ni navěšovali různé lístečky se vzkazy... krásně to vlálo od stropu, když se pustil větrák, a bylo to barevné... to by se dalo zítra ve třídě vyzkoušet...* Ale proč? K čemu? Co pak s tím? Pozor na výběr her na základě jejich atraktivní formy (designu). Pokud budeme volit hry především pro jejich zábavnost a efektnost (nikoliv efektivitu), abychom si žáky pozlátkem získali na svou stranu, budeme se pravděpodobně mýlit s pedagogickými cíli a ztrácet čas. Pokud se nám podaří hrou otevřít požadovaná témata a zároveň najít její atraktivní formu, která žáky osloví a vtáhne

– jsme téměř u cíle, ovládli jsme podstatnou část metody zážitkové pedagogiky!

### 2. Z hlediska praktických aspektů

Sebešlechtilejší výchovné záměry nám mohou zkrachovat, pokud podceníme praktické okolnosti uvedení hry. Kde bude probíhat, v jakém prostoru? Venku, uvnitř? Vejdeme se? Nebudou se jednotlivé pracovní skupinky rušit? Budu mít k dispozici potřebný materiál? Nebudu potřebovat někoho k ruce? Bude na to dost času? Stihneme všechny kroky? Nebude nás někdo nebo něco rušit?

### 3. Z hlediska skupinové dynamiky

Je rovněž zajímavé, že uvedeme-li hru v různě zralé a různě nastavené skupině, může mít úplně jinou sílu a dopad. Jinak se chováme v nové skupině, kde se ještě vzájemně neznáme, jinak, když se skupina dělí na různé party, a jinak, když ve skupině panuje dlouhodobá důvěra. Totéž platí o třídním kolektivu, kde hrají vzájemné vztahy velkou roli. Pokud se budeme v dalších kapitolách věnovat také hodnocení žáků, nelze

tuto problematiku podceňovat. Vzájemná zpětná vazba bude důležitým nástrojem, který poskytne bohatý zdroj informací. Aby však byla relevantní, je důležité, aby probíhala v bezpečné atmosféře. Chceme-li zařadit hru, která otevírá nějaký druh konfliktu, bude třeba zvláště zvážit, zda-li je skupina

dostatečně zralá a neprochází-li momentálně sama nějakým konfliktem (například se nedohodla na společné destinaci školního výletu a nikam se nejede...). Hra by mohla být akorát další rozbuškou.



A když už se tedy prokoušu přípravou a vstoupím do třídy, jak bych měl s žáky začít? Jak to celé uvést, aby všem bylo jasné, co se bude dít?

Při rozhodování, jakým způsobem program zadáme, bychom měli mít rozmyšleno, jestli chceme, aby žáci znali předem náš záměr, či nikoliv. V zásadě máme tyto možnosti:

#### Učitel předem jasně deklaruje záměr

Ideální varianta pro opakovaný nácvik dílčích dovedností či kompetencí, kdy je více než vhodné žákům předem říci, proč danou aktivitu zařazujeme, na co se mají zaměřit, co si vyzkoušet: *V této hře půjde o... Je důležité, abyste se předem dobře domluvili, kdo co bude dělat. Minule jsme si řekli, jaké jsou možnosti... Zkuste se na ně nyní zaměřit a vědomě si je vyzkoušet...* Například pokud by měla třída již za sebou hodinu *Sociální stát*, ve které se věnovala také argumentaci, můžeme využít další hodinu *Školní výlet* jako možnost prověření získaných znalostí a dovedností. Učitel tedy může dohodu o školním výletě zadat takto: *Minule jsme si řekli a vyzkoušeli, jak by měl vypadat správný argument. Byl bych rád, kdybyste si dnes vyzkoušeli argumentovat v situaci, kdy vám opravdu o něco půjde...*

#### Učitel využije moment překvapení

V ukázkové hodině *Papírová květina* bychom prozrazením pointy program více méně znehodnotili. Žáci by sami měli odhalit poselství dané aktivity a pojmenovat si je. Kdybychom jim předem řekli: *Ted' si zahrajeme takovou hru, abyste si vyzkoušeli, jak to dopadá, když neumíte napsat dobrý pracovní postup...*, pravděpodobně bychom se ochudili o mnoho zajímavých situací a komentářů.

#### Učitel se žáky záměr společně hledá

Vytváříme prostor, ve kterém ani žáci, ani učitel přesně neví, k jakým závěrům se dojde. Například v hodině *Sociální stát*, kde je cílem hodiny otevřít diskusi, ve které si každý z žáků bude hledat vlastní názory a postoje.

Kromě rozmyšlení, jakým způsobem program celkově zadáme, doporučujeme si také dobře připravit **zadání konkrétních pravidel**. Tipy z praxe nabízíme v *Inspiromatu*.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Zážitkový program může mít trojí podobu:
  - 1) aktivity/hry,
  - 2) modelové situace – ve zmenšeném „modelu“ žákům zprostředkujeme chybějící zkušenost,
  - 3) reálné výzvy – žáky postavíme před skutečný problém, který není uměle vymyšlen.
- Pro vytváření vlastních programů se nám bude hodit umět rozeznat herní princip již existujících aktivit/her. Případnou úpravou jeho parametrů můžeme variovat programy dle našich záměrů.
- Program vybíráme z hlediska:
  - našeho záměru (hledáme takovou aktivitu, která odpovídá našemu záměru, ne naopak)
  - praktických aspektů (zohlednit musíme všechny praktické okolnosti – velikost skupiny, místo, kde program proběhne, kolik času máme k dispozici...)
  - skupinové dynamiky (ve které fázi skupinové dynamiky se třída nachází – otevírá některá témata ve fázi konfliktu bude rizikovější)

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE A REALIZACE PROGRAMU

Při realizaci programu zaměřeného na kompetence žáků musíme pamatovat na to, že každý z nás má kompetence již nějak individuálně rozvinuté. Bylo by tomu tak, i kdybychom se jimi ve škole nezaobírali.

Proto je dobré, když **při hodinách pomůžeme žákům zjistit, jaké úrovně kompetencí dosahují.**

Můžeme se jich například ptát:

- jak si kompetenci, na které chceme pracovat, představují



A jak mám pro konkrétní hodinu vybrat to, co je dobré a účelné hodnotit?

V hodině, při které trénujeme nějakou klíčovou kompetenci, se musíme hned na začátku aktivity věnovat cílům. Potřebujeme, aby žáci dobře rozuměli tomu, co chceme v hodině trénovat, k čemu to celé směřuje. Proto se žáky na počátku aktivity prozkoumáme, o jaké kompetence nám půjde a jak si na tom děti s nimi stojí.

### Příkladč.14—Prácesklíčovýmikompetencemi během výuky

#### PAPÍROVÁ KVĚTINA

Děti budou trénovat část kompetence komunikativní. Učitel to na začátku hodiny pro děti shrne do jednoduchého vyjádření: *Naším cílem v této hodině bude také učít se vyjadřovat jasně a logicky strukturovat text.*

Tomu ale asi nebudou děti zatím moc rozumět, nebo si každé představí něco jiného. Proto se učitel na začátku hodiny ptá dětí, jak si představují takový text? Jak se to dělá, aby text byl srozumitelný? A děti budou možná říkat něco jako: *Není to moc dlouhý.* – *Vím, o čem to je. – Je tomu rozumět.*

Někdy můžeme být docela překvapeni, že toho děti v případě hodně, jen potřebují trochu pomoci s formulacemi. Dětem po takovém brainstormingu pomůžeme trochu „učesat“ to, co je napadalo, abychom si náš společný cíl zpřesnili, případně jim klademe doplňující otázky:

*Není to moc dlouhý text, výborně. To znamená, že musíme odhadnout, jak dlouhý by text měl být, aby ho náš čtenář ještě měl chuť číst. Jak dlouhé bývají, děti, návody? – Některé jsou velmi krátké, viděli jste někdy návod z IKEA? To jsou vlastně jen obrázky. Stručnost se vyplatí.*

(jak se podle nich pozná člověk, který „ji má“, co dělá, co umí...)

- co z toho jim jde lépe, co hůř
- jaké je k tomu napadají otázky
- v čem si myslí, že by se potřebovali nejvíce potrénovat...

Musíme být připraveni, že pokud na takový přístup nejsou žáci zvyklí, budou nejprve překvapeni a například otázky nebudou mít žádné. Nenechte se ale odradit – postupně žákům přestane připadat nemístné se více ptát a také zjistí, že jim tento způsob pomáhá v „**mapování**“ **vlastního pokroku.**

*Víme, o čem text je. Ano. A jak takový text vypadá? – Je to pořádek o tom jednom. – Ano, přesně tak. Znamená to, že píšeme o tématu, které jsme si zvolili, nepíšeme o několika dalších věcech, to pak ruší.*

*Kterým větám je špatně rozumět? – Třeba když to je moc složitý a dlouhý. – Ano, věty by měly být tedy spíš kratší a neměly bychom používat složitá slova a výrazy.*

Učitel může výsledky společné dohody například zapisovat na tabuli nebo někam vedle na flip. Dětem se budou tyto poznámky velmi hodit při samotné aktivitě, když píšou návod, ale jsou to vlastně již samotná kritéria pro hodnocení jejich vlastní práce. O něco jednodušší, zvláště u malých dětí, nebo na počátku, když s kritérii začínáme, je postup, kdy učitel dětem kritéria představí sám. *Děti, budeme dnes trénovat také to, abyste se uměli jasně vyjadřovat a dokázali jste napsat srozumitelný text. Takový text vypadá tak, že...*

Před samotnou aktivitou ještě můžeme, máme-li na to čas, dát dětem chvilku, aby si samy promyslely, jak tyto dovednosti ovládají. To v případě, že je budeme chtít i hodnotit nebo nechat sebehodnotit. Děti se mohou už ohodnotit, nebo si jen vyberou, kterou věc zvládají nejlépe, a se kterou nejvíce bojují. Po vlastní aktivitě pak mohou svoje hodnocení porovnat s reálným zážitkem a po nějaké době mohou hodnotit, zda udělaly v dané dovednosti pokrok.

Jestliže bude učitel s touto dovedností u dětí pracovat častěji a opakovaně, je pak výhodné mít tato kritéria skutečně zaznamenaná a s dětmi se k nim vracet. To umožní hodnotit pokrok dětí v delších časových odstupech.



A jak by měl vypadat reálný trénink kompetencí, aby se žáci prokazatelně zlepšovali?

Kromě toho, že je potřeba, aby si žáci byli vědomi toho, kterou kompetenci trénují a jak taková dovednost vypadá, musí učitel zvolit takové metody, aby trénink fungoval. A to jsou metody, které žáky aktivizují. Člověk se dovednosti učí jedinečně tak, že danou činnost sám vykonává a zlepšuje se v ní. **Bez přímé aktivity žáka se tedy žádná dovednost nevybude.**

Můžeme tedy nakrásně našim žákům při hodinách opakovat, že se mají naučit *mluvit nahlas a spisovně, nekroutit se u toho jako had a taky tolik nedrmolit.* Ovšem když hodiny nezařídíme tak, aby žáci měli příležitost tyto dovednosti zkoušet v praxi (aby například prezentovali svou práci před druhými, aby přednášeli referáty, učili ve skupinách ostatní), pak se je ve škole nejspíš naučí. Viděli jsme to již v kapitole *Zážitková pedagogika a analýza potřeb.* A k tomu pak musí dostat ještě kvalitní zpětnou vazbu (viz o tom další kapitola o reflexi). Není nutné z toho ale mít zase moc velkou hlavu. Většinou nás samotné téma (učivo), které chceme žákům představit, dovede k tomu, že bude vhodné spojit je s nácvikem konkrétní kompetence (jak uvidíme i v některých našich lekcích).

Jak to s kompetencemi zařídili učitelé, kteří připravili naše lekce?

#### Papírová květina

Učitel využil toho, že zvolená látka se úzce pojí s kompetencí komunikativní. Vybral si několik konkrétních dovedností, které se daly s nácvikem popisu pracovního postupu lehce propojit, a naplánoval pro žáky takové činnosti, kde mohli tyto dovednosti použít. Z předešlých kapitol již také víme, jak učitel využil známý herní princip pro dosažení svých cílů.

#### Sociální stát

Hlavním záměrem učitele bylo představit dětem principy sociálního státu takovým způsobem, aby je zažily na vlastní kůži a tak si je lépe uvědomily. Samotná modelová situace, kterou učitel navodil, vede k tomu, že žáci si budou muset svoje postoje vzájemně představit a obhajovat je. V ten

okamžik se do lekce zapojuje trénink této kompetence. Žáci v tomto případě nepotřebují vědět dopředu, jak trénovaná kompetence vypadá, ale mohou zpětně vyjít z vlastní zkušenosti při hodině.

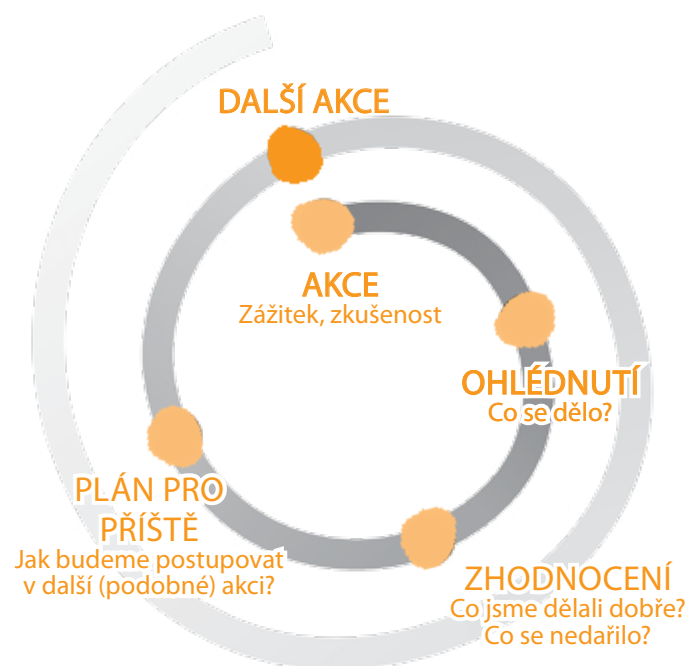
#### Školní výlet

Tato lekce je z pohledu kompetencí obzvláště zajímavá. Záměry mohly být dva:

- 1/ Učitelé šlo hlavně o to, aby se třída smysluplně dohodla na tom, kam pojedou na výlet – nabízí se mnoho způsobů, jak to udělat. Proč to ale nespojit s rozvojem kompetence činit dohody a respektovat ostatní, když to je vlastně samotná podstata činnosti?
- 2/ Učitel cítí, že žáci mají s kompetencí činit dohody a respektovat ostatní problém; na tento problém naráží a chce jej řešit – využije tedy příležitosti a pojme rozhodování o školním výletě (které by tak jako tak nějak proběhlo) takovým způsobem, aby výstupem společné činnosti žáků bylo nejen rozhodnutí, kam se pojedou, ale také pokrok skupiny i jednotlivců v těchto dovednostech.

Z těchto příkladů je hezky vidět, že „dostat“ kompetence do hodiny nemusí být žádná věda ani otázka nějakých vyložených specializovaných metod. Stále však platí, že musíme pečlivě vážit, jaký máme záměr a jaké zvolíme cíle – tedy na který z možných záměrů se především zaměříme, (jak jsme to viděli na obrázku č. 4), abychom se nesnažili „smáznout“ mnoho věcí najednou.

Při realizaci hodin s rozvojem klíčových kompetencí nám může celou věc usnadnit, když si navíc uvědomíme, jak probíhá učení nových dovedností. Než si novou dovednost osvojíme, pohybujeme se „v kruhu“. Trénujeme cyklicky jednotlivé kroky, postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu, snažíme se poučit z toho, co nám nejde, a stavět na tom, co již zvládáme. Tento způsob učení popisuje nástroj, který se nazývá **sebezkusnostní model učení neboli Kolbův cyklus učení.**



Zdroj: Materiály Outward Bound – Česká cesta

Podstatou této představy o učení je to, že se neustále „poučujeme“ z reálných činností a zkušeností. Sledujeme, na jaké úrovni jsme danou věc provedli, jak se nám dařila, co k tomu přispělo atd. Vzniká tak uvědomění, v čem jsem se posunuli, a můžeme si vytvořit plán, co a jak uděláme příště (co jinak, co stejně...). Pro nás z toho plyne, že potřebujeme s žáky opakovaně trénovat stejné dovednosti a postupně mířit ke složi-

tějším a složitějším, naše pokroky potřebujeme vědomě reflektovat a pracovat s individuálními plány na zlepšení. Kolbův cyklus učení je docela jednoduchou, a přitom užitečnou pomůckou, která nám poskytne návod na scénář, jak při tréninku kompetencí postupovat. (Nutno ale pro úplnost dodat, že kromě Kolbova modelu existují i další, které popisují způsob učení odlišně nebo sofistikovaněji.)



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

Pro práci s kompetencemi přímo v hodině docela postačí, když se přidržíme několika jednoduchých zásad:

- Žáci musí vědět (nebo se dozvědět nejpозději po aktivitě), kterou kompetenci a jakou její přesnou část trénují a proč.
- Pro sledování pokroku jim pomohou kritéria, jež získáme z cílů, jak jsme si již ukázali i v kapitolách o hodnocení.
- Aby žáci dělali ve svých kompetencích pokrok, musí začínat od jednodušších dovedností a postupovat ke složitějším. Návčiv kompetencí je potřeba opakovat (trénink je založen na postupném zvyšování náročnosti a opakování jako ve sportu).
- Za svým pokrokem se musí žáci „ohlížet“, musí jej reflektovat (viz Kolbův cyklus učení): to mohou dělat v různé frekvenci – po skončení celé aktivity, ale také kdykoliv během ní, když je to vhodné.

## HODNOCENÍ A REALIZACE PROGRAMU



Vzpomínám si, že jako základ realizace hodnocení jsme v předchozích kapitolách zmiňovali kritéria. Jaký je rozdíl mezi kritérii a indikátory?

Nezáleží na tom, jakou formu hodnocení zvolíme, zda slovní hodnocení nebo klasifikaci, ale vždy potřebujeme zjistit, **do jaké míry je výkon kvalitní, tzn. jaká budeme mít kritéria pro hodnocení kvality** (popis nějaké složky práce, kterou má žák odvést v určité kvalitě). A možnou míru kvality vystihuje **indikátor**, který se stává společným **měřítkem**. Pro mnohá hodnocení se nám hodí **sady kritérií popisující výkon**, který od žáka očekáváme, v několika složkách (kritériích).

Jako příklad uvádíme sadu kritérií i s indikátory pro ústní prezentaci, kterou můžeme použít v ukázkové hodině *Sociální stát*. Kritéria:

- Věcnost a úplnost
- Struktura

- Odbornost
- Plynulost projevu
- Spisovnost
- Neverbální složky projevu atd.

Pokud tato kritéria předložíme žákům, zřejmě si s nimi nebudou vědět rady, ale pokud je upřesníme pomocí **indikátorů**, vše bude jasnější. (Pro zjednodušení jsme použili tři indikátory, lze užít pouze dva, ale lépe je připravit si indikátorů více – dle účelu a potřeby).

Kritérium s indikátory:

Věcnost a úplnost

- Uvedl všechny důležité údaje a vztahy.
- Uvedl jen některé údaje a vztahy.
- Vynechal důležité vztahy a některé údaje.



Jak se k takovým kritériím ale mohu dostat? Jak je získám?

Kritéria předkládáme žákům:

- **hotová**, samozřejmě s náležitým vysvětlením (vytváří je tedy sám učitel, ale musí si ověřit, že jim žáci rozumějí stejně)
- jako **nabídku ze škály**, kterou vytvořil učitel
- nebo je **společně s žáky vytvoříme** (velmi účinná, i když časově náročná varianta)

Není nutné vymýšlet stále nová a nová kritéria, ale vhodně využít ta, která máme, která se nám osvědčila a se kterými žáci již pracovali.

V následujících ukázkách jsou uvedeny příklady hodnocení pro ukázkové hodiny.



Příklad č. 15 – Kritéria a indikátory pro část klíčové kompetence – Argumentace ve skupinách

### Sociální stát

K hodnocení se nám nabízí část Argumentace ve skupinách, kdy jednotlivé skupiny představují výsledky své práce a zástupce každé skupiny vyvěsí sepsané argumenty, které má okomentovat, na flipových papírech. (Žáci se zamýšleli se nad otázkami: Proč by měli někteří v tomto státě pracovat? Co si může myslet skupina pracujících o nezaměstnaných a proč?)

Hodnotíme řečníka – obhájce práce skupiny, který je s hodnotícími kritérii seznámen.

KRITÉRIA	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Poznámky
<b>Věcnost a úplnost argumentů</b>	Uvedl všechny důležité argumenty.	Některé vynechal.	Vynechal důležité argumenty.	
Poznámky				
<b>Struktura obhajoby</b>	Dodržuje posloupnost.	Přeskakuje z jedné argumentace na druhou.	Argumentace jsou nejasné, vrací se k nim.	
Poznámky				
<b>Plynulost</b>	Hovoří plynule, nepoužívá vycpávkových slov, nezadrhává se. Kratší věty.	Občas nevolí správné výrazy, dělá delší pauzy, používá často vycpávková slova, některé myšlenky nedokončí.	Dlouho přemýšlí, mnoho vycpávkových slov, dlouhá souvětí, nedokončuje myšlenky.	
Poznámky				
<b>Spisovnost</b>	Pravidelná stavba věty, spisovné výrazy a tvary.	Koncovky a tvary slov nejsou vždy spisovné.	Nepravidelná stavba vět, nesprávné koncovky, nespisovné výrazy.	
Poznámky				
<b>Neverbální složka projevu</b>	Přiměřená gesta a mimika, oční kontakt s posluchači, vhodná reakce.	Drobnější nedostatky, kterými je překonávána nejistota.	Řeč těla je v rozporu s obsahem, nereaguje na posluchače, nezvládá rozpaky.	
Poznámky				

V této ukázkové hodině můžeme hodnotit i výsledky práce skupiny – skupiny se hodnotí vzájemně.

KRITÉRIA	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Poznámky
<b>Argumenty byly:</b>	Všechny	Některé	Téměř žádné	
Věcně správně.				
Relevantní.				
Formulovány jasně a srozumitelně.				



A když chci klíčové kompetence sledovat dlouhodobě, jak to bude vypadat?

Následující tabulka může posloužit pro opakované pozorování, následné vyhodnocení a rozhovor se žákem, při kterém

stanovíme další dílčí cíle a poradíme mu, jak případné nedostatky odstraňovat. Bylo by možné ji využít při realizaci lekce *Školní výlet*.



Příkladč.17–Kritéria a indikátory pro část klíčové kompetence – Schopnost domluvit se druhými a vyvěřet dohody

KRITÉRIA	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Poznámky
	Zvládá	Částečně zvládá	Nezvládá	
Umí vysvětlit a obhájit svůj návrh.				
Uvažuje reálně a bez emocí o návrzích svých spolužáků.				
Z návrhů druhých dokáže vybrat ten, který prospěje i ostatním.				
Umí přijmout jiný návrh, ztotožnit se s ním a obhájit ho.				

Jestliže chceme pokroky žáků sledovat dlouhodoběji, je nutné tabulku vyplňovat opakovaně v časových odstupech.

Jednotlivé záznamy si můžeme uvnitř tabulky označovat datem nebo vyplňovat vždy novou tabulku.



Stále se bavíme pouze o slovním hodnocení. Chápu, že pro hodnocení klíčových kompetencí je to jediná přijatelná volba. Ale co s klasifikací – tu musíme ve škole používat také!?

Klasifikace je v našich školách stále považována za základní formu hodnocení. Znamka má zahrnout nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také chování, má vyjádřit jeho schopnosti i zájmy, dále sledovat utváření pracovních návyků, vztah k předmětu, k učení, může se v ní promítnout vztah žáka a učitele.

**Smyslem hodnocení je však postihnout pokrok v učení, což pouhou známkou postihnout nelze.**

Učitel může klasifikovat výkony i výsledky žáka, ale velmi obtížně ohodnotí známku postupy a procesy, kterými těchto výkonů dosáhl. Přitom právě ty jsou tou nejdůležitější učební

činností. Proto se domníváme, že klasifikace tvoří jen jeden z prvků složitějšího procesu školního hodnocení.

Vedle klasifikace máme k dispozici slovní hodnocení. To by mělo **obsahovat srovnání pouze s předcházejícími výkony a postupy žáka samého** (tedy ne je nejlepší počítář, ale zvládá bez chyb sčítání a odčítání v oboru do dvaceti). I slovní hodnocení lze samozřejmě převést na klasifikaci pomocí bodů, procent apod.

Následující srovnání ukazuje výhody a nevýhody popisného slovního hodnocení a klasifikace. Necháváme na čtenáři, aby si utvořil svůj názor.

## Slovní hodnocení

Výhody	Nevýhody a úskalí
+ hodnotí se kvalita dosažených výsledků	— pracnost a časová náročnost, pokud je slovní hodnocení vypracovááno písemně
+ hodnotí se postup, proces	— slovní hodnocení předpokládá od učitele velmi dobrou diagnostickou způsobilost, aby zvládl vyhodnotit úroveň vědomostí, dovedností, zájmů a schopností u jednotlivých žáků
+ navrhuje se, jak dosáhnout zlepšení	— vyžaduje od učitele systematickosti a důslednost
+ důraz se klade na pozitivní výsledky, můžeme žáka povzbudit a nestresovat ho	— nebezpečí „nálepkování“, jestliže se uchylujeme k popisům typu „jsi moc šikovný“
+ můžeme zohlednit individualitu žáka a snížit tak riziko neúspěchu u slabších žáků	— nebezpečí používání stejných formulací pro více žáků

## Klasifikace

Výhody	Nevýhody a úskalí
+ úsporné a stručné vyjádření	— je statická
+ motivační stimul	— je konečná
+ tradice (rodiče i veřejnost jsou na známky zvyklí)	— neukazuje perspektivu
+ známky se dají lehce statisticky zpracovat	— nepodává informace o schopnostech, snaze, vytrvalosti, tvořivosti...



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Při kritériálním hodnocení pracujeme nejčastěji se sadami kritérií. Získat je můžeme trojím způsobem:
  - 1) Kritéria a indikátory vytvoří učitel a předloží je žákům hotová – tento postup je časově úsporný, musíme ale zajistit, aby žáci „našim“ kritériím rozuměli stejně. Vhodné je takto pracovat s třídou, která s kritériálním hodnocením začíná.
  - 2) Žákům předložíme námi vypracovaná kritéria s indikátory – žáci si mohou vybrat, která z nich chtějí používat.
  - 3) Kritéria a indikátory vytváří učitel se žáky společně – tento postup je vhodné použít ve třídě, která již má určité zkušenosti s kritériálním hodnocením; žáky učí mnoha důležitým dovednostem, ale musíme počítat s větší časovou náročností.
- Smyslem hodnocení je postihnout pokrok žáka, což nelze přesvědčivě dělat pouhou známkou. Slovní hodnocení založené na práci s kritérii je proto nutné, jestliže chceme dát žákům smysluplnou zpětnou vazbu o jejich pokroku v kompetencích.

## Reflexe

### ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A REFLEXE



Prokousal jsem se tedy přípravou, připravil si pro třídu program, který nakonec zdárně proběhl, ale co teď?

Teď přichází ta chvíle, kdy buď veškerou naši snahu a vloženou energii pořádně vytěžíme, nebo naopak necháme spadnout pod stůl. Pokud jsme si dobře stanovili záměr a zrealizovali program, čeká nás ještě provedení třídy závěrečnou reflexí tak, abychom žáky skutečně v jejich osobnostním rozvoji či daném učivu někam „posunuli“. **Reflexe je sice poslední fáze metodického principu, ale rozhodně ne méně důležitá, a proto je s ní třeba počítat už při přípravě časového harmonogramu hodiny.** Představuje plnohodnotnou součást celého učebního procesu. Jedná se o fázi, během které se **ohlížíme za tím, co jsme zažili, a většinou se prostřednictvím řízené diskuse snažíme dojít k cílům**

**učebního procesu.** Vytěžení programu **může být dokonce časově mnohem náročnější než samotná realizace aktivit.** Musíme si totiž uvědomit, že přestože aktivita ve třídě už proběhla a žáci jsou v tom lepším případě plni zážitků a dojmů, náš pedagogický záměr (byť jsme se s ním během vlastní přípravy již několikrát zaobírali) je s největší pravděpodobností zatím stále pouze v naší hlavě! Žáci ještě pořád vůbec nemusí tušit, k čemu to celé mělo směřovat. Žákům by jistě samotná činnost stačila – hlavně, že se něco dělo, nezkoušelo se nebo se nepsala písemka. Jenže vše, co si připravíme, nebude mít na žáky žádný pedagogický dopad, pokud se také oni sami nezapojí do učebního procesu.



No právě! Mám obavy, že žáky nějaké povídání nebude vůbec zajímat, neudrží pozornost a spíš se budou ptát na to, kdy zas budeme hrát nějakou hru...

**I tato fáze by měla být svým způsobem zábavná a objektivně stejně tak, jako samotný program.** Ale je pravda, že nejsou-li diskuse dobře řízeny, mohou být žáky vnímány jako nutné zlo, které si musí odtrpět, aby se pak opět mohlo něco „hrát“. V opačném případě však i toto „povídání“ může být velký zážitek, plný překvapujících momentů pro všechny zúčastněné. Je to totiž chvíle, kdy se efektivně učíme – jsme vtazeni do dění vlastními emocemi, zážitky a zkušenostmi. Základ úspěchu tvoří dobré otázky a skutečný zájem o odpovědi. Žáky může motivovat vědomí, že:

- někoho zajímá jejich názor a zkušenost
- se mohou dozvědět něco sami o sobě nebo o ostatních ze třídy
- aniž by si to uvědomovali, tak se u toho také něco naučili

- pomoci odpovědi na otázky mohou sami přijít na to, co se naučili
- jim to v životě k něčemu bude

I s tímto povzbuzením však není odmoderování dobré diskuse jen tak – je to totiž poměrně malý prostor na to, abychom udrželi pozornost žáků, dali jim pokud možno co nejvíce místa pro vlastní vyjádření a zároveň s nimi v rámci daného času došli do námi předem stanoveného cíle. Je třeba vážit každou otázku, volit vhodnou formu a neopouštět v probíhající diskusi vytyčené téma. Pokud jsou učitelé striktně omezeni pouze na 45minutový formát vyučovacích hodin, mohou jednu hodinu věnovat realizaci aktivit a druhou samostatné reflexi. Hodiny nemusí nutně následovat přímo za sebou, ale zase mezi nimi nesmí být takový časový rozestup, aby se dojmy a zkušenosti z první hodiny zcela vytratily.

Není třeba se bát, že nebude o čem mluvit – zvlášť při běžném počtu žáků v jedné školní třídě. Dále je nutné připravit se na to, že tento způsob komunikace s žáky se hodně liší od zavedeného způsobu výuky formou výkladu učiva. Neměli bychom totiž žákům sdělovat, co měli zažívat a co si z toho mají odnést, ale měli bychom se jich ptát na to, co skutečně zažívali a co si z toho podle nich samotných odnášejí. Cesta k získaným zkušenos-

tem by neměla být dlážděna předkládanými hotovými pravdami, ale měla by být pokaždé znovu vyslapanou pěšinkou pralesem individuálních pohledů. **Učitel by měl opět zastávat spíše roli prostředníka diskuse a mít připraveny klíčové otázky, těžiště aktivity by však stále mělo spočívat na žácích. K vedení reflexe budeme potřebovat především základy moderace, facilitace a řízení diskuse.**

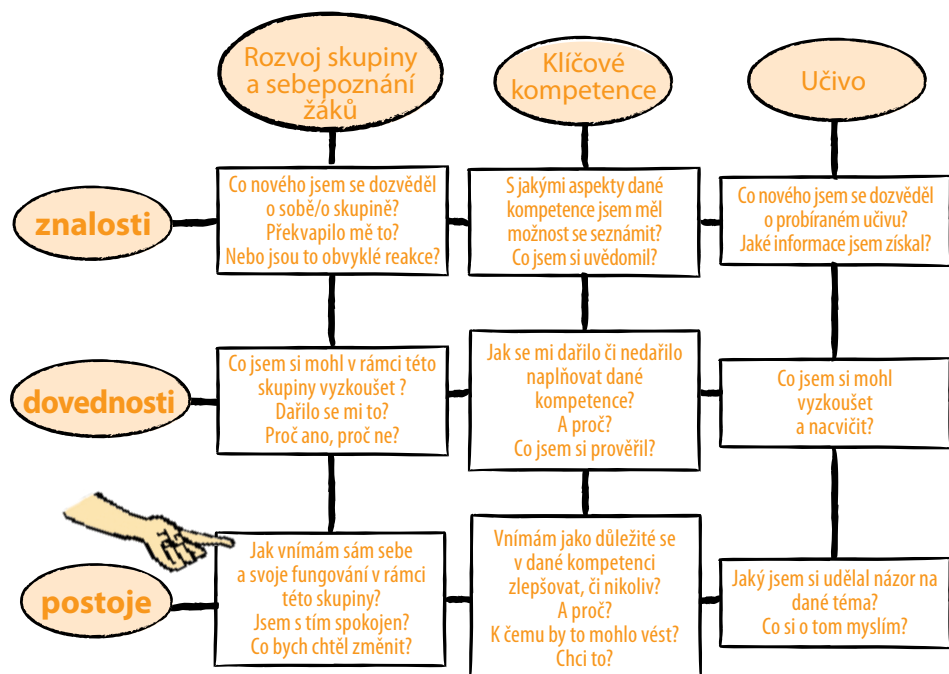


A je to tady, zase se budu muset něco učit, něco si připravovat!

Ano i ne. Pokud jsme si totiž udělali dobrou přípravu během analýzy potřeb, máme v podstatě vyhráno, protože víme, kam směřujeme a co bychom chtěli z reflexe vytěžit.

Jsme opět v podobné situaci jako při stanovování cílů. Jednotlivé lekce obsahují širokou škálu možných témat a okruhů, kterým bychom se mohli během reflexe věnovat. Můžeme si opět naznačit jejich mapu.

Obrázek č. 12 – Mapa možných tematických okruhů na zaměření reflexe



Podle cílů, které si předem stanovíme, se však budeme muset i v tuto chvíli na pomyslné mapě zaměřit na místa, kterým se chceme prioritně věnovat, a připravit si otázky právě k tomu- to okruhu našeho zájmu. Především z časových důvodů není možné se věnovat všemu, co by se dalo z aktivit vytěžit. Ale ani to není žádoucí. Ne vždy nabízí program adekvátní materiál pro všechny naznačené oblasti, a také míra pozornosti žáků má své limity. Stejně tak, jako jsme stanovené cíle lehce převedli na kritéria hodnocení, můžeme je nyní také převést na klíčové otázky reflexe. Při přípravě těchto otázek bychom měli dávat pozor na to, abychom žákům nabízeli především otázky otevřené, nikoliv uzavřené. Ukažme si rozdíl jejich vý- těžnosti na okruhu otázek, vztahujících se k jednotlivým obsahovým cílům ukázkových hodin:

### ● Příklad č. 18 – Příklad otázk pro reflexiv ukázkových hodinách

#### Sociální stát

Obsahový cíl lekce: *Žáci porozumí principu sociálního státu a utvoří si vlastní názor na jednotlivé pozice pracujících a nezaměstnaných občanů.*

Otázky naplňující cíl:

Uzavřená :- ( *Porozuměli jste principu sociálního státu?* )

Žáci pravděpodobně odpoví ano, aby nám udělali radost, ale zda-li tomu tak je, se z této otázky nedozvíme.

Otevřená :- ( *Jak byste vlastními slovy po zkušenosti z dnešní hodiny popsali například svému kamarádovi z Ameriky princip fungování našeho státu?* )

#### Papírová květina

Obsahový cíl lekce: *Žáci vyvodí jednoduché zásady pro vytvoření popisu pracovního postupu.*

Otázky naplňující cíl:

Uzavřená :- ( *Udělal jste si představu, jaké zásady by měl splňovat správně formulovaný popis pracovního postupu?* )

Otevřená :- ( *Zformulujte na základě vaší zkušenosti z dnešní hodiny alespoň tři zásady, které by měl splňovat dobře napsaný popis pracovního postupu.* )

#### Školní výlet

Obsahový cíl lekce: *Žáci se seznámí se způsoby rozhodování ve skupině.*

Otázky naplňující cíl:

Uzavřená :- ( *Myslíte si, že existuje více způsobů pro přijímání rozhodnutí ve větších skupině?* )

Tato uzavřená otázka může být zajímavá jako výkop diskuse, ale pak je třeba opět navázat otevřenou otázkou na to, co se skutečně dělo během hodiny.

Otevřená :- ( *Jakými různými způsoby jste se snažili dojít ke společnému rozhodnutí?* )

Pokud se nám podaří, aby si žáci na dané otázky odpověděli, dospěli jsme úspěšně k hodnotným výstupům reflexe. **Výstupy reflexe jsou v podstatě žáky formulované cíle našeho záměru.** Chceme-li tedy žáky například naučit, co to je popis pracovního postupu, pak výstupem mohou být jejich vlastními slovy formulovaná pravidla popisu pracovního postupu, která můžeme poté konfrontovat s učebnicovou definicí. Chceme-li žáky naučit zásady skupinové spolupráce, pak výstupem může být seznam společných pravidel, na kterých se třídní kolektiv shodne. Není třeba vymýšlet nic nového. Naopak, čím více se budeme v rámci reflexe držet našeho původního záměru, jak jsme si to ukázali na příkladech, tím lépe. Tomu, jak konkrétně pracovat s vytěžením klíčových kompetencí, se budeme ještě věnovat později. Ve všech zmíněných oblastech možných tematických okruhů reflexe budou formulace výstupů směřovat k vybraným znalostem, dovednostem či postojům podle toho, na co se chceme s žáky zaměřit. Na konci reflexe tedy můžeme dojít k těmto výstupům:

#### V rovině znalostí, např.:

- shrnutí získaných informací
- propojení nově získaných informací s tím, co už jsme věděli (znali)
- zjištění, co dalšího se potřebujeme (chceme) o tématu dozvědět

#### V rovině dovedností, např.:

- zjištění, co se nám dařilo lépe a co hůře
- souhrn konkrétních pravidel (kritérií) pro určitou dovednost nebo činnost (např. jak má vypadat prezentace pro ostatní, jak má vypadat informační poster...)
- doporučení pro zdokonalení osvojovaných dovedností (co udělám, abych se zlepšoval, co potřebuji trénovat a jak)

#### V rovině postojů, např.:

- zmapování, jaké postoje k danému tématu mohou lidé zaujmout a proč
- formulaci vlastních názorů či postojů
- formulaci, na jakých argumentech konkrétní (např. protichůdné) postoje stojí

Výstupy se od sebe liší svou „hloubkou“, kam až můžeme jít. Přizpůsobujeme je jednak tomu, s jakými dětmi pracujeme (jejich věk, úroveň dovedností, míra toho, nakolik jsou zvyklé již tímto způsobem pracovat...), jednak samotnému tématu a našemu záměru s ním.



Začíná se to hezky uzavírat, jako kruh. Dokonce dostávám chuť si to jít vyzkoušet. Jak ale s žáky reflexi začít, abychom se dostali k námí očekávaným výstupům, ale zároveň jim nevkládali do úst ty „hotové pravdy“?

Ze zkušenosti víme, že existuje jedna zásada při vedení reflexe po zážitkovém programu, kterou většinou nelze nijak obejít. Totiž, že nejprve je třeba „odvětrat“ **emoce** a nechat žáky okomentovat jejich zážitky z programu. Žáci se mohli během programu bavit a zažít mnoho vtipných situací, které mají potřebu si vzájemně sdělit. Mohl naopak proběhnout konflikt, který zanechal v žácích negativní emoce i po ukončení hry. Pokud bychom tuto fázi přeskočili, žáci by se k ní stejně samovolně vraceli. Teprve poté je tedy možné se začít věnovat **věcné rovině** a obecnějším závěrům, vztahujícím se k našemu pedagogickému záměru.

Nejjednodušší strukturu, které se můžeme při vedení reflexe během shrnutí **učiva** držet, tvoří tyto tři kroky:

1. Co jsme v rámci programu zjistili/zažili, dozvěděli se nového?
2. Co si z toho odnášíme za poznatky/zkušenosti?
3. Jak těchto poznatků/zkušeností můžeme využít v jiných tématech a v běžném životě?

Podobně se můžeme ohlízet za **klíčovými kompetencemi**:



Co by se ještě dalo z praxe k vedení reflexe doporučit?

Pro udržení pozornosti žáků je dobré, aby se všichni dostatečně slyšeli a viděli na sebe. Pro tento způsob komunikace je nejlepší **sesednout se do kruhu**. Pokud máte ve třídě možnost sednout si na zem do části s kobercem, bude to rychlejší než odsouvat lavice a přenášet židle. Také se tím ušetří dost času.

Učitel by měl dbát na to, aby se pokud možno **vyjádřilo co největší množství žáků** a nemluvili stále dokola jen dva tři notoričtí komentátoři. Toho se dá například docílit tak, že učitel položí otázku, na kterou postupně po kruhu každý z žáků sám za sebe odpoví. Tento způsob je však časově náročnější a také klade určitý tlak na žáky, kteří dosud nebyli úplně

1. Co se při programu/hodině dělo (co jsme dělali)?
2. Co jsme dělali dobře, a co se nedařilo?
3. Jak budeme na základě této zkušenosti postupovat příště?

Tento postup můžeme využívat jak individuálně, tak ve skupině, a podle potřeby se zaměřovat na slabiny, které je třeba rozvíjet. Na jednorázových kurzech není pro „opakovaný trénink“ příliš prostoru, ale ve výuce, kdy máme možnost se skupinou pracovat celý školní rok a sledovat tak její vývoj a změny, je vhodné tento model využívat. Úkolem učitele v takto vedené reflexi je „pouze“ držet žáky v této struktuře a jasně oddělovat popis od hodnocení a závěrů. Podaří-li se nám jednotlivé fáze v rámci diskuse oddělit a plynule jednu po druhé projít, můžeme tímto jednoduchým způsobem s třídou postupovat a zdokonalovat se. Neboť *zkušenost není to, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili*. Nebojte se tento způsob reflexe opakovat. Naším úkolem není žáky bavit a neustále je ohromovat novými hrami a formami.

zvyklí se sami za sebe vyjadřovat. Můžeme se tedy k tomuto způsobu dopracovat postupně. Například necháme zprvu vyjadřovat se jen ty žáky, kteří sami chtějí, a počítáme s tím, že budou odpovídat nejspíš stále stejní žáci. Můžeme si říci, že nám to pro začátek nevádí, a využít příspěvků aktivnějších žáků k „modelování“ jakési normy reagování pro zbytek třídy. Například aby na otázky žáci neodpovídali dvěma slovy, ale aspoň celou větou.

Postupně pak můžeme přejít k tomu, že žáci mohou probrat položené otázky např. ve trojici či menších skupinkách a vybraný zástupce pak ostatním představit, k čemu došli.

Ještě později již můžeme začít vyžadovat individuální vyjádření od každého, ale využijeme například některého z jednoduchých způsobů reflexe, např. vyjádření pomocí zástupného symbolu – obrázku, gesta atd. (více o konkrétních technikách si povíme v následující kapitole *Klíčové kompetence a reflexe*). Při vedení reflexe není pro učitele na škodu využívat **písemné přípravy** s možnou strukturou či klíčovými otázkami.



A co když se program nepovede? Má smysl dělat reflexi, když to dopadne úplně jinak, než jak jsem si naplánoval?

! s touto možností je třeba počítat. Pravděpodobnost, že minimálně zpočátku hned všechno nezafunguje přesně podle našich představ, je dost velká. I nám samotným bude chvíli trvat, než si metodu a tento způsob práce osaháme. Stejně tak jako žáci, i my se budeme učit. Bylo by však škoda nechat se odradit nebo těchto zkušeností nijak nevyužít. I „nepovedený“ program může být nakonec pro všechny velmi přínosný. Neboť platí, že téměř ze všeho se dá nakonec něco vytěžit, byť to nebude přesně to, co jsme si původně naplánovali. V zásadě půjde o to, co nejlépe v danou chvíli vyhodnotit, z jakého důvodu se program nezdařil. Důvodů může být několik, uvedme příklady:

### 1. Nečekané situace

Může se stát, že přestože jsme si všechno precizně nachystali, tak např. přijde málo žáků a není možné třídu rozdělit do požadovaného počtu skupinek. Nebo najednou z nějakého důvodu není volná místnost, se kterou jsme počítali. Nebo zapomeneme klíčové pomůcky, které se snažíme v rychlosti nějak nahradit z omezených zdrojů atd.

### 2. Nezkušenost učitele

Nejčastějším důvodem nezdařeného programu bývá špatné, neúplné nebo žáky nepochopené zadání. Omylem můžeme při zadávání zapomenout zmínit nějaké pravidlo, jehož nedodržení zásadně naruší průběh celého programu. Často nás

Na jednotlivé otázky či body navrhované struktury reflexe je dobré si udělat **časový odhad** stejně tak, jako při přípravě programu. Často ztratíme mnoho času tím, že žáci dokola popisují, co kdo řekl nebo neřekl, jak něco fungovalo nebo nefungovalo, co se komu líbilo nebo nelíbilo..., ale nedostanou se dál k přenosu zážitků do roviny zkušeností aplikovatelných v praxi, pokud k tomu nejsou učitelem v pravý čas dostatečně vyzváni.

také vůbec nenapadne to, co napadne žáky, a teprve až v průběhu programu nám dojde, jak by bylo potřeba příště program zadat tak, aby jeho průběh zůstal v rámci požadovaných mantinelech. Nebo se prostě může stát, že přestože vše zadáme správně, žáci mohli něco přeslechnout, nepochopit nebo jen jinak interpretovat. Z tohoto důvodu doporučujeme mít pravidla či zadání připravena písemně (zásady pro uvádění aktivit najdete v *Inspiratu*).

### 3. Nezkušenost skupiny

Je také možné, že úkol byl na skupinu příliš těžký, složitý a náročný. Nebo třída ještě není na tento způsob práce připravena. Tady se však v podstatě dostáváme do roviny klíčových kompetencí, které už se mohou stát předmětem reflexe – byť se budeme pravděpodobně věnovat jiným kompetencím, než jaké jsme původně plánovali.

V prvních dvou případech doporučujeme hrát s otevřenými kartami, zbytečně nemlžit a předestřít žákům, kde nastal problém. Ve většině případů se nečekaná překážka nebo náš případný nezdar žákům přijímá snadněji, než bychom mohli přepokládat. Sami dokonce dokáží navrhnout, co v takových případech příště udělat. Pokud však základ neúspěchu vězí v třetím bodě, lze nakonec odvést velmi dobrou reflexi na téma klíčových kompetencí. Více o tom v následující kapitole.



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- V reflexi se ohlížíme za tím, co jsme zažili, většinou prostřednictvím řízené diskuse. Pomoci nám mohou zjednodušené kroky:
  - Při reflexi učiva:
    1. Co jsme v rámci programu zjistili/zažili, dozvěděli se nového?
    2. Co si z toho odnášíme za poznatky/zkušenosti?
    3. Jak těchto poznatků/zkušeností můžeme využít v jiných tématech a v běžném životě?
  - Při reflexi klíčových kompetencí:
    1. Co se při programu/hodině dělo (co jsme dělali)?
    2. Co jsme dělali dobře, a co se nedařilo?
    3. Jak budeme na základě této zkušenosti postupovat příště?
- Pamatujme na to, že „vytěžení“ programu může být nakonec časově mnohem náročnější než samotná realizace aktivit.
- Stejně jako v případě cílů platí, že si pro reflexi můžeme vybrat „jen něco“ – soustředit se lze na:
  - a) učivo,
  - b) klíčové kompetence,
  - c) rozvoj skupiny a sebepoznání žáků.
- Z kritérií snadno vytvoříme otázky do reflexe: ty by měly být otevřené (Jak probíhala práce ve vaší skupině?), ne uzavřené (Pracovalo se vám ve skupině dobře?).
- Nezapomínejme, že na počátku reflexe je vhodné „odvětrat“ emoce z aktivity.
- I „nepovedený“ program může být zdrojem nového poznání. Mezi důvody, proč se nám program nezdaří, může patřit nezkušenost učitele, nezkušenost skupiny nebo nečekaná situace.

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE A REFLEXE



Rozumím tomu tak, že reflektovat mohou tedy jak učivo, tak kompetence. U učiva mi to je docela jasné, stejně na konci hodiny vždy shrneme, co jsme se naučili a k čemu to bylo dobré. Ale co s kompetencemi? Co všechno má smysl u klíčových kompetencí reflektovat?

Jednoduché vodítko jsme naznačili již v předchozí kapitole. Nyní si ukažme vše na příkladu z lekcí.

Můžeme se žáky zkoumat:

- Co se při programu/hodině dělo (co jsme dělali)?
- Vracíme se k cílům – např. chtěli jsme trénovat, jak se vzájemně lépe dohodnout ve skupině a jak argumentovat. Co jsme pro to tedy podnikli?

*Školní výlet – učitel děti vyzve, aby popsaly, co dělaly: „Nejdřív jsme si každý sám vybrali, kam bychom chtěli jet; pak jsme to probrali ve dvojici – tady už jsme se museli trochu domlouvat.*

*Do deseti minut jsme se museli shodnout na společném pořadí. Když se nám to podařilo, vytvořili jsme si skupinku a znovu se museli dohodnout. Nejdřív jsme si představili naše návrhy*

*z dvojic, byly tu různé názory. Nakonec jsme zase museli dospět ke společnému pořadí...“*

V této fázi je nesmírně důležité „držet“ žáky v rovině popisu – nic nehodnotit.

- **Co jsme dělali dobře, a co se nedařilo?**

Po prostém popisu toho, co jsme dělali (pozor, zatím vůbec nic nehodnotíme), si projdeme, co z toho se nám dařilo, a co moc ne, co nám pomáhalo, případně proč se nám nedařilo.

*Školní výlet – učitel se může děti ptát:*

- *Jak těžké pro vás bylo zvolit si každý sám pořadí pro výlet?*
- *A jak těžké bylo dohodnout se ve dvojici/v menší skupině...?*

- *Co bylo nejtěžší?*
- *Co vám pomáhalo, když jste se chtěli dohodnout?*
- *Díky čemu se vám podařilo nakonec se shodnout?*
- *Proč se vám asi nepodařilo se dohodnout ve vymezeném čase?*

- **Jak budeme na základě této zkušenosti postupovat příště?**

Abychom se z činnosti poučili a mohli postupit v tréninku o krok dál, snažíme se přijít na doporučení, jak budeme příště postupovat, aby se nám dařilo lépe.



Takže vlastně základ reflexe kompetencí je ptát se, ptát se, ptát se?

Základním předpokladem pro reflexi klíčových kompetencí je určitě schopnost učitele se žáků **šikovně ptát**. Již jsme si to zdůraznili v kapitole *Zážitková pedagogika a reflexe*.

Vypadá to primitivně, ale schválně si udělejme takový malý testík.

Přečtete si následující otázky a pak si řeknete, jak často je používáte:

- *Pracovalo se vám dobře?*
- *Dokázali jste se ve skupinkách dohodnout?*
- *Rozumíte tomu, co jsme si dnes říkali?*
- *Máte nějaké nejasnosti?*

Tyto otázky nejsou v principu špatné, ale žákům nabízí jediné dvě možnosti, jak na ně odpovědět: ano, nebo ne. Jsou to **uzavřené otázky** – nedávají nám prostor vyjádřit víc než souhlas, nebo nesouhlas. Mnohem lepší možnost odpovědět komplexně a víc se dozvědět získáme tak, když žáci musí na naši otázku odpovídat vlastními slovy, např. tak, jak jsme



Je tedy možné udělat reflexi během pěti minut? Ve škole prostě někdy nemám víc času.

Popravdě množství času, které reflexi věnujeme, je přímo úměrné kvalitě toho, co se z ní dozvíme my a naši žáci. Samozřejmě se ale můžeme rozhodnout, že raději zařadíme i velmi

*Školní výlet – učitel se může děti ptát:*

- *Zjistili jsme, co nám šlo – co si z toho odneseme do dalších hodin? Čeho se budeme držet? (např. je dobré se nejprve snažit pochopit, proč si ten druhý zvolil svoji variantu – nejprve se ptám, pak na to vyslovím názor...)*
- *Vidíme, že nám některé věci nešly, a víme asi proč. Co bychom měli příště udělat jinak, aby se nám dařilo lépe?*
- *Pojďme si říct několik jednoduchých pravidel, kterých se budeme držet příště, až se zase budeme chtít společně domluvit. Co musíme udělat?*

si ukazovali před chvílí nebo v kapitole *Zážitková pedagogika a reflexe*, a nebo třeba takto:

- *Jak se vám pracovalo a jak vaše spolupráce ve skupině probíhala?*
- *Jak jste postupovali, když jste se chtěli ve skupině na něčem dohodnout? Jak vám tento postup fungoval?*
- *Ve které dovednosti z těch, které jsme si vypsali na začátku hodiny na tabuli, jste udělali pokrok, a co vám k tomu pomohlo?*
- *Co jste si po dnešku ujasnili, a v čem ještě zcela jasno nemáte?*

Toto jsou **otevřené otázky**. Je na první pohled jasné, že odpověď na ně bude komplexnější, ale také zabere víc času. Na konci hodin často není lehké zvážít, čemu dát přednost, když máme před sebou posledních pět minut. Naše zkušenost ale jednoznačně ukazuje, že když reflexi dáme na konci každé hodiny prostor (někdy menší, někdy větší), zisk se dostaví.

krátkou reflexi, než bychom se k dění v hodině vraceli až po několika dnech, neřkuli týdnech. Záleží na našem citu, zda usoudíme, že reflexe nesnese odklad.



**Zpočátku si vystačíme klidně jen s obvyčejnými otázkami** (i když, jak jsme viděli, jejich formulace není až tak jednoduchá). Spokojme se pro začátek s touto „metodou“, než si naši žáci na reflexi zvyknou a než na ni budou kladně reagovat.



A musíme se vždy ohlížet za programem v celé skupině? V těch pěti minutách to bude šibeniční...

Reflexe v celé skupině má svoje výhody, ale i rizika. Je časově náročnější, vyžaduje určitou míru vyspělosti skupiny, která umí diskutovat a naslouchat si. Ale přináší zase nový rozměr v tom, že žáci sdílejí svoje pohledy a vzájemně se mohou obohatit. Jestliže nám zbývá jen pět minut, je opravdu otázka, zda jsme schopni takovou reflexi dobře provést. Děti potřebují dostatek času na to, aby se mohly vyjádřit, budeme jim klást nejspíš doplňující otázky, děti by na sebe měly reagovat... Na to je pět minut opravdu málo.

Řešením v takové situaci může být **individuální reflexe** – každý žák se ohlédne sám pro sebe. Pro tento případ můžeme využít písemnou formu reflexe. Žáci mohou na naše

Žákům pokládáme jen jednu nebo dvě otázky, podle toho, k čemu je podle nás nejdůležitější se vrátit. Můžeme zůstat například jen u toho, co se dařilo a co moc ne – i to dá žákům někdy dost zabrat. K doporučení co a jak měnit se s dětmi postupně propracujeme v dalších hodinách.

otázky (pozor na jejich množství vzhledem k času i věku dětí – malým dětem zcela stačí jedna nebo dvě otázky) odpovídat písemně do pracovního listu nebo sešitu. Žáci tak zaznamenají svou zkušenost a v dalších hodinách se k ní můžeme vrátit společně. Pomůže, když dětem otázky už předpřipravíme – nemusíme jim je diktovat nebo si je nemusí opisovat. Písemná forma uchování odpovědí má tedy pro děti i učitele tu výhodu, že se k nim můžeme vrátit později a reflektovat pokrok dětí (děti si porovnají svůj pokrok samy). Nevýhodou je, že nemůžeme bezprostředně reagovat na to, co děti zjistily.



A existují nějaké další techniky nebo postupy kromě otázek?

Můžeme využít speciální techniky (doporučujeme například knihu *Cílená zpětná vazba* od Věry Broumové a Evy Reitmayrové, viz seznam literatury na konci knihy), z nichž některé vybereme. Vždy bychom si ale měli dopředu ujasnit, co od reflexe očekáváme. Jestliže chceme získat jen rychlé orientační ohlednutí, použijme například neverbální techniku. Jestliže stojíme o hlubší rozbor, musíme s dětmi mluvit.

**Vyplatí se také techniky kombinovat** – některé dítě se raději vyjádří beze slov, jiné bude raději hovořit.

**Neverbální techniky:** žáci se nevyjadřují slovně, ale pomocí gest, u malých dětí se osvědčuje například „smajlíkování“ (na otázku, jak se dětem daří nebo dařila určitá činnost, ukáží

nebo namalují příslušného smajlíka). U větších dětí a dospělých využijeme metodu zvanou *Teploměr* (osoba rukou naznačí, jak dobře se cítí/jak dobře se jí činnost dařila apod.; čím výše, tím lépe). Použit lze ale jakékoliv vyjádření, které zastoupí slova. Dětem můžeme nabídnout sadu obrázků s různými motivy a požádat je, aby si například vybraly ten, který nejlépe vystihuje, jak se cítily ve své roli ve skupině. Kdo chce, může pak vybraný obrázek komentovat.

**Písemné techniky:** reflexe probíhá pomocí psaného slova (může se zde pracovat samozřejmě také s prostými otázkami). Nenáročná je metoda tzv. nedokončených vět (učitel připraví žákům na pracovní list nebo na tabuli nedokončené

věty, např. *Dnes se mi nejvíce dařilo... Při skupinové práci mi nejvíce šlo... Během prezentování své práce mi dělalo největší potíže...* a žáci je dokončují podle vlastní zkušenosti). Další oblíbená metoda je myšlenková mapa (např. s tématem na co všechno dávat pozor, když se dohadujeme ve skupině) nebo vytvoření shrnujícího posteru (plakátu – ten se může klidně věnovat i kompetencím, např. plakát na téma pravidla spolupráce, pravidla prezentace atd.).

**Diskusní techniky:** patří mezi ně klasická diskuse učitele se žáky, ale také třeba interview (žáci si pokládají otázky sami mezi sebou; lze jej použít u dětí, které jsou na reflexi již zvyklé a nebudou ji „sabotovat“) nebo zajímavá technika nezávislého pozorovatele (v každé skupině je jedna osoba, která se činnosti neúčastní, ale podle předem připravených otázek pozorně sleduje veškeré dění a poskytuje následně skupině zpětnou vazbu).



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Při reflexi posunu v klíčových kompetencích si vystačíme zprvu s kladením otevřených otázek.
- Reflektovat můžeme společně s celou třídou, nebo individuálně (každý žák sám, např. pomocí záznamového archu vloženého do sešitu).
- Postupně můžeme kombinovat různé techniky (neverbální, písemné, diskusní) – vždy ale platí, že bychom měli žáky na nové metody postupně zvykat.
- Pečlivě pracujeme s časem: je velká škoda, když reflexi „zabijeme“ jen tím, že zvolíme metodu, na kterou nemáme dostatek času.

## HODNOCENÍ A REFLEXE



Uvědomuju si, že jsme se bavili stále jen o reflexi – a najednou tu máme pojmy hodnocení a reflexe vedle sebe. Jaký je jejich vztah a je nutné v každé vyučovací hodině hodnotit?

Mezi těmito pojmy nevede pedagogika zcela ostré hranice. Do hodnocení je zahrnována **reflexe, zpětná vazba a hodnocení s kritérii a indikátory**, tedy hodnocení v užší slova smyslu.

**Hodnocení má sloužit k rozvoji učení.** Reflexe je z tohoto pohledu velmi důležitá, protože při ní žák svými slovy vyjadřuje myšlenky, zpracovává údaje, vytváří si názory, které jsou nové nebo ve kterých neměl jasno. Už tím, že hledá formulace, propracovává je, vytváří..., prohlubuje se proces učení. Žák také odhaluje své postupy myšlení, což je důležité pro učitele, aby dobře nastavil individuální cíle žáka.

V reflexi žák zažívá pocit uspokojení z toho, co se dověděl, co zvládl, ujasnil si, pochopil.

Reflexe přináší zprávu také učitel, jak žáci látku zvládli, pochopili, kde příště navázat.

**Zásadní rozdíl mezi reflexí a hodnocením v užším slova smyslu je ten, že při hodnocení pracujeme s kvalitativním posuzováním** – lépe/hůře, dostatečně/nedostatečně... Používáme kritéria a indikátory pro to, abychom posoudili (zhodnotili) kvalitu požadovaného výkonu nebo výsledku. Díky indikátorům pracujeme s mírou kvality (indikátor je jejím měřítkem). Oproti tomu v reflexi se držíme popisu stavu věcí, případně jej interpretujeme – co se dělo, jak to probíhalo, co se nám dařilo, co se nedařilo a proč atd. Reflexi může provádět žák, skupina i učitel, ale nikdo se nevyjadřuje ke kvalitě výkonu – při reflexi jej nepotřebujeme hodnotit, ale chceme popsat, co a jak proběhlo a s jakými výsledky.

Reflexe bývá často nahrazována tzv. **shrnutím**, které učitel v závěru vyučovací hodiny „nadiktuje žákům do sešitu“ nebo přednese. Porovnejme, co který přístup k procesu učení přináší:

## Příklad č. 19 – Srovnání reflexe a shrnutí

Reflexe	Shrnutí
Žák se podílel aktivně.	Žák pasivně přijímá.
Získané nové zkušenosti, poznatky, postupy přiřazuje ke starým.	Je mnohem obtížnější pro trvalé pochopení a porozumění.
Přichází na nové souvislosti.	Těžko si zapamatovává a ukládá.
Připravuje se pro další použití získaného.	Slouží nejčastěji pro opakování za účelem zkoušení.



Ještě bych si rád ujasnil vztah mezi zpětnou vazbou a hodnocením.

Zpětná vazba (neboli „jak to vidím já“) je pro kvalitní učení nepostradatelná a měla by být poskytována pokud možno buď okamžitě po výkonu, nebo i v průběhu procesu. (Vysvětlí, co právě děláš. Popiš, jak jsi při práci postupoval. Podívej se na... Zaměř se na... Nemohl bys to zkusit...).

Zpětnou vazbu poskytuje učitel jednotlivci i skupině žáků, žák sám sobě, případně žákům jiným, pokud je tato činnost náležitě procvičována a učitelem korigována.

**Pozitivní** zpětnou vazbou je **ocenění, negativní výtky**. Nápravná zpětná vazba se zabývá rozborom negativního chování a je účinnější než tresty. **Systematická zpětná vazba** probíhá opakovaně v určitých časových intervalech a posouvá žáka v procesu učení.

Pokud je zpětná vazba formulována jasně a srozumitelně, odhaluje, co žák nepochopil, co mu není jasné. Ale i učitel vidí, co nedostatečně vysvětlil, málo procvičil.

Zpětná vazba by neměla být **hodnotící** (dobře x špatně, správně x chybně, úspěš x neúspěš). Pokud uslyšíme: *Bylo to špatně*, naše podvědomí nám říká: *Jsem špatný!*, a to je především demotivující.

**Popisná** forma zpětné vazby, která obsahuje i povzbuzení, vede bezesporu **k lepším výkonům a pocitu spokojenosti**. Uvedme si příklad:

**Žáci při tělesné výchově trénují hod na cíl. Porovnejme dva příklady zpětné vazby, které mohl učitel žákovi poskytnout.**

V závěru vyučovací hodiny dávají učitelé žákům testy, desetiminutovky, které slouží především učitelům jako kontrola. U žáků však zde proces učení už neprobíhá.

Pokud na reflexi navazuje zpětná vazba, kde kontrolujeme, zda byly splněny cíle, případně pokračujeme a hodnotíme pomocí kritérií s indikátory, tato kontrola v učení žákům pomáhá.

Vratme se k Radkové otázce. Pokud chápeme pojem hodnocení v širším slova smyslu, který v sobě zahrnuje reflexi, pak hodnocení musí proběhnout vždy, tak jak bylo několikrát zdůrazněno, a nemůže být ničím nahrazeno. Naproti tomu **hodnocení s kritérii, případně klasifikaci není nutné ani účelné provádět v každé vyučovací hodině.**

	Zpětná vazba hodnotící	Zpětná vazba popisná
1. pokus	Špatně.	Více doleva...
2. pokus	Zase špatně.	O pár centimetrů níž...
3. pokus	Opět netrefil.	Troch víc doprava... Příště se to jistě podaří.

Zpětná vazba, při které učitel hodnotil, vyvolá v žákovi nechuť pokračovat. Popisný jazyk v druhém případě dává naději na úspěch a zájem pokusy opakovat.

Popisná zpětná vazba je motivující, podporuje zlepšení výkonu vzhledem k individuálním cílům v učení žáka. (*Vidím, že se ti daří... Dokázal jsi už... Nezapomínej... Ohlédní se... Zaměř se na...*).

Přesto i hodnocení je v pedagogickém procesu chápáno jako určitý druh zpětné vazby, protože **hodnocením předává učitel žákovi (a nejen jemu) konkrétní informace o tom, jaké úrovně dosahují jeho výkony, znalosti, dovednosti, jednání i chování vzhledem ke stanoveným cílům.**

Hodnocení se v pedagogickém procesu nevyhne, poskytuje zpětnou vazbu samotnému učitelovi. Hodnocením žáků zjišťuje úroveň kvality své práce, jak s žáky pracoval, co se nepovedlo, co je třeba zlepšit, přehodnotit, jaké postupy změnit. Ne vždy si uvědomujeme, že hodnocením regulujeme další

učební činnosti žáků, ovlivňujeme kvalitu jejich práce, a to již v průběhu činnosti. Naše hodnotící komentáře mohou silně ovlivnit nejen kvalitu výkonů žáka, ale i směr a tempo výuky.

**Pro žáky jsou informace o výsledcích jejich činnosti a jejich úsilí důležité.** A závisí na tom, jaká kritéria hodnocení učitel nastaví a jakou náročnost zvolí. Důležitý je vybraný způsob hodnocení a jeho forma. Uvědomme si, že většina žáků chce splnit požadavky učitelů. Samozřejmě, že rozsáhlou analýzu nelze dělat při každém výkonu.

Ale každé hodnocení by mělo obsahovat:

- co žák zvládl
- kde jsou nedostatky
- náměty na zlepšení

Profesionální pedagog odhadne, kdy se analýzou výkonu žáka má zabývat, kdy je pro žáka přijatelná, kdy bude opravdu účinná, kdy bude plnit i výchovnou funkci.

Na hodnocení můžeme pohlížet jako na proces, který se skládá z několika fází a kde má reflexe svou nezastupitelnou roli.

## Příklad č. 20 – Fáze hodnocení

Fáze	Učitel	Žák
1.	Zadá úkol a seznámí žáka s kritérii.	Snaží se pochopit úkol, porozumět kritériím.
2.	Sleduje, analyzuje, pomáhá.	Řeší.
3.	Promítá si postupy žáka a srovnává s výkonem. (Reflexe)	Ukončil práci, očekává hodnocení, rekapituluje – reflektuje svůj výkon nebo výkon skupiny... (Reflexe)
4.	Porovnává výsledky s cílovou normou a předchozími výkony žáka. Sděljuje, co se povedlo, co zlepšit a jak. (Zpětná vazba)	Reaguje na rozbor svého výkonu.
5.	Vyslovuje posudek podle předem stanovených kritérií.	Porovnává svůj výkon s kritérii, přijímá nebo odmítá posudek. (Zpětná vazba)
6.	Realizuje svůj záměr (povzbudit, ukázat, jak lépe pracovat, co napravit, přivést k dalším aktivitám).	Zamýšlí se nad návrhy, odhaduje své možnosti.

Poznámky k jednotlivým fázím:

1. Promyšleným, jasným a srozumitelným zadáním pomůžeme předejít nedorozuměním, chybám... Pokud je zadáván úkol jednotlivcům, promítá se sem učitelův postoj ke konkrétním žákům (sympatie, antipatie, projevy neverbální komunikace), který může samozřejmě značně ovlivnit výkon žáka.
2. Není dobré orientovat se pouze na chyby ve výkonech žáků, což v této fázi učitelé často dělají.
3. Pokud se učitel podaří, že žáci tuto rekapitulaci budou schopni provádět, předejde to na obou stranách mnohým nedorozuměním, která hodnocení často přináší.
4. Je dobré do hodnocení zapojit i další žáky (dle časových možností; záleží také na tom, zda učitel žáky hodnotit naučil).
5. Posudek, který by měl být formulován jednoznačně, jasně a srozumitelně, by neměl postrádat zdůvodnění, které je důležité nejen pro zkoušeného žáka, ale i pro žáky ostatní. Zde učitel pracuje s kritérii, která při hodnocení používal. Pro žáka je podstatná obsahová stránka posudku i formální stránka hodnocení (jakým způsobem vyjádřil učitel svou spokojenost, nespokojenost). To vše spolu s dalšími projevy neverbální komunikace může značně ovlivnit to, jak žák posudek přijme. Pokud posudek zdůrazňuje pokroky, ukazuje cesty ke zlepšení, dává možnost opakování výkonu a nápravy, pak je mnohem lépe přijímán i neúspěšným žákem.

6. Tato etapa souvisí s pedagogickou diagnostikou. Jaké hodnocení učitel zvolí, aby bylo pro žáka motivující a vedlo jej ke zlepšení, závisí na tom, jak dobře své žáky zná. Učitel by měl alespoň v hrubých rysech předpokládat důsledky svého hodnocení pro žáka.

**Podrobnější popis těchto jednotlivých fází pomáhá učitel, aby si uvědomil** mimo jiné výchovnou hodnotu hodnocení. Je samozřejmě, že každé hodnocení neprochází všemi fázemi (někdy se jednotlivé fáze prolínají).

Stává se, že se **žák s hodnotícím posudkem učitele neztožní**, což závisí na mnoha skutečnostech (povahové vlastnosti, nadání, momentální kondice, vztah k předmětu, učitel...). Jestliže žák hodnocení nepřijímá, hledá další ospravedlňování sama sebe a jiné možnosti, aby sám před sebou neztrácel hodnotu. (Podvádí, záměrně podceňuje předmět – *to mě nebaví, protože to nebudu potřebovat*, „šáškuje“, je arogantní k učitelovi; chce získat obdiv spolužáků jiným způsobem.) Jedná se vlastně o obranné mechanismy, které nemusí být vždy zcela spolehlivé odhaleny a které mohou vést ke zkresení při posuzování žáka. Proto je důležité, aby žák předem znal kritéria, podle kterých bude hodnocen, rozuměl jim a akceptoval je. Hodnocení bývá často pro žáky velkým kladným, případně záporným zážitkem. Žák by měl z hodiny odcházet s tím, že zná odpovědi na tyto otázky:

- Jaké to bylo?
- Co si odnáším?



A zcela pragmaticky: jak konkrétně a prokazatelně poznám, že se žáci v určité dovednosti zlepšují?

K tomu nám pomáhají **nástroje hodnocení**. Zaznamenávání známek do různých systémů klasifikačních archů asi není nutné popisovat. Každý učitel má osvědčený způsob, který mu vyhovuje. Další pomocné systémy jako bodový systém nebo používání procent či obrázků umožňují poměrně rychle a jednoduše zapsat hodnocení do vyhovujících přehledů, ale jak zaznamenávat podklady pro slovní hodnocení?

Pokud využíváme metody aktivního učení, tedy i zážitkové pedagogiky, máme možnost po zadání úkolu sledovat žáky přímo při vyučovací hodině – jak úkol pochopili, jak jej zvládají, jakých dovedností využívají. Provádíme **cílené a systematické monitorování** (pozorujeme, sbíráme informace a následně vyhodnocujeme).

V průběhu monitorování si zakážeme hodnotit, zaznamenáme pouze to, co slyšíme a vidíme, vyhodnocení provedeme až na základě dostatečného množství informací. Vyplatí se,



Takové záznamy bude ale náročné uchovávat. Jak to dělat jednoduše?

Záznamy můžeme zapisovat na volné listy a zakládat do **šanonů, složek**, které máme pro jednotlivé žáky připravené. (Dají se používat nalepovací lístečky, poštovní štítky, kartotéční lístky..., které vkládáme do desek se jmény jednotlivých žáků.)

Učitel si může připravit formuláře záznamových archů, hodnotící archy s tabulkami – kritéria a indikátory, formuláře dotazníků... Vytváří si tak soubor podkladů pro jednotlivé žáky, který mu slouží pro celkové i dílčí hodnocení, přehodnocování

- Souhlasím s hodnocením? Proč ano, proč ne?
- Co dál? Co mohu zlepšit? Kdy? Na čem mohu stavět?

když si učitel vypracuje jednoduchý a funkční systém a připraví formuláře dokumentů, které se dají jednoduše vyplnit. Při vytváření vlastního systému musíme zvážit:

- Kdy a které informace budeme sbírat.
- Jak s nimi budeme dále pracovat, k čemu je využijeme.
- Jaký systém záznamů nám bude vyhovovat.
- Jakým způsobem si záznamy povedeme, aby byly vypovídající, stručné a výstižné.

Abychom zvládli sledovat všechny žáky, musíme si připravit plán.

Při plánování zohledňujeme:

- počet žáků
- délku a frekvenci sledování
- charakter činností, které budeme sledovat
- způsob využití pro hodnocení

a stanovování nových cílů. Využit můžeme i fotografie, audionahrávky, videonahrávky nebo práce žáků a vytvářet ucelená portfolia.

Je samozřejmé, že své záznamy pravidelně vyhodnocujeme a seznamujeme s výsledky hodnocení i žáky. Na prvním stupni třeba po týdnech (plnění týdenních plánů), v ostatních případech podle četnosti hodin, které předmětu v týdenním rozvrhu přísluší, nebo po ukončení kapitoly.

Je dobré, abychom si tuto činnost poznamenali do svých plánů: žáky musíme seznámit s termíny hodnotících hodin (nemusí zabírat celou vyučovací jednotku). Závěry z hodnotících hodin si stručně poznamenáme (ideálně si je zapíší i žáci a založí třeba do svého portfolia, kde mají oddíl zaměřený na hodnocení). Porovnáním aktuálních výsledků s minulými navrhuje další postupy vedoucí ke zlepšení.

Výborným podkladem pro hodnocení učitele a sebehodnocení žáka je také **žakovské portfolio** (soubor dokladů o učení žáka, které vznikají za konkrétní období), do kterého žák může zakládat konkrétní práce, výsledky práce, záznamy procesů a postupů, vyjádření postojů, záznamy se zpětnou vazbou, hodnotící archy, sebehodnocení. Záleží na tom, za jakým účelem je portfolio založeno.

Záznamy o žácích si kromě papírové podoby můžeme vést efektivně také **na počítači**, záleží jen na tom, co je nám bližší a k čemu máme podmínky. Máme-li k dispozici scanner,



A jak funguje sebehodnocení žáků? Jak s ním mohu pracovat?

Sebehodnocení se žáci potřebují učit a měli by s tím začít již v nejnižších třídách, dokonce ještě před tím, než jdou do školy. Potřebují při tom sledovat vzory, např. jak hodnotí jejich učitel. Hodnotit sama sebe se žáci naučí hned, tuto kompetenci získávají postupně, pokud jsou k ní promyšleně, plánovitě a systematicky vedeni.

Cesta k sebehodnocení má také několik fází, které vyžadují procvičování a opakování, pokud chceme, aby naši žáci uměli své výkony ohodnotit a poučili se ze svých chyb. Naším cílem je, aby se žáci dokázali učit sami, našli „správnou cestu“, která jim bude vyhovovat.

Při nácvičku sebehodnocení hraje velkou roli důvěra, kterou by měl učitel u žáků získat. Potom se hodí následující postup:

1. *Učitel diagnostikuje problémy a nedostatky u jednotlivých žáků. Připraví materiál, který bude sloužit jako podklad pro hodnocení jednotlivců.*
2. *Zdůrazní to, co se daří – na čem lze stavět.*
3. *Nedostatky s jednotlivými žáky probere.*
4. *Učitel a žák si společně stanoví, co a v jakém časovém rozmezí lze napravit, doučit, odstranit. Naplánují tzv. kontrolní dny.*
5. *Učitel probere s jednotlivými žáky jejich sebehodnocení.*

můžeme si písemné záznamy scanovat a uchovávat v podobě obrázků ve složkách označených jmény žáků. Pokud umíme pracovat s formuláři v aplikaci Word, je možné si záznamový arch pro pozorování vytvořit v něm – pak si již jen kopírujeme prázdný dokument pro jednotlivé žáky a jednoduchým „zaklikáváním“ okének formuláře přeneseme svoje ručně psané poznámky do PC. Výhodou představuje větší trvanlivost záznamu, upravenější forma (chceme-li například záznamy prezentovat rodičům žáků nebo kolegům), nevýhodou je větší pracnost, než se s aplikací naučíme.

Svá portfolia si mohou žáci dokonce spravovat i sami a díky tomu také trénovat svoje dovednosti v ovládní ICT. Domluvte se s ochotným informatikem a můžete začít, dnes již existují specializované portály, kde lze vytvářet e-portfolia (např. umim.to). Možností se nabízí mnoho, pro začátek bude vhodné poradit se s kolegy, zda již nějaký způsob záznamů na PC nevyužívají, a pomoci si vzájemně.

*Pokud si žák vypracoval sebehodnocení písemně, učitel záznam vyhodnotí a zaměří se na korekci cílů.*

6. *Nové nebo opravené cíle s žákem probere.*

Jsou-li žáci zapojeni do stanovování osobních cílů a hodnocení vlastních pokroků, přijímají zodpovědnost za proces učení a jeho výsledky.

Daším materiálem, který při hodnocení pomáhá žákům i učitelům, je **komentář** (co se povedlo, kde jsou chyby a jak je napravit), který má mnohem větší cenu než známka samotná.

Dále sem patří:

- **dotazníky**, které žáci vyplní po skončení práce nebo i v jejím průběhu
- **dotazníky** mapující zvládnání učiva
- **sebehodnotící listy**, které se týkají porozumění učiva, hodnocení skupinové i individuální práce žáka
- **dopisy** sobě, učitelům nebo rodičům, ve kterých žák hodnotí svou práci za delší časové období. K hodnocení žáka může být připojeno vyjádření učitele, případně rodičů
- **graficky vyjádřená sebehodnocení** (žáci například vybarvují tolik políček, nakolik danou látku/dovednost již zvládají atd.)



## TO PODSTATNÉ NĚKOLIKA VĚTAMI

- Do hodnocení v širším slova smyslu patří reflexe, zpětná vazba a hodnocení s kritérii a indikátory.
- Reflexe má při hodnocení důležitou úlohu, protože si při ní žák prohlubuje proces učení. Na rozdíl od hodnocení nepracujeme v reflexi s porovnáváním kvality, ale snažíme se zjistit, co a jak proběhlo a s jakými výsledky.
- Zatímco reflektovat bychom měli každou aktivitu žáků, hodnotit pomocí kritérií je vhodné jen vybrané činnosti a výkony.
- Zpětná vazba, kterou žákům při hodnocení poskytujeme, by měla být popisná (Podařilo se ti popsat všechny podstatné příčiny tohoto jevu), ne hodnotící (Udělal jsi to skvěle). Popisná zpětná vazba žákům poskytuje důležité informace, které potřebují pro svoje další učení.
- Každé hodnocení by mělo uvádět:
  - co žák zvládl
  - kde jsou nedostatky
  - náměty na zlepšení
- Protože si musíme hodnocení žáků nějak zaznamenávat, je potřeba při vytváření vlastního systému zvážit:
  - kdy a které informace budeme sbírat
  - jak s nimi budeme dále pracovat, k čemu je využijeme
  - jaký systém záznamů nám bude vyhovovat
  - jakým způsobem si záznamy povedeme, aby byly vypovídající, stručné a výstižné
- Je velmi užitečné vést žáky k sebehodnocení, protože představuje devizu pro jejich celoživotní učení.

# SOUD ANEB DÁ SE TO VŮBEC DĚLAT VE ŠKOLE?

Již na začátku knížky jsme přiznali, že **využití zážitkové pedagogiky ve škole má svá pro a proti**.

Nemyslíme si, že máme odpovědi na všechno, ale přesto věříme tomu, že zážitková pedagogika nabízí něco, co jiné metody jen těžko dokážou. A sice skutečně žáky zaujmout, aktivně vtáhnout do procesu učení a samotné učení zefektivnit.

Pokusíme se nyní reagovat na některé pochybnosti, které ve vás mohou i po přečtení knížky ještě stále hlodat. Pokud se v nich najdete, pak jediné dobře – protože jak říká klasik, *kdo o ničem nepochybuje, nic neví*.



*Přesto – proč jednoduše nesepišete ověřené hry a programy, které se dají ve škole zopakovat? Ušetřili byste učitelům mnoho příprav.*

Je přirozené, že zpočátku se potřebujeme držet popsaných lekcí, ale pokud časem ovládneme **princip**, na kterém jsou založeny, získáme více svobody. Budeme umět zpracovávat naše vlastní aktuální témata a záměry podle potřeby. Je to jako s improvizací na klavíru – můžeme se z paměti naučit hrát jednu písničku, aniž bychom znali noty, ale ta se časem omrzí a nebude nám stačit.



*Metoda je to zajímavá, ale vyžaduje aktivní zapojení žáků. A ty současně lze někdy jen těžko něčím skutečně zaujmout. Kdo ví, zda to právě na tom nebude celé krachovat.*

Možná jsou opravdu současní žáci náročnější. Ale naopak právě proto by jednou z cest vytržení z všední výuky mohla být zážitková pedagogika, která má **schopnost vyvolávat emoce**. Emoce hrají v našich životech velkou roli a představují něco, na co děti a mladí lidé slyší. Když námi připravená hodina zafunguje, dokáže žáky skutečně vtáhnout, zaujmout a rozvíjet.



*Jestliže si představíme běžnou školu a třídu, vypadá to, co je v knížce, jako utopie.*

Tento styl práce svou podstatou vybočuje ze zaběhlého modelu vyučování. V případě, že se do něho budeme chtít pustit, budeme potřebovat **oporu a pochopení** od ostatních kolegů, ideálně však **od vedení školy**, abychom si mohli přizpůsobit především časovou dotaci a strukturu našich hodin.

Pokud se nás ale najde ve škole víc takových, budeme si moci vzájemně vycházet vstřícně nejen v rámci rozvrhu hodin, ale také třeba spolupracovat na rozsáhlejších projektech. Známe však i takové učitele, kteří tento přístup realizují „v malém“ na škole sami, prostě proto, že vidí výsledky a žáky taková výuka baví.



*V knížce je mnohem více teorie než příkladů. Pokud se to má zkoušet ve škole, bylo by jich třeba mnohem víc.*

Zdá se, že „kuchařka“ se zásobárnou konkrétních aktivit by byla do hodiny to nejlepší. Naše zkušenosti ale ukazují, že by šlo nakonec jen o medvědí službu. Skoro žádnou aktivitu nelze použít tak, jak je vymyšlena, a to jednoduše proto, že každý učitel pracuje v jiných podmínkách, potřebuje se žáky trénovat jiné dovednosti, má jiný záměr. Mnohem víc učitelů pomůžeme, když jej naučíme pracovat s principem zážitkové pedagogiky.



*Použití zážitkové pedagogiky předpokládá mimo jiné také fungující třídu, ve které se takto dá pracovat. Realitu ale známe – stačí jeden nespokojený žák, a dokáže hodinu nabourat všem.*

**Zážitkové programy nastavují skupině zrcadlo**. Svoji podstatou ji tlačí do interakcí a spolupráce. Hladký průběh při

zvládání náročnějších výzev můžeme očekávat až později ve vyzrálější třídě. Zpočátku jsou ale pro nás důležité i případné konflikty a nezdary, stanou-li se předmětem učení a rozvoje. Přírozenou cestou tak můžeme budovat kolektiv a rozvíjet klíčové kompetence i u problematičtějších žáků. Jednotlivé programy **kombinují více stylů učení**, a tak mají potenciál oslovit větší spektrum osobností. Síla působení se tak rozprostře z učitele i na skupinu – čím více žáků bude zapojeno a motivováno, tím více bude situace nepřímo působit i na ty, kteří často věci bojkotují jen z principu.



*K oživení výuky nepotřebujeme přeci nutně zážitkovou pedagogiku!*

Zejména kvůli jasnému metodickému uchopení uvádíme v této publikaci tzv. „čistě“ **ukázky zážitkové pedagogiky**, které jsou sice náročnější na čas a přípravu, ale ve kterých je zážitek skutečně nositelem obsahu učiva. Mnoho hříček a aktivit, které se na školách pro oživení výuky využívají, nemá se zážitkovou pedagogikou nic společného. To ale neznamená, že nemůžeme začít zkoušet oživovat naše hodiny i jakýmkoliv jiným způsobem. O tom, že můžeme očekávat rozdílné výsledky, jsme psali v této knížce několikrát.



*Zážitková pedagogika je hodně náročná na čas. Skoro žádná ukázka v knížce není proveditelná v rámci klasické hodiny, většina vyžaduje dvě hodiny a více. To v běžné škole bude činit potíže.*

Ano, asi největší překážku představuje ve stávajícím systému organizace výuky pro používání zážitkové pedagogiky její **náročnost na čas**. „Rychle a hned“ to ale opravdu nejde. Na druhou stranu, čas je otázkou priorit. Nejde-li to jinak, lze alespoň zpočátku využívat prostoru na školách v přírodě či v rámci projektových dnů. Výsledky práce navíc nejsou vidět hned,

ale s časovým odstupem jednoho až dvou let pravidelné práce se třídou. Z počátku nás musí držet pouze víra v to, že to má smysl.

V takovou chvíli nám může pomoci vědomí, že už to zkusel někdo před námi a může podat první vlašťovky **důkazů, že to opravdu funguje**, a že se tento přístup vyplatí.<sup>2</sup>



*Otázka je, zda lze tuto metodu použít i pro takové předměty jako matematika, fyzika nebo chemie. Ukázkové hodiny vycházejí především z humanitních předmětů.*

Pravdou je, že v rámci humanitních oborů se zážitková pedagogika uplatňuje jaksí přirozeněji a více ukázek a zkušeností máme právě z těchto oblastí. Nebude to náhoda, neboť právě v literatuře, dějepise, občanské výchově atd. je předmětem zájmu člověk a jeho prožívání a jednání. Odtud máme k zážitkové pedagogice opravdu krůček. Empirické vědy ve výuce podpoří spíše pokusy a experimenty, ve kterých se mohou žáci s probíraným učivem seznámit přímo. Proč si hrát v rámci modelové situace na těleso ponořené do kapaliny, když mohou jednoduše napustit ve třídě umyvadlo a ponořit do něj vázu? Nač si hrát na chuť medu, když jej mohou ochutnat? Využití zážitkové pedagogiky se bude nabízet ve chvílích, kdy budeme chtít žákům zprostředkovat nějaký princip nebo jev, který nelze jinak v rámci školního prostředí realizovat. Tyto situace zpracovávají například lekce *Společně farmaření* a *Zelený strom* v *Inspiromatu*.



*Podle toho, co se v knížce píše, je metoda využitelná hlavně na 2. stupni základní školy a na středních školách. Trochu pochybujeme, že by takto zvládly pracovat i nejmenší děti.*

V případě rozvoje klíčových kompetencí není pochyb o tom, že by se na nich mělo s žáky pracovat již od prvních tříd. Se zážitkovou pedagogikou už to bude trochu komplikovanější.

V zásadě jde o podobný problém jako u výše zmíněných pokusů. Malé děti učíme, že kamna pálí tak, že je na to upozorňujeme a hlídáme je, když se motají kolem rozpálených ploten. Na spolupráci a toleranci narážíme už na pískovištích při boji o jednu lopatičku a číst a psát se také nejlépe naučíme u písanky s tužkou v ruce. Tedy opět přímou zkušeností s danou výzvou. Programy zážitkové pedagogiky ale často stojí na principu analogie, kdy zkušenost z nějakého programu přenášíme z herního prostředí do reality. Schopnost používat při učení této myšlenkové operace bude souviset s určitou věkovou či mentální vyzrálostí. Tato problematika si časem jistě také zaslouží větší ponor do oblasti vývojové psychologie. Od kdy tedy s dětmi začít bude spíše záležet na našem citu a zkušenosti.

Určitě by se dalo v pochybnostech a reakcích pokračovat. Nejlépe si ale na otázku zážitkové pedagogiky a jejího použití ve škole odpovíme tak, že ji prostě zkusíme „dělat“. Jen se připravme na to, že jako každá nová metoda nás i zážitková pedagogika bude stát zpočátku nějaké ty nervy a čas navíc. Zážijeme možná i větší či menší zklamání. Klasickým scénářem bývá to, že se nadšený učitel vrhne do realizace nové metody hlava nehlava, „převálcuje“ jí žáky, aby záhy konstatoval, že to nejde.

Proto toho po sobě a našich žácích zprvu nechťjme moc a začneme po troškách. Nemusíme hned umět všechno, ani naši žáci nemusejí na všechno hned skvěle reagovat. A hlavně – kdo nikdy nic nezkusil, ten taky nic nezkažil.

Držíme vám palce při pokusech se zážitkovou pedagogikou!

<sup>2</sup> Organizace, které se zážitkové pedagogice věnují již dlouho, jako *Prázdninová škola Lipnice*, mohou své přesvědčení o působivosti této metody dokládat přímou zkušeností se svými klienty. Dlouhodobé výzkumy prokazující pomocí „tvrdých“ dat efektivitu zážitkové pedagogiky ovšem zatím chybí. Přesto si dovoluujeme nabídnout čtenářům alespoň jeden „důkazní materiál“: Svozilová, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005 (výběrová řada doktorských prací). Dana Svozilová využila ve svém výzkumu hru jako specifický prostředek sociálního rozvoje žáků a chtěla zjistit, zda-li má soustavná práce tohoto typu na žáky nějaký skutečný dopad v oblasti spolupráce a komunikace. Srovnávala jednání žáků ve třídách, které dlouhodobě pracovaly zážitkovými metodami, s žáky, kteří přišli pouze na jednorázovou dopolední dílnu. Mimo jiné se zaměřovala na komunikační a interpersonální dovednosti: konstruktivnost, schopnost podávat návrhy, schopnost přijímat návrhy, schopnost naslouchat, schopnost soustředit se na problém, schopnost identifikovat problém, ochotu podílet se, rozhodnost, dodržování pravidel, schopnost poučit se z neúspěchu. Ve své práci nakonec pomocí kombinace kvalitativní a kvantitativní metody výzkumu dochází k závěru, že skutečně žáci tříd, které dlouhodobě pracovaly zážitkovými metodami dramatické výchovy v rámci projektu obecné školy, projeví větší míru kooperativního chování než žáci ze základních škol, kteří žádné takové metody nepoužívají.

# INSPIROMAT

## Název hodiny

**HOLOCAUST** (Autor: Petra Drahanská, na motivy lekce Ivana Bauera)

## Předmět

Dějepis

## Téma

Úvod k tématu holocaust

## Obsahové cíle lekce

Žáci si zažijí na vlastní kůži pocit sociálního vyřazení a postupného omezování osobní svobody.

Žáci porozumí principu historických událostí vztahujících se k vyhlazování Židů.

## Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální:

Žáci se trénují v dodržování pravidel a respektují zadání učitele v průběhu modelové situace po vzájemném odsouhlasení.

## Časová dotace

100 min (dvouhodinovka včetně přestávků mezi nimi – je potřeba reálně spojit dvě hodiny a „obětovat“ přestávku)

## Pomůcky

- lano
- libovolné nálepky – například červené puntíky
- krabice
- šátky
- krejčovské metry
- odměny (bonbóny, propisky...)
- gong nebo zvoneček na zahájení a ukončení hry

## PRŮBĚH LEKCE

### Modelová situace, cca. 65 minut

#### 1) Pravidla, 5 min

Učitel žákům nabídne, že je na základě jejich vlastního prožitku seznámí s významným historickým obdobím, které by nemělo být v paměti lidstva nikdy zapomenuto. Aby však mohli žáci toto období pochopit a alespoň částečně sami na sobě v následující aktivitě zažít, je potřeba si vzájemně odsouhlasit následující pravidla:

- *Budeme respektovat pokyny učitele, a to i v případě, že nám jeho zadání nebudou příjemná. Pokud budou někomu pravidla vadit příliš, může kdykoliv vystoupit z role a účastnit se aktivity jako pozorovatel. Do dění ve třídě ale nesmí zasahovat, ani aktivitu jakkoliv rušit.*
- *Budeme zachovávat kázeň a nenarušovat průběh aktivity.*
- *Budeme důvěřovat učiteli, že vše, co se bude v rámci hodiny*

*dít, směřuje k tomu, abychom se něco nového dozvěděli a naučili.*

- *Začátek a konec aktivity bude jasně vymezen zvukovým signálem – zvonečkem či gongem.*
- *V případě, že nebudeme respektovat tato pravidla, může učitel v průběhu hodiny kdykoliv ukončit probíhající aktivitu, aniž by byla jindy znovu sehrána a dohrána do konce, což by znamenalo ochuzení o společný zážitek.*

Pravidla jsou vypsána na tabuli, případně je každý žák dostane písemně. V případě souhlasu se každý z žáků pod pravidla podepíše na stvrzení vzájemné dohody. Bez schválení vzájemné dohody nedoporučujeme aktivitu uvádět. V případě, že se někdo nebude chtít za daných podmínek programu účastnit, jej můžeme zapojit do hodiny jako pozorovatele. Musí však např. odsouhlasit pravidlo, že nebude nijak vyrušovat a zasahovat do dění. Pro tento případ můžeme mít připraven pozorovací arch s otázkami, který bude sloužit žákovi jako zadání a vodičko, na co se má při pozorování zaměřit.

#### 2) Seznam aktivit, 5 min

Na výzvu učitele žáci sepiší na tabuli všechny možné aktivity, které je skutečně baví dělat v prostoru třídy mimo učení, např. v době přestávků:

- hrát si s mob. telefony, telefonovat, esemeskovat
- svačit
- povídat si
- sedět u PC, je-li takto vybavená třída
- hrát piškvorky
- číst si v časopisech
- poslouchat hudbu z iPodu
- koukat z okna...

Pro urychlení můžeme mít seznam připraven a nechat jej žáky pouze odsouhlasit či doplnit.

#### 3) Volná zábava a měření, 10 min

Učitel zvukovým signálem otevře „hru“ a nabídne žákům, že nyní mohou začít dělat cokoliv z těchto činností – tím vyhláší volnou zábavu. Žáci se baví dle svého uvážení. Učitel mezi tím vypisuje na tabuli seznam žáků.

Když seznam dokončí, požádá dva nejvyšší žáky ve třídě, aby se k němu dostavili. Změří jejich výšku a zapíše ji v centimetrech na seznam k jejich jménu. Pak tyto dva žáky požádá, aby stejným způsobem postupně změřili výšku všech ostatních spolužáků a zapsali ji také k jejich jménům na tabuli. Učitel žádá své žáky slušně a taktéž je nabádá k slušnému zacházení s jejich spolužáky, v případě potřeby zasahuje a pomáhá. Jinak pouze dohlíží na hladký průběh měření.



#### 4) Seznam, 5 min

Poté, co na tabuli v rámci volné zábavy vznikne seznam s údaji výšky jednotlivých žáků, učitel v seznamu červeně označí cca 8 nejmenších. (Počet označených žáků se bude odvíjet od celkového počtu žáků ve třídě, označena by měla být zhruba třetina třídy). Následně poprosí třídu o chvíli klidu a požádá všechny, kteří jsou v seznamu označeni červeně, aby se k němu postupně dostavili. Na toho, kdo k němu přijde, nalepí viditelně červený puntík. Dále vyzve všechny ostatní, že pokud si všimnou někoho, kdo je na tabuli červeně označen, ale zároveň nebude po zbytek aktivity viditelně nosit červený puntík, aby to nahlásili a situace se mohla napravit. Každý, kdo upozorní na špatně či málo viditelně označené spolužáky, bude odměněn. Jinak ať pokračují všichni ve volné zábavě.

#### 5) První omezení, 5 min

Učitel vyhlásí, že od této chvíle ti, kteří jsou označeni červeně, nesmí dělat aktivity, které budou v seznamu aktivit na tabuli přeškrtnuty, a tři z nich opravdu přeškrtnou. Počet i výběr aktivit, které učitel omezí, vychází z dané situace, podle toho, co většina žáků v danou chvíli dělá. Jde o to, aby se jich omezení skutečně dotklo.) Dále poprosí zbytek třídy, aby případné porušení těchto pravidel opět za odměnu nahlásili. Učitel mluví mírumilovně a hledá nekonfliktní formulace, např. *Může se stát, že se třeba někdo omylem zapomene...*

#### 6) Druhé omezení, 5 min

Po čase učitel zopakuje výzvu a škrtná pro červeně další činnosti ze seznamu. Neoznačená část třídy může stále pokračovat ve všech vypsanych aktivitách dle libosti.

#### 7) Vymezení prostoru, 5 min

Učitel vymezí ve třídě menší prostor pomocí lana či židlí. Požádá, aby se všichni červeně označení postupně přesunuli do tohoto prostoru, kde mohou dále pokračovat ve zbylých povolených aktivitách. Prostor však již nemohou opustit. (Pozn.: V případě neuposlechnutí se učitel odkazuje na původní dohodu respektování pravidel a může aktivitu ukončit.)

#### 8) Testování, 10 min

Učitel se zeptá, zda-li by mu někdo z neoznačených nechtěl pomoci se statistikou a testováním. V případě nezájmu to dál dělá sám, v případě dobrovolníků jim zadává, aby všem červeně označeným v prostoru:

- hlídali vymezené hranice (hlídači)
- postupně změřili obvod hlavy a pravé paže (měřiči)
- míry opět zapsali do seznamu (1. a 2. zapisovač)
- nechali zkusit zvednout těžkou činku (testeři)
- výsledky zvedl/neuzvedl též zaznačili do seznamu (3. zapisovač)

(Učitel se do procesu snaží vtáhnout celou třídu; ti, kteří se nechtějí zapojit, se mohou dále věnovat povoleným aktivitám.)

#### 9) Sběrné krabice, 5 min

Učitel přinese dvě papírové krabice, jednu větší a jednu malou. Požádá všechny červeně označené, aby si sundali přezůvky i ponožky a odevzdali je do větší krabice; do menší aby odevzdali všechny své šperky, hodinky, mobilní telefony a jiné cennosti. Krabice poté odnese a požádá někoho z neoznačených, aby krabice dobře hlídal. Ještě jednou zmenší červeným prostr na minimum.

#### 10) Selekcce, 5 min

Učitel vyvolává podle seznamu na tabuli jména těch, kteří mají nejmenší hlavy a paže či neuzvedli činku. Ve spolupráci s některými z neoznačených těmto zavazuje oči a odvádí je bosky na chodbu před třídu. Zde pod dohledem „hlídačů“ čekají na ukončení aktivity.

#### 11) Ukončení, 5 min

Po odvedení poslední „oběti“ oznamuje učitel pomocí smluveného zvukového signálu konec hry. Poprosí všechny, aby přestavěli prostor a utvořili kruh z židlí. Ti, kteří stojí před třídou, si mohou rozvázat oči, všichni červeně označení si berou zpět své přezůvky, ponožky, šperky či jiné osobní věci. Všichni se sesedají – probíhá první kolečko na vyvětrání emocí a prvních dojmů...

### REFLEXE, 35 MIN

#### Odvětrání emocí, 5 min

Kdokoliv může vyjádřit cokoliv, co právě cítí či prožívá. Projevy se nekomentují.

#### Časová osa, 15 min

Použit se dá tabule nebo větší pruh papíru. Učitel nakreslí časovou osu, na které vyznačí začátek a konec programu. Tedy dva časy, ve kterých zazněl smluvený zvukový signál. Na prázdnou časovou osu mají žáci za úkol společně vyznačit všechny zásadní momenty či události, které během hodiny zažili. Zapisují je na osu v pořadí tak, jak šly za sebou, a každý vyznačený bod ve zkratce pojmenují, aby všichni stále věděli, o jaký okamžik se jedná. Na takto vytvořeném záznamu průběhu hry pak každý z žáků může barevně zaznačovat odpovědi na otázky typu:

- *Ve kterém momentě ses nejvíce bavil? Proč?*
- *Ve kterém momentě tě začalo zajímat, jak se bude hra dále vyvíjet? Proč?*
- *Ve kterém momentě jsi byl nejvíce překvapen? Proč?*
- *Ve kterém momentě sis přál být součástí druhé skupiny? Proč?*
- *Ve kterém momentě ses cítil nejhůře? Proč?*
- *Nastala nějaká chvíle, kdy jsi měl chuť neposlechnout pokyny učitele? Proč?*
- *Jestliže jsi z role vystoupil, kdy to bylo a co se v tobě odehrávalo?*

V průběhu zaznamenávání těchto bodů na časovou osu požádáme žáky o jejich vysvětlení a krátký komentář. Z barevně škály také můžeme vyčíst, zda-li se odehrál nějaký společný silnější moment, nebo každý prožíval hru individuálně po svém.

#### Klíčové otázky jako most k učivu, 15 min

*Napadá vás nějaká situace v historii, kdy se mezi lidmi dělo něco podobného?*

*Mezi kým a kdy to bylo?*

*Myslíte si, že to probíhalo nějak podobně, jako v naší hře?*

*Co konkrétně?*

Tyto otázky mohou sloužit učiteli jako „otvůrka“ k předávání látky o holocaustu. Nevadí, jestliže žáci sami nebudou znát odpovědi, ale rozhodně je budou zajímat. Učitel se může při výkladu učiva odvolávat na momenty, které proběhly ve třídě, a přirovnávat je k reálným historickým událostem. Pokud se čas protáhne, mohou být tyto otázky ponechány do úvodu další hodiny dějepisu, která již bude věnována klasické přednášce.

## Název hodiny

**FORMY VLÁDY** (Autor: Radek Plíhal)

## Předmět

Občanská výchova, ale i jakýkoliv další předmět, kde chce učitel toto téma řešit.

## Téma

Způsoby vedení skupiny, formy vlády

## Obsahový cíl lekce

Žáci si zopakují termíny autokracie, demokracie, anarchie – ujasní si jejich obsah a projevy takového vedení skupiny. *Kromě tohoto cíle v hodině probíráme jakékoliv potřebné téma.*

## Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální, kompetence občanská:

- Žáci si vyzkouší na vlastní kůži autokratický, demokratický a anarchistický způsob vedení.
- Žáci posoudí, jaké jsou přednosti i negativa jednotlivých způsobů vedení (účinnost procesu učení, atmosféra během procesu učení).
- Žáci si ujasní, jak spolu souvisí volba způsobu vedení učitele s chováním žáků v hodině.
- Žáci posoudí, jaký způsob vedení učitele jim nejvíce vyhovuje a proč.

## Časová dotace

3 × 45 minut (3 oddělené hodiny, nebo 3 těsně navazující hodiny)

## Pomůcky

---

## PRŮBĚH LEKCE

Učitel si vybere libovolné tři hodiny, které učí v jedné skupině. Ideální je, když hodiny proběhnou v jednom týdnu tak, aby zážitky z jednotlivých hodin zůstaly „čerstvé“.

### 1. hodina: Autokratický (autoritativní) způsob vedení

První ze tří hodin můžeme začít motivační ukázkou z filmu, kde je dobře patrný jeden ze způsobů vedení lidí (řízení společnosti). Osvědčenou variantou může být ukázka z filmu *Obecná škola*, kdy učitel Hnízdo poprvé vchází do třídy a začíná učit žáky.

Bezpečnost: S žáky uzavřeme kontrakt – nabídneme jim možnost vyzkoušet si na vlastní kůži jednotlivé způsoby vedení. Pokud někdo z žáků nechce, může se hodiny účastnit v roli pozorovatele (podmínkou je zůstat potichu a nezasahovat do průběhu hodiny). Žáky upozorníme, že scény v hodině budou přehrávané a přehnané. Kdokoli má možnost během hodiny vystoupit z role.

Hodina může začít. Na začátku stanovíme jasná pravidla, která charakterizují jednotlivé způsoby vedení. Vhodné je od sebe oddělit roli učitele autokrata a učitele sama sebe. Jako atribut je možno použít například rákosku či pokrývku hlavy

tak, abychom byli schopni kdykoli z role vystoupit.

Pravidla:

- Žáci sedí na svých místech, nehýbou se, nemluví, dívají se na učitele, nic nesmí dělat, pokud nejsou vyzváni učitelem.
- Pokud učitel chce, aby žáci odpovídali, dovolí jim, aby se hlásili předepsaným způsobem.
- Za porušování pravidel neváháme rozdat „tvrdé“ a nepřijemné tresty (opisování textu, rozesazení žáků, zkoušení za trest...)

Pravidla nastavíme hodně detailně a přísně. Je třeba bázírovat na drobnostech a přesném způsobu provádění učitelových příkazů. Můžeme vyžadovat i pravidla, která jsme předem neuvodili, protože to odpovídá tomuto stylu vedení skupiny (pak by se ale mělo v pravidlech objevit, že učitel má tuto možnost). V hodině je vhodné jednotlivé scény přehrávat, křičet i být nepřijemný. Pokud se žáci v lavicích hýbou, mohou být vyzváni například sedět s rukama za zády – jde vlastně o ukázkou středověké školy. Hlavním cílem učitele je udržet 100% koncentraci žáků směrem k jeho osobě. Výklad látky probíhá tedy jen tehdy, když žáci dodržují přísná pravidla.

Na konci hodiny proběhne reflexe, viz dále.

### 2. hodina: Demokratický způsob vedení

Hodina probíhá vlastně standardně. Na začátku stanovíme cíl, zopakujeme si zavedená pravidla. Ta se ale samozřejmě liší od pravidel při autoritativním způsobu vedení třídy. Jde o základní pravidla, např. že se vzájemně nepřekřikujeme, požádá-li nás učitel o něco, spolupracujeme, máme právo se učitele ptát, za tímto účelem se přihlásíme atd. Pokud taková pravidla ve třídě nemáme stanovena, může hodina začít tím, že se na několika pravidlech domluvíme. Pro začátek nám stačí jen několik pravidel, která jsou pro žáky a učitele obzvláště důležitá a na kterých se shodnou.

Dále stanovíme kritéria hodnocení pro cíl hodiny a připomeneme sankce spojené s porušováním pravidel. Způsob vedení je postaven na uplatňování vlastní volby. Žáci si mohou vybrat, jakým způsobem se budou hodiny účastnit s tím, že jsou si vědomi důsledků svého chování. Přístup učitele je vstřícný, snahou je hodně reagovat na potřeby žáků, ověřovat si porozumění, vysvětlovat důležitost jednotlivých kroků. Na konci hodiny proběhne hodnocení žáků (skupiny) podle kritérií. Následuje reflexe, viz dále.

### 3. hodina: Anarchistický způsob vedení

Na začátku hodiny zadá učitel téma hodiny a vyzve žáky, aby si potřebné informace získali tak, jak je možné – např. z učebnic, od souseda, z internetu. Učitel vlastně hodinu neřídí, ale nechává žáky, aby se řídili sami (ve vyspělé skupině to může být velmi úspěšný model, ale v tomto případě bude selhávat). Učitel nechá žáky, aby pracovali tak, jak chtějí. Nekomentuje, pokud někdo nepracuje a baví se se spolužáky nebo tráví

čas něčím jiným než učením. Prochází mezi žáky, vede s nimi osobní diskuse, do dění hodiny nezasahuje. Pokud jsou žáci z průběhu hodiny rozčarováni, nabádá je k tomu, aby si hodinu sami zorganizovali (samospráva). Učitel může projevat svou solidaritu se skupinou tím, že nabízí pomoc žákům a podporu skupinám. Důležité je, že učitel činnost skupiny sám neřídí.

Na konci hodiny proběhne reflexe, viz dále.

**Reflexe cílů lekce, hodnocení, 15 min** (na závěr každé hodiny)

Na konci každé hodiny položíme žákům stejné otázky:

- Co vám na způsobu vedení vyhovovalo?
- Co vám na způsobu vedení nevyhovovalo?
- Co jste se během hodiny naučili a proč tomu tak bylo?
- Na čem si myslíte, že závisí výběr způsobu vedení učitele?

## REFLEXE OBSAHOVÉHO CÍLE:

*Jak byste charakterizovali způsob vedení (vyberete podle zaměření hodiny)... ?*

Pro ověření toho, co si žáci odnesli z vlastního tématu hodiny (z učiva, které jste probírali v rámci samotného předmětu), můžeme použít písemnou formu (např. pracovní list, který

žáci vyplní). Pak si společně práci zkontrolujete a můžeme porovnat úspěšnost mezi jednotlivými hodinami. Tím lze ukázat na efektivitu učení při různých stylech vedení výuky.

## METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Výhodou je, že během lekce probíráme učivo, které bylo původně naplánované. Měníme tedy pouze způsoby vedení – to, jak látku žákům předáváme. Žáci mají možnost posuzovat jednotlivé způsoby vedení, porovnat efektivitu učení s celkovou atmosférou v hodině. Žáci si v reflexi často uvědomí, že způsob interakce učitel–žák závisí na jejich vlastním chování. V případě porušování pravidel vlastně žáci nedávají učiteli příliš možností k tomu, aby například střídal více forem výuky – učil zajímavě a pestře. Zkušenosti z hodin otevírají prostor pro práci s motivací žáků tím, že zdůrazňujeme význam svobodné volby žáků. (Chci, nebo nechci porušovat pravidla? Dokážu dodržovat pravidla? Co potřebuji k tomu, abych dodržoval pravidla? Jsem svobodný, pokud nedodržuji dohody a měním svá rozhodnutí?) Zajímavé je si uvědomit, že v životě budou žáci často pracovat v prostředí „anarchie“, kde se musí sami motivovat a řídit. Pro vyspělou skupinu by tento způsob vedení mohl být vlastně ideální. Naopak u skupiny nevyspělé si společně s žáky většinou zažijeme dokonale zmatek a chaos.



## Název hodiny

**DŮVĚRA** (Autor: Zdeněk Slejška)

## Předmět

Tělesná výchova

## Téma

Respekt k druhým a fairplay hra.

## Obsahový cíl lekce

Žáci si zažijí, v čem spočívá důvěra v sebe a druhé.

## Kompetenční cíl lekce

Kompetence sociální a personální – žáci respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Kompetence občanská – žáci jsou schopni vcítit se do situací ostatních lidí.

## Časová dotace

45 min

## Pomůcky

šátky

## PRŮBĚH LEKCE

### Motivace, 7 min

Motivace proběhne formou rozcvičení, které však bude specifické v tom, že bude probíhat se zavázanými očima. Kromě jednotlivých cviků, které učitel komentuje, zároveň sdělí žákům důvod a smysl, proč mají zavázané oči.

### Důvěrovky, 30 min

Po rozcvičení bude následovat samotná lekce, která bude založena na sérii tzv. důvěrovek. Jedná se o cvičení, která jsou postavena na práci dvojice až menší skupiny a zkušenosti s omezením zraku. Důležité je, aby cvičení probíhalo s respektem k individuálnímu nastavení jednotlivců a vybízelo k experimentování. Důležitý faktor pro naplnění cíle lekce představuje sebereflexe pocitů, které účastníci získají v jednotlivých cvičeních a rolích.

*Řada cvičení:*

### 1) dvojice – chůze až běh se zavázanými očima v různorodém terénu

Žáci se rozdělí do dvojic a obdrží instrukce. Každý člen dvojice má 3 minuty na to, aby si vyzkoušel roli průvodce, který má v blízkém okolí provést svého kamaráda se zavázanými očima různorodým terénem – po uplynutí časového limitu se role vymění. Žáci mohou zkusit provádět s dopomocí hlasu či pouze dotekem a kromě různého terénu vyzkoušet i různý styl pohybu, třeba chůzi pozadu nebo běh.

čas: 6 min

### 2) běh důvěry

Na bezpečnost náročná aktivita, při které žák se zavázanými očima bez dopomoci běží proti ostatním, kteří rukama tvoří síť, do níž jej zachytí. Učitel odvede žáka do vzdálenosti cca 50 m před linii ostatních, zaváže mu oči, nasměruje jej na živou bariéru a vypustí. Ostatní žáci jsou potichu a pouze se v případě potřeby přesunují v prostoru tak, aby zachytili rozběhlého žáka do své „sítě“. Je dobré nabádat běžícího žáka k přiměřené rychlosti, která bude rychlá natolik, aby došlo k uvědomění si pocitů z běhu poslepu, ale zároveň nebude tak rychlá, aby došlo k úrazu.

čas: 10 min

### 3) padání ve trojici

Žáci se rozdělí do trojic a postaví se vedle sebe. Žáci na krajích zaujmou pozici čelem k sobě, žák uprostřed zpevní tělo a nechá se svými spolužáky překlápět vpřed a vzad tak, aby vždy chvíli padal. Úkolem jeho spolužáků je zachytit jej tak, aby nedošlo k pádu, ale zároveň v takové úrovni, která bude pro třetího zážitkově silná. Všichni se vystřídají na různých pozicích. Prostřední žák si může zavázat oči a eliminovat tak zrakovou kontrolu.

čas: 3 min

### 4) pendl

Obdoba padání ve trojici, kdy jeden stojí uprostřed kruhu a je ostatními „přehazován“ v různých směrech. Důležité je, aby žák uprostřed měl opět zpevněné tělo. Doporučuje se mít ruce buď pevně u těla, nebo zkrížené na prsou. Kruh je nutné mít tak velký, aby nedošlo k pádu, a všichni žáci musí dávat pozor a nespoléhat na ostatní, že padajícího zachytí. U žáků v kruhu se doporučuje stát v předkroku a ruce mít přichystané k zachycení padajícího.

čas: 6 min

## REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ

Reflexe probíhá formou vyplnění dotazníku, který mapuje různé části cvičení a je zaměřen na oblast důvěry, empatie a vlastního uvědomění. Následně se dotazníky vyvěsí ve společných prostorách, aby si je všichni mohli pročíst.

čas: 7 min

Návrhy otázek do dotazníku:

- Co jsi prožil v roli slepého?
- Co sis uvědomil v roli průvodce či pomocníka?
- Při čem bylo náročnější nalézt důvěru v sebe?
- Kde, kdy a proč se objevil pocit nedůvěry?
- Co ti pomáhalo vcítit se do druhého?
- Bylo obtížné nepodvádět?
- Vzkázal bys něco ostatním na základě tohoto prožitku?

## METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Při hodině je nutné bezpodmínečně respektovat dobrovolnost všech aktivit. Žáci, kteří se nechtějí přes veškerou motivaci aktivity účastnit, se do ní zapojí jako pozorovatelé. Zadejme jim například úkoly tohoto typu:

- Sledujte, která „důvěrovka“ je nejspíše nejtěžší a proč? V čem?
- Vypozorujte, jak se pozná, že si spolužáci při aktivitě důvěřovali.
- Vypozorujte, co důvěru nabourávalo.

## Název hodiny

**VESELÝ STROJ** (Autor: Jana Langrová)

## Předmět

Je možné využít pro více předmětů, např. hudební výchova, tělesná výchova, občanská výchova, výtvarná výchova, fyzika, český jazyk

## Téma

Nácvik spolupráce členů skupiny

## Obsahové cíle lekce

Žáci se naučí vnímat rytmus a provádět koordinovaný pohyb.

## Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální:

- Žáci se aktivně zapojují do dění v hodině.
- Žáci iniciativně přijímají roli ve skupině.
- Žáci dodržují pravidla.
- Žáci spolupracují s druhými na společném úkolu.

## Časová dotace

45 min

## Pomůcky

Připravíme si učebnu tak, abychom získali prostor na **pohybové cvičení** pro všechny skupiny. Dále budeme potřebovat místo, kde se budou žáci moci pohybovat **ve skupinách a v kruhu**.

- flipchart a fixy
- lepicí páska
- PC a videotechnika
- tabulky pro hodnocení jednotlivých žáků

*Pro skupiny:*

- list s pravidly pro práci skupin (viz závěr lekce)
- dotazníky

HV – orffovské rytmické nástroje, ukázka ze symfonie A. Honeggera – *Pacifik 2.3.1.*

VV – výkresy žáků s podobnou tematikou, kniha Lukasey, A., Pečínka, J. *Život a dílo mistra Leonarda*

ČJ – Škodovi, H. a E. *Už vím proč*

Kaufman, J. *Proč a jak*

Použitá literatura: *Kompas – Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*: Argo, 2006.

## PRŮBĚH LEKCE

Žáci mají ve skupinách vytvořit fungující mechanický stroj. Jednotlivci ve skupině představují pohybující se součásti, z nichž se celý stroj skládá.

## Motivace, 2 min

Jako motivaci můžeme použít videonahrávku – jedoucí parní lokomotiva, pracující píšťové rypadlo, jeřáb, dále lze jako motivaci využít hudbu A. Honeggera – viz pomůcky, krátký rozhovor s žáky na téma jak stroje pracují...

## Příprava na práci skupin, 2 min

1. Rozdělíme třídu na skupiny přibližně po pěti členech, skupiny označíme čísly, písmeny... Skupiny vytvoří řadu nebo kruh.
2. Zadáme žákům úkol: mají sestavit jeden stroj, který se bude skládat pouze z jejich těl a který má fungovat tak, aby každá součást stroje – jeden žák – vykonával jeden druh pohybu. Všechny součásti musí pracovat rytmicky pravidelně, aby byl vytvořen fungující koordinovaný celek. Rozdáme pravidla, necháme čas na dotazy.
3. Ukážeme žákům příklady pohybů. Jednotlivci ve skupině si vyberou jeden z nabízených pohybů, nebo si vymyslí v rámci daných pravidel pohyb sami. Vybraný pohyb budou jednotlivci opakovat v pravidelných intervalech. Výběr pohybů necháme na jednotlivcích skupiny a jejich dohodě s ostatními členy skupiny.
4. Pokud se skupina nemůže dohodnout, pomůžeme s výběrem pohybů i koordinací. Učitel by si měl poznamenat, kde se práce nedařila, a v příštích lekcích se zaměřit na podobné aktivity se stejnými žáky.

Nabídka pohybů :

- rytmický pohyb pažemi nahoru, dolů
- rytmické zvedání nohou v kolenu – pravá, levá
- otáčení hlavou vpravo, vlevo
- kývání hlavou vpřed, vzad
- zavírání dlaní v pěst
- kroužení rukou v zápěstí

## Nácvik, 13 min

Žáci si zvolí vedoucího skupiny, ten si vybere nebo vymyslí pohyb a polohlasným počítáním při provádění pohybu udává rytmus, další žák se k němu přidá s jiným rytmicky opakovaným pohybem tak, aby dodržoval základní rytmus, poté se přidá třetí opět s jiným pohybem, ale ve stejném základním rytmu atd.

Když jsou všichni členové skupiny zapojeni a „stroj pracuje“, mohou si žáci ve skupinách vyzkoušet, zda dovedou reagovat na změnu (pracovat pomaleji, rychleji, zpomalovat, zrychlovat, pracovat bez počítání...); pokyny ke změně dává vedoucí skupiny.

## Předvedení práce skupin, 5 min

Po uplynutí časového limitu na přípravu se postupně předvedou všechny skupiny.

Je dobré jednotlivé skupiny – pracující stroje – natočit na video, nahrávku lze použít jako motivaci pro další třídy, pro dokumentaci k hodnocení, pro další práci.

## REFLEXE

### Práce s dotazníky a diskuse, 23 min

Po předvedení všech skupin a zklidnění necháme žákům čas na diskusi ve skupinkách a vyplnění dotazníku, který se týká práce jednotlivce ve skupině.

## Otázky I.

- Co pomáhalo ke spolupráci?
  - Co se dařilo hned?
- Co bylo nejobtížnější?
  - Co spolupráci brzdilo?
- Co byste dělali příště jinak?
- Co by vám pomohlo?
- Chtěli byste příště pracovat ve stejné skupině? Proč ano, proč ne?
- Jak jste se cítili, když se práce dařila/nedařila?

Odpovědi na jednotlivé otázky probíráme ve společné diskusi. Záleží na tom, jak se práce dařila, kolik skupin úkol zvládlo – podle toho diskusi vedeme; měla by vyústit ve stanovení pravidel pro spolupráci.

Další otázky, pokud byly skupiny neúspěšné:

- Proč se nepodařilo vybrat vedoucího?
- Shodli jste se na něm všichni?
- Kdo měl odlišný názor?
- Zeptali jste se proč?
- Proč vybraný odmítl?
- Našel se někdo, kdo nechtěl spolupracovat, podřídil se, přizpůsobit se; zeptali jste se proč?
- Potřeboval někdo pomoc?

## ZÁVĚREČNÝ ÚKOL

Položíme žákům otázky:

*Co potřebujeme umět, aby skupina dobře pracovala? Jaké dovednosti jste potřebovali, aby váš „stroj“ fungoval?*

kritéria	Indikátor 1 Vždy	Indikátor 2 Téměř vždy	Indikátor 3 Občas	Indikátor 4 Zřídka	poznámky
Aktivně se zapojuje					
Iniciativně přijímá roli					
Spolupracuje					
Dodržuje pravidla					
Poznámky					

Do poznámek u kritérií zapíšeme případně další kritéria, která pokládáme za důležitá. Do poznámek u indikátorů si můžeme zaznamenat bližší upřesnění.

Tabulku vyhodnotíme, vložíme do portfolia žáka a pracujeme s ní podle svého plánu hodnocení v dalších etapách.

## METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Ke sladění stroje lze také použít tleskání, rytmické nástroje (bubínky, ozvučná dřeva...).

K jednotlivým pohybům mohou být přidány zvuky, záleží na

Jednotlivé návrhy zapíšeme na tabuli, společně s žáky vyhodnotíme a vytvoříme pravidla, která pak napíšeme na flip a vyvěsíme ve třídě, s pravidly pracujeme v příštích hodinách.

Příklady vybraných odpovědí:

- Dokázat se vzájemně domluvit.
- Přijmout roli.
- Respektovat názory druhých.
- Poslouchat se.
- Spolupracovat.
- Přiměřeně reagovat.
- Být aktivní.

V ústním hodnocení oceníme skupiny, kterým se práce dařila a které se snažily odhalit své nedostatky; naznačíme cestu ke zlepšení, pokud ji neodhalily už samy. Měli bychom kladně ohodnotit i jednotlivce, kteří ke spolupráci ve skupině výrazně přispěli.

Při výrazném neúspěchu skupiny zvážíme, zda by v ní nemělo dojít ke změně složení žáků.

## HODNOCENÍ:

Žáci by se měli posunout v úrovni dovedností, které jsou potřebné pro práci ve skupině.

Hodnotí svoji práci v diskusi a pomocí dotazníků, společně s učitelem připravují cestu ke zlepšení (viz vyplněné dotazníky, závěrečný záznam na flipu, videonahrávka).

Pokud se rozhodneme už v této počáteční fázi hodnotit, nebo spíše diagnostikovat, můžeme si připravit jednoduchou tabulku, která bude obsahovat následující kritéria s indikátory:

kultivovanosti třídy (houkání, opakovaná citoslovce: šš – šš, pa – pa, chr – chr, bum – báb, cin – cin, dum – dam...).

Aktivitu *Veselý stroj* můžeme opakovat vícekrát: Pokud se některé skupině ani s pomocí učitele práce nedařila, zopakujeme tuto aktivitu se stejnou skupinou v následujících lekcích a přidejme ke skupině člena, který se osvědčil jako vedoucí jiné skupiny v předcházejících hodinách zahrnujících aktivitu *Veselý stroj*.

Další variace:

- pozměníme složení členů skupin
- vyměníme vedoucího (počítajícího – udávajícího tempo)

- zvětšíme skupinu
- přidáme další omezující pravidla – žáci nesmí mluvit, dorozumívají se pouze mimicky
- zkrátíme časový limit na přípravu

Pro účely hodnocení můžeme aktivitu zopakovat za několik týdnů znovu, můžeme sledovat posun v dovednostech, které

kritéria	Indikátor 1 Vždy	Indikátor 2 Téměř vždy	Indikátor 3 Občas	Indikátor 4 Zřídka	poznámky
Dokázal vedoucí dobře řídit členy své skupiny?					
Pracovali ve skupině všichni členové?					
Pracovali pravidelně a rytmicky?					
Dodržovala skupina pravidla bezpečnosti?					
Dokázali všichni členové reagovat na změnu tempa?					
Poznámky					

Skupinu, která předvádí svůj „stroj“, hodnotí všechny zbývající skupiny nebo jedna vylosovaná skupina. Zpětnou vazbu by měl přidat učitel.

#### VARIANTY LEKCE

Aktivitu *Veselý stroj* můžeme využít jako motivaci:

- V hodinách slohu – popis činnosti, povídka (Jak jsme ve třídě postavili stroj...), bajka (Co si hlava, ruce, nohy vyprávěly...), úvaha (Proč je dobré spolupracovat...).
- V hodinách dramatické výchovy – mimické etudy – znázornění spolupráce, pohybu v rytmu.
- V hodinách hudební výchovy – nácvik rytmu, práce s rytmickými orffovskými nástroji, využití slabik a pohybu pro vytváření rytmických cvičení, ukázka rytmické hudby, podle které budou „lidské stroje“ pracovat, práce s hudebními formami, jako je rondo, nebo variace – v rytmické podobě, tempo – zrychlování/zpomalování, nácvik dynamiky – zesilování/zeslabování, silně/slabě. Zde je nutné využít zvukovou podobu rytmických slabik.
- V hodinách výtvarné výchovy – Kreslíme fantastické stroje..., Lidské tělo v pohybu...

vedou ke spolupráci. K hodnocení mohou posloužit následující kritéria:

- Dokázal vedoucí dobře řídit členy své skupiny?
- Pracovali ve skupině všichni členové?
- Pracovali pravidelně a rytmicky?
- Dodržovala skupina pravidla bezpečnosti?
- Dokázali všichni členové reagovat na změnu tempa?

#### PŘÍLOHA

List s pravidly pro práci skupin:

- vytvořte skupinu po pěti členech (učitel může sám rozdělit žáky podle určitého klíče, podle časových možností a svých záměrů i podle toho, co o žácích ví)
- domlouvejte se polohlasně
- dohodněte se na pořadí jednotlivých součástí stroje a na pohybech
- dodržujte bezpečnost, vyberte takové pohyby, abyste neublížili spolužákům před vámi i za vámi
- dohodněte se, kdo začne
- další „součásti stroje“ postupně připojujete
- sladte práci „stroje“ do pravidelného chodu
- pokuste se měnit tempo práce „stroje“
- vymyslete název pro váš „stroj“
- na práci máte 13 minut

#### Název hodiny

**SPOLEČNÉ FARMAŘENÍ<sup>1</sup>** (Autor: Zdeněk Slejška)

#### Předmět

Přírodopis/Biologie, Občanská výchova

#### Téma

Přírodní zdroje a trvale udržitelné chování člověka

#### Obsahové cíle lekce

Žáci porozumí tomu, jak se chovají přírodní systémy a zdroje.

Žáci reflektují, co vede člověka k tomu, že se nechová ke zdrojům udržitelně a zodpovědně.

#### Kompetenční cíl lekce

Kompetence sociální a personální – žáci reflektují, jak je obtížné najít kompromis v situacích vyžadujících dohodu.

#### Časová dotace

90 min

#### Pomůcky

- pravidla hry
- záznamové archy
- PC
- dataprojektor

#### PRŮBĚH LEKCE

Rozdělíme žáky na 5 skupin. Každé skupině předáme pravidla v písemné podobě (viz příloha), skupiny si studují pravidla samy. Ponecháme prostor na případné dotazy a zahájíme aktivitu.

Hra probíhá v pravidelně se opakujících kolech, která nejsou přesně časově vymezena. Je potřeba sledovat průběh hry, aby byl dán prostor pro případnou vzájemnou interakci žáků.

Počet kol určujeme dle vývoje hry tak, aby hra měla ještě dostatečný spád. Žákům dopředu nesdělujeme, že proběhne poslední kolo ani kolik kol hra bude mít.

Každé kolo se skládá ze tří částí:

- 1) Nejprve žáky necháme, aby se domluvili, kolik ovcí chtějí na pastvinu v tomto roce (kole) vyslat, zda nechtějí nějaké utratit nebo naopak nakoupit za obdržený výnos.
- 2) Následně všechny skupiny najednou vyšlou své ovce na pastvinu. Pro sledování vývoje hry máme dvě možnosti: a/ Počet ovcí sledujeme pomocí hracích kamenů (sírek nebo jakýchkoli jiných předmětů, které máme v dostatečném množství a mohou představovat ovce) – každá skupina vloží do stanoveného prostoru daný počet hracích kamenů (ovcí) podle toho, kolik ovcí vyšle ten daný rok na pastvu. Učitel odevzdá tolik kamenů, kolik ovcí se rozhodne utratit, případně je může naopak nakoupit a tím získat kameny nové.

b/ Počet ovcí, které skupiny vysílají na pastvu, lze jen napsat na lísteček. Aktuální stav před začátkem kola si žáci zapíší do svých tabulek (viz příloha) a stejně tak vedoucí hry zanesou údaje do tabulky pro vedoucího (viz příloha).

3) Učitel na základě výpočtu sdělí skupinám výnos na jednu ovci. Skupiny si vypočítají aktuální zůstatek na svém kontě. Kola se opakují tak dlouho, dokud hra neskončí, nebo dokud ji učitel neukončí.

V zásadě může dojít ke dvěma situacím:

- 1) Pastvina je zcela spasena a farmáři již nemají další rok kam vyslat ovce. Hra končí a se žáky rozebereme, co se stalo a proč.
- 2) Žáci si zvolí nějaký vlastní způsob, díky kterému regulují počet ovcí na pastvině a dokáží ji tak udržet v produkci více let. Hra skončí ve chvíli, kterou určí učitel. Se žáky rozebereme, jakou měli strategii, k čemu vedla a proč.

Po reflexi (viz níže) se žáky projdeme modely. Žáci mohou díky nim zkoušet, jak se chovají různé systémy při odlišném nastavení a odvozovat z toho pravidla pro udržitelné chování.

#### REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ

Reflexe může proběhnout formou diskuse (ať už nejprve po skupinkách, nebo se všemi žáky najednou). Zaměříme se na problematiku obnovitelných a neobnovitelných zdrojů, hospodaření s nimi. Od konkrétní zkušenosti ze hry přejdeme se žáky k reálným situacím, které znají přímo nebo s nimiž by se mohli setkat, či je znají např. z médií (mořské ryby, velryby, lesy ve Středozeří, vlci v našich horách apod.).

#### METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Kapacita pastviny je 100 ovcí (tzv. „mez“ pastviny – nesdělujeme ji žákům). Není-li kapacita pastviny překročena, získá každá skupina farmářů 5 jednotek na 1 ovci. Je-li mez překročena, pak a) se snižuje výnos na ovci o 1 jednotku na každých 20 ovcí přesahujících mez pastviny (př. mez pastviny je 100, počet ovcí je 120 – výnos na jednu ovci je pouze 4 jednotky), b) zhoršuje se kvalita pastviny a kvůli tomu se snižuje mez pastviny o 1 ovci za každou ovci, která přesáhla aktuální mez pastviny pro další kolo hry (př. mez pastviny je 100 ovcí, počet ovcí 110 – mez pro následující kolo se sniží o 10, takže v příštím kole bude mez pouze 90 ovcí). Pokud bude mez pastviny překročena o více jak 100 ovcí, je výnos 0.

Aktivita má žáky přivést na myšlenku, že s pastvinou musí zacházet tak, aby po několika letech měli pokud možno stabilní finanční příjem, ale nezruinovali pastvinu. Žáci, kteří tuto

<sup>1</sup> Lekci *Společné farmaření* zpracovalo pro Generation Europe Česká republika (www.generation-europe.cz) občanské sdružení Egredior (www.egredior.cz) jako součást projektu *Robotomie.cz*.

myšlenku odhalí, budou nejspíše zvažovat, kolik ovcí mohou na pastvinu vypustit, aby vystačila pro všechny ovce a ty jí zcela nespásly. Ve hře tedy neobstojí skupiny, které se budou snažit mít za každou cenu nejvyšší výnosy a budou ignorovat zpětnou vazbu od učitele ohledně spásanosti pastviny.

Skupinky se mohou domlouvat i mezi sebou, tuto instrukci jim ale výslovně nedáme.

Z pilotního ověřování se žáky vypočetla zkušenost, že k likvidaci pastviny dochází po 4. kole.

## PŘÍLOHY

### Pravidla hry – zadání

Vášim cílem je hospodařit s ovci na pastvině spolu s dalšími farmáři po několik let tak, abyste byli dlouhodobě finančně

co neúspěšnější. Na začátku hry vlastníte 15 ovcí, které můžete pást na společné pastvině. Hra bude mít několik kol – roků, po které farmaříte; jejich počet určí učitel. Na začátku každého kola dostanete čas na promyšlení toho, kolik ovcí, jež vlastníte, pošlete na pastvu, zda některé ovce utratíte a co provedete se svým výnosem. Teprve poté vyšlou všechny farmářské skupiny své ovce na pastvu. Na základě množství pasoucích se ovcí vám učitel sdělí, jakého výnosu jste dosáhli a jak si stojíte na pastvině. Na závěr každého kola si podle dané tabulky vypočítáte aktuální zůstatek na svém kontě.

Přehled základních údajů:

- Cena ovce – 3 jednotky (při nákupu a výkupu bankou)
- Náklad na rok života ovce – 1,5 jednotky
- Výnos ovce za rok – 0–5 jednotek

### Tabulka pro žáky

Nákup/utracení										
Počet ovcí										
Na pastvě										
Výnos celkem										
Náklady										
Konečný zůstatek										

### Tabulka pro učitele

Rok (kolo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Počet ovcí									
Mez									
Výnos									
Nová mez									

## Název hodiny

**ZELENÝ STROM** (Autor: Zdeněk Slejška)

### Předmět

Přírodopis/Biologie

### Téma

Fotosyntéza

### Obsahový cíl lekce

Žáci si zafixují, které základní zdroje jsou potřebné pro fotosyntézu a které faktory ovlivňují opad listů.

### Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální:

- Žáci volí takové spolupracující strategie, aby dosáhli cíle.
- Žáci si dokáží rozdělit role.

### Časová dotace

90 min

### Pomůcky

Pravidla pro žáky, kostka.

## PRŮBĚH LEKCE

Jako motivaci můžeme pustit *Píseň, co mě učil listopad* od Wabiho Daňka nebo využít některou z jiných písní, které se týkají podzimu a kde se vyskytuje téma opadávání listů.

Rozdělíme žáky na 3 skupiny optimálně po 8–10 osobách. Společně si vysvětlíme pravidla hry – využijeme popis pravidel (viz příloha). Pro názornost můžeme schematicky průběh hry kreslit na tabuli.

Žákům ponecháme prostor na vytvoření strategie. Hra začne a učitel hlídá délku kol. Mezi jednotlivými koly dáváme žákům krátký čas na případnou změnu strategie.

## REFLEXE CÍLŮ LEKCE, HODNOCENÍ

Skupinám žáků položíme dvě otázky, necháme je nejprve diskutovat mezi sebou a pak sdělíme zkušenosti se všemi skupinami. Žákům můžeme následně pokládat doplňující otázky (např. zda strategii měnili, jak a proč, jak se na ní dohodli apod.).

- 1) Jakou strategii jste zvolili a jak se vám osvědčila?
- 2) Které otázky byly pro vás obtížné a proč? Na které jste neznali odpovědi?

## METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

Aktivita je vhodnější do dvouhodinovy. Žáci si zážitkovou formou zafixují, které procesy se odehrávají v rostlinách. Důležité je však upozornit na to, že hra má sloužit především k podpoře učení všemi smysly než k reálné simulaci daných procesů. Na zážitek je z uvedeného důvodu nutné navázat ještě upevněním základních znalostí. Učitel však má možnost odvolávat se na zážitky, které v žácích hra zanechala.

Velkou pozornost věnujeme vysvětlení pravidel.

## PŘÍLOHY:

### Pravidla hry – zadání pro žáky

Vášim úkolem je pěstovat strom tak, aby zůstal zelený – zůstal na něm co nejvíce listů – a zároveň vyprodukovat díky fotosyntéze v listech co nejvíce cukru.

Hra má 5 kol; každé kolo trvá 4 minuty. K tomu, aby v listu vznikl cukr, potřebujete dvě základní věci – světlo a vodu. Tyto látky budete získávat díky speciálním úkolům. Množství listů na stromě ovlivňuje jednak – přilnavost listů, která je závislá na množství vody, jednak intenzita větru, kterou se dozvíte vždy na konci kola. Hru začínáte s 15 listy.

V každém kole musíte pro strom zajistit světlo a vodu, aby vznikl cukr.

*Cukr:*

- cukr získáte tak, že odpovíte správně na připravené otázky
  - čím více otázek zodpovíte, tím více můžete získat bodů, tedy cukru
  - otázky mají různou náročnost, a tudíž i bodovou hodnotu – čím bodově hodnotnější otázky zodpovíte, tím více cukru získáte
  - množství otázek, na které můžete odpovídat, ovlivňuje tím, kolik jednotek vody získáte (na každou otázku jsou potřeba 2 jednotky vody)
  - bodovou hodnotu otázek ovlivňujete tím, kolik světla získáte
- Světlo a vodu získáte takto:*
- světlo získáváte při řešení úkolu Stavba věže: čím vyšší věž v jednom kole postavíte, tím více světla získáte
  - vodu získáváte pomocí úkolu Kliky: za provedené kliky získáte počet jednotek daný podle převodníku

Získané a vydané jednotky si zapisujete do přehledové tabulky (viz dále).

Ve chvíli, kdy získáte minimálně 2 jednotky vody, si můžete jít pro otázku. Její bodovou hodnotu určí aktuální výška vámi stavěné věže (v jakém výškovém pásmu se právě nachází). Pokud na otázku správně odpovíte, získáte daný počet bodů = jednotek cukru.

Po skončení každého kola si sečtete jednotky cukru a zjistíte množství zbylé vody, které určí stupeň přilnavosti listů (např. máte 10 jednotek vody a 5 listů, takže přilnavost každého listu je 2).

Učitel hodí kostkou a podle hodnoty, která padne, určí intenzitu větru. Větru mohou odolat jen ty listy, jejichž hodnota přilnavosti dosahuje alespoň poloviny hodnoty síly větru (na kostce padne 4, listy musí mít hodnotu přilnavosti alespoň 2). Jestliže nedisponujete odpovídajícím počtem jednotek vody na množství vašich listů, zůstane na stromě jen tolik listů, na kolik vám vystačí voda, a zbytek opadá (např. máte 10 jednotek vody – na kostce padne 4, potřebujete tedy na každý list

2 jednotky vody, jestliže jich máte 15, na stromě vydrží jen 5 listů a ostatní opadají). Pokud opadají všechny listy, hra pro vás končí. Do tabulky si po každém kole zapíšete počet listů na stromě. Na konci hry se sečte, kolik máte listů na stromě a kolik jste

vyrobili cukru. Zjistíte, jakého pořadí ve skupinách jste dosáhli v počtu listů a jednotek cukru – tato dvě pořadí se sečtou a aritmetický průměr ukáže, jak jste se ve hře umístili (listů máte nejméně, jste třetí, cukru máte nejvíce, jste první, celkově jste druhí).

### Přehledová tabulka

#### Skupina:

Počet kol	Počet získaných jednotek vody	Počet vydaných jednotek vody na otázky	Počet vydaných jednotek vody na otázky	Počet zbylých listů	Počet získaných jednotek cukru (odpovězených otázek)
1. kolo					
2. kolo					
3. kolo					
4. kolo					
5. kolo					
<b>Celkem</b>					

### Název hodiny

**INDY<sup>1</sup>** (Autor: Oto Kuczman)

### Předmět

Biologie

### Téma

Opěrná soustava člověka

### Obsahové cíle lekce

Primárně – relax, soutěž, zábava, nabourání stereotypu, pohyb, akce, dobrodružství. Sekundárně – v lekcí je zabudovaný prvek rozvíjející čtenářskou gramotnost žáka: porovnáním informací v textu a nalezených kosterních pozůstatků lze jednoznačně určit, zda kosterní pozůstatky patří hledané osobě, či ne. Z hlediska odborného – biologického jde o praktické poznávání kostí.

### Kompetenční cíle lekce

Kompetence sociální a personální, k řešení problémů, komunikativní.

Žáci:

- účinně spolupracují ve skupině
- hledají řešení problému
- pozitivně ovlivňují kvalitu společné práce
- přispívají k diskusi skupiny
- naslouchají druhým
- respektují názor druhých

### Časová dotace

45 min

### Pomůcky

- krabice
- vybrané části kostry člověka
- nakopírované dopisy s žádostí VÚUV
- nakopírované úkoly
- nakopírované ukázky jednoduchého tangramu
- obálky

### PRŮBĚH LEKCE

(Níže jsou uvedeny poznámky ke každému bodu)

1. Na začátku hodiny seznámí učitel žáky s žádostí VÚUV o pomoc při bádání po kosterních pozůstatcích významného světového badatele a dobrodruha „Indyjány Johnese“.
2. Učitel rozdělí třídu do badatelsko-pátracích skupin.
3. Jakmile je třída rozdělena a skupiny na místech, poučí učitel žáky o bezpečnosti při pohybu po budově (terénu), předá skupinám obálku od VÚUV a určí časový limit, po jehož uplynutí se všichni vrací do třídy – i v případě, že se jim nepodaří kosterní pozůstatky najít! Poté vyzve žáky k otevření obálek a zahájení práce.
4. Po návratu všech skupin do třídy a oslavě vítězné skupiny

rozbalí nálezců krabici s kosterními pozůstatky. Kromě kosterních pozůstatků, se kterými pracuje vítězná skupina, jsou v krabici fotokopie všech kostí. Vítězná skupina je předá ostatním týmům jako studijní materiál.

5. Žáci mají za úkol určit všechny druhy kostí v nálezů a na základě pozorného čtení textu zjistit, zda patřily „Indyjánu Johnesovi“, či ne.
6. Závěr hodiny je věnován reflexi činnosti, případně zadání domácího úkolu.

### METODICKÉ POZNÁMKY A DALŠÍ TIPY K REALIZACI

#### Obecně

Krabice s kosterními pozůstatky musí být ukryta u někoho, kdo bude v dané době v budově a bude k nalezení – sekretářka, knihovnice atd. Tato osoba vystupuje jako Strážce a zároveň jako zadavatel posledního úkolu.

V krabici s kosterními pozůstatky musí být i ta část kostry, na kterou poukazuje text. V případě našeho textu např. v *džungli si zlomil obě nohy v oblasti stehen...* je v krabici kost stehenní, která slouží jako hlavní indície ke zjištění příslušné skutečnosti – patří, či nepatří?

#### Úkoly a jejich náročnost

Pokud máte dostatek času (dvouhodinová praktická cvičení, polovina třídy), volte úkoly, které jsou časově náročnější. Pokud je času málo (jedna vyučovací hodina, všichni žáci), mělo by být úkolů méně a měly by být lehce řešitelné. Občas se ale stane, že se žádná skupině nepodaří během časového limitu rozluštit hádanky a nalézt kosterní pozůstatky. Nevadí. Hodina končí, kosterní pozůstatky se nenašly, v myslí žáků zůstávají nezodpovězené otázky. I to je život.

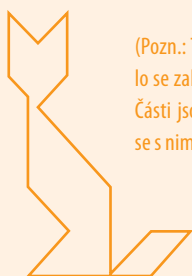
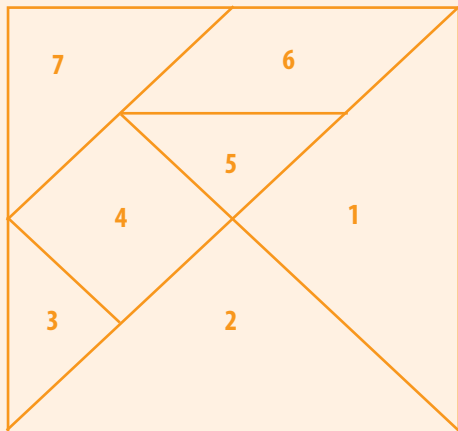
#### Příklady a posloupnost úkolů

První úkol se ukrývá přímo v textu od VÚUV – chybějící písmenka ve slovech odkážou žáky k místu XY. Ukrytá věta zní v našem případě takto: HÁČKO HLEDEJ, NEOTVÍREJ, JENOM RUKU NATÁHNI. Žáci musí najít hydrant, který nemusí otevřít. Na hydrantu je nalepen další úkol.

Na místě XY čeká druhý úkol. Jedná se o jednoduchý přesmyk písmenek ve větě, jehož vyluštěním se dostanou ke Strážci. VNIHOVNĚKĚTEKÁČTRÁŽCESOSTÍK.OŽÁDEJPOHOALŠÍDKOLŮ (V knihovně je Strážce kostí. Požádej ho o další úkol.)

Strážce zadá skupině časově omezený úkol, například poskládat tangram. Počet obálek s tangramem odpovídá počtu skupin hledajících kosterní pozůstatky. Tangramy jsou všechny stejné. Hledání končí v momentě, kdy libovolná skupina jako první poskládá tangram. Strážce předá vítěznou skupině krabici s kosterními pozůstatky a žáci se přesouvají do třídy. Strážce pak směřuje všechny ostatní skupiny hledačů do třídy.

<sup>1</sup> Tato lekce není ukázkou zapojení zážitkové pedagogiky do výuky, ale příkladem zpestření výuky pomocí zážitků. O rozdílech obou pojetí více v kapitole *Zážitková pedagogika a analýza potřeb*. Lekci jsme ponechali v její původní podobě.



(Pozn.: Tangramová kostka – osvědčilo se zalaminování před rozstříháním. Části jsou přesnější, v časovém presu se s nimi lépe manipuluje, nekrčí se.)

Ukázka jednoduchého tangramu. Realizátorům této aktivity doporučujeme vybraný tangram složit a vyzkoušet časovou náročnost. Doporučený čas – 2 minuty.

#### Poznámky k bodu č. 1

VÚUV – Výzkumný ústav univerzálních výzkumů. Jedná se o fiktivní organizaci s vlastním logem, která dodává hře trochu vědeckosti a vážnosti.

#### Poznámky k bodu č. 2

Osvědčený počet žáků ve skupině je 3–5, k dělení žáků do skupin doporučuji využít losováték (nápad o.s. Egredior).

#### Poznámky k bodu č. 3 a 4

Učitel poučí žáky o bezpečnosti pohybu v budově (terénu). Učitel určí časový limit činnosti skupin, který začíná otevřením obálky a končí po XY minutách luštění a hledání – bez ohledu na to, zda najdou či nenajdou kosterní pozůstatky. Do uplynutí vymezeného času se všichni sejdou ve třídě. Osvědčený

časový limit je dvacet minut. Tento limit a návrat do třídy je potřeba zdůraznit (např. zápisem na tabuli), jelikož neúspěšné týmy hledačů mají většinou pocit, že pro ně činnost skončila a mají tedy dostatek času na návrat do třídy.

V době, kdy žáci hledají kosterní pozůstatky, učitel na tabuli vytvoří tabulku s čísly (jmény) skupin.

#### Poznámky k bodu č. 5

Vítězná skupina rozbálí krabici s kosterními pozůstatky před celou třídou.

V krabici jsou kromě kosterních pozůstatků i přesné fotokopie kostí, které nálezci rozdají ostatním skupinám k prostudování.

Všechny skupiny mají čas na určení kostí a vytvoření hypotézy. Po uplynutí časového limitu vyzve učitel skupiny ke společnému popisu nalezených kostí.

Na závěr tohoto bloku vyzve všechny skupiny, aby rozhodly, zda kosti patřily I. J., nebo ne. Názory zapisuje na tabuli do tabulky, kterou si předem připravil. Stačí A/N.

Jakmile je vše zapsané, učitel řekne žákům správnou odpověď, zdůvodní ji a nechá žákům krátký čas na zamyšlení, reflexi a šum.

#### Poznámky k bodu č. 6

V celkové reflexi společně učitel s žáky určí správné odpovědi hádarek a položí žákům reflexní otázky – jaká byla náročnost hádarek, jaká byla spolupráce skupin, jakou dovednost či poznatek si odnášejí z hodiny, jaký mají nápad na zlepšení této činnosti atd.

#### VARIANTY LEKCE

Varianta může být dvouhodinové biologické praktikum, během kterého plní žáci náročnější úkoly, v krabici se skrývá větší počet kostí, žáci nalezené kosti lidské kostry zaznamenávají do pracovních listů, na základě anatomicko-morfologických rozdílů vybraných druhů kostí se učí rozpoznat rozdíly mezi mužskou a ženskou kostrou a v závěru hodiny píší metodou volného psaní životní příběh osoby, které patřily kosterní pozůstatky uschované v depozitáři laboratoře biologie naší školy.

Text je ukázkový, písmenka v textu nejsou vypuštěna, pouze označena jinou barvou. Realizátor si může vymyslet svůj text i svou vlastní šifru.

#### PŘÍLOHA

##### Text pro žáky



VÝZKUMNÝ ÚSTAV  
UNIVERZÁLNÍCH VÝZKUMŮ  
se sídlem v Holešově

Milí žáci,  
jménem archeologické sekce VÚUV vás chci požádat o pomoc při objasnění některých záhad a nesrovnalostí v životě Indyjány Johnese.

Jak jistě všichni víte, Indyjána Johnes byl světově uznávaným archeologem a dobrodruhem. Zasloužil se nejen o objev mnoha archeologických památek a skvostů, ale podílel se také na popularizaci archeologie jako takové. Na svých cestách zažil mnohé dramatické chvíle. V brazilské džungli si například zlomil obě nohy v oblasti stehen a jen s vypětím všech sil se doplžil k řece Amazonce, kde ho zachránili domorodí indiáni. Na své poslední výpravě do Pandžábu však tragicky zahynul pádem do rokle, když se pod ním utrhla provazová žebřík, jehož nosná lana sám nechtěně přerušil svou mačetou, když zaháněl dotírající moskyty. Jeho ostatky byly poté převezeny do Velké Británie, odkud za záhadných okolností v roce 1945 zmizely. Podle nejnovějších informací archeologické sekce VÚUV je patrné, že mohou být uloženy v historické budově, kde sídlí vaše škola. Indyjo poslední životní snímek zachytila v Panžábu automatická kamera, sloužící ke sledování sněžných levhartů.

Vaše úkoly:

1. Najděte kosterní pozůstatky ukryté ve školní budově.
2. Pokud je najdete, správně všechny pojmenujte.
3. Pokud je najdete, určete, zda patří Indyjánu Johnesovi.

První indicie, která by vás mohla nasměrovat správným směrem bádání, je ukrytá v úvodním textu.

OTTO VON KRACMAR, momentální ředitel VÚUV

## PRAVIDLA PRO UVÁDĚNÍ ZÁŽITKOVÝCH AKTIVIT

Několik doporučení pro stručné a srozumitelné vysvětlení pravidel vašich her a programů, které vzešly ze zkušenosti lektorů zážitkových programů:

1. Před vysvětlováním dílčích pravidel začněte tím, že jasně pojmenujete, co je **cílem** programu. V tomto případě máme na mysli cíl konkrétní aktivity, nikoliv náš pedagogický cíl.
2. Poté formulujte dílčí **pravidla**, která vysvětlí **princip** hry, ale také její **průběh a ukončení**.
3. **Méně je více.** Doporučujeme vystavět aktivitu na několika jednoduchých pravidlech. Víc jak cca 5 pravidel už klade vyšší nároky na pochopení a udržení pozornosti. Prodlužuje se doba uvedení hry a čím déle je potřeba jednotlivá pravidla vysvětlovat, tím více klesá pozornost žáků a jejich motivace vrhnout se do programu.
4. Pokud není nutné sdělit vše na začátku, zadávejte pravidla v průběhu aktivity a **informace dávkujte podle potřeby**. Žáky však předem upozorněte, že se další pravidla budou doplňovat průběžně.
5. Praktické bývá **sepsat pravidla jasně a stručně na tabuli nebo na papír**, který je viditelně vyvěšen nebo jej dostává každý z žáků vytištěný do ruky. Předepsaný papír vás při zadávání hry dobře povede – šetří to čas a zlepšuje orientaci žáků ve hře. Při případných nejasnostech během aktivity se můžete na takto formulovaná pravidla dobře odkazovat. Postupně doplňovaná pravidla přepisujte viditelně na seznam.
6. Jedná-li se o soutěž, je o to více třeba pravidla nastavit srozumitelně a transparentně. Zvláště děti jsou na případné dovysvětlování nejasností při vyhlášení výsledků dosti citlivé. Typicky chybným zadáním pravidla jsou nejasně nastavená **kritéria hodnocení**, např. *...a vyhrává ten, kdo bude mít nejhezčí obrázek*. Kdo a jak to určí? Krása se nedá změřit, na rozdíl od nejrychlejšího času či největšího počtu bodů.
7. **Neměňte pravidla v průběhu hry**, pokud to není záměrem nebo pokud není potřeba tímto způsobem řešit nenadálou situaci.

## UKÁZKA ZAHRNUTÍ KOMPETENČNÍCH CÍLŮ DO VÝUKY S VYUŽITÍM VSTRÍCNÉHO PŘÍSTUPU

### KOMPETENCE K UČENÍ – SCHOPNOST SOUSTŘEDIT SE

Učitel na 2. stupni ZŠ popisuje situaci následovně:

*V poslední době se rozhovor mezi pedagogy stále stáčí k podobnému problému v různých ročnících školy. Potýkáme se s nedisciplinovaností žáků, jejich neschopností korigovat volní jednání a nezájmem o systematickou aktivní výuku.*

*Nejvíce pocítujeme tento problém v oblasti kompetence k učení, konkrétně při organizaci a řízení vlastního učení. Rozhodli jsme se proto na tyto kompetence více zaměřit ve výuce.*

#### 1. Problematické projevy

Žáci nemají zájem o nové poznatky, při práci jsou nesoustředění, utíkají od reálného světa k vlastním myšlenkám, mají nízkou vnitřní motivaci učit se, projevují neochotu studovat.

#### 2. S jakou kompetencí začneme

Schopnost soustředit se.

#### 3. Kompetenční cíle (jak se kompetence projevuje), které je možné již postupně zahrnovat do cílů výuky a zaměřovat na ně aktivity žáků

Žák:

- porozumí zadání úkolu, doptává se, zadání úkolu dovede zopakovat svými slovy
- rozloží si splnění úkolu na proveditelné kroky a drží se jich
- provádí kontrolu jejich splnění
- odhadne čas nutný na splnění úkolu
- ve chvíli, kdy si neví rady, jak má pokračovat, požádá o radu učitele nebo spolužáka
- řeší pouze zadaný úkol, nápady s úkolem nesouvisející si zaznamenává stranou (např. zapisuje do sešitu)
- všímá si, kdy úkol opustí, a dělá to jen v odůvodněných případech (např. je nutné úkol přerušit, úkol je plněn, je potřeba provést přípravu pro další krok úkolu apod.)
- všímá si toho, co jeho pozornost rozptyluje, a dovede rušivé prvky eliminovat
- všímá si toho, co mu napomáhá se soustředit, a při učení si takové podmínky vědomě nastavuje

### KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

#### – PRÁCE VE SKUPINĚ

Učitel na 2. stupni ZŠ popisuje situaci následovně:

*Ve fyzice se často pokouším o práci ve skupinách. Žáci si nedokáží rozdělit role, jeden dělá všechno a ostatní nic. Když si už nějak role rozdělí, tak svou práci nedělají (např. měří čas nesleduje hodiny). Nechtějí být ve skupině se slabším žákem. Chybějí kompetence sociální a personální.*

#### 1. Problematické projevy

- Při práci ve skupinkách jeden dělá všechno a ostatní se vezou, žáci nedodržují svoji roli, nechtějí být ve skupině se slabším žákem, který nic neumí.

- Žáci neumí pracovat podle přidělené role, své role neplní, mají potíže správně pochopit svoji roli, pracovat podle ní, a tím pomoci skupině k dobrému výsledku.

#### 2. S jakou kompetencí začneme

Schopnost pracovat ve skupině – schopnost rozdělit si role a pracovat podle nich.

#### 3. Kompetenční cíle (jak se kompetence projevuje), které je možné již postupně zahrnovat do cílů výuky a zaměřovat na ně aktivity žáků

Žák:

- ví, co je obsahem jednotlivých rolí při práci ve skupině (např. organizátor, měřič času, zapisovač, nositel nápadů...)
- podle typu činnosti umí stanovit, které role budou pro řešení úkolu ve skupině využity
- všímá si, která role je mu více a která méně příjemná a proč
- umí si o roli ve skupině říct
- dovede přidělenou roli akceptovat a držet se jí
- ve zvláštních případech z role vystoupí a diskutuje to se skupinou, umí převzít improvizovaně jinou roli

### KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ, SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ – SCHOPNOST DOMLUVIT SE S DRUHÝMI

Učitel v 6. ročníku ZŠ popsal problematické jevy takto:

#### 1. Problematické projevy

Žáci

- prosazují pouze svá řešení
- nedovedou se domluvit na kompromisu
- nedokáží se navzájem vyslechnout
- nezajímají se o názory ostatních
- chybí jim tolerance

#### 2. S jakou kompetencí začneme

Schopnost domluvit se s druhými – schopnost vytvářet dohody a kompromisy.

#### 3. Kompetenční cíle (jak se kompetence projevuje), které je možné již postupně zahrnovat do cílů výuky a zaměřovat na ně aktivity žáků

Žák:

- názor druhého si vyslechne, snaží se mu porozumět (ptá se na to, co mu není jasné, ověřuje si, že porozuměl...)
- respektuje, že má druhý jiný názor, neposmívá se mu, neshazuje ho
- hledá, co mají názory společného, a čím se liší
- na tom, v čem se shodne s druhými, postaví další řešení situace
- vyjednává v případech, že je nutné z vlastních představ svých i druhého slevit
- ověří si, že dohodě rozumí stejně jako druhí, kterých se týká

## ZVLÁDACÍ PŘÍSTUP V PRAXI – VYTVOŘENÍ KRITÉRIÍ A INDIKÁTORŮ PRO HODNOCENÍ ČÁSTI KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

Učitelka na 2. stupni ZŠ popisuje situaci ve třídě, kterou se rozhodla řešit:

*Jsem už druhým rokem třídní učitelkou v sedmé třídě. Ve třídě mám 30 žáků. Atmosféra ve třídě není od začátku moc dobrá (i když se poslední dobou trochu uklidňuje). Žáci se oslovují příjmením, často si nadávají, žalují na sebe. Znáám jejich heslo na stránku Spolužáci, tam se slušné slovo nenajde. Loni jsem při třídnických hodinách pracovala podle metodiky těchto hodin, ale protože třídnické hodiny na naší škole nejsou povinné, problémoví žáci prostě nechodili. Takže potíž vidím v komunikaci mezi žáky, ve třídě panuje nepříjemná atmosféra, žáci se pomlouvají, posmívají jeden druhému.*

Část kompetence sociální a personální, kterou bych ráda u žáků posílila:

- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívají k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytují pomoc nebo o ni požádají

Oblast kompetence	Kritérium /indikátor	Vysoká úroveň	Pokročilá úroveň	Mírně pokročilá úroveň	Základní úroveň
Ohleduplnost a úcta	<b>Oslovování</b>	Zeptá se spolužáků, jak si přejí být oslovení, a oslovuje je tak.	Sám si uvědomí, že má oslovovat spolužáky křestním jménem a oslovuje je tak.	Při upozornění spolužákem, že si přeje být osloven jinak, než křestním jménem, ho takto oslovuje.	Při upozornění učitelem oslovuje spolužáky křestním jménem.
	<b>Urážení spolužáků</b>	Ke spolužákům se chová slušně.	Spolužáky uráží velmi zřídka (je-li vyprovokován), sám se omluví.	Spolužáky občas uráží; je-li upozorněn, omluví se.	Když je upozorněn učitelem, přestane své spolužáky urážet, ale neomluví se.
	<b>Obtěžování děvčat chlapci</b>	Chlapci se k děvčatům chovají s úctou a dodržují zvyklosti dané naší společností (např. dávají děvčatům přednost).	Chlapci děvčata neobtěžují, občas se k nim chovají podle pravidel daných naší společností.	Chlapci neobtěžují děvčata (neškádlí je, nenadzvedávají sukně...).	Jsou-li upozorněni, přestanou chlapci děvčata obtěžovat.
	<b>Chování k aktivním spolužákům</b>	Respektuje spolužáky, které učivo zajímá, chová se k nim slušně, trpělivě vyslechne jejich otázky a učitelovy odpovědi.	Respektuje spolužáky, které učivo zajímá, chová se k nim slušně, občas vyslechne jejich otázky a učitelovy odpovědi.	Respektuje spolužáky, které učivo zajímá, jejich otázkám nevěnuje pozornost.	Na učitelovo upozornění přestane urážet a okřikovat spolužáky, které učivo zajímá.
	<b>Respektování odlišností vyplývajících z rozdílného soc., náb. a rasového původu</b>	Baví se se spolužáky z odlišného prostředí, oceňuje jejich odlišnosti, aktivně se o takové spolužáky zajímá.	Baví se se spolužáky z odlišného prostředí, zjišťuje, co mají společného, zná jejich osobní záležitosti.	Občas se se spolužákem z odlišného prostředí baví, občas se ho zeptá na školní záležitosti (úkoly).	Odpovídá, když se spolužák z odlišného prostředí zeptá, nijak ho ale nevyhledává, nebaví se s ním.
Vytváření příjemné atmosféry ve třídě	<b>Poděkování</b>	Vždy poprosí a poděkuje (poděkuje i za negativní reakce).	Poprosí a poděkuje (za půjčované věci a za kladné reakce na svou osobu).	Poprosí a poděkuje, když si půjčuje nějakou věc.	Na učitelovo upozornění poprosí a poděkuje, když si půjčuje nějakou věc.
	<b>Nadávání</b>	Spolužákům nikdy nenadává.	Nadávky se objevují zřídka, téměř vždy se za ně omluví.	Nadávky se občas objevují, občas se za ně sám omluví.	Když je napomenut, v nadávání nepokračuje, ale neomluví se.
	<b>Ubližování</b>	Vyhýbá se konfliktům, nepere se, ani když je vyprovokován.	Sám konflikty nevyvolává. Je-li vyprovokován, občas řeší konflikty fyzickým útokem.	Konflikty (které občas sám vyvolá on nebo je vyvolají jiní) často řeší fyzickým útokem.	Sám konflikty vyvolává. Je-li napomenut, ustane s konfliktním jednáním (přestane se prát).
	<b>Vztah k věcem ve třídě</b>	Aktivně se zajímá o stav prostředí ve třídě, sám je zpřiměňuje (např. výzdobou, drobnými opravami). Upozorňuje na jednání spolužáků, kteří majetek ničí.	Majetek ve třídě není. Pomáhá učiteli třídu zútlunat.	Majetek ve třídě vědomě neníčí. Pokud něco rozbije nebo poškodí, vždy to napraví (vyčistí, opraví).	Je-li vyzván, přestane s poškozujícím jednáním a pokouší se ho napravit.
	<b>Poskytnutí pomoci</b>	Sám nabízí nejen pomoc s učivem, popř. věcnou, ale i pomoc s řešením vztahu k někomu.	Sám nabízí pomoc s učivem, popř. věcnou, ale se vztahem pomůže pouze na požádání.	Na požádání pomůže nejen s učivem, popř. věcně, ale i s řešením problémů se vztahem k někomu.	Je-požádán, poskytne pomoc s učivem, popř. věcnou pomoc.
	<b>Požádání o pomoc</b>	Sám žádá o pomoc jak s řešením problémů materiálních a s učivem, tak problémů se vztahem k někomu.	Má-li problém materiální nebo s učivem, sám žádá o pomoc. Pokud mu druhí nabídnou pomoc s řešením vztahu k někomu, přijme ji.	Sám žádá o pomoc s učivem nebo s materiálním problémem.	Přijme, když mu druhí nabídnou pomoc s učivem, popř. s řešením materiálního problému.



## UKÁZKA SADY KRITÉRIÍ S INDIKÁTORY PRO ÚSTNÍ PREZENTACI

### Kritéria

- věcnost a úplnost
- struktura
- odbornost
- plynulost projevu
- spisovnost
- neverbální složky projevu atd.

Pokud tato kritéria předložíme žákům, zřejmě si s nimi nebudou vědět rady, ale pokud je upřesníme **indikátory** (znaky nebo mírou kvality), vše bude jasnější.

### Kritéria s indikátory

- **věcnost a úplnost**
  1. Uvedl všechny důležité údaje a vztahy.
  2. Uvedl jen některé údaje a vztahy.
  3. Vynechal důležité vztahy a některé údaje.
- **struktura**
  1. Dodržuje posloupnost, nepřeskakuje z jedné myšlenky na druhou, nevrací se.
  2. Občas není jasný sled informací, přeskakuje, informace zpětně doplňuje.
  3. Nedodržuje posloupnost, informace jsou nejasné, často se opakuje a vrací.
- **odbornost**
  1. Používá náležitě odbornou terminologii.
  2. Používá jen některé termíny.
  3. Nepoužívá terminologii nebo ji používá špatně.
- **plynulost projevu**
  1. Hovoří plynule, nepoužívá vycpávkových slov, nezadržává se. Používá kratší věty.
  2. Občas nevolí správná slova, dělá delší pauzy, používá často vycpávková slova, některé myšlenky nedokončí.
  3. Dlouho přemýšlí, mnoho vycpávkových slov, dlouhá souvětí, nedokončuje myšlenky.
- **spisovnost**
  1. Pravidelná stavba věty, spisovné výrazy a tvary.
  2. Koncovky a tvary slov nejsou vždy spisovné.
  3. Nepravidelná stavba vět, nespisovné výrazy a koncovky.
- **neverbální složka projevu**
  1. Přiměřená gesta a mimika, oční kontakt s posluchači, vhodné reakce.
  2. Drobnější nedostatky, kterými je překonávána nejistota.
  3. Řeč těla je v rozporu s obsahem, nereaguje na posluchače, nezvládá rozpaky.

## PRAVIDLA PRO HODNOCENÍ

### Jak mohou vypadat pravidla pro hodnocení skupiny nebo jednotlivce:

1. Nejprve hodnotíme, co se povedlo, co bylo dobré.
2. Mluvíme konkrétně.
3. Ohleduplně, přesně, jasně a stručně pojmenujeme nedostatky.
4. Pokud je to možné, ukážeme cestu ke zlepšení nebo odstranění chyb.
5. Při vzájemném hodnocení se žáci učí sledovat postupy, způsoby řešení jiných žáků – to je nesmírně důležité pro jejich vlastní učení.
6. Pokud se na to žáci necítí a nechtějí hodnotit, nenutíme je.

## „HODNOTICÍ DESATERO“

1. Stres a strach nejsou dobrými přáteli hodnocení. Kdo se bojí, ten – obrazně řečeno – uteče nebo se brání. Buďme tedy při hodnocení k dětem otevření, ale nezneužívejme toho k zastrásování a kárání.
2. Mělo by nám jít o to, aby se žáci zlepšovali. Proto se je nesnažme „nachytat“, nesoustředíme se jen na chyby, ale posilujeme dobré výkony. Ideální je popisná podoba hodnocení (*Podářilo se ti to a to; rezervy máš v tom a tom...*).
3. Ve škole hodnotíme nejčastěji znalosti. Neměli bychom ale zapomínat i na hodnocení dovedností a postojů – klasifikací to ovšem nepůjde.
4. Hodnocení ve škole má především informovat o úrovni, které žák dosahuje. Získaná informace pomáhá žákům v dalším učení. (Nestačí tedy konstatovat: *tvůj výkon je dobrý/špatný... je to trojka, čtyřka*, ale: *správně jsi udělal, vyřešil, nepovedlo se..., nebylo správně...*)
5. Hodnocení žáka přináší informaci i pro nás, učitele. Dozvíme se z něj, kde leží hranice mezi tím, co žák zvládl, a co ne. Při nezdaru bychom neměli vinu svalovat jen na žáky. Problém může být i v našich nárocích. A především bychom měli žákovi pomoci naplánavat, jak se zlepšit – co zvládne sám, co s dopomocí spolužáka nebo dospělého, který mu poskytne oporu.
6. Způsoby hodnocení musí odpovídat cílům učení – pro rozvíjení sociálních či kognitivních dovedností použijme jiné nástroje než testy. Ideální je pracovat se sadami kritérií.
7. Při hodnocení musíme nutně porovnávat. Porovnávejme ale raději výkony žáků s kritérii než žáky mezi sebou.
8. Hodnocení jako jedna z forem zpětné vazby má být žákům předána co nejdříve, nejlépe hned. V praxi je to ale někdy obtížné, a proto učme naše žáky pracovat s kritérii a indikátory – budou schopni si zpětnou vazbu dávat postupně sami, a to kdykoliv.
9. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. Proto by mělo být hodnocení učitele žákům příkladným modelem. Hodnotící výroky musí být podloženy konkrétními doklady práce, žák by měl umět zdůvodnit, proč svou práci považuje za dobrou nebo špatnou. Jedině tak se žáci naučí smysluplnému sebehodnocení.
10. Zkušenosti získané při hodnocení a sebehodnocení pokládají mimo jiné základy k sebevzdělání a celoživotnímu učení.

## TIPY KE ČTENÍ

### Zážitková pedagogika

- Franc, D., Martin, A., Zounková, D. *Učení zážitkem a hrou - Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer press, 2007.
- Holec, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*. Mladá fronta, 1984.
- Hrkal, J., Hanuš, R. (ed.) *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998.
- Reitmayerová, E., Broumová, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.
- Vecheta, V. *Indoor aktivity*. Brno: Computer press, 2009.
- Zapletal, M. (ed.) *Zlatý fond her*. Praha: Mladá fronta, 1990. Revidované vydání Praha: Portál, 2002.
- Zounková, D. *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007.

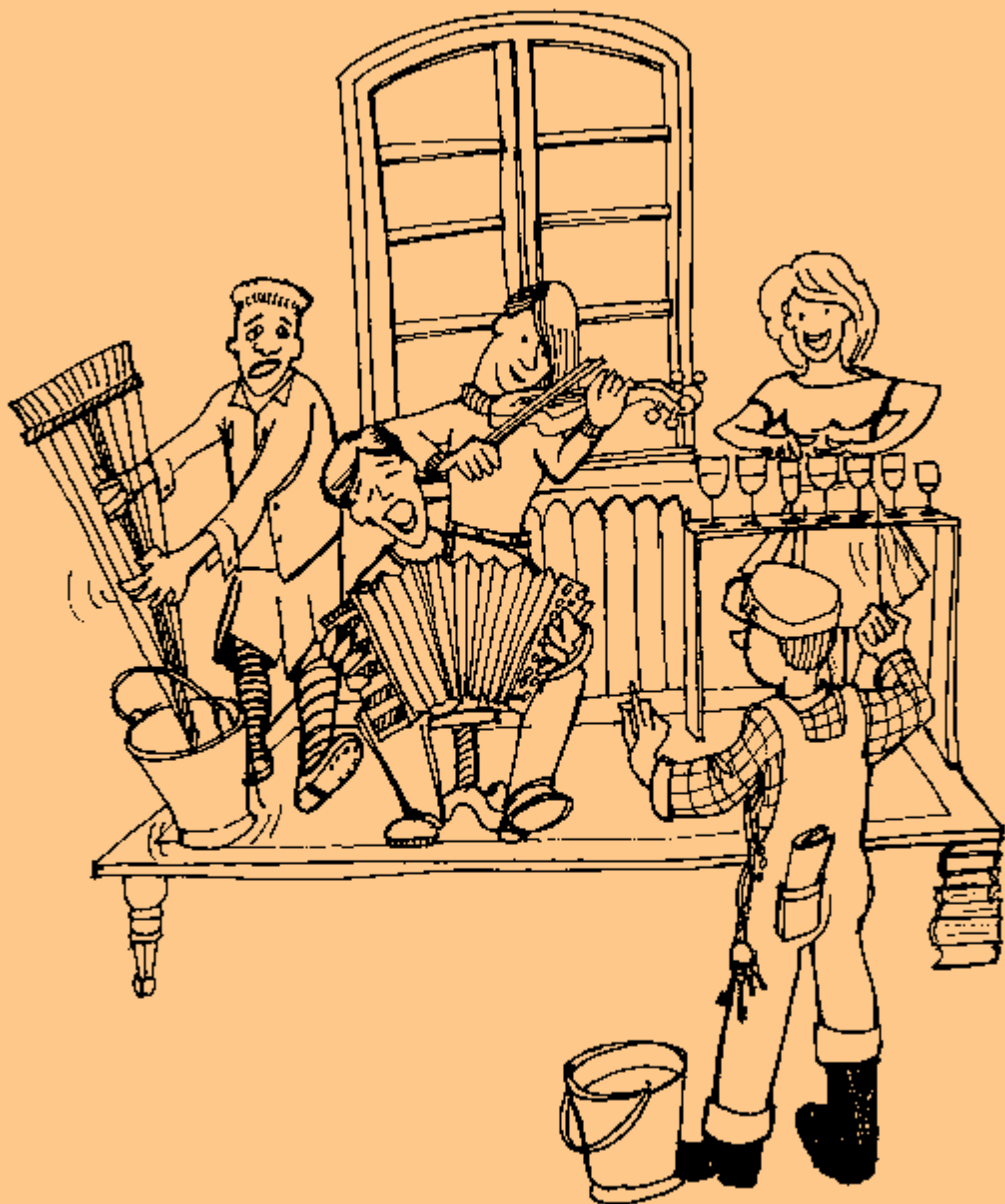
### Klíčové kompetence a hodnocení

- Bednařík, A. a kol. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava, 2004.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008.
- Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- Silberman, M., Lawsonová, K.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997.
- Sitná, D.: *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2007.

### Online zdroje

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. [cit. 2011-09-04]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>.

Klíčové kompetence na gymnáziu. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 129 s. [cit. 2011-09-04]. ISBN 80-87000-20-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK\\_gy.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf)>.



# PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE



Svět je obrazem nás samých a všechny jeho problémy a konflikty se odrážejí v každém z nás. Klíč k jejich řešení proto musíme hledat v sobě.

Posláním Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE (PŠL) JE NEZISKOVÁ NEVLÁDNÍ ORGANIZACE S VÍCE NEŽ TŘICETILETOU TRADICÍ: JIŽ OD ROKU 1977 PŘINÁŠÍ INSPIRUJE A INOVATIVNÍ POSTUPY DO PEDAGOGIKY ZÁŽITKU. JE ČLEMEM PRESTIŽNÍ MEZINÁRODNÍ ASOCIACE ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ OUTWARD BOUND A ZAKLADATELEM SPOLEČNOSTI ČESKÁ CESTA.

## KURZY

Kurzy PŠL si kladou za cíl poskytnout účastníkům silný impuls s potenciálem vést k jejich dalšímu osobnostnímu rozvoji a práci na sobě. Základní stavební kámen kurzů tvoří hra, ale i různé reálné hraniční situace, které člověku umožňují vytvořit bezpečný prostor pro vlastní sebepoznávání. Zkušené instruktorské týmy vytvářejí každoročně nové cíle, témata, programy a dramaturgické postupy jednotlivých kurzů, jejichž návrhy pak procházejí konkurzem. Jedině ty, které splní náročné požadavky a kritéria PŠL, jsou pak uskutečňovány ve formě kurzů a dále rozvíjeny.

## PUBLIKAČNÍ ČINNOST

Prázdninová škola se jako metodické centrum zážitkového vzdělávání o výsledky svých experimentů na poli autorských kurzů a v rámci projektů dělí s veřejností prostřednictvím publikací, které pravidelně vydává. Klasickými díly zážitkového učení se staly její Zlaté fondy her I – III, v letech 2004 – 2008 vydávala Gymnasion, časopis specializovaný na pedagogiku zážitku, volnočasové aktivity a vzdělávání. Mimo to pravidelně vydává sborníky a skripta z jednotlivých projektů a další dílčí publikace.

## PROJEKTY

V posledních letech se PŠL zabývá aplikací metody zážitkové pedagogiky do různých oblastí výchovy a vzdělávání. V rámci projektů pořádá metodické semináře pro učitele, volnočasové pedagogy a vychovatele, zážitkové kurzy pro žáky rozvíjející sociální a komunikační dovednosti a schopnost spolupráce, pracuje s propojením zážitkové pedagogiky a projektového vyučování a organizuje kurzy první pomoci formou zážitku pro různé cílové skupiny. Prázdninová škola Lipnice je držitelem akreditací MŠMT na vzdělávací a metodické programy určené pedagogům a volnočasovým pracovníkům. Některé z projektů jsou finančně podpořeny granty, v největší míře z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

# ŠKOLA ZÁŽITKEM

Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků

NENÍ ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JEN BĚHÁNÍM PO LESE?  
JE TO VŮBEC METODA, KTEROU BY BYLO MOŽNÉ POUŽÍT VE ŠKOLE?  
NAUČÍ SE PŘI NÍ ŽÁCI NĚCO?  
JE VYUŽITELNÁ PŘI PRÁCI S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI?  
A JESTLIŽE ANO, JAK TO VŠE HODNOTIT?

O těchto a dalších otázkách v knížce uvažujeme a nabízíme odpovědi a řešení, která – jak doufáme – pomohou především učitelům využít bohatý potenciál zážitkové pedagogiky ve školních třídách.



## **Petra Drahanská /1977/**

Lektorka rozvojových kurzů vedených metodou zážitkové pedagogiky, kterou uplatňuje převážně na poli firemního vzdělávání ve společnosti Česká cesta a v rámci neziskových kurzů Prázdninové školy Lipnice. Zde také vede metodické kurzy zážitkové pedagogiky pro širokou veřejnost.



## **Jana Langrová /1951/**

Původní profesí učitelka, dlouhodobě pracovala jako zástupkyně ředitele školy a fakultní učitelka. Nyní se věnuje poradenské a expertní činnosti (nomádky dětí v mongolském systému školství) a dalšímu vzdělávání učitelů. S Prázdninovou školou Lipnice spolupracuje externě.



## **Lucie Slejšková /1977/**

Původní profesí učitelka, nyní se věnuje koučování a dalšímu vzdělávání učitelů. Je členem týmu společnosti Egrediör, o.s., která se orientuje zejména na zážitkovou pedagogiku ve školách. S Prázdninovou školou Lipnice spolupracuje na podpoře rozvoje klíčových kompetencí ve výuce.



## **Renáta Trčková /1977/**

Lektorka a konzultantka v oblasti osobnostního rozvoje působící v Prázdninové škole Lipnice a její dceřiné společnosti Česká Cesta. Na publikaci se podílela v roli metodika projektu Sborovna, v rámci kterého tato publikace vznikla.