

ŘEŠÍME SPOLEČNOU VÝZVU

**metodika
zaměřená
na participaci
dětí**



Metodiku zpracovali:

Zuzana Demlová

Matyáš Grimmich



Program **Řešíme společnou výzvu** metodicky vedou:

Zuzana Demlová, Michaela Dobešová, Matyáš Grimmich, Klára Kolmanová

1. vydání.

Praha: Nadační fond Eduzměna, 2023

Jazyková korektura: Barbora Vilímová

Grafické zpracování: Zora Sokolová

Fotografie pocházejí z archivu Lenky Kratochvílové

Děkujeme Anně Babanové a Ivě Stuchlíkové za odborné konzultace a Lence Kratochvílové za spolupráci na textech.

ISBN 978-80-11-03814-4

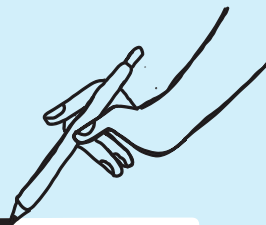


ŘEŠÍME SPOLEČNOU VÝZVU
metodika zaměřená
na participaci dětí

OBSAH

●	Úvod	7
●	Představení programu Řešíme společnou výzvu	8
●	Členění metodiky – jak metodiku používat	9
●	Cíl metodiky	10
1.	VÝCHODISKA	11
1.1	Proč participace dětí ve vzdělávání	12
1.2	Co je participace dětí ve vzdělávání	16
1.3	Úrovně participace dětí ve vzdělávání	19
1.4	Co participace dětí ve vzdělávání není	23
1.5	Principy efektivní, etické participace	26
1.6	Aktuální situace na českých školách	27
2.	ČÍ TA ŠKOLA VLASTNĚ JE?	29
2.1	Mapování aktivity dětí ve třídě	30
2.2	Mapování motivace	32
2.3	Mapování stylů vedení	34
2.4	Orientujeme se v dynamice skupiny	37
3.	RÁMEC – DOHODA O SDÍLENÍ MOCI	41
3.1	Jak o nastavení rámce můžeme přemýšlet	42
3.2	Co můžeme v rámci definovat	42
4.	POSTUPNĚ ZKOUŠÍME	47
4.1	Mikroúkoly do hodin	49

5.	VE VĚTŠÍM PROJEKTU	51
5.1	Co je designový proces	52
5.2	Fáze designového procesu	53
6.	CO KDYŽ NĚCO NEFUNGUJE?	61
6.1	Potřeby	62
6.2	Dovednosti pro participaci	65
7.	REFLEKTUJEME	73
8.	FACILITACE	77
8.1	Co je to facilitace?	78
8.2	Facilitační principy pro učitele	78
8.3	Pravidla pro komunikaci	80
9.	Příloha – TECHNIKY A FORMY PRÁCE	83
10.	Příloha – KDYŽ POZORUJEME	89



• ÚVOD

Tvůrčí tým vzdělávacího programu *Řešíme společnou výzvu* Vás zve do zákulisí, kde otvírá možná trochu ožehavé téma „participace dětí a mladých lidí ve vzdělávání“. Za tímto dnes poměrně tendenčně využívaným termínem se neskryvá nic povrchního, ale důležité pedagogické cíle, jako je aktivizace dětí, odpovědnost, svoboda, schopnost řešit problémy, kritické myšlení nebo spolupráce v týmu.

Slovo participace (z latinského výrazu *partem capere* – mít podíl) naznačuje, že se jedná o něco, na čem máme účast, svůj podíl, co můžeme ovlivňovat. Participace dětí a mladých lidí ve vzdělávání tedy řeší otázky týkající se podílu, účasti a vlivu dětí a mladých lidí na jejich vzdělávání. Spolu s tím možná vyvstávají otázky ohledně motivace dětí, problematiky odpovědnosti za vztahy ve třídě a za učení se každého žáka nebo dilemat týkajících se vedení a uplatňování vlivu nebo moci silnějšího nad slabšími. Jedná se o záležitosti velmi úzce zaměřené na specifika skupiny a každého účastníka ve třídě. Učitel nebo učitelka jsou těmi nejlepšími odborníky a dobře vědí, co třída zvládne a v čem ji mohou podpořit. Proto tato metodika nenabízí jednoduché a rychlé recepty, ale spíše daná témata rozprostírá tak, aby se s nimi dalo svobodně zacházet při náročném pečování o třídní kolektiv, při **vedení dětí k sebeuvědomění a k podpoře jejich chuti jednat**.

Je dost pravděpodobné, že metodika popisuje přístupy, s nimiž se setkáváme na jiných vzdělávacích seminářích. Zde jsou nasvíceny z perspektivy vztahů dospělých a dětí. Tento vztah je ve škole všudypřítomný, proto můžeme k participaci dětí ve vzdělávání přistupovat komplexně a metodiku vnímat jako celek, jako určitou filozofii. Nebo jen využít jednotlivé části a ty vyzkoušet ve svých vyučovacích hodinách. Metodiku můžeme uplatnit pro konkrétní třídní projekt, nebo postupně zavádět do své každodenní praxe.

Tento materiál vznikl v týmu Eduzměna, ve spolupráci se Společností pro kreativitu ve vzdělávání, obsahovým partnerem Eduzměny, a to díky zkušenostem učitelů a učitelek a jejich žáků a žákyň z 26 třídních projektů programu *Řešíme společnou výzvu*, které probíhaly na Kutnohorsku od roku 2020.

• PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU ŘEŠÍME SPOLEČNOU VÝZVU



Do programu se zapojují učitelé a učitelky se svým třídním kolektivem za účelem vymyslet svou vlastní výzvu a následně ji řešit – domlouvat se, analyzovat, plánovat, hledat cesty, zkoušet a vyhodnocovat. Výzvou může být například podpora lepších vztahů ve třídě, úprava prostředí školy nebo přímo změna

v učení. Program probíhá minimálně tři měsíce, maximálně celý školní rok. Principy, které si žáci i učitelé během společné cesty s „výzvou“ osvojí, pak ve třídě, potažmo v celé škole, pokračují dál.

Na závěr programu probíhá společné setkání dětí, učitelů, učitelek, ale i vedení škol a zástupců Eduzměny, kde děti navzájem sdílejí své výstupy – co během programu zažily, co se podařilo i co bylo náročné.

Program nabízí stálou podporu učitelů a učitelek, kteří využívají individuální konzultace s garanty programu (od on-line komunikace po návštěvu ve třídě) a tematické workshopy, jež vycházejí z této metodiky a překlápějí tyto teoretické koncepty do konkrétní praxe učitelů a učitelek. Na svou „výzvu“ může třída čerpat od Eduzměny finanční podporu.

Většina citací dětí a pedagogů v této metodice pochází z dosavadní evaluace programu. Více informací nebo reportáže z konkrétních třídních výstupů najdete zde:



• ČLENĚNÍ METODIKY

– jak metodiku používat

Tato metodika slouží učitelům a učitelkám jako jeden z podpůrných materiálů pro program *Řešíme společnou výzvu*, a to vedle workshopů a individuálních konzultací. Je však koncipovaná tak, aby z ní mohli čerpat další vzdělávající, ať už na základních a středních školách nebo při volnočasových aktivitách a neformálním vzdělávání.

Metodika je živým materiálem, který plánuje tvůrčí tým dále zpřesňovat podle toho, jak se bude vyvíjet program *Řešíme společnou výzvu*. V metodice je prostor pro poznámky, proto neváhejte a doplňujte text podle vlastní potřeby. Jednotlivé kapitoly provázejí otázky a nabízejí zastavení a čas pro vlastní přemýšlení.

Začínáme kapitolou **Východiska**, kde si ujasníme, co participace dětí ve vzdělávání je a co není. Což ovšem neznamená, že s dětmi ve škole buď participujeme, nebo ne. Stejně tak nemůžeme tvrdit, že participace dětí je výhodná vždy a všude. Proto si představíme **úroveň participace**, tedy jistou míru nebo způsoby zapojení dětí, které můžeme flexibilně využívat ve vlastní třídě podle potřeby.

Dále pokračujeme **mapováním aktivity dětí ve třídě, mapováním motivace, stylů vedení a dynamiky skupiny**, abychom si dobře popsali svoji startovací pozici, ale i oblasti, které nás zajímají, a dobře rozuměli tomu, co se vlastně při participaci ve škole děje.

Možná tady objevíme věci, které bychom chtěli ve třídě změnit nebo třeba jen vyzkoušet. K tomuto účelu nám poslouží kapitoly **Rámec – dohoda o sdílení moci** nebo návrhy pro **Postupné zkoušení** nebo nástroj designového myšlení popsany v kapitole **Ve větším projektu**.

Když začneme něco nového zkoušet, tak nastanou situace, které možná neznáme, povedou nás k zamyšlení, budeme si klást otázky z kapitoly **Co když něco nefunguje**. Zaměříme se na sociální potřeby, jejichž uspokojování tvoří vhodné podmínky pro rozvoj aktivity a participaci dětí. K přemýšlení o schopnostech a postupu učení naší třídy nám pomůže kapitola **Dovednosti pro participaci**.

Metodika nás má vybavit teorií a tipy do praxe, které nám pomohou provázet děti při jejich učení, uschopňovat je řešit reálné výzvy a předávat postupně dětem odpovědnost, aby se staly spolutvůrci nejen své školy, ale i společnosti.

• CÍL METODIKY

Metodika by měla sloužit dospělým k rozvoji v těchto třech oblastech:



Sledování a vyhodnocování:

Metodika nabízí úhly pohledu, jakési různé druhy brýlí, které nám pomohou rozpoznat to, jakým způsobem se ve skupině, ve třídě, ve škole zachází s mocí. Tyto brýle pěstují naši citlivost a všímavost, abychom dokázali rozpoznat jednání vedené z pozice zdravé a přirozené autority oproti autoritativnímu chování. Jestliže chceme vztahy mezi dospělými a dětmi partnersky vyvažovat, musíme je dokázat vyhodnotit.



Porozumění problematice:

Samotnou podstatou vzdělávání je fakt, že zde pracují ve velmi úzkém vztahu dospělí a skupiny dětí. Záleží především na nás dospělých, jak k tomuto vztahu přistoupíme. Metodika nabízí nástroje pro participaci dětí, se kterými můžeme začít postupně, a to z místa, kde se právě nacházíme. Protože se vydáváme na cestu, která se vyvíjí, nebudou všechny nástroje dobře fungovat hned napoprvé nebo rutinně a opakovaně. Ale i s tím při zavádění změny a budování odbornosti musíme počítat. Když budeme chybovat vědomě, je to stále lepší než se tomuto tématu vyhýbat nebo i s dobrým úmyslem vytvářet pseudopartnerství s dětmi.



Péče o vlastní zvědavost:

Každodenní práce s dětmi ve škole je náročná a snadno se nám může stát, že ztrácíme zájem o nápady dětí. Ambicí tohoto materiálu je podpořit chuť dospělých vydávat se znovu a znovu na společná dobrodružství a upřímně hledat a k této zvědavosti také přivádět děti. Jestliže se vydáme na cesty, které nebudeme mít zcela pod kontrolou, musíme také tolerovat určitou míru nejistoty a přijmout riziko z nečekaných situací. Je lepší se na tato překvapení těšit než z nich mít obavy.



„No, bylo to časově náročný, ale zase mě to s těma dětma strašně bavilo. Omladilo mě to, vrátilo mě to do těch let, kdy jsem tyhle věci dělávala celkem běžně.“

Ivana Snížková,
učitelka 4. třídy,
ZŠ Záboří nad Labem

1.

VÝCHODISKA



PROČ PARTICIPACE DĚTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ



Při reflexích s učiteli a učitelkami velmi často slyšíme, že začít fungovat v nové, partnerštestější roli je pro ně náročné. Je to pochopitelné, protože žijeme ve společnosti, kde stále ještě zaznívá: „Mlč, nemáš žádné zkušenosti, až ti bude osmnáct, tak se o tom pobavíme.“ Někdy je zapojování dětí do rozhodování vnímáno jako slabost vedoucích, jako něco, co podřívá jejich autoritu.

Vedle těchto předsudků a nejistot, které participace dětí vyvolává, je zde přítomné složité téma moci. Je třeba si uvědomit, že dospělí mají nad dětmi moc. Téma participace dětí tento fakt pomáhá zviditelnit, abychom si uvědomili, že záleží na tom, jak dospělí s mocí zacházejí a jaký na ní mají podíl děti a mladí lidé.

V neposlední řadě je rozhodování o věcech bez konzultace s dětmi a zapojení celé skupiny prostě rychlejší. Výuka rozdělená do 45minutových bloků, střídání učitelů ve třídě a velké množství nepedagogických činností vytvářejí časový stres a jistou nesoustředěnost, jež nenahrávají kontinuální práci, kterou participace dětí a mladých lidí vyžaduje.

Proč se tedy do participace dětí a mladých lidí pouštět? Způsob využívání moci a její dělení má totiž velký vliv na klima, ve kterém se děti učí do hloubky, a na to, jestli se učí s chutí nebo ne. Participace dětí a mladých lidí není jen nástroj narovnání nerovnosti mezi generacemi, je to i prostředek, jak si žáci a žákyně osvojují základní kompetence důležité pro jejich osobní rozvoj, ale i pro fungování společnosti. Velmi zásadními tématy spojenými s participací je také vnitřní motivace, podpora autonomie a budování kvalitních vztahů ve třídě.

Rozvoj vnitřní motivace

Synonymy slova motivace jsou výrazy jako zaujmout, stimulovat, povzbudit, aktivovat, podněcovat, přesvědčovat. Tyto pojmy naznačují jednosměrnou aktivitu, a to od dospělého k dětem. Vyučující někdy vnímají motivaci dětí především jako svůj úkol. Mohou se pak mylně domnívat, že je potřeba naplnit vyučování sérií zábavných aktivit, aby se děti chtěly aktivně zapojit. Takové postupy činí paradoxně děti pasivními a pedagogy přetěžují. Velkou otázkou také je, jakou roli v motivaci dětí hrají známky a tresty. Vzdělávající se může ocitnout v roli, kdy bojuje se skupinou: je krotitelem, nebo superhrdinou.

Jinou cestou je kontinuální rozvíjení vnitřní motivace dětí. Volíme cesty, kdy **motivaci nehledáme za dětmi, ale s dětmi**. Může nám při tom pomoci odpověď si na následující otázky:



„No, my sice někdy taky nadáváme, že je to spousta takového přemýšlení navíc, jak ty děti dovést k tomu řešení. Radujeme se upřímně, když je to napadne, a nenapovíme jim to. To samostatný uvažování dětí, to je hrozně vzácný. Ale docela chápu, že to může být někde úplně neobvyklé. Že to ostatní učitelé nepřijímají s nadšením, protože to je svobodnější, třeba to způsobuje hluk ve třídě. Nebo je někdy potřeba uvolnit děti z jiných předmětů. Ty lidi musejí vědět, že to dává nějaký smysl.“

Daniela Novotná,
učitelka 9. třídy,
ZŠ Kamenná stezka





 CO DĚTI NA DANÉM PROBLÉMU A TÉMATU ZAJÍMÁ, CO JE NA NĚM LÁKÁ, BAVÍ A PROVOKUJE ?

 PROČ JE DŮLEŽITÉ UMĚT PŘEKONÁVAT I NÁROČNÉ SITUACE ?

 CO KOMU POMÁHÁ V UČENÍ ?

 JAKÝ MÁ KAŽDÉ Z DĚTÍ PŘÍNOS PRO SPOLUŽÁKY ?

 CO SE KOMU PODAŘILO ?

Známe to všichni, ten příliv energie, když se nám povede něco vymyslet, překonat, dobře naplánovat a realizovat. Určitě si také vybavíme nepříjemné situace, kdy jsme něco museli udělat z donucení bez vlastního přesvědčení, bez vidiny nějakého smyslu. Splnění takového úkolu pak děláme spíš formálně a jen do takové míry, „aby se neřeklo“.

Nebudeme si také namlouvat, že pohánět motor vlastní motivace je úplně jednoduchou disciplínou. Stejně tak nemůžeme očekávat, že všechny děti dokážou stavět neustále na své vlastní motivaci. Určitě i sami zažíváme situace, kdy je jednodušší vykonat úkol čistě mechanicky. Děti, které si na takové plnění úkolů zvykly, budou potřebovat na hledání své vlastní motivace delší čas.

Nezapomeňme se také postarat o vlastní chuť a radost. Práce ve třídě musí především zajímat a bavit nás samotné. Více v kapitole Mapování motivace str. 32.



„I když je to někdy třeba těžší nebo ne vždycky to klapne a ne každý se zapojí vždy na sto procent, ale to, že to děti měly ve svých rukou, je hrozně začalo bavit.“

Lenka Kratochvílová,
učitelka 3. třídy,
ZŠ Uhlířské Janovice

Rozvoj kompetencí a dovedností

Kvalitu participace ovlivňuje míra osvojení některých kompetencí a dovedností u dětí i dospělých. Stejně i opačným směrem – aktivní účast v procesu participace tyto kompetence u zapojených aktérů rozvíjí (více v kapitole Dovednosti pro partici-





paci na str. 65). Posun v kompetencích můžeme nejlépe demonstrovat na příkladech, jež uvádějí samotní učitelé a učitelky z minulých ročníků programu *Řešíme společnou výzvu*.

V reflexích se často hovoří o **komunikačních dovednostech**: „Děti máme ve třídě hodně a někdy bylo těžké ukočírovat ty diskuse, ale vlastně hodně z nich se zapojovalo, zamýšlely se třeba, zda je možné věci uskutečnit, nebo ne.“ Na dalším komentáři vidíme, že si děti musely ujasňovat názory ve skupině: „Děti zjistily, jak je složité se s někým vůbec dohodnout, umět věci vyhodnotit, něco odůvodnit.“ Nebo se učily prosadit své myšlenky: „Děti se určitě u nás ve třídě naučily argumentovat, obhajovat si to svoje, ten svůj názor a snažit se přesvědčit ostatní.“ Nebo naopak přehodnocovaly své postoje, případně dokázaly slevit ze svých představ: „Samozřejmě tam byla i zklamání, když třeba musely ustoupit ze svých názorů.“ Důležitou součástí práce byly také prezentace nebo konzultace s odborníky a externisty: „Děti zvládly vystoupit na veřejnosti nebo něco před někým prezentovat.“ Samotné děti reflektují: „Naučila jsem se konzultovat s paní ředitelkou.“ Vzniká zde přirozená potřeba komunikace v psané podobě: „Důležitá byla opravdovost, nebyla to hra. Neučili jsme se psát mail, který opraví paní učitelka a napíše jedničku nebo pětku. Psali jsme mail tiskárně a přišla nám od konkrétního člověka odpověď, kde byla ale spousta otázek. My jsme museli ty otázky přečíst a dobře je pochopit. Rozhodně tu byla čtenářská gramotnost. Nebyla to hra. Fakt o něco šlo.“

Velmi často bývá zmiňována **spolupráce a posun v kompetenci k řešení problémů**: „Moje děti se naučily organizovat.“ „Žáci se naučili větší samostatnosti.“ „Někteří si uvědomili, že to není jednoduché, a museli vystoupit z té své komfortní zóny.“ Na konkrétním příběhu vidíme posun skupiny od spíše konfrontačního jednání ke spolupracujícímu: „Teď vidím, že jsou děti schopné leccos samy naplánovat bez hádek. Na začátku jsem byla trošku pesimistická, protože to prokousávání se výzvou bylo strašně náročné. Žáci samotní to pojmenovali, jako že si fakt lámali hlavu a musely pracovat jejich mozky. Ale teď byli osloveni, aby připravili pasování prvňáčků. Po této zkušenosti jsem se bála, co s tím udělají. A musím říct, že mi spadla čelist, protože oni hned vymýšleli, měli nápady a rozjeli to. Takže si myslím, že je to postrčilo ke kreativě a skupinové práci a k nějakému tomu plánování a takovému rychlému přemýšlení.“

Nedílnou součástí participace je také **reflexe a práce se zpětnou vazbou**. Děti se dokázaly navzájem ocenit: „Byli jsme na cyklovýletě, ukázalo se, jak jsou děti fyzicky zdatné, a samy to s radostí komentovaly: Dojel jsem, dojeli jsme všichni...“ I jinde jmenují své úspěchy: „Zjistila jsem, že se umím zapojit při vymýšlení nápadů“ nebo „Měla jsem velkou radost, jak jsme spolupracovali“. Dokážou i kriticky vyhodnotit svou práci ve skupině: „Zjistil jsem, že jsem líný“ nebo „Nebavilo mě, když jsme se hádali“. Děti získávaly také zpětnou vazbu od dalších pedagogů a spolužáků, když se výzva týkala celé školy nebo v tomto případě od mladších spolužáků, pro něž připravovaly program: „Stalo se, že ti mladší jim řekli: Nás to s vámi nebavilo, protože my jsme vám nerozuměli. Nebo vy jste mluvili strašně potichu, my jsme nevěděli, co po nás chcete.“ Nebo děti získávaly přirozenou zpětnou vazbu na základě reálných situací: „Bylo vidět, že dětem trošku chybí ta rozvaha, že jdou do všeho po hlavě, ale pak zjišťují takové ty různé překážky, což ale bylo cílem toho projektu, aby si prostě věci vyzkoušely a zjistily, jestli to půjde nebo nepůjde. Důležité například bylo počít-





tání s reálnými věcmi, samy děti šly nakoupit barvy a počítaly množství materiálu, který spotřebují. Myslím, že jim to dvakrát nebo třikrát nevyšlo, tak to musely několikrát přepočítávat.“

Další kompetence a dovednosti, které participace rozvíjí, jsou zaměřeny na **vztah dětí ke svému okolí**: sociální uvědomění, empatie, schopnost jednat a být iniciativní, ochota nést rizika svých činů, nebo naopak pasivitu, schopnost obhájit své postoje včetně toho, že se nebudou slepě a nekriticky podřizovat autoritě. Při participaci si děti osvojují základní principy demokracie. Pokud budou děti spoluutvářet svoji třídu a školu, budou o ní spolurozhodovat, budou ji považovat za svou, tak i v budoucnu budou schopny aktivně jednat v širším společenství.

Skrze participaci často najdeme s dětmi právě takovou výzvu, o kterou mají vysoký zájem, mají chuť ji řešit, objevují problém, který je opravdu pálí. Na takové výzvě se mohou naučit nejvíc, pokud jasně rozumějí tomu, co je pro ně důležité zdolat.

Autonomie a vzájemné učení

Samotné slovo participace poukazuje na sounáležitost s něčím, účast na něčem. To něco je vlastní učení – participace na vlastním učení, ale také sounáležitost se třídou, s ostatními spolužáky a prostorem školy. Velkým benefitem participace je proto rozvoj autonomie dětí a jejich vzájemné učení.

I když je pro vyučující často jednodušší a rychlejší převzít vzdělávací proces do vlastních rukou, a to od plánování, přes realizaci až k ověřování a vyhodnocování toho, co se děti naučily, zůstává otázkou, zda je tato iniciativa dospělých výhodná i z dlouhodobé perspektivy. **Protože čím menší mají děti vliv na to, co a jak se učí, tím menší mají pocit, že jsou za sebe a své učení zodpovědné.** Převládá pak jejich pasivita a zvyklost reagovat pozitivně nebo negativně na učitelovo zadání. Nevnímají sebe jako aktivní jedince, kteří se mohou něco naučit a mají na to chuť.

Naše potřeba autonomie je obzvláště silná v situacích, kdy jsme někým řízeni. Zažíváme-li často **direktivní styl vedení** (viz kapitola Mapování stylů vedení na str. 32) i při různých maličkostech, reagujeme tak, že jsme pasivní, nebo naopak v opozici. Řízení snímá z lidí odpovědnost za jejich vlastní chování, protože odpovědnost nese při něm ten, kdo řídí. Rychlá direktivní řešení jako například „Přesedni si, abys nerušil“ nedávají prostor pro autonomii žáka. Žák nepřemýšlí o svém chování ani o tom, jak mu předcházet, ale brání se například myšlenkou: „Vždyť já vůbec nemluvil, zasedla jste si na mě.“

Smyslem participace ovšem není dělat z dětí dospělé, ale postupně směřovat jejich pozornost k sebepoznání, k porozumění tomu, co jim při učení pomáhá, vést je ke vnímání své pasivity nebo k identifikaci překážek k učení nebo ke sledování vlastních cílů. Jestliže si dítě dokáže postupně vytvářet vlastní úsudky o svém učení, přirozeně se pak vztahuje k celé třídě, která je součástí jeho vzdělávání.



„Ačkoli jsem se trochu bála, co parta pubertáků vytvoří, tak teď vidím, že nemá cenu děti podceňovat, naopak se vyplácí jim důvěřovat.“

Michaela Vorlíčková,
učitelka 7. třídy,
ZŠ Zruč nad Sázavou



„Potvrdilo se mi to, že je dobré využívat, když se děti učí od sebe navzájem, protože ony to asi opravdu od toho vrstevníka vezmou jinak, než když to říkám já.“

Ivana Snížková,
učitelka 4. třídy,
ZŠ Záboří nad Labem

Podpora vztahů a klimatu ve škole

Výše zmíněné benefity mají vliv na zdravé klima třídy. Mnoho učitelů a učitelek zmiňuje, že se zaváděním participace se zlepšily vztahy ve třídě mezi dětmi navzájem, ale i vztah k paní učitelce, jak jedna popisuje: „Určitě to prohloubilo i vztah mezi mnou a dětmi. Ty děti člověk pozná z úplně jiné stránky. Například děti, které mají problémy v běžné výuce, tak pak člověk vidí při jiných úkolech zapojené.“ V projektu, kde spolupracovali žáci z prvního a druhého stupně, paní učitelka parafrázuje reakci své kolegyně: „Hele, tvoje děti se znají s osmáky, oni seděli při obědě spolu.“ Běžně se stává, že se děti přestávají vymezovat vůči spolužákům: „Ty děti lépe spolupracují. Řekla bych, že se k sobě lépe chovají. Ne že by měly předtím nějaké problémy, ale občas se objevilo – já s tímhle nechci spolupracovat. A to se teď neděje.“

Z hlediska prevence rizikového chování a podpory dobrých vztahů je velmi nápomocné, když jsou děti zvyklé vnímat, co samy prožívají a co prožívají jejich spolužáci a spolužačky, když to umějí popsat a mohou o tom mluvit.

Když například dojde ve třídě na nějaký problém, když je třeba zasáhnout proti násilí, vyžaduje to od skupiny aktivní jednání. Jestliže se dítě ozve, ale jeho hlas není ve škole slyšet, nabude dojmu, že jeho podněty nejsou vítány. Takové dítě už se příště neozve. Naopak děti, které mají pozitivní zkušenost s tím, že jejich názory mají váhu, když měly možnost něco změnit, budou také aktivnější při řešení dalších situací. To ovšem vyžaduje vzájemný dialog dětí a dospělých, vzájemné naslouchání a vzájemné učení. A vzájemný dialog a učení je to, co se můžeme všichni učit skrze participaci.



„Myslím si, že celkově kolektivu velmi prospělo, že jim šlo o nějakou společnou věc.“

Daniela Novotná,
učitelka 9. třídy,
ZŠ Kamenná stezka

1.2

CO JE PARTICIPACE DĚTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ



Výbor OSN pro práva dítěte definuje účast dětí a mladých lidí na rozhodování jako proces, který zahrnuje **dialog** a **sdílení informací** mezi dětmi a dospělými založený na oboustranném **respektu**. V tomto procesu děti získávají zkušenosti s tím, jak jsou jejich názory a názory dospělých brány v potaz a ovlivňují směřování a výstupy tohoto procesu¹.

¹Výbor OSN pro práva dítěte (2009). General Comment No. 12: The right of the child to be heard, CRC/C/GC/12. Geneva: United Nations





Participace je neustálý proces, nikoli jednorázový akt. To, že zavedení participace dětí nemá jen jednorázové řešení, vychází mimo jiné z faktu, že **schopnosti dětí podílet se na věcech, které se jich týkají, se neustále vyvíjejí**. Je odpovědností dospělých dobře vyhodnotit míru a způsob zapojení dětí s ohledem na jejich věk a zkušenosti. Je úkolem dospělých nepodceňovat, ale naopak podporovat schopnosti a chuť dětí a mládeže přejímat odpovědnost za sebe a své okolí. Toto vyhodnocování by dospělí měli dělat s vědomím, že jsou děti a mladí lidé v každém věku občany společnosti, a ne jen těmi, kdo se na život ve společnosti teprve připravují.

Participace je tedy o postupném předávání moci a odpovědnosti od dospělých dětem a mládeži, ti tak získávají možnost ovlivňovat sebe a své okolí.

Přestože v tomto metodickém materiálu uvádíme příklady toho, co dělaly jednotlivé třídy v časově omezených projektech, **ve vzdělávání by participace měla být součástí kultury školy, její filozofie, sdílenou hodnotou, tedy komplexním přístupem k dětem**, který se promítá do všech oblastí školy od péče o vztahy, po výuku a řízení školy a neustále se rozvíjí.

Při zavádění participace často narážíme na otázky:



K ČEMU NÁM BUDE PARTICIPACE DĚTÍ VE ŠKOLE DOBRÁ ?



NENÍ TO DALŠÍ VĚC NAVÍC, KTERÁ NÁS BUDE ODVÁDĚT OD VZDĚLÁVÁNÍ ?



JSOU VŮBEC DĚTI A ŠKOLA PŘIPRAVENÉ NA ZAPOJENÍ DĚTÍ DO ROZHODOVÁNÍ O SOBĚ, VÝUCE A ŠKOLE ?

Participace je velkou příležitostí pro kvalitní učení, přesto je pravděpodobné, že v odpovědích na výše položené otázky nezazní vždy jednoznačné „ano“ pro participaci. Proč je výhodná pro děti i dospělé, zaznělo v předchozí kapitole. Pakliže však přetrvává u některých vzdělávajících nebo rodičů názor, že participace nemá ve škole místo, tak bychom se měli minimálně zamyslet nad tím, jak naložíme s tím, že **participace dětí a mladých lidí je jejich právem**.

Článek 12 Úmluvy o právech dítěte uvádí: „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zajistí dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se ho týkají, přičemž názorům dítěte musí být věnována náležitá pozornost odpovídající jeho věku a vyspělosti. Toto právo a všechna ostatní v Úmluvě o právech dítěte mají povinnost dodržovat všech-



ny vládní a státní orgány, státem financované organizace a další odvětví v ČR, která pracují s dětmi a mladými lidmi.“

Záleží ovšem na tom, jak se tento hluboký zájem o děti a mládež prakticky realizuje. **Jedním z důležitých nástrojů pro participaci dětí, který se v zahraničních zdrojích často uvádí, je model participace dětí Laury Lundy.** Ta ve svém článku *Hlas nestačí: Konceptualizace článku 12 Organizace spojených národů o právech dítěte*² upozorňuje na časté zkratkovité chápání tohoto práva. Uvádí, že výraz „hlas dětí“, který se běžně používá jako zjednodušená interpretace pro výklad článku 12, nezahrnuje celkový souhrn povinností vyplývajících z této úmluvy. Může tak dojít, třeba i nevědomě, k situacím, kdy se sice děti a mladí lidé vyjádřit mohou, jejich hlas zazní, ale není ošetřeno to, jak se s tímto hlasem dále zachází a jakou má v rozhodovacích procesech reálnou hodnotu (viz kapitola Co participace ve vzdělávání není na straně 23). Proto může být model participace dětí Laury Lundy pomocným nástrojem, jak důležité aspekty a podmínky vhodného zapojování dětí neopomenout.

Model Lundy nelze chápat jako lineární proces, ale jako čtyři klíčové oblasti, které teprve jako celek znamenají funkční participaci dětí.

MODEL PARTICIPACE DĚTÍ

UPRAVENÝ SPKV A TÝMEM ŘEŠÍME SPOLEČNOU VÝZVU
VYCHÁZEJÍCÍ Z MODELU L. LUNDY

PODMÍNKY, KULTURA ŠKOLY

sebehodnota / sebeuvědomění /
moc – transparentní pravidla

Je vytvořeno nehodnotící prostředí a podmínky, kde mohou rovnocenně všechny děti zkoumat své pocity, sdílet své myšlenky a budovat autentický názor.

DOPAD, DOSAH

smysl / společenský
význam

Děti mají opravdu možnost něco ovlivnit. Mají podporu v tom, aby se zabývaly relevantními tématy, které vycházejí z jejich přesvědčení. Děti mají kontrolu nad výsledky své práce a snažení, aktivně se účastní vyhodnocování svého vlivu a možných postupů.

PROSTŘEDKY

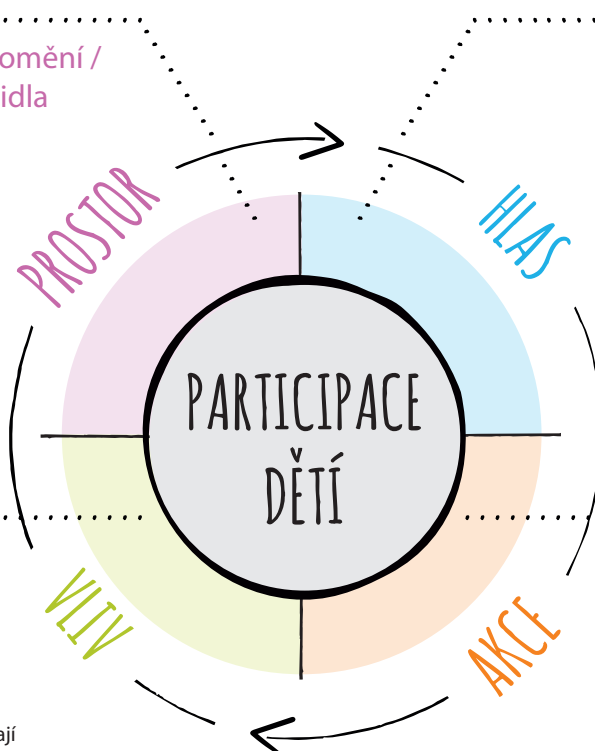
dovednosti / pluralita

Dětem jsou poskytnuty adekvátní informace, různé vyjadřovací prostředky a vhodně organizovaný proces pro formulaci svého hlasu. Děti také vědí, že se nemusí zapojit.

REALIZACE

akční zkušenost / reálný /
komunikace

Existují transparentní postupy, jak je s názory dětí zacházeno nebo jim jsou poskytnuty relevantní prostředky, aby dokázaly danou věc realizovat nebo delegovat na kompetentní dospělé.



² Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, Vol. 33(6), no. 6, pp. 927–942



Jedním z příkladů, jak podpořit hlas dětí bývá na českých školách školní parlament. Na něm se děti učí jednomu z nástrojů zastupitelské demokracie. Ale tak jako v demokracii není formální politická účast jediným způsobem, jak se občansky angažovat, stejně tak parlamenty nejsou jedinou cestou pro participaci ve školách. V této metodice popisujeme další cesty, včetně takzvané participace zdola – neformalizované participace dětí. Cílem participace je dialog a partnerství, jež můžeme podpořit jak formálními, tak i méně formálními postupy.



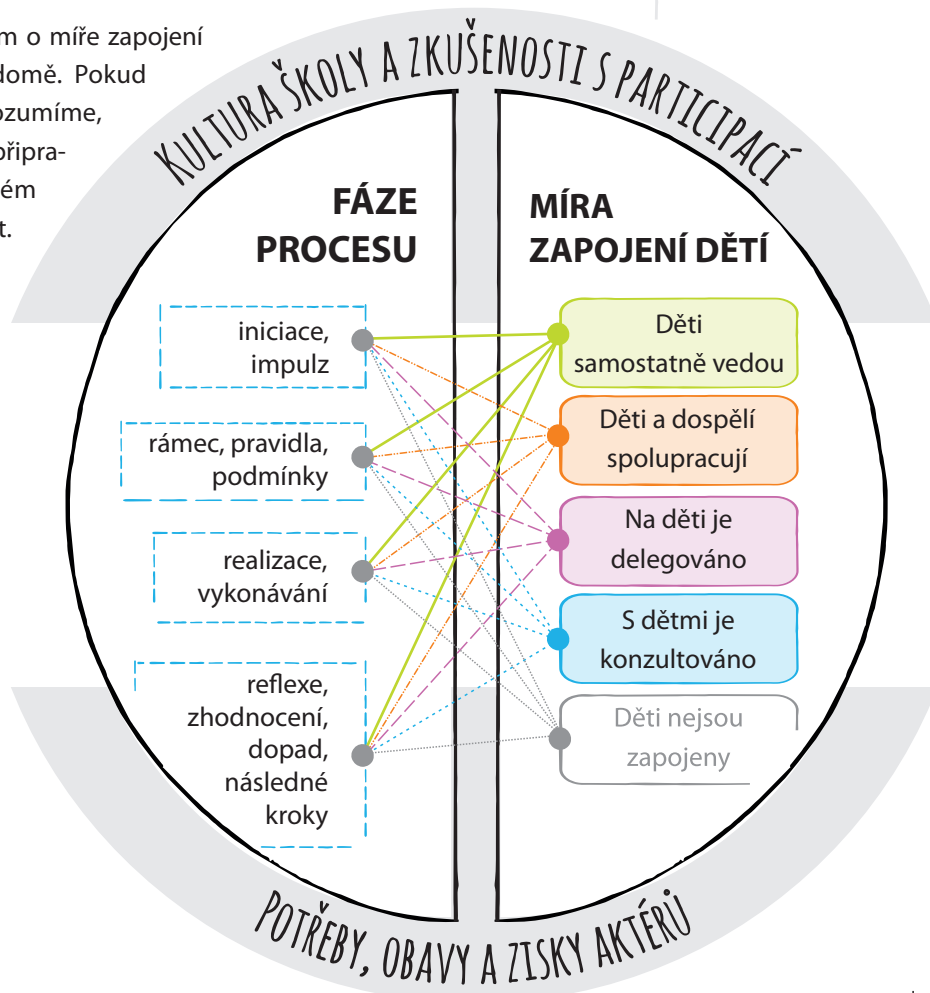
1.3

ÚROVNĚ PARTICIPACE DĚTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ



Jak bylo zmíněno, participace dětí je proces. Tento proces má několik **klíčových fází**. Důležité je těmto fázím porozumět a uvědomit si, že v každé z těchto fází mohou být děti zapojeny do **různé míry**. Jak to provedeme, záleží na mnoha aspektech. Není vhodné vždy usilovat o nejvyšší míru participace, jsou situace, kdy je to vyloženě nebezpečné, například jedná-li se o krizové situace, kdy je ve hře zdraví aktérů nebo riziko velkých materiálních škod.

V ideálním případě bychom o míře zapojení dětí měli rozhodovat vědomě. Pokud úrovním participace porozumíme, pomohou nám sledovat připravenost prostředí, ve kterém chceme participaci zavádět. Stávající úroveň participace reflektuje **kulturu školy, zkušenosti** aktérů a jejich **potřeby, obavy a očekávání**. Půjdeme-li radikálně proti těmto zvyklostem, proti zkušenostem a přesvědčení aktérů, nebude se participaci dařit.





Fáze procesu:

V různých zdrojích se setkáváme s různě popsány fázemi, které má každá aktivita ve škole: ať už se jedná o vyučovací hodinu, projekt, školní akci nebo i neformální činnost. V této metodice jsou například uvedeny fáze designového procesu (viz kapitola Ve větším projektu na str. 51). Zde jsou vybrány čtyři strategické fáze, které bychom neměli vnímat čistě chronologicky, ale jako rozhodující fáze z hlediska toho, jak je v nich zacházeno s mocí a odpovědností.

Iniciace, impuls:

Moment, kdy ve skupině vyvstane myšlenka, nápad, potřeba nebo přání, jež mají potenciál rozhýbat skupinu k akci. Impuls nemusí být pouze začátkem projektu či vyučovací hodiny, nastává i v průběhu procesu z potřeby změny. Všímejme si, kdo tyto impulzy přináší, jaký má záměr a motivaci a jak s těmito iniciačními momenty skupina zachází.

- Kdo s impulzem přichází? Je záměr srozumitelný celé skupině?
- Berou se impulzy dětí v potaz, nebo vyznívají do ztracena? Nejsou impulzy vnímány jako úkoly pro dospělé od dětí, které nám přerůstají přes hlavu (viz příklad níže, *Nespokojení gymnazisté*)?
- Všímáme si impulzů, které zůstávají nevyřčené? (Například když studenti začnou fotit obědy v jídelně a dají tím impuls ke změně stravování, nebo dokonce provokují a bouří se.)

Rámec, pravidla, podmínky:

Vyučovací hodina, projekty a další aktivity se odehrávají v určitém rámci, který je částečně jasně definován například školním řádem nebo vzdělávacími cíli ze Školních vzdělávacích programů (ŠVP), má daná pravidla, ovšem často je ovlivněn i nevědomými a neformálními společenskými dohodami. Ten, kdo rámec určuje, má nad procesem moc. Podrobněji je význam rámce popsán v kapitole Rámec – Dohoda o sdílení moci na str. 41.

- Máme ve škole nastavené postupy a mechanismy, jak s impulzy od dětí zacházet? Vědí děti i dospělí, kdy je na vstupy od dětí prostor? (Například formální cesty: třídnické hodiny, kde se ptáme na zpětnou vazbu dětí, ranní kruhy, funkční parlament, participativní rozpočet apod. Nebo vytváříme neformální příležitosti – děti za námi přicházejí během výuky nebo o přestávce.)
- Nastavili jsme takové podmínky a pravidla, která dovolují všem dětem plně se zapojit?
- Pracujeme s rámci ve škole vědomě a transparentně? Kdo má na rámec ve škole vliv? Například níže v příběhu *Nespokojení gymnazisté* vidíme, jak došlo k nedorozumění ohledně nevyjasněných kompetencí při tvorbě vzdělávacího plánu.





Realizace, vykonávání:

Realizace je odpověď na prvotní impulz. Je to řešení naší výzvy, akce, jež naplňuje vyřčenou potřebu, realizace našeho nápadu.

- Kdo je tady u kormidla – pracují tu spíše dospělí, nebo jen některé děti, nebo všichni? A proč tomu tak je?
- Podle jakého klíče se jednotlivci zapojují? Děje se tak ad hoc a spolupráce se podaří, nebo jsme z toho frustrovaní? Nebo sledujeme nějaké cíle? Diskutujeme například s dětmi o jejich zapojení podle jejich aktuálních schopností a věku? (Viz příklad níže, Neshody s přípravou prezentace – klíčem pro realizaci prezentace byla potřeba učitele zapojit všechny děti.)
- Podporuje realizace rozvoj dětí, nebo mají na starost jen její malou, nepodstatnou část?
- Těšíme se z toho, co se děje, spolupracujeme a podporujeme se navzájem?
- Je při realizaci důležitý především výsledek, nebo klademe důraz na proces učení a můžeme si dovolit udělat chybu?

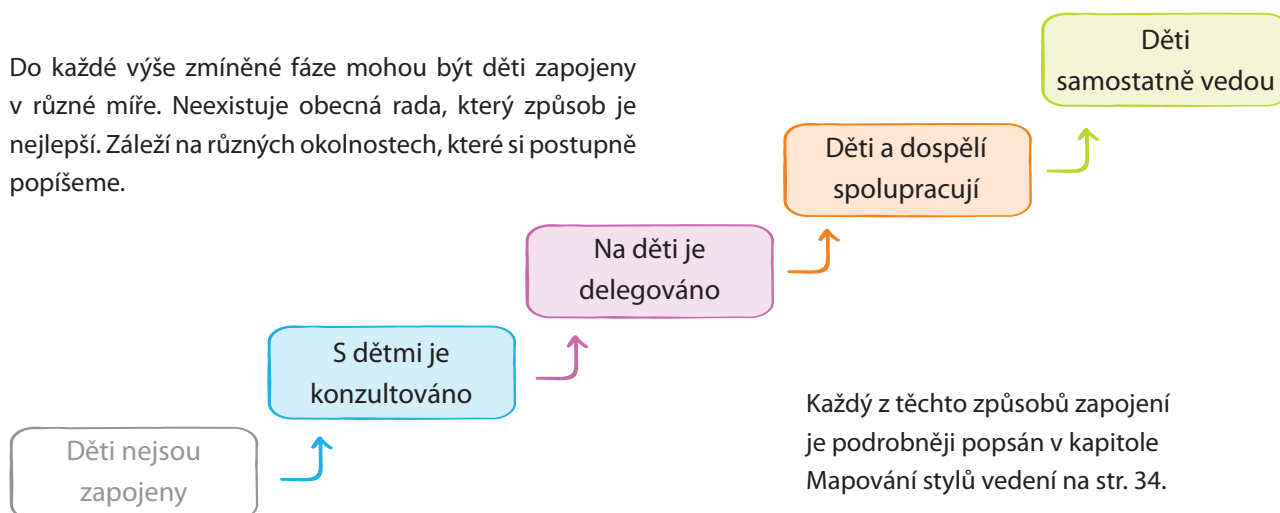
Reflexe, zhodnocení, dopad, následné kroky:

Po absolvování akce, ale i v průběhu procesu následuje ohlédnutí za tím, zda jsme došli tam, kam jsme chtěli, nebo nás proces odvádí i na jiná místa. Intenzivní práce může být zakončena oslavou.

- Kdo rozhoduje, jestli se nám daří? Jestli jsme se naučili nebo dosáhli toho, co jsme chtěli?
- Shodneme se na vyhodnocení své práce, nebo to každý vidí trochu jinak?
- Kdo rozhoduje, co bude dál, jak předchozí zkušenost ovlivní další plány?

Míra zapojení dětí:

Do každé výše zmíněné fáze mohou být děti zapojeny v různé míře. Neexistuje obecná rada, který způsob je nejlepší. Záleží na různých okolnostech, které si postupně popíšeme.



- nejedná se o participaci.





Kultura školy a zkušenosti s participací / Potřeby, obavy a zisky aktérů

Každá škola má jinou kulturu. Jsou školy orientované na demokratickou kulturu a na potřeby jak dětí, tak zaměstnanců i rodičů. Taková **škola o participaci dětí usiluje nebo ji praktikuje**. Jsou také školy, kde se jen výjimečně děti vyjadřují k tomu, co se ve škole odehrává. Pokud například budeme zavádět participaci s vysokou mírou zapojení dětí v autoritativním prostředí, hrozí, že znejistíme děti, které nejsou na takový způsob práce připravené, ohrozíme však i dospělé, kteří jsou zvyklí na svou řídicí pozici ve škole. Může se nám snadno stát, že v dobré víře přetížíme děti i školu. Na některých školách snaha o zapojení dětí vyústí pouze ve **formální participaci**, často proto, že zde chybí důvěra ve schopnosti dětí, které nemají možnost reálně něco vést a rozhodovat o relevantních tématech školy.

V následujícím příkladu *Nespokojení gymnazisté* vidíme, jak do procesu participace vstoupily **obavy** učitelů, kteří potřebovali zastávat svou odbornost a kvalitu gymnázia. Možná je vedla i obava ze selhání dětí a představa, že práce postavená na participaci nikam nepovede.

Druhý příklad *Neshody s přípravou prezentace* sleduje (často nevyřčenou) **potřebu** pedagoga, který usiloval o dobře odvedenou práci dětí. Možná své rozhodnutí učinil v dobré víře, když chtěl podpořit větší spolupráci dětí.

Ve třetím případě *Demonstrace* sledujeme dilemata pedagoga zaměřená na **zisky**. Jaké zisky budou mít studenti z realizace demonstrace a jaká rizika naopak může akce znamenat pro pověst školy. Na příkladu uvedeném v kapitole *Co participace dětí ve vzdělávání není* v části *Tokenismus* vidíme čistě formální zapojení dětí do vize školy za účelem zisku, který sleduje vedení školy při budování pověsti progresivní školy.

Pro přemýšlení nad dovednostmi, které jsou pro participaci dětí důležité a které také skrze participaci u dětí rozvíjíme, nám může sloužit také kapitola *Dovednosti pro participaci* na str. 65.

Příklad z praxe:



NESPOKOJENÍ GYMNAZISTÉ

Příkladem, jak má kultura školy vliv na zapojování dětí, je gymnázium, kde jeden učitel začal plánovat výuku s žáky a žákyněmi. Učitel zcela přirozeně reagoval na stížnosti dětí, které upozorňovaly na absenci výuky současných dějin. Chtěly více učiva druhé poloviny 20. století. Učitel tedy spolu s nimi začal upravovat výuku dějepisu. O tomto společném úsilí se dozvěděli další učitelé a učitelky a spolu s rodiči začali aktivitu tohoto pedagoga zpochybňovat. Argumentovali, že děti nejsou schopné určit, co je důležité pro jejich učení, a že vzdělávací plán tvoří zkušení vzdělavatelé školy a tento způsob výuky dějepisu neodpovídá zvyklostem školy. Do procesu nakonec zasáhlo vedení a společně s učiteli dějepisu vytvořili plán výuky, kde zohlednili některé potřeby dětí. Tento plán žáci následně komentovali. Proces participace byl v tomto případě iniciován dětmi, které zpočátku intenzivně participovaly v realizační fázi a během ní spolupracovaly s učitelem dějepisu. Tato iniciativa přiměla rodiče a ostatní pedagogy k vyjasnění si stávajících pravidel



a zvyklostí školy – do formování tohoto rámce děti nebyly zapojeny. Následně byla dětem umožněna konzultační role. Reflexe této události neproběhla. Na tuto zkušenost nenavázaly další přímé kroky.



NESHODY S PŘÍPRAVOU PREZENTACE

Jiným příkladem je 5. třída, která měla prezentovat svůj participativní projekt zaměřený na stavbu včelího úlu. Čtyři děti se rozhodly, že prezentaci vytvoří. Učitel, aniž by to s dětmi konzultoval, zapojil do příprav prezentace všechny žáky. O své potřebě ovšem nekomunikoval otevřeně, ale rozhodl za děti. Během společné reflexe si všichni uvědomili, co se vlastně stalo. Čtyři děti, které s prvotním návrhem přišly, se svěřily se svým zklamáním, měly pocit, že jim ostatní děti jejich nápad s prezentací pokazily. Zbytek třídy vyjadřoval naštvaní a otrávenost.

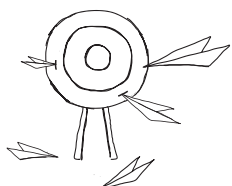


DEMONSTRACE

Žáci střední školy během občanské výchovy probírali témata občanské společnosti a aktivního občanství. U této příležitosti se zabývali problematickými místy ve svém městě. Názory zpracovali také formou protestní akce, kdy připravili transparenty pro demonstraci. Žáci byli natolik pohlaceni a aktivizováni svými nápady, že navrhli učiteli Martinovi, aby šli o daných problémech komunikovat s lidmi ve městě a využili k tomu vyrobené transparenty. Martin řešil dilema, zda má třídní projekt přerůst v reálnou akci. Vyhodnocoval to tak, že pakliže demonstraci neuskuteční, ztratí nejen motivaci žáků, ale i jejich důvěru. Nepodpoří je v tom, aby své nápady podrobili reálné zkušenosti. Možná dokonce ztratí jejich důvěru v demokratické principy. Současně ale zvažoval riziko, aby škole nepoškodil pověst, když mnoho dospělých v tu dobu odsuzovalo studenty organizované protesty Fridays for Future.

1.4

CO PARTICIPACE DĚTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ NENÍ



Jak již zaznělo, participace je proces. Vyžaduje od nás neustálé vyhodnocování a citlivost k zacházení s mocí a odpovědností. Pokud nejsme dostatečně ostražití, může se stát, že participaci zaměníme nebo zneužijeme proti zájmu dětí.



Adultismus

Děti jsou často fyzicky menší, slabší, na dospělých ekonomicky závislé a do určitého věku mají i menší životní zkušenosti. Je zřejmé, že tyto nerovnosti, především v základních otázkách, jako je bezpečnost nebo právní odpovědnost, vedou dospělě zcela přirozeně k převzetí iniciativy. Rizikem je, když tato péče neopodstatněně přeroste do každodenních situací a ochrana nebo dokonce dozor jsou už vlastně vynucované. Tomuto uplatňování moci dospělých nad dětmi se říká adultismus. **Jedná se o diskriminaci dětí a mladých lidí, která je založena na předpokladech, že dospělí jsou lepší než mladí lidé a jsou oprávněni jednat s mladými lidmi bez dohody.**

Do těchto situací se můžeme dostat i v dobré víře, kdy nechceme obejít názory dětí a vyzveme je k předkládání návrhů. Když je pak vyhodnotíme jako nedostatečné,





vymyslíme vlastní řešení: „Vždyť to, co jste říkali, byly jen hlouposti / by stálo moc peněz / do školy nepatří.“

Důvodem naší nespokojenosti s dětskými názory může být i naše nepochopení vyjadřovacích schopností dětí. Pokud děti navrhnou, že by chtěly lítající školu, tak to možná znamená, že se chtějí učit na různých místech v okolí.

Příklad z praxe:



Učitel Martin vedl s dětmi brainstorming a od jednoho z žáků zaznělo: „Hlavně se nechci učit.“ Tuto reakci bychom mohli vyhodnotit jako negující přístup žáka. Učitel však vyhodnotil situaci takto: „To byl skvělý podnět od žáka, a proto jsem se zeptal dál: A jak vypadá vlastně to učení?“

Učitel bez odpovědnosti

Opačným pólem adultismu jsou situace, kdy se dospělí odpovědnosti zřeknou. **To, že přikládáme názorům dětí dostatečnou váhu, nemusí nutně znamenat, že děti vždy dosáhnou všeho, co chtějí.** My dospělí bychom měli respektovat a uznávat to, co děti chtějí – přistupovat k názorům dětí naprosto seriózně. Dále bychom měli vytvořit prostor, kde společně zvážíme budoucí využití těchto názorů tak, že daná řešení budou bezpečná a realistická. Úkolem dospělých je poskytnout dětem a mladým lidem relevantní informace, které jim pomohou samostatně se rozhodnout.

Dalším příkladem zřeknutí se odpovědnosti je příběh učitelky, která se upřímně snažila participaci dětí zavést. Naučila děti používat zpětnou vazbu při řešení konfliktů. Rozhodla se, že již nebude zasahovat do jejich vztahů. Tím se ovšem zřekla odpovědnosti za chování dětí ve třídě. O dodržování pravidel ve třídě se začali starat jenom žáci. Děti se často vyjadřovaly kriticky k jednomu chlapci a pomocí zpětné vazby ho často upozorňovaly na nevhodné chování. Postupně si začaly chování tohoto žáka vymýšlet a postupně přešly do slovní agrese. Projevy verbálního násilí se staly normou třídy. Proto musíme mít na paměti, že i dobrý záměr může vést špatným směrem, jestliže k němu budeme přistupovat mechanicky.

Tokenismus

Tokenismus je stav, kdy je participace pouze domnělá, povrchní nebo jen symbolická. Často se to děje, když jsou děti přizvány k rozhodování pouze formálně.

Příkladem tokenismu jsou některé školní parlamenty, kdy názory všech dětí školy zastupují převážně premianti tříd, kteří nejsou plnohodnotnými zástupci celé skupiny – nejsou zde nastavené mechanismy pro utváření dohod ve třídách, které by mohl vybraný žák reprezentovat na úrovni školního parlamentu. Nebo je školnímu parlamentu umožněno rozhodovat jen o tématech, která nejsou závažná a nereflektují zájmy dětí apod.





Konkrétním příkladem tokenismu je škola, která k práci na vizi školy přizvala žákovskou skupinu. Nakonec ovšem komentáře této skupiny nijak neovlivnily vizi školy, přestože škola vizi prezentovala jako společnou práci vyučujících a žáků. Pro vedení školy nebyly důležité názory dětí, ale pověst progresivní školy, která zapojuje děti do rozhodovacího procesu.

Další příklady tokenismu:

- Když dospělí dají dětem a mladým lidem příležitost k vyjádření, ale pak jejich slova ignorují.
- Když o otázkách týkajících se dětí a mládeže hovoří dospělí, aniž by se jich zeptali.
- Když se s mládeží a dětmi komunikuje pouze o záležitostech zaměřených na dětství.
- Když se od jednoho mladého člověka nebo dítěte očekává, že bude zastupovat všechny své vrstevníky.
- Když se dospělí snaží mít pod kontrolou, kdo děti a mládež poslouchá, pozoruje nebo s ní komunikuje.

Tokenismus se neobjevuje jen ve vztahu k dětem, ale i k jedincům nebo skupinám, kteří jsou v daném společenství v menšině nebo mají menší moc. Může vzniknout na základě pohlaví, rasy, národnosti, sociálního postavení apod.

Manipulace

Participace dětí, především nižšího věku, se neobejde bez podpory dospělých. Jen výjimečně jsou děti součástí tvorby rámce (viz kapitola Rámec – dohoda o sdílení moci na str. 41), kdy spolu s dospělými stanovují pravidla své účasti. Ve většině případů tato pravidla nastavuje dospělý. Musíme se proto mít na pozoru, aby tvorbu těchto pravidel neovlivňovala nějaká naše skrytá pohnutka, která může mít třeba pozitivní základ. Pak se nám může stát, že budeme třeba i nevědomě s dětmi manipulovat.

Například vedení malých dětí k hygienickým návykům. Můžeme dítěti rozkázat: „Běž do vany.“ Můžeme mu nabídnout falešný výběr (manipulativní): „Chceš se dneska sprchovat, nebo vykoupat?“ Nebo máme s dítětem vydiskutované důvody, proč je důležité dát si po fotbalovém tréninku sprchu, a tuto naši dohodu jen dítěti připomeneme. Tento příklad můžeme považovat za banální a debatu o hygieně za ztrátu času. Určitě jsme někdy takové manipulativní formulace použili a nejedná se o katastrofu. Problém může nastat, když se takový přístup stane pravidlem. V pozdějším věku děti manipulaci rozpoznají a postaví se pak vůči nám do opozice.

Naučená „participace“

Při aktivizaci dětí bychom měli rozlišovat, jestli jsou děti opravdu akční, nebo jen vykonávají nějakou aktivitu³. Děti se možná účastní exkurzí, dělají pokusy, čtou kníž-

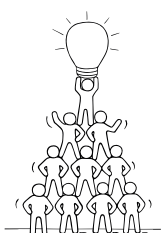
³ The Action Competence Approach in Environmental Education, Bjarne Bruun Jensen & Karsten Schnack, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462970030205>



ky apod., otázka je, zda by to dělaly i bez nás. Jsou děti aktivní, i když opustí prostředí třídy? Budou aktivní i poté, co odejdou ze školy? Vedeme děti k poslušnosti, nebo k samostatnému uvažování a pochopení daných aktivit? Jisté osvojování si návyků nebo pobízení k tréninku a vytrvalosti nemusí být vždy špatně. Když se ovšem dětem z aktivit úplně vytratí porozumění a smysluplnost, tak bychom měli zbystřit.

1.5

PRINCIPY EFEKTIVNÍ, ETICKÉ PARTICIPACE



K tomu, abychom rozpoznali participaci dětí a mladých lidí od tokenismu, adultismu nebo manipulace, nabízíme devět zastřešujících principů z příručky *Listen – Act – Change: Handbook on children's participation*⁴ z dílny Výboru pro práva dítěte Rady Evropy. Tato příručka je určena pro práci s dětmi v nejrůznějších oblastech, proto jsme principy efektivní a etické participace upravili pro účely práce ve školním prostředí.

TRANSPARENTNOST A INFORMOVANOST

Dětem poskytujeme – přiměřeně jejich věku – úplné informace o celém procesu participace: o jejich právu svobodně vyjádřit svůj názor a zapojit se, informujeme je o tom, jak bude jejich zapojení probíhat a jaký bude rozsah, účel a potenciální dopad jejich participace. Jak s jejich názory a vstupy bude zacházeno, jak budou zohledněny a jakou budou mít váhu.

DOBROVOLNOST

Podstatou participace je stále přítomná možnost nezapojovat se. To se zdá být v rozporu s povinnou školní docházkou. Participace nemůže být také vynucovaná známkováním. To ovšem neznamená, že děti mohou participovat pouze na aktivitách, které jsou volnočasové nebo nejsou hodnocené. Na základní škole, která je povinná a děti jsou zde hodnoceny, musíme participaci dětí ošetřit transparentně komunikovaným rámcem, viz kapitola Rámec – dohoda o sdílení moci na str. 41.

RESPEKT

Dětem nasloucháme, bereme je vážně a respektujeme jejich názory.

RELEVANCE

Děti vtahujeme do problematik, které pro ně mají skutečný význam. Zapojujeme je tak, aby co nejlépe využily své znalosti, dovednosti a schopnosti. Usilujeme o to, aby měly příležitost iniciovat vlastní nápady a činnosti.

⁴ <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/9288-listen-act-change-council-of-europe-handbook-on-childrens-participation.html>





PŘÁTELSKOST K DĚTEM

Volíme takové formy zapojení, prostředí a pracovní metody, které odpovídají věku a rozvíjejícím se schopnostem dětí. Zohledňujeme skutečnost, že děti potřebují různou míru podpory.

INKLUZIVNOST

Vytváříme podmínky pro účast a rovnocenné zapojení všech dětí bez rozdílů. Nevytváříme stereotypní předpoklady o tom, co konkrétní skupiny dětí mohou a nemohou zvládnout a ovlivnit.

PODPORA DOSPĚLÝCH

Aby se děti mohly efektivně zapojit, měli by jim v tom pomáhat dospělí, kteří potřebují pro takovou práci přípravu, dovednosti a podporu. Jsou to například dovednosti v naslouchání, skupinové práci, zapojení všech dětí v souladu s jejich schopnostmi.

BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ, VNÍMAVÉ K RIZIKŮM

V určitých situacích může vyjádření názorů a angažovanost dětí představovat riziko. Děti by měly mít jistotu, že se mohou svobodně zapojit, aniž by se vystavily trestu nebo odsouzení ze strany dospělých nebo i spolužáků. Dospělí jsou odpovědní za to, že vyhodnocují a minimalizují rizika spojená s participací dětí, a to i v případě, že se děti vyjadřují kriticky, zpochybňují současný stav věcí nebo upozorňují na nebezpečné situace či nevhodné chování jiných dospělých.

ZODPOVĚDNOST

Je nezbytné vnímat a reagovat na všechny návrhy dětí. Zvyšuje to důvěru v participaci dětí a respekt k jejich právům. Děti mají právo na to, aby jim byla poskytnuta jasná zpětná vazba o jejich vlivu a výsledcích jejich zapojení. Je důležité vytvářet mechanismy, které dětem umožní systematicky participovat na věcech, které se jich týkají. Je třeba monitorovat a vyhodnocovat participaci dětí, a to pokud možno za jejich aktivní účasti.

1.6

AKTUÁLNÍ SITUACE NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH



Školy již reagují na potřebu podporovat účast žáků v aktivním občanství prostřednictvím školních parlamentů, žákovských návrhů a hlasováním v participativních rozpočtech, přesto je v tomto směru na školách ještě mnoho mezer, které zmiňuje průzkum České školní



inspekce (ČŠI)⁵. Na školách převažuje především konzultační role dětí – aktivity jsou navrhovány a řízeny dospělými a s dětmi jsou konzultovány. Nejčastěji jsou děti vyzývány k participaci na mimoškolních aktivitách, oproti tomu nejméně mají možnost podávat náměty k obsahu a cílům výuky (šest procent ZŠ, osm procent SŠ). V rámci středních škol je častější existence žákovských parlamentů na gymnáziích (72 procent). Toto zjištění ČŠI vyhodnotila jako negativní, protože i z jiných šetření plyne, že zejména absolventi středních odborných škol (především ti, kteří končí s výučním listem) mají menší zájem o účast ve volbách nebo i v jiných občanských aktivitách.

Také výzkumná zpráva provedená v rámci programu Jeden svět na českých školách Člověka v tísni (JSNS) poukazuje na nedostatečnou připravenost žáků k aktivnímu občanství. Z výzkumu vyplývá, že více než polovina středoškoláků má obavy z budoucnosti, a jen čtvrtina žáků věří, že problémy může ovlivnit vlastní aktivitou. S tím je spojena dynamika sociální nerovnosti, protože pocit, že mohou ovlivnit řešení, je častější u žáků gymnázií a těch pocházejících z rodin s vysokou životní úrovní⁶.

⁵ Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy, Tematická zpráva České školní inspekce, červen 2017, online: www.csicr.cz

⁶ Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření na středních školách v ČR 2020. JSNS.
https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/jeden-svet-na-skolach-v-cr-2020_komplet-priloha_v4_po-kor.pdf



2.

ČÍ TA ŠKOLA VLASTNĚ JE?

Cílem participace dětí ve vzdělávání je vytvořit partnerství mezi dětmi a dospělými tak, abychom usilovali o podobné věci a v dialogu vytvářeli svoji společnou školu. Provází nás tedy otázka „Čí tahle třída vlastně je?“ nebo širěji „Čí je tahle škola?“.

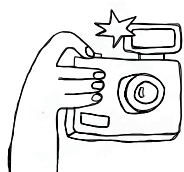


- Kdo je tady aktivní?
- Kdo je tady motivovaný?
- Kdo to tady řídí?



2.1

MAPOVÁNÍ AKTIVITY DĚTÍ VE TŘÍDĚ



Pojďme nějaký čas věnovat pozorování sebe a své třídy, možná ji uvidíme z jiné perspektivy. Naše pozorování může začít u toho, kolik prostoru dostávají ve výuce děti a kolik dospělí.



JAK ČASTO SE DĚTI PODÍLEJÍ NA PLÁNOVÁNÍ TÉMAT A DEFINOVÁNÍ CÍLŮ VÝUKY? (POKUD ANO, JAK TAKOVÉ SITUACE VYPADAJÍ?)



JAKÝ JE POMĚR ČASU, KDY MLUVÍME V HODINĚ MY A KDY MLUVÍ DÍTĚ?



KOLIK ČASU S DĚTMI VEDEME DIALOG?



KOLIK ČASU VĚNUJÍ DĚTI PŘEDÁVÁNÍ SI INFORMACÍ MEZI SEBOU NAVZÁJEM A NASLOUCHÁNÍ SPOLUŽÁKŮM?



KOLIK ČASU DĚTI PRACUJÍ V MENŠÍCH SKUPINÁCH?



KOLIK ČASU ZABÍRAJÍ ZÁŽITKOVÉ AKTIVITY V HODINĚ ?



KOLIK ČASU JSOU DĚTI PŘI VÝUCE V POHYBU ?



JAK ČASTO SI DĚTI VYBÍRAJÍ AKTIVITU, KTEROU BUDOU DĚLAT ?



JAK ČASTO PROGRAM A AKTIVITY VYMÝŠLEJÍ SAMY DĚTI ?



JAK MOC SE DĚTI ÚČASTNÍ NA HODNOCENÍ SVÉ PRÁCE NEBO SVÉHO CHOVÁNÍ ?



JAK ČASTO DĚTI HODNOTÍ NEBO REFLEKTUJÍ VÝUKU ?



KOLIK ČASU VĚNUJEME PRÁCI NA VZTAZÍCH VE TŘÍDĚ ?



JAK ČASTO A JAKÝM ZPŮSOBEM JSOU DĚTI ZAPOJENY DO PEČOVÁNÍ O VZTAHY VE TŘÍDĚ A O SVÉ CHOVÁNÍ ?



Naším cílem není převést všechny tyto činnosti na děti, ale vyhodnotit, co je opravdu složité nebo co je odpovědností dospělých a co můžeme na žáky delegovat, a to třeba postupně, nebo jen občas.

2.2

MAPOVÁNÍ MOTIVACE



Nezapomeňme na to, že samotná aktivita dětí ještě neznamená jejich participaci ve vzdělávání. Děti se mohou ve třídě hlásit, pracovat na úkolech, připravovat se doma apod. Zásadní ovšem je, z jakého důvodu tak činí. Jestli se tak děje z jejich vlastní motivace, nebo je to projev poslušnosti.

Pro porozumění motivaci můžeme využít model, který popsali autoři Edward L. Deci a Richard Ryan. Tento model různých typů motivace citujeme z článku Řízení školy⁷.

Nezájem o činnost

- žák o přestávce hraje se spolužáky hru na mobilu a ani jej nenapadne uvažovat nad tím, že by si četl nějakou knihu

Vnější motivace

- **s vnějším vlivem** (ovlivnění vnějšími vlivy, jako jsou např. odměny a tresty)
 - žák sedí nad knihou s velkou nechutí, protože pokud nepřečte alespoň část, dostane sníženou známku
- **s introjekcí** (ovlivnění zevnitřními pravidly, jejichž nedodržování vyvolává pocit viny)
 - žák sedí nad knihou a vši silou se u ní snaží udržet, protože ho odmala doma učili, že „učitelka se poslouchat musí“
- **s identifikací** (ovlivnění vlivu, ve kterých spatřujeme osobní hodnotu)
 - žák nad knihou sedí bez větších potíží, protože ví, že si tím zlepšuje své dovednosti, které mu potom pomohou získat lepší vzdělání a dostat se například na gymnázium
- **s integrací** (úplné včlenění vlivu mezi další osobní hodnoty a přesvědčení)
 - žák sedí nad knihou, protože dozvídat se nové věci považuje za důležitou součást svého života a toto je skvělá příležitost

Vnitřní motivace

- ovlivnění zcela autonomní chutí činnost vykonávat
 - žák je pohroužen do četby, nevnímá čas ani nic, co se děje kolem něj, je zcela pohlcen, čtení ho prostě baví a naplňuje radostí



Já jsem se musela naučit být potichu, neradit, nevstupovat do toho dětem a upozadit se. Já třeba vidím řešení, chtěla bych to mít rychle hotové. Někdy se mi to nedařilo a zasáhla jsem. Tohle si uvědomit byl pro mě velký přínos.

Pavlaína Slavíčková,
asistentka v 9. třídě,
ZŠ Kamenná stezka



⁷ podle Deci, Ryan, 2000, upravil Libor Komárek, článek:

<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/sebedeterminacni-teorie-ve-skolni-praxi.a-7161.html>, upraveno

DECI, E. L. a R. M. RYAN. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination

of Behavior. Psychological Inquiry. 2000, roč. 11, č. 4, s. 227–268. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01.





JAK ČASTO SE POPSANÉ TYPY MOTIVACE OBJEVUJÍ V NAŠÍ TŘÍDĚ A V JAKÝCH SITUACÍCH?



CO SE STANE, KDYŽ ODEJDEME ZE TŘÍDY?



POZORUJEME VNITŘNÍ MOTIVACI U VŠECH DĚTÍ?



KOMU TADY O NĚCO JDE?



CO VLASTNĚ STOJÍ ZA VNITŘNÍ MOTIVACÍ DĚTÍ?



Zmíněný článek dále uvádí: *Je zřejmé, že ne pro každou činnost budeme schopni žáka nadchnout tak, aby zažíval pocity absolutního soustředění a přestal vnímat svět kolem sebe. Můžeme mu ale pomoci vnímat vzdělávání a zrání jako důležité hodnoty, které mu pomohou se do problematiky ponořit a vnímat ji jako přijatelnou činnost, a ne jako něco, co dělat musí.* Současně můžeme o motivaci dětí pečovat – společně vyhodnocovat a zjišťovat, co komu v motivaci pomáhá.



Edward L. Deci a Richard Ryan pracují s předpokladem, že každý z nás jsme přirozeně motivovaní rozvíjet se. Protože činnosti, které nás vnitřně motivují, naplňují naše základní lidské potřeby. Pojďme si všimnout situací, kdy jsou u dětí tyto potřeby naplňovány, jedná se o potřebu autonomie, kompetence a sounáležitosti:

POTŘEBA AUTONOMIE

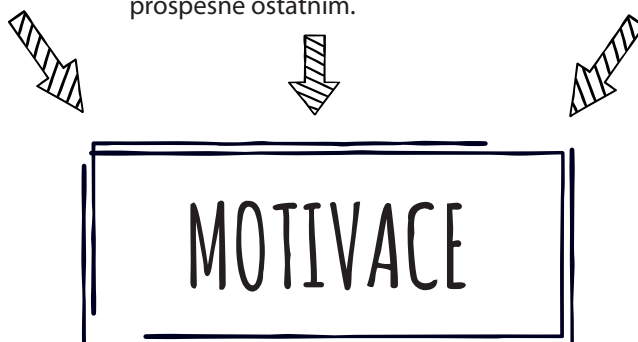
Motivuje nás, máme-li kontrolu nad svým životem, můžeme si volit a stanovovat vlastní cíle, můžeme samostatně jednat.

POTŘEBA KOMPETENCE

Motivuje nás, když můžeme uplatnit to, co umíme, když vidíme posun ve svých schopnostech, když vidíme, jaký máme vliv, když jsou naše dovednosti prospěšné ostatním.

POTŘEBA SOUNÁLEŽITOSTI

Motivuje nás, když skrze činnost budujeme blízké vztahy, jsme součástí skupiny, která nás přijímá a respektuje.



Příklady z praxe:



ROLE FOTOGRAFKY

Paní učitelka Věra měla v sedmé třídě dívku, která se v hodinách příliš nezapojovala. Často jen seděla a dívala se celý den z okna. Učitelku napadlo, že by mohla spolu s dívkou najít způsob, jak ji zapojit do právě probíhajícího školního projektu. Vymyslely několik variant a dívka si vybrala roli fotografky. Jako v řadě jiných případů mohl tento krok vést jen k zabavení dítěte nebo dokonce k vyčlenění z kolektivu skrze speciální roli. Fotografie ale sloužily celému kolektivu při tvorbě reflektivního deníku, na kterém dívka spolupracovala s ostatními dětmi.

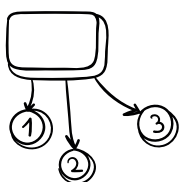


POCIT PŘIJETÍ

Petr, chlapec z páté třídy, projevoval ve škole velkou otrávenost, někdy se stavěl do opozice vůči dospělým i dětem, těžko navazoval vztahy. Na škole v přírodě dostal příležitost připravit pro spolužáky workshop bojového umění, kterému se věnoval jako volnočasové aktivitě. Díky této zkušenosti získal Petr uznání třídy.

2.3

MAPOVÁNÍ STYLŮ VEDENÍ



V programu *Řešíme společnou výzvu* se učitelé a učitelky často svěřují se svými zkušenostmi s hledáním rovnováhy mezi vlastní iniciativou, chutí zasáhnout a vytvořením většího prostoru pro děti. Popisují to jako svou novou roli nebo jako složité dilema. K porozumění této pozice dospělého nám může pomoci model situačního vedení, u něhož jeho autoři Ken Blanchard a Paul Hersey popsali čtyři způsoby vedení skupiny. Tyto čtyři způsoby vedení zrcadlí



míru zapojování dětí popsanou v kapitole Úrovně participace dětí ve vzdělávání na straně 19. Jedná se o direktivní, konzultační, delegativní a konsenzuální styl vedení. Mezi mírou zapojení dětí a stylem, jakým skupinu vedeme, vidíme rovnítko.

• DIREKTIVNÍ •

U **direktivního** stylu dává vedení instrukce, rozkazy, případně používá tresty. Je to velmi efektivní a rychlý způsob řešení situací vhodný pro krizové a život ohrožující situace. Častým důvodem pro použití tohoto stylu vedení mimo krizové situace je přílišná orientace na úkol a výkon nebo nedůvěra ve skupinu, že má opravdu chuť a kompetence něco podstatného k tématu říct. Používáme-li takový styl řízení příliš často, snímáme z dětí odpovědnost za jejich vlastní chování a učení, děti našim instrukcím buď vyhoví, nebo se budou stavět do opozice, pro vlastní uvažování zde však nemají mnoho místa.

• KONZULTATIVNÍ •

Konzultativní typ vedení je takový, kdy dospělí drží celý proces u sebe, ale nějakou část konzultují s dětmi. Nad finálním rozhodnutím a výsledkem mají stále plnou moc dospělí. Děti zde však mohou projevit svoji kompetenci: mohou přispívat ze svojí zkušenosti, hledat místa, kde by se dalo něco zlepšit, rozpoznávat chyby. Tento typ vedení si často spojujeme právě s participací, protože je nejčastěji využíván vládními orgány, které předkládají své návrhy a plány občanům ke konzultaci. Je-li tento způsob rozhodování opakovaně zneužíván a ten, kdo nakonec rozhoduje, návrhy skupiny nevyužije, nebo použije jen některé, přestávají v něj občané, ale i děti ve škole věřit a přestanou se dále zapojovat.

• DELEGATIVNÍ •

Při **delegativním** typu vedení rozděljuje vedoucí úkol na části, za něž už nese odpovědnost někdo jiný. Například v hodině dějepisu si skupina žáků připraví referát, někdo z dětí vede debatu nebo žáci plánují výlet a mají rozdělené úkoly, kdo se stará o program, kdo o cestu vlakem, kdo zajišťuje vaření apod. Zde můžeme podpořit autonomii dětí tím, že je necháme, ať si s částí práce poradí samy. Rizikem samozřejmě je, že děti delegovaný úkol nesplní, udělají ho chybně nebo v průběhu zjistí, že ho dělat nechtějí. Otevírá to však prostor pro získání řady dovedností.

• KONSENZUÁLNÍ •

Konsenzuální vedení je pak nejbližší partnerskému vedení, kdy obě strany, dospělí i děti, mají na rozhodování stejný podíl. Dospělí i děti společně vyjednávají o svých přáních, potřebách a závazcích, hledají varianty, které jsou vhodné pro obě strany. Můžeme zde těžit z motivace plynoucí z naplňování potřeby sounáležitosti, kde nám záleží na tom, abychom společně dosáhli svého cíle. **Konsenzuální vedení neznamená, že chybí struktura práce.** Skupinu dětí a dospělých může stále někdo vést, moderovat nebo tzv. facilitovat (viz kapitola Facilitace na str. 77). Tuto roli moderátora nebo facilitátora nemusejí nutně převzít pouze dospělí, mohou ji zastávat i děti a tato role se může střídát. V takovém případě **pedagog stále zodpovídá za bezpečnost skupiny, připomíná závazky, stanovený rámec a cíle nebo role účastníků a zvědomuje proces učení.**

Při rozhodování, který styl vedení zvolit, je třeba mít na zřeteli, co je naším cílem. Potřebujeme především splnit úkol? Pak se hodí direktivní a delegativní styl. Nebo spíš usilujeme o samostatnost dětí a podporu vzájemných vztahů? Pak se hodí kon-



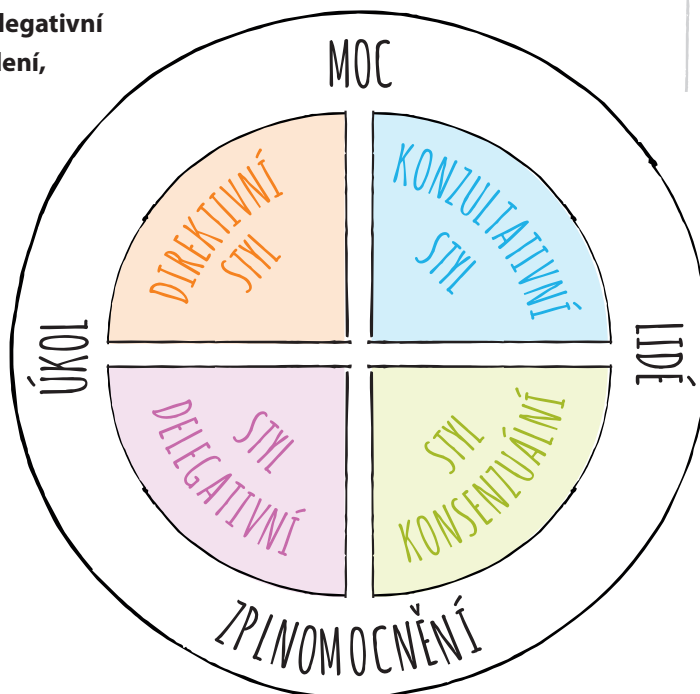
Já jsem se musela naučit být zticha. A neradit a nezasahovat do toho těm dětem a upozadit se. Protože já jsem taky ten člověk, který jako by to chtěl hned, vidím, že to dětem třeba nejde tak rychle. Já bych je nejraději poštuchovala do všeho. To pro mě bylo velký zjištění, prostě jsem se musela hodně, ale fakt hodně držet zpátky.

Zdeňka Balšánková,
asistentka v 9. třídě,
ZŠ Kamenná stezka



zultativní a konsenzuální styl. Parametrem při rozhodování o stylu vedení mohou být také zkušenosti a dovednosti naší skupiny. Pokud pracujeme se skupinou, která je zvyklá na direktivní řízení, je pravděpodobné, že konsenzuální vedení ji znejistí a bude se takovému způsobu práce bránit.

Čím více používáme delegativní a konsenzuální styl vedení, tím větší odpovědnost za sebe a svoje okolí přebírají děti.



JAKÝ STYL VEDENÍ V MOJÍ PRÁCI PŘEVAŽUJE?



PROČ DANÝ STYL VEDENÍ POUŽÍVÁM?



JE MOŽNÉ PŘENECHAT VÍCE PROSTORU A ODPOVĚDNOSTI DĚTEM?

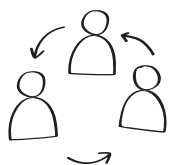


V JAKÝCH SITUACÍCH TO BUDE PRO MOJI TŘÍDU PŘÍMĚŘENÁ VÝZVA?



2.4

ORIENTUJEME SE V DYNAMICE SKUPINY



V každé skupině se postupně nastavuje struktura vztahů a rolí. Postupně se usazuje, kdo s kým mluví a nemluví, kdo s kým kamarádí a nekamarádí. Vznikají role: kdo skupinu vede, kdo je třídní šašek, kdo je outsider atp. A vedle struktury se utvářejí také normy a zvyky: co je běžné chování, jak spolu komunikujeme, jakým způsobem tady fungují pravidla atp. To vše je součástí skupinové dynamiky.

Dříve zmíněné pojmy jako aktivita, motivace a způsoby vedení ve skupině jsou také součástí skupinové dynamiky. V této kapitole upozorňujeme ještě na další její prvky. Skupinová dynamika je zjednodušeně všechno, co se děje ve skupině. Ať už to je zjevné nebo je nám to možná skryté, všechny prvky skupinové dynamiky ovlivňují naši práci, pokud pracujeme se skupinou.

Participace je změna

Každá skupina prochází přirozeným vývojem skupinové dynamiky⁸. Na každý nový podnět (příchod nového spolužáka, změna prostředí, přechod z prvního na druhý stupeň, intenzivní zážitek) skupina reaguje změnou dynamiky. Stejně tak když začneme s participací, měli bychom vědět, že zasahujeme do rovnováhy vztahů, rolí a norem skupiny. Každá změna znamená určitou míru nejistoty, ale může přinést také řadu pozitivních věcí.

Učitelé a učitelky se často svěřují se svými zážitky, kdy děti, které byly běžně na okraji skupiny, při participaci jakoby ožijí a stávají se aktivními: „My jsme během projektu taky vařili a pekli. Já mám ve třídě chlapce, který má asistentku a nedokáže se moc soustředit, a já jsem o něm prostě ty dva dny vůbec nevěděla. Loupal brambory, krájel salám a zapadl mezi děti.“ Samozřejmě se může stát i to, že děti zvyklé na pevné vedení jsou při zavádění participace zmatené a znepokojené: „Při takovýchle akci, která vyžaduje spoustu všelijakých kompetencí, se nám ukázalo, že dítě, který má třeba vyznamenání, je hodný a všechno si svědomitě plní, nemusí ještě v téhle zkoušce napoprvé obstát.“ Úkolem dospělého je, aby touto změnou dokázal děti vědomě provést, všiml si, co se ve skupině děje. Dočasný chaos a nejistotu pak skupina může vidět jako příležitost ke změně, a ne jako setrvalý ohrožující stav.

Příklad z praxe:



NEZÁJEM DĚTÍ

V sedmé třídě paní učitelky Jany se rozběhl participativní projekt se záměrem obnovit školní bufet. Žáci ovšem postupně ztráceli o práci na projektu zájem. Paní učitelka Jana neměla totiž se skupinou dostatečný kontakt.

⁸ Tuckman, Bruce W. and Jensen, Mary Ann C. (1977) 'Stages of Small-Group Development Revisited', Group & Organization Studies, 2(4), 419–427

Kratochvíl, S. Skupinová psychoterapie v praxi. 3. vyd. Praha: Galén, 2005. Zdroj: <https://leoszatloukal.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=531538>

Nedělala s dětmi pravidelné reflexe (viz kapitola Reflektujeme na str. 73) a žáci přestávali rozumět tomu, co se právě děje. Akutní téma totiž přebil konflikt ve skupině kluků, který pomalu přerůstal v agresi. Skupina nebyla schopna spolupracovat a domluvit se na základních věcech. Učitelka v tu dobu sledovala především výsledek a opomenula ošetřovat vztahy ve skupině. Práce skončila pocitem frustrace.

Aspekty skupinové dynamiky

Dynamika skupiny se neustále vyvíjí. Třída není stejná dnes, jako byla včera. Abychom drželi se skupinou krok, musíme s ní být stále v kontaktu, tady a teď. Každý aspekt skupinové dynamiky může být kamenem úrazu pro naši práci, ale také potenciálem pro rozvoj participace.

Následující body nám pomohou zmapovat, co se právě ve vaší třídě děje:



BEZPEČÍ

JE VE SKUPINĚ BEZPEČNO, NEBO NE? JAK MOC? JE TU BEZPEČNO PRO VŠECHNY?
NEOHROŽUJE SKUPINU NĚCO ZVENKU NEBO ZE VNITŘ? JAK SE TU ZACHÁZÍ S AGRESÍ?



ENERGIE A EMOCE

JAKÁ JE ENERGIE SKUPINY? PŮSOBÍ SKUPINA UNAVENĚ, NEBO JE AKTIVNÍ? JAKÉ ZDE PANUJÍ EMOCE?
PANUJE VE TŘÍDĚ DUSNÁ, NEBO NAOPAK RADOSTNÁ ATMOSFÉRA?



NORMY A OČEKÁVÁNÍ

JAKÉ CHOVÁNÍ SE ZDE OČEKÁVÁ? CO JE ZDE ZVYKEM?



KDO VEDE, KDO MÁ MOC,
SKUPINOVÉ ROLE

KDO SKUPINU VEDE? JAKÉ JSOU VE SKUPINĚ ROLE?



CÍL A ODPOVĚDNOST

S JAKÝM CÍLEM PŘÍCHÁZÍME MY? MÁ SKUPINA NĚJAKÝ CÍL? JE TO SPOLEČNÝ CÍL?



ODPOVĚDNOST

JAK SE VE SKUPINĚ NAKLÁDÁ S ODPOVĚDNOSTÍ?



ZISKY, POTŘEBY,
MOTIVACE, MANIPULACE

KDO ZÍSKÁVÁ TÍM, CO SE DĚJE VE SKUPINĚ? UPLATŇUJÍ ZDE SVÉ SCHOPNOSTI VŠECHNY DĚTI?
VÍME, V ČEM MŮŽE KAŽDÉ DÍTĚ ZAZÁŘIT? JAKÉ MÁ KDO POTŘEBY?



PŘESTÁVKY

CHOVÁ SE SKUPINA O PŘESTÁVCE VÝRAZNĚ JINAK? PODNIKAJÍ ŽÁCI NĚCO SPOLU?
O CO SE ZAJÍMAJÍ MIMO FORMÁLNÍ ČAS HODIN?



VÝVOJOVÁ FÁZE SKUPINY

JAK DLOUHO SE SKUPINA ZNÁ? JAK MOC JSOU SŽITÍ?



KONTAKT A OTEVŘENOST VE SKUPINĚ

JSOU ČLENOVÉ SPOLU V KONTAKTU? NENÍ NĚKDO „ODPOJENÝ“? JE SKUPINA OTEVŘENÁ?
MLUVÍ SE VE SKUPINĚ O EMOCÍCH?

Klíčovou součástí skupinové dynamiky jsme také my sami. Více nástrojů, jak se orientovat ve skupinové dynamice, naleznete v příloze Když pozorujeme na str. 89.



3.

RÁMEC

- dohoda o sdílení moci

Když někdo o věcech rozhoduje a vede ostatní, ať už je to vzdělávající nebo někdo z dětí nebo celá skupina, tak většinou respektuje jistá **pravidla, nějaký vyšší řád a zákony, sleduje cíl nebo záměr**, budeme tomu říkat rámec. Tento rámec je někdy méně, někdy více definovaný, může se v čase proměňovat. Jestliže ale neexistuje vůbec, tak se více než cokoli jiného spíše bloudí. Dobře vyjasněný rámec umožní stanovit dětem hranice svobody. Kdybychom na těchto hranicích neměli shodu, hodíme děti do vody bez záchytných bodů, kde se pravděpodobně utopí.



3.1

JAK O NASTAVENÍ RÁMCE MŮŽEME PŘEMÝŠLET



Rámec je také **nástroj moci** – jsou v něm obsažena pravidla, jakési hranice svobody. Je proto důležité, aby byl rámec jasný a především transparentní. Jestliže hrajeme fair play, musíme mít pravidla hry, vědět, kdo o nich rozhoduje a za jakých podmínek je můžeme měnit. Dbáme na to, abychom stanovením rámce nezneužívali svoji moc a respektovali principy efektivní a etické participace (viz kapitola Principy efektivní, etické participace na str. 26).

Rámec by neměl být manipulativní. Nám dospělým se někdy stává, že k dětem přistupujeme s vlastním očekáváním. V takovém případě hledáme cestu, jak k našemu nápadu dovést i děti. Nejsme pak schopni naslouchat jejich návrhům, odrazujeme je od hledání jiných cest a ztrácíme upřímný zájem o jiné pohledy na věc. Ošizujeme se tak o společné dobrodružství. Proto o rámci přemýšlejme tak, aby v něm nebylo obsaženo rovnou i řešení nebo naše představa, jak by správné řešení mělo vypadat.

Musíme také počítat s tím, že když dětem nabídneme prostor pro vlastní vliv, tak se otevíráme jejich nápadům, které nejsou v našem plánu. V ideálním případě se těšíme na nečekané možnosti, které nám podněty od dětí přinesou. **Musíme si být jisti, kde a v jakém rozsahu dokážeme se vstupů dětí pracovat a respektovat je.**

Rámcem také vymezujeme přiměřené a bezpečné hranice, abychom netrnuli v obavách, co se stane, když to děti nezvládnou. Dáváme dětem svobodu v těch situacích, kdy případné chyby slouží k vlastnímu učení a poznání, nekončí katastrofou nebo takovým neúspěchem, který vezme dětem motivaci. Hranice, které rámcem vymezíme, můžeme postupně při každém dalším zadání nebo projektu rozšiřovat podle našich nabývajících zkušeností.



Pedagog vstupuje do třídy s určitými očekáváními, nápady a plány. Je ale důležité nepřinášet dětem řešení, ale výzvy.

Lenka Kratochvílová,
učitelka 3. třídy,
ZŠ Uhlířské Janovice



Musíme také počítat s tím, že když dětem nabídneme prostor pro vlastní vliv, tak se otevíráme jejich nápadům, které ale nejsou v našem plánu.



Děti přišly s nápadem udělat den naruby, kdy starší děti učí mladší děti nebo naopak. Moji páťáci byli nadšení, že to chtějí dělat. Já je to nechala celé připravit a domluvit. A opravdu, tak jak to domluvily, tak to proběhlo, a děti byly nadšené. Ale já vím, že kdyby to neproběhlo úplně perfektně, tak to tady nevádí. Když něco spletou, kdyby se jim náhodou něco nepovedlo, tak se skoro nic nestane. Mohu je tady nechat udělat chybu a ony si na to přijdou samy.

Kateřina Vodičková,
učitelka 5. třídy,
ZŠ Angel Praha 12

3.2

CO MŮŽEME V RÁMCI DEFINOVAT



Definováním rámce ovlivníme, zda bude následující práce pro děti opravdovou výzvou, nebo jen plněním úkolu. **Neexistuje jediné správné řešení,** úžeji stanovený rámec vytvoří bezpečí vymezených hranic. Jsou-li ale příliš svazující, tak je nebudou chtít děti naplňovat a spíš je to povede k jejich překračování.





Zde jsou pro inspiraci uvedeny příklady okruhů, které můžeme využít při definování rámců pro participaci s dětmi ve škole. Není třeba všechny následující okruhy zohledňovat, například když máme ve třídě stanovená pravidla komunikace a průběžně s nimi pracujeme, nemusíme to znovu zmiňovat v rámci. **Rámec musí ale definovat míru zapojení dětí.**

DEFINOVÁNÍ MÍRY PARTICIPACE DĚTÍ A VYJASNĚNÍ ROLÍ

Transparentně informujeme o tom, v jakých fázích a do jaké míry jsou děti zapojeny, kdo o tom rozhoduje a proč, viz kapitola Úrovně participace dětí ve vzdělávání na str. 19. Aby se každý mohl zapojit do společné práce, ať už je to žák, kolega nebo rodič, musí znát svou roli a potřebuje vědět, co je jeho odpovědnost, co se od něj očekává a v jakém vztahu je k ostatním lidem ve skupině.

Příklad z praxe:



KDYŽ MAJÍ NOVOU ROLI RODIČE

Žáci 3. a 4. třídy připravili pro své rodiče výlet do Prahy. Celou cestu, její organizaci i výběr navštívených míst naplánovaly děti. Paní učitelka si uvědomila, že na výletě nastane pro všechny nová situace, a chtěla se vyvarovat některých nedorozumění: „Co když někteří rodiče budou chtít převzít iniciativu, co když do toho budou dětem vstupovat, budou navrhopvat další místa, kam bychom měli zajít, nebude se jim líbit restaurace, kterou děti vybraly apod. Byla to vlastně taková drobnost, ale určitě pomohlo, že jsme si stanovili svoje role i s rodiči hned na začátku výletu.“

STANOVENÍ PRAVIDEL VE TŘÍDĚ

Máme ve třídě stanovená pravidla? Rozumíme jim všichni? Víme, co se stane, když je někdo poruší? Může se jednat o pravidla chování, pravidla při komunikaci v kroužku, dodržování pořádku ve třídě apod.

RÁMEC OVLIVŇUJE SAMOTNÉ PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Bavíme se o participaci dětí ve škole, musíme proto do rámce zahrnout vlivy, jako je časové omezení, vzdělávací cíle, naplňování ŠVP, dodržování bezpečnosti, školní řád a právní řád ČR. Součástí školy je také hodnocení – aby byly podmínky férové, předem si definujeme, kdo a jak bude práci hodnotit. Děti se například mohou podílet na hledání vhodných vzdělávacích forem a metod, musejí pak vědět, že naplňujeme vzdělávací cíle. Ujasníme si s dětmi, proč se určité věci učíme. I když je něco povinné nebo náročné, pomůže, když děti vědí, jaký to má pro ně význam.

RÁMEC A PRAKTICKÉ VĚCI

Kdo hlídá čas. Kdo připravuje materiál a pomůcky. Kdo vyhledává informace. Kdo píše reflektivní deník apod.



RÁMEC A HODNOCENÍ

Určitě nám pomůže, když si stanovíme, co je v daném procesu důležité, co považujeme za hodnotné, na jakou kvalitu se budeme soustředit a co budeme reflektovat nebo hodnotit. Měli bychom transparentně nastavit, kdo tato kritéria kvality určuje a kdo je vyhodnocuje.

Příklad z praxe:



VÍME, KDO URČUJE KVALITU

Paní učitelka popisuje, jak ji při přípravě prezentace ovlivnil zažitý stereotyp a předchozí zkušenosti s podobnými akcemi: „My jsme totiž zvyklí něco odevzdávat v termínech, vyplňovat něco do určitého data a tak dále. V tom jsme dlouho žili, tak jsem se ze začátku obávala toho, že to nestihneme. Ale garantka mě ujistila, že když v termínu prezentace nebudeme mít hotovo, tak se nic neděje. Prezentovali jsme, co právě děláme a co máme ještě v plánu. Teď máme ještě několik týdnů a já jsem v podstatě klidná.“

DEFINOVÁNÍ RÁMCE OVLIVŇUJÍ NAŠE OČEKÁVÁNÍ

Určitě bychom měli být při definování rámce upřímní k sobě a transparentní k dětem v našich motivacích a očekávání. Možná chceme na něčem pracovat proto, že jsme se zapojili do nějakého projektu nebo chceme výstupy z naší práce někde prezentovat – máme nějaké závazky vůči další instituci nebo požadavky na kvalitu. Nebo chceme něco jen vyzkoušet a máme určité nejistoty, vstupujeme do práce s vědomím, že budeme dělat chyby apod.

ŠÍŘI DEFINOVANÉHO RÁMCE OVLIVŇUJE KULTURA ŠKOLY

Velmi záleží na tom, zda je participace dětí běžnou součástí naší školy. Pokud ano, pak budeme do práce vstupovat s jistými zkušenostmi dospělých i dětí. Žáky s takovými zkušenostmi bychom pravděpodobně otrávil, kdybychom jim stanovili příliš úzký rámec. Naopak pro školu, kde se s participací dětí prakticky nepočítá, budou volnější zadání pro kantory i děti ohrožující a vyvolají nejistotu.

RÁMEC MŮŽEME MĚNIT

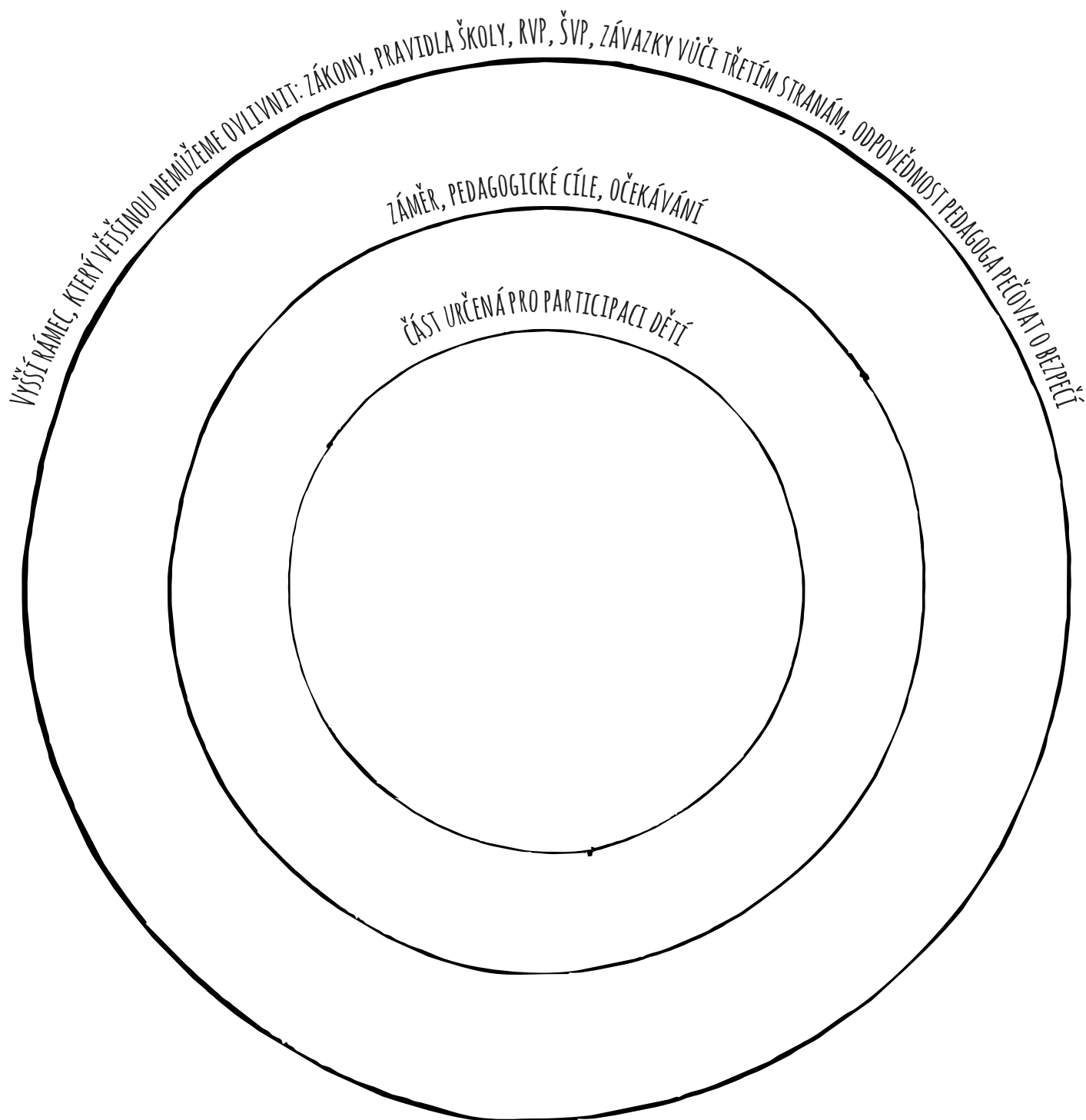
Jestliže nám stanovený rámec nevyhovuje a potřebujeme ho přenastavit, musíme o tom žáky jasně informovat. Změnit pravidla během hry a bez společné dohody nebo porozumění důvodů není fér.

NA DEFINOVÁNÍ RÁMCE SE MOHOU PODÍLET DĚTI

Učitel může dětem rámec představit, vysvětlit nebo se na něm mohou všichni společně ve třídě domluvit. Jestliže učitel do tvorby společného rámce vtáhne děti, měl by zvážit, co za informace k tomu budou potřebovat (například to, které rámce jsou definované tím, že se pohybujeme v prostředí školy).



Pokud plánujete delší a náročnější projekt, zaznamenejte si nejrůznější položky, které vytvářejí váš rámec. Vyznačte si ty, o kterých by měly vědět i děti.



Příklady z praxe:



ÚZKÝ RÁMEC

Učitelka Štěpánka zvolila ze začátku minimální způsob participace dětí ve výuce, například to, že děti mohou vymýšlet jednoduché matematické příklady a navzájem si je zadávat. Rámec určuje dětem čas, rozsah a forma práce, jasný výsek z ŠVP apod. Na děti byla přenesena odpovědnost za přípravu příkladů pro spolužáka.



KDYŽ UHNEME Z VYMEZENÉHO RÁMCE

Učitelka Kamila určila pro práci patnáct vyučovacích hodin, a to především v předmětu dějepis a občanská výchova, kde se chtěla zaměřit na schopnost dětí vyhledávat informace, kriticky je vyhodnocovat a formulovat vlastní argumentaci. Navrhla dětem některé formy práce, jako psaní reflektivního deníku během projektu. Další vymezení rámce vytvářela s dětmi. Ptala se jich: Co tě baví? Co bys chtěl/a ještě prožít do konce školního roku se svou třídou v hodině češtiny?

Následující debata s dětmi přinesla témata, která uhýbala zadání, například vaření, výlet, fotbal, přespávání, deskové hry. Postupně vyplulo na povrch, že děti chtějí společně něco zažít. Tato jejich potřeba zazněla možná proto, že výzva probíhala po dvou letech pandemie covidu-19, kdy děti strávily příliš mnoho času on-line a měly nedostatek osobního kontaktu se spolužáky. Směřování nápadů pravděpodobně ovlivnily formulace otázek, kde zaznívala slova jako: cokoli, baví, radost, prožít. V otázkách, které dala paní učitelka dětem, se vůbec neobjevil požadavek týkající se práce s informacemi.

V této situaci může pedagožka děti směřovat k otázkám po naplnění kritérií vzdělávacích cílů a hledat průniky se vzniklými nápady. Je také možné, že skupina narazila na silnou potřebu, která ji dovede k přehodnocení rámce nebo k hledání, jak tyto potřeby ošetřit v jiném projektu.



RÁMEC, NA KTERÉM NENÍ SHODA

V jednom z projektů spolupracovali ve třídě dva dospělí – učitelka a externí lektor. Ten dal dětem na výběr z několika možností, jak se mohou zapojit. Nabídl jim také variantu, že nemusejí aktivně pracovat. V tomto případě mohly děti sedět v kruhu tak, aby nikoho při práci nerušily. U zadávání instrukcí dětem nebyla přítomná paní učitelka, která když se vrátila, začala děti sedící v kruhu vybízet k aktivitě.



SYSTÉMOVÝ RÁMEC

Jistým systémovým rámcem pro participaci dětí ve škole je školní parlament. Velmi záleží na tom, jak je rámec parlamentu nastaven. Zda dává nejrozumnějším dětem bez rozdílu příležitost ovlivňovat důležité věci ve škole. Nebo zda rámec, a to třeba i nevědomě, vymezili dospělí tak, aby se děti vyjadřovaly pouze k některým méně významným věcem.



4.

POSTUPNĚ ZKOUŠÍME



Nemusíme vyčkávat na ideální podmínky, můžeme začít hned, popravdě řečeno musíme, jestliže nechceme obcházet Úmluvu o právech dítěte. Důležité však je naše **porozumění výchozí pozici a postupné zavádění participace na míru** dle potřeb a zkušeností skupiny. Participace dětí neznamena, že z ničeho nic hodíme všechno na děti a vznikne chaos. Participace znamená spolupráci, respekt k ostatním, vyhodnocování svých schopností a soubor dovedností, které se všichni postupně učíme. Proto není vůbec na škodu, když děti nepostavíme rovnou do pozice organizátorů a vedoucích, nemusejí mít celou akci nebo projekt na starosti od A do Z. Můžeme nejprve prohlubovat kompetence a dovednosti dětí, zkoušet různé styly vedení skupiny, testovat motivaci a aktivitu dětí. Není třeba dělat velké skoky, jde o to objevit malé jiskry chuti, zájmu a aktivity u sebe a dětí, začít hravě a s vlastní zvědavostí.



Participace znamená spolupráci, respekt k ostatním, vyhodnocování svých schopností a soubor dovedností, které se všichni postupně učíme. Proto není vůbec na škodu, když děti nepostavíme rovnou do pozice organizátorů a vedoucích, nemusejí mít celou akci nebo projekt na starosti od A do Z.

Následující mikroukoly do hodin jsou nabídkou, kterou můžeme využít a kterou si můžeme přizpůsobit. **Záleží, co chceme sledovat a vyhodnocovat, jaké kompetence a dovednosti chceme u dětí, ale i u sebe prohlubovat.** Během pozorování se můžeme zaměřit na nejrůznější projevy ve skupině dětí: Vrhnou se děti do práce spontánně, nebo se musejí často ujišťovat? Mění se dynamika třídy? Přebírají děti odpovědnost? Nakolik jsou samostatné? Jak dokážou řešit danou situaci? Daří se dětem upřímně se vztahovat k sobě a ke svým pocitům? Dokážou kriticky vyhodnocovat, co se děje? Dokážou ocenit svou práci i spolužáky ve skupině? Jaká je jejich schopnost vyjadřovat se a formulovat své názory? Dokážou samy sobě naslouchat?

Během těchto úkolů nebo už ve třídě pozorujeme, že některé věci nefungují tak, jak bychom si představovali. Jisté zádrhele můžeme objevit v nenaplněných potřebách dětí nebo v jejich málo rozvinutých dovednostech. Pro tento případ jsou v metodice kapitoly Potřeby na str. 62 a Dovednosti pro participaci na str. 65. Případně můžeme zalistovat v kapitolách Facilitace a Reflektujeme na str. 77 a 73.



Páták nemůže dostat zadání ve smyslu „udělej to sám“ – vymysli, najdi informace, zpracuj to, a ještě ve skupině spolužáků, kteří mají jiný názor nebo jsou třeba pasivní, případně i zraňující. To je nemyslitelné. My dospělí máme zkušenost, o kterou se s dětmi můžeme dělit. Aby to děti mohly zvládnout, tak potřebují dílčí úkoly, na kterých si ty zkušenosti vytvoří.

Kateřina Vodičková,
učitelka 5. třídy,
ZŠ Angel Praha 12

Před každým úkolem i po něm se sami zamyslíme nad těmito a dalšími otázkami:

PROČ TENTO ÚKOL? CO MĚ NA TOM ZAJÍMÁ? CO JÍM CHCI OVLIVNIT NEBO POZOROVAT?



CO MĚ NA TOM BAVÍ? MÁM DO TOHO OPAVDOU CHUŤ?



VADÍ MI, KDYŽ ÚKOL PŘINESE I DALŠÍ NEČEKANÁ POZNÁNÍ? CO BY SE MOHLO STÁT?



MÁM Z NĚČEHO OBAVY?



JAK SEDNE TENTO ÚKOL MOJÍ TŘÍDĚ? BUDE TENTO ÚKOL PRO DĚTI VÝZVOU, BUDE JE ZAJÍMAT?



CO BUDEME NA DANÉM ÚKOLU REFLEKTOVAT S DĚTMI?



4.1

MIKROÚKOLY DO HODIN



- ☐ PŘIPRAVÍME PRO DĚTI TAKOVÉ ZADÁNÍ, KDE VŠICHNI VE SKUPINĚ NEDĚLAJÍ TO SAMÉ, ALE DĚTI MAJÍ NA VÝBĚR. VÝBĚR SE MŮŽE VZTAHOVAT K TOMU, CO DĚLÁME, S KÝM SPOLUPRACUJEME NEBO JAK TO DĚLÁME (VYJÁDRIT SE VERBÁLNĚ, PSANÝM TEXTEM, KRESBOU, O KTERÉ NÁSLEDNĚ DISKUTUJEME APOD.).
- ☐ ZJISTÍME, CO DĚTI OPAVDU BAVÍ, CO DĚLAJÍ VE VOLNÉM ČASE, NA CO MAJÍ TALENT. ZJISTÍME, ZDA TO MOHOU NĚJAK UPLATNIT PŘI VÝUCE.
- ☐ VYMYSLÍME VE SVÉM PŘEDMĚTU ZADÁNÍ, KTERÉ MÁ RŮZNÁ ŘEŠENÍ.
- ☐ PŘIPRAVÍME TAKOVOU HODINU, KTERÁ SE VZTAHUJE K REÁLNÝM VĚCEM ZE ŽIVOTA DĚTÍ, TAKOVÝ ÚKOL, KTERÝ MÁ REÁLNÝ DOPAD.



- ☐ DELEGUJEME NĚKTERÉ ÚKOLY NA DĚTI. NECHÁME DĚTI PŘIPRAVIT CELOU HODINU NEBO JEJÍ ČÁST. ZVÁŽÍME, JAK VELKOU POMOC BUDOU OD NÁS POTŘEBOVAT.
- ☐ PTÁME SE A ZAJÍMÁME SE, DOPTÁVÁME SE DĚTÍ. VYČLENÍME ČÁST HODINY (NA ZAČÁTKU, V PRŮBĚHU, NA KONCI) NA REFLEXI. ZAMĚŘÍME SE NA OTÁZKY, KTERÉ NÁS I DĚTI OPRAVDU ZAJÍMAJÍ.
- ☐ ZAČNĚME PSÁT S DĚTI REFLEKTIVNÍ DENÍK, KAM SI MOHOU ZAPISOVAT, CO SE NAUČILY A CO BY SE CHTĚLY NAUČIT. PŘEDEM SE DOMLUVÍME, CO S DENÍKEM BUDE DÁL, K ČEMU BUDE SLOUŽIT, KDO HO MŮŽE ČÍST. JAK PRACOVAT S REFLEKTIVNÍM DENÍKEM, NAJDEME V PŘÍLOZE TECHNIKY A FORMY PRÁCE NA STR. 83.
- ☐ VYZKOUŠÍME SI FACILITOVAT SKUPINU DĚTÍ, TEDY KLÁST OTÁZKY NEBO AKTIVNĚ NASLOUCHAT, VIZ KAPITOLY REFLEKTUJEME A FACILITACE NA STR. 73 A 77.
- ☐ DISKUTUJEME S DĚTI O PRAVIDLECH KOMUNIKACE, DOMLUVÍME SE, JAK S NIMI BUDEME ZACHÁZET.
- ☐ DISKUTUJEME S DĚTI O PODMÍNKÁCH PRO UČENÍ, ZJIŠŤUJEME, JAKÝ ZPŮSOB UČENÍ ŽÁCI POTŘEBUJÍ A ZDA K TOMU SPOLUVYTVÁŘEJÍ PODMÍNKY VE TŘÍDĚ.
- ☐ PRACUJEME S PROSTOREM TŘÍDY, POSKLÁDÁME LAVICE DO TVARU U, SEDÍME V KRUHU, VYTVOŘÍME PRACOVNÍ „HNÍZDA“. UČÍME I VENKU, V GALERII, NA EXKURZI APOD.
- ☐ PRACUJEME VE DVOJICÍCH NEBO NAVŠTÍVÍME HODINU SVÉHO KOLEGY A KOLEGYNĚ NEBO ZAJDEME DO GALERIE ČI MUZEA, KDE DĚTI VEDE EXTERNÍ LEKTOR ČI LEKTORKA. MÁME TAK ČAS POZOROVAT DĚTI, VIDĚT JE V NOVÝCH SITUACÍCH A POD VEDENÍM DALŠÍ OSOBY.
- ☐ VŠÍMEJTE SI VĚCÍ, KTERÉ NEJSOU FÉR (DOSPĚLÍ SE NEPŘEZOUVAJÍ, DOSPĚLÍ MOHOU PŘIJÍT POZDĚ DO HODINY, DOSPĚLÍ SKÁČOU DĚTEM DO ŘEČI... APOD.).

5.

VE VĚTŠÍM PROJEKTU





V metodice často pracujeme se slovem proces. Především v těchto třech situacích:

proces zavádění participace – sleduje linku hloubky participace	proces skupinové dynamiky – sleduje linku vývoje skupiny	proces „projektu“ – sleduje linku projektu (akce, hodiny, výuky)
---	--	--

Nejedná se o ustálený pojem, terminus technicus, to slovo vždy vyjadřuje něco, co se vyvíjí v čase. Takovým zavedeným termínem je pouze Designový proces, kterému se věnuje následující kapitola.

5.1

CO JE TO DESIGNOVÝ PROCES



Designér nebo designérka většinou neřeší pouze to, jak bude výrobek vypadat, jestli bude hezký nebo ne, ale především to, jak bude výrobek nebo také služba sloužit, jak se bude používat.

Designový proces je způsob práce, jež vede designéry a designérky k tvorbě takového výrobku, který přesně odpovídá potřebám zákazníka. My si můžeme tento proces vypůjčit z průmyslových odvětví pro účely školy. Díky **designovému procesu můžeme spolu s dětmi designovat takovou výuku, která odpovídá potřebám celé třídy.**

Designéra nebo designérku bychom si mohli idealizovat jako talentovaného génia, který nejlépe ví, jak má daný produkt vypadat. Kdo dělá dobrý design, tak vždy do procesu navrhování vtahuje ty, pro které designuje, společně s nimi pojmenuje nároky na produkt, zjistí, jak přesně má výrobek sloužit, kolik do něj chce zákazník investovat apod. Stejně tak ani vzdělávající, který do podoby výuky vtáhne děti, neztratí na své odbornosti. Správný designér a designérka, a stejně tak i vzdělávající, musí znát svoji cílovou skupinu.

Designový proces pomáhá učitelům a žákům v orientaci, kde se v práci právě nachází. Někdy se nám stává, že se soustředíme velmi brzy na výsledek, chceme vidět řešení, a skočíme rovnou od prvního nápadu do procesu realizace. Designový proces nám dodá odvahy k některým zastavením a připomene nám, že je důležité naladění nebo že se vyplatí investovat do shromažďování nápadů apod. Designový proces oceníme možná o to víc, když pracujeme ve skupině, protože potřebujeme mít v týmu dohodu na tom, co právě děláme – v jaké fázi procesu se nacházíme, aby nedocházelo k nedorozumění. Díky designovému procesu si budeme jistí, že máme shodu na definované výzvě, na tom, zda právě shromažďujeme co nejvíce nápadů nebo zasazujeme sny do reálných podmínek anebo právě testujeme první nápady.



Designový proces nás ujistí, že jeho součástí jsou i složité situace, a proto se jich nemusíme bát. Krize nás může upozornit na hledání lepších pravidel nebo forem práce.





Designový proces nám také pomůže rámovat složité situace, které jsou velmi často součástí tvůrčí práce. Jedná se o krize, kdy se nemůžeme dohodnout, opustí nás motivace, nevíme si rady apod. Designový proces nás ujistí, že i takové momenty jsou jeho součástí, že se jich nemusíme bát. Měli bychom se na ně dívat jako na dočasný stav, na příležitost, jak objevit něco nového a často důležitého. Krizová situace nás může upozornit na to, že je třeba nastavit lepší pravidla nebo formy práce. Jak například reflektují samotné děti: „Nebavilo mě, když jsme se hádali“ nebo „Náročné bylo se společně domluvit, jaký nápad vybereme.“ Takové chvíle jsou pro designový proces normální, mohou nás přivést k zamyšlení, jak se příště domluvit lépe. Designový proces nám pomáhá strukturovaně rozvíjet kreativní myšlení a nacházet smysluplná řešení reálných problémů.

Přestože designový proces velmi dobře kopíruje fáze projektové práce, není nutné ho používat jako čistě lineární nástroj pro časově omezené akce a projekty. **V dlouhodobém horizontu vzdělávání je ideální uvažovat o designovém procesu jako o cyklech**, kdy po realizaci následuje reflexe, která nás vede k dalšímu zlepšování, novým nápadům a pokračování v práci. Není také nutné se u designového procesu obávat nějaké strohé manažerské práce, ideální je využít této příležitosti jako tvůrčího procesu, který přinese nové nápady, nová řešení. Někdy se také hovoří o designovém myšlení – tato metodika je pozváním, jak si vyzkoušet myslet designově.

Příklad z praxe:



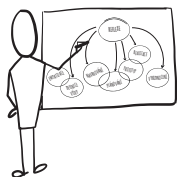
KDYŽ FÁZE PROCESU SDÍLÍME S DĚTI

K určité motivaci a přehlednosti, v jaké fázi výzvy se nacházíme, jsme si vyrobili přehledné kolo rozdělené jako pizza na kroky/akce, které nám z výzvy vyplynuly. V průběhu, vždy když jsme splnili nebo zažili danou část, jsme tento dílek vybarvili jinou barvou. Při tom jsme zhodnotili, jak jsme daný krok zvládli, a prodiskutovali, co nás čeká příště.

(Lenka Kratochvílová)

5.2

FÁZE DESIGNOVÉHO PROCESU

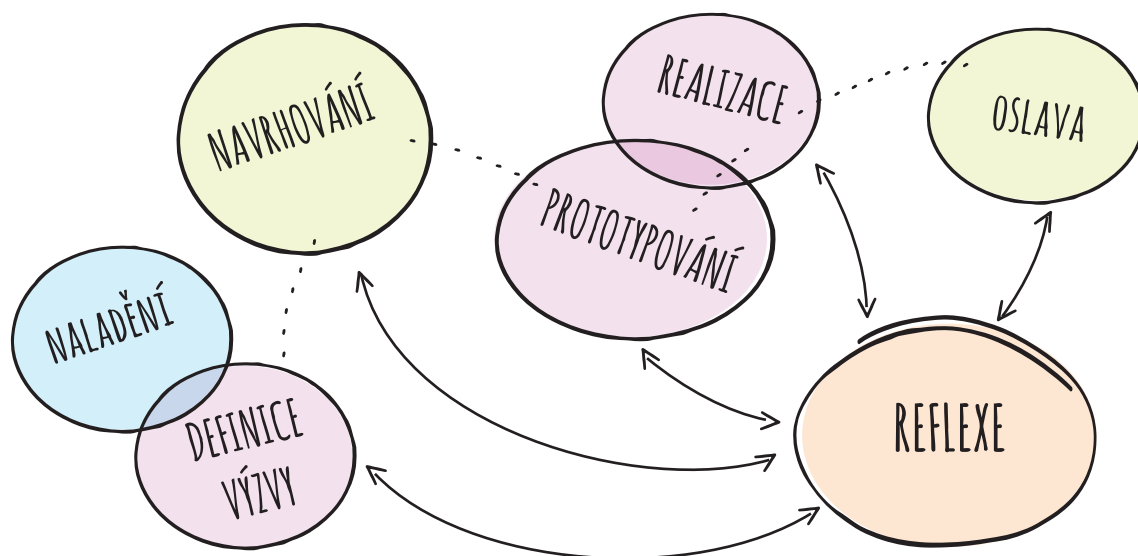


V této metodice pracujeme s šesti fázemi designového procesu. Když si ovšem na internetu vyhledáme heslo „designový proces“, najdeme mnoho jeho různých podob, a to jak v angličtině, tak v českých překladech. Přesně to však odráží jeho podstatu, tedy flexibilitu. **S designovým procesem můžeme**

pracovat velmi individuálně podle potřeby naší skupiny. V některé fázi procesu strávíme více času a půjdeme do hloubky, někde naopak zrychlíme. Je velmi pravděpodobné, že se budeme muset občas vrátit nebo některé fáze jako naladování a reflexi provádět opakovaně. Obrázek, který zde uvádíme, reflektuje jasnou flexibilitu designového procesu.



RÁMEC



NALADĚNÍ

Naladění se často uvádí jako první fáze designového procesu, jakési nalodění na následující plavbu, kde bychom si měli ujasnit vstupní podmínky, zdroje, způsoby práce, priority, očekávání, ale také ošetřit vzájemné vztahy tak, aby se do práce mohl zapojit každý. Přestože se jedná o první fázi, nelze počítat

s tím, že naladíme jen jednou, ale stejně jako hudební nástroj, **budeme ladit vždy, když to bude potřeba**, protože hra na rozladěný nástroj se nedá poslouchat.

Ladíme vztahy: vztahy mezi lidmi jsou nestabilní a je třeba být neustále ostražitý, zda nálada v týmu přeje společné práci. Někdy nás může tlačit čas, a tak ošetřování vztahů ve třídě odkládáme, je ale dost pravděpodobné, že se nám toto odsouvání nevyplatí. Naopak se dá vysledovat, že čas věnovaný společným hrám nebo jen krátkému rozhovoru neodvádí pozornost, ale zefektivní naši práci. Jedná se například o tzv. icebreakery (ledolamky), small talk, teambuilding. Někdo nemá tyto anglické výrazy rád, někde se z nich stala pouze vyprázdněná móda, ale když s nimi pracujeme smysluplně, tak jsou velmi nápomocné. Proto tyto aktivity nezařazujeme do výuky ad hoc, využíváme je pro vytváření bezpečného prostředí, vytváříme situace, kdy se zapojí rovnocenně všichni, kdy se nikdo nebojí promluvit nebo ztrapnit. Situace, kdy se navzájem potřebujeme a vidíme sílu týmu nebo můžeme objevovat různé silné stránky každého spolužáka.

Ladíme společné téma: Aby fungovala naše společná práce, je potřeba se naladit na „to“, co je „to naše“. To znamená, že hledáme, co pálí nebo zajímá nás. Může se nám stát, že když se s dětmi vydáme pátrat po vlastních potřebách nebo budeme hledat jejich chuť k akci a vlastní iniciativě, narazíme na bariéru, kterou si vytvořily z před-





chozích zkušeností. Děti, o jejichž názory se běžně dospělí nezajímají, ať už ve škole nebo doma, ztratily chuť se nám s nimi svěřovat, ale možná i samy sobě navzájem. Možná své názory a pocity neumějí popsat a je pro ně složité se v sobě vyznat. Bariér v zapojení dětí ve spojení se sebou samými může být víc, viz kapitola Potřeby na str. 62. Potřebujeme se tedy naladit na upřímné hledání a upřímný zájem.

Ladíme formu výuky: Jestliže máme v plánu využívat nové techniky a formy práce, na které nejsou děti zvyklé, měli bychom se na to připravovat postupně nebo vysvětlovat dětem důvody, proč to děláme. Děti se mohou například stavět do opozice, když je při pohybových technikách vyzveme, aby se válely po zemi. Možná zaznějí námitky jako „Je to trapný“, „Nechci se dotýkat spolužáků“ apod. Nemusí se vždy jednat o „radikálnější“ formy práce, některé děti třeba debatu vyhodnotí jako ztrátu času.



Definice výzvy je často poměrně náročný proces, kdy musíme analyzovat, vyargumentovat svoje představy, pochopit názory ostatních. Úkolem dospělých je v tomto procesu skupině pomáhat, viz kapitola Facilitace na str. 77. Někdy se dokonce potřebujeme dostat hlouběji a pomáháme dětem vhodnými otázkami v tom, aby rozpoznaly své motivace. Ideální je, když

výzva vznikne společně v celém kolektivu. Pokud s výzvou přijde jednotlivec (dospělý či spolužák nebo spolužačka) nebo jen část dětí, je stále velmi důležité ostatním výzvu dobře vysvětlit a ujistit se, že i pro ostatní je daný návrh výzvou. Dobře definovanou výzvu poznáme tak, že je srozumitelná a smysluplná pro všechny, kteří na ní budou pracovat, je konkrétní a neobsahuje předem dané řešení.

Výzva je smysluplná pro všechny, kdo na ní budou pracovat.

Je důležité, že naše výzva nevznikne jen ad hoc, aniž by si o ní děti udělaly konkrétní představu. Ověříme, že všechny děti ve třídě vidí ve výzvě nějaký smysl a mají zájem se v ní angažovat.

Výzva je srozumitelná a konkrétní.

Pokud výzvu definujeme jen obecně, tak se nám může stát, že se v představách o ní budeme rozcházet. Když se například domluvíme, že chceme ve třídě zlepšit vztahy, měli bychom se dohodnout, jak takové zlepšení vztahů vypadá. Naším úkolem je provést děti procesem, kde si mohou vytvořit co nejjasnější představu o své výzvě a navzájem si její podobu ujasnit.

Měli bychom se shodnout na tom, co považujeme během výzvy za podstatné, například:

NAKOLIK JE PRO NÁS DŮLEŽITÉ NĚCO KONKRÉTNÍHO VYTVOŘIT A VYROBIT ?



NAKOLIK CHCEME NĚCO OPRAVDU ZMĚNIT A OVLIVNIT?



NEVADÍ NÁM, KDYŽ SE NĚCO ÚPLNĚ NEPODAŘÍ A NEDOTÁHNEME TO DO KONCE?
PROTOŽE NÁŠ ZÁMĚR JE VĚCI SI VYZKOUŠET, POZNAT A OTESTOVAT.



Výzva neobsahuje řešení.

Výzva obsahuje určitou problematiku, potřebu, chuť vyzkoušet si něco nového nebo něco zlepšit. Je v ní volný prostor pro hledání způsobů, jakými výzvu vyřešíme. Ptáme se tedy: Co chci ZMĚNIT? Co mě na tom LÁKÁ? Proč je to DŮLEŽITÉ? Co je na tom DŮLEŽITÉ A SMYSLUPLNÉ pro mě? Kdybychom svou výzvu definovali už jako dané řešení, tak se v další fázi „navrhování“ ošidíme o možnosti najít řešení různá. Otázka také je, zda bychom rovnou zvolili taková řešení, která opravdu vedou k tomu, o co nám jde.



Jaký je rozdíl mezi výzvou a řešením?

Příklad řešení může být například stavba altánu na školní zahradě. Když budeme pátrat dál, zjistíme, že za tímto nápadem vězí nějaká výzva – možná se chceme učit venku, možná chceme něco společně vyrábět? Když si takto výzvu pojmenujeme, tak během navrhování dojdeme třeba k jiným řešením, než je stavba altánu, naplánujeme třeba výuku v celém okolí školy nebo vytvoříme odpočinkovou zónu na chodbě školy.

Co když nás stále napadají řešení, a nikoli výzvy?

Může se stát, že některé děti budou směřovat rovnou k řešením. Hledat odpovědi na otázky: Jak to ZREALIZUJEME? Jak to VYŘEŠÍME? CO uděláme? JAK to bude VYPADAT? Pro někoho analytická část přináší nejistotu nebo ji považuje za nepodstatnou a raději směřuje k akci, rád vidí věci vyřešené, představuje si hotové realizace. Přeskakuje tím rovnou do fáze navrhování. Kdybychom neznali designový proces, tak se nám opravdu může stát, že nás představa některého řešení natolik zláká, že si výzvu zapomeneme definovat a rovnou se vrhneme do rozvíjení konkrétního nápadu a ten začneme realizovat. Pouštíme se tak do rizika, že nás absence definované výzvy po čase dožene a zjistíme, že vlastně vůbec nevíme, proč danou věc řešíme. Nebo z týmu odpadnou děti, které bez odpovědi na otázku „PROČ to děláme?“ nemohou dále pracovat.

Naším úkolem tedy je skupinu stále vracet k otázkám, kde se ptáme po smyslu věci. Děláme to tak, abychom děti, které už přicházejí s řešeními, neodradily. Nápady těchto dětí nám totiž pomáhají výzvu lépe konkretizovat. Děti proto nekáráme, když přicházejí s řešeními typu: pojedeme na exkurzi, postavíme altán, pořídíme školní





uniformy... V těchto situacích se doptáváme: Proč na exkurzi? Proč altán? V níže uvedeném příkladu „Ani automat, ani uniformy“ se můžeme zeptat: „Chtěli byste nosit uniformy. To by mě nenapadlo. Proč chcete uniformy? To mě zajímá.“ Postupným dotazováním zjistíme, že záměrem dětí není původní důvod školních uniforem, a sice snížení viditelnosti socioekonomických rozdílů mezi dětmi. Ukáže se, že se dětem líbí americký seriál ze školního prostředí, kde děti uniformy nosí. Dalšími otázkami můžeme dojít k tomu, proč se jim právě teď vybavil tento seriál. Možná je v něm OPRAVDU něco, co by chtěly do českého prostředí, do české školy přenést. Samozřejmě, i když téma školních uniforem opustíme, můžeme s dětmi probrat, proč se uniformy někde nosí a co to obnáší.

Výzvu si napíšeme na papír a vrátíme se k jejímu znění.

Jestliže máme výzvu definovanou, tak si ji napíšeme na papír. Přepsání výzvy do textové podoby nám pomůže najít shodu na slovech, jež vyjadřují představu, kterou má každý prozatím jen v hlavě. Díky zápisu se můžeme k výzvě stále vracet a ověřovat si, že nevybočujeme z našeho záměru.

Co když nás přestane výzva zajímat?

To, že jsme si definovali výzvu, napsali ji na papír, neznamená, že se od ní nemůžeme odklonit nebo ji pozměnit. Pakliže se smysl nebo cíl naší výzvy mění, měli bychom toto rozhodnutí udělat vědomě a všechny o tomto faktu informovat. Někdy se také stává, že děti ztratí o výzvu zájem. Zde musíme společně s dětmi zvážit důsledky nedokončení výzvy, což může znamenat zklamání nebo také úlevu. Může se stát, že s výzvou jsou spojeny závazky vůči někomu dalšímu. Musíme tedy zvážit, co se stane, když závazky nedodržíme, nebo jak se ztracenou motivací naložíme, abychom závazky naplnili.

V ideálním případě bychom měli s vlastní motivací dětí vědomě zacházet.

- Zvolit tedy takovou výzvu, která děti opravdu zajímá, kvůli které překonají i nesnáze. Než některé nápady dětí zavrhneme, zvažme, zda nemají potenciál nebo za nimi nestojí nějaký dobrý důvod, viz metoda 5x proč a proč NE (příloha Techniky a formy práce na str. 83).
- Začít s méně náročnými výzvami, za kterými uvidíme brzy výsledky, a postupně zvyšujeme naše ambice. Jak třeba uvádí jedna žákyně: „Těžkou výzvou pro mě bylo vše zapisovat.“ Žákyně se rozhodla být zapisovatelkou projektu, ale bylo to pro ni náročnější, než očekávala.
- Směřujeme k výzvám, které mají reálný dopad a týkají se reálných životních situací. Jak uvádí jedna učitelka: „Důležitý bylo, že s chlapci jednal vedoucí stavebního odboru, takže to byl vlastně ten nejdůležitější člověk. A jednal s nimi jako s dospělými. On jim ukázal ty plány a tak. Myslím si, že tohle byl hodně zlomový bod, kdy to začalo být opravdový. Do té doby jsme moc dlouho plánovali.“
- V průběhu práce zjišťujeme, co nám v motivaci pomáhá a co naopak nefunguje. Děti samotné velmi dobře reflektují, co se ve třídě odehrává: „Bylo málo aktivních lidí ve třídě, kdyby se zapojilo víc spolužáků...“ nebo „Kdybychom věděly, že to bude braný takhle vážně, tak bychom na tom víc makaly.“ Nebo se dokážou vzájemně ocenit: „Měl jsem radost, jak jsme do toho všichni spolu šli.“



Jak definice výzvy souvisí s nastavením rámce.

Dobře určený rámec nám pomůže definovat oblasti, které bychom na jednu stranu měli dodržet a které jsou na druhou stranu otevřené k nápadům skupiny. Rámec určuje hranice, díky nimž se neztratíme v nekonečných možnostech – nepřicházíme za dětmi s větou: „Ve výzvě můžeme dělat, co chceme.“

Naopak výzvou si pojmenujeme to, co nás v rámci vymezeného rámce zajímá, co v dané oblasti chtějí děti řešit a hledat. Tento rámec dětem během práce připomínáme. Jak vidíme na níže uvedeném příkladu „Ani automat, ani uniformy“, mezi prvními návrhy zazněla materiální řešení, ta nevědomě omezila rámec na hmotné nápady a vytěsnila z představivosti dětí další možnosti jako třeba zážitky.

Příklad z praxe:



ANI AUTOMAT, ANI UNIFORMY

Dlouho jsme vybírali témata. Vybrali jsme snad devět nebo deset věcí. Nápady, co jsme vybrali, jsme i rozpracovali. Vzešla nám tři témata: školní uniformy, automat na jídlo nebo školní potřeby, školní zvířátko. Když jsme to znovu probírali, tak jsem vycítila, že ani jeden z těch nápadů není to, čím by se chtěli zabývat. Od holek zazněla otázka, zda to nemusí být něco materiálního. I když jsem jim od začátku říkala, že to nemusí být materiální věc, tak to asi nějak automaticky směřovalo k těm materiálním věcem. Nakonec všechny nadchla myšlenka, že by chtěli něco zažít, někam jet nebo někoho pozvat do školy.

(Michaela Vorlíčková)

NAVROVÁNÍ

Při navrhování oscilujeme mezi dvěma způsoby uvažování, mezi sněním a usazováním do reality. Snění v nás může vyvolat předpojatost – sní jen blázni, kteří utíkají od reality a vyhýbají se racionálnímu uvažování. Tyto dva způsoby přemýšlení možná nejdou dost dobře dohromady, proto je lepší, když je vědomě rozdělíme na dvě aktivity. Usazování do reality nás totiž může brzdit ve snění a nepustí k nám nečekané pohledy na věc.

Snění

Při snění trénujeme divergentní, rozbíhavé myšlení, tedy takové, které vede ke vzniku většího množství nápadů, myšlenek a návrhů. Slovo snění naznačuje, že můžeme pracovat s nadsázkou, vtáhnout do hry i bláznivé varianty. Pomůže, když upozadíme svoje racionální úvahy o realizaci těchto neskutečných nápadů. Nemusíme trnout v obavách, že tohle všechno musíme splnit, tyto úvahy bez cenzury nás přivedou k dalším a dalším. Takové snění nás přivede k věcem, které bychom si opravdu přáli, které jsou důležité, které jsou nečekané. Možná z nich využijeme jen nějaký aspekt, jenž ale bude zásadní.

Abychom dokázali přicházet s velkým množstvím nápadů, musíme rozšířit svoji představivost. Jestliže nemáme s danou věcí velké zkušenosti, měli bychom se inspirovat jinde. Nápad nám nevukne nějaká múza, je to intenzivní práce. Hledáme na internetu, díváme se, jak podobný problém řešil někdo jiný, pozveme si odborníky na danou problematiku, zajedeme na exkurzi apod.



„Když se dívám zpátky, tak bych se klidně nebála s dětmi více fantazírovat. Bála jsem se, že bych jejich plány nedokázala uchopit nebo že bychom je časově nezvládli. Ale teď bych je nechala víc se zasnít, a možná bychom měli další skvělé nápady.“

Michaela Vorlíčková,
učitelka 7. třídy,
ZŠ Zruč nad Sázavou



Vhodnou metodou pro snění je například tzv. brainstorming. Pro vystoupení ze zajetých kolejí nám může pomoci metoda Proč ne, viz příloha Techniky a formy práce na str. 83.

Usazování do reality.

V této fázi vybíráme tu nejlepší možnou variantu z předchozího snění nebo slučujeme nějaké aspekty z několika návrhů a vytváříme nový. Diskutujeme o možných nástrahách a překážkách, ale také o vidině úspěchu, který nás motivuje. Učíme se argumentovat a ustupovat ze svých představ. V této fázi můžeme přirozeně přejít do realizace a tzv. prototypování.



„Na začátku jsem měla vznešenější cíl, ale pak jsem to nechala na dětech. Vlastně mě překvapily, že nejsou sobecké a jejich nápady nebyly prvoplánové.“

Lucie Fetterová,
učitelka 4. třídy,
ZŠ Uhlířské Janovice

Příklady z praxe:



ZAPOJENÍ RODIČŮ DO NAVRHOVÁNÍ

Přemýšlela jsem, jak do výzvy vtáhnout aktivně i rodiče dětí. V dnešní uspěchané době jsem se obávala, zda budou ochotni se k nám přidat a zapojit se. Napadla mě společná schůzka rodičů s dětmi v kroužku ve třídě před nocí ve škole, kdy jsem rodiče požádala o půl hodinky času. Zde jsme s dětmi rodičům přednesli návrh na společné aktivní učení a já jsem jim vysvětlila, že nám jde o aktivní učení se, kdy by se žáci měli od nich něco nového naučit. Ať rodiče popřemýšlejí, jakou dovednost či vědomost by žákům mohli předat. Již na této schůzce padlo několik návrhů, které jsme později opravdu uskutečnili. Po asi třech týdnech žáci domů přinesli jednoduchý dotazník, kam měli děti i rodiče, pokud budou ochotni se zapojit, napsat své nápady a návrhy. Ty jsme pak ve škole sepsali a začali přemýšlet, jak a kdy je realizovat.

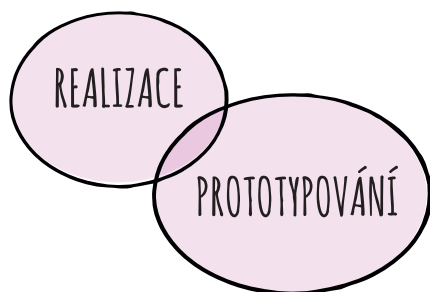
Byla jsem mile překvapená, s jakou ochotou a obětavostí mnozí rodiče k výzvě přistoupili a kolik se jich do ní aktivně zapojilo. A ti, kteří neměli konkrétní nápad, byli ochotni alespoň pomoci a zapojit se jinak.

(Lenka Kratochvílová)



INSPIROVAT DĚTI

„Učíme se venku“, to byla výzva dětí třetí třídy a učitelky Lenky. Pro inspiraci si děti do školy pozvaly lektorku, která pro ně připravila vyučování venku. Tato hodina sloužila dětem pro inspiraci a ukázala jim možnosti, jak by mohly samy takovou hodinu připravit.



Důležitou součástí realizace je plánování, rozvržení práce, rolí a času. Co nejdříve experimentujeme, zkoušíme a testujeme svoje plány. Ideálně konzultujeme s odborníky, získáváme zpětnou vazbu (především když připravujeme něco pro jinou cílovou skupinu – ne pro sebe). Reflektujeme a vylepšujeme.

PROTOTYP: Součástí designového procesu bývá práce na prototypu, což je maketa budoucího výstupu nebo test akce. Designový proces je často nekonečné zlepšování jednoho výrobku nebo služby, předejdeme tím zdoluhavému vymýšlení od stolu, které děti často nebaví. Je to také způsob, jak si svoji představu ujasnit, jak předejít

problémům, které často ukáže až praxe samotná. Vyzkoušíme si věci nanečisto. Práce na prototypu často zvýší motivaci dětí, především tehdy, když je vymýšlení a plánování pro děti příliš dlouhé nebo abstraktní.

Příklad z praxe:



TISKOVÁ KONFERENCE

Děti 5. třídy ze základní školy v Křeseticích vycházely z mapování svých potřeb, kde mluvily především o tom, jak se učit provázaně s reálným životem. Jejich třídní projekt byla tisková konference s hejtmankou Středočeského kraje Petrou Peckovou a zahrnoval tematickou přípravu v hodinách češtiny a mediální výchovy a také workshop s novinářkou. Důležitou součástí příprav byla testovací tisková konference s bývalou starostkou Křesetic, kde si děti v bezpečném prostředí vyzkoušely celou organizaci akce, především pak pokládání otázek a sběr informací pro psaní tiskové zprávy.



Reflexe je důležitá jak v designovém procesu, tak při samotném učení se. Díky reflexi – upřímnému tážení se – zjišťujeme, zda směřujeme k cíli, co nám k jeho naplňování pomáhá, co nás posouvá nebo naopak brzdí. Ověřujeme si míru motivace jednotlivých dětí, zda vidí v dané práci smysl, jestli jim vyhovuje jejich role, jak se ve skupině cítí. Díky reflexi můžeme předejít problémům a neustále se zlepšovat.

Reflektujeme průběžně, nemusí to být vždy na konci hodiny (na to často nezbude čas), z reflexe by se neměla stát nějaká rutinní záležitost. Reflektujeme klidně na začátku hodiny, prostě tehdy, když vidíme v reflexi smysl.

Více v kapitole Reflektujeme na str. 73.



My jsme na začátku tři až čtyři měsíce stále jenom povídali, malovali, zapisovali. Bylo to hrozně dlouhý a děti za sebou neviděly nic konkrétního. Čekali jsme na jaro, protože jsme potřebovali sázet stromky. A bylo to hrozně zdoluhavý.

Petra Pekárková,
učitelka 6. třídy,
ZŠ Zbraslavice



Tato fáze je také velice individuální a měla by odrážet naše potřeby a odpovídat charakteru předchozí práce. Můžeme se zaměřit na **vyhodnocení** našeho úsilí, a to třeba jen v úzkém kruhu za využití zápisníků, fotografií nebo reflexivních deníků, můžeme také směřovat ke komplexní

evaluaci. K tomuto zhodnocení můžeme přizvat další hosty (rodiče, vedení školy, spolužáky, odborníky, vedení města apod.), záleží, jakou vážnost akci chceme dát a jakou pozornost si zaslouží. Každopádně bychom tlakem na kvalitu **prezentace** neměli vytvářet stres nebo manipulovat zhodnocení akce. Přizvání hosté, vybrané prostředí a případné občerstvení by měli podpořit hodnotu, kterou práci dětí přikládáme, i taková **oslava** by měla být autentická a plná radosti z toho, co jsme dokázali, naučili se nebo překonali. Tato fáze nemusí být vždy jen finálním uzavřením akce, může se uskutečnit v průběhu práce, můžeme se zde zaměřit rovnou na **další plán** a nápady.



6.

CO KDYŽ NĚCO NEFUNGUJE?

Orientujeme se v úrovních participace, ve stylech vedení skupiny, rozumíme motivaci dětí a dynamice skupiny, vyhodnocujeme očekávání, která vyplývají z kultury školy. Tyto poznatky zohledňujeme ve své práci, a přesto stále něco nefunguje. Tato práce není jednoduchá, vyžaduje ještě kromě této naší pozornosti péči o **potřeby** dětí a rozvoj jejich **dovedností**.



6.1

POTŘEBY



Když máme například hlad, nemáme chuť rozhodovat o tom, co se budeme učit. Příliš silný pocit hladu nám brání v činnosti, odvádí naši pozornost, zvyšuje stres. Tak je to u všech základních fyziologických, ale i psychologických potřeb. Není nutné je tedy všechny rozvádět.

Pro naše účely se zaměříme na model sociálních potřeb podle Davida Rocka⁹. **Na těchto potřebách závisí náš pocit bezpečí ve skupině. Pakliže tyto potřeby nejsou naplněné, nebudou se děti ve třídě cítit bezpečně.** Představme si, že jsme ve třídě, kde mají některé děti nálepku „popletů“ nebo dokonce „hlupáků“ a útočí se na jejich potřebu statusu. Tyto děti se budou stahovat do obranné pozice, budou v opozici, v agresi, nebo pasivitě. Další děti nebudou mít dost odvahy projevit svůj názor z obavy, že by mohly tuto nálepku také získat. Úkolem dospělých je na tyto sociální potřeby ve skupině patřičně dbát.

Tento výčet sociálních potřeb můžeme použít jako takový svůj „checklist“, kontrolní seznam ke sledování naplňování těchto potřeb u našich žáků ve třídě.



Status

Status neboli postavení souvisí s tím, jakou hodnotu máme pro danou skupinu a zda tak vnímáme i sami sebe. Jestliže skupina hodnotí vysoko naše názory, naše schopnosti nebo fyzické předpoklady, potvrzuje tím náš vysoký status.

Naopak, když prožívání nebo názory druhého člověka shazujeme a nebereme je vážně, ohrožujeme naplnění jeho potřeby statusu. Status je také ohrožen nálepkováním, což je druh slovní agrese, podobně jako ironie a další. Nálepkování používají lidé často nevědomě například jako obranu, když se sami necítí v pohodě.

KOMUNIKUJEME SE VŠEMI DĚTMI STEJNĚ?

MAJÍ NAPŘÍKLAD PODOBNÝ POMĚR NAŠÍ POZORNOSTI, POZITIVNÍ I NEGATIVNÍ ZPĚTNÉ VAZBY?



POUŽÍVÁME S DĚTMI NEHODNOTÍCÍ KOMUNIKACI? VYUŽÍVÁME NAPŘÍKLAD ZPĚTNOU VAZBU?



⁹ ROCK, David. Managing with the Brain in Mind. In. Strategy and Bussines, Booz & Company (2009)



Jistota

Potřeba jistoty souvisí s jasnými hranicemi, s jasnými rolemi, s vymezením cílů, s otevřenou komunikací, tedy s transparentně a srozumitelně definovaným rámcem. Je to naše potřeba předvídat situace a vyhodnotit riziko. Jistotu ohrožuje například manipulace, ale také nedostatečná informovanost. Například když dětem předem nesdělíme, zda bude daná práce na známky nebo zda ji budou prezentovat před spolužáky, nebo když děti dobře nerozumějí zadání a nechápou, co se po nich chce. Děti pak pracují v nejistotě.



JAK SI OVĚŘUJEME TO, ŽE DĚTI MAJÍ DOSTATEK INFORMACÍ A VĚDÍ, CO JE ČEKÁ?



DOPTÁVAJÍ SE DĚTI, KDYŽ NĚČEMU NEROZUMĚJÍ, NEBOJÍ SE VE TŘÍDĚ NĚKDO PROMLUVIT?



Samostatnost

Samostatnost je možnost ovlivnit události, které se nás týkají. Pokud můžeme rozhodovat a máme vlastní volbu a situaci pod kontrolou, cítíme se být autonomními. Podpořit samostatnost můžeme opravdovým zájmem o to, co si žák myslí, co ho vedlo k jeho rozhodování a chování. Řešíme-li něco složitějšího, ptáme se ho, jak by si představoval řešení: například když reagujeme na nepříjemné chování žáka, hledáme řešení spolu s ním, nedáváme žákovi naše předpřipravené návody.

Naši samostatnost například ohrožují situace, kdy za nás někdo mluví, odpovídá za nás nebo interpretuje to, co si myslíme nebo jak se chováme: „Ty se asi nezajímáš o to, co tady společně děláme“, „Snažíš se ulejt“ atp. K tématu autonomie též v kapitole Mapování motivace na str. 32.

PROBÍRÁME S DĚTI TO, JAK BY SITUACI ŘEŠILY ONY?



POKUD DĚTI PRACUJÍ JINÝM ZPŮSOBEM NEŽ JSME PŘEDPOKLÁDALI, JAK ZJIŠŤUJEME, ŽE K TOMUTO NEDOROZUMĚNÍ DOŠLO?



Spravedlnost

Potřeba spravedlnosti se naplňuje, když máme rovné příležitosti a zažíváme rovné zacházení.

Riziko mohou představovat naše preference: při debatě můžeme dávat více prostor dětem, kterým fandíme a máme je rádi, než těm, které rádi nemáme. Podobně můžeme být různě přísní v uplatňování pravidel u různých dětí. Rizikové mohou být také různé předsudky: například že některé činnosti by měli dělat kluci spíše než holky a podobně. Podpořit spravedlnost můžeme transparentností a jasně nastavenými pravidly.



DÁVÁME KAŽDÉMU PROSTOR SE ZAPOJIT A VYJÁDŘIT ?



MÁME TRANSPARENTNĚ A SPRAVEDLIVĚ NASTAVENÁ PRAVIDLA I ÚLEVY ?



Propojenost

Propojenost se týká vztahů ve třídě a pocitu skupinové identity, pocit, že do skupiny patřím nebo nepatřím. Ohrožovat propojenost může opakovaná slovní agrese vůči někomu nebo třeba mluvení o někom v jeho nepřítomnosti. (Ne)propojenost se také často projevuje v prostorovém uspořádání učebny (někdo sedí sám vzadu nebo naopak vpředu), proto můžeme propojenost podpořit sezením v kruhu nebo v tzv. hnízdech.



JSOU DĚTI U TOHO, CO SE JICH TÝKÁ? (ÚČASTNÍ SE NAPŘÍKLAD, KDYŽ SE PROBÍRÁ JEJICH PROSPĚCH A JEJICH CHOVÁNÍ?)



NENÍ VE TŘÍDĚ NĚKDO, KDO MÁ POCIT, ŽE DO SKUPINY NEPATŘÍ?





Učitel je vždy v roli autority odpovědné za to, že je ve třídě bezpečno, že jsou tyto potřeby naplněné u všech dětí bez rozdílu jejich aktuálních schopností, životní situace nebo socioekonomického znevýhodnění. To na učitele klade nárok, aby sám i třeba nevědomě tyto potřeby dětí neohrožoval, aby přiměřeně reagoval na každý projev agrese, jež tyto potřeby dětí ohrožuje. Pomocníkem nám mohou být například pravidla pro práci se skupinou, viz kapitola Pravidla pro komunikaci na str. 80. Mimo tyto zmiňované potřeby je dobré také myslet na to, že když děti s něčím začínají, potřebují velkou dávku ujištění a potvrzení, že na to vůbec mají, že to zvládnou, že jim věříme.

Chceme-li ovšem přinášet tyto kvality do třídy, musíme mít sami tyto potřeby naplněné. Zatímco děti se postupně učí o své potřeby starat, dospělí už za naplňování těchto svých potřeb odpovídají sami. Vytvářet bezpečí pro druhé můžeme jediné tehdy, pokud sami umíme pečovat o svoji potřebu bezpečí. Jedině když sami umíme zacházet s vlastní samostatností, můžeme respektovat samostatnost jiných lidí atp.

6.2

DOVEDNOSTI PRO PARTICIPACI



Jestliže víme, že ve třídě je bezpečno a jsou naplněné základní a sociální potřeby dětí, ale přesto se participace nedaří, je vhodné se zaměřit na dovednosti dětí.

- JAK JSOU NA TOM DĚTI S DOVEDNOSTMI POTŘEBNÝMI K PARTICIPACI?



V následující kapitole popisujeme dovednosti, které umožňují dětem participovat. Seznam daných dovedností určitě není a ani nemá být kompletní. Jedním z inspiračních zdrojů jsou klíčové kompetence projektu DeSeCo¹⁰.

Kvůli snadnějšímu ověřování dovedností jsme však nepracovali s kompetencemi, ale s dovednostmi, které se mohou prokázat naplněním činnosti. Také jsme při popisu dovedností nerozlišovali, nakolik je děti zvládnou samostatně a nakolik potřebují podporu dospělého. Tato podpora dospělých je ve škole stále přítomná, jen se mění její intenzita.

¹⁰ <https://www.deseco.ch/>



Když si zmapujeme, jak jsou děti v naší skupině pokročili v následujících dovednostech, může nám to posloužit k následujícímu:

- 1. Odhad, kde třída je** Úroveň nabytých dovedností dětí ovlivní jejich míru participace. Snadno se nám může stát, že přeceníme nebo také podceníme to, co děti dovedou. Neměli bychom ovšem zapomenout, že děti mají právo vyjadřovat se k věcem, které se jich týkají, aniž by s tím měly předchozí zkušenosti nebo k tomu měly speciální předpoklady.
- 2. Popis posunu dovedností** Víme, že během participace se děti učí řadu věcí. Učitelé a učitelky popisují, že se děti během programu *Řešíme společnou výzvu* naučily spolupracovat nebo komunikovat. To jsou poměrně obecná tvrzení. Tato škála dovedností nám může posloužit k detailnějšímu pojmenování dovedností, které si děti během participace osvojují.
- 3. Plán, kam třídu vedeme** Jestliže usilujeme o stále vyšší kvalitu participace dětí, měli bychom rozumět dovednostem, které k ní budou děti potřebovat. Touto škálou si můžeme zmapovat nejpalčivější místa, kde by stálo za to skupinu a jedince podpořit. Budeme také vědět, ve kterých dovednostech se děti zlepšují, a kde tedy můžeme jejich práci ocenit.

A – BYTÍ SE SEBOU

V této oblasti se věnujeme dovednostem spojeným s kontaktem se sebou a vlastními potřebami, ale také dovednostem, které nám dovolují autonomně jednat a rozhodovat o sobě.

1. REFLEKTOVÁNÍ SEBE: UVĚDOMIT SI A POJMENOVAT

- ✓ ☐ Dítě umí popsat svoje myšlenky a představy.
✗  _____
- ☐ Dítě umí popsat svoje pocity.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat svoje očekávání (od sebe i od druhých).
 _____
- ☐ Dítě umí popsat svoje potřeby.
 _____
- ☐ Při rozhodování nebo při hodnocení různých možností umí dítě rozpoznat a formulovat, o co má opravdu zájem.
 _____



2. SEBEREGULACE A SAMOSTATNÉ ŘEŠENÍ

Seberegulace

- ✓
✗ ☐ Dítě umí regulovat svoje chování na podnět učitele.
 _____
- ☐ Dítě umí regulovat svoje chování na podnět skupiny.
 _____
- ☐ Dítě umí samo regulovat svoje chování.
 _____
- ☐ Dítě umí regulovat svoje chování i v situacích nejistoty nebo neúspěchu.
 _____
- ☐ Dítě umí poznat přímé i nepřímé důsledky svého chování.
 _____
- ☐ Dítě umí volit různé způsoby chování vzhledem k jejich dopadu na vlastní nebo společné cíle a normy.
 _____

Samostatné plánování a řešení

- ✓
✗ ☐ Dítě vítá možnost volby s omezenými možnostmi výběru.
 _____
- ☐ Při výběru si dítě umí vybrat, i když nejsou předem jasné definované možnosti výběru.
 _____
- ☐ Dítě umí samo zvolit další krok svého učení nebo své činnosti.
 _____
- ☐ Dítě umí plánovat a postupovat bez plánu nebo struktury dané jinými.
 _____

Samostatné hodnocení

- ✓
✗ ☐ Dítě umí sledovat a vyhodnocovat vlastní pokrok.
 _____
- ☐ Dítě umí formulovat cíl své činnosti.
 _____
- ☐ Dítě se umí učit z předchozích zkušeností.
 _____
- ☐ Dítě umí vyhodnotit, zda to, co dělá, vede ke stanoveným cílům.
 _____
- ☐ Dítě umí hledat takové cesty, které ke stanoveným cílům vedou efektivněji.
 _____



B – BYTÍ S DRUHÝMI

Do této oblasti jsme zařadili dovednosti, které souvisejí s naším fungováním v různorodé skupině a se schopnostmi řešit věci společně. Nabyté dovednosti můžeme sledovat u dětí buď jednotlivě (dítě se umí s ostatními podělit o svoje myšlenky), ale také na úrovni skupiny (děti se ostatním svěřují se svými myšlenkami, protože o ně má skupina zájem, nikoho neodsuzuje, děti si dokážou naslouchat apod.).

1. KOMUNIKACE

Vyjadřování se

- ✓ ☐ Dítě se umí s ostatními podělit o svoje myšlenky nebo nápady.
✗  _____
- ☐ Dítě umí vyjadřovat svoje pocity.
 _____
- ☐ Dítě umí sdělit svoje chápání situace a svoje očekávání spojená se situací.
 _____
- ☐ Dítě umí sdělit svoje potřeby a přání.
 _____
- ☐ Dítě umí používat „já formu“ vyjádření.
 _____
- ☐ Dítě umí dávat zpětnou vazbu svým spolužákům.
 _____
- ☐ Dítě umí dávat zpětnou vazbu dospělým a autoritám.
 _____

Naslouchání

- ✓ ☐ Dítě dokáže věnovat pozornost druhým.
✗  _____
- ☐ Dítě zvládá techniky aktivního naslouchání.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat situaci druhého člověka a podívat se na situaci z jeho perspektivy.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat možná očekávání druhé strany.
 _____



Konflikty

✓
✗

☐

Dítě umí rozpoznávat příčiny konfliktu.

☐

Dítě umí rozlišit a popsat různá stanoviska v konfliktu.

☐

Dítě umí pojmenovat body, ve kterých se strany konfliktu shodují a ve kterých se rozcházejí.

☐

Dítě umí navrhnout řešení.

☐

Dítě si umí stanovit priority svých potřeb a cílů vzhledem k dané situaci.

☐

Dítě se umí rozhodnout pro ústupky a definovat podmínky pro dané ústupky.



2. SPOLUPRÁCE

Spolupráce

✓
✗

☐

Dítě ve dvojici nebo v malé skupině umí splnit zadání tak, aby svým dílem práce přispívalo.

☐

Dítě umí ostatní ve skupině podpořit tak, aby úkol dokázali splnit společně.

☐

Dítě se dokáže orientovat v málo strukturovaných zadáních (například u činností bez zadaných rolí a postupu) a domluvit se na postupu s ostatními dětmi.

☐

Dítě si umí ve společné práci najít svoji roli.

☐

Dítě umí fungovat i v různých rolích.

☐

Dítě umí poskytnout ostatním příležitost pro rozvoj jejich dovedností.

☐

Dítě umí reflektovat proces činnosti ve skupině.

☐

Dítě si společně s ostatními umí vytvořit prostor pro reflexi procesu činnosti.



Rozhodování ve skupině

- ✓
✗ ☐ Dítě se umí dohodnout na **postupu** práce ve skupině, pokud plán, cíl a rámec zadává učitel.
 _____
- ☐ Dítě se při práci ve skupině umí společně dohodnout na rozdělení **rolí**.
 _____
- ☐ Dítě se při práci ve skupině umí dohodnout, kdo bude v jaké **roli podle přání a silných stránek jednotlivců**.
 _____
- ☐ Dítě se umí ve skupině dohodnout na tématu nebo na **cíli** činnosti, pokud rámec určuje učitel.
 _____
- ☐ Dítě se ve skupině umí dohodnout na definici **rámce** pro společnou činnost.
 _____
- ☐ Dítě umí **používat různé způsoby** toho, jak se dohodnout ve skupině.
 _____
- ☐ Dítě se umí společně se skupinou dohodnout **se zapojením hlasu všech** nebo s aktivním **zohledněním potřeb všech**. (nerozhoduje hlas jenom určité části skupiny.)
 _____

3. REFLEKTOVÁNÍ SKUPINY A INSTITUCE

Porozumění skupině

- ✓
✗ ☐ Dítě umí popsat strukturu debaty ve skupině a sledovat její obsah.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat záměry a potřeby jednotlivců.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat dění ve skupině.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat roli ve skupině.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat běžné způsoby chování ve skupině.
 _____
- ☐ Dítě umí popsat psaná i nepsaná pravidla skupiny.
 _____



Porozumění instituci

✓
x

☐

Dítě umí popsat strukturu a role v instituci, s níž spolupracuje.

☐

Dítě umí popsat její psaná a nepsaná pravidla a způsoby komunikace.

☐

Dítě umí popsat svoje práva a povinnosti a rámce, které se ho týkají.



C – DOVEDNOSTI OVLIVŇOVAT SVOJE OKOLÍ

V této oblasti dovedností pro participaci dětí uvádíme ty, které se týkají užívání nástrojů a strategií, které dětem mohou pomoci dosáhnout naplnění jejich potřeb. Jsou to dovednosti, které vedou k uplatnění vlastního vlivu.

1.

PODNIKAVOST, AKTIVNÍ PŘÍSTUP: ŘEŠIT A ANALYZOVAT

Identifikace potřeb, problémů, výzev a příležitostí

✓
x

☐

Dítě umí identifikovat společné potřeby.

☐

Dítě si k danému problému vyhledává informace a orientuje se v nich.

☐

Dítě umí identifikovat, co je jádro problému a případné skryté potřeby.

☐

Dítě umí poznat, zda se při řešení potřeba nenaplnila pouze zdánlivě nebo zda se vlastní problém pouze nepřesunul jinde.



Řešení

✓
x

☐

Dítě umí najít řešení.

☐

Dítě umí přicházet s různými i netradičními řešeními.

☐

Dítě umí najít řešení, které opravdu odpovídá původní potřebě.



- ✓
✗ ☐ Dítě umí analyzovat dostupné kapacity a zdroje podpory.
 _____
- ☐ Dítě umí najít spojence a zdroje.
 _____
- ☐ Dítě umí realizovat svoje nápady na řešení.
 _____
- ☐ Dítě umí v průběhu realizace upravovat postup a strategii.
 _____
- ☐ Dítě si umí stanovit priority a předefinovat cíle.
 _____
- ☐ Dítě má rozvinutou schopnost imaginace a hledá systémová řešení.
 _____
- ☐ Dítě umí zpochybnit zavedené postupy, systémy a rámce a nacházet k nim alternativy.
 _____

2. UŽÍVÁNÍ NÁSTROJŮ A STRATEGIÍ

Praktické dovednosti

To, co nazýváme praktickými dovednostmi, jsou dovednosti, které často vycházejí z potřeb konkrétní činnosti, do nichž se děti pustí; jsou spojené s praxí. Pracují-li děti se dřevem, potřebují znát základy práce s ním. Pracují-li s penězi, potřebují je dokázat spočítat.

Důležité praktické dovednosti, které děti potřebují, se týkají formální komunikace. Napsat e-mail nebo telefonovat se děti obvykle neučí ve škole. Pouze některým dětem tyto dovednosti předají rodiče.

Získávání zdrojů a spojenců

K tomu, aby dítě mohlo vysvětlit svoje potřeby ostatním a získat jejich pomoc, je třeba, aby umělo argumentovat: jasně popsat svoji potřebu, její důležitost a přesvědčit o ní ostatní. Mimoto sem patří také dovednost vyhledávat potenciální zdroje podpory a partnery pro spolupráci, dovednosti potřebné k získávání finančních zdrojů atp.

Organizování se

Děti se potřebují umět organizovat ve skupině a v týmu. V týmu se lépe prosazují naše potřeby. K tomu ale potřebují umět vést nebo se naopak upozadit, připravovat program, plánovat, převzít odpovědnost za přidělený úkol. Patří sem dovednosti jako moderování, facilitace nebo mediace, ale také dovednosti spojené s pořádáním akcí atp. Zde může postupně docházet k přehodnocování role, kterou mají děti ve škole a ve společnosti.



7.

REFLEKTUJEME

„Já bych stoprocentně víc zapojila reflexe po každé té aktivitě. Když jsme reflektovali ty hodiny až na konci projektu, tak jsem byla poměrně překvapená, jak děti zhodnotily právě ty aktivity, o kterých jsem byla přesvědčená, že prostě většinu dětí baví, že to je super. Docela mi to otevřelo oči.“

Zuzana Kašová, učitelka 5. třídy,
ZŠ Uhlířské Janovice



Jedním z klíčových nástrojů porozumění skupině, ale i porozumění vlastní práci je reflektivní praxe. **Díky reflexi se neztrácíme v procesu práce** se skupinou, ale vědomě se v něm pohybujeme. V rámci skupinové reflexe o této společné cestě mluvíme, ujasňujeme si, kde se nacházíme a co prožíváme.

Díky reflektování prožitého se neučíme pouze konáním, ale tím, že přemýšlíme o tom, co a proč děláme. **Díky reflexi se vlastně teprve učíme dělat věci jinak, než jsme dělali doted', učíme se z reality, z pokusů a chyb.** Cílem reflexe není rutinní povídání na konci hodiny, ale pojmenování toho, co jsme vlastně zažili a jak to dále ovlivní nás a naši práci.

Reflektivita je poctivá každodenní vnitřní diskuse nás samých se sebou o tom, co děláme a proč. Reflektivita je podstata učení a nelze ji zaměnit za formální sérii otázek na konci hodiny. Bez sebereflexe můžeme žít v domněnách, že participaci aplikujeme, a přitom jsme jí na hony vzdáleni. Pokud **k reflexi přistupujeme upřímně**, musíme být připraveni na to, že objevíme věci, které možná nechceme slyšet, nebo nám je dokonce řeknou samy děti. Díky reflexi se můžeme my i děti naučit něco nového a často i nečekaného.

Reflexivita je navíc důležitý nástroj pro posilování tzv. ownershipu, tedy vnitřního přijetí výuky a školy za opravdu vlastní. **Reflexivita je také dovednost, kterou je třeba pěstovat.** Pomoci nám může aktivní naslouchání, kladení otázek a tzv. model ALACT, viz níže v textu.

NASLOUCHÁNÍ

Základem reflexe se skupinou je to, že jí dáváme prostor. Více **nasloucháme**, než mluvíme. Nasloucháme se zvědavostí. Každý ve skupině musí vědět, že má naši pozornost, čas a prostor mluvit. Opravdu nasloucháme tomu, co druhý říká, co cítí a co potřebuje, snažíme se nezasahovat – nevkládáme do myšlenek druhého vlastní významy a interpretace.

To je těžký úkol. Abychom ho dokázali zvládnout, můžeme si pomoci nástroji **aktivního naslouchání**. Při aktivním naslouchání navazujeme na to, co druhý řekl, tam, kde skončil. Můžeme například shrnout, co řekl; popsat emoce, které jsme slyšeli; ověřovat si, že tomu dobře rozumíme. Právě ověření a doptávání se („Porozuměl jsem dobře, že říkáš...“) nás může ochránit před unáhlenými interpretacemi toho, co druhý řekl. Více o aktivním naslouchání najdeme například v publikacích *Škola bez poražených*, Thomas Gordon, Malvern, 2015, nebo *Způsob bytí*, Carl. R. Rogers, Portál, 2014. Naopak se vyplatí nedávat rady, nemluvit ihned o vlastní zkušenosti apod.

KLADENÍ OTÁZEK

Aby s námi chtěla skupina mluvit, musí cítit náš zájem, naši touhu děti pochopit. Důležitý je záměr, se kterým otázky klademe. **Při reflexi by měla otázka účastní-**



Cílem reflexe je pojmenování toho, co jsme vlastně zažili a jak to dále ovlivní nás a naši práci.



kům pomoci k vlastnímu zamyšlení. Klademe otevřené otázky, které obsahují potenciál mnoha odpovědí, takové otázky, z nichž se sami dozvíme něco, co ještě nevíme.

Vyhýbáme se otázkám, ve kterých je skryto naše očekávání a předpoklady: „Komu se na exkurzi také líbilo?“ Nevedeme děti svými otázkami k našim vlastním myšlenkám, do kterých se děti snaží trefit: „Dneska jsem si při práci ve skupině všimla něčeho důležitého, napadá vás, co by to mohlo být?“ Při reflexi není naším záměrem děti zkoušet: „Jestlipak si pamatujete, co jsme dneska všechno dělali?“



„Dříve jsem si vyčítal, že je to ztracená hodina, když se něco nepovede. Ale teď vidím, že ty špatné zkušenosti přivedou děti k důležitým závěrům a příští týden to udělají už trošku jinak. A v tomhle tom mě to hodně posunulo, abychom dětem dávali ty další a další šance a nebáli se toho.“

Martin Blahník,
učitel 6. třídy,
ZŠ Kamenná stezka

DALŠÍ TECHNIKY A PRAVIDLA PRO REFLEXI

Jestliže se ptáme s opravdovým zaujetím, doptáváme se, věnujeme dětem čas a pozornost, tak děti většinou pochopí, že to myslíme vážně, a dostaneme se hlouběji za jejich první reakci typu: „Jo, dobrý.“ Přesto se vyplatí občas využít některé techniky, díky nimž nebude reflexe stereotypní nebo pomůže v situacích, kdy nám budou ve třídě odpovídat jen stále ti samí lidé, nebo se stane, že nebude mluvit nikdo, že děti převzou první názor, co zazní, budou ho kopírovat a přestanou přemýšlet nad vlastní reflexí, viz příloha Techniky a formy práce na str. 83.

UČENÍ SE REFLEXÍ ANEB ALACT

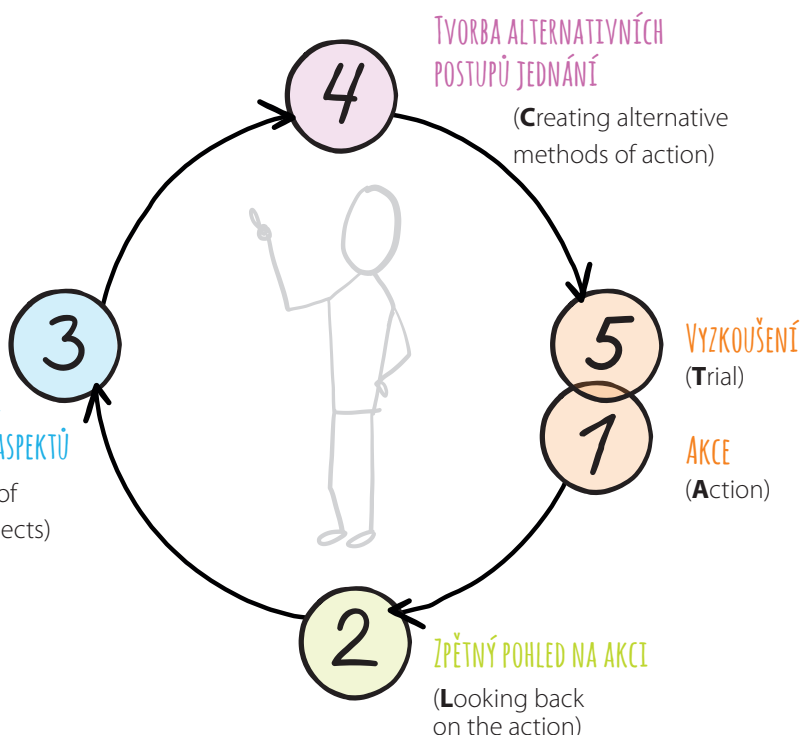
Autoři Korthagen a Vasalos vytvořili na základě mechanismu učení se z praxe a ze zážitku model ALACT¹¹. Když něco zažijeme a máme prostor to reflektovat, můžeme své poznatky využít pro další akci, kterou už uděláme jinak. Skupina se tímto způsobem učí díky reflektování praxe. Když řešení vymyslí skupina, je opravdu její. Takový poznatek se zvnitřní a navíc spojí s konkrétním zážitkem.

ALACT MODEL

Pět fází modelu ALACT:

Název tvoří počáteční písmena jednotlivých fází modelu v anglickém originálu. Je doplněn o případné otázky, které můžeme klást sami sobě i skupině.

UVĚDOMĚNÍ SI
PODSTATNÝCH ASPEKTŮ
(Awareness of
essential aspects)



¹¹ Korthagen, 2005

ALACT MODEL

1 AKCE

PRVNÍ ČÁSTÍ MODELU JE AKCE. NĚCO PROŽIJEME, UDĚLÁME, MÁME ZÁŽITEK.

2 ZPĚTNÝ POHLED NA AKCI

CO SE STALO?

JAK BYCHOM NÁŠ ZÁŽITEK POPSALI?

STALO SE TO, CO JSME PŮVODNĚ CHTĚLI (PLÁN, CÍL)?

OBJEVILY SE NĚJAKÉ NOVÉ SITUACE?

JAK JSME SE CÍTILI?

O ČEM JSME PŘI AKCI PŘEMÝŠLELI?



3 UVĚDOMĚNÍ SI PODSTATNÝCH ASPEKTŮ

CO PRO NÁS BYLO DŮLEŽITÉ?

CO PRO MĚ DANÉ VĚCI ZNAMENAJÍ, JAK SE MĚ TÝKAJÍ (V KONTEXTU ŠKOLY, MÉHO PROŽÍVÁNÍ)?

CO Z VÝŠE ZMIŇOVANÉHO VEDLO K CÍLI?

OBJEVILI JSME NĚJAKÝ PROBLÉM NEBO PROBLEMATIKU?



4 TVORBA ALTERNATIVNÍCH POSTUPŮ JEDNÁNÍ

CO FUNGOVALO A CO BYCHOM MOHLI UDĚLAT PŘÍŠTĚ JINAK?

OBJEVILI JSME NĚCO DALŠÍHO, CO NÁS ZAJÍMÁ?

MÁME CHUŤ SI NĚCO VYZKOUŠET JINAK?

CO BY MOHL BÝT NÁŠ PLÁN, KDYŽ UŽ MÁME TENTO ZÁŽITEK ZA SEBOU?



5 VYZKOUŠENÍ

PŘI REFLEXI SE STÁVÁ ZE ZÁŽITKU ZKUŠENOST. OPAKUJEME-LI PODOBNOU AKCI, VELMI PRAVDĚPODOBNĚ JÍ JIŽ BUDEME PROCHÁZET JINAK.



8.

FACILITACE



8.1

CO JE TO FACILITACE?



Slovo facilitace znamená usnadňování toho, co se ve skupině děje. Je to specifický způsob práce, kdy skupině nepředáváme znalosti a zkušenosti, ale staráme se o průběh její společné práce, kdy si skupina výzvu promyslí, navrhuje varianty, vyjasňuje si argumentaci a hledá řešení a společnou dohodu.

Cílem facilitace je podpořit skupinu v tom, aby se naučila řešit výzvy sama. Tím ji uschopňujeme. Pro skupinu to může být náročné, protože práce, odpovědnost a moc leží opravdu na ní.

To, co odlišuje facilitaci od jiného stylu práce, je, že facilitátor není zodpovědný za to, k jakému řešení skupina dojde. Neví, jak to dopadne. Jeho odpovědnost je v péči o proces, aby byl bezpečný a férový.

Proto facilitaci využíváme v případech, kdy má třída učinit rozhodnutí, za které nese odpovědnost a které je v její kompetenci. Naším úkolem je, aby skupina došla k dohodě, to ovšem neznamená, že rozhodnutí uděláme za ni. Proto neradíme nebo neříkáme, co je správně. Místo toho nasloucháme, klademe otázky, dáváme konstruktivní zpětnou vazbu, nabízíme možnosti, třídíme a shrnujeme názory třídy.



My jsme občas měli problém, když děti prostě na něčem ustrnuly a dál jako vlastně mlčely. Byly v takový stagnaci. A já věděla, že nedává smysl, abych jim jen tak poradila. To jsem měla pocit, že to dělám já za ně. A tak mě napadlo, že já se prostě budu ptát. Já se budu ptát, když uvidím, že jsou ve slepé uličce. Já jsem vlastně ta, která vidí, že se pohybují v kruhu, protože oni nevědí, jak z toho ven. A tak jsem kladla otázky: Stojíme na nádraží, v kolik nám to jede? Do kterého vlaku budeme nastupovat? Kolik nás bude stát ta jízdenka?

Daniela Svobodová,
učitelka 4. třídy,
ZŠ a MŠ Červené Janovice

8.2

FACILITAČNÍ PRINCIPY PRO UČITELE



Na co musíme při facilitaci myslet?

1. Neseme odpovědnost za bezpečnost

K zajištění bezpečnosti využíváme znalosti z kapitoly Potřeby na str. 62, abychom u všech dětí bez rozdílu zajistili jejich sociální potřeby. Pomocníkem k nastavení zdravých komunikačních norem nám mohou být pravidla pro komunikaci, viz kapitola dále v textu.

2. Směřujeme k cíli

Facilitace musí mít nastavený cíl nebo si ho na začátku můžeme stanovit a ujasnit si: Co chceme vyřešit? Potřebujeme dojít k dohodě, nebo si ujasňujeme možnosti? Staráme se o to, aby všichni rozuměli společnému cíli. Tím ošetřujeme potřebu jisto-





ty (viz kapitola Potřeby na str. 62). Skupina se může v průběhu práce od cíle vzdalovat. Naším úkolem je cíl stále vracet na stůl, aby se od něj skupina neodchýlila příliš.

Cílem pro facilitaci je vždy objevit něco, co nevíme nebo co má různá řešení. Nemůžeme například facilitovat skupinu se záměrem zjistit, kde se narodil Alois Jirásek. Cíl facilitace musí být vždy naplnitelný různými způsoby.

3. Nastavujeme formy práce, které jsou vhodné k dosažení cíle

Při výběru formy práce zvažujeme čas; zapojení všech dětí; využití informací, které už máme; jak chceme, aby vypadal výsledek po skončení facilitace (kupa nápadů, nebo dohoda?), viz příloha Techniky a formy práce na str. 83.

4. Jsme transparentní

Jsme srozumitelní při pojmenování cíle, rámce, pravidel, v popisu toho, co se průběžně děje.

5. My nastavujeme strukturu, děti přinášejí obsah

Při práci se snažíme upozadit, svými názory neovlivňujeme skupinu, jsme zvědaví na názory a řešení dětí.

6. Sledujeme, co se ve skupině děje

Jsme tím, kdo sleduje, co se ve skupině právě děje, a reagujeme na to. Všimáme si i skrytých dějů ve skupině. Sledujeme skupinovou dynamiku, viz podkapitola Orientujeme se v dynamice skupiny na str. 37.

7. Jsme nestranní a dáváme prostor hlasům všech

Úkolem facilitátora je dát možnost vyjádřit se všem. Není prospěšné, aby jeden, byť skvělý názor, zastínil všechny ostatní. Podobně je to s potřebami. Musíme být vnímaví ke všem potřebám, které skupina má. To ovšem neznamená, že musíme všechny potřeby dětí tady a teď hned vyřešit.

8. Názory dětí nezpochybňujeme

Každý hlas dětí je důležitý. Nemusí se nám líbit, nemusíme mu věřit, může dokonce narušovat naši práci. Vyplatí se ale, když každý hlas vezmeme vážně. Je možné, že dítě z nějakého důvodu používá nevhodnou formu, jak o své potřebě mluvit. Možná proto, že to v daný okamžik lépe neumí.



Pravidla jsou jedním ze způsobů, jak ve skupině nastavit efektivní komunikační návyky. Doporučujeme například tuto sadu pravidel převzatých a doplněných podle organizace Jules a Jim¹².

Jejich smyslem je podpora bezpečnosti ve skupině a zcitlivování se na sebe a na druhé. Je ovšem důležité, jakým způsobem s pravidly zacházíme. Jednak je musíme my dospělí sami používat a mít zažité, jednak je třeba s pravidly živě pracovat. Je tedy dobré do skupiny vnášet otázky: Daří se nám pravidla naplňovat? Daří se nám je postupně osvojovat, nebo máme s některým pravidlem problémy? Co to pro naši práci znamená?



I.

MLUVÍ
JEN JEDEN

- Je to základní pravidlo pro konstruktivní komunikaci. Skrze něj trénujeme vzájemné naslouchání.
- Je dobré umět rozlišit produktivní a neproduktivní hluk. Cílem není mít mlčí skupinu: někdy mohou padat důležité myšlenky, když jsme toho plní a chrlíme nápady, například při tzv. brainstormingu.
- Pakliže se žáci ve skupině vzájemně neposlouchají nebo jsou naopak mlčenliví, nebo stále mluví jen část skupiny, je namístě ptát se, čím to je. Pravděpodobně za tím bude nějaká příčina, která je součástí skupinové dynamiky.

II.

MLUVÍM
ZA SEBE

- Mluvíme v já-výrocích (já si myslím, já chci atp.). Předcházíme tím manipulaci ve skupině (např.: všichni kluci si myslí, že...). Učíme se mluvit o svých prožitcích a potřebách. Učíme se mluvit konkrétně. Pokud jednotliví členové skupiny umějí vyjádřit svoje přání, je to základ, na němž můžeme budovat vzájemnou domluvu.

III.

MLUVÍME
JEN
O PŘÍTOMNÝCH

- Abychom podpořili pocit bezpečí ve skupině, je potřeba, abychom nemluvili o někom bez jeho přítomnosti. U tohoto pravidla jde o to mít cit pro okolnosti. Můžeme se například zmínit, že je třeba zavolat paní ředitelce, jedná-li se ovšem o něčem, co se zmiňovaného opravdu týká, měl by mít možnost si to vyslechnout a reagovat.
- Jednak nastavujeme normu, že nechceme mluvit o ostatních za jejich zády a pomlouvat je. Jednak chceme konstruktivní řešení: stěžuje-li si například třída, že není spokojená s prací učitele, který není přítomen, dotyčný učitel se nemůže seznámit s argumenty třídy a nemůže tedy vést s třídou potřebný dialog. Skupina si tak často jen postěžuje, odventiluje napětí a nakonec ztrácí energii na to, aby konflikt opravdu řešila.

IV. CTÍME OSOBNÍ TAJEMSTVÍ

- Nevynášíme ze skupiny citlivé informace, pokud se nějaké objeví. Můžeme se obecně zmínit, o jakých tématech jsme mluvili, ale ne kdo konkrétně jakou informaci řekl. Toto pravidlo ošetřuje obavu, jak bude zacházeno s tím, co řekneme. Nevhodně vynesená osobní informace může jejího nositele ohrozit nebo v jiném prostředí zdiskreditovat. I zde se učíme empatii vůči ostatním a práci s vlastním svědomím.

IV. MÁM PRÁVO ŘÍCI STOP

- Toto pravidlo reguluje situace, které jsou nám nepříjemné. Například vědomě zastavíme sami sebe: Mluvím do takové hloubky, do jaké já sám uznám za vhodné. Nebo se účastním jen takových aktivit, které pro mě nejsou nepříjemné nebo ohrožující. Toto pravidlo lze však také použít pro regulaci jednání ostatních vůči mně samému: Mohu se vymezit vůči chování nebo způsobu vyjadřování, které se mi nelíbí, nebo mohu ostatní zastavit, když po mně chtějí něco, co je mi příliš nepříjemné.





9.

Příloha

TECHNIKY A FORMY PRÁCE





Forem práce, které můžeme při své činnosti využít, je opravdu hodně. Jejich popisem bychom mohli vytvořit celou další metodiku. Tyto formy práce a různé techniky byly už několikrát popsány, proto je zde nebudeme opakovat. Uvádíme jen některé, pro rychlou inspiraci, dál ale můžeme vyhledávat na internetu hesla jako brainstorming, brainwriting, worldcafe, myšlenková mapa, práce s klíčovými slovy, volné psaní...

Doporučujeme: **100 metod:** Portál zaměřený na metody designového procesu, který vznikl na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně: <https://digitalni.zahradka.cz/2019/100metod-cz/>

Hlasování



Rizikem hlasování je, že s jeho výsledkem nesouhlasí část skupiny, která volila jinou variantu než tu vítěznou. Při volbách tedy vzniká skupina poražených, pakliže vítězná varianta nezíská 100 procent hlasů. Zástupci z poražené skupiny se buď dokážou s výsledkem smířit a i přes protichůdnou volbu spolupracovat na vítězné variantě, častěji však mají se zapojením problém (nemají motivaci, bojkotují práci vítězné skupiny).

Proto **je lepší raději dojít ke konsenzu nebo využít takovou volební metodu, která skupinu tolik názorově nerozdělí.** Můžeme například vyzkoušet vícekolové hlasování (postupně se vyřazují varianty, se kterými souhlasí jen minimum dětí, ty se postupně přidávají k vítězným variantám), voliči mají k dispozici více hlasů nebo více bodů nebo mohou hlasovat pomocí plusových a minusových hlasů.

Jiným způsobem hlasování je metoda, kdy lze hlasovat pouze dvěma gesty: zvednutou rukou (což znamená souhlas), nebo rukou v pěst. Ruka v pěst znamená, že potřebuji k návrhu něco říct nebo ho doplnit.

Zde najdeme přehled volebních metod s uvedením jejich kladů a záporů: <https://www.ih21.org/volebni-metody-2/srovnani-metod>

Diskuse v kruhu

Může sloužit pro reflexe, pro porady nad nějakou společnou otázkou apod. Při snaze zapojit do procesu všechny děti můžeme narážet na nepoměr toho, kdo „je a není slyšet“. Aktivitu někdy přebírají „extrovertnější“ děti, které se chopí iniciativy, ale zbytek třídy pak zůstává stranou. Pro lepší fungování nám pomohou některá pravidla, díky nimž dostane každý prostor vyjádřit se k danému tématu.

Uspořádání prostoru

Ať už sedíme na zemi nebo na židličkách, kruh musí být tak velký, aby na sebe všichni dobře viděli a byli přibližně stejně daleko od jeho středu. Do středu můžeme dát předměty, které pomohou navodit atmosféru, třeba zapálíme velkou svíčku.





■ Zakotvení v čase

Ujasníme si, čemu má kruh sloužit, a podle intenzity tématu volíme délku. Pro rychlé ranní naladění bude stačit méně, pro řešení situace s potenciálním konfliktem potřebujeme dostatek času. Začátek i konec nám pomůže ohraničit třeba zvoneček.

■ Mluvící předmět

Kdo drží předmět v ruce, může mluvit a ostatní mu naslouchají. Předmět, který se předává, zvolíme vhodně vzhledem k věku dětí a prostředí (plyšák, kniha, kámen...).

■ Facilitátor

Pedagog by měl citlivě kruh vést, hlídat základní pravidla. Všechna třídní pravidla (např. neverbální signál, že už je ve třídě hlučno apod.) jdou do kruhu dobře integrovat. Zároveň je pedagog také součástí kruhu a sám musí pravidla respektovat. Roli facilitátora si mohou vyzkoušet i žáci, důležité je pak proces společně reflektovat.

■ Formy sdílení ve skupině

• Tradiční kruh

- všichni sedí v jednom hlavním kruhu a posílají předmět ve směru hodinových ručiček
- kdo má předmět, mluví, ostatní naslouchají
- každý dostane předmět do ruky, ale má také právo se nevyjádřit a poslat předmět dál

• Síť – předmět ve středu

- mluvící předmět dáme do středu, a kdo chce mluvit, dojde si pro něj, na svém místě mluví a následně ho zase vrátí do středu

• Akvárium

- utvoříme dva kruhy, jeden je menší a vnitřní, kde se řeší hlavní téma, druhý je vnější, kde se aktivně pozoruje
- ve vnitřním kruhu je vždy volné místo pro ty, kteří si přisednou z vnějšího kruhu a chtějí mluvit
- hovoří jen ten, kdo má mluvící předmět a sedí ve vnitřním kruhu. Když domluví, předá mluvící předmět dalšímu, vyslechne si jeho reakci a pak se zase usadí zpět do vnějšího kruhu a uvolní místo dalším

• Kruhy na vodě

- uděláme nejprve více menších kruhů (vhodné pro velké skupiny a třídy)
- každý kruh řeší svůj pohled na zadané téma
- nakonec se všechny kruhy spojí do jednoho ke společnému sdílení

■ Další prvky

- Předtím než začneme vyjadřovat názory k probíranému tématu nahlas, každý si poznamená na papír svoje vlastní myšlenky. (Předejdeme tím situaci, že děti přeberou názory prvních mluvčích a pak se už jen opakují – nevytvoří si názor vlastní.)



- **Palec nahoru:** všichni, kdo souhlasí s tím, kdo právě hovoří, by měli mlčet, můžeme ale zavést pravidlo, že ten, kdo s mluvčím souhlasí, zvedne palec nahoru, kdo nesouhlasí, palec dolů.
- **Mluvící předmět je míček,** který si nepodáváme, ale hodíme někomu naproti. Mluví jen ten, kdo ho má zrovna v ruce. Do kruhu přidáme další míček, mluví tedy už dva najednou. Kolik míčků a hlasů dohromady kruh „ustojí“? Dva, tři, čtyři? Možná se vrátíme k jednomu.
- **Házení klubička:** kdo mluví, má klubičko, pak ho hodí dalšímu, sám si nechá kus provázku. Na konci kruhu vznikne hustá síť.
- **Společný oheň:** ve středu kruhu je imaginární oheň, naznačený třeba polínkem. Napíšeme, co bychom chtěli spálit, na papírek a pak „hodíme do ohně“. Na konci je vše „spálené“ a uklidíme „popel“.
- **Koš radosti:** opačný postup než u ohně. Na papírek napíšeme, co nás těší a co chceme zachovat, společně sbíráme do košíku uprostřed a „usušíme“ a schováme na zimu.

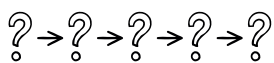
Příklad z praxe:



SEMAFOR¹³ – pomáháme při řešení nesnází

K řešení konfliktu doporučuji u žáků 1. stupně využívat metodu „semaforu“. Žák, který má potřebu řešit s druhým žákem nějaký problém, ho vyzve na pomyslný semafor, jako je na silnicích. Od každé barvy máme dvě kolečka, která poskládáme od středu napravo i nalevo od zelených, oranžových až po červená. Žáci si stoupnou na nejvzdálenější červenou barvu proti sobě a vyzývající žák nastíní problém, co mu vadí, co chce řešit. Poté se posunou na oranžovou barvu ke středu a diskutují – dodržují pravidla: nekřičí, mluví slušně, neskáčou si do řeči, střídají se. Na zelené barvě proti sobě by mělo dojít k domluvě, smíření, popř. podání ruky.

Metoda 5x proč:



Tato metoda se doporučuje při odhalení nějakého skrytého problému: Proč není tabule umytá? (Protože jsme nevěděli, kdo má službu.) Proč jste nevěděli, kdo má službu? (Protože někdo roztrhl papír

služeb z nástěnky.) Proč někdo roztrhl ten papír? (Protože na nástěnku spadla mokrá houba, kterou si kluci házeli.) Ovšem když se budeme ptát takto mechanicky, hrozí, že se vydáme jedním směrem, který nemusí být zásadní. Tato situace má možná širší kontext: Děti se o přestávce nudí, potřebují se hýbat. Nikdo nenese za mytí tabule odpovědnost. Rozdělení služeb ve třídě nepovažují děti za důležité apod. Ukázka s neumytou tabulí popisuje primitivní problém, u komplexnější situace by nám tato metoda nemusela vůbec dobře sloužit.

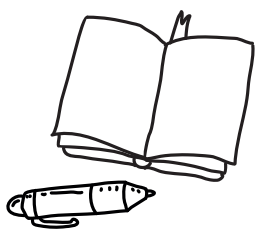
Přesto si z této metody můžeme vzít podstatné:

- Nespokojme se při hledání řešení nebo nápadů s první odpovědí – jdeme do hloubky a pátrejme s dětmi, co se za první reakcí skrývá.



- Tuto metodu nemusíme využít jen pro identifikaci problému, ale také při pojmenování motivace a záměru: Proč chcete stavět altán? Proč se chcete učit venku?
- Nový úhel pohledu nám může přinést otázka PROČ NE? Občas dáváme některým věcem rovnou stopku, když se zastavíme a zeptáme se sami sebe „Vlastně, proč ne?“, tak přijdeme na nečekané věci.

Reflektivní deník



Reflektivní deník je jednou z forem, jak pracovat na svém osobním rozvoji ať už u dětí nebo dospělých. Zachycuje naše myšlenky, pocity, podněty, reakce... Smyslem je, abychom si uvědomovali, co prožíváme, jak se rozvíjíme, posunujeme. Jde o volné psaní, které se snažíme vnitřně necenzurovat, jsme k sobě upřímní. Zpětný deník zachycuje vše, co se odehrávalo v našem nitru, v nás samotných. Podstatou je třídění v „naší hlavě“ všeho, co se během nějaké činnosti či aktivity stalo a co nás nějakým způsobem oslovilo a dotklo se nás.

Jak s metodou pracovat:

- Formát psaní je buď na počítači, nebo klidně formou skutečného deníku psaného rukou.
- Formu je dobré volit podle toho, jaký cíl má deník naplňovat. Může sloužit k reflexi myšlenek, pocitů a vést k rozvoji všímatosti k sobě i druhým. V tomto případě se více hodí psaní rukou, protože v tu chvíli můžeme být kdekoli, doma, v přírodě či ve škole. Pokud však chceme deník používat třeba pro sběr dat, obrázků, nápadů anebo pro tvorbu myšlenkových map či jiného kreativního vyjádření, může se hodit elektronická podoba, ve které děti pracují interaktivněji.
- Pro psaní reflektivního deníku si s dětmi můžeme společně stanovit dohody. Například tak, že si odpovíme na následující otázky:
 - Jak často si záznamy budeme vést? (Bude to po každé hodině? Jednou za týden? Jednou za měsíc?)
 - Jakou formu si společně nebo každý individuálně zvolí? A proč zrovna tu? Co mu na ní vyhovuje a čím může být přínosná?
 - Budeme se o své přemýšlení, pocity a záznamy dělit se všemi, nebo jen s učitelkou a učitelem, nebo je to soukromý materiál, který ostatním ukážeme, jen když budeme mít chuť a potřebu?
 - Budeme dávat dětem zpětnou vazbu?
- Pokud zatím děti nemají s deníkem žádnou zkušenost, pomáháme jim reflektivními otázkami nebo konkrétnějším zadáním, které jim pomůže definovat, co mohou pozorovat u sebe nebo třeba v rámci třídního kolektivu a spolupráce. Uvedené příklady otázek slouží pro inspiraci, vždy je důležité zacílení na vlastní záměr a konkrétní třídu.



- Jak se mi daří zapojovat se do projektu?
 - Co v naší spolupráci funguje/nefunguje?
 - Jak se v projektu cítím?
 - Je něco, co bych potřeboval/a dělat jinak?
 - Co je mi příjemné/nepříjemné?
 - Co bych chtěl/a v dalších hodinách dělat jinak a s kým to můžu probrat?
- Někdy můžeme vnímat reflektivní deník jako ztrátu času a i děti ho nemusí přijímat vždy s nadšením, ale jeho přínos je obrovský především pro dlouhodobou udržitelnost projektů, jakýchkoli funkčních systémů a pro kvalitu vztahů. Díky němu vedeme děti k tomu, aby se učily o sobě přemýšlet a nacházely nové způsoby fungování a řešení problémů.

ATAK... JDĚME DOTOHO! Udělejme si z psaní reflektivního deníku rituál, který bude naším pomocníkem. Začneme nejdříve lehce a hravě a postupně otázky a přemýšlení se třídou prohlubujeme. Hlavně by nás to mělo bavit.

Příklad z praxe:



HRA NA AGENTY

Přemýšlela jsem, jak co nejlépe aktivně zapojit žáky a zlepšit některé jejich dovednosti jako naslouchat, pozorovat, najít a poznat potřebné informace, soustředit se, převzít odpovědnost, reflektovat. Proto jsem vyhlásila hru Na agenty. Děti měly možnost stát se tajnými agenty, získat průkaz agenta a dosáhnout určitého stupně schopností.

Součástí hry byly exkurze, které nám vyjednali rodiče, umožnili nám navštívit jejich pracoviště ve dvou strojírenských podnicích a na střední školu řemesel. Na exkurzi děti plnily tajné úkoly jako profesionální tajní agenti.

Hodiny běžné výuky jsem prokládala zkouškami, které měly prověřit jejich schopnosti agentů: pozornost, paměť, orientaci v prostoru, spolupráci (např. co se ve třídě změnilo, zapamatuj si všechny obrázky, vyřešte šifru atd.). Po splnění úkolu se žáci dostali na vyšší „úroveň“ agenta. Po této několikadenní hře dostali žáci malé průkazky agenta, kam si napsali krycí jméno, svou úroveň, udělali si na ní otisk prstu. Průkazku jsme zataвили a poté tajně nosili na exkurze.

Před exkurzí každá skupina žáků dostala obálku s tajným úkolem, který měli společně splnit. Pokaždé šlo o trochu jiné zadání. Například si měli během návštěvy zapisovat údaje, informace a zajímavosti o podniku a po návratu z těchto informací připravit pro ostatní skupiny vědomostní kvíz, zkoušku. Tento kvíz jsme si pak zahráli a ohodnotili.

Na druhé exkurzi agenti získávali materiály, katalogy, dopisy, přehledy a podklady, které jim pomohou zodpovědět předem zadané otázky týkající se činnosti tohoto podniku (např. jaký typ stožáru se zde vyrábí nejvíce, s jakými zeměmi obchodují, zda je levnější práce člověka, nebo robota, jaký materiál nakupují a kde).

Velmi mě překvapilo, kolik konkrétních informací žáci dali dohromady, během exkurze byli mnohem pozornější, dělali si poznámky a pokládali velmi zajímavé otázky svým průvodcům. I od zaměstnanců jsem měla velmi pozitivní zpětnou vazbu. Při třetí návštěvě bylo jejich úkolem zapsat, jaká řemesla se zde vyučují, ale především si tato povolání vyzkoušet prakticky.

Lenka Kratochvílová, ZŠ Uhlířské Janovice



10.

Příloha

**KDYŽ
POZORUJEME**





V této metodice se často zaměřujeme na vyhodnocování nějakého aspektu práce skrze pozorování. Musíme si být vědomi, že to, co vidíme, ovlivňuje způsob, jakým se my sami díváme. Když si prohlédneme sochu zepředu, bude vypadat úplně jinak než zezadu. Oba pohledy jsou platné, měli bychom ale vědět, že naše pozorování a naše závěry ovlivňuje právě úhel pohledu.

Někdo pracuje při pozorování intuitivně, někdo analyticky. Nic není špatné a každá forma má svoje výhody a nevýhody. Je ale dobré, když si můžeme vědomě vybrat nebo občas zvolíme záměrně jiný způsob pozorování než obvykle, protože nám přinese jiné informace.

ÚHLY POHLEDU PŘI POZOROVÁNÍ

Popisující pohled

Když popisujeme, zaměřujeme se na to, co vidíme a slyšíme. Je klíčové dát si po práci se skupinou čas, zrekapitulovat si, co se dělo. Můžeme vycházet jednak z vlastního pozorování, jednak z reflexí a hodnocení dětí.

- S jakými cíli a očekáváními jsme přicházeli? Jak se (ne)naplnily? Jaká očekávání měla skupina?
- Soustředíme se vědomě na některé aspekty skupiny nebo práce a sledujeme jejich posun?
- Rozumíme chování dětí? Známe děti ve třídě, víme, co je právě trápí nebo zajímá a jak to může ovlivnit jejich fungování ve třídě?
- Sledujeme u dětí posun v osvojení si znalostí, schopností i dovedností?
- Jsme schopni vnímat vztahy mezi dětmi? Jaké chování se ve třídě objevovalo? Jakých emocí jsme si ve skupině všimli?

Pozorování skrze emoce

Jiný pohled je, když nepopisujeme „zvenku“, ale opravdu se zaměříme na prožívání skrze emoce, zkusíme se vcítit do skupiny, co se asi děje na emoční úrovni.

- Co jsme ve skupině cítili?
- Jaké ve skupině panovaly emoce?
- Jak se cítily jednotlivé děti?
- Jsou emoce ve třídě pojmenované, nebo jsou skryté a neřešené?

Sebereflexe vlastního prožívání

Někdy naše prožívání zrcadlí děje ve skupině. Když si toho všimneme, můžeme nám to pomoci vidět, co se ve skupinové dynamice děje.

- Jaké jsme ve skupině prožívali pocity?
- Nesnažili jsme se něčemu vyhnout?
- Nemá skupina nějaká nevyřešená témata?
- Souvisí nějak moje prožívání s tím, co prožívá skupina?





Příklad z praxe:

Učitelka Pavla často odcházela z projektových hodin unavená. Zveněšku všechno vypadalo dobře, děti pracovaly, projekt se posouval. Pavla přišla na to, že ji unavují obavy, aby projekt dokončili včas, aby byl dost kvalitní, aby se všechny děti učily. Uvědomila si, že hodně tlačí sebe i skupinu do výkonu. Když si kladla otázku, proč je tolik pod tlakem, zjistila, že třídní projekt táhne především sama, skupina postupně ztrácí chuť pokračovat.

Pozorování skrze asociace

Pomoci nám může naše představivost: představme si svoji třídu a svoji práci jako zvíře, krajinu nebo jídlo. Všimějme si slov, která při popisu své práce a třídy používáme: je to našroubované, nastavit latku, jsem toho plný, něco tady probublalo, bylo to na hraně.

- Jaká slova nás spontánně napadnou, když na třídu myslíme?
- Jakou barvu měla třída?
- Jakou by byla pohádkovou postavou? Nebo zvířetem?

ÚSKALÍ PŘI POZOROVÁNÍ

Naše vnímání skupiny má však svoje limity, může být zkreslené nebo může dokonce obsahovat slepá místa. To pak vede k tomu, že situaci ve třídě špatně vyhodnotíme nebo něco důležitého přehlédneme. Zkreslení našeho vnímání není něco, čeho bychom se měli lekali. Běžně se děje, nelze se mu zcela vyhnout, ale můžeme zkreslení omezit, pokud se budeme pravidelně ptát sami sebe: Neexistuje něco, co ovlivňuje naše vnímání, podobně jako když máme na očích růžové brýle?

Zde jsou příklady toho, co může ovlivnit naše vnímání skupiny a náš pohled na ni:

- **Absence času vymezeného na sledování a vyhodnocování toho, co se ve třídě děje**
Nechávám si vůbec prostor sledovat, co se v třídě děje? Není moje vnímání ovlivněno nedostatkem času? Může moje pozorování být povrchní kvůli nedostatku času?
- **Moje postoje k jednotlivým dětem nebo k jejich chování**
Vnímání mohou ovlivnit naše ne/sympatie k některým dětem nebo naše projekce předchozích zkušeností do některých dětí či podobných situací. Vadí mi nějaké dítě ve třídě? Ignoruji nějaké dítě? Dávám nějakému dítěti přednost?
- **Moje aktuální prožívání**
Náš pohled může ovlivnit naše nálada, aktuální životní situace apod. Jak moje aktuální prožívání ovlivňuje to, jak čtu dění ve skupině?
- **Vlastní nároky na výkon, ať už svůj vlastní, nebo skupiny**
Do třídy většinou vstupujeme s očekáváními, která ovlivní naše hodnocení



situace (již předem očekáváme, že daná věc děti ne/bude zajímat). Co očekávám od sebe? Jaké mám nároky na skupinu, co chci, aby dělala nebo nedělala?

- **Podcenění vlastního prožívání**

Neděje se mi, že potlačuji pocity, které ve skupině prožívám?

- **Využití dětí pro naplnění vlastních potřeb**

Nesnažím se skupinu někam dotlačit? Nechci po skupině, aby naplnila nějaké moje potřeby? (Chci například, aby se někdo z dětí zúčastnil olympiády v chemii apod.)

- **Moje očekávání a interpretace**

Nedopouštím se unáhlených interpretací toho, co se ve skupině děje? Mohu si to vyložit ještě nějak jinak? Neocitám se v zajetých kolejích svých očekávání? Nepřehlédli/a jsem něco zajímavého?

- **Moje filozofie výuky**

Nebrání mi v kontaktu se skupinou nějaké mé vlastní přesvědčení? Opravdu věřím tomu, že participace může fungovat? Dokážu ustoupit z role experta a skupině opravdu naslouchat?

Zkusme si představit, že třídu i sebe v ní vidíme úplně poprvé a zčerstva. Co vidíme, slyšíme a cítíme? To je dovednost, kterou můžeme trénovat. A můžeme si dopřát být pravdiví vůči sobě samým!





Nadační fond Eduzměna
Prokopova 197/9, 130 00 Praha 3

info@eduzmena.cz
eduzmena.cz
eduzmenaregion.cz

