

**Průvodce vzdělávacími  
metodikami**

**Global Storylines**

Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines

Autorky: Eva Malířová, Karla Černá, Lenka Spáčilová, Martina Holcová, Martina Holková

Sazba a grafika: Denisa Kuimcidis

Vydalo NaZemi, 2019.

ISBN: 978-80-88150-41-1

# Obsah

---

<b>Úvod – Práce s Global Storylines</b> .....	<b>3</b>
Jak metoda funguje. ....	3
Globální rozměr: Od sebe k širšímu světu .....	4
Případy ze světa v jednotlivých příbězích .....	4
<b>Co Global Storylines přináší vyučujícím, třídě, žákům a žákyním?</b> .....	<b>5</b>
<b>Rozcestník příběhů</b> .....	<b>7</b>
<b>Univerzální struktura příběhu</b> .....	<b>9</b>
Uvedení do tématu .....	9
Tvorba komunity a prostředí .....	9
Krise a její řešení .....	10
Otevřený konec .....	11
Akce – přenos do reality .....	12
<b>Často kladené otázky</b> .....	<b>16</b>
<b>Příloha – akční výzkum</b> .....	<b>19</b>
Co je to akční výzkum. ....	19
Akční výzkum – 1. ukázka .....	21
Akční výzkum – 2. ukázka .....	23

# Úvod - Práce s Global Storylines

*„Příběhy umožňují dětem vystoupit ze svého světa, vstoupit do světa příběhu a do svého světa se vrátit se zkušeností.“*

Marie-Jeanne McNaughton

Metoda storyline pracuje s příběhem, který motivuje k učení. Ten se stává osou výuky po dobu několika měsíců. V globálních příbězích (Global Storylines) se žáci a žákyně stávají protagonisty příběhů a v rolích dospělých členů fiktivní komunity čelí různým výzvám a problémům.

## Jak metoda funguje?

Žáci a žákyně pracují **v rolích i mimo role** členů komunity. Dramatizují, diskutují, hledají řešení a učí se přemýšlet v souvislostech dané problematiky. Aby se v tom vyznali, pracují vyučující s důsledným oddělováním chvil, kdy jsou žáci a žákyně v rolích dospělých obyvatel a kdy jsou zase zpět dětmi. Konkrétní tipy, jak oddělovat práci v rolích a mimo ně pomocí rekvizit, zvuků či slovního vyjádření, najdete v metodikách jednotlivých příběhů.

*Táňa (žákyně první třídy) procházela s třídou epizodou v příběhu Obr. „Ráno se obyvatelé probudili a zjistili, že se ve vesnici něco stalo. Stromy byly polámané, keře rozdupané, všude bylo plno škody. Lidé se radili, co se asi stalo, a myslí si, že to udělal obr.“*

*Epizoda skončila a začala přestávka. Děti šly na zahradu a někteří prvňáci (ještě pod vlivem příběhu) přiběhli, že i tady byl obr a lámal stromy. Táňa se velmi bála. Proto jsme společně nacvičovali, jak vcházet do role a vycházet z ní. Děti si nasadily rekvizity a pojmenovávaly: „Jsem dospělí a jsme občané Bodlákova.“ Sundaly si rekvizity a pojmenovávaly: „Jsem prvňáci ze školy v Řeznovicích.“*

*Táňa pak ještě dlouho stála na chodbě a hrála si hru sama se sebou. Nasadila si klobouk (svou rekvizitu) a říkala si nahlas: „Jsem v Bodlakově, je tu obr a já se bojím.“ Sundala si klobouk a říkala: „Jsem Táňička, jsem v Řeznovicích a tady se vůbec nic neděje.“*

Prostřednictvím dramatizace a jasného oddělování rolí od života žáků a žákyň vytváří metoda bezpečný prostor, jak prozkoumávat i složitá a kontroverzní témata. Dává možnost experimentovat v příběhu.

Vyučující může využít toho, že lze příběh kdykoli **zastavit, vystoupit z něj a přetočit zpět**. Dětem se tak nabízí možnost podívat se na to, co jejich postavy v dané situaci dělaly, a v reflexi vymyslet, co by mohly dělat jinak. Pak se v příběhu vrátit a vyzkoušet si novou strategii, tedy „znovu a jinak“. Vyučující tak žáky a žákyně podporují, aby zkušenosti a dovednosti ze spolupráce a soužití z příběhu přenášeli do svého života.

*Žáci a žákyně druhé třídy mají při setkání s obroložkou za úkol zjistit, zda je odborníci hodnou důvěry. Na jednu jejich otázku obroložka reaguje: „To je ale hloupá otázka.“ Děti v rolích to viditelně zarazilo. Učitelka přerušila dramatizaci a nechá žáky a žákyně z rolí vystoupit. „Co se právě na schůzi s obroložkou stalo? Jak jste se v rolích obyvatel cítili, když zaznělo „to je ale hloupá otázka“? S jakým záměrem to asi obroložka řekla? Když jste si to nyní tak pojmenovali, jak by mohli obyvatelé reagovat? Zkusíme to?“*

**Vedení reflexí** je tedy vedle dramatizací dalším zásadním prvkem metodické práce. V reflexi se odvíjí významná část vědomého učení. Reflexe pomáhá žákům a žákyním ujasnit si, co se dělo, a odvodit z toho poznání (o sobě, o tématu, o světě, o svém učení). Proto je velmi důležité vytvořit pro reflexi prostor v každém časovém úseku (jedno setkání či celá epizoda), kdy se s Global Storyline pracuje. Obzvláště pak na závěr příběhu v poslední epizodě, která slouží jako připomenutí celé dlouhodobé práce a pojmenování toho, co práce s Global Storyline přinesla. Podporu pro vedení reflexí najdete v jednotlivých metodikách příběhů.

## Portfolio jako nástroj reflexe třídy i učitelky

Na ZŠ Masarova, Brno paní učitelka vytvářela své portfolio příběhu. Obsahovalo fotky a výstupy, které dokumentovaly vše, co s dětmi dělala. Portfolio pak několikrát posloužilo pro reflexi uplynulého, tj. všeho, co se dělo. Stačilo zalistovat „Kronikou obce“.

Jednou z fází reflexe zážitku, a vlastně jejím smyslem, je novou zkušenost a poznání aplikovat, **přenést do života**. Je to prostor pro hledání paralel s příběhem v reálném životě a ve světě kolem nás, což je pro tuto metodu obzvláště důležité. Práce se storyline umožňuje naplnit princip přenášení do života dvěma charakteristickým způsoby:

- opakováním situace v příběhu („zastavení a přetočení“),
- akcí pro komunitu: třída se snaží poznání z konkrétního tématu uplatnit ve společné akci, když se na konci práce s příběhem zamyslí nad otázkou: „*Když teď rozumíme tomuto problému, jak můžeme v reálném světě ve škole přispět k jeho řešení?*“ Více v kapitole Akce – přenos do reality.

## Globální rozměr: Od sebe k širšímu světu

Příběhy, se kterými se pracuje, jsou koncipované tak, aby umožňovaly porozumění globálním souvislostem. Je však potřeba, aby to učitel podpořil. Globální rozměr lze dostávat průběžně do reflexí, zejména v epizodách krize. Dále je možné využít podpůrných aktivit s globálním rozměrem, které metodika nabízí. Zážitek z příběhu často dává silnou motivaci zjistit, jaká je realita ve světě. Ptání se na globální rozměr otevírá směr pro další učení. Pro přechod poslouží univerzální otázka:

*Děje se něco takového ve skutečnosti v našem okolí či ve světě?*

Paralely buď žáci a žákyně sami vymyslí, anebo je mohou zkoumat na příkladech z Česka či ze světa, které nabídne vyučující. Učitelé a učitelky se mohou v metodice konkrétního příběhu opřít o podpůrné aktivity s globálním rozměrem, které rozvíjejí učení tématu mimo příběh.

## Případy ze světa v jednotlivých příbězích

**Naše půda, naše plody:** případové studie záborů půdy v 6. epizodě

**Voda, důvod k odchodu:** případové studie pro prozkoumání různých příčin a důsledků nedostatku dostupné pitné vody, vhodné v 7. či 8. epizodě

### Jak se ptát na širší svět – příklady otázek k jednotlivým příběhům

*Děje se něco takového ve skutečnosti v našem okolí či ve světě?*

Co by naše zemědělská komunita mohla udělat, aby nebyla vydána na milost kolísání cen na trhu? Jak se s takovou situací vypořádávají zemědělci ve skutečnosti (ve vaší obci či ve světě)? (Naše půda, naše plody)

Jak hodnotíte jednání společnosti a proč? Z jakých důvodů k tomu došlo? Slyšeli jste o podobném zabrání půdy u nás či ve světě? Z jakých důvodů k záborům dochází a co s tím lidé dělají? (Naše půda, naše plody)

Z jakých různých důvodů nemají na různých místech ve světě lidé přístup k dostatečnému množství nezávadné vody? Se kterými příčinami jsme spojeni skrze spotřebu? (Voda, důvod k odchodu)

Znáte někoho ve vašem okolí, kdo je jako obr – trochu zvláštní a trochu se ho bojíte? Kdo je pro vás obr v mezinárodním kontextu? (Obr od Bodláčí hory)

Když si vezmete inspiraci z příběhu, jak vesničané hledali způsob soužití s obrem, co byste mohli udělat vy ve vztahu k vašemu reálnému obroví? (Obr od Bodláčí hory)

Global Storylines jsou tedy ideálním nástrojem globálního vzdělávání, které rozvíjejí zodpovědné a aktivní jednání na základě porozumění našim vztahům s ostatními lidmi a místy ve světě. Umožňují integrovat výuku, využívat mezipředmětové vztahy a vytvářejí smysluplný kontext pro učení.

Velké zázemí pro tuto metodu vzniklo v 70. letech ve Skotsku, které tehdy hledalo formáty integrované výuky, a postupně se vytvořilo v dalších evropských zemích, například v Nizozemí a ve skandinávských zemích.

# Co Global Storylines přináší vyučujícím / třídě / žákům a žákyním?

---

Odpovědí na tuto otázku je mnoho a práce s příběhem nabídne určitě každému trochu něco jiného. Uvádíme zde pár příkladů, o kterých mluví samotní vyučující, kteří s Global Storylines pracovali.

## Co mohou získat vyučující:

- Poznat své žáky a žákyně v jiných rolích, v jiných situacích, když si hrají na někoho a mohou tvořit nové vztahy nezávislé na své minulosti.
- Začlenit někoho z dětí, kdo to má v kolektivu těžké.
- Podívat se na učení z pohledu životních dovedností a postojů.
- Být více součástí své třídy, být jedním „z nich“.
- Poznávat víc sami sebe, své reakce, učit se nebýt tím, kdo vždy nese tíhu zodpovědnosti a rozhodování.
- Užít si radost.
- Pronikat do globálních témat.
- Možnost mít třídu zaujatou prací a nadšenou pro příběh i celé téma.
- Pracovat s propracovanou metodikou, která učí novým pedagogickým dovednostem.
- Profesně i lidsky růst.
- Pracovat s třídou, kde se diskuze stává běžnou normou a učební metodou i mimo práci s příběhem.

*„Metodika Global Storyline mi pomohla u většiny žáků a žákyní rozvíjet schopnost vcítit se do druhého, respektovat ho a snažit se poslouchat, co říká.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

*„Jsem překvapená, jak se třída posunula ve spolupráci a také samostatnosti. Dlouho trvalo, než se děti naučily neptat se mě na názor, ale zkusit vymýšlet vlastní možnosti. Někdy byl problém přijmout jiný názor, ale děti se většinou bez problémů podřídily ostatním. Naslouchání ostatním funguje, ale ne vždy. Příběh nám všem, dětem i mně, velmi pomohl.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

## Co může získat kolektiv třídy:

- Zlepšení vztahů mezi spolužáky.
- Zlepšení vztahů s vyučujícím.
- Vzájemné objevování osobností spolužáků a jejich talentu v odlišných situacích.
- Zkušenost s dramatizací i reflexí.
- Pronikání do globálních témat formou příběhu.
- Radost ze společného tvoření.
- Společné úsilí při hledání řešení problémů.
- Příležitost vymyslet a realizovat společnou akci pro komunitu, ve které děti žijí.

*„Děti se naučily smysluplně reflektovat proběhlou práci, naučily se navzájem se ocenit, ale také si něco vytknout, pokud byly nějaké potíže. Práce s příběhem byla pro třídu určitě přínosná.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

### Co mohou získat jednotliví žáci a žákyně:

- Možnost si vyzkoušet novou roli – hrát si na někoho.
- Možnost ukázat své schopnosti, které v běžném školním prostředí nebývají objeveny.
- Hrou v roli se prosadit, mluvit nahlas, vést ostatní.
- Získat zkušenost s rozhodováním.
- Nebát se dělat chyby.
- Učit se hledat důsledky i příčiny chování a jednat v bezpečí příběhu.
- Prozkoumávat globální témata, objevovat globální souvislosti.
- Hledat možnosti, jak může každý z nás ovlivňovat život ve společnosti i na planetě.
- Zjištění, že mohou ovlivňovat svět kolem sebe.
- Vyzkoušet si společně s ostatními dělat něco pro všechny, společný projekt.

*„Ve třídě je žák s kombinovaným postižením, kterému se děti spíše vyhýbají. Díky metodice najednou někteří zatoužili ho poznat blíž. Ptali se ho, co má rád, co ho baví, a dokázali si vedle něj na kruhu sednout, což předtím bylo obtížné. Tento žák stále není zcela začleněn ve třídním kolektivu, ale myslím, že právě díky Obrovi se na něj nyní děti dívají trochu jinak a snaží se chápat jeho občas nezvyklé reakce a chování.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

# Rozcestník příběhů

---

Díky metodě Global Storylines děti získávají řadu dovedností. Dalším obohacením je příběh jako takový, jeho téma a specifické cíle, které naplňuje. Nabízí se tak možnost zvolit si příběh či jeho variantu podle požadovaného zaměření a také podle věku žáků a žákyň.

## Obr od Bodláčí hory

„Každý máme ve svém okolí i uvnitř sebe svého obra – někoho, komu nerozumíme, s kým se učíme žít,“ vystihla podstatu tohoto příběhu učitelka Martina Grycová.

V příběhu o obrovi, který se usadil poblíž vesnice a vzbuzuje obavy obyvatel, se žáci a žákyně **učí pracovat se svými obavami a strachy z jiných lidí tak, aby jim nebránily v ochotě hledat řešení – v příběhu konkrétně možnosti soužití přijatelné pro obě strany.**

Žáci a žákyně se vžívají do situace obra – zkoušejí se dívat na svět očima toho, kdo je vnímán jako odlišný. Zkušenost z příběhu je vede k respektování odlišnosti a ke zvědavosti, jak to vnímá ten druhý, jak o tom přemýšlí a proč dělá z mého pohledu tak nezvyklé věci. Zájem o druhé podporuje lepší vzájemné pochopení a pomáhá nepodléhat předsudkům a nedopouštět se diskriminace.

Díky pohádkovému aspektu obra a menším znalostním vstupům je příběh vhodný již od první třídy, nejlépe však od druhé až do čtvrté třídy.

## Voda, důvod k odchodu

Příběh o vodě je příležitostí vnímat vodu jako podmínku života. Posiluje hodnotu přístupu k vodě pro všechny. Žáci a žákyně se učí **porozumět různým příčinám nedostatku vody**, včetně těch ovlivněných spotřebou. Hledají a poznávají různé způsoby ochrany vodních zdrojů.

Druhá linie cílů se týká tématu **environmentální migrace** a výzev, které to přináší pro **soužití komunit**. Žáci a žákyně se učí řešit situaci konstruktivně na základě důkazů a postojů empatie a solidarity, nikoli pod vlivem paniky a fám. Hledají možnosti soužití přijatelné pro obě strany. Příběh vyžaduje schopnost přemýšlet v souvislostech. Je tedy vhodný od třetí třídy.

## Naše půda, naše plody

Tento příběh je v nabídce ve dvou variantách. Jejich společným jmenovatelem je **vztah k půdě a potravinám a obchodování s nimi**. Otevírá příležitost prozkoumat, jak různé způsoby nakládání s půdou ovlivňují životní prostředí a lidi v něm. Varianty je možné v uvedeném pořadí kombinovat, pokud je zohledněn věk žáků a žákyň.

První varianta příběhu se týká obchodování. Vede žáky a žákyně **k uvědomění si vlastního vztahu s lidmi, kteří produkují potraviny** pro vlastní, ale také naši spotřebu. Poukazuje na **závislost** drobných zemědělců **na nerovném nastavení podmínek obchodu**. Žáci a žákyně se seznámí s principy tzv. spravedlivého obchodu – fair trade. Tato varianta je vhodná od druhé třídy.





Po ukončení tématu obchodování lze příběh rozšířit o nové epizody. V nich čelí komunita dalšímu problému: objeví se Brouk ničící úrodu. Nabízí se tak možnost začlenit do výuky **téma biodiverzity** a významu hmyzu v ekosystému. Příležitost prozkoumat rizika jednoduchých řešení bez vědomí následků. Tato verze je vhodná od druhé třídy.

Druhá varianta příběhu o půdě představuje problematiku záboru půdy. Zkoumá **zabírání půdy** velkými investory, ať už jde o místní supermarket, cizí vládu nebo korporaci, a dává je do souvislostí s nedostatkem potravin a hladem. Vede k aktivnímu postoji stavět se za práva místních komunit na přístup k přírodním zdrojům, jako jsou voda a půda. Tato varianta je vhodná od čtvrté třídy.

# Univerzální struktura příběhu

---

I když jsou příběhy různé, jsou si v něčem podobné. Odlišnost je v tématu, kterému se příběh věnuje. Podobnost ve struktuře. Každý z příběhů je složen z jednotlivých epizod. Tyto epizody systematicky provázejí vyučující i třídu příběhem a pomáhají tomu, aby se všichni stali součástí příběhu a aby práce neztrácela dynamiku, a tím i zaujetí pro téma.

Každá z částí má pro učení se občanským dovednostem svůj nezastupitelný význam. Pokud vyučující porozumí významu jednotlivých epizod a jejich vzájemné provázanosti, má možnost nejen vnímat smysl jednotlivých kroků a příběh po svém rozvíjet, ale v budoucnu si vytvářet i příběhy vlastní. Každý z příběhů prochází v různých formách těmito pěti fázemi (jedna fáze může být tvořena jednou nebo více epizodami):

1. Uvedení do tématu
2. Tvorba komunity a prostředí
3. Krize a její řešení
4. Otevřený konec
5. Akce – přenos do reality

## 1. Uvedení do tématu

Aby se všichni na dané téma měli čas naladit, je součástí jednotlivých příběhů uvedení do tématu prostřednictvím různých aktivit. Smyslem těchto činností je mapování prostředí nebo prozkoumávání globálního tématu.

### Jak to vypadá v konkrétních příbězích?

Obr od Bodláčí hory – prozkoumávání života lidí v horských vesnicích. Porovnávání toho, jak ovlivňuje místo, kde lidé žijí, jejich životy.

Voda, důvod k odchodu – prozkoumávání zdrojů vody a hledání významu vody pro život lidí i pro život na planetě Zemi.

Naše půda, naše plody – prozkoumávání tématu zemědělství a výživy z různých úhlů pohledu: surovina a výrobek, lokální potraviny, chudoba a nadbytek.

## 2. Tvorba komunity a prostředí

Aby všichni mohli hrát hru „na někoho jiného“ – tj. být v roli, je zapotřebí si tuto roli utvořit a ukotvit ji. Je to jako stavět scénu pro daný příběh. Proto je vždy nutné na začátku příběhu:

- utvořit komunitu,
- vystavět prostředí,
- vybudovat vztah k „něčemu důležitému“, co všechny obyvatele komunity spojuje.

Tyto části nejsou vždy ve stejném pořadí, ale mají všechny stejnou důležitost. V některém příběhu se nejdříve tvoří komunita lidí, vznikají rodiny. Jinde se nejdříve staví vesnice a např. v příběhu o půdě všichni nejdříve zaměřují pozornost na rostlinu, kterou budou společně pěstovat.

V rámci přírodního prostředí, které funguje nezávisle na lidech (v horách, v blízkosti pramene, v údolí řeky...), vzniká vesnice, která je osídlena obyvateli. A postupně se mezi jednotlivými obyvateli vesnice začínají rozvíjet vztahy a vazby. V této fázi, kdy si děti tvoří novou identitu, dochází často k mnoha příležitostem k sociálnímu učení. Je třeba dát žákům a žákyním příležitost situace řešit, nepřicházet jako dospělí s návrhem řešení, ale nabízet otázky a bezpečný prostor pro hledání možností soužití.

*„Já chci mít dům u řeky a oni mně to nechtějí dovolit.“*

Nabízí se dvě možnosti. Buď využít známý učitelský model a začít situaci řešit, anebo to „hodit na ně“: „*Jak navrhnete tuto situaci řešit? Jaké máte nápady?*“

Při losování do rodin skupina dětí nechce do rodiny Pepu.

*„Stává se v rodinách, že spolu všichni nevycházejí v dobrém? Znáte takové případy? Jaká navrhuje řešení?“*

Jeden z žáků odmítá mít dům ve vesnici, žít s ostatními.

*„Znáte nějaký případ, že někdo patří do vesnice, a přitom bydlí jinde? Jak by se to dalo řešit, abychom byli všichni spokojeni a přitom aby zůstal součástí vesnice? Pojďme prozkoumat naši vesnici, kde jsou místa vhodná pro lidi, kteří by chtěli žít na samotě.“*

Šest dětí ze třídy chce být policistou.

*„Jaké profese naše vesnice potřebuje? Jak je zajistíme? Kde můžeme zjistit, co dělají dospělí, když má mnoho lidí profesi, pro kterou není ve vesnici uplatnění?“*

Každý z příběhů je příběhem dospělých lidí. Každé dítě si proto volí svou roli dospělého. Má své nové jméno, věk, práci, zájmy, rodinu i své postavení v rámci komunity. Dlouho trvá, než se každé z dětí ztotožní s novou rolí. Pro děti je těžké pochopit život dospělých, i když si na něj tak často a rády hrají.

*Žákyně první třídy: „Pro vás je lehké si představit, jaké je to být dítětem. Vy jste dětmi byli. Ale pro nás je hodně těžké být dospělými, protože jsme dospěli nikdy nebyli.“*

Je velmi důležité, aby se žáci a žákyně naučili v této fázi příběhu přecházet ze svého života dětí do rolí dospělých v rámci dané komunity. Aby se dokázali po vystoupení z role dívat na „svou“ postavu, jako by se dívali na divadelní představení. Aby dokázali reflektovat, co jejich postava udělala správně, ale i to, co podle nich udělala chybně, co by příště mohla udělat jinak, co by poradili ostatním, jak zvládnout soužití s touto postavou. Když dokáží oddělit sebe od své role, získají obrovské bezpečí a možnost si vyzkoušet hrát různé situace, a pak je vyhodnocovat bez rizika odsouzení ze strany ostatních dětí.

#### **Co se mohou žáci a žákyně díky roli dospělého naučit, jakou novou zkušenost mohou prožívat:**

- Jak to udělat, abychom se shodli na společném cíli?
- Co když někdo nesouhlasí a chce to jinak – jak hledat řešení?
- Jak mohou probíhat rozhodovací procesy?
- A mnoho dalšího, co se objeví a co hra příběhu nabídne v každém kolektivu jinak v rámci rozhodování a dohod nad společným cílem.

Další důležitou částí každého z příběhů je nějaký prvek, který všechny v komunitě spojuje, na čem všem velmi záleží (vesnice, vodní zdroj, rostlina). Je to společný cíl a zájem všech. I tato část příběhů je poměrně dlouhá, protože je zapotřebí, aby děti ke společnému cíli našly vztah a záleželo jim na něm.

#### **Jak to vypadá v konkrétních příbězích?**

**Obr od Bodláci hory** – příběh se odehrává v prostředí horské vesnice pod Bodláci horou. Obyvatelé vesnice (dětí v rolích) budují vesnici tak, aby se v ní všem dobře žilo. Všichni obyvatelé se zapojují do soutěže „Nejlepší vesnice“ a každý se snaží přispět k tomu, aby vybudovali vesnici, která soutěž vyhraje.

**Voda, důvod k odchodu** – „Lidé vody“ pečují o vodní zdroj, který je všechny spojuje. Mohou žít samostatně, ale i v rodinách. Žáci a žákyně mají jedinečnou příležitost během příběhu vstoupit do role ve dvou podobách. Poprvé jako „Lidé vody“ a podruhé jako obyvatelé národa, který opouští domov a žádá o přijetí národ „Lidé vody“.

**Naše půda, naše plody** – komunita společně pečuje o svou rostlinu. Všichni její členové se spolupodílejí na jejím pěstování a zpracování v rámci své profese. Jejich existence je na rostlině a půdě závislá. Žáci a žákyně jsou rozděleni do skupin, ty tvoří rodiny.

### **3. Krize a její řešení**

Po úvodních epizodách, které uvádějí téma a utvářejí prostředí a vztahy v komunitě, přicházejí epizody, v nichž se „něco začne dít“. Tyto epizody přináší nějaký rozpor či konflikt, jenž vytváří napětí, které je potřeba řešit. Příběh se tím posouvá a získává na dynamice.

Po každé krizi hledají žáci a žákyně v rolích obyvatel komunity řešení. O řešení se pokusí v rámci příběhu a pak se dívají, jaké zkušenosti se nabízejí v reálném světě a opačně. Je důležité po každé krizi dát skutečně dost času ke

zkoumání možností řešení, jejich zkoušení a vyhodnocování. To umožňuje žákům a žákyním zažít drobné úspěchy, posun, radost z toho, co dokáží. Bez tohoto času na vydechnutí, akci a naději je riziko, že ztratí chuť nakupené problémy řešit. Hrozí to např. v příběhu Naše půda, naše plody, kde po sobě následuje několik epizod, každá s novým problémem.

Epizody krizí a jejich řešení jsou prostorem pro rozvoj aktivního občanství. Každá krize zároveň otevírá nové téma ke zkoumání. A vymyšlením dalších problémů, které má komunita příběhu řešit, může vyučující příběh dál rozvíjet.

#### **Co se mohou žáci a žákyně v této fázi naučit, jakou novou zkušenost mohou prožívat:**

- Nebát se prožívat a projevovat emoci.
- Schopnost problém popsat.
- Ochotu a odvahu hledat a realizovat řešení.
- Dovednost spolupráce.
- Řešení problémů, vědomí, že řešení existuje více.
- Poučení se z chyb a nové experimentování.

#### **Jak to vypadá v konkrétních příbězích?**

**Obr od Bodláčí hory** – ve vesnici se začnou dít divné věci. Důkazy svědčí o přítomnosti obra. Co si s tím vesničané počnou?

**Voda, důvod k odchodu** – komunitu „Lidí vody“ navštíví cizinec/cizinka žádající o pomoc, protože v místě, odkud pochází, vyschl zdroj vody. Komunitu čeká nelehké rozhodování. V další epizodě, poté, co komunita environmentální uprchlíky přijme, začne voda ubývat i v komunitě „Lidí vody“. Místní obyvatelé hledají viníka v příchozích. Najdou způsob konstruktivního řešení a spolupráce navzdory nedůvěře?

**Naše půda, naše plody** – zde záleží na zvolené variantě příběhu, každá totiž nabízí možnost prozkoumávat jiné problémy:

- Lidé se snaží prodat svoji plodinu, ceny se však začnou nepředvídatelně měnit. Tato krize umožňuje pochopit nerovné nastavení pravidel obchodu a zkoumat možnosti fair trade.
- Komunita zaslechne zvěsti o novém druhu hmyzu, který škodí jejich plodině. Přemýšlí, jak bude na nově vzniklou situaci reagovat.
- Komunitu navštíví zástupce společnosti, které jejich stát prodal společnou půdu.
- Zástupcům komunity dojde po čase dopis, že jejich pracovní smlouvy vypršely.

## **4. Otevřený konec**

Stejně jako v životě nevíme, jak to skončí, dokud ke konci nedojdeme, tak i příběhy z Global Storylines mají otevřený konec. Proto ožívají originálním způsobem s každou třídou. Otevřenost nabízí příležitost přidávat vlastní epizody a hledat s žáky a žákyněmi, jak se vše může vyvíjet dál.

Například v příběhu o Obrovi se děti zeptaly, jak to bude pokračovat. Vyučující jim navrhla, ať hledají pokračování příběhu. Tím vznikla různá řešení. Jedna část dětí chtěla hledat, jak to bude vypadat, když se obr stane součástí vesnice, druhá část se vydala hledat obrovu rodinu, aby mohl žít se svými blízkými. Děti si vytvořily plán, jak na to. Své nápady si vzájemně představily, tím byl příběh uzavřen. Práce s příběhem pokračovala shrnující reflexí, co spolu prožily a co se naučily v celém příběhu.

Poslední epizoda rekapituluje celý příběh. V závěrečné reflexi si žáci a žákyně pojmenují, co nejdůležitějšího se díky práci s příběhem naučili. Zde, mimo role, se odehrává skutečný konec. Vyvrcholením práce s Global Storyline pak je to, jak žáci a žákyně zužitkují naučené věci v akci ve prospěch vlastní reálné komunity. Tyto akce metodiky neurčují, protože mají vzejít od dětí.

## 5. Akce – přenos do reality

Jedním z důležitých okamžiků Global Storylines je závěrečný projekt, který nemusí být nikterak velký. Umožní nabyté dovednosti a porozumění „překlopit“ do reality a uplatnit v akci tak, aby mohla celá práce přinést užitek i ostatním (školní komunitě a prostředí, širšímu okolí nebo při velkých cílech i světu).

Zde dostávají žáci a žákyně příležitost zužitkovat mnohé, co se naučili. Ať už je to „shodnout se a najít řešení“ nebo třeba poskytnout ostatním nový globální rozměr v oblastech, kde by si ho nevšimli.

Samotné plánování a realizování akce staví na tom, co žáci a žákyně vytěžili z celkové reflexe příběhu v poslední epizodě.

Určitě by mělo dojít k okamžiku, kdy se děti zamyslí, jaká různá řešení problémů může mít na jejich úrovni, na úrovni školy, města, země, celosvětově a která z nich jsou neefektivnější. Poté mohou děti přicházet s nápady, jež jsou pro ně realizovatelné, a vybrat z nich.

Příklad, který následuje, je z příběhu „Voda, důvod k odchodu“ a ilustruje, jak, na základě pochopení příčin a důsledků problému, třída vybere svoji akci.

**Problém, na který reagujeme v metodice:** Nedostatek pitné vody ve světě.

**Příčiny:** Jednou z příčin je používání vody na zavlažování lánů krmiva pro dobytek (např. sóji, u které je potřeba 15 000 litrů na 1 kilo masa), na chov dobytka připadá 15 % emisních plynů způsobených lidskou činností.

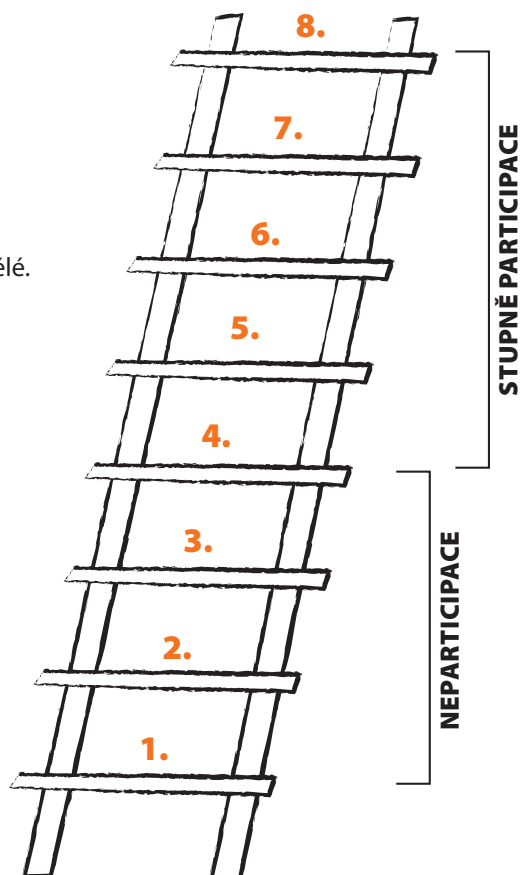
**Jaké může mít téma řešení:** Například omezit spotřebu masa.

**Nápad na závěrečný projekt:** Třída vytvoří kuchařku zeleninových receptů pro školní kuchyni a domluví její používání.

V ideálním případě si vše vymyslí, naplánují a řídí od začátku až do konce žáci a žákyně. V praxi je to kombinace práce vyučujících a dětí, podle toho, jak jsou zvyklí společně pracovat, jaká je zkušenost skupiny, vyučujících. Záleží také na obtížnosti tématu a na tom, jak moc má být pojato z globálního rozměru (v takovém případě je to často vyučující, kdo přináší globální rozměr do práce na závěrečném projektu).

Pro inspiraci je zajímavé se seznámit s tzv. „žebříkem participace“, který jednoduchou formou rozčleňuje stupně zapojení mladých lidí do projektu:

1. Manipulace.
2. Děti jako dekorace.
3. Symbolická (falešná) účast.
4. Dětem je určena role, jsou instruovány.
5. Dospělí s dětmi vlastní nápady konzultují.
6. Nápad přichází od dospělých, děti spolurozhodují.
7. Nápad přichází od dětí, ty jej samy realizují.
8. Nápad přichází od dětí, ty vtáhnou do rozhodování i dospělé.



*Metafora žebříku pochází od Sherryho Arnsteina, jednotlivé kategorie byly formulovány Rogerem Hartem (použito v projektu [www.skautinazemi.cz](http://www.skautinazemi.cz)).*

Každý stupeň odpovídá míře vlivu, kterou mají žáci a žákyně na výsledek nějakého procesu. Stoupání po žebříku ukazuje vizi zvyšování míry účasti na věcech veřejných. Jednotlivé stupně neurčují míru správnosti, protože v různém kontextu se hodí různá míra participace. Je však třeba mít na paměti, že první tři stupně (odspodu) nelze považovat za participativní.

Před začátkem takového závěrečného projektu je třeba vyhodnotit, na jakém stupni žebříčku se vyučující se svými žáky a žákyněmi nacházejí a jestli by se novým způsobem práce nechtěli posunout výše (předat žákům a žákyním více kompetencí a nechat rozhodování více na nich).

## **Jak to vypadá v konkrétních případech?**

Nápadů na realizaci závěrečného projektu je mnoho. V následující části najdete pro inspiraci témata projektů, kterými již skončily (nebo plánovaly skončit) třídy pracující s global storyline.

### **Projekty z příběhu Obr od Bodláčí hory**

Velké téma, které příběh nabízí, je odlišnost a rozmanitost. Tam míří projekty:

- **„Maminko, babičko, zvu Tě“ a návštěva domova pro seniory**  
*„Chci ukázat dětem vzájemné vztahy, společnou komunikaci a hlavně respektování různých generací, etnicit a národností. Nastínit problém vztahů mezi seniory a mladou generací v dnešní době,“* říká jedna z učitelek zapojených do projektu.
- **Ponožkový den na podporu lidí s Downovým syndromem (21. března)**  
Kdokoliv, kdo chce podpořit lidi s Downovým syndromem, přijde do školy s každou ponožkou jinou. Ponožka je pouze projev, který téma otevírá. Důležité je, že se děti mohou ptát. Umožňuje to seznámit se a blíže poznat lidi, kteří jsou jiní, a tím si změnit vnímání takových lidí.  
Důvodem, proč takový den ve škole udělat, je přítomnost někoho s Downovým syndromem. Nápad otevírá diskuzi. Vede k hledání odpovědí na otázky týkající se právě toho jednoho konkrétního člověka: Známe ho? Děláme něco stejně jako on? Co má rád? Co to je vlastně Downův syndrom? Může se to stát i mně? Můžeme my někomu připadat divní? Jinými slovy, nestačí pouze přijít s každou ponožkou jinou.
- **Modrý den na podporu lidí s autismem**  
Funguje na stejném principu jako ponožkový den. Poznání umožňuje zbavovat se strachu z odlišnosti.
- **Den s ředitelem**  
Poskytuje možnost setkat se s někým, koho potkáváme, o kom toho mnoho nevíme a o kom máme své zkrešlené mínění (jaký je, co dělá, co má na starost). Umožňuje získat představu, co znamená být ředitelem obecně a také co z mých představ se zakládalo na skutečnosti a co nikoliv.
- **Beseda s rodičem jiného náboženství**  
Umožňuje seznámit se s jiným světem, hodnotami, zvyklostmi. Nabízí tak i možnost ptát se, „jak to mám já, my“, a do budoucna vytváří širší obzor pro setkávání se s odlišností.
- **Návštěva stacionáře pro děti s handicapem**  
Nabízí příležitost dozvědět se o těch, o kterých děti ví málo a mají vůči nim předsudky. Dává možnost při společném ději a programu pochopit lépe jejich zkušenosti, vnímání, a tím se i v budoucnosti lépe přiblížit k někomu podobnému bez obav (např. z odmítnutí, z nevědomosti, jak pomoci, jak daného člověka vůbec oslovit).
- **Polévka pro bezdomovce**  
Příprava polévky a distribuce s možností se s bezdomovci seznámit, povídat si s nimi, vyslechnout si jejich příběhy vede k většímu pochopení těch, kteří jsou na okraji společnosti. Jak se tam dostali? Jaký je jejich život? Jak a co udělat, aby se ze situace dostali?
- **Společná akce s azylovým domem**  
Pro projekt byla inspirací jedna žákyně dané třídy, která v azylovém domě žila a stala se během návštěvy průvodkyní. Tato akce umožnila v přirozenosti společného programu zjistit, kolik společného můžou mít děti, které jsou v náročné životní situaci, s ostatními (touha si hrát, smát se, mít své doma, učit se, snít apod.).

Vedlejším tématem příběhu o obrovi je péče a zlepšování svého okolí (v příběhu tomu napomáhá vstoupení do soutěže „Vesnice roku“). Žáci a žákyně si sami pojmenovali, co se jim v okolí nelíbí a jak by to mohli řešit.

Vznikaly pak projekty, jejichž cílem bylo:

- úklid odpadků v okolí,
- osázení záhonu před školou,
- vyčištění jezírka (samotná akce čištění řeší pouze důsledky, proto je součástí podobného projektu také hledání odpovědí na otázku: jak to udělat, aby se jezírko v budoucnu neznečišťovalo?).

### **Projekty z příběhu Voda, důvod k odchodu**

Tento příběh se dotýká jak problémů životního prostředí, tak důvodů migrace pro nedostatek zdrojů (vody). K závažným projektům může inspirovat následující:

- **Kuchařka zeleninových receptů**  
K řešení nedostatku pitné vody ve světě může přispět omezení spotřeby masa. Nadprodukce masa vede k používání vody na zavlažování lánů krmiva pro dobytek. Třída může vytvořit kuchařku zeleninových receptů pro školní kuchyni a domluvit její používání.
- **Moje spotřeba vody**  
Jak může každý z nás přispět k řešení problému nedostatku pitné vody na své osobní úrovni? Např. neumývat nádobí pod tekoucí vodou, omezit nákup balené vody, splachovat WC menším množstvím vody apod. Součástí je i odpověď na otázku: jak se daří tyto nápady realizovat v praxi?
- **Barely na dešťovou vodu**  
Třída promýšlela, jak ušetřit pitnou vodu ve škole. Rozhodli se obstarat barely na dešťovou vodu, kterou se pak ve škole zalévaly květiny.
- **Čištění řeky v okolí**  
Projekt přispívá k podpoře ekosystému, menšímu ohrožení zvířat i ke zkrášlení krajiny.

### **Projekty z příběhu Naše půda, naše plody**

V tomto příběhu se nabízejí projekty, které poukazují na téma spojené s půdou a jejím ohrožením – pochopení její důležitosti pro náš život. Projekty, které k tématu vznikly, byly následující:

- **Prezentace fair trade**  
Třída reagovala v příběhu na téma situace pěstitelů a pěstitelky a rozhodla se na konci školního roku při prezentaci seznámit účastníky a účastnice jimi pořádané akce s konceptem fair trade. Ten podporuje pěstitele a pěstitelky v zemích globálního Jihu v jejich úsilí uživit se vlastní prací za důstojných podmínek.
- **Ochutnávka potravin od lokálních pěstitelů**  
Projekt poukazoval na hodnotu místních zdrojů a na produkty, které necestují přes půl světa – šetří tak životní prostředí a vytvářejí zisk pro místní ekonomiku.
- **Letáky a plakát o výhodách lokálních zdrojů**  
Akce na podporu místních zemědělců, zdrojů a ekonomiky. Dá se zde otevřít i téma rychlého řešení bez přemýšlení o důsledcích, které se nabízí v případě dokončení metodiky epizodou „Brouk“.
- **Tvorba animovaného filmu jako reklama na místní produkty**  
Způsob, jak zviditelnit lokální producenty a producentky, vytváření prezentace a tvorba plakátů umožnila také pochopit, proč je dobré lokální v porovnání s globálním.
- **Animovaný film o půdě**  
Animovaný film pomohl pochopit jak tvůrcům, tak jeho příjemcům hodnotu půdy, a to nejen pro lidstvo.
- **Výsadba rajčat na školní zahradě**  
Děti měly možnost si uvědomit, co znamená a kolik energie stojí, než na keříku vyrostou opravdová rajčata, což vedlo k větší úctě k jídlu i práci druhých.
- **Zasazení ovocných stromů**  
Děti se dozvěděly, že stromy přinášejí kyslík, čistí vzduch od prachu a jedovatých zplodin, vytvářejí účinnou bariéru větru, pohlcují hluk, poutají CO<sub>2</sub>, odpařují vodu, zvlhčují vzduch, udržují vodu v půdě, živí hmyz, včely a dávají nakonec i chutné plody.

- **Úprava školního dvorku za pomoci odborníků**  
Žákům a žákyním nevyhovoval prostor školního dvorku. Požádali tedy o pomoc odborníky a sami svými nápady přispěli k praktičtějšímu uspořádání a zkrášlení tohoto místa.
- **Výroba frgálu aneb Od vidlí až po vidličku**  
Žáci a žákyně ve třídě společně pekli frgály. Nejen, že si tuto činnost vyzkoušeli, ale také pátrali, kde se všechny suroviny vzaly.
- **Plejeme chodníky místo použití roundupu**  
Děti chránily životní prostředí, neboť použití chemikálie zasahuje do ekosystému, dostává se půdou do vody, kterou znečišťuje.
- **Happening poukazující na zábor půdy** (projekt ze Skotska)  
Cílem zorganizování happeningu bylo poukázat na zabírání půdy pro komerční účely.

## **Závěrem**

Celá třída, včetně vyučujících, získává prací, realizací a vyhodnocením svého závěrečného projektu mnoho užitečných dovedností, hodících se jak pro další fungování ve třídě, tak i v životě. Domluvit se, rozhodnout se, vyslyšet názor druhého, přijmout neúspěch, radovat se z úspěchu a také třeba zasadit téma do širšího globálního kontextu.



# Často kladené otázky

---

## Jak rozložit práci s příběhem do harmonogramu školního roku?

Rozložení záleží jen na vás. Při vytváření časového plánu doporučujeme vzít v potaz vánoční či jiné delší přerušení, protože mohou u žáků a žákyně způsobit pokles zájmu a motivace dále pokračovat. V některých fázích příběhu je obzvláště důležité udržet zapálení dětí a společně dojít k reflexi a ukončení dané části.

Zkušenost vyučujících také ukazuje, že při plánování je užitečné počítat s časovou rezervou, a to jak během práce s příběhem, tak především na závěrečnou část (akce v komunitě). Při práci s příběhem se může snadno stát, že narazíte na téma či novou otázku, která přináší dobrou příležitost pro další zpracování a učení. Nebo sami žáci a žákyně si řeknou, čemu by se chtěli ještě hlouběji věnovat. Na jednu stranu tato otevřenost a možnost reagovat na to, co se právě děje v hlavách a srdcích dětí, je velkým bohatstvím této metodiky. Na druhou stranu se také může stát, že linka příběhu zůstane opomenuta a může být těžké se do rolí a příběhu vrátit. Je pak na každém vyučujícím, aby sám dle situace zvážil časový plán, průběžně ho přehodnocoval, a stále měl přítom na mysli hlavní cíle metodiky a linku příběhu. Závěrečná akce do komunity vyplyne až v průběhu celého projektu a kromě času na realizaci samotné akce bude vyžadovat i extra čas na společné rozhodování, přípravy a zhodnocení proběhlé akce a radování se z ní.

### Příklady z již proběhlých projektů:

- Práce s příběhem probíhala během celého školního roku (vytváření rolí a komunity před Vánocemi, práce s vlastním příběhem začala v lednu, akce pro komunitu se realizovala v květnu).
- Týdenní škola v přírodě byla věnována příběhu.
- Adaptační týden v září posloužil k rozjetí příběhu (společně s rodiči).

## Jaký minimální počet hodin týdně se doporučuje věnovat práci na projektu?

Čím častěji, tím lépe! Samozřejmě víme, že to není vždy tak jednoduché, proto radíme minimálně jednou týdně dvouhodinový blok. Běžné 45minutové hodiny nejsou pro práci s metodikou vhodné. Žáci a žákyně se v delších blocích do příběhu lépe ponoří a zbude i dost času na společnou reflexi.

Metodika je koncipována tak, aby pomáhala naplňovat cíle běžné výuky (viz např. metodika Obra od Bodláčí hory, příloha 2 od str. 32), a proto by neměla být vnímána jako program nad rámec běžného učiva.

## Zvládnou to sám/sama?

Ano. Lze to zvládnout v jednom.

Nutno dodat, že podobně jako v každodenním životě může být práce v týmu zábavnější a mnohdy snazší. Podle vyučujících, kteří s metodikou již pracovali, je tým dvou či více učitelů ideální, ať už vedou paralelně více skupin nebo pracují s jednou skupinou. Víc hlav víc ví! Spolupráce vám dává prostor ke sdílení dojmů, pochyb, obav, zkušeností a radosti, umožní společné plánování a přemýšlení, výpomoc v hodinách a mnoho dalšího.

## Jak lze propojit práci s příběhem s běžným učivem?

Na konci každé metodiky najdete podrobně popsáno, čím metodika naplňuje RVP a jak rozvíjí klíčové kompetence. Např. v metodice Obr od Bodláčí hory:

- Žáci a žákyně píší věcně i formálně správně jednoduchá sdělení (dopis Obrovi).
- Žáci a žákyně rozpoznávají manipulativní komunikaci v reklamě (setkání s obrologem).
- Žáci a žákyně vyhledávají, sbírají a třídí data (při vytváření komunity).
- Žáci a žákyně odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností (při vytváření komunity).

## Je problém, když nemám zatím žádné zkušenosti s dramatickou výchovou?

Není.

Děti jsou zvyklé na hraní si na „jako“, takže být v roli a v příběhu je jim dosti blízké a přirozené. I v životě vyučujících je mnoho rolí, které musí hrát, proto jak pro vás, tak i vaše žáky a žákyně nemusí být práce s metodikou až tak nová, jak se na první pohled může zdát. A navíc, metodika nabízí podrobný návod, jak na to, a jistě vám bude dobrou oporou.

Pokud byste chtěli získat lepší představu o zkušenostech s metodikou v reálných třídách či si lépe osahat metody dramatické výchovy, tak je možnost zhlédnout video z již proběhlých projektů či se zúčastnit jakéhokoliv kurzu dramatické výchovy.

*„Ze všeho nejdříve jsem musela začít u sebe samotné, protože jsem se nikdy necítila dobře při jakýchkoliv hereckých aktivitách. Z toho důvodu jsem dramatizace do výuky zařazovala minimálně a věděla jsem, že bych to chtěla nějakým způsobem změnit. Musela jsem si zdůraznit to, co očekávám sama od sebe – odbourat stud a zábranu, neřešit, co si ostatní budou myslet o mém výkonu v dramatickém projevu. Teprve potom mohu začít pracovat na zlepšení u dětí.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

*„Od doby, kdy se prvky dramatické výchovy staly v naší třídě oblíbenou součástí učení, pravidelně zařazují nějakou vtipnou hru na uvolnění atmosféry. Příjemně se tak umíme naladit na celý den strávený ve škole. Žáci a žákyně vzájemně přestali řešit sami sebe, naučili se také bez obav říci svůj vlastní názor na danou věc, což bylo dříve velkým problémem. Obohacením výuky o dramatickou výchovu jsme se vzájemně posílili a získali daleko více důvěry jeden v druhého.“ učitelka 1. stupně ZŠ*

## Jak pomoci žákům a žákyním, aby se vyznali, kdy jsou v roli a kdy jsou sami sebou?

Rekvizity jsou užitečným spojencem, protože pro žáky a žákyně může někdy být těžké oddělit, kdy jsou sami za sebe a kdy jsou někým jiným, tj. v roli. Pokaždé, když vstupujete do role, vy či děti, tak si připravte rekvizitu – například visačku s „občankou“, nějakou pokrývku hlavy či cokoli, co se pojí s vaší rolí. Žáci a žákyně si užijí vyrábění těchto rekvizit a bude to pak pro ně jasným signálem být někým jiným.

Co vám ještě může posloužit:

- zvukový signál,
- předem vybraná formulace,
- fyzické vymezení (sezení na koberci, když se vedou reflexe atd.).

## Jaké otázky je možné při reflexi položit?

Reflexe je nedílnou součástí Global Storylines. Přináší možnost učit se na mnoha úrovních: o sobě, druhých, o tom, jak procházet nenadálými a třeba i konfliktními situacemi. O bezprostředním světě, ve kterém žijeme, i o tom vzdálenějším, se kterým jsme však propojeni. Možné otázky k reflexi, jež lze použít, jsou na konci každé epizody. Na reflexi je potřeba vyhradit si dostatek času a také si uvědomovat, že se ji všichni (i vyučující) potřebují učit, pokud už to není ve škole běžně používaný nástroj. Výhodou je, že v příběhu můžeme situaci, která se odehrála, po její reflexi odehrát (zdramatizovat) znovu a vyzkoušet, zda námi objevené řešení může něco zlepšit.

Reflexe může mít čtyři fáze, ne vždy je třeba použít všechny. Zde je pár tipů pro začátek.

1. Při silných zážitcích, po kterých jsou žáci a žákyně plni emocí, je dobré dát příležitost emoce „vyvětrat“, tedy podělit se o ně. Jen tak se dá přikročit k dalšímu kroku.  
Příklad: Co jste prožívali, když jste se jako vesničané dozvěděli, že...?
2. Ohlédnout se, co se dělo (co jsme zažili, hráli, co jsem prožíval, co bylo důležité, co se událo...).  
Příklad: Co se přesně odehrálo, když přišli cizinci?
3. Uvědomit si, co to pro nás znamenalo a co si z toho můžeme odnést (co jsme se naučili o sobě a druhých, co můžeme příště udělat jinak, na co nového jsme přišli s ostatními...).  
Příklad: Co byste příště udělali jinak, co důležitého si odnášíme?
4. Jak to, co jsme se naučili, můžeme použít příště, jaký to má přesah (kde kolem sebe a ve světě nacházíme něco podobného, jak se to týká nás, blízkého i vzdálenějšího okolí, co můžeme udělat, aby nastala nějaká změna...).  
Příklad: Znáte někoho, kdo to má podobně (např. jako obr), napadá vás, jak je to jinde ve světě?

Důležité při vytváření otázek k reflexi je cíl epizody, tedy co chceme žáky a žákyně zvolenou aktivitou, tématem naučit. Cíle jsou dobře popsány v jednotlivých epizodách. Co vše může z reflexe vyplynout? Právě to, jestli došlo k naplnění pedagogického cíle, co žáky a žákyně zajímá, jaké jsou mezi nimi vazby a jak se vnímají navzájem, jaká jsou témata, která visí ve vzduchu a potřebovala by prostor.

## Co když nebudu znát všechny odpovědi?

Může se to stát. Nikdo nezná všechny odpovědi. Obzvláště v případě globálních témat, která jsou ze své povahy velice komplexní a nejednoznačná. Prvotní, naprosto přirozenou reakcí může být ukončit diskuzi a vrátit se na „bezpečnou“ půdu. Byla by to však škoda, protože právě prozkoumávání těchto témat a kladení si otázek probouzí chuť a zájem do nich pronikat. V dnešním globalizovaném, rychle se měnícím světě je důležité mít na paměti, že nelze mít odpovědi na všechny otázky. Je pak na nás na vyučujících, jak s nezodpovězenými otázkami dále pracujeme. Možnosti:

- Nechte žáky a žákyně vybrat otázky, které jsou podle nich relevantní a podstatné, a zapsat je na plakát (např. můžete vytvořit tzv. parkoviště otázek).
- Domluvte se se žáky a žákyněmi na postupu, co s nimi. Lze k nim vyhledat odpověď? Jak by se to dalo zajistit či zkusit?
- Jsou podle vás otázky tak zásadní, že stojí za to dané téma více prozkoumat v některé jiné hodině?
- U kterých otázek se dokážeme smířit s tím, že na ně neznáme odpovědi?

## Musím dělat vše, co obsahuje metodika?

Ano i ne. Struktura metodiky je daná, vše v ní má své promyšlené místo a každá aktivita směřuje k naplnění cílů. Proto je vhodné se jí držet, a to především hlavní linky se všemi klíčovými body. Na druhou stranu nemějte obavy přijít se svými vlastními nápady a úpravami. Vy jste ti, kdo nejlépe znají vaše děti a jejich potřeby.

Metodika obsahuje i tzv. podpůrné aktivity, které doplňují hlavní linku a mají za úkol prohloubit porozumění globálním souvislostem a pomáhají dodávat metodice globální rozměr. V tomto směru máte úplně volnou ruku. Zvolte podle sebe, své třídy a cílů, za kterými chcete se třídou jít.

## Co by měl(a) ředitel(ka) vědět před zahájením projektu?

Je-li vedení školy předem seznámeno s cíli projektu a všemi jeho přínosy, tak pro ně bude snazší prezentovat ho navenek (rodičům, komunitě atd.) a hlavně i vy si můžete zajistit více podpory a svobody, například při plánování rozvrhu či realizaci jednotlivých epizod.

K prezentaci projektu vám může dobře posloužit příloha č. 1 a č. 2 v jednotlivých metodikách s příklady, jak metodika naplňuje cíle RVP a rozvoj klíčových kompetencí. Další argumenty, čím právě tento projekt může obohatit vaše žáky a žákyně, najdete i zde v informačním letáku projektu.

## Jak seznámit rodiče s projektem? Lze je i zapojit?

Možností je celá škála – od předání základních informací (prostřednictvím letáku, školního webu, e-mailu, osobního setkání atd.) až po jejich úplné zapojení (např. společné vytváření komunity a rolí při adaptačním setkání, podpora při přípravách a realizaci závěrečné akce). Ze zkušeností z proběhlých projektů víme, že čím více informací rodiče mají, tím lépe se vám s nimi bude spolupracovat a budete u nich hledat podporu. V případě, že rodiče nemají dostatek informací o projektu, mohou ho někdy mylně vnímat jen jako hru a zábavu pro děti bez širších souvislostí a vzdělávacích cílů. Přílohy č. 1 a č. 2 v každé příručce vám proto budou dobrou oporou při prezentování cílů a rozvíjených dovedností. Dalším argumentem může být, že metodiku lze začlenit i do běžných předmětů. Například žáci v Obrovi od Bodláčí hory mohou procvičovat psaní na dopisu Obrovi (nejen pravopis, ale i styl, formulování vlastních myšlenek, strukturování atd.).

# Příloha - akční výzkum

---

Akční výzkum je nedílnou součástí Global Storylines. Metodika Global Storylines přináší mnoho nového do způsobu výuky jak pro žáky a žákyně, tak pro vyučující. Akční výzkum nabízí možnost, jak se posunout dále ve své učitelské profesi. Je to nástroj, který umožňuje vědomě podle určitého postupu hledat řešení na otázky, které si vyučující klade (např. jak to udělat, aby děti, které skončí zadaný úkol dřív, nezlobily, co s tím, když část třídy je motivovaná a chce pracovat a část ne, jak můžu jako vyučující dávat víc prostoru dětem...).

## Co je to akční výzkum?

Z dokumentu pro projekt CIVIS, Petra Švecová: Akční výzkum je vlastně formou **sebereflexe** učitelské práce, která pomáhá jejímu zkvalitnění. Akční výzkum je **praktický**, probíhá současně s výukou a je veden přímo vyučujícími. „Akční“ v názvu odkazuje na akci ve dvou významech:

- akce jako **situace**, kterou vyučující zkoumá, aby ji mohl zlepšit,
- akce jako **jednání** vyučujícího, které vede ke zlepšení zkoumané situace.

Vyučující díky akčnímu výzkumu získávají informace a zkušenosti, co se děje v jejich třídě nebo škole, aby následně mohli zlepšit svoji současnou praxi.

V projektu CIVIS se akční výzkum zaměřoval na situace, které souvisely s metodikou.

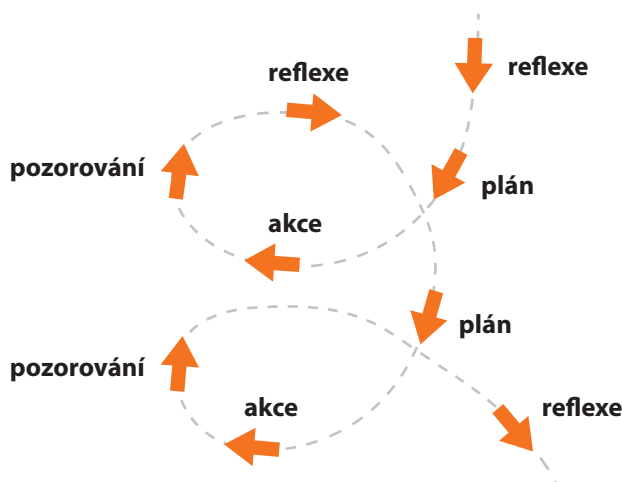
## Co zapojení do akčního výzkumu přináší učitelům?

Hlavním přínosem pro učitele a učitelky je jejich **osobní rozvoj a zlepšení vlastní praxe**. Vyučující se při výzkumu učí důvěřovat postřehům a zjištěním z vlastního výzkumu. Je pak méně pravděpodobné, že se spolehne výhradně na doporučení odborníků či odbornic zvenku. Informace, které výzkum přináší, obohacují odborné zázemí vyučujících, jejich porozumění a také zlepšují úroveň jejich odbornosti.

## Jak akční výzkum probíhá?

Akční výzkum je vlastně nekonečný (nebo také spirálový) proces, jenž vychází z problémové situace, kterou učitel či učitelka vnímají jako důležitou. Zjednodušeně lze říci, že akční proces začíná v okamžiku, kdy vyučující potřebuje zjistit, zda a jak něco ve výuce funguje. V případě Global Storylines je to tedy ve chvíli, kdy vyučující řeší nějakou otázku nebo problém spojený s ověřovanou metodikou.

Základními fázemi akčního výzkumu jsou: plánování – akce – pozorování – reflexe, které se opakují ve spirále (viz obrázek).



Akční výzkum reaguje na vaši aktuální situaci ve výuce, otázky i nastavení výzkumu můžete tedy v průběhu měnit a upravovat. Konkrétně lze proces popsat v sedmi navazujících krocích:

**Krok 1: Najděte problém/situaci, který/ou chcete řešit.**

- *Co se vám v poslední době ve výuce nedaří?*
- *Co byste rádi změnili?*
- *Co nefunguje tak, jak je popsáno v metodice?*

**Krok 2: Ujasněte si, co už o problému víte.**

- *Co jste o řešení problému četli?*
- *Co už jste vyzkoušeli?*
- *Jaké další informace, například od kolegů, máte?*

**Krok 3: Stanovte si výzkumnou otázku.**

- *Co konkrétně mě zajímá?*
- *Co bych se chtěl/a o mém problému/situaci dozvědět?*

**Krok 4: Vymyslete plán, co uděláte, abyste problém vyřešili.**

- *Jaké možné kroky ve výuce by pomohly zlepšení situace?*

Pozn.: Tento krok lze také zařadit až poté, co budete pozorovat svou třídu a získáte více informací.

**Krok 5: Navrhněte, jak budete pozorovat, vyhodnocovat a zaznamenávat pokroky a změny.**

- *Podle čeho poznáte, že se situace zlepšila / problém vyřešil?*
- *Jakým způsobem budete sledovat, jak se vám daří plán naplňovat?*

**Krok 6: Pusťte se do akce.**

**Krok 7: Reflektujte a sdílejte.**

- *Co vyplývá z vašeho pozorování?*
- *Jaké odpovědi na výzkumnou otázku jste získali?*
- *Které kroky vedly k úspěchu a které nefungovaly?*
- *Co uděláte příště jinak?*

## **AKČNÍ VÝZKUM – 1. UKÁZKA (3. třída)**

Na následujícím akčním výzkumu se dá vystopovat, jakým způsobem v reálné práci s Global Storylines může akční výzkum vypadat a k čemu slouží. Celý záznam je závěrečným shrnutím pedagožky a předcházely mu průběžné dílčí kroky, které měly konkrétní podobu (ne všechny kroky jsou detailně rozpracovány).

### **Krok 1: Najděte problém/situaci, který/ou chcete řešit.**

Před zahájením projektu jsem si nejprve monitorovala situaci ve třídě: vztahy mezi dětmi, jejich přeseschopnost, motivaci k práci, schopnost rozdělení práce, aktivitu během práce a osobnostní rysy dětí.

### **Krok 2: Ujasněte si, co už o problému víte.**

Většina třídy je schopna samostatné práce, ovšem mnohdy se objevují spory ve skupině, a to vlivem špatného rozdělení práce. Ne všechny děti ve skupině přijímají zodpovědnost za svoji práci a výsledek své práce (některé jsou lhostejné k výsledku, mnohdy chybí organizace práce a motivace). Při hodnocení práce děti svalují vinu na ostatní, poukazují na chyby druhých. Přemýšlela jsem nad pozorovanými situacemi, které se ve třídě objevují, a položila si otázku. (viz další krok)

### **Krok 3: Stanovte si výzkumnou otázku.**

Jak docílit efektivní spolupráce ve skupině nebo skupinách?

### **Krok 4: Vymyslete plán, co uděláte, abyste problém vyřešili.**

#### **Plán krátkodobý**

Nejprve jsem si naplánovala krátkodobé cíle. Děti byly cíleně rozděleny do menších skupinek (tři děti), vytvořených na základě individuálních dovedností dětí. Skupina byla rozdělena na mluvčího, který rozděluje práci mezi ostatní, komentuje výsledek práce. Pomocník má za úkol připravovat pomůcky, materiály a zdroje (knihy, vyhledává na internetu apod.), úkolem plánovače je časově rozdělit úkoly, průběžně kontrolovat stav práce a případně pomoci nebo poradit s úkolem.

#### **Plán dlouhodobý**

Mým dlouhodobým cílem však bylo docílit efektivní práce ve skupině na zadaném úkolu. Děti vytvářely již větší pracovní skupiny (čtyři až pět dětí), a to na základě vlastní volby. Mým záměrem bylo zapojení dětí, které jsou pasivní a méně průbojné. Ve skupině tak mohly zastávat důležitou roli. Jako příklad uvádím roli stavitele domu v naší vesnici – dítě, které je zručné ve stavbě papírových modelů či výtvarně schopné, ale je nesmělé, nerado prezentuje před širokým publikem, získá svou důležitou roli ve vesnici. Mým cílem byla vzájemná spolupráce na základě dovedností a vnímání této dovednosti druhými. Příkladem může být chlapec, který se zajímá o pěstování rostlin. Skupina jej přijala na základě jeho kvalit (ví o tomto tématu hodně, hodí se nám pro tuto práci).

Dalším důležitým faktorem je reflexe, kdy děti hodnotí svoji práci i práci ostatních, co se dařilo/nedařilo. Jsou možná vylepšení? Mohu výsledek ovlivnit? Jakým způsobem? Důležitým cílem bylo pracovat na tématech v souvislostech lokálních i globálních.

### **Krok 5: Navrhněte, jak budete pozorovat, vyhodnocovat a zaznamenávat pokroky a změny.**

Během svého pozorování jsem se zaměřila na skupinu a spolupráci jejích členů. Zajímalo mě, zda stále dochází k problémům při práci. Dále pak výsledek a kvalita vykonané práce a zda byly všechny děti do práce zapojené. Značný podíl měla reflexe, při které se děti vyjadřovaly (ústně, palcem ruky, komentářem, lístečky aj.) ke své práci i práci ostatních, udělovaly si rady a tipy, jak úkol vyřešit lépe, zacílit na problém a navrhnout jiná řešení.

### **Krok 7: Reflektujte a sdílejte.**

Výsledky jsem pozorovala v absenci nutnosti vytvářet cílené skupiny. Děti si vytvářely skupiny samy, a to na základě kvalit a možností ostatních. Více si uvědomovaly své role ve skupině (např. Nejde mi hlasitý projev, protože se stydím, ale umím výborně vyhledávat v textu důležité informace. Jsem pro skupinu důležitý!). Při reflexích zaznívala ocenění kvalit a dovedností (např. Adam výborně maluje a v naší skupině nikdo takový není, mohli bychom jej přijmout.). Při hodnocení práce zaznívaly důvody, proč se práce dařila/nedařila. Co nebo kdo je příčinou úspěchu/neúspěchu? Problémy vesničanů byly spojovány s lokálními a světovými problémy.

Výraznou změnu ve výuce spatřuji v práci s individuálními kvalitami (přednostmi) dětí. Nikoli pouze eliminaci nedostatků. Tato změna vedla k uvědomění si role ve skupině u některých dětí.

Značný vliv je patrný při rozhodování. Často o zásadních změnách hlasujeme. Pořádáme volby do Žákovského parlamentu, plánujeme školní akce a výlety. Diskutujeme o možnostech a dáváme prostor svobodně se vyjádřit a rozhodnout.

Metoda mi pomohla uvědomit si, že i relativně malé děti jsou schopné přemýšlet nad silnými globálními tématy. Vnímají velmi intenzivně život kolem sebe.

## AKČNÍ VÝZKUM – 2. UKÁZKA (3. třída)

Následující akční výzkum ukazuje, jak k němu přistoupila další z pedagožek. Co za problém chtěla řešit, jak si stanovila výzkumnou otázku a cíle, ke kterým chtěla dospět. A v neposlední řadě výsledek, k němuž dospěla.

### Problém

Při společných diskuzích má v mé třídě asi polovina dětí problém naslouchat, když mluví někdo jiný, vstupují do toho nebo dělají něco jiného a ruší. Chybí vzájemný respekt. Je těžké pak pracovat s celou skupinou a vést smysluplnou diskusi.

### Výzkumná otázka

Jak zefektivnit diskuze? Jak zajistit, aby si všichni naslouchali a respektovali se?

### Cíle

- Aby nedocházelo ke konfliktům mezi dětmi (aby na sebe nekřičely a aby se sobě vzájemně neposmívaly).
- Aby si děti uvědomovaly důsledky toho, jak se chovají.
- Aby si děti uměly naslouchat.
- Aby děti respektovaly pravidla při diskuzi (např. mluví vždy jeden atd.).

### Strategie

- Společné vytvoření pravidel, které budou děti chápat a brát zodpovědně.
- Vedení diskuzí s důrazem na to, aby se děti naučily naslouchat jeden druhému (např. dodržování pravidla, že vždy mluví jen jeden, mluví se střídá, omezení času, podávání kamínku atd.).
- Vedení dětí k tomu, aby při diskuzích a reflexích navzájem nehodnotily to, co říkají ostatní (např. „ty seš blbej“, „to je nesmysl“). Pokud se to děje, vzniká riziko, že se nebudou ve skupině cítit bezpečně, nebudou chtít sdílet své pocity a názory a budou mezi nimi vznikat konflikty. Upozorňovat na to, jak se někdo cítí, když ho hodnotíme, jaké důsledky to pro něj může mít. A budování empatie – jak by ses cítil ty?
- Klást více otázek na vlastní pocity a prožívání žáků (např. na úvod či v reflexích), využívat na to i různé metody (např. imaginární škála v místnosti, kde každý musí zaujmout místo, nebo každý ukáže rukou teploměr nebo jiné metody z dramatické výchovy).
- Slovně oceňovat, když si děti pomáhají a daří se jim spolupracovat. Vnímat to jako dovednost, které je potřeba se učit.

### **Jaké strategie se podařilo uplatňovat při práci s metodikou? Jaká zlepšení jsem během roku vyzkoušela? Jak byl můj cíl nakonec naplněn?**

Práce s metodikou byla časově mnohem náročnější, než jsem si myslela. Diskuze byly důležitou součástí každé epizody a zpočátku bylo velmi těžké je ukočírovat. To byl důvod, proč jsem zvolila právě toto téma pro akční výzkum. Pomohlo mi si postupně pojmenovat, co konkrétně znesnadňuje jejich průběh (viz cíle). Nastavení pravidel jistě pomohlo – hlavně to, že vycházela z diskuze s žáky. Sami si určili, jak by měl vypadat ideální průběh diskuze. Bylo poznat, že tím, že si sami pravidla vymysleli, tak je více vzali za svá a dokonce sami dbali na jejich dodržování. Poukazovali na to, že například mluví více lidí než jeden atd. To vidím jako velký přínos. Také jsme hodně mluvili o tom, jaké to je, když se někdo někomu posmívá a jak nám při tom je.

Častěji se žáků ptám na jejich pocity a myslím, že nás to všechny více sblíží a nastavuje to pak lepší atmosféru ve třídě. Je pro mne překvapivé, kolik žáků neumí vyjadřovat své pocity. Někdy si proto pomáhám obrázky či jednoduchými gesty nebo pantomimou.

Vzájemné naslouchání bych v budoucnu ještě chtěla posílit. Sice jsou nyní (na konci projektu) diskuze již mnohem klidnější a delší než na začátku, ale stále si nejsem jistá, nakolik někteří naslouchají a rozumí těm druhým.



Vzdělávací program je výstupem projektu

## CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE



**Projekt CIVIS** se zaměřil na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Experti, učitelé a akademici napříč celým vzdělávacím systémem v něm spolupracovali s cíli:

Ověřit a zavést do škol účinné metodické přístupy zaměřené na propojování poznatků a dovedností z různých oborů a užitečných pro reálný život.

Překlenout propast v RVP, rozpracovat hladiny sociálních a občanských kompetencí a provázat je s učivem.

Navrhnout změny v přípravě učitelů tak, aby byla praktická a sledovala trendy.

Identifikovat bariéry, které brání zavádět efektivní metody do školství.

**Kromě Global Storylines byly ověřeny vzdělávací programy Active Citizens, GLOBE / Badatelsky orientovaná výuka, Místně zakotvené učení – Škola pro udržitelný život a Venkovní výuka.**

Podrobnosti a další výstupy hledejte na [www.lipka.cz/CIVIS](http://www.lipka.cz/CIVIS).

### Vedoucím partnerem projektu je



Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání  
[www.lipka.cz](http://www.lipka.cz)

### Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



MUNI

Na ověření jednotlivých metodických přístupů a zpětné vazbě k rozvoji klíčových kompetencí se podílely desítky základních a středních škol v celé České republice.



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





Tato publikace byla vytvořena v rámci projektu CIVIS: zaostřeno na občanské a sociální kompetence a je spolufinancována Evropskou unií a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY