



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Text jako prostředek rozvoje osobnosti žáka prvního stupně základní školy

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce: **Markéta Hýblová**

Vedoucí práce: PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Hýblová**
Osobní číslo: **P14000454**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Text jako prostředek rozvoje osobnosti žáka prvního stupně základní školy**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:

- Rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím projektu "Já ve velkém dospěláckém světě"

Postup práce:

- 1) studium odborné literatury (metody kritického myšlení, kompetence a výstupy RVP ZV v jednotlivých oblastech, žák 1. st. ZŠ z pohledu pedagogicko-psychologických disciplín)
- 2) příprava projektu pro žáky 2. období 1. stupně ZŠ
- 3) evaluace a autoevaluace materiálu realizací některých částí projektu v praxi a evaluace konzultací s učiteli ZŠ
- 4) stanovení závěrů a doporučení pro praxi

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:


- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ.** Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: HANEX, 2000, 159 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.
- FISHER, Robert.** Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie.** Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- BELZ, Horst a Mareo SIEGRIST.** Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- SILBERMAN, Mel a Karen LAWSON.** 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Praha: Portál, 1997, 304 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.**
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tom-to případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

5. 4. 2019

Markéta Hýblová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D., za pomoc, odborné vedení, užitečné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení této práce.

Také děkuji pedagogům a žákům ze Základní školy Tyršova v Rumburku a ze Základní školy Na Výběžku v Liberci za možnost realizace projektu na jejich škole.

V neposlední řadě děkuji svému příteli a rodině, za podporu a trpělivost, kterou se mnou měli v průběhu celého studia a za síly, které mi dodávali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje osobnosti žáka druhého období 1. stupně prostřednictvím textu. Pro plnění hlavního cíle, jímž je podpora rozvoje žáka v oblasti kognitivní, emocionální a sociální, byl vytvořen projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“. Tento rozvoj je podporován a realizován prostřednictvím vytvořených příběhů a aktivit k obrázkům tematicky spjatých s vytvářením základních životních postojů a hodnot člověka.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se úzce vztahuje k tématu práce, tj. upřesňuje zařazení problematiky v rámci kurikulárních dokumentů, podává charakteristiku osobnosti žáka mladšího školního věku a představuje různé metody práce s textem.

Praktická část je věnována projektu „Já ve velkém dospěláckém světě“. V jednotlivých kapitolách jsou představeny lekce projektu s příběhy a následnými aktivitami. Dále jsou zde shrnuty poznatky z realizace v praxi, autoevaluace, a také evaluace od žáků i odborníků z praxe.

Klíčová slova

žák mladšího školního věku, rozvoj osobnosti, kritické myšlení, příběh, komunikace

Annotation

The diploma thesis deals with the possibilities of development of a pupil's personality in the second stage of primary school through text. To fulfill the main goal of promoting pupil development in the cognitive, emotional and social areas, the project "I in the great adult world" was created. This development is supported and realized through created stories and activities based on images thematically linked to the creation of basic life attitudes and values of people.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part is closely related to the topic of the thesis, ie it specifies the classification of the issues within the curriculum documents, gives the characteristics of the pupil of the younger school age and presents various methods of working with text.

The practical part is devoted to the project "I in the great adult world". The individual chapters present the project's lessons with stories and follow-up activities. The individual chapters further summarize the findings from implementation in practice, self-evaluation, as well as evaluation from pupils and professional practitioners.

Keywords

pupil of younger school age, personality development, critical thinking, story, communication

Obsah

Seznam tabulek	9
Seznam použitých zkratk.....	10
Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Cíl, struktura a zaměření práce.....	14
2 Osobnost žáka mladšího školního věku	15
2.1 Pojem osobnost	15
2.2 Věkové vymezení a obecná specifikace.....	15
2.3 Kognitivní vývoj	16
2.3.1 Kognitivní procesy	17
2.4 Verbální vývoj.....	21
2.5 Emocionální vývoj	21
2.6 Sociální vývoj	23
3 Zařazení problematiky v kurikulárních dokumentech	26
3.1 Cíle základního vzdělávání	26
3.2 Klíčové kompetence.....	27
3.3 Očekávané výstupy	27
3.3.1 Etická výchova	28
4 Kritické myšlení.....	30
4.1 Obecná charakteristika	30
4.2 Projekt RWCT.....	31
4.3 E – U – R.....	33
4.3.1 Fáze E – U – R	34
4.4 Metody kritického myšlení	36
4.4.1 Charakteristika vybraných metod kritického myšlení.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
5 Metodologie práce.....	48
6 Představení projektu „Já ve velkém dospěláckém světě“	51
6.1 Struktura projektu	51
6.2 1. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KDO JSEM?	52
6.3 2. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – Karta ÚŽAS A OCEŇOVÁNÍ.....	56
6.4 3. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta UDĚLÁM SI HEZKÝ DEN	64

6.5	4. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta DOBRO A ZLO V NÁS	71
6.6	5. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta STRACH A DŮVĚRA	80
6.7	6. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KLID A TICHŮ	85
6.8	7. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KROK ZA KROKEM.....	89
7	Evaluace materiálu odborníky z praxe	93
7.1	Evaluace a dílčí diskuze k realizaci karet.....	93
7.1.1	Karta KDO JSEM?.....	93
7.1.2	Karta STRACH A DŮVĚRA.....	95
7.1.3	Karta KLID A TICHŮ	95
7.2	Autoevaluace diskuze.....	95
8	Shrnutí, závěrečná reflexe a doporučení pro praxi.....	97
8.1	Splnění cílů	97
	Seznam použitých zdrojů	101
	Literatura.....	101
	Internetové zdroje	102
	Seznam příloh	104

Seznam tabulek

Tabulka 1: <i>Rozdělení metod kritického myšlení dle zařazení do fází výuky</i>	37
Tabulka 2: <i>Struktura lekce Kdo jsem?</i>	53
Tabulka 3: <i>Další aktivity k lekci Kdo jsem?</i>	53
Tabulka 4: <i>Struktura lekce Úžas a oceňování</i>	57
Tabulka 5: <i>Další aktivity k lekci Úžas a oceňování</i>	57
Tabulka 6: <i>Struktura lekce Udělám si hezký den</i>	65
Tabulka 7: <i>Další aktivity k lekci Udělám si hezký den</i>	65
Tabulka 8: <i>Struktura lekce Dobro a zlo v nás</i>	72
Tabulka 9: <i>Další aktivity k lekci Dobro a zlo v nás</i>	72
Tabulka 10: <i>Struktura lekce Strach a důvěra</i>	81
Tabulka 11: <i>Další aktivity k lekci Strach a důvěra</i>	81
Tabulka 12: <i>Struktura lekce Klid a ticho</i>	86
Tabulka 13: <i>Struktura lekce Krok za krokem</i>	90
Tabulka 14: <i>Další aktivity k lekci Krok za krokem</i>	90
Tabulka 15: <i>Specifikace hlavního cíle u jednotlivých lekcí</i>	97

Seznam použitých zkratek

CNS	centrální nervová soustava
E – U – R	evokace – uvědomění si významu – reflexe
IQ	inteligenční kvocient
KM	kritické myšlení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání

Úvod

Již v antice se lidé zabývali otázkou učení a vzdělávání. V průběhu staletí se pohledy na vzdělání člověka měnily a upravovaly. Hlavním formantem byla (a stále je) ekonomická, politická a kulturní situace ve společnosti a její požadavky na každého člověka. Zpočátku bylo vzdělání chápáno jako luxus pro bohaté a symbol ušlechtilosti, poté jako prostředek pro šíření náboženství a víry. Postupně se požadavky vzdělanosti rozšiřovaly i mezi chudší vrstvy a byla zavedena povinná školní docházka. Průlomové 20. století přineslo nové, moderní metody výuky a zaměření na individualitu dítěte.

V současné době dochází spolu s rozvojem techniky a nárůstem informací k zásadním změnám, se kterými se pojí změny pohledu na potřeby člověka a jeho místo ve společnosti i na trhu práce. V souvislosti s tím se také mění požadavky na přípravu žáků, tj. revidují se cíle výchovy a vzdělávání i pedagogické přístupy. Cílem a úkolem učitelů je připravit žáka „pro život“. Celkovým záměrem je podporovat u dětí touhu po poznání a motivovat je k celoživotnímu učení.

Proto se kromě klasického předávání informací začíná objevovat metoda konstruktivismu, při které je kladen důraz na aktivitu žáka a jeho tvořivost. Žák se setkává s informacemi, pracuje s nimi a své poznatky tak vytváří (konstruuje). Tyto poznatky by poté měl dokázat využít v praktickém životě a v reálných situacích. Jednou z forem konstruktivismu je kritické myšlení. Myslet kriticky znamená schopnost dívat se na problémy z různých úhlů pohledu, vytvářet si svůj vlastní názor. Ten by měl žák dokázat obhájit, ale současně by také měl být schopný respektovat názory druhých.

Konstruktivistický přístup k učení, a konkrétně kritické myšlení, mě velmi zaujal. Líbí se mi myšlenka, že děti jenom pasivně nesedí v lavicích, ale že se do svého učebního procesu zapojují. Nestačí jim pouze přečíst si text, ale musí mu skutečně porozumět. Nejde o pouhé poslouchání výkladu, ale o přemýšlení nad předávanými informacemi. Kvůli všem těmto důvodům jsem se rozhodla blíže se v mé diplomové práci věnovat rozvoji kritického myšlení u dětí. Také projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“, který bude představen v praktické části, se zaměřuje na podporu tohoto typu myšlení a využívá metody vytvořené pro rozvíjení kritického myšlení.

Zároveň se v projektu zaměřuji na osobnost dětí a její rozvoj. Snažím se prostřednictvím vlastních příběhů, inspirovaných obrázky s tematikou životních postojů a hodnot, podporovat u žáků spolupráci, komunikaci, toleranci, naslouchání a

pochopení nejen druhých, ale také sebe. Domnívám se, že v současné době vzniká spousta konfliktů právě proto, že lidé si neumí navzájem naslouchat, chybí jim tolerance a respekt k názorům druhých. U dětí se častěji než dříve setkáváme s problémy, jejichž příčinou může být neschopnost dětí reagovat na situace, do kterých se dostávají. Příběhy představené v diplomové práci a stejně tak následná práce s nimi aktivují přemýšlení o problému, umožňují diskuzi a vedou k utváření postojů a hodnot. Věřím, že tak mohou pomoci dětem lépe zvládat některé životní situace a řešit některé vnitřní problémy a konflikty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl, struktura a zaměření práce

V diplomové práci se zabývám rozvojem osobnosti žáka pomocí projektu „Já ve velkém dospěláckém světě“. Rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím textu (příběhů s osobní tematikou), a to z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního, je také hlavním cílem celé práce. Hlavní cíl je poté specifikován v jednotlivých lekcích projektu.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části byla v souladu s cíli práce provedena rešerše problematiky z hlediska osobnosti žáka mladšího školního věku a jejího vývoje v jednotlivých oblastech, zařazení problematiky do kurikulárních dokumentů a z hlediska kritického myšlení a metod využívaných v projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V praktické části byl, v souladu s poznatky z teorie, vytvořen projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“. Ten se skládá ze sedmi lekcí, přičemž tři z nich byly následně vyzkoušeny v praxi ve škole a zbylé čtyři byly konzultovány s učitelkami základní školy. Z těchto poznatků byla provedena evaluace a také autoevaluace projektu a stanoveny závěry a doporučení pro praxi.

2 Osobnost žáka mladšího školního věku

2.1 Pojem osobnost

S pojmem osobnost se můžeme setkat v různých významech. Nakonečný (2009, s. 9) uvádí, že v běžné mluvě osobnost představuje jedince, který je vynikající, pozoruhodný, či nějakým způsobem výrazný. Pojem tedy slouží k hodnocení. Odlišně je na osobnost nahlíženo např. v sociologii, či právních vědách.

Také v oblasti psychologie se u odborníků setkáme s řadou definic, přístupů a teorií. Drapela (1998, s. 14) teoretiky rozděluje do dvou skupin podle toho, z jakého úhlu pohledu se na osobnost dívají. Jednou skupinou jsou behavioristé, kteří zastávají názor, že osobnost je odvozena z chování. Oproti tomu druhá skupina, nazývána Drapelou jako „teoretici „já““, tvrdí, že osobnost je skutečná a má skutečné účinky. Drapela se sám přiklání k teoretikům „já“, což také potvrzuje tvrzením: „Osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby.“ (Drapela, 1998, s. 14)

Říčan (2010, s. 13) se zaměřuje na tři významy slova osobnost v psychologii. První význam je stejný jako u Nakonečného (2009, s. 9), tedy hodnotící. Říčan (tamtéž) však uvádí, že tento pohled je v psychologii nežádoucí a problémový. Druhý pojem se zaměřuje na osobitost jedince, jeho individualitu a odlišnost od jiných jedinců. Třetí význam chápe osobnost jako strukturovaný celek, který je však rozčleněn a zkoumán po jednotlivých částech.

Čáp (2001, s. 111) shrnul podrobné definice osobnosti různých teoretiků, do tří základních momentů, ze kterých můžeme vytvořit závěrečnou definici. Osobnost představuje souhrn různých vlastností, procesů, návyků, postojů, ..., které jsou uspořádány do složitého systému, což zajišťuje jedinečnost každého člověka.

Z pohledu každého člověka a především pedagoga je tedy důležité, aby ke druhému člověku přistupoval jako k osobnosti. To dle Heluse (2015, s. 17) znamená respektovat jeho individualitu, tedy jeho prožívání a jednání, což je jedním z cílů projektu, který bude představený v praktické části.

2.2 Věkové vymezení a obecná specifikace

V označení, dělení a přesném vymezení mladšího školního věku jsou u autorů menší nesrovnalosti, které jsou způsobeny mimo jiné i jedinečností každé osobnosti a rozdíly

v jejím vývoji. Ve většině publikací je uvedeno, že se jedná o období mezi šestým a sedmým, až jedenáctým a dvanáctým rokem. Například u Vágnerové (2008, s. 237) se však setkáme ještě s rozdělením na dílčí fáze:

- Raný školní věk (6–7 let, až 8–9 let), který charakterizuje jako změnu sociálního postavení žáka.
- Střední školní věk (8–9 let, až 11–12 let), kdy dochází k přípravám na dospívání.
- Starší školní věk (11–12 let, až 15 let), kdy žák přechází na druhý stupeň základní školy. Tato fáze je nazývána také jako období pubescence a dochází zde k prvnímu dospívání.

Také Matějček (in Langmeier, 2006, s. 119) využívá podrobnějšího dělení podobně jako výše zmíněná autorka. Dle něj je totiž mezi všemi třemi obdobími školního věku velký rozdíl. Děti od šesti do osmi let (mladší školní věk) jsou dle autora stále ještě hravé a mají problém s dlouhodobým soustředěním, jsou hodně zranitelní. Od devíti do dvanácti let (starší školní věk) děti přecházejí do období, které je stabilnější. Stále více se zajímají o realitu, soustředí se na vztahy v rodině a důležitou roli hraje dětská skupina. Poslední období školního věku neboli starší školní věk, se i dle Matějčka kryje s pubescencí a začíná zde docházet k dospívání.

Mladší školní věk je tedy jedním z vývojových období člověka. Říčan (2004, s. 145) uvádí, že se jedná o obrovskou životní změnu, která je způsobena zahájením povinné školní docházky. „Škola otvírá dítěti – a to velmi rychle – obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový rozvoj, učí myslet novým způsobem.“ (Říčan, 2004, s. 145) Stejně tak Vágnerová (2008, s. 236) považuje vstup do školy za významný mezník, a to především v rovině sociální. Dítě totiž získává novou roli, roli školáka. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 103) zároveň však upozorňují na to, že pro dítě, které doposud znalo především hru, znamená vstup do školy velkou zátěž. I přes tyto veliké změny se však dle psychologů, v porovnání s předchozím obdobím a především s následujícím obdobím puberty, jedná o poměrně klidnou fázi života.

2.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní psychologie je věda, která se dle Sternberga (2009, s. 20) zabývá tím, jak lidé získávají informace a pracují s nimi – jak je vnímají, učí se je, přemýšlejí o nich a pamatují si je. Tyto schopnosti se utvářejí a vyvíjejí v průběhu života a jsou označovány jako kognitivní, neboli poznávací.

Podle Čápa s Marešem (2001, s. 75) tvoří poznávací procesy velkou skupinu psychických procesů. Jedná se o procesy, jejichž funkce spočívá především v poznávání skutečnosti a okolního světa, řízení činností, komunikaci s okolím, práci s emocemi, rozhodování, ... Mezi tyto procesy řadíme vnímání, pozornost, paměť, učení se, myšlení, řeč a inteligenci.

2.3.1 Kognitivní procesy

Vnímání

Vnímání, nebo také percepce, je složitý proces, který ovlivňuje řada faktorů – např. očekávání, vytrvalost, zkušenosti, ... Dle Vágnerové (2002, s. 41) je percepce pro školní práci velmi podstatná. Především zrakové a sluchové vnímání slouží žákovi jako zdroj informací o učivu i okolí. Tyto informace žák určitým způsobem zpracovává, vyhodnocuje a reaguje na ně. Zároveň se však jedná o způsob komunikace jedince s okolím a autorka zdůrazňuje, že díky percepci dochází ke kontaktu mezi žákem a učitelem.

K velikým změnám dochází dle autorky (tamtéž) mezi šestým a sedmým rokem věku, a to v interakci s vývojem rozumových schopností. Vnímání se tak stává diferencovanější a integrovanější. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 120–121) oproti tomu tvrdí, že k rozvoji percepce dochází v tomto období soustavně a u žáků můžeme pozorovat významné pokroky. Zlepšuje se vytrvalost a pečlivost dítěte. Dítě se stává se dobrým pozorovatelem, který již dokáže rozlišovat detaily, je pozornější a dokáže svou pozornost zaměřit dle potřeby.

Pozornost

Vágnerová (2008, s. 255) píše, že pozornost představuje prostředek, který napomáhá k regulaci psychické aktivity. Jedná se o schopnost zaměřit se na určitý obsah a tím eliminovat jiné podněty a možnosti. Kvalita pozornosti tedy výrazně ovlivňuje efektivitu kognitivních operací.

Pozornost se v průběhu věku mění. Fontana (1997, s. 156) píše, že s přibývajícím věkem se pozornost zlepšuje, avšak jen velmi pomalu. Konkrétně se jedná o jednu až dvě minuty za každý rok. Obecně tak platí, že sedmileté dítě je schopné soustředit se přibližně 7–10 minut. U desetiletého žáka se pozornost zlepší na 10 minut až čtvrt

hodiny. Vágnerová (2002, s. 97) upozorňuje učitele, že s tímto faktem je potřeba počítat při plánování hodiny a přizpůsobit dle toho její strukturu.

Kromě prodlužujícího se času soustředění, se zlepšuje také schopnost zaměření pozornosti. Vágnerová (2008, s. 256) uvádí, že u žáků středního školního věku, tedy přibližně mezi osmi až dvanácti lety, klesá citlivost na rušivé vlivy a žáci se již nenechají tak snadno rozptýlit. Také dochází k rozvoji selektivity¹ a distribuce² pozornosti a schopnosti ji přesouvat z jednoho podnětu na druhý, což jsou z pohledu učitele také podstatné změny.

Paměť a učení

Tyto dva kognitivní procesy spolu úzce souvisí. Vágnerová (2002, s. 78) píše, že aby se dítě něco naučilo, potřebuje si nejen uchovat – zapamatovat - informace, ale musí si také pamatovat postupy, jak následně informace zpracovávat, hledat mezi nimi souvislosti, zařadit je do kontextu a dále je využívat. Podstatou paměti je „uchování informací a na něm závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení.“ (Vágnerová, 2002, s. 78)

Fontana (1997, s. 156) zdůrazňuje, že podstatným momentem pro učení je převod informací z krátkodobé³ paměti do dlouhodobé⁴. Dodává, že během vyučovací hodiny není žákům poskytnutý dostatečný čas k převedení informace do paměti dlouhodobé, a tak si děti i po zajímavé hodině pamatují jen velmi málo. Pro učitele uvádí několik možností, jak žákům s ukládáním informací pomoci – např. zopakovat, zeptat se, členit látku do menších částí, vyzkoušení v praxi, znázornění pomocí obrázků, schémat, atd.

V mladším školním věku dochází k intenzivnímu a velmi podstatnému rozvoji paměťových funkcí, který souvisí především s nástupem do školy. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 123) uvádí, že paměť žáka – dlouhodobá i krátkodobá – je stabilnější, díky čemuž žák dokáže lépe reprodukovat naučenou látku. S věkem roste kapacita paměti, což Vágnerová (2002, s. 81) dokládá tvrzením, že 5leté dítě si dokáže

¹ Selektivita neboli výběrovost je schopnost zaměřit pozornost na určité podněty. Dochází tak k potlačení tendence vnímat podněty, které se člověku nabízejí a často jsou i lákavější, než podnět, na který je potřeba se soustředit.

² Distribuce představuje schopnost rozdělit pozornost do více prováděných činností.

³ Krátkodobá paměť zachycuje aktuální informace a podněty a filtruje je dle užitečnosti. Informace v krátkodobé paměti nezůstávají dlouho. Buď jsou převedeny do paměti dlouhodobé, nebo vypuštěny.

⁴ Do dlouhodobé paměti se ukládají informace na delší dobu, někdy i na celý život. Patří sem například dovednosti číst, psát a počítat, či osobní vzpomínky.

zapamatovat 3 čísla, 7leté dítě 5 čísel a 11leté 6 až 7. Tento nárůst je umožněn díky tomu, že si děti, i když spíše až od středního školního věku, osvojují paměťové strategie (např. logické uspořádání, mnemotechnické pomůcky, ...). Také schopnost rozlišovat podstatné a nepodstatné informace a rychlost jejich zpracování a zapamatování se zlepšuje s věkem.

Celý tento vývoj se promítá do procesu učení se, který se s příchodem do školy výrazně mění. Dle Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 124) je plánovitý a záměrný. Daleko více se opírá o řeč a kromě spousty informací se žák učí, jak se má učit.

Myšlení

„Myšlení lze definovat jako mentální manipulaci s různými informacemi, která slouží k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů, na jejichž základě odvozuje určité závěry.“ (Vágnerová, 2005, s. 94) Jedná se o složitý kognitivní proces, který slouží člověku k vytváření kategorií a třídění informací do nich, k usuzování a hodnocení, k řešení problémů, při nichž je potřeba hledat nové strategie a řešení.

S nástupem do školy se myšlení žáka výrazně mění. Říčan (2004, s. 148) uvádí, že škola učí děti myslet. Žák se při osvojování učiva učí myšlenkovým obrátům, jež si postupně fixuje a automatizuje a díky tomu je může skládat a kombinovat. Díky tomu se myšlení stává efektivnější, hlubší a rychlejší.

Jedním z nejznámějších kognitivních psychologů, který se zabýval vývojem myšlení u dětí, byl Jean Piaget⁵. Ten rozdělil vývoj dítěte do čtyř stádií: senzomotorické, předoperační, konkrétní operace, formální operace. Z důvodu zaměření praktické části diplomové práce se nebudu podrobněji zabývat prvním, druhým a čtvrtým stádiem. Pouze krátce představím myšlení ve stádiu konkrétních operací. Charakteristiky tohoto myšlení popisuje Vágnerová (2008, s. 243–255), z nichž pro účely diplomové práce představím pouze některé.

- Dítě je zaměřeno na poznání skutečného světa, jeho fungování a orientaci v něm. Čáp a Mareš (2001, s. 231) dokonce označují toto období výrazem

⁵ Jean Piaget (1896 – 1980) byl švýcarský biolog a psycholog, který se proslavil především zkoumáním kognitivního vývoje dětí na základě pokusů. Je považován za jednoho z nejuznávanějších myslitelů 20. století.

realismus, jelikož dítě chce znát vše objektivně, na rozdíl od předchozího a následujícího období, kde převládá snění a fantazie.

- Žák nejradši vychází z vlastní zkušenosti a sám se chce také přesvědčit o pravdivosti tvrzení.
- Myšlení je vázané na realitu. Žák dokáže manipulovat s pojmy, které však musí být konkrétní a vycházet jeho zkušenosti.
- Schopnost decentrace. Dítě začíná chápat různé souvislosti a vztahy, díky čemu se jeho poznávání stává objektivnější a přesnější, ale také více kritické.
- Změna úvah o okolním světě. Žák přemýšlí o sobě i ostatních a začíná si uvědomovat jejich odlišnosti – různé názory, chování, ...

Jak můžeme vidět, změn, které v myšlení nastávají je celá řada. Ráda bych zdůraznila ještě jednu změnu, která je velmi podstatná. Vágnerová (2008, s. 254) ji označuje jako rozvoj metakognice, která zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi. Na základě toho žák dokáže pochopit situaci, kontrolovat své poznávací aktivity, a také je posoudit a zhodnotit. Můžeme sem tedy zařadit i schopnost žáka ocenit vlastní schopnosti a dovednosti.

Jazyk a řeč

Problematiku verbálního vývoje – vzhledem k zaměření diplomové práce – považuji za podstatnou, a proto bude představen v samostatné kapitole 2.4.

Intelligence

Pojem inteligence můžeme charakterizovat jako „schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů.“ (Fontana, 1997, s. 102) Vágnerová (2002, s. 26) uvádí, že se jedná o komplexní schopnost, která je složená z dílčích funkcí a projevuje se ve způsobu myšlení, schopnosti učení, metakognici a schopnosti adaptace na okolí a jeho požadavky. Oba výše zmínění autoři se shodují na tom, že inteligence má velký vliv na školní úspěšnost dítěte, vztahy s okolím a ve znatelné míře předurčuje budoucí postavení dítěte.

Měření inteligence u malých dětí není snadné a ovlivňuje ho řada faktorů, jako například motivace a postoje dítěte. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 129) podávají informace z longitudinálních výzkumů, ve kterých se ukázalo, že IQ žáka ve školním věku nemusí být konstantní a může kolísat. S tímto tvrzením souhlasí i Říčan (2004, s. 149), který tvrdí, že čím starší dítě je, tím přesněji a spolehlivěji můžeme inteligenci

změřit. Je to dáno tím, že se inteligence začíná projevovat ve stále více oblastech a ve větším množství výkonů. Starší žák se navíc lépe ovládá a tím je jeho výkon stabilnější.

2.4 Verbální vývoj

Jazyk nám umožňuje dorozumívat se s lidmi a okolním světem. Vágnerová (2005, s. 112) píše, že se jedná o komunikační kód, který využívá systematicky uspořádané symboly. Pomocí nich můžeme, při respektování stanovených pravidel, smysluplně vyjádřit naše myšlenky tak, že nám ostatní rozumí.

Řeč představuje konkrétní jazykovou dovednost. Vágnerová (2002, s. 107) upozorňuje, že pokud žák nemá dostatečné jazykové kompetence, bude mu to působit velké problémy ve většině vyučovacích předmětů, jelikož řeč je hlavním prostředkem výuky. S tímto tvrzením souhlasí i Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 122), kteří píšou, že řeč řídí lidské činnosti a je základním předpokladem pro úspěšné učení.

Vágnerová (2008, s. 260) píše, že v průběhu mladšího školního věku dochází k rozvoji řečových kompetencí. Velký podíl má na tomto vývoji opět škola. V ní se žáci v rámci výuky českého jazyka žáci dozvídají o významech slov (jejich podobnosti, rozdílnosti, ...), o stavbě slova, o gramatice a pravidlech, ... Vlivem okolí – školy, rodiny, médií, vrstevníků - dochází k rozšiřování slovní zásoby a jazyk se postupně stává složitějším.

Fontana (1997, s. 88–89) a stejně tak Vágnerová (2002, s. 108–109) tvrdí, že na rozvoji řečových kompetencí se děti aktivně podílejí. Motivuje je potřeba uspokojení některých jejich potřeb:

- Potřeba orientace v situacích – získání zajímavých informací.
- Potřeba seberealizace – vyjádření vlastního názoru, prokázání svých schopností a znalostí.
- Potřeba sociálního kontaktu – komunikace s ostatními lidmi, sdělování svých pocitů, sdílení zážitků.

2.5 Emocionální vývoj

„Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity.“ (Vágnerová, 2005, s. 143) Jedná se o schopnost, která je vrozená a z velké části geneticky podmíněná. Emoční prožitky nemůžeme zcela ovládat, můžeme je pouze určitým způsobem

regulovat, vytěšňovat, ..., což se člověk učí v průběhu života. Mimo to se člověk i emocionálně vyvíjí a jeho emoční prožitky se postupně mění.

Jelikož předmětem praktické části diplomové práce je žák mladšího školního věku, i v této kapitole se zaměřím pouze na vývoj v tomto období.

U žáka mladšího školního věku dochází k řadě významných změn. Jednou z nich je nárůst seberegulace neboli sebeovládání, díky které roste odolnost vůči zátěži a také míra adaptability. Sebeovládání je dle Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 131) podmíněno dvěma faktory – emoční reaktivitou, která se zráním CNS mění a dítě začíná být emočně stabilnější a volním ovládním emočních reakcí, díky čemuž je schopné více regulovat své chování tím, že potlačí emoční reakci.

Vágnerová (2002, s. 192–193) však zdůrazňuje, že se tak nemusí dít u všech dětí a apeluje na učitele, že je velmi důležité, aby porozuměl emočním reakcím žáků. Dle autorčina názoru totiž tyto reakce zrcadlí vztah žáků ke škole a mají vliv na jejich výkonnost i celý proces učení. Vysvětluje to tak, že každý člověk má určitý temperament a emoční reaktivitu a ty ovlivňují jeho emoční ladění (stabilní, či labilní). Pokud je žák citově labilní, jeho nálady často kolísají a reakce bývají nepřiměřené. Takové dítě bývá nejisté, má snížené sebehodnocení a i běžné požadavky jsou pro něj zátěžové a vyvolávají u něj pocit ohrožení. Daleko častěji se u něj objevují negativní emoce jako například strach, úzkost a smutek, které mu zabraňují uplatnit to, co umí. Je tedy důležité, aby učitel přistupoval k žákům individuálně a všímal si jejich emocí a chování.

Další důležitý rozvoj probíhá dle Vágnerové (2008, s. 264) v sebehodnocení. Dítě je hodnoceno dospělými i svými vrstevníky, ale také má samo možnost porovnání vlastního výkonu a chování s ostatními žáky. Navíc začíná chápat jednotlivé sebehodnotící emoce například pocit viny, stud, hrdost, které výrazně ovlivňují výsledný pocit osobního přijetí, či méněcennosti. Fisher píše: „Sebehodnocení může zlepšit sebevědomí a výsledky učení.“ (Fisher, 1997, s. 140) Dodává, že jedním z činitelů úspěchu, či neúspěchu, je sebeúcta – respekt sám k sobě a vědomí vlastních schopností a hodnot. Zdroje sebeúcty pocházejí z hodnocení pro jedince důležitých osob (rodičů, učitelů, ...), z uznání vrstevníků a z důvěry v sám sebe. Autor (1997, s. 147) vybízí učitele k tomu, aby si v hodinách vymezili čas pro reflexi. Aby dali žákům

možnost hodnotit sebe i své učení a aby jim s tím, například pomocí vhodných otázek, pomáhali.

Celkově můžeme říci, že dochází k rozvoji emoční inteligence. Vágnerová (2008, s. 262) píše, že žák lépe chápe pocity svoje i druhých lidí. Interpretuje je přijatelným způsobem, rozlišuje je dle kvality i intenzity a více je ovládá dle očekávání a reakcí ostatních. Pokud si dítě myslí, že by okolí (klidně i vrstevníci) jeho chování vyhodnotilo jako selhání, raději své emoce potlačuje a zastírá. Táž autorka (2008, s. 263) však upozorňuje, že pro emoční a sociální rozvoj dítěte je důležité sdílení emocí a to jak pozitivních, tak i negativních. Díky tomuto procesu, nazývanému jako emoční komunikace, se u žáka jednak rozvíjí empatie, a také se učí lépe emocím porozumět, rozlišovat je a zvládat je.

Kolem desátého roku života dochází k dalšímu pokroku ve vývoji, který je však dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 132) velmi závislý na sociálních zkušenostech a kognitivním vývoji jednotlivého dítěte. Autoři schopnost označují jako porozumění ambivalentním prožitkům. To znamená, že dítě si začíná uvědomovat, že existují pocity smíšené a dokonce protichůdné, které může prožívat naráz, a že se tyto emoce také mohou vzájemně ovlivňovat.

2.6 Sociální vývoj

Na vývoj osobnosti člověka má velký vliv také okolí a společnost. Dle Vágnerové (2002, s. 215) zde probíhá obousměrný proces – socializace, při kterém je jedinec od narození až do konce života formován sociokulturními faktory a zároveň on sám je aktivním činitelem, který může tento proces ovlivňovat. Socializaci lze rozdělit do tří fází, podle toho kdy, kde a působením koho probíhá, na primární (od narození do vstupu do školy), sekundární (od nástupu do školy) a terciální (v dospívání a dospělosti).

Také v této kapitole se vzhledem k tématu praktické části zaměřím pouze na žáka mladšího školního věku, u kterého v oblasti sociálního vývoje probíhá socializace sekundární.

Před nástupem do školy na dítě působila především rodina, v níž vyrůstalo. Začátkem povinné školní docházky však dochází k veliké změně. Vágnerová (2008, s. 266) píše, že vliv rodiny i vrstevníků sice přetrvává, ale nyní se musí podřídít škole, jakožto instituci, která představuje hodnoty a normy společnosti. Škola koriguje, upravuje

a rozvíjí žákovy vlastnosti a dovednosti a připravuje dítě na život a uplatnění ve společnosti.

Vstup do školy přináší dítěti několik nových rolí a spolu s nimi vyžadované chování a respektování norem. Vágnerová (2002, s. 218–275) uvádí tři nejpodstatnější:

- Role školáka: Autorka ji označuje jako první institucionální roli, kterou dítě získává a stává se členem společnosti. Tato role je obecnější a zahrnuje následující dvě role.
- Role žáka: Ta je dle autorky vymezena zařazením do určité školy a třídy a udává sociální identitu dítěte. Žák musí přijmout učitele jako autoritu a s rolí postupně také přijímá zodpovědnost a osamostatňuje se.
- Role spolužáka: Je dle autorky také velmi důležitou rolí, jelikož vymezuje vztahy k dětem, navštěvujícím stejnou třídu. Dítě prostřednictvím této role získává sociální zkušenosti interakcí s vrstevníky.

Při příchodu do školy žák poznává nové lidi, se kterými si vytváří jiné vztahy, než doposud znal. Učitelé, vychovatelé a další dospělí pro něj představují autoritu, spolužáci zase skupinu, ve které si musí najít své místo. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 130–131) zdůrazňují význam vrstevnické skupiny. Děti jsou si bližší svým myšlením, zájmy i postavením ve společnosti. Skupina je navíc osobnostně rozmanitá a dochází v ní k různým interakcím, což zajišťuje příležitosti, aby se vzájemně učily dovednostem potřebným pro život – spolupráci, pomoci druhému, soutěživosti, porozumění názorům, potřebám a emocím ostatních, ... Vrstevnická skupina má na dítě obrovský vliv, který s přechodem do středního a staršího školního věku ještě roste. Vágnerová (2008, s. 292) dokonce píše, že potřeba kontaktu s vrstevníky je brána jako jedna z nejpodstatnějších potřeb ve školním věku a identifikaci s vrstevnickou skupinou udává jako jeden z mezníků socializace.

Ve vztahu žáka a učitele dochází v průběhu prvního stupně základní školy také ke změnám. Na počátku školní docházky žáci k učiteli vzhlížejí. Říčan (2004, s. 154–155) dokonce píše, že učitel bývá dětmi milován a často převyšuje i autoritu rodičů. Žák se identifikuje s učitelem, snaží se být jako on. S nástupem střízlivého realismu, tedy středního školního věku, začíná být žák kritičtější. Stále sice nedochází ke zpochybňování autority učitele, ale začínají se objevovat okamžiky, kdy žáci s učitelovým chováním nesouhlasí. Především se jedná o situace, kdy se podle žáků učitel chová nespravedlivě.

U žáků dochází také k vývoji morálního uvažování. Velká změna nastává v období středního školního věku, kdy dítě přestává vztahovat vše pouze na sebe, ale začíná chápat, že je nezbytné respektovat zájmy druhých lidí. Vágnerová (2008, s. 303) píše, že žáci kladou velký důraz na spravedlnost, rovnost požadavků a hodnocení. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 133) označují tento stav jako rigidní morálku, při které děti vyžadují, aby stanovená pravidla platila pro všechny ve všech případech stejně.

3 Zařazení problematiky v kurikulárních dokumentech

System a podoba vzdělávání je v České Republice formulováno v kurikulárních dokumentech⁶. Mezi základní dokumenty řadíme rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, střední). Programy jsou neustále aktualizovány, aby odpovídaly rozvíjejícímu se světu, společnosti a jejím potřebám a požadavkům. Od roku 2016 probíhá rozsáhlá revize těchto dokumentů, jejíž očekávaný konec je dle MŠMT plánovaný až k roku 2020 (popř. 2022). V dokumentu „Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů“ jsou rozpracovány návrhy na změny v jednotlivých oblastech RVP. Pro představu zde uvedu pouze krátký výběr z plánovaných změn. Ty se budou týkat například cílů vzdělávání, které by měly být srozumitelněji popsány, měla by proběhnout modernizace systému hodnocení, také je plánována integrace oblastí všeobecného vzdělávání a klíčových kompetencí, atd.

Právě z důvodu probíhající revize a možné ztráty aktuálnosti během několika měsíců jsem se rozhodla této kapitole věnovat pouze stručně. Popsány budou především oblasti, vztahující se k praktické části diplomové práce a to vzdělávací cíle, klíčové kompetence a očekávané výstupy RVP ZV, přičemž výchozím materiálem pro mě bude přímo Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v posledním aktualizovaném vydání, doplněný o informace z vybrané odborné literatury.

3.1 Cíle základního vzdělávání

Obecně můžeme říct, že hlavním cílem základního vzdělávání je utváření a rozvoj klíčových kompetencí (blíže v následujícím odstavci), a také vytvoření základu všeobecného vzdělání. Konkrétně bychom dle RVP ZV měli žáky motivovat k celoživotnímu učení, vést je k toleranci, respektu a ohleduplnosti, učit je spolupráci a komunikaci, podněcovat u nich tvořivé myšlení, logické uvažování a schopnost řešit problémy, atd. Košťálová (2001) píše: „autorům RVP se podařilo dost přesně vystihnout, oč v životě jde, a vtělit to do formulací obecných vzdělávacích cílů.“

⁶ System kurikulárních dokumentů můžeme rozdělit na dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň, představuje Národní program vzdělávání, jenž vymezuje vzdělávání jako celek, a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň poté představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou vytvářeny školou a z rámcových programů vycházejí. Podle ŠVP se poté realizuje vzdělávání na školách.

3.2 Klíčové kompetence

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ (Belz, 2001, s. 168)

Dle RVP ZV (2017, s. 10) můžeme klíčové kompetence charakterizovat jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ Vybrané kompetence tedy odpovídají hodnotám a představám společnosti a přispívají člověku ke spokojenému a úspěšnému životu. Belz (2001, s. 174) píše, že pomocí klíčových kompetencí dokáže člověk zvládat a řešit různé problémy a splňovat požadavky v průběhu celého života.

Osvojování klíčových kompetencí, jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, je hlavním smyslem vzdělávání. Jedná se však o složitý a dlouhodobý proces. Belz dokonce tvrdí, že: „získávat klíčové kompetence znamená mít schopnost a být připraven učit se po celý život.“ (Belz, 2001, s. 175) V RVP ZV (2017, s. 10) je upozorňováno na to, že klíčové kompetence se mezi sebou prolínají a k jejich rozvoji a osvojování musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i aktivity probíhající ve škole.

Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní. Těchto šest kompetencí je v etapě základního vzdělávání uváděno za klíčové a vymezeno v RVP ZV (2017, s. 10–13) v podobě aktivních cílů, jež žák splňuje na konci základního vzdělávání.

3.3 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy jsou součástí jednotlivých vzdělávacích oblastí v RVP ZV, ve kterých „vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.“ (RVP ZV, 2017, s. 14) Tyto výstupy jsou rozděleny pro první a druhý stupeň, přičemž první stupeň je ještě rozdělen do dvou období. První období odpovídá 1. a 2. ročníku a druhé období odpovídá 3. až 5. ročníku. Všechny výstupy jsou zaměřené prakticky, mají činnostní povahu a jsou pomůckou učitelům při tvorbě ŠVP, což zajišťuje naplnění závazných výstupů na konci 5. ročníku.

Vzhledem k zaměření praktické části diplomové práce, jsou pro mě nejdůležitější očekávané výstupy pro první stupeň druhého období ve vzdělávací oblasti Český jazyk

a literatura (RVP ZV, 2017, s. 18–21). Pro představu uvedu několik, dle mého názoru, stěžejních výstupů:

- „žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“⁷
- „žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“⁸
- „žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je“⁹
- „žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma“¹⁰

3.3.1 Etická výchova

Nepovinnou součástí základního vzdělávání jsou doplňující vzdělávací obory, které jeho obsah doplňují a rozšiřují. Najdeme je také v RVP ZV (2017, s. 113–125) a řadíme mezi ně například taneční a pohybovou výchovu, dramatickou výchovu, či etickou výchovu. Právě poslední zmíněná výchova a její očekávané výstupy, jsou důležitým východiskem pro projekt Já ve velkém dospěláckém světě, který bude představený v praktické části. Skrz etickou výchovu totiž dochází dle mého názoru k největšímu osobnostnímu rozvoji žáků, kterého se snažím projektem dosáhnout.

- „žák si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení“, což je řešeno především u karty Kdo jsem? (viz kap. 6.2), která je na sebehodnocení přímo zaměřená. Avšak pozitivní sebehodnocení rozvíjíme i ve zbylých lekcích při reflexích, a také tím, že žáci mají možnost vzájemně se hodnotit, což je především v tomto věku pro rozvoj sebehodnocení podstatné (viz kap. 2.5). Žákům je také umožněno sdílení prací vytvořených v průběhu lekce – např. příběhů z klíčových slov (viz kap. 6.7), vyplněných tabulek s předvídáním (viz kap. 6.3) apod.
- „žák se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách“, v každé lekci projektu mají žáci možnost vyjádřit se k názoru spolužáka, či ocenit jeho aktivitu a činnost

⁷ čehož se v praktické části snažím dosáhnout pomocí metod kritického myšlení

⁸ což je zjišťováno v aktivitách následujících po čtení

⁹ což je záměrem každé lekce projektu a žáci k vyjádření svých dojmů mají dostatek času a prostoru – viz podvojný deník, literární dopisy, ...

¹⁰ s tím se setkáme u některých lekcí praktické části při využití metod kritického myšlení – viz čtení s tabulkou předvídání, klíčová slova, ...

Některé školy využívají disponibilní časovou dotaci¹¹ právě pro zařazení etické výchovy do rozvrhu. S takovou školou jsem měla možnost se setkat při realizaci jedné z lekcí projektu. Výsledky budou představeny v kapitole 6.5 praktické části.

¹¹ Disponibilní časovou dotaci RVP ZV (2017, s. 141) charakterizuje jako čas využitelný pro realizaci obsahu vzdělávání, který podporuje nadání a zájmy žáků a motivuje je k učení. Pro první stupeň se jedná o 16 vyučovacích hodin. Jejich využití je závazné, avšak je v kompetenci ředitele, v jakých oblastech budou využity.

4 Kritické myšlení

4.1 Obecná charakteristika

„Termín „kritické myšlení“ se ve vzdělávacích kruzích používá již celá desetiletí“ (Steele, 1997c, s. 4). Pochází z překladu anglického názvu „critical thinking“, ale dle Grecmanové (2000, s. 7) se nejedná o přesný ekvivalent. V anglicky mluvících zemích má tento pojem velké množství významů a širokou škálu vymezení. Jsou zde rozdíly v chápání laickou veřejností, filozofy, literárními teoretiky, pedagogy.

Maňák (2003, s. 159) a stejně tak Grecmanová (2007, s. 22) uvádí, že kritické myšlení vychází z konstruktivismu. Ten řadíme do proudu kognitivně psychologických teorií, kterými se v dřívější době zabývali například J. Piaget, či G. Bachelard. Dle Bertranda (1998, s. 65–70) je hlavním cílem konstruktivistických didaktických postupů aktivní budování (konstruování) poznatků, namísto přijímání již hotových informací. Je zde tedy vyžadována aktivní myšlenková činnost žáka, která zahrnuje vlastní zkoumání, objevování a logické úvahy. Nové poznatky žák následně propojuje se svými zkušenostmi, v konstruktivismu nazývanými jako „prekoncepty“. Při propojení dochází ke vzniku nových poznávacích struktur (konceptů) – vědomosti se rozšiřují, jsou chápány v širších souvislostech a vzniká nová, lepší představa o tématu, i když i ta je pouze dočasná. (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 55)

V novější publikaci Grecmanová (2007, s. 13) definuje kritické myšlení jako „aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informaci a její důkladné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.“ S velmi podobnou charakteristikou se setkáme také u Steelové (1997a, s. 6) a to u sousloví „myslet kriticky“. K definici Steelová ještě připojuje tvrzení, že tento proces probíhá na mnoha úrovních a to buď cílevědomě, či improvizálně. Maňák ve své publikaci píše, že „kritické myšlení je nový název pro dávné snahy o kvalitnější učení a vyučování, je jakousi syntézou poznatků o myšlení od dob Sókratových.“ (Maňák, Švec 2003, s. 159). Dle něj představuje kritické myšlení jednak charakteristiku myšlení z psychologického pohledu, ale také specifické edukační postupy. David Klooster (in Grecmanová 2007, s. 15–17) uvádí pět základních charakteristik kritického myšlení.

1. „Kritické myšlení je nezávislé myšlení“ – každý člověk by měl myslet a rozhodovat se sám za sebe. Měl by si vytvářet vlastní názory, hodnoty a přesvědčení.
2. „Získání informace je východiskem a nikoli cílem kritického myšlení“ – předtím, než člověk začne o tématu kriticky přemýšlet, potřebuje o něm mít co nejvíce informací, fakt, teorií, nápadů,...
3. „Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit“ – základní vlastností člověka je zvědavost, která je pro kritické myšlení nezbytná. Proto je potřeba u žáků probudit zájem o problémy a zapojit je do jejich řešení.
4. „Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech“ – neexistuje pouze jedno řešení problému. Člověk by měl hledat vlastní řešení, ověřovat je a pomocí argumentů obhájit jejich platnost.
5. „Kritické myšlení je myšlením ve společnosti“ – podstatné je sdílení myšlenek s druhými, protože ti nám na ně poskytují názory a tím nám je pomáhají ověřovat a vylepšovat. Z toho důvodu využívá kritické myšlení často diskuze a práce ve skupinách, které vedou žáky k toleranci, respektu a naslouchání druhým.

Shrnutí a hlavní myšlenku nám podává Urbanovská (in Grecmanová 2007, s. 14): i přesto, že se definice kritického myšlení odlišují, mají spoustu společného, a to především závislost na schopnosti tvorby smysluplných úsudků a jejich zdůvodňování. Mimo to nesmíme opomenout aktivní získávání a využívání informací pomocí všech myšlenkových operací.

4.2 Projekt RWCT

RWCT je zkratka pro mezinárodní program „Reading and Writing for Critical Thinking“, v jehož čele stojí čtyři ředitelé Charles Temple, Jeannie Steel, Kurt Meredith a Scott Walter. V současné době, jak píše Steelová (1997a, s. 2) a upřesňuje Grecmanová (2007, s. 9), probíhá ve více než třiceti zemích střední a východní Evropy a střední Asie.

Do českého jazyka je RWCT překládán jako projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Působí zde od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů. V rámci projektu jsou učitelům nabízeny kurzy a letní školy vedené odborníky. Aktuální informace přináší mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom a čtvrtletník Kritické listy a především také

webové stránky www.kritickemysleni.cz, na nichž je spousta materiálů, novinek ze světa školství a nabídek.

Právě na zmíněných webových stránkách se dočteme o vzniku programu, jeho principech, cílech, metodách, ... Program byl vytvořený na základě dlouholetých zkušeností odborníků a pedagogů ze všech koutů světa. Ti do něj vnesli nejnovější poznatky v oblasti učení a to nejen z pedagogického, ale také psychologického výzkumu. Zaměřuje se na učitele ze všech stupňů vzdělávání a poskytuje jim praktické metody, techniky a strategie, vycházející z teoretických poznatků, které však budou snadno použitelné ve škole. Nejedná se tedy o znalost teorie, ale především o použití vzdělávacích činností v praxi.

Na výše zmíněných stránkách (www.kritickemysleni.cz) se také dočteme o základních charakteristikách programu, které jsou shrnuté do deseti bodů:

- Rozvoj samostatného myšlení, spolupráce, respektu a tvořivosti žáků pomocí promyšleného využití čtení, psaní a diskuze.
- Aktivní učení na základě třífázového cyklu učení (E – U – R).
- Změna postavení učitele v procesu vzdělávání a změna způsobu komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.
- Využívání znalostí k řešení problémů a k rozvoji myšlenkových operací.
- Zohlednění zájmů a potřeb žáka.
- Vedení žáka k sebereflexi, kterou program RWCT považuje za důležitý nástroj celoživotního vzdělávání.
- Využití velkého množství metod založených na spolupráci.
- Nehodnotí se pouze výsledky, ale celý proces vzdělávání.
- Žákovo porozumění cílům učení a ztotožnění se s nimi.
- Otevřenost novým a netradičním nápadům.

Cíle programu RWCT jsou různé. Grecmanová (2007, s. 9) jich uvádí hned několik. Patří mezi ně například mezinárodní spolupráce mezi pedagogy, která bude šířit a zlepšovat metody kritického myšlení. Posilování schopnosti žáků kriticky myslet, tedy utvářet si nezávislé názory, umět je obhajovat, ale také respektovat názory druhých. V neposlední řadě klade důraz na posílení sebedůvěry učitelů a také jejich schopnosti metody RWCT nejen používat, ale i je zdokonalovat, podle potřeb žáků. Jak si můžeme všimnout, tyto cíle jsou zaměřené především na učitele. Na stránkách kritického

myšlení je stanoven jeden hlavní cíl: „aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“

4.3 E – U – R

Vzhledem k tomu, že v praktické části diplomové práce jsou využity základní prvky a principy modelu E – U – R, považují za účelné zde uvést jeho základní charakteristiky.

Zkratka E – U – R představuje název pro třífázový model učení a myšlení, který je dle Grecmanové (2007, s. 31) východiskem projektu RWCT. Zmíněná autorka (2007, s. 31) dále tvrdí, že tento jednoduchý model určuje strukturu učebního procesu tím, že jej rozděluje do tří fází – evokace, uvědomění si významu a reflexe. Při dodržování této posloupnosti a principů jednotlivých fází dochází k „významným specifickým poznávacím aktivitám“, které vedou k dosažení stanoveného cíle a to schopnosti kriticky myslet. Hausenblas a Košťálová (2006a, s. 54) píší, že model E – U – R slouží učitelům k plánování a následné realizaci výuky tak, aby bylo zachováno maximální možné množství rysů přirozeného učení, jež je dle jejich názoru nejefektivnější. Cílem vzdělávání podle tohoto rámce je aktivizace žáků a individualizace jejich učení, a to i v početné třídě. To výše zmínění autoři (2006a, s. 54) vysvětlují tak, že existuje řada různých cest k pochopení probíraného učiva. U každého žáka proto učení navazuje na jeho aktuální vědomosti a dovednosti.

Tito autoři (2006a, s. 55) a stejně tak Grecmanová (2007, s. 31) upozorňují na to, že u modelu E – U – R existuje vnější podobnost s modely tradiční pedagogiky. Je zde však velký rozdíl ve východisku modelů. E – U – R se totiž zaměřuje přímo na žákovské učení, kdežto u tradiční pedagogiky je východiskem pro plánování výuky učivo a činnost učitele. Již z toho můžeme usoudit, že aktivita žáka bude v obou případech velmi rozdílná.

Maňák (2003, s. 161) uvádí, že v průběhu celého učení jsou cílevědomě rozvíjeny kognitivní dovednosti žáků – vnímání, pozorování, zkoumání, uspořádávání informací, atd. V tomto rozvoji a celkově v rozvoji kritického myšlení hrají důležitou roli učitelovy otázky, které usměrňují myšlení žáků a pomáhají jim při učení. Maňák otázky rozděluje do několika skupin podle toho, co je jejich cílem (jakou vyžadují odpověď). Tím vzniká takzvaný víceúrovňový systém kladení otázek. Pro představu uvedu pouze několik

příkladů skupin otázek: otázky vyžadující doslovnou odpověď; otázky na porozumění; otázky analytické; otázky evaluační; atd. Na podstatu správného kladení otázek se zaměřuje také Fisher (1997, s. 27–43), který upozorňuje na smutný fakt, že děti se po nástupu do školy přestávají ptát a tuto úlohu přebírají učitelé. Ti však často kladou otázky neproduktivní a navíc je jich příliš velké množství. Vzápětí však zmíněný autor (1997, s. 31–43) udílí několik rad a zásad, jak s otázkami lépe pracovat:

- Klást otázky s otevřeným koncem. Nechtít po dětech pouhou odpověď ano, či ne, ale podporovat jejich přemýšlení.
- Dát žákům čas na přemýšlení předtím, než budeme vyžadovat odpověď.
- Užívat vhodný jazyk a obsah dle úrovně žáků.
- Chválit žáky za odpovědi a s odpověďmi následně pracovat.
- Povzbuzovat děti ke kladení otázek, což zajišťuje jejich aktivitu.

4.3.1 Fáze E – U – R

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, projekt RWCT je založený na třífázovém modelu E – U – R, který pomáhá při plánování výuky. V této kapitole bych ráda v krátkosti přiblížila jednotlivé fáze tohoto modelu, tedy evokaci, uvědomění si významu a reflexi.

Evokace

Jedná se o první fázi procesu učení, která má dle Steelové (1997a, s. 18–20) několik cílů. V první řadě si žáci aktivně vybavují své dosavadní znalosti, které si zároveň uspořádávají a vytváří si určitou strukturu, do které mohou následně ukládat nové informace. Hausenblas a Košťálová (2006a, s. 56) zdůrazňují, že je třeba dosavadní znalosti propojit s cílem hodiny, aby došlo k zosobnění tématu. Autorka (1997a, s. 18) přikládá velkou váhu samostatnému přemýšlení v evokační fázi, díky kterému si žák uvědomí, jak dobře téma zná, otázky, které by chtěl objasnit, ale může zde také dojít k odhalení nesprávných dřívějších informací či názorů.

Druhým cílem, jenž Steelová (1997a, s. 19) uvádí, je aktivní zapojení žáka do procesu učení. K tomu Grecmanová (2007, s. 32) dodává, že ačkoli to může být pro učitele nepřirozené, je potřeba, aby se co nejvíce zdržel vlastního slovního projevu. Hlavní je, aby mluvili žáci a on je povzbuzoval k myšlení a naslouchal jim.

Poslední cíl, který Steelová (1997a, s. 19) uvádí, je motivace žáků. Píše, že je nezbytné, aby žáci měli o téma a řešení problému vnitřní zájem. Je v podstatě přímo na žácích, aby si stanovili cíl, kterého chtějí dosáhnout a to tím, že si zformulují otázky, na které chtějí získat odpověď.

Uvědomění si významu

Ve druhé fázi učebního procesu se žáci setkávají s novými informacemi, které pocházejí z vhodného zdroje. Tím může být dle Hausenblase a Košťálové (2006b, s. 57) například text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka, experiment, film, návštěva muzea, apod. Autoři upozorňují na to, že podstatou však není informace pouze přijímat, ale zároveň nad nimi přemýšlet: srovnávat je s dosavadními poznatky a představami, uvažovat nad jejich hodnotou a snažit se je zařadit na správné místo. Steelová (1997a, s. 21) uvádí, že uložením nových informací dochází ke zdokonalování dosavadních poznatků. Pokud žák navíc hledá souvislosti mezi novým a starým, dochází k budování mostů, které zajišťují hlubší pochopení tématu.

Jelikož v této fázi by měl mít učitel na žáky co nejmenší vliv, je i zde velmi důležitá jejich vnitřní motivace a nasazení. Hausenblas s Košťálovou (2006b, s. 58) píše, že toho dosáhneme tím, že dáme žákům nejen možnost aktivně hledat odpovědi na jejich otázky, ale také odpovědi nalézat. Vysvětlují, že pokud je učení úspěšné, produkuje mozek endorfiny a ty vyvolávají pocit uspokojení. „Pokud si zvyknou ve škole, že učení je provázeno takovými příjemnými chvílkami, nebude pro ně učení ničím odpudivým. Budou vnitřně trvale motivováni k tomu, aby se dozvíдали víc, aby si pokládali otázky a pátrali po odpovědích.“ (Hausenblas, Košťálová, 2006b, s. 58)

Reflexe

Poslední fází procesu učení je reflexe. Steelová (1997a, s. 21) upozorňuje na to, že se jedná o často opomíjenou a vynechávanou fázi učení, což je však velká chyba. Během reflexe se totiž žák ohlíží za tím, co se učil a dělá si v hlavě pořádek – třídí a sjednocuje nové informace, upevňuje je a přeměňuje je ve vlastní zkušenosti. To Steelová (1997a, s. 21) označuje jako „proces učení, jehož výsledek je trvalý.“ Hausenblas a Košťálová (2006c, s. 68) doplňují, že pokud nedojde k reflexi, dítě neví, co doopravdy pochopilo během učebního procesu a zůstává mu v hlavě zmatek. Stejně tak tato informace chybí i učitelům, jelikož se nedozví, na co může v další hodině navázat.

Hausenblas a Košťálová (2006c, s. 67–68) dále zdůrazňují, že i zde je aktivní především žák, který si své poznatky musí formulovat vlastními slovy tak, aby mu byly srozumitelné. Tímto způsobem si je také nejlépe zapamatuje. Není tedy možné, aby shrnutí prováděl učitel, či vybraný jedinec.

Steelová (1997a, s. 22) píše, že v průběhu reflexe je důležité umožnit žákům výměnu názorů. To vede k rozšiřování jejich slovní zásoby, k učení se argumentovat a k toleranci. Tato diskuze navíc přináší žákům další nápady a myšlenky, nad kterými se musí zamyslet a tím mohou své poznatky ještě více obohatit. Grecmanová (2007, s. 36) v této souvislosti vyzdvihuje potřebu bezpečného prostředí. To je vytvořeno tím, že žáci respektují názory druhých, i přesto, že jsou odlišné. Podstatné je také, aby se dítě necítilo ohrožené hodnocením ze strany učitele i spolužáků. V reflexi totiž nejde o kontrolu, ale o stálé učení, které i nadále bude pokračovat někdy v budoucnu.

4.4 Metody kritického myšlení

V souvislosti s tím, že praktická část práce se opírá o metody práce s textem (příběhem), budou v této kapitole představeny některé základní metody kritického myšlení, jež velmi výrazně podporují hlubší porozumění textu.

Metod, které využívá program Čtením a psaním ke kritickému myšlení k rozvoji kritického myšlení, je celá řada. Jsou využitelné pro různé předměty – od českého i cizího jazyka, přes humanitní vědy, až po hudební a výtvarnou výchovu. Dle Templeho (1997, s. 30) lze metody různými způsoby upravovat, kombinovat a přizpůsobovat je tak, aby odpovídaly potřebám učitele i žáků – jejich vývojovému stupni, rozsahu učiva i stanoveným cílům. Grecmanová (2007, s. 10) uvádí, že metody odpovídají požadavkům ministerstva školství, jelikož přímo rozvíjejí kompetence, které jsou v RVP nazývány jako klíčové.

Stejně tak cíle v programu RWCT jsou velmi podobné obecným cílům v Rámcovém vzdělávacím programu. Toto srovnání nám ukazuje také Košťálová v článku „Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání“ (Košťálová, 2001). Autorka zde uvádí, že původním záměrem bylo analyzovat a přiřadit metody k jednotlivým cílům, což však nakonec nebylo možné, jelikož každá metoda splňuje celou řadu vzdělávacích cílů. Byly totiž koncipovány tak, aby vycházely z reálných situací běžného života a z toho, jak v takových situacích funguje náš mozek. Jedná se například o momenty, kdy řešíme nějaký problém, činíme důležitá rozhodnutí, snažíme se porozumět

neznámému, či hledáme souvislosti. Pomocí metod se naučíme v daných situacích orientovat a správně přemýšlet a reagovat.

Metody úzce souvisí s třífázovým modelem výuky E – U – R, zmíněným v předchozí kapitole. Temple (1997, s. 30) zdůrazňuje, že je nezbytné, aby učitelé metody znali a přesně věděli, která je vhodná pro jakou fázi učení. Pro přehlednost přikládám tabulku, v níž jsou vypsány příklady metod, které program RWCT využívá. V tabulce jsou jednotlivé metody rozděleny, dle výše zmíněného autora, do tří sloupců – evokace, uvědomění si významu a reflexe. V tabulce můžeme vidět, že velké množství metod z evokační fáze můžeme využít i pro reflexi.

Tabulka 1: Rozdělení metod kritického myšlení dle zařazení do fází výuky

Fáze evokace	Fáze uvědomění si významu	Fáze reflexe
Brainstorming	I.N.S.E.R.T.	Brainstorming – shrnutí
Klíčové pojmy	Čtení s otázkami	Klíčové pojmy – ověření předpokladů
Zpřeházené věty	Učíme se navzájem	Myšlenková mapa – shrnutí
Volné psaní	Dvojitý zápisník	Poslední slovo patří mně
Myšlenková mapa	Literární dopisy	Pětílístek
Vím – Chci vědět – Naučil jsem se	Čtení s tabulkou předpovědí	Kostka
Pětílístek		

4.4.1 Charakteristika vybraných metod kritického myšlení

V této kapitole bych ráda představila některé z metod kritického myšlení. Jedná se o metody, které jsou využívány v praktické části diplomové práce, a tudíž považuji za důležité je blíže představit. V prvním odstavci je metoda nejdříve krátce charakterizována a představena. Je zde také uvedena vhodná fáze výuky, do níž bývá metoda zařazována. Poté následuje popis metody a toho, jak je s ní pracováno v praxi.

- 1) podvojný deník
- 2) pětílístek
- 3) klíčová slova
- 4) literární dopisy
- 5) brainstorming
- 6) poslední slovo patří mně
- 7) myšlenková mapa

- 8) čtení s předvídáním
- 9) čtení s tabulkou předpovědí
- 10) kostka

1) Podvojný deník

U této metody se můžeme setkat s několika názvy. Grecmanová (2000 s. 74) uvádí název dvojitý zápisník, s názvem podvojný zápisník se setkáme například u autorů Temple a Steel (1997, s. 36). Metoda je velmi vhodná pro fázi uvědomění si významu. Dle Templeho (1997, s. 36) pomáhají dvojitě zápisníky žákovi se zosobněním textu, tedy s propojením s vlastními prožitky, zkušenostmi a zájmy. To je dle Rutové (2010a) také hlavním cílem této metody. Dále Rutová tvrdí, že metoda podvojněho deníku pomáhá žákům lépe vnímat čtený text, a také formulovat jejich vztah ke čtenému. Podvojný deník můžeme psát pro libovolně dlouhý text, ať už se jedná o krátký úryvek, či celou knihu. „Zvlášť se hodí v situaci, kdy si studenti čtou delší části textu a navíc třeba mimo školu“ (Temple, 1997, s. 36)

Popis metody

Každý žák dostane čistý list papíru, který si rozdělí svislou čarou na dvě poloviny. Poté individuálně čte zadaný text a v průběhu četby si píše poznámky na papír. Do levé poloviny zapisuje přesné citace z textu. Jedná se o pasáže, které žáka nějakým způsobem zaujaly – připomněli mu nějakou zkušenost, vyvolaly v něm otázku, výrazné pocity, ale klidně také nesouhlas. V pravém sloupci žák následně okomentuje a vysvětlí, proč si vypsál zrovna tuto část textu. Žákům můžou pomoci návodné otázky dle Templeho (1997, s. 36): „Čím byl pro mne úryvek tak zajímavý? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se rád zeptal?“ Po dočtení textu následuje reflexe ve dvojicích, či celé skupině. Dobrovolníci můžou přečíst své vybrané pasáže a komentáře k nim. Učitel se poté ptá žáků, zda si pasáže všimli, jestli je tu někdo další, kdo si jí také vypsál, zda mají stejný názor jako spolužák, což může vyvolat zajímavou debatu.

2) Pětílístek (Cinquains)

„Cinquain je „básnička“, která vyžaduje slučování informací a materiálů do stručných výrazů, které popisují nebo uvažují o námětu.“ (Steele, 1997, s. 55). Stejná autorka dále píše, že tento název pochází z francouzské číslovky pět (cinq) a představuje tedy krátkou pětiřádkovou básničku.

Kincl (2013a) uvádí, že metodu Pětílístku můžeme využít ve dvou fázích hodiny. První možností je využití ve fázi evokace s cílem motivace žáka a nasměrování jeho myšlenek k danému problému. V tomto případě je nutné, aby žáci již o tématu nějaké poznatky měli. Pětílístek se však nejčastěji využívá při reflexi, což je dle Rutové (2010c) nejvhodnější, jelikož si žáci utřídí myšlenky a nové poznatky a výstižně shrnou probrané téma. Tato metoda vyžaduje svou formou stručné informace. Žáci se tak učí vyjádřit své myšlenky pomocí několika slov, která daný námět co nejpřesněji vystihnou. Pětílístek je u učitelů velmi oblíbený, protože se dá aplikovat téměř na jakékoli téma. Výhodou je, že nezabere příliš mnoho času a učitel se i tak dozví potřebné informace.

Popis metody

Jak již bylo zmíněno, cinquains má přesně danou strukturu, která se skládá z pěti řádků. Tuto strukturu učitel žákům představí a zdůrazní, že je potřeba přesně dodržovat pokyny, upozorňuje Grecmanová (2007, s. 92).

První řádek obsahuje jednoslovné téma, námět (nejčastěji se jedná o podstatné jméno). Ten je pro všechny žáky společný a zadává ho učitel, nebo se na něm může dohodnout se žáky. Další řádky už žáci píšou samostatně, popřípadě ve dvojicích (dle zadání učitele).

Na druhém řádku jsou dvě slova, přídavná jména, která vyjadřují, jaký námět je (jeho vlastnosti).

Na třetí řádek žáci píšou tři slovesa, vyjadřující činnost tématu (co dělá, nebo se s ním děje). Čtvrtou řádku tvoří věta o čtyřech slovech, která se vztahuje k námětu.

Na posledním řádku je synonymum, či jednoslovná asociace k tématu, jež rekapituluje podstatu námětu. Nejčastěji se jedná o podstatné jméno, ale není to pravidlem. (viz příloha č. 1)

Steelová (1997b, s. 55) doporučuje, že pokud žáci vytváří cinquains poprvé, může jim učitel nabídnout nějaké ukázky. Poté je vhodné rozdělit žáky do dvojic, přičemž ale každý nejdříve pracuje samostatně. Na vytvoření pětílístku doporučuje čas 5 až 7 minut. Poté žáci vytvoří dvojice, vzájemně si představí své pětílístky a na základě diskuze a dohody vytvoří z obou jeden společný. Takto vytvořené pětílístky jsou následně dále sdíleny buď se skupinou, nebo s celou třídou. Další zajímavou možností, jak s pětílístky pracovat, uvádí Rutová (2010b). Učitel nechá žáky přečíst pouze synonyma (poslední řádek). To se poté může stát podnětem pro diskusi a učitelé to přináší dobrý přehled o tom, co bylo pro žáky podstatné.

3) Klíčová slova

Metodu využíváme ve fázi evokace před čtením textu. Poláková (2009a) uvádí, že je vhodná spíše pro beletrii, ale pokud zvolíme vhodné pojmy, můžeme ji využít i při práci s odborným textem, nebo před započítím nové látky. Grecmanová (2007, s. 87) dokonce píše, že metodu lze využít i u monologu učitele. Metoda má jednak motivační charakter, jelikož vzbuzuje u žáků zájem o následné téma. Zároveň pomocí ní podporujeme jejich schopnost předvídat, vytvářet souvislosti, pracovat s informacemi a propojovat je se svými poznatky. V neposlední řadě zde žáci mohou částečně uplatnit svou fantazii a kreativitu.

Popis metody

Učitel vybere z textu přibližně pět slov, či pojmů, která jsou podle něj důležitá pro celkové pochopení. Výběr není jednoduchý. Je vhodné, aby se ze slov dala přibližně odhadnout dějová linka příběhu, ale na druhou stranu by slova neměla odhalit hlavní tajemství textu. Tyto pojmy napíše na tabuli. Žáci si je přečtou a poté samostatně, nebo ve dvojicích, což doporučuje Temple (1997, s. 31) přemýšlí, jak spolu souvisí a o čem by daný text mohl být. Na tuto část práce mají stanovený časový limit, vhodné je pět minut. Po uplynutí času se učitel zeptá několika žáků na jimi vytvořené verze. Týž autor (1997, s. 31) také doporučuje k tomu, aby učitel před začátkem čtení, vyzval žáky k tomu, aby si všímali klíčových slov v textu. „Žáci zjišťují, jak se naplnily přepokládané souvislosti mezi pojmy. Žáci mohou vyhodnocovat, kdo ze třídy byl nejbliže skutečnosti. Vnímají také, jakými rozmanitými způsoby byl chápán význam klíčových slov.“ (Grecmanová, 2007, s. 87).

Dle Košťálové (2010, s. 22) je možné metodu klíčových slov využít i opačným způsobem a to při reflexi. V tomto případě zadá učitel žákům, aby po přečtení textu sami zkusili vypsát několik slov, která jsou podle nich v příběhu klíčová. Tím zlepšují svou dovednost shrnování. Společně poté můžou hodnotit, kdo jaká slova vybral, proč a zda s ním ostatní spolužáci souhlasí.

4) Literární dopisy

„Dopis zachycuje stručnou, bezprostřední a osobní reakci na přečtené a autor dopisu předpokládá, že na svou úvahu nad textem dostane odpověď.“ (Steele, 2007, s. 17)

Metodu zařazujeme v průběhu četby pro uvědomění si významu, a také dobře poslouží jako prostředek pro reflexi. Košťálová (2010, s. 19) doporučuje metodu využívat

nejčastěji ve dvojicích a to během čtení, či po přečtení celého textu. Žáci se pomocí ní učí formulovat své názory a úvahy. Zároveň se také učí reagovat na odpovědi spolužáka a respektovat jeho názory. Metoda je vhodná pro libovolně dlouhý text, dokonce i pro celou knihu.

Popis metody

Učitel rozdělí žáky do dvojic a každému dá vlastní text. Nejjednodušší a na první stupeň nejvhodnější je, aby měli oba text stejný. U pokročilých, starších žáků můžeme využít odlišné texty, ale vždy musí mít něco společného, například stejného autora. Žáci individuálně čtou text (část textu) a poté o přečteném vedou konverzaci tím, že si napíší dopis. V dopisu žáci píšou své dojmy z přečteného úryvku, co je zaujalo, jaký z toho měli dojem, vyvolané otázky a pocity. Dopis předají svému spolužákovi ve dvojici a ten mu odpoví. „O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby.“ (Košťálová, et al., 2010, s. 19). Dle Steelové (2007, s. 17) je důležité, aby se učitel zdržel jakékoli korekce chyb. Jedná se totiž o okamžitou odezvu na přečtený text, při které jsou na prvním místě žákovy názory a myšlenky.

5) Brainstorming

Pokud slovo brainstorming doslovně přeložíme do češtiny, tedy brain = mozek a storm = bouře, získáme název „Bouře mozků“. Můžeme se také setkat s označením „Burza nápadů“. Všechna tato označení jsou velmi výstižná, ale přesto se nejčastěji setkáme s originálním zněním v angličtině. Metodu brainstorming nejčastěji využíváme ve fázi evokace a cílem je, jak uvádí Grecmanová (2000, s. 79), získat od žáků co nejvíce nápadů, myšlenek a informací k danému tématu, ze kterých poté můžeme vyvozovat závěry. Učitelé často zařazují brainstorming také do fáze reflexe, kde díky němu mohou žáci porovnat své vědomosti na začátku tématu a na jeho konci.

Popis metody

Jak již bylo zmíněno v předchozím odstavci, tato metoda spočívá ve vypsání co nejvíce nápadů k danému tématu. Grecmanová (2007, s. 81) uvádí, že se nemusí jednat jen o fakta, ale zapisují se také pocity, domněnky a otázky, na které by žáci rádi znali odpověď. Také zdůrazňuje, že práce musí být vždy časově omezena, nejčastěji na pět minut, aby neklesala její efektivita. Po uplynutí časového limitu žáci společně vytřídí nevhodné informace a ze zbylých se vytváří odpovědi. Táž autorka (2007, s. 81)

jmenuje různé typy, se kterými se můžeme setkat – brainstormingem pracují jednotlivci (individuální), dvojice (párový), či skupina nebo celá třída. Temple (1997, s. 30) předkládá jako velmi vhodnou volbu brainstorming párový, který dává možnost prosadit se i stydlivějším žákům. Při něm žáci zapisují nápady nejdříve ve dvojicích. Poté se spolu domluví, která informace jim připadá nejzajímavější, a tu nadiktují učiteli. Ten zapisuje nápady žáků na tabuli a z nich následně všichni společně vyvozují závěry. Pravidel při Brainstormingu je mnoho, ale důležité je dodržovat alespoň několik základních, které popisuje Šubrtová (in Lacina, 2015, s. 128–129)

- Nikdo (ani učitel) nesmí kritizovat, či nějak komentovat nápady žáků.
- Nikdo nesmí být nikomu nadřazený.
- Snaha vymyslet co nejvíce nápadů – upřednostnění kvantity nad kvalitou.
- Nápad, který byl již jednou napsaný, by neměl být nijak opravován.
- Poslouchat ostatní, nepřekřikovat je a snažit se navázat na jejich myšlenky.

6) Poslední slovo patří mně

„Žák potřebuje být v kontaktu jak se čteným textem, tak i s ostatními, kdo se stejným zdrojem pracují a sdílet s nimi své komentáře, postřehy, hypotézy, náměty, zpřesnění, nesouhlasy ... k tématu.“ (Kincl, 2013b)

Metoda poslední slovo patří mně, či poslední slovo mám já, bývá využívána při reflexi čteného textu. Metoda „dává prostor jednotlivci k osobnímu zamyšlení se nad obsahem a vyjádření vlastního stanoviska“ (Grecmanová, 2007, s. 74). Dle Templeho (1997, s. 40) je velmi vhodná pro introvertní žáky, kteří mají zábrany při mluvení před třídou. Lze také dobře uplatnit pro vytváření a nácvik pravidel diskuze, jelikož dává diskusi určitý rámec. Rutová (2010d) ještě dodává, že tato metoda nabízí možnost propojení s reflexí podvojného deníku.

Popis metody

V popisu metody se autoři Grecmanová (2007, s. 73–74), Temple (1997, s. 40) i Poláková (2009b) liší pouze v malých detailech. Metoda spočívá v tom, že učitel zvolí text, který budou žáci číst a následně s ním pracovat. Může se jednat jak o text umělecký, tak naučný, či informativní. Po přečtení si každý žák zapíše myšlenku, která ho nejvíce zaujala a výpisek doplní svým komentářem. Zde Grecmanová (2007, s. 73) nabízí možnosti zapsání do sešitu, či vyznačení v textu, kdežto Temple (1997, s. 40) a Poláková (2009b) uvádějí využití excerpční kartičky, kde na jednu stranu vypíší citaci

a na stranu druhou svůj komentář. V komentáři žák zdůvodní, proč si zvolil zrovna tuto myšlenku, co si o ní myslí,... Tím se každý žák musí aktivně zapojit do analýzy textu a následné práce s ním. Poté učitel vybere žáka a ten přečte svůj vybraný výpisek. Následuje diskuze a hodnocení ostatních žáků nad vybranou citací. Žáci mají možnost vyjádřit se k vybrané pasáži, odhadují, proč si žák tento úryvek vybral, apod. Učitel musí diskuzi řídit. Nemůže dopustit, aby žáci odběhli od tématu, skákali si do řeči, či se vysmívali spolužákovi, který citát vybral (on se do diskuze zapojit nesmí). Diskuze končí tím, že učitel vyzve studenta, který úryvek vybral, aby přečetl svůj komentář. Jemu patří poslední slovo a nikdo další už se k tomu nevyjadřuje. Zde Temple (1997, s. 40) apeluje na učitele, že i oni se musí zdržet závěrečného komentáře.

7) Myšlenková mapa

„Všechny postupy, které znázorňují myšlení nějakým zobrazením, můžeme nazvat mentálními mapami.“ (Fisher, 1997, s. 71)

Temple (1997, s. 31) píše, že se jedná se o velmi univerzální metodu, která je využitelná ve fázi evokace, a to pro vybavení si a uspořádání dosavadních znalostí, a také při reflexi, pro shrnutí nově získaných poznatků. Myšlenkové mapy jsou velmi blízké metodě brainstorming. Hlavním rozdílem je však to, že jsou organizované, strukturované a graficky upravené. Myšlenková mapa umožňuje „přehledně doplňovat a rozšiřovat původní myšlenku, hledat nejdůležitější body, ale zároveň je větvit a přitom se stále držet jednoho tématu. Dovolí nám vnímat celek a přitom si pohrávat s jednotlivými detaily a souvislostmi.“ (Rutová, 2010b)

Popis metody

Steelová (1997b, s. 51) postupuje při tvorbě myšlenkové mapy následovně: doprostřed tabule (či papíru velkého formátu) napíšeme hlavní téma a to zakroužkujeme. Může se jednat o slovo (pojem), otázku, citát, ... Zde autorka (1997b, s. 52) uvádí několik pravidel, která je potřeba sdělit žákům a dodržovat je. Mezi ně patří: psát vše, co žáky napadne; nezabývat se pravopisem; snažit se vymyslet co nejvíce možností a spojení. Poté vyzveme žáky, aby kolem hlavního tématu zapisovali vše, co je k němu napadne. V průběhu zapisování myšlenek žáci zároveň propojují již zapsané pojmy čarami dle souvislostí a to nejen s hlavním tématem, ale také mezi sebou. Pro tvorbu mentální mapy můžeme stanovit časový limit, či ji ukončit v momentě, kdy vidíme, že se již žáci příliš odchyľují od tématu a vytváří složité konstrukce. Poté mají žáci možnost vyznačit

v mapě pomocí otazníků místa, u kterých by potřebovali zjistit více informací. V následující aktivitě (čtení) by se žáci měli na označená místa zaměřit a zjistit jejich správnost.

Podobně jako u Brainstormingu, i zde má učitel celou řadu možností, jak myšlenkové mapy využít. Pokud žáci nemají s touto metodou žádné zkušenosti, je vhodné vytvářet mapu společně s celou třídou. Později můžeme zařadit práci ve skupinách, dvojicích i individuální. Grecmanová (2007, s. 86) také uvádí různé modifikace mentálních map. Například učitel nadiktuje žákům pojmy, které mají zpracovat do mentální mapy. Zajímavá je metoda, kdy učitel předloží žákům vypracovanou mentální mapu a oni podle ní píšou text. Táž autorka (2007, s. 86) také uvádí, že myšlenková mapa může dobře posloužit i při zkoušení.

8) Čtení s předvídáním

Dle Košťálové (2010, s. 18) tato metoda propojuje všechny tři fáze – před čtením, v průběhu, a také po něm. Grecmanová (2007, s. 72) tvrdí, že metoda pomáhá s motivací žáků, lepší pozorností a větší koncentrací na obsah čteného textu. Čtení s předvídáním rozvíjí u žáků fantazii a tvořivé myšlení, učí je naslouchat druhým a respektovat jejich názory. Celkově jsou žáci při práci aktivnější a vnímavější. Kromě toho se žáci učí diskutovat, respektovat názor spolužáků a naslouchat si navzájem. Rutová (2010a) navíc dodává, že metoda je velmi vhodná pro i pro žáky s poruchami učení, jelikož je dlouhý text rozdělený do kratších částí.

Popis metody

Ještě před čtením textu zadá učitel žákům různé „indicie“ – např. název textu, ilustraci, jméno autora. Žáci se zamýšlí nad tím, o čem text může být. Můžeme využít návodných otázek, které uvádí autorka Grecmanová (2007, s. 72): O co se může v textu jednat. O čem byste psali, kdybyste byli autorem? Kde se může situace odehrávat a proč?. Poté žáci dostanou text rozdělený do několika odstavců. Buď samostatně potichu, či společně nahlas přečtou první část textu. Následuje společná rekapitulace přečteného odstavce, která může probíhat pomocí vhodných otázek učitele – příklady otázek od stejné autorky (2007, s. 72): Odhadli jste podle názvu textu jeho téma? Můžete popsat prostředí, ve kterém se bude rozvíjet děj? Co všechno můžeme vidět?. Potom žáci předvídají a zamýšlejí se nad tím, co bude následovat v další části textu, zdůvodňují své názory a diskutují se spolužáky. Učitel by měl upozornit žáky na to, že není podstatné

„trefit se“ do skutečného pokračování textu, ale hlavní je přemýšlení nad ním. Jak píše Rutová: „Důležité je předpověď umět opřít o to, co již víme z přečtené části, případně z vlastní zkušenosti.“ Následuje čtení dalšího odstavce. Poté opět společná rekapitulace a další předvídání. Po dočtení posledního odstavce se žáků ptáme, zda obsah skončil, jak očekávali, co bylo nejdůležitějším tématem, atd.

9) Čtení s tabulkou předpovědí

Metoda čtení s tabulkou předpovědí je velmi blízká prostému čtení s předvídáním. Také v tomto případě je naším cílem, aby se žáci lépe soustředili na text, jeho obsah a pochopení významu. Rozdíl je v tom, že během této metody již žáci pracují samostatně, popřípadě ve dvojicích individuálním tempem a své názory a očekávání zapisují do tabulky. Dle Košťálové (2010, s. 19) tabulka zpřesňuje porozumění žáků, jelikož se jedná o přehledný záznam.

Popis metody

Učitel žákům rozdává papíry s tabulkou (viz příloha č. 2). Zde Košťálová (2010, s. 26) zdůrazňuje, že i když žáci pracují ve dvojicích, měli by dostat pouze jednu společnou tabulku, aby nad jejím vyplňováním museli diskutovat. Tabulka je rozdělena do tří sloupců. V záhlaví prvního sloupce je napsáno „Jak bude příběh pokračovat?“, v druhém sloupci „Proč si to myslíte? (zdůvodnění)“ a ve třetím „Co se doopravdy stalo?“. Poté žáci dostanou text rozdělený do několika částí. Rutová (2010a) doporučuje tento postup: Nejdříve si žáci individuálně přečtou první část textu a samostatně se zamyslí nad předpovědí a zdůvodněním. Poté následuje domluva se spolužákem a zapsání společného závěru do tabulky. Může následovat společné sdílení s celou třídou. Žáci čtou samostatně další odstavec a nejdříve individuálně přemýšlí, co se doopravdy odehrálo. O tom poté diskutují se spolužákem a výsledek zapíše do tabulky. Následně zapisují předvídání další části textu. Tímto způsobem žáci vyplní celou tabulku. Košťálová (2010, s. 26) ještě doplňuje, že na závěr by mělo následovat sdílení v celé třídě. Zhotovené tabulky dobrovolníků se také mohou vyvěsit na nástěnku.

10) Kostka

Metoda kostka vede žáky k tomu, aby vnímali problémy a nahlíželi na témata z různých úhlů pohledu. Tuto metodu můžeme využít v evokační fázi, kde je však potřeba, aby studenti téma již dobře znali. Využívaná je také ve fázi reflexe, a to ke zrekapitulování a třídění získaných poznatků. Zde také zároveň slouží jako zpětná vazba pro učitele.

Popis metody

K této metodě potřebujeme kostku – buď vyrobenou z tvrdého papíru a popsanou pokyny, či běžnou hrací kostku (každému pokynu odpovídá jedno číslo). (Temple, et al. 1997, s. 46):

1. Popište (Popište barvu, tvar, velikost, ...)
2. Porovnejte (Čemu se to podobá, od čeho se to zcela liší.)
3. Přiřaďte (Co vás v souvislosti s tím napadá.)
4. Analyzujte (Jak je to uděláno nebo z čeho to je.)
5. Použijte (K čemu to můžete použít nebo jak se to používá.)
6. Hledejte argumenty pro a proti. (Zaujměte nějaké stanovisko a sepište si argumenty na jeho podporu.)

U Grecmanové (2007, s. 83–85) se můžeme setkat s drobnými odlišnostmi v označení pokynů – např. přiřaďte = asociuj, použijte = aplikuj, ..., avšak význam je stále stejný.

Učitel zadá žákům téma a poté otáčí kostkou, přičemž by měl postupovat od jednodušších myšlenkových operací ke složitějším. Úkolem žáků je přemýšlet a nějak se vyjádřit k tématu dle zadaného pokynu. K tomu se nejčastěji využívá metody volného psaní¹² po dobu dvou až čtyř minut. Poté, co žáci dopíší, následuje sdílení zápisků – buď ve dvojici, nebo společně. Žáci si nejčastěji volí nejzdařilejší ze svých hledisek.

Grecmanová (2007, s. 84) upozorňuje, že se jedná o náročnou metodu a žáci se při ní často cítí hodně vyčerpaní. U menších žáků je nezbytné popsat kostku opisem, aby všem pokynům rozuměli (např. popište = jak to vypadá?, analyzujte = z čeho se to skládá?). Také je možné pracovat s menším počtem pokynů. Metodu opět můžeme různě modifikovat, například tím, že strany kostky popíšeme jinak v souvislosti k probíranému tématu (např. při čtení napsat na každou stranu kostky jednu postavu). V takovém případě si žáci mohou například hodem kostkou vybrat úkol, který budou vypracovávat.

¹² Metodu volného psaní popisuje Temple (1997, s. 40) tak, že žáci po dobu stanoveného časového limitu zapisují své myšlenky k danému tématu, aniž by přestali psát. Pokud je nenapadá nic, o čem by mohli psát, píše například: „Nevím, o čem bych měl psát. Teď mě nic nenapadá.“ Cílem je, aby se pisatel nevracel k tomu, co již napsal.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie práce

V praktické části diplomové práce bych ráda blíže představila mnou vytvářený projekt s názvem „Já ve velkém dospěláckém světě“, který je určen pro žáky druhého období prvního stupně základních škol, neboli třetí až pátý ročník.

Klíčovým bodem celého projektu jsou inspirační karty (obrázky) Lucie Ernestové¹³, k nimž byly vytvářeny příběhy i aktivity. Tyto karty jsem zvolila, protože mě samotnou velmi zaujaly. Obrázky na nich jsou barevné, hravé, ale zároveň i jednoduché, a tudíž jistě upoutají pozornost každého dítěte. Sama autorka uvádí, že díky nim děti lépe pochopí význam napsaných slov. Ta obsahují dávná poselství a moudrosti, na které však často zapomínáme. Ernestová zdůrazňuje, že se soustředíme na pravidla, příkazy a očekávání, ale zapomínáme na vnitřní růst. S tímto názorem se ztotožňuji a koresponduje s cíli mé práce.

Hlavním cílem diplomové práce je rozvoj osobnosti žáka, konkrétně oblasti kognitivní, verbální, emoční a sociální, a to prostřednictvím textu. Děje se tak předkládanými příběhy ke kartám / obrázkům a následnými aktivitami, vedoucími k porozumění poselství textu a jeho propojení s vlastní osobností žáka. Na plnění hlavního cíle, tedy rozvoj osobnosti ve výše zmíněných oblastech, je zaměřena pozornost v každé z uvedených lekcí.

Hlavní cíl je v jednotlivých lekcích projektu dále specifikován dle konkrétního zaměření („poselství“) příběhu / karty a jeho možného vlivu na rozvoj osobnosti žáka, a to takto:

- Utváření pozitivního sebehodnocení žáka – 1. lekce (viz kap. 6.2).
- Pochopení důležitosti přátelství – 2. lekce (viz kap. 6.3).
- Rozlišování nálad a pocitů u sebe i druhých – 3. lekce (viz kap. 6.4).
- Uvědomění si toho, že každý člověk má jak dobrou, tak špatnou stránku – 4. lekce (viz kap. 6.5).
- Uvědomění si vlastního strachu a práce s ním – 5. lekce (viz kap. 6.6).
- Uvědomění si významu klidu a ticha pro přemýšlení, odpočinek a pohodu člověka – 6. lekce (viz kap. 6.7).

¹³ Již při tvorbě diplomové práce jsem oslovila autorku karet, Lucii Ernestovou, prostřednictvím dopisu (příloha č. 4). Díky paní ředitelce Jurigové, která s Lucií Ernestovou spolupracuje a motivační karty již dlouhou dobu úspěšně využívá v praxi jako součást osobnostní výchovy u dětí předškolního věku, mi bylo nabídnuto pozvání na přátelskou schůzku s autorkou karet. Schůzka je plánovaná na konec dubna 2019, tedy již v termínu po odevzdání diplomové práce, proto bohužel nemohu její závěry již zahrnout do této práce. I přesto je to pro mě velká příležitost a na toto setkání se velmi těším.

- Uvědomění si vlastních přání a cílů a přemýšlení nad cestou k jejich splnění – 7. lekce (viz kap. 6.8).

Další fází, následující po stanovení hlavního cíle a jeho specifikaci, bylo vybrat vhodný počet karet, se kterými bude dále pracováno. Nakonec byl jako optimální zvolen počet sedmi karet, neboť umožňuje využít relativně široké spektrum rozvoje osobnosti žáka a zároveň je adekvátní rámci diplomové práce.

V průběhu práce se ukázalo, že není jednoduché těchto sedm karet vybrat. Důležitou roli hrály samozřejmě moje osobní preference, jakožto autorky budoucích textů, bližší vztah k některým obrázkům a také inspirace, či tvůrčí nápad k psaní příběhu. Pokusila jsem se však také vžít do role žáka čtvrtého ročníku, přemýšlela jsem nad tím, jaké může řešit problémy, co je pro něj důležité, o čem přemýšlí ...

Příběhy, které jsem vytvořila, vychází z obrázků a textů. Vždy jsem si sedla, položila jsem si kartu před sebe. U některých příběh sám vyplynul, jako by se odehrával přímo přede mnou. Někde bylo potřeba více popřemýšlet. Pokaždé jsem ale dbala na to, aby příběh nebyl příliš dlouhý a udržel zájem žáků v průběhu čtení. Pro lepší identifikaci s postavou je vždy hlavním hrdinou chlapec, dívka, či více dětí, které řeší nějaký problém. Situace, které se v příbězích odehrávají, jsou dle mého názoru reálné a žáci se s nimi mohou během svého života setkat, popř. se s nimi možná dokonce již setkali.

Již během psaní jsem se snažila zároveň myslet na další aktivity, které budou příběh rozvíjet. Jednak jsem se zaměřila na využití metod kritického myšlení, které podporují aktivnější vnímání čteného textu a celkové zapojení do výuky (viz kap. 4.4). Dále jsem využívala aktivity, které rozvíjejí různé schopnosti žáků a vycházejí z klíčových kompetencí v RVP ZV – především z kompetencí k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské (viz kap 3.2).

V každé ze sedmi lekcí jsou aktivity logicky uspořádány a rozděleny do čtyř fází hodiny:

- Před čtením (mají motivační a aktivizační funkci).
- V průběhu čtení (nejčastěji vybraná metoda kritického myšlení podporující vnímání textu).
- Po čtení (rozvíjející daný problém, téma, či otázku).

- Reflexe (nedílná součást každé lekce, díky níž žáci mohou vyjádřit své pocity a poznatky).

Jednotlivé lekce jsou vzájemně tematicky propojeny a vytváří tak celý projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“. Název projektu byl stanovený již na začátku¹⁴, ale bylo potřeba vymyslet výsledný výstup. Nakonec jsem se rozhodla pro portfolio žáka. Jeho úvodní stránku tvoří obrázek namalovaný Lucií Ernestovou s názvem „Cesta k sobě“. Ten jsem však upravila do podoby omalovánky a trochu pozměnila tak, aby odpovídal potřebám projektu (viz příloha č. 3). Mimo to si žáci budou do portfolio zakládat veškeré texty, pracovní listy a další materiály z jednotlivých hodin. Pokud má aktivita skupinový charakter, bylo vhodné její produkt rozkopírovat a poskytnout ho všem žákům.

Následující fáze již vyžadovala účast dětí. Z vytvořených lekcí jsem si vybrala tři, které jsem následně vyzkoušela v praxi, každou v jiné třídě. Jedním z mých záměrů bylo zjistit, zda žáci příběhům rozumí (základní porozumění textu), a také to, zda a jakým způsobem nad nimi dokáží dále přemýšlet a propojit je s vlastní zkušeností. Také jsem zjišťovala, zda text žáky dokáže dovést k obecnému přemýšlení nad tématem na kartě. U aktivit jsem se zajímala o to, zda splňují hlavní cíl projektu, a to rozvoj osobnosti žáků, a také zda naplňují jednotlivé specifikované cíle.

Důležitou součástí realizace projektu byla konzultace projektu s učitelkami z praxe. Hlavním důvodem bylo to, že mají mnohem více zkušeností než já. Díky tomu dokážou nejen odhalit možné chyby a rezervy projektu, ale také doplnit další využitelné nápady a aktivity. Všechny tyto poznatky jsem shrnula a vycházela jsem z nich při psaní následných doporučení do praxe.

Z reflexí žáků, učitelek i mé autoevaluace jsem vytvořila závěry, pomocí nichž shrnuji, zda mnou stanovené cíle byly splněny.

¹⁴ Název vychází z myšlenky Lucie Ernestové, autorky obrázkových karet, která říká, že se jedná o karty pro malé i velké. Když jsem nad tím uvažovala, uvědomila jsem si, že má autorka pravdu, protože každý člověk si v kartách najde své a každý si je může po svém vyložit. Název se mi zároveň jevil jako velmi vhodný, protože žáky okamžitě zaujme. Děti se chtějí co nejvíce přiblížit dospělým, být jako oni, dostat se do jejich světa. Neuvědomují si však, že dospělí mají také své problémy, a to často podobné, jako samotné děti. Stejně tak dospělí si dle mého názoru často neuvědomují, že problémy, které řeší děti, mohou působit dětsky, ale pro děti jsou životně důležité. Tímto projektem bych tedy zároveň chtěla více sblížit svět dětí a dospělých a pomoci dětem nás dospělé více pochopit.

6 Představení projektu „Já ve velkém dospěláckém světě“

6.1 Struktura projektu

Projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“ je realizován jednotlivými lekcemi, které jsou v souladu s hlavním cílem diplomové práce vzájemně propojeny (a) tematikou¹⁵ a zaměřením na všestranný rozvoj osobnosti žáků¹⁶; (b) věkovým zaměřením na žáky mladšího školního věku (zejména ve věku 2. období 1. stupně); (c) důležitou rolí textu při rozvoji osobnosti žáka¹⁷, (d) následnými aktivitami vycházejícími z metod kritického myšlení¹⁸.

V této kapitole budou představeny jednotlivé části projektu. Pro tyto části bude použit a následně v celé praktické části uváděn termín „lekce“. Tento termín jsem se rozhodla užívat proto, že nejlépe vystihuje charakter jednotlivých částí projektu, a to především z důvodu relativní uzavřenosti každé lekce, jež lze v případě potřeby použít i jako jednotlivé uzavřené celky. Každé lekci bude věnována jedna podkapitola. Ta bude následně rozčleněna do tří částí:

- Obecné informace.
- Tabulka se strukturou lekce.
- Podrobné rozepsání aktivit.

Lekce vyzkoušené v praxi ještě doplním podkapitolami

- S informacemi o realizaci v praxi.
- Reflexí žáků.
- Vlastní reflexí.

¹⁵ Témata všech lekcí jsou osobní a vedou k rozvoji osobních postojů a hodnot. Žák může skrz příběhy a následné aktivity posuzovat své vlastní zkušenosti, otázky a problémy. Zároveň své názory porovnává s pohledem ostatních žáků a díky tomu se nad tematikou zamýšlí z více úhlů pohledu. (viz kap. 6.2–6.8) nenapadla mě konkrétní kapitola, na kterou bych mohla odkázat)

¹⁶ Všestranným rozvojem osobnosti je myšlena oblast kognitivní, verbální, emocionální a sociální (viz kap. 2.3–2.6)

¹⁷ Všechny texty uvedené u jednotlivých lekcí jsou vlastní, orientované na dítě, na jeho schopnosti a pochopení hlavních myšlenek. Texty byly inspirovány kartami Lucie Ernestové. (viz kap. 6)

¹⁸ Jedná se o metody podporující vnímání čteného textu, lepší orientaci v něm a aktivní práci s ním ... (viz kap. 4)

6.2 1. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KDO JSEM?

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, papír velkého formátu, texty, karty Lucie Ernestové, „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: utváření pozitivního sebehodnocení žáka

2. Text ke kartě Kdo jsem?

Já jsem Zuzka

Dneska přišla maminka domů z práce dřív. „Ahoj Zuzi, už jsem doma!“ volala na svoji dceru Zuzanku tak jako každý den. Dnes se jí však odpovědi nedostalo a neslyšela ani dupání Zuzčinych kroků na schodech. „To je zvláštní.“ pomyslela si maminka a šla do obývacího pokoje, protože ji napadlo, že má Zůza puštěnou televizi tak hlasitě, že ji přeslechla. Televize však nehrála a obývací pokoj byl prázdný. Maminka tedy pokračovala v hledání dál. V kuchyni Zuzka nebyla, v pokojíčku také nic. Nakonec vešla do koupelny a uviděla Zuzanku, jak s pláčem sedí před zrcadlem. „Zuzi! Copak se stalo?“ zhržila se maminka. „Aaaale, nic zajímavého.“ popotáhla Zuzka. „To vidím, takhle vypadá spokojená holčička, kterou nic netrápí.“ Mamka si sedla k Zuzce. „Tak poslouchám. Co se děje?“ pobídla ji.

„Dneska jsme měli ve škole tělocvik a skákali jsme přes kozu. Rozběhla jsem se a nepovedlo se mi ji přeskocit, ale jenom jsem se na ní rozplácla. Viděli to kluci a začali se mi smát a potom jeden řekl, že jsem tlustá vačice. Všichni se mi smáli a teď mi tak říkají. Já ani nevím co to ta vačice je, ale nelíbí se mi to, určitě je to něco ošklivého. A já jsem ošklivá.“ kňourala Zuzanka. „Tak dost!“ zastavila ji přísně mamka. „Takhle o sobě vůbec nemluv.“ Zuzka si otřela oči a nos a zeptala se maminky: „A co je ta vačice?“ „To je takové malé zvířátko, které je podobné myši. A vůbec si nemyslím, že je ošklivé. Chceš se podívat, jak vypadá?“ Zůza přikývla. Maminka na telefonu našla obrázek a podala jí ho. „Taková jinak barevná myš.“ hodnotila Zuzka. A vlastně mi připadá i docela roztomilá.“ „Vidíš, to mně taky.“ souhlasila maminka. „Ale kluci to stejně určitě nemysleli, tak že jsem roztomilá.“ pípala tiše.

Mamka vstala a šla k zrcadlu. „Pojď ke mně a řekni mi, co vidíš, když se na sebe podíváš.“ Zuzka neochotně vstala a podívala se do zrcadla. „Tlustou, ošklivou holku, která má krátké nohy.“ řekla. Maminka zavrtěla hlavou. „Já vidím malou slečnu, která má krásné, vlnité vlasy, modré oči a dolíček, když se usměje. A ten jí sluší ze všeho nejvíce.“ Zuzka se pousmála a koukla se ještě jednou trochu jinak. Nesoustředila se na to, co se jí nelíbí, ale na to, co jí řekla maminka. Uvědomila si, že má trochu pravdu. Ten dolíček se jí také líbil. „Vidíš, to je lepší.“ pochválila ji maminka. „A teď mě Zuzi dobře poslouchej. Kolem nás chodí spousta lidí, každý je jiný a určitě každému se na sobě něco nelíbí. Někdo má oči hnědé a šikmé, někdo zelené a obrovské. Někdo je vysoký a někdo malý. Rozdíl ale není jenom v tom, jak kdo vypadá, ale taky v tom, jak se chová a jaký je uvnitř. To je daleko důležitější. Protože i když bude holčička krásnější sebevíc, ale bude protivná a nafoukaná, moc kamarádů mít nebude.“ „To se nedivím. Tu bych za kamarádku nechtěla.“ souhlasila Zuzka. „Proto si kamarády nikdy nevybírej jenom očima. Myslíš, že máš nějakou dobrou kamarádku nebo kamaráda?“ Zuzka nemusela dlouho přemýšlet a hned si vzpomněla na Ladu, se kterou si vždy mají co říct a zažívají spolu spoustu legrace. A pak tady byl ještě Míša, který jí pomohl, když jí spadl penál a všechny tužky se z něj vysypaly. Od té doby spolu sedí v lavici a Míša jí pomáhá s matematikou. „A mami, jsem já dobrá kamarádka?“ „Nad tím se musíš zamyslet ty, zlato. Ale jsem si jistá, že ano.“ „To jsem ráda.“ ulevilo se Zuzance.

3. Přehled struktury lekce¹⁹

Tabulka 2: Struktura lekce Kdo jsem?

Fáze hodiny	Aktivita	Čas/min ²⁰	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	na koberci
	2) Brainstorming (viz kap. 4.4.1)	10	na koberci
	3) Výběr karty + vyhodnocení	10	v prostoru třídy
Během čtení	4) Poslední slovo patří mně - 1. část (viz kap. 4.4.1)	10	v lavicích
Po čtení	5) Poslední slovo patří mně - 2. část	10	na koberci
	6) Mám se rád	10	v lavicích
	7) Pětílístek (viz kap. 4.4.1)	5–10	v lavicích
Reflexe	8) Mluvicí předmět	5	na koberci
	9) Náladometr	5	na koberci
	10) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích

Tabulka 3: Další aktivity k lekci Kdo jsem?

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Po čtení	1) Volné psaní	5–10	v lavicích
	2) Co mám na tobě rád	10	na koberci
	3) Životabáseň	5–10	v lavicích

4. Podrobné rozepsání aktivit²¹

Před čtením

- 1) Aktuální náladu žáků zjistíme pomocí mluvčího smajlíka. Sedneme si na koberec a každému žákovi dáme kartičku. Úkolem je na ni namalovat smajlíka podle toho, jak se žák cítí a do bubliny může dopsat komentář. (Upřesnit jak se cítí, proč se tak cítí, na co myslí, ...)
- 2) Zůstaneme s žáky na koberci v kruhu a doprostřed umístíme velký papír s otázkou „Jaký může být člověk?“ Žáci na papír zapisují vlastnosti, které je napadnou. Po uplynutí časového limitu vyzveme žáky, aby kroužkovali vlastnosti, které jim přijdou důležité. Žák, který kroužkuje, musí vždy odůvodnit, proč mu daná vlastnost připadá důležitá, a ostatní mohou reagovat. Poté s žáky vyznačíme jednou barvou vlastnosti dobré a jinou barvou vlastnosti špatné. (Některé mohou zůstat neoznačené.)
- 3) Ve třídě rozmístíme několik karet s lístečky. Žáci si je prohlédnou a jejich úkolem je odhadnout, která souvisí s dnešní hodinou. Pod vybranou kartu, či dvě

¹⁹ Jedná se pouze o návrh struktury lekce, doporučený autorkou DP. Záleží však na učiteli, jaké aktivity zvolí, jak je přizpůsobí žákům a jak je uspořádá. U každé lekce je však vhodné zařadit všechny čtyři fáze.

²⁰ Časová dotace stanovená u jednotlivých aktivit je pouze orientační. Odvíjí se od aktivity žáků a také od potřeb učitele.

²¹ Čísla uvedená u jednotlivých aktivit korespondují s rozepsáním aktivit v tabulce

se podepíší. Následuje vyhodnocení karet s nejvíce podpisy, přičemž se ptáme žáků, proč zrovna tuto kartu zvolili.

Dojdeme ke kartě Kdo jsem? (viz příloha č. 5), kterou máme i ve větším formátu, nebo ji promítneme žáků na interaktivní tabuli. Ptáme se dětí, co vidí na obrázku, či jak by ho popsaly.

Během čtení

- 4) Žáci dostanou text, který si samostatně přečtou. Během čtení si můžou podtrhávat místa, která je nějakým způsobem zaujala. Po dočtení každý žák vybere z textu jedno místo, které ho zaujalo nejvíce. To opíše a napíše k němu komentář, proč si ho vybral, co ho zaujalo, apod.

Po čtení

- 5) Poté se s žáky i jejich vypsány pasážemi přesuneme na koberec. Dobrovolník přečte opsanou část textu a spolužáci odhadují, proč si ji vybral. Sami k vybranému úryvku přispívají názory. Když je diskuze u konce, žák přečte komentář, který k pasáži napsal a nikdo už k tomu nesmí říct ani slovo. Poté následuje další dobrovolník.
- 6) Každý žák dostane papír, na který napíše dvě až čtyři vlastnosti, které na sobě má a nemá rád a krátce zdůvodní (kladné vlastnosti by měly převažovat). Poté zkusí vymyslet, co může dělat s vlastností, kterou rád nemá. Poté následuje sdílení ve dvojicích či skupinách. Spolužáci můžou ocenit některé vlastnosti žáka a poradit mu, co dělat s jeho špatnou vlastností, apod.
- 7) Žáci vytvoří svůj vlastní pětilístek, kde na prvním řádku bude jejich jméno. Aktivitu můžeme zpestřit tím, že žáci první řádek úplně vynechají. Když budou mít pětilístek napsaný, vloží ho do krabice a vylosují si práci někoho jiného. Poté zkouší uhodnout, čí pětilístek si vylosovali. Zdůvodňují, proč si to myslí.

Reflexe

- 8) S žáky na koberci v kruhu provedeme zhodnocení hodiny. Ptáme se žáků, zda je překvapila nějaká informace o spolužákovi, nebo o sobě samotném. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 9) Žáci si vezmou kartičku s mluvícím smajlíkem a na druhou stranu namalují smajlíka nového, podle toho, jak se cítí teď. Opět můžou napsat i nějaký komentář.

10) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví první probranou zastávkou (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):

- Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
- Co jsem se naučil nového?
- Co si budu pamatovat?

Další možné aktivity

- 1) Na tabuli napíšeme otázku volného psaní: „KDO JE DOBRÝ ČLOVĚK?“. Stanovíme časový limit cca 3 až 5 minut, během kterého žáci budou psát vše, co je k tomuto pojmu napadne. Hlavní podmínkou je to, že žáci nemůžou přestat psát (zvednout pero z papíru) a to i v případě, že je nic nenapadá. V takové situaci píšou například: „Zrovna mě nic nenapadá. Nevím...“
- 2) Aktivita je podobná aktivitě číslo 6) Mám se rád, akorát nyní žáci napíšou vlastnosti, které mají a které nemají rádi na svém spolužákovi, jehož jméno si vylosovali. I zde je důležité zdůvodnění. Žáci si poté papírky předají.
- 3) Touto aktivitou můžeme nahradit pětilístek, avšak dle mého názoru je o trochu složitější. Žáci na papír píšou dle přesně daného schématu „báseň“ o sobě. Vzor pro psaní takové básně můžeme najít např. na internetové stránce Respekt neboli²², avšak schéma bych trochu upravila:

Jsem: (napíš své jméno, popř. i příjmení)
Doplň jedno přídavné jméno:
Poté pokračuj tak, že přepíšeš začátek verše a vždy jej dopiš podle sebe.
Která/který si přeje být:
Která/který sní o:
Která/který chce:
Která/který se bojí:
Jejíž/jehož oblíbená barva je:
Která/který nesnáší:
Která/který miluje:
Jeden řádek můžeš vyškrtnout a ten, který se ti líbí, napíš ještě jednou.

²² <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>

6.3 2. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – Karta ÚŽAS A OCEŇOVÁNÍ

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: texty, karty Lucie Ernestové, „mluvící předmět“, „kouzelná květina“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: pochopení důležitosti přátelství

2. Text ke kartě Úžas a oceňování

Kamarád nebo dárek?

V jedné malé vesničce žila holčička jménem Klárka. Vypadala jako všechny ostatní děti, až na jednu věc. Vždy nosila jen to nejnovější a nejlepší oblečení a nikdy by se nestalo, že by ho měla špinavé, pomuchlané, nebo roztržené a opravené záplatou. Její rodiče byli velmi bohatí. Práce je však také hodně zaměstnávala a na Klárku proto měli jen málo času. Ji to příliš nevadilo, protože každý týden dostávala nové, drahé dárky a na cokoli si ukázala, to jí rodiče koupili. Jednou to byla panenka, poté koloběžka a nakonec i telefon. Vždy když Klárka dostala něco nového, vzala si to s sebou do školy. Ostatní děti byly z chudých rodin a o takových hračkách se jim mohlo jen zdát. Proto se vždy seběhly kolem Klárky a obdivovaly, co má nového. To se jí moc líbilo, protože byla ráda středem pozornosti. Po pár dnech však děti přestala hračka zajímat a v tu chvíli se stala nezajímavou i pro Klárku. Zahodila ji do svého pokoje a u rodičů škemrala o něco nového. Jednoho dne se do vesničky přistěhovala nová dívka.

Jmenovala se Ema a měla jen maminku. Maminka Emy musela také hodně pracovat, ale na rozdíl od Klárčiny rodiny mnoho peněz neměla. Sotva to stačilo na jídlo. Ema měla maminku moc ráda a vždy ji mrzelo, že spolu tráví tak málo času. O to více si pak užívala, když byly spolu. Když přišla Ema do třídy, Klárka zrovna předváděla svoje nové hodinky. Emy si nikdo ani nevšiml, ale jí to nevadilo. Z papíru si vyrobila postavičky a začala si s nimi hrát divadlo. Toho si všiml Tom, kterého už nebavilo poslouchat Klárčino vytahování. Přišel k Emě a zeptal se, zda si může hrát s ní. Ema nadšeně souhlasila, a když se k nim přidaly i další děti, byla opravdu šťastná.

Další den, když přišla Ema do školy, všichni spolužáci ji zdravili a chtěli si s ní hrát. Ema měla hlavu plnou zajímavých her a nápadů. Nejlepší však na tom bylo to, že k nim nepotřebovala žádné drahé hračky. Stačilo pár dřívěk, papíry, nebo obyčejný míč. Všechny hry děti moc bavily a po vyučování utíkaly na louku, kde s Emou chtěly uspořádat závody lučních koníků. Klárka stála před školou s velkým plyšovým medvědem a koukala za dětmi, jak utíkají pryč. Vztekla zahodila medvěda na zem a kopl do něj. Nikdy si nepřipadala tak opuštěná. Začala tiše plakat. Ema, která šla jako poslední, si toho všimla a nabídla Klárce, ať si jde hrát s nimi. Ta však na Emu vyplázla jazyk a otočila se.

Ema odběhla a Klárka dlouho stála před zavřenou školou. Přemýšlela, co dělat. Nakonec se rozhodla, že přeci jen zkusí jít na louku za dětmi. Ty zatím nadšeně lovily koníky. Klárka je pozorovala a nechápala, co je na tom tak baví. Vždyť jen běhají po louce a snaží se chytit malé skákající potvůrky. Chtěla se otočit a jít pryč, ale vtom k ní přiskotačila Ema a do ruky jí dala jednoho koníka. „No tak, vždyť je to legrace!“ zasmála se. Klárka se podívala na koníka. Byl hezký – zelený s dlouhými tykadly. Opravdu se jí líbil, dokonce i víc, než ty nové drahé hodinky. Najednou se odrazil, skočil a už byl v trávě. Klárka zesmutněla. „Musíš si ho znovu chytit,“ poradila jí Ema. Teď už Klárka neváhala a skočila do trávy za koníkem. Celé odpoledne si děti hrály na louce a všechny byly spokojené.

Od té doby už Klárka nechtěla od rodičů žádné drahé věci, aby se mohla vytahovat. Místo toho si společně s ostatními chodila hrát ven, poznala spoustu kamarádů a také získala jednu nejlepší kamarádku – Emu.

3. Přehled struktury lekce

Tabulka 4: Struktura lekce *Úžas a oceňování*

Fáze hodiny	Aktivita	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	u tabule
	2) Věc, která se mi líbí	10	na koberci
Během čtení	3) Čtení s tabulkou předpovědí (viz kap. 4.4.1)	15–20	v lavicích
Po čtení	4) Zhodnocení příběhu	5	v lavicích
	5) Přiřazování karet	10	v prostoru třídy
	6) Vyhodnocení	5	v lavicích
	7) Práce s textem	10–15	v lavicích
Reflexe	8) Mluvicí předmět	5	na koberci
	9) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích
	10) Náladometr	5	u tabule

Tabulka 5: Další aktivity k lekci *Úžas a oceňování*

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Po čtení	1) Kouzelná květina – 1. část	10	na koberci
	2) Kouzelná květina – 2. část	10	na koberci

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- 1) Pro zjištění aktuální nálady žáků využijeme náladometru. Na tabuli uděláme tři sloupce – v jednom bude jedna hvězdička, ve druhém dvě a ve třetím tři. Žáci udělají čárku podle toho, jak se cítí – jedna hvězdička = špatně, tři hvězdičky = výborně. Zeptáme se dobrovolníků, kam udělali čárku a proč.
- 2) Vyzveme žáky, aby se rozhlédli po třídě a vybrali si jednu věc, která se jim líbí. Tuto věc si vezmou do kroužku na koberec. Postupně každý žák představí, jakou věc si vybral a zdůvodní, proč si jí vybral.

Navíc: Můžeme zadat žákům úkol, aby zkusili vymyslet, k jakému neobvyklému účelu by vybranou věc mohli použít (např. Flašku můžeme použít jako polštář.)

Během čtení

- 3) Žáci dostanou text a papír s tabulkou předpovědí (viz příloha č. 2), kterou budou po přečtení každého odstavce vyplňovat. Vždy po vyplnění jednoho řádku tabulky následuje společná diskuze, během které se žáci baví o tom, co přečetli, jak si myslí, že bude text pokračovat a proč. Učitel zvolí, zda žáci budou pracovat samostatně nebo ve dvojicích. Poslední odstavec přečte celá třída společně.

Po čtení

- 4) Po dočtení textu dáme žákům prostor k tomu, aby se vyjádřili, jaký mají z textu pocit - co je zaujalo, co se jim líbilo/nelíbilo, ...
- 5) Ve třídě vyvěsíme cca 10 karet a pod každou umístíme papír. Určíme časový limit, během kterého žáci chodí po třídě a prohlížejí si karty. Můžou si spolu o nich povídat. Úkolem žáka je vybrat jednu (nebo dvě karty), která se dle něj nejvíce hodí k příběhu a pod tu se podepsat.
- 6) Po uplynutí časového limitu žákům představíme 4 karty s nejvíce podpisy. Ptáme se žáků, kdo si danou kartu vybral a proč. Při kladení otázek se snažíme využívat rady Fishera z kapitoly 4.3 teoretické části. Ostatním žákům dáme možnost se k názoru spolužáka vyjádřit. Poté žákům blíže představíme kartu Úžas a oceňování (viz příloha č. 5), k níž byl příběh napsán.
- 7) Nyní budou žáci pracovat ve dvojici s přečteným textem. Jejich úkolem je zaměřit se na chování Klárky a pastelkou označit v textu pomocí smajlíků, co se jim na chování Klárky líbilo a co ne. Následuje diskuze ve třídě, při níž žáci přečtou podtrhané pasáže a zdůvodní, proč je podtrhli. Poté se žáků zeptáme, zda by se chtěli s Klárkou kamarádit a proč. Můžeme se ještě zeptat, zda někdo zná člověka, který se chová jako Klárka. Zdůrazníme, že nechceme slyšet jméno, ale to, jak se člověk chová.
Potom si žáci vezmou jinou pastelku a stejným způsobem, jako u Klárky, označí chování Emy. Následuje znovu diskuze k jejímu chování.

Reflexe

- 8) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Každý žák má možnost říct jednu větu o dnešní hodině. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 9) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví druhou probranou zastávku (barvou podle nálady) a zapíšou její název. Poté zapíšou komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):
 - Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
 - Co jsem se naučil nového?
 - Co si budu pamatovat?
- 10) Pro porovnání změny nálady použijeme stejný náladometr, jako na začátku lekce.

Další možné aktivity

- 1) V první části aktivity kouzelná květina žákům připomeneme pohádku: „V jedné pohádce naučil princ zpívat květinu ...“ Zeptáme se žáků, zda ví, jaká to byla pohádka. (Pyšná princezna) Zda jí dokážou krátce vyprávět. Pokud jí zná celá třída, můžeme využít vyprávění po větách. V takovém případě žáci sedí v kruhu na koberci a vypráví děj pohádky tak, že každý řekne jednu větu.
Poté se žáků zeptáme, zda se podle nich hodí tato karta k pohádce. Opět chceme po žácích i zdůvodnění, proč si to tak myslí.
- 2) K druhé části budeme potřebovat květinu (v květináči/ papírovou/ umělou), která nám poslouží k motivaci. Řekneme žákům, že jsme jim přinesli kouzelnou květinu, která však neumí zpívat, ale můžeme jí něco naučit. Můžeme uvést příklad: „Já bych ji naučila vyprávět příběhy, aby je vyprávěla smutným dětem.“ Zeptáme se žáků, co by kouzelnou květinu chtěli naučit a proč. Mluví ten, kdo má kouzelnou květinu.

5. Realizace v praxi

Úvodní informace

Lekci ke kartě Úžas a oceňování jsem realizovala u žáků 5. třídy ZŠ Tyršova Rumburk. Ve třídě bylo přítomno dvacet žáků, které jsem předem neznala a jejich třídní učitelka. Třída byla středně velká s klasickým uspořádáním lavic a vzadu s kobercem. Nevýhodou však byla nepřítomnost interaktivní tabule. Na lekci jsem měla domluvené dvě páteční vyučovací hodiny (čtvrtou a pátou) s tím, že mezi nimi bude klasická desetiminutová přestávka.

Průběh lekce

Před čtením

Lekci uvedla paní učitelka tím, že mě představila a zdůvodnila mou přítomnost, a poté mi již předala slovo. Ještě jednou jsem ve zkratce vysvětlila žákům důvod mé návštěvy a poté jsme hodinu zahájili náladometrem. Zjistila jsem, že žáci jsou dobře naladěni, což mi zdůvodnili např.: „*Protože se blíží víkend.*“, „*Protože půjdu bruslit*“, a jedna dívka mě překvapila odpovědí „*Protože ráda poznávám nové věci a těším se na čtenářskou dílnu s Vámi.*“

Poté jsem žáky vyzvala k výběru věci, která se jim ve třídě líbí, a společně jsme se přesunuli na koberec. Překvapilo mě, že někteří žáci měli s výběrem věci problém. Zde jsem, když nad tím zpětně přemýšlím, udělala chybu v tom, že jsem žákům neřekla předem, ať si rozmyslí, proč se jim věc líbí. I přes to však všichni byli schopni na koberci říct smysluplný důvod výběru svého předmětu a aktivita je bavila. „*Vybral jsem si kapesníček, protože se vyrábí ze dřeva a je ohebný.*“ „*Vybrala jsem si květinu, protože se o ně ráda starám.*“ „*Vybrala jsem si glóbus, protože se z něj ráda učím.*“ Mým původním záměrem u této aktivity ještě bylo, aby žáci zkusili vymyslet neobvyklé použití jejich věci. To jim však činilo problémy a nakonec jsem od toho ustoupila.

V průběhu čtení

Této metody jsem se trochu obávala. Když jsem ji totiž zkoušela na praxi s žáky, byli z toho otrávení a nevěděli, co psát. Tito páťáci se s metodou čtení s tabulkou předpovědi setkali poprvé. Z toho důvodu jsme si společně přečetli první odstavec a ke každému okénku v prvním řádku tabulky jsme si uvedli dva příklady (žáci se mohli inspirovat, nebo napsat, co chtěli). Když jsem viděla, že žáci aktivitě rozumí, nechala jsem je již pokračovat samostatně. Celá třída byla psaním i čtením zaujatá, pečlivě pracovala a vůbec nevyrušovala. Myslím si, že někteří žáci by byli schopni nad aktivitou strávit celou hodinu, což však z časových důvodů nešlo a někteří tak tabulku nestihli doplnit. Jelikož nebyl prostor na to, abychom si tabulky četli, dostali žáci možnost se na tabulku podepsat a k podpisu napsat „ano“, což znamenalo, že paní učitelka tabulku okopíruje a vystaví ji ve třídě. O dobrém třídním klimatu, vztazích ve třídě a také pozitivním sebehodnocení některých žáků svědčí to, že svou tabulku chtěli sdílet. (Ukázky některých prací – viz příloha č. 6). Pro shrnutí přečteného textu jsem se žáků ptala, zda se jim příběh líbil/nelíbil a proč. „*Bylo to takové kamarádké.*“ „*Mně se líbilo, jak Ema změnila Klárku.*“ „*Ema z té holčičky udělala lepší holčičku.*“ „*Líbilo se mi, jak to bylo přátelské a bavilo mě to číst.*“

Po čtení

Následovala desetiminutová přestávka, která však průběh lekce vůbec nenarušila. Většina žáků zůstala ve třídě, prohlížela si karty, které jsem připravila na následnou aktivitu, povídala si o nich a byla zvědavá, co s nimi budou dělat. Když jsem viděla zájem žáků, ukázala jsem jim i zbytek. Reakce na karty byla velmi pozitivní.

Po přestávce následovala aktivita vybírání karet, která byla urychlena tím, že žáci si je prohlédli již o přestávce. Po uplynutí časového limitu jsem vyhlásila tři karty, které získaly nejvíce podpisů. Mimo to jsem se žáků ptala na důvody volby karet.

1. karta Láska → 14 podpisů: „*Nakonec se Ema s Klárkou skamarádily.*“ „*Spolužáci měli rádi Emu, i když nebyla bohatá.*“ (pozn. myšleno k citátu na kartě: „Miluj své blízké takové, jací jsou.“)
2. karta Zkušenost → 8 podpisů: „*Ema byla zkušená, věděla, jak získat kamarády a jak se k nim chovat.*“
3. karta Úžas a oceňování → 5 podpisů: „*Protože karta oceňuje, že se skamarádily.*“ „*Protože mě potěšilo, že už Klárka nebyla namyšlená.*“

S žáky jsme se sice neshodli na stejné kartě, ale neposuzuji to, jako problém či neúspěch. Podstatné je pro mě to, že žáci nad příběhem přemýšleli a i přesto, že zvolili jinou kartu, jeho myšlenky pochopili. Zdůvodňování volby karet bylo logické, smysluplné a dle mého názoru všechny tři karty se k příběhu hodí.

Pro práci s textem jsem žákům dovolila vytvořit dvojice dle jejich volby, což ocenili. Opět mě překvapilo jejich zaujetí a aktivní přístup a přiznám se, že jsem byla mírně zaskočena, když žákům pro hodnocení chování dívek nestačili pouze dva smajlíci, ale prosili, aby si mohli vymyslet i další. S nápadem jsem souhlasila, ale pod podmínkou, že mi ke každému smajlíkovi napíše vysvětlivku, co znamená. Trochu jsem se obávala, že žáci budou této možnosti využívat a aktivitu zesměšňovat, ale to se vůbec nestalo. Všichni k práci přistupovali zodpovědně a díky tomu dopadla velmi dobře. Ukázky některých prací viz příloha č. 7.

6. Reflexe žáků

Celou hodinu žáci hodnotili kladně („*Mně se líbila celá hodina.*“ „*... já jsem si ty poslední dvě hodiny moc užila*“). Na jednotlivých aktivitách oceňovali především:

- Zajímavý příběh.
- Využití metody čtenářské dílny / v modifikované podobě „*jsem ráda, že konečně někdo vymyslel čtenářskou dílnu pro naši třídu.*“
- Vyplňování tabulky, která dávala prostor pro individualitu („*Mně se líbilo, jak jsme vyplňovali tu tabulku.*“).
- Možnost vzájemné spolupráce („*Mně se líbilo, jak jsme spolupracovali.*“).
- Nový způsob výuky („*Mně se taky líbila celá hodina, a líbilo se mi, že jsme zkoušeli nové věci.*“).

7. Vlastní reflexe a diskuze

Hodina dopadla nad očekávání dobře, což bylo pravděpodobně dáno i složením třídy a jejím přístupem ke čtenářským dílům. Navíc se jednalo o pátou třídu, takže zde může mít vliv i věkový rozdíl.

Žáci spolu dokázali spolupracovat, komunikovat, nestyděli se před sebou. Po celou dobu byli aktivní, pracovali pečlivě a hodina je bavila. Text se jim líbil, byl pro ně srozumitelný a pochopili z něho základní myšlenky, na které jsem kladla důraz. O tom vypovídají jak tabulky předpovědí, tak jejich odpovědi na mé otázky v průběhu hodiny, tak výsledky práce ve dvojicích. Ačkoliv poté k příběhu přiřadili jinou kartu, nepokládám to za neúspěch a nesplnění cílů hodiny. Znamená to pouze to, že žáci se více ztotožnili s vybranou kartou, která však svým popisem k příběhu také sedí. To potvrdili i následným zdůvodněním. I zde byly mnou stanovené cíle splněny.

Příště bych zkusila více rozvinout aktivitu Věc, která se mi líbí a to v otázce, co by se dalo s obyčejnou věcí vše udělat. Možná by se z ní dala vytvořit i další samostatná aktivita, která by se mohla zařadit do jiné části hodiny. Možností by bylo také dát celé třídě jednotnou věc, rozdělit žáky do skupinek a v nich by sepisovali co nejvíce nápadů.

U práce s textem ve dvojicích se jedná pouze o detaily. Hned při prvotním zadávání instrukcí žáky upozornit, že mají udělat vysvětlivku toho, jaká barva patří Klárce a jaká Emě. Také zdůraznit, že žáci nemají dělat smajlíky k odstavcům, ale k podtrženým větám. V této třídě se mi osvědčilo dát žákům volnost ve vymýšlení vlastních smajlíků. Myslím si, že se jedná o zpestření aktivity, které je však potřeba rozmyslet vždy individuálně dle třídy. Může se totiž stát, že žáci této možnosti zneužijí a aktivita úplně ztratí smysl.

Při realizaci lekce byly všechny stanovené cíle naplněny. Osobnost žáků se při aktivitách rozvíjela po všech stránkách. Z kognitivního rozvoje bych ráda upozornila na pozornost, která byla pro plnění aktivit podstatná. Musím konstatovat, že žáci předčili mé očekávání a také obecné měřítko, podle kterého by se měli vydržet soustředit cca 15 minut (viz kap. 2.3.1). Myslím si, že to bylo především tím, že text i aktivity (konkrétně vyplňování tabulky předpovědí a vyhledávání chování v textu) žáky zaujaly a oni nemuseli vynakládat tolik záměrné pozornosti. Co se týče myšlení, potvrdily se obecné charakteristiky uváděné v kap. 2.3.1. Proto jsme se například ve vyplněných tabulkách (viz příloha č. 6) setkali s odpověďmi „*Protože to tak bývá.*“ „*Protože každý*

příběh nebo pohádka končí přece hezky.“ Žáci si také dokázali všimnout odlišného chování u různých lidí.

K verbálnímu vývoji dochází ve všech lekcích projektu. Cílem je komunikace mezi žáky, diskuze o problémech a názorech, hodnocení... V této třídě s komunikací nebyly problémy, žáci se dokázali smysluplně vyjádřit a své názory obhájit.

Specifikovaný cíl této lekce zní: uvědomění si důležitosti přátelství. Z veškerých odpovědí žáků soudím, že chápou význam přátelství a také si ho cení. Žáci odsuzovali Klárčino vytahování a předvádění se a naopak ocenili přátelskost Emy. Také se žákům líbil závěr příběhu, kde došlo ke sprátnému seznámení se Emy a Klárky.

6.4 3. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta UDĚLÁM SI HEZKÝ DEN

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy a texty, karty Lucie Ernestové, „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: rozlišování nálad a pocitů u sebe i druhých

2. Text ke kartě Udělám si hezký den

Káťa a její den

Hned, jakmile Káťa ráno otevřela oči a podívala se na hodinky, věděla, že dnešní den bude špatný. „Ach jo, to bude určitě ve škole řečí, že jdu pozdě.“ pomyslela si a vyskočila z postele. Nezaspala sice o tolik, ale ráno je každá minuta drahá a už teď jí bylo jasné, že autobus nestihne. Vykoukla z okna svého pokoje a ohrnula nos. Kapky bubnovaly do parapetů a chodník byl samá louže. Rychle si oblékla první tričko a kalhoty, které našla ve skříni, vyčistila si zuby a běžela do kuchyně.

„Brý ráno“ zabručela. Táta právě dopíjel kávu. Maminka seděla u malého Davidka a trpělivě mu vysvětlovala, že jablíčko je zdravé a papat se musí. Káťa popadla do jedné ruky chleba se sýrem a druhou rukou chtěla zvednout hrnek s čajem. Ten jí však vyklouzl a v tu ránu byly střepy i čaj po celé podlaze. „Co to vyvádíš?“ vykřikl táta a Davídek začal plakat. „No to je skvělé, teď už do něj nedostanu ani lžičku!“ rozzlobila se i máma. „To si k té snídani nemůžeš sednout?“ obrátila se na Káťu. „Nemůžu! Jdu pozdě do školy, protože jsem zaspala. To je už podruhé, co jsi mě nezbudila.“ vyčítavě se podívala na mamku. „Mrzí mě to, zlato. Víš, že mám po ránu spoustu práce a ...“ vtom však mamince skočil do řeči tatínek a bouchnul do stolu. „Takhle s maminkou mluvit nebudeš. Navíc si myslím, že už jsi dost velká na to, aby sis ráno nařídila budík, udělala snídani a aspoň trochu mamince pomohla.“ Káťa rychle posbírala střepy, utřela čaj, vzala aktovku a bez rozloučení bouchla s dveřmi. Do školy šla s mizernou náladou.

V 8:10 stála ve dveřích třídy a celá zmoklá a poslouchala nadávání paní učitelky. Když si konečně mohla jít sednout do své lavice, všimla si, že židle vedle ní, na které vždycky sedí její nejlepší kamarádka, je prázdná. To je zvláštní, pomyslela si Káťa, co jen s Jančou může být? A najednou uslyšela paní učitelku, jak říká: „Mám pro vás smutnou zprávu. Dneska volal tatínek Janičky. Prý ráno spadla ze schodů a teď je v nemocnici, protože má zlomenou nohu a ruku. Chudák Janča, povzdechla si Káťa a náladu jí to ještě zhoršilo. Dopoledne se vleklo a vůbec neutíkalo. Když konečně zazvonilo na konec poslední hodiny, Káťa se pomalu šourala ze školy a přemýšlela, co bude celé odpoledne dělat. Byly s Jančou domluvené, že půjdou na hřiště, ale tam se jí samotné vůbec nechtělo. Najednou jí v hlavě blikl nápad, který jí poprvé za dnešní den vykouzil úsměv na tváři. Půjde Janču navštívit a nejen to... Hlavou se jí honila jedna myšlenka za druhou a každá zaháněla špatnou náladu víc a víc.

Zaběhla do obchodu, nakoupila ovoce a sušenky, zavolala spolužákům a ve tři hodiny už stála skoro celá třída u Janičky v pokoji. Jen tak tak se tam všichni vešli. Uspořádali si nemocniční čajový dýchánek a Janča měla velkou radost. Čas rychle utíkal a kamarádi začali odcházet. Nakonec zůstala v pokoji jen Káťa a ještě chvíli si s Jančou povídala. Svěřila se jí, jak špatný měla den a jak jí mrzí hádka s rodiči. Věděla totiž, že tatínek měl pravdu. „Tak běž domů a omluv se, vždyť to není tak složité.“ Káťa přikývla, rozloučila se s kamarádkou a slíbila jí, že se na ni zase zítra přijde podívat.

Potom rychle utíkala domů a celou dobu přemýšlela, co řekne. Rodiče seděli v obývacím pokoji, a ještě než stihli pozdravit, Káťa začala chrlit jedno slovo za druhým. Když domluvila a viděla, že se rodiče usmívají, moc se jí ulevilo. „Kát'o, my bychom se ti taky chtěli s maminkou omluvit. Tedy hlavně já.“ vzal si slovo tatínek. „Ráno jsem měl špatnou náladu a odnesla jsi to ty. Neměl jsem na tebe křičet.“ „V jedné věci měl ale

tatínek pravdu.“ připojila se maminka. „Už jsi velká holka. Co kdybys začala používat budík?“ Kátě se ta myšlenka líbila a řekla si, že to hned zítra zkusí. Špatná nálada byla pryč a všichni si společně užili krásný rodinný večer u her a filmu. Když Káťa ležela v posteli, říkala si, že to vlastně byl moc hezký den a usnula s úsměvem na tváři. Ten jí vydržel i do dalšího dne, kdy jí zazvonil budík. Káťa vyskočila z postele a běžela do kuchyně pomoci mamince se snídání.

3. Přehled struktury lekce

Tabulka 6: Struktura lekce *Udělám si hezký den*

Fáze hodiny	Aktivita	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	u tabule
	2) Ukázka karty	5	v lavicích
Během čtení	3) Čtení s předvídáním (viz kap. 4.4.1)	15–20	v lavicích
Po čtení	4) Přiřazování karet	10	na koberci
	5) Pracovní list + práce s textem	10–15	dvojice v lavicích
	6) Dobrá nálada x špatná nálada	5	v lavicích + u tabule
	7) Míchám, míchám hlínu	5	na koberci
Reflexe	8) Mluvící předmět	5	na koberci
	9) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích
	10) Náladometr	5	u tabule

Tabulka 7: Další aktivity k lekci *Udělám si hezký den*

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Po čtení	1) Živé pexeso	10	na koberci
	2) Najdi k sobě kamarády	10	na koberci

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- 1) Aktuální náladu žáků zjistíme pomocí náladometru. Z papíru vyrobíme tři velké smajlíky (usměvavého, zamračeného a neutrálního) a provázek je svážeme tak, aby visely pod sebou. Každý žák dostane kolíček a připevní ho na smajlíka, podle své nálady. Poté se ptáme žáků, kdo chce svůj výběr zdůvodnit.
- 2) Kartu Udělám si hezký den (viz příloha č. 5) co nejvíce zvětšíme a vytiskneme (nebo promítneme na interaktivní tabuli). Žáci si ji prohlédnou a přečtou text na obou stranách. Ptáme se jich, o čem si myslí, že bude příběh i celá hodina.

Během čtení

- 3) Žáci dostanou do dvojice text, který budou číst po odstavcích. Po každém odstavci následuje společné shrnutí přečteného, třídní diskuze o tom, co by mohlo následovat a také zdůvodňování, proč si to žáci myslí. Ke každému odstavci by měl mít učitel připravené otázky, kterými v případě potřeby diskuzi podpoří.

Po čtení

- 4) Po dočtení celého textu se přesuneme na koberec. Ptáme se žáků, zda se podle nich karta k příběhu hodí. Poté doprostřed kruhu rozprostřeme zbylé karty Ernestové, žáci si je prohlížejí, a pokud narazí na jinou, která se k příběhu také hodí, nechají si jí u sebe. Žák vybranou kartu představí spolužákům a zdůvodní, proč ji vybral. Ostatní můžou reagovat, oponovat, či se doptávat.
- 5) Poté žáci utvoří dvojice a přesunou se do lavic, kde budou pracovat s textem a pracovním listem. Ten je tvořený dvěma částmi. První část se věnuje negativním pocitům a druhá část pozitivním (viz příloha č. 8). Ve dvojici se žáci domluví, zda budou pracovat společně, což podpoří diskuzi, nebo si každý vezme na starost jednu část.
- 6) Tabuli rozdělíme na dva sloupce – jeden s usměvavým smajlíkem, druhý se zamračeným smajlíkem. Žáci chodí k tabuli a zapisují do sloupců, jak se člověk cítí, když má dobrou/ špatnou náladu. Po ukončení zapisování se zeptáme žáků, zda se vším souhlasí, případně jim dáme příležitost se na něco zeptat.
- 7) Pocity na tabuli budou výchozí k této aktivitě, která je využívána v dramatické výchově. Žáky motivujeme: „Já se nyní proměním v sochaře a z vás budu vytvářet sochy.“ Žáci chodí po třídě a učitel říká: „Míchám, míchám hlinu na sochu, která je ...“ a řeknu nějaký pocit (např. veselá, nešťastná, našťavaná, ...), pokud možno takový, který žáci napsali na tabuli. Po vyřčení pocitu žáci musí předvést, jak se cítí a v tomto pocitu „ztuhnout“. Po pokynu pokračují žáci dál v chůzi a učitel opět „míchá hlinu“.

Reflexe

- 8) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Každý žák má možnost říct jednu větu o dnešní hodině. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 9) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví třetí probranou zastávku (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):
 - Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
 - Co jsem se naučil nového?
 - Co si budu pamatovat?
- 10) Změnu nálady zjistíme tím, že žáky necháme přemístit kolíček na smajlicích.

Další možné aktivity

- 1) Tuto aktivitu je vhodné zařadit až po aktivitě „Míchám, míchám hlínu“, při které si všichni žáci vyzkouší znázornit jednotlivé pocity. V živém pexesu si žáci hromadně zvolí výrazy pro různé pocity. Poté vybereme několik žáků, kteří budou „hrát pexeso“. Ostatní žáky rozdělíme do dvojic pomocí kartiček s pocitem, který budou muset předvést. Žáci si sednou na koberec a hráči zahájí hru dle pravidel pexesa.
- 2) I touto aktivitou je vhodné navázat na „Míchám, míchám hlínu“. Každý žák dostane kartičku s nějakým pocitem. Tento pocit bude muset žák předvést a hledat k sobě spolužáka/ spolužáky se stejným pocitem – záleží na učiteli, jak početné skupinky budou vznikat. Poté můžeme nechat žáky ve skupině přemýšlet nad tím, co lidé často říkají, když mají daný pocit.

5. Realizace v praxi

Úvodní informace

Lekci ke kartě Udělám si hezký den jsem realizovala u žáků 4. třídy ZŠ Tyršova Rumburk. Ve třídě bylo přítomno dvacet žáků, které jsem předem neznala, jejich třídní učitelka a asistentka. Třída byla středně velká s klasickým uspořádáním lavic a kobercem vepředu. Třída byla vybavena interaktivní tabulí, což považuji za výhodu především proto, že jsem žákům mohla kartu promítnout a oni ji měli celou dobu na očích. Na lekci jsem měla domluvené dvě páteční vyučovací hodiny (druhou a třetí) s tím, že přestávku přesuneme až na konec lekce, aby nedošlo k narušení průběhu.

Průběh lekce

Před čtením

Lekci uvedla paní učitelka tím, že mě představila a zdůvodnila mou přítomnost a poté mi již předala slovo. Ještě jednou jsem ve zkratce vysvětlila žákům důvod mé návštěvy a poté jsme hodinu zahájili náladometrem, který jsem však jen zjednodušila. Na tabuli jsem namalovala tři smajlíky a vyzvala jsem žáky, aby každý udělal čárku dle jejich nálady. Také v této třídě měli téměř všichni dobrou náladu. *„Těším se na trénink karate.“ „Protože je pátek a bude víkend.“ „Protože mi má přijít takovej pracovní sešit.“*

Poté jsem žákům promítla na interaktivní tabuli obrázek karty Udělám si hezký den. Žáci neměli problém s odhadnutím dnešního tématu lekce a okamžitě odhadli, že se bude jednat o nějakou náladu.

V průběhu čtení

Dále jsme se již pustili do čtení příběhu. Střídali jsme čtení nahlas a potichu, protože bylo vidět, že čtení je pro některé žáky obtížné. Po každém přečteném odstavci jsem se žáků ptala, co se v něm odehrálo a co si myslí, že bude následovat. Se shrnutím přečteného žáci neměli problém. Horší to bylo u předvídání. Především ze začátku žáci nedokázali sami nic vymyslet. Většina z nich pouze opakovala to, co již přečetli.

Po čtení

Po přečtení textu jsme se s žáky přesunuli na koberec, abych jim ukázala zbytek karet. Reakce na karty byla pozitivní, žákům se moc líbily a zaujaly je. Poté jsem žáky vyzvala, aby zkusili najít nějakou další kartu, která se dle jejich názoru k příběhu hodí. Na to se mi několik žáků přihlásilo, avšak když jsem se jich zeptala, proč se jim k příběhu karta hodí, nedokázali to zdůvodnit. To se stalo například u karet Anděl strážný a Kdo jsem?. Lepší to již bylo u karet Dělej věci tak, jak nejlépe umíš: „*Že se Káťa neměla trápit tím, že jí spadl ten hrnek.*“ a Čas: „*Jak zaspala, tak ty minuty rychle uběhly.*“

Následovala práce s pracovním listem. Žáci pracovali ve dvojicích, ale i tak jim aktivity zabraly hodně času a hodně z nich to nestihlo. Výsledky některých příkládám do příloh (viz příloha č. 9). Poté jsme se zaměřili na zlepšení nálady, protože to je dle mého názoru nejpodstatnější. I zde jsem se potýkala s tím, že žáci měli problém něco vymyslet. Nakonec jsem se však dočkala aspoň několika odpovědí: „*Hraní si se psem.*“ „*Hraní na počítači.*“ „*Nakupování.*“ „*Kamarádi.*“

Na následující aktivitu jsem tabuli rozdělila na dva sloupečky a zeptala se žáků, jaký člověk je, když má dobrou/špatnou náladu. Do levého sloupečku žáci chodili zapisovat dobrou náladu: „*šťastný, usměvavý, srandovní, veselý*“ a do pravého zapisovali špatnou náladu: „*naštvaný, uražený, nervózní, zlý, vystresovaný, ospalý, osamělý, nabručený, unavený*“. Přiznám se, že vzhledem k dosavadnímu průběhu hodiny, mě překvapilo, jak nyní byli žáci aktivní a kolik toho dokázali vymyslet. Psaní na tabuli je navíc velmi bavilo, ačkoli zde se projevila menší nevýhoda interaktivní tabule. Psaní na ni je pro

žáky obtížnější a déle jim to trvá. Navíc současně mohli psát pouze dva a kvůli tomu se aktivita trochu prodloužila.

Poté jsme se s žáky znovu přesunuli na koberec a zahráli jsme si hru „Míchám, míchám hlínu“. Tato aktivita žáky velmi bavila, líbilo se jim ztvárňovat různé pocity a dívat se, jak je ztvárnili ostatní spolužáci. Když jsem žáky pozorovala, překvapilo mě, jak dobře pocity dokázali znázornit, a mohu tedy říct, že se v nich dobře orientují. Jediný problém byl se slovem odhodlaný, jelikož nikdo z dětí nevěděl, co to znamená.

6. Reflexe žáků

Velké množství žáků mělo problém říct svůj názor, či nějaké hodnocení k lekci. Když jsem se o tom po hodině bavila s paní učitelkou, říkala, že to není nic neobvyklého. Žáci prý mají s hodnocením celkově problém, například i ve čtení, když mají zdůvodnit, proč se jim knížka líbila, nebo ne. Stejně tak mi paní učitelka potvrdila, že žáci nejsou příliš kreativní, a když mají něco vymyslet, činí jim to problémy.

Ti žáci, kteří aspoň nějaké hodnocení řekli, hodnotili hodinu kladně („*Mně se tadyta hodina strašně líbila.*“) Na jednotlivých aktivitách oceňovali především:

- Zajímavý příběh („*Mně se nejvíc líbil ten příběh, jak jste vymyslela*“).
- Aktivita „Míchám, míchám hlínu“ („*... budu si pamatovat ty sochy.*“ „*Mně se líbily ty sochy.*“).
- Možnost spolupráce („*Mně se líbilo, že jsem mohl sedět s Míšou a ž jsme spolupracovali.*“).
- Hravou formu výuky („*Mně se líbilo, že jsme se neučili.*“ „*Mně se tady na tý hodině nejvíc líbilo hraní...*“).

Jelikož se velké množství žáků k hodině nevyjádřilo, chtěla jsem aspoň, aby zaznamenali pomocí náladometru změnu své nálady. Potěšilo mě, že všichni zvolili usměvavého smajlíka. Navíc zlepšení své nálady dali najevo tím, že udělali čárku dlouhou. Zde však nedokážu odhadnout, zda to tak opravdu bylo, nebo jestli se pouze předváděli.

7. Vlastní reflexe a diskuze

Z této hodiny jsem odcházela rozpolcená. Na jednu stranu jsem byla spokojena s tím, že žáci neměli problém s pochopením textu, dokázali s ním pracovat a následně uvést i příklady, jak si zlepšit náladu. Také v pocitech se dobře orientovali, rozlišili je na

dobré a špatné a správně je předvedli, což je dle mého názoru důležité k orientaci v běžném životě i v druhých lidech. Na druhou stranu se však zde vyskytly dva problémy. Prvním byla poměrně nízká aktivita žáků a celkově ne příliš velká ochota komunikace při čtení s předvídáním i při následných aktivitách. Druhým problémem bylo zdůvodňování a hodnocení, které žákům činilo velké obtíže. Dle mého názoru mohou mít tyto problémy dvě možné příčiny. První příčinou mohlo být to, že jsem žáky neznala, a oni se tudíž styděli a nebyli tak komunikativní. Druhou příčinou, která je dle mého názoru závažnější, mohlo být to, že žáci mají v těchto oblastech celkově nedostatky, což mi víceméně potvrdila i jejich třídní učitelka. Myslím si tedy, že pokud by se jednalo o mou třídu, snažila bych se více vést žáky ke komunikaci, hodnocení a také sebehodnocení.

Až budu lekci v praxi realizovat znovu, určitě některé věci změním. Při ukázce karty Udělám si hezký den žákům nejdříve ukážu pouze obrázek a nechám je odhadovat jen podle toho. Musím uznat, že u této karty totiž název i citát vpředu hodně napovídá, o čem karta je.

Text lépe rozdělím do odstavců. Z reakcí žáků jsem měla pocit, že pro ně aktivita byla zdlouhavá a ke konci už méně zajímavá. Proto bych počet odstavců zmenšila cca na čtyři a vždy nechala konec odstavce více otevřený, aby žáci museli více přemýšlet nad pokračováním.

Práci s pracovním listem je také třeba urychlit. Žákům zabralo hodně času vyhledávání negativních a pozitivních věcí, které se Kátě staly, a poté se tolik nestíhali věnovat zbylým otázkám. Proto by asi bylo vhodné stanovit limit – např. vyznačit jen čtyři negativní a čtyři pozitivní věci. Také příště hned na začátku upozorním žáky na to, aby vybarvili zamračeného smajlíka pastelkou, kterou budou podtrhávat negativní věci a usměvavého smajlíka jinou pastelkou.

V této lekci byly opět stanovené cíle naplněny. Pomocí aktivit a příběhu docházelo k celkovému rozvíjení osobnosti žáka, a to především v oblasti emoční. Emocionální vývoj v této lekci úzce souvisí také s dílčím cílem – rozlišování pocitů a nálad u sebe i druhých. V této oblasti žáci neměli problémy.

V oblasti verbálního vývoje jsem zaznamenala největší nedostatky. I přesto, že žáci měli pro komunikaci prostor, neprojevíli příliš velkou aktivitu a ochotu se zapojit.

6.5 4. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta DOBRO A ZLO V NÁS

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, pracovní listy a texty, karty Lucie Ernestové, „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: uvědomění si toho, že každý člověk má jak dobrou, tak špatnou stránku

2. Text ke kartě Dobro a zlo v nás

Co trápí Zdendu?

„Jak ses měl dneska ve škole?“ ptala se maminka Matouše při cestě domů. „Paní učitelka nám představila nového spolužáka.“ „To je hezké. A jak se jmenuje?“ „Zdenda a je divný. Na výtvarce roztrhal několik papírů, protože se mu nepovedl výkres. A na češtině hodil tužkou o zem, začal se vztekat a bouchat pěstmi do lavice.“ líčil Matouš.

Každý den byl se Zdendou ve škole nějaký problém. Na ostatní děti byl zlý. Nechtěl si s nimi hrát, kazil jim skupinové práce a Leonku dokonce na tělocviku strčil tak, až upadla. Nelíbilo se mu totiž, že ho při vybíjené trefila míčem. Nikdo ze spolužáků ho neměl rád. Všichni se ho totiž báli, a tak Zdenda seděl sám v úplně poslední lavici. I paní učitelka s ním měla velké trápení. Domlouvání, napominání, úkoly ani poznámky nepomáhaly. Vypadalo to, že Zdendovi je všechno jedno. Jednoho dne dokonce mluvila s jeho tatínkem. „Takhle ten kluk vyvádí?“ podivil se. „To já ho srovnám do latě.“ slíbil, ale nic se nezměnilo. Další ráno přišel Zdenda v ještě protivnější náladě. Přišel do třídy, hodil tašku do rohu místnosti a ani nepozdravil. Celý den seděl zamračeně v lavici a na nikoho nepromluvil ani slovo.

Po obědě šel Matouš na záchod. Najednou uslyšel tiché vzlykání. Rozhlédl se kolem sebe a všiml si, že jedna kabinka je zamčená. Chvilí nevěděl, co dělat. Pak ho napadlo, že se koukne pod dveřmi a zkusí zjistit, kdo by to mohl být. „Tyhle boty znám.“ říkal si Matouš sám pro sebe. „Určitě je nosí někdo ze spolužáků, ale kdo?“ Najednou si vzpomněl, jak s nimi ten spolužák včera na procházce šlapal do louží. „To přeci nemůže být pravda!“ Tyhle boty patřily Zdendovi. Nejdříve chtěl Matouš zaťukat na dveře, ale nakonec si to rozmyslel. „Vždyť je to takový protiva.“ řekl si a šel domů. Ať se však snažil sebevíc, myšlenky na Zdendu z hlavy nevyhnal. Večer se s tím, co zažil, svěřil rodičům. „A nespletl ses?“ zeptala se maminka. „Určitě ne.“ Matouš si byl jistý na sto procent. „Tak se ho zkus zítra zeptat.“ navrhl tatínek. „Třeba se ten Zdenda jenom přetvařuje a ve skutečnosti ho něco trápí.“ Matouš přikývl, i když se mu do toho vůbec nechtělo. Následující den však sebral odvahu a o přestávce zašel za Zdendou. „Musel sis mě splést. Mě nic netrápí.“ odsekl Zdenda a otočil se k němu zády. Matouš pokrčil rameny a šel pryč.

Na cestě ze školy ho však z ničeho nic Zdenda zastavil. „A..ahoj“ pozdravil Matouše nervózně. „Kam jdeš?“ „Domů“ odpověděl zaskočeně Matouš. „Víš, jak jsi mi říkal o tom včerejšku, možná jsem to já byl.“ „A proč?“ Matouš byl stále překvapený. „Nikdo mě nemá rád.“ zanařikal Zdenda. „A ty se divíš? Vždyť jsi na všechny zlý.“ „Když já nevím, jak se to dělá. Nikdy jsem žádného kamaráda neměl.“ povídal smutně Zdenda. „Mohl bys začít tím, že se nebudeš kvůli všemu vztekat a nebudeš na nás protivný. A kdyby ses občas usmál a povídal si s námi, tak by to taky bylo fajn.“ radil Matouš Zdendovi. „A co budeš dělat teď?“ zeptal se po chvíli Matouše. „Nic moc, jdu domů. Musím udělat úkoly a pak chci vyzkoušet novou autodráhu. Možná... jestli chceš... tak bys mohl jít se mnou.“ „Opravdu?“ Zdendovi se rozzářily oči.

Doma Matouš představil Zdendu rodičům. Maminka překvapením jen otevřela pusku, ale tatínek jim rychle nabídl čaj a sušenky. Všichni si společně sedli do obývacího pokoje a chvíli si povídali. Matouš vyprávěl o fotbalovém

kroužku, rodiče o práci. Zdenka většinou jen poslouchal a usmíval se. Potom si šli kluci hrát do pokojíčku. Když se venku setmělo, zaklepal na dveře maminka. „Zdenko, nebudou mít o tebe rodiče strach?“ „Za chvíli půjdu, děkuju.“ Maminka se se Zdendou rozloučila. „Máš super rodiče.“ obrátil se potom na Matouše. „Mě teď doma čeká naštvanej otec.“ „On je na tebe zlý?“ Zdenka pokrčil rameny. „To neřeš. Ale dneska to bylo skvělý. Myslíš, že bych zase někdy mohl přijít?“ „No jasně.“ souhlasil Matouš. Když nebyl Zdenka naštvaný, připadal mu docela fajn. Další ráno si Matouš přesedl ke Zdendovi a spolužáci se nestačili divit. Zdenka se však choval úplně jinak. Nemračil se, povídal si s Matoušem a dokonce se i smál.

3. Struktura lekce

Tabulka 8: Struktura lekce Dobro a zlo v nás

Fáze hodiny	Aktivita	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	u tabule
	2) Obálka	5	v lavicích
Během čtení	3) Literární dopisy (viz kap. 4.4.1)	15–20	dvojice v lavicích
Po čtení	4) Představení hlavních myšlenek	5	v lavicích
	5) Přiřazování karet	10	v prostoru třídy
	6) Vyhodnocení	5	v lavicích
	7) Pracovní list	10–15	dvojice v lavicích
Reflexe	8) Aktivita ANO, NE, NEVÍM	5	na koberci
	9) Mluvící předmět	5	na koberci
	10) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích
	11) Náladometr	5	u tabule

Tabulka 9: Další aktivity k lekci Dobro a zlo v nás

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Dopis v obálce	5	skupiny
	2) Výroba obálky	10	v lavicích
Po čtení	3) Psaní dopisu	10	v lavicích
	4) Alej myšlenek	10	na koberci
	5) Scénky	15	na koberci

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- Pro zjištění aktuální nálady žáků využijeme náladometru. Na tabuli namalujeme tři smajlíky (usměvavého, neutrálního a zamračeného) a žáci udělají čárku pod toho, jakou mají náladu. Zeptáme se dobrovolníků, jakého smajlíka zvolili a proč.
- Pro motivaci si přineseme obálku, kterou ukážeme žákům. Zeptáme se jich, zda ví, co to je, k čemu slouží, zda někdy posílali dopis, při jaké příležitosti. Poté zkusíme u žáků vyvolat atmosféru doby, kdy nebyla elektřina: „Nyní se přeneseme do doby, kdy ještě neexistovaly počítače ani telefony a lidé si posílali jen dopisy. Představte si, že váš kamarád bydlí daleko od vás a vy si s ním dopisujete. Zrovna teď oba čtete zajímavý příběh a svoje myšlenky si sdělujete pomocí dopisů.“

Během čtení

- 3) Žáci vytvoří dvojice a dostanou společný text a papír. Vysvětlíme jim, že budou číst text společně po odstavcích a po dočtení odstavce napíše jeden z dvojice na papír svůj názor, myšlenku, připomínku, otázku, ... k přečtené části textu. Tento „dopis“ dá spolužákovi a ten se k tomu nějak vyjádří. Takto žáci postupují dále, dokud nepřečtou celý text. Žáci mohou v dopise navazovat na předchozí téma, či rozvíjet další témata.

Po čtení

- 4) Po dočtení příběhu mají žáci možnost se k němu vyjádřit. Dvojice představí ostatním, o čem nejvíce diskutovali, co jim přišlo nejzajímavější.
- 5) Ve třídě vyvěsíme cca 10 karet a pod každou umístíme papír. Určíme časový limit, během kterého žáci chodí po třídě a prohlížejí si karty. Můžou si spolu o nich povídat. Úkolem žáka je vybrat jednu (nebo dvě karty), která se dle něj nejvíce hodí k příběhu a pod tu se podepsat.
- 6) Po uplynutí časového limitu žákům představíme 4 karty s nejvíce podpisy. Ptáme se žáků, kdo si danou kartu vybral a proč. Při kladení otázek se snažíme využívat rady Fishera z kapitoly 4.3 teoretické části. Ostatním žákům dáme možnost se k názoru spolužáka vyjádřit. Poté žákům představíme kartu Dobro a zlo v nás (viz příloha č. 5), ke které byl příběh napsán.
- 7) Poté žáci dostanou pracovní list (viz příloha č. 10), který dle své volby, nebo pokynů učitele, vypracovávají ve dvojici (umožňuje diskuzi) či samostatně. K vypracování můžou využít i text, který předtím četli. Dobrovolníci následně představí své odpovědi a ostatní žáci reagují a rozpoutávají diskuzi.
- 8) S žáky se přesuneme na koberec, kde se rozmístí, aby měli kolem sebe prostor. Poté žákům pokládáme otázky a oni dle jejich přesvědčení udělají na domluvený signál buď: dřep = NE, vzpaží = ANO, zůstanou stát = NEVÍM. Otázky se můžou vztahovat k přečtenému textu, či k obecným životním situacím. Po každé položené otázce dáme žákům možnost se k jejich odpovědi vyjádřit.

Příklad otázek:

„Myslíš si, že byl Zdenda opravdu zlý?“ „Myslíš si, že se tak Zdenda choval, protože se trápil?“ „Myslíš si, že se k němu spolužáci začnou chovat jinak?“ „Myslíš si, že když se budeš často usmívat, lidé na tebe budou milejší?“

Reflexe

- 9) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Každý žák má možnost říct jednu větu o dnešní hodině. Mluví však pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 10) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví čtvrtou probranou zastávku (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):
 - Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
 - Co jsem se naučil nového?
 - Co si budu pamatovat?
- 11) Opět použijeme náladometr, abychom zjistili, jak se žákům změnila nálada.

Další možné aktivity

- 1) Žáky rozdělíme do nejvýše čtyřčlenných skupin a každé skupině dáme obálku. V ní je rozstříhaný dopis, který žáci složí a přečtou si, co bude jejich úkolem.
- 2) Tuto aktivitu můžeme propojit s pracovní výchovou. Žáci si vyrobí vlastní obálku, mohou ji různě vyzdobit, vložit do ní nějaký tajný dopis, ...
- 3) Tato aktivita je propojena se slohem a žáci se při ní učí, jak správně napsat dopis. Společně můžeme vymyslet zajímavou situaci, kvůli které dopis píšeme.
- 4) Tato aktivita je využívána v dramatické výchově. Rozdělíme při ní žáky na polovinu – jedna bude představovat „zlé vlky“ a druhá „vlky dobré“. Žáci udělají dva zástupy (zástup zlých a dobrých) a otočí se čelem k sobě, takže mezi nimi bude ulička. Učitel si stoupne na začátek uličky a nadhodí situaci (např. omylem rozbiju skleničku, na chodbě školy najdu 100 Kč, v obchodě mám chuť na čokoládu, ale nemám dost peněz). Poté pomalu prochází uličkou a žáci říkají argumenty, a co má dělat (podle toho, zda jsou zlí či dobří), aby jej přetáhli na svou stranu. Učitel nad argumenty uvažuje a dle jejich významu se přibližuje buď k jedné, nebo k druhé straně. Role žáků můžeme vždy po otázce vyměnit. Zde je také důležitá krátká reflexe, protože žáci budou mít jistě velké množství připomínek k tomu, jak by se zachovali oni.
- 5) Žáky rozdělíme do skupin a každé skupině zadáme situaci. Žáci se domluví, jak by ji ztvárnili dobře a jak špatně. Poté obě verze předvedou spolužákům a oni rozlišují, co bylo správně a co špatně.

5. Realizace v praxi

Úvodní informace

Lekci ke kartě Dobro a zlo v nás jsem realizovala u žáků 4. třídy ZŠ Na Výběžku v Liberci. Ve třídě bylo přítomno dvacet dva žáků, asistentka a na část lekce také jejich třídní učitelka. Jedná se o žáky, u kterých jsem absolvovala šestitýdenní (na konci jejich třetí třídy) a dvoutýdenní praxi (na začátku čtvrté třídy), a také vícedenní školní výlet. Myslím si tedy, že žáky poměrně dobře znám a vím, co od nich můžu čekat. Také je dle mého názoru potřeba zdůraznit, že se jedná o školu, která má od prvního do osmého ročníku zavedenou etickou výchovu, jako povinný předmět. Považuji to za velkou výhodu, jelikož žáci jsou zvyklí na podobné aktivity, nebojí se komunikovat, říkat svůj názor a celkově jsou více rozvíjeni v tématech osobnostní, sociální a morální výchovy. Třída byla malá s klasickým uspořádáním lavic a kobercem vzadu. Nevýhodou byla absence interaktivní tabule. Na lekci jsem měla původně domluvenou pouze jednu vyučovací hodinu (čtvrtou), až v průběhu realizace jsem se dozvěděla, že mohu využít i pátou hodinu (tělesnou výchovu), jelikož jejich tělocvikářka byla nemocná. Lekci jsme si tedy prodloužili přes přestávku až do páté hodiny.

Průběh lekce

Před čtením

Lekci jsem žákům uvedla sama a nastínila jsem jim, jak bude hodina probíhat. Poté měl na řadu přijít náladometr, který jsem však vynechala z důvodu, nedostatku času. Z pohledu na žáky si však myslím, že víceméně byli dobře naladěni a byli zvědaví, co je čeká.

Poté jsem žákům ukázala obálku. Celá třída ji poznala a věděla, k čemu se používá. Také většina žáků již někdy posílala dopis, např. z dovolené, nebo z tábora. Když jsem žákům řekla, že se přeneseme do světa, kdy ještě nebyla elektřina, telefony a počítače, od některých se mi dostala negativní reakce a bylo vidět, že zájem spíše ztratili. Naštěstí se však jednalo pouze o chvilkovou situaci.

V průběhu čtení

Poté jsem žáky rozdělila do dvojic a vysvětlila jim, jak budou pracovat s textem pomocí metody literárních dopisů. I přesto, že dle mého názoru byly instrukce zřetelné, dělala žákům z počátku metoda velké problémy. Myslím si však, že to bylo způsobeno především tím, že se žáci s metodou setkali poprvé. V dopisech žáci často odbíhali od

tématu a hojně se v nich objevují znaky současného psaní SMS, či zpráv na Facebooku (např. zkratky, smajlíci, ...). Pro představu příkládám několik prací na ukázkou (viz příloha č. 11) Velkým problémem byla u některých dvojic spolupráce, což bohužel u této třídy není nic neobvyklého.

Po čtení

Po přečtení celého textu jsem se žáků ptala, zda se jim příběh líbil, co je nejvíce zaujalo, nebo překvapilo. Všichni příběh hodnotili kladně, po přečtení si ho pamatovali a věděli souvislosti. „*Libilo se mi to, jak Matouš poznal, že na záchodě je Zdenda.*“ „*Mně se líbilo to, že Zdendu nikdo neměl rád, ani Matouš a stejně za ním šel a zeptal se ho, co ho trápí.*“ „*Překvapilo mě, že se Zdenda tak choval jenom proto, že neměl žádný kamarády a ani nevěděl, jak je získat.*“ „*Libilo se mi, jak se Zdenda najednou začal smát, když mu to Matouš poradil.*“

Já jsem byla překvapená tím, že skoro všichni žáci aplikovali příběh na situaci u nich ve třídě a Zdendu z příběhu přirovnali k jednomu z jejich spolužáků. (Bohužel byl ten den zrovna nemocný, takže jsem nemohla sledovat jeho reakci. Je však možné, že jeho přítomnost by odpovědi žáků ovlivnila, a že by toto vůbec neřekli.)

Následovala práce s kartami, při níž se žáci podepisovali pod karty rozmístěné ve třídě. I zde byla tato aktivita rychlá, efektivní a žáky bavila. I přesto, že dostali možnost pracovat ve dvojicích, vybrali si radši možnost práce samostatné, avšak v průběhu aktivity jsem mohla pozorovat, že spolu o kartách diskutují.

Po uplynutí časového limitu jsem vyhlásila čtyři karty s nejvíce podpisy a ptala jsem se žáků, proč danou kartu k příběhu přiřadili.

1. karta Dobro a zlo v nás → 20 podpisů: „*Já jsem si vybrala zlo, jak na začátku byl Zdenda zlý na spolužáky.*“ „*Matouš byl za dobro a na začátku byl Zdenda zlý na spolužáky.*“ „*Matouš zlo proměnil na dobro.*“
2. karta Rozhodnout se → 10 podpisů: „*Matouš se rozhoduje, jestli se má Zdendy zeptat, anebo ne.*“
3. karta Zkušenost → 7 podpisů: „*Matouš věděl, jak se s dětmi kamarádit a o tu zkušenost se podělil se Zdendou.*“ „*Na začátku Zdenda neměl kamarády a nevěděl, jak je získat a na konci už měl aspoň Matouše, tak nějakou zkušenost získal.*“

4. karta Spokojenost → 6 podpisů: *„Když si spolu Matouš se Zdendou hráli, tak byli spokojeni a Zdenda se konečně s někým skamarádil.“*

Z odpovědí můžeme vidět, že zdůvodňování volby karet bylo logické. Žáci se nad volbou i následnou otázkou opravdu zamysleli a jejich argumenty mě občas dokonce překvapily.

Poté žáky čekalo vyplňování pracovního listu, které mělo probíhat také ve dvojicích. Když jsem však žákům dala možnost pracovat samostatně, někteří byli rádi. Většina žáků úkol splnila, ačkoli někteří stihli vypracovat pouze jednoho vlka (viz příloha č. 12). Nejproblematictější byla poslední otázka, což však bylo způsobeno špatnou formulací úkolu. Neuvědomila jsem si, že žáci ještě nechápou metaforu (kap. 2.3.1) a kvůli tomu se mi často dostalo odpovědí např. kosti, maso, ... Teprve až po vysvětlení a uvedení příkladu žáci formulaci pochopili správně a psali např. štěstí, objetí, láska, ... Po vyplnění pracovních listů měla následovat diskuze ve čtveřicích nebo v celé třídě, kterou jsem však z důvodu časové tísně vynechala. Myslím si však, že to byla velká chyba, jelikož jsem žákům sebrala možnost promluvit si o odpovědích s ostatními spolužáky.

Poté jsme se s žáky přesunuli do zadní části třídy, kde proběhla aktivita „ANO, NE, NEVÍM“ namísto původně plánované „Aleje myšlenek“. Myslím si, že nakonec to byla vhodná volba, jelikož žáky tato aktivita velmi bavila, a dokonce ji vyhodnotili jako nejzábavnější z celé lekce. Žákům jsem pokládala stejné otázky, které jsou uvedeny v kap. 6.5 u podrobného rozepsání této aktivity. Žáci nad reakcí přemýšleli a velké množství z nich chtěli svůj postoj i zdůvodnit. Bylo velmi zajímavé sledovat, jak se povaha i myšlení každého žáka liší, a jak každý má na otázku odlišný názor. Ani u jedné otázky se nestalo, že by se celá třída shodla na stejné odpovědi. Velký rozdíl byl především u otázek „Myslíš si, že se spolužáci začnou ke Zdendovi chovat jinak?“ (vysvětlení některých žáků: *„Myslím si, že ne, když se k nim celou dobu choval hmusně.“* *„Záleží na tom, jestli mu to vydrží.“* *„Když k nim bude hodný, tak jo.“*) a „Myslíš si, že když se budeš často usmívat, lidé na tebe budou milejší?“ (reakce některých žáků: *„To sotva.“* *„Myslím si, že ne. Přece když přijdu domů s pětkou a řeknu to rodičům s úsměvem, tak se stejně budou zlobit.“* *„Já si myslím, že to funguje.“*)

5. Reflexe žáků

Jelikož jsou žáci na společné hodnocení zvyklí, nedělalo jim problém se k hodině vyjádřit. Žáci lekci hodnotili kladně („*Mně se celá hodina líbila...*“ „*Mně se to moc líbilo...*“). Na jednotlivých aktivitách oceňovali především:

- Zajímavý příběh („*Mně se líbil ten příběh, jak se Matouš skamarádil se Zdendou.*“).
- Popsání situace a žáků ve třídě (avšak neúmyslné) („*... líbil se mi ten příběh a to, jak jste popsala naši třídu.*“).
- Volba aktivit („*... nejvíc mě bavilo to ANO, NE, NEVÍM.*“).

Objevily se zde negativní ohlasy, které však směřovaly ke špatnému chování některých spolužáků, či k nespokojenosti s dvojicí („*Mně se to líbilo, až na to, že některý vyrušovali a vy jste je musela napomínat.*“)

6. Vlastní reflexe a diskuze

Dle výsledků a reakcí žáků, ale také mých pocitů soudím, že se hodina vydařila. Žáci pracovali velmi dobře a byli aktivní. Nad otázkou dobra a zla přemýšleli a byli schopni přenést ji do reálného života. Překvapilo mě, jak je text zaujal, jak dokázali pohlédnout na problém z více úhlů pohledu a jak se dokázali vcítit do jednotlivých osob v příběhu. Také jsem byla udivena tím, jak dokázali argumentovat při výběru karet i při dalších aktivitách. Celkový pozitivní dojem trochu kazí zhoršená kázeň žáků (opět dlouhodobý problém) a horší spolupráce.

Nečekala jsem, že si danou situaci vztáhnou na jejich klima ve třídě. Vzhledem k tomu, že od března zde nastupuji jako třídní učitelka, myslím si, že se zaměřím právě na klima ve třídě a možná i tímto směrem se pokusím vztahy ve třídě napravit a zlepšit.

Dle mého názoru je metoda literárních dopisů velmi vhodná. Domnívám se však, že jsem ji měla žákům ještě lépe vysvětlit a třeba uvést na příkladu. Také je otázkou, zda existuje nějaký způsob, jak žákům zabránit, aby odbíhali od tématu. Vzhledem k problémům ve spolupráci některých dvojic uvažuji nad tím, zda by bývalo nebylo lepší nechat žáky vytvořit si dvojice podle sebe. Zde však vyvstává jiný problém – žáci by toho mohli zneužít a místo práce by pouze vyrušovali. Záleží tedy na učitelích a konkrétní třídě.

Po vyhodnocení karet s nejvíce podpisy by pro příště bylo vhodné kartu Dobro a zlo v nás lépe představit. Přečíst ji žákům i z druhé strany, možná ji zvětšit, vytisknout a pověsit na tabuli, aby si ji žáci mohli více prohlédnout. Také příště zkusím ještě více propojit kartu s příběhem (např. Kdo v příběhu byl ovládaný zlým vlkem? Našel se tam ještě někdo jiný kromě Zdendy, koho zlý vlk ovládal? ...)

Pracovní list příště s žáky hned po rozdáni celý projdu a u každého úkolu si nechám říct alespoň jeden příklad. Myslím si, že to hodně pomůže dětem, které neví, jak postupovat. Také je potřeba přeformulovat poslední úkol, nebo ho alespoň hned na začátku dětem vysvětlit. Příště také zdůrazním dětem, že při vyplňování pracovního listu mohou klidně vycházet z příběhu. Rozhodně nemůžu vynechat společné shrnutí, při kterém můžeme otázky zobecnit a použít je třeba i na dospělé.

Aktivitu ANO, NE, NEVÍM mohu vřele doporučit, pouze pro příště by bylo lepší vymyslet jiné pózy, především pro odpověď „ano“. Díky tomu lépe odlišíme, kdo z žáků se hlásí a chce svou odpověď dovysvětlit.

Při realizaci lekce se osobnost žáků rozvíjela po všech stránkách a mohu tedy konstatovat, že stanovené cíle byly i zde naplněny. Také zde jsem si u žáků všimla projevů myšlení ve stádiu konkrétních operací (viz kap. 2.3.1), které se projevilo například při srovnání příběhu s vlastní třídou. Také při aktivitě ANO, NE, NEVÍM žáci vycházeli především z vlastních zkušeností a reality.

Celá lekce, a stejně tak specifikovaný cíl, je zaměřena na morální a emocionální vývoj žáků. Zde můžu říci, že žáci dobře rozlišovali, co je špatné a dobré, a také zdůvodňovali, proč tomu tak je. Při metodě literárních dopisů se shodli na tom, že se jim nelíbí ošklivé chování Zdendy a že by ho nechtěli jako spolužáka. Na druhou stranu však také připustili, že i oni se občas nechovají hezky a že ani není možné být pořád jen hodný. Myslím si, že v chování, myšlení a celkově výsledcích žáků se pozitivně projevila zkušenost s etickou výchovou. V ní totiž často řeší otázky týkající se chování, pocitů aj., říkají své názory a diskutují o nich. Dle mého názoru je volba etické výchovy, jakožto povinného předmětu, výborná, jelikož v běžné výuce na tato témata není příliš prostoru.

6.6 5. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta STRACH A DŮVĚRA

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, papíry, texty, zvětšená karta Lucie Ernestové, videoukázka z filmu Harry Potter, „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: uvědomění si vlastního strachu a práce s ním

2. Text ke kartě Strach a důvěra

Nikči první pětka

Byl začátek třetí hodiny a na všech žácích byla vidět nervozita. Čekala je důležitá písemka z přírodovědy. Paní učitelka začala rozdávat papíry a Nikča se chytila za hlavu. Na písemku úplně zapomněla. „To bude malér,“ pomyslela si nešťastně. A také byl. Nedokázala si vzpomenout vůbec na nic. Z písemky dostala svoji první pětku. „Co budu dělat?“ přemýšlela. „Přece nemůžu jít domů s pětkou.“ Rodiče ji za známky sice nikdy netrestali, ani jí nenadávali, ale tohle bylo jiné. Tohle byla pětka! Nápad přišel jako blesk z čistého nebe. „Nepůjdu domů!“ rozhodla se Nikča a opravdu nešla. Domluvila se s kamarádkou, že přespí u ní. Bylo už pozdě odpoledne a rodiče Nikči doma netrpělivě koukali na hodinky. „Už měla být dávno doma. Kde jen může být?“ maminka chodila po pokoji sem a tam. Už volala oběma babičkám, ale bez úspěchu. Začala zkoušet rodiče Nikčiny kamarádek, ale nikdo nic nevěděl. V osm hodin už byli rozhodnutí, že zavolají na policii. Najednou někdo zazvonil. Oba se rozběhli otevřít. Ve dveřích stála uplakaná Nikča a tatínek její kamarádky. „Kde jsi byla? Moc jsme se o tebe báli!“ maminka popadla Nikču do náručí. Chvilí si popovídali se zachránce a pak šli domů. „Tak posloucháme.“ tatínek si založil ruce na prsou. „Když..já jsem...dneska dostala..pětku.“ popotahovala Nikolka. „A bála jsem se, že se budete zlobit.“

Nový spoluhráč

Tonda si vždycky přál hrát basketbal. Jediný kroužek basketu byl však až od desíti let a Toníkovi bylo teprve osm. Maminka to ale nevzdala, domluvila se s panem trenérem a ten mu dovolil chodit na tréninky. Tonda nadšeně přišel na první trénink, ale hned se zarazil. Ostatní kluci byli skoro o hlavu vyšší a dívali se na něj povýšeně. „Ahoj, já jsem Tonda.“ pozdravil je. Oni však jen přikývli, pak se k němu otočili zády a povídali si spolu. Na konci tréninku zbyla trocha času na hru. Tonda se snažil, co to šlo, ale ostatní byli rychlejší. Vtom ucítil bolest na boku a už ležel na zemi. Trenér hru okamžitě přerušil. „Co to vyvádíš Karle? Vždyť jsi mu mohl ublížit.“ „To bylo omylem.“ vylouval se Kája, ale Toník mu moc nevěřil. I trenér si myslel něco jiného a poslal Karla místo hry posilovat. Ten se na Tonda zamračil a s tichými nadávkami odešel. Po tréninku šel Toník pěšky domů. Najednou za sebou uslyšel hlasy a kroky. „Podívejte kluci, to je náš precek!“ povídal jeden. „No jo, to je ten, co k nám leze do týmu, i když nám ani nevidí do očí.“ Kluci Toníka dohonili a zastoupili mu cestu. „Co po mně chcete?“ ptal se vylekaně Tonda. „Nech nás i náš tým být. Jinak příště dostaneš ještě větší ránu.“ pohrozil mu Karel a na důkaz do Tondy strčil. Ten zavravoral, potom se otočil a utíkal pryč. Za sebou slyšel vzdalující se hlasy a smích. Když přiběhl domů, ještě stále se mu klepala kolena. „Tak jak se ti líbilo na tréninku?“ zajímala se maminka a hned jak se podívala na Toníka, věděla, že něco není v pořádku. „Já tam mamí chodit nechci.“ zamumlal Tonda a odešel do svého pokojíčku.

Zvláštní pán

Lucka s Terkou si rády chodí hrát na hřiště u lesa. Je tam spousta prolézaček, houpaček, velké pískoviště a kolotoč. Hrají tam různé hry, dělají kotouly a užívají si plno zábavy. Na hřišti vždy bývá hodně maminek s dětmi, ale dnes tam bylo ticho. Venku totiž začínal podzim, foukal vítr, byla zima a mrholilo. Holky se však rozhodly, že si přeci jen na chvíli půjdou na hřiště pohrát. Zrovna si hrály na gymnastky, když vtom vyšel z lesa podivný pán. Měl na sobě potřhané tričko, barevné vzorované kraťasy a na nohách měl jenom žabky.

Šel zvláště, motal se a občas zakopl. Když si všiml dívek na hřišti, zamířil k nim. Opřel se o jednu z prolézaček a z kapsy vytáhl cigaretu. Lucka s Terkou se na sebe vyděšeně podívaly a stouply si co nejbliže k sobě. „Ahoj holčičky.“ Zamumlal pán s cigaretou v puse. „Copak tady děláte?“ „Hrajeme si.“ pípla Terka. „A můžu s vámi? Rád si hraju s dětmi.“ pán udělal krok k nim. „My už jsme chtěly jít domů, je nám zima.“ řekla Lucka a couvla. „Tak můžeme jít ke mně, bydlím tady kousek v lese.“ pán vyrazil směrem k holkám. Když byl skoro u nich, zakopl a spadl na zem. Dívky už na nic nečekaly a rozběhly se pryč.

Výstup na rozhlednu

Byla krásná podzimní sobota. Obloha byla bez mráčku a stromy hrály všemi barvami. „Toho musíme využít,“ řekl tatínek a vytáhl z šuplíku mapu. „Uděláme si výlet.“ a už hledal nějaké hezké místo. Po půl hodině seděli všichni v autě a byli zvědaví, co tatínek vymyslel. Cesta vedla lesem mezi skalami a hlavně Honzík s Matějem moc bavila. Házeli po sobě šišky, honili se kolem stromů a vymýšleli jednu lumpárnu za druhou. Najednou se cesta zvedla do tak prudkého kopce, že po chvílce všichni jen tak tak popadali dech. Na vrcholku kopce stála vysoká rozhledna. „Kdo bude nahoře první, je vítěz!“ vykřikl Honzík a už se řítit k rozhledně. Matěj mu byl v patách. Oba dupali po železných schodech. Byli sotva v polovině, když vtom se Honza zastavil. „Co to děláš?“ zlobil se Matěj, který do něj málem vrazil. „Je to hrozná výška.“ Honzík křečovitě svíral zábradlí a nemohl se pohnout. „No tak, nebuď padavka.“ pokřikoval Máťa, ale bráška jen stál a díval se dolů. „Co tu kluci děláte?“ divil se zadýchaný táta, když přišel k nim. „Já už dál nemůžu. Je to vysoko a houpe se to.“ popotahoval Honza. „Je to srab.“ posmíval se mu Matěj. „Není, jenom se mu tady ve výšce nelíbí.“ napomenul táta Matěje a podíval se na bledého Honzu. „Pusť bráchu nahoru a já ti pomůžu slézt, ano?“

3. Struktura lekce

Tabulka 10: Struktura lekce Strach a důvěra

Fáze hodiny	Aktivita	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	v lavicích
	2) Seznámení s kartou	5–10	v lavicích
Během čtení	3) Podvojný deník – 1. část (viz kap. 4.4.1)	10	v lavicích
Po čtení	4) Podvojný deník – 2. část	10	na koberci
	5) Práce s kartou	5	na koberci
	6) Zbytečný x důležitý strach	10	na koberci
	7) Můj strach	10	v lavicích
Reflexe	8) Mluvicí předmět	5	na koberci
	9) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích
	10) Náladometr	5	v lavicích

Tabulka 11: Další aktivity k lekci Strach a důvěra

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Kostka (viz kap. 4.4.1)	10	v lavicích
	2) Omalovánka – 1. část	5–10	dvojice
Po čtení	3) Myšlenková mapa (viz kap. 4.4.1)	10	na koberci
	4) Volné psaní	5	v lavicích
	5) Omalovánka – 2. část	5	v lavicích

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- 1) Dnešním náladometrem bude palec. Palec nahoru = dobrá nálada, palec dolů = špatná nálada, palec vodorovně = neutrální nálada. Zeptáme se žáků, kdo chce vysvětlit, proč má takovou náladu.

- 2) Kartu Strach a důvěra (viz příloha č. 5) zkusíme co nejvíc zvětšit a vytisknout, nebo promítnout na interaktivní tabuli. Kartu žákům ukážeme zatím bez textu. Ti si ji prohlédnou a popíšu, co na ní vidí, co si myslí, že se na ní odehrává. Můžeme se žáků zeptat, co by mohl říkat chlapec, co říká drak, apod.

Během čtení

- 3) Každý žák dostane papír rozdělený na dva sloupečky. Do dvojice dostanou žáci papír se čtyřmi krátkými texty. Každý čte samostatně text, a když v něm narazí na myšlenku/ větu/ věc, která ho zaujala, opíše ji do prvního sloupce (např. vybere jednu větu). K citaci napíše do druhého sloupce komentář, ve kterém zdůvodní svůj výběr. Žáci by měli stihnout přečíst alespoň tři texty a z každého by měli mít alespoň jednu citaci.

Po čtení

- 4) Poté se přesuneme na koberec a zeptáme se žáků, který text je nejvíc zaujal a proč. Dobrovolníci přečtou citaci i zdůvodnění a ostatní žáci se můžou doptávat, doplnit svými myšlenkami, atd.
Zeptáme se žáků, zda si všimli něčeho, co mají všechny karty společné. (STRACH)
- 5) Znovu žákům ukážeme kartu Strach a důvěra, tentokrát již z obou stran i s textem. Zeptáme se jich, jak text na kartě pochopili.
- 6) Vrátime zpátky k textům a necháme žáky, aby zkusili určit, kde je strach zbytečný a kde důležitý. Pokaždé chceme odůvodnění a dáváme prostor ostatním k vyjádření svého názoru. Ptáme se žáků, zda je napadá, čeho se lidé bojí a je to zbytečné, nebo naopak důležité. Žáci můžou zkusit navrhnout, jak se můžou lidé zbavit zbytečného strachu.
- 7) Pro motivaci pustíme žákům video²³ z filmu Harry Potter a vězeň z Azkabanu. Poté vyzveme žáky, aby si vzpomněli na to, čeho se bojí. Jejich úkolem bude jejich strach napsat na papír, zamyslet se nad tím zda je zbytečný, či důležitý, a potom vymyslet, na co by ho pomocí zaklínadla proměnili. Zdůvodní, proč ho proměnili zrovna v danou věc.
Kdo je hotový, může doplnit obrázkem, vymyslet si vlastní kouzelné zaklínadlo, ... Dobrovolníci přečtou před třídou.

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=SDmWLTmtcz4>

Reflexe

- 8) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Zeptáme se žáků, jak se během hodiny cítili (zda jim toto téma bylo příjemné, či nepříjemné) a jestli je překvapila některá informace o jejich spolužákovi. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 9) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví pátou probranou zastávkou (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):
 - Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
 - Co jsem se naučil nového?
 - Co si budu pamatovat?
- 10) Pomocí náladometru zjistíme, jak se žákům změnila nálada.

Další možné aktivity

- 1) Co nejvíce zvětšíme kartu Strach a důvěra a vytiskneme ji (popř. promítneme na interaktivní tabuli). Poté na tabuli napíšeme 6 pokynů k jednotlivým číslům:

1. Stručně popiš situaci na obrázku. Co se na obrázku odehrává?
2. Popiš atmosféru, vůně a zvuky na obrázku.
3. Z osob, zvířat nebo věcí si vyber hlavní/ho hrdinu/-ku.
Napiš, proč sis ho/ji vybral/a. Napiš, jaký/-á je.
4. Napiš jakýkoli dialog (rozhovor) mezi osobami, zvířaty, či věcmi na obrázku.
(Použij přímou řeč.)
5. Vyber 1 osobu, zvíře nebo věc a napiš, jak se cítí a proč se tak cítí.
6. Připomíná ti situace na obrázku něco ze života (situaci, zážitek, příběh)?

Každý žák si hodí kostkou a zapíše si číslo, které mu padlo. Podle tohoto čísla metodou volného psaní vypracuje daný úkol. Od každého čísla si přečteme alespoň jednu ukázkou. Žáci mohou zdůvodnit, co napsali a ostatní se můžou ptát na otázky, doplnit spolužáka, pochválit ho, ...

- 2) Žáci dostanou do dvojice omalovánku karty Strach a důvěra (viz příloha č. 13). Úkolem každého žáka bude představit si, že je chlapcem na kartě a rozmyslet si, co by dělal na jeho místě. Nápad sdílí se spolužákem ve dvojici a porovnává ho s jeho nápadem.
- 3) Doprostřed velkého papíru/ tabule napíšeme slovo strach. Vyzveme žáky, aby chodili zapisovat jakékoliv myšlenky a asociace, které je k tomuto slovu napadnou.
- 4) Na tabuli napíšeme téma volného psaní: STRACH. Stanovíme časový limit cca 3 až 5 minut, během kterého žáci budou psát vše, co je k tomuto pojmu napadne.

Hlavní podmínkou je to, že žáci nemůžou přestat psát (zvednout pero z papíru), a to i v případě, že je nic nenapadá. V takové situaci píše například: „Zrovna mě nic nenapadá. Nevím...“

- 5) Žáci dostanou omalovánku karty Strach a důvěra. Jejich úkolem je vybarvit draka tak, aby jim nenaháněl strach, ale aby přinášel radost.

6.7 6. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KLID A TICHŮ

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, papíry, texty, zvětšená, rozstříhaná karta Klid a ticho Lucie Ernestové (karta musí být bez názvu), názvy vybraných karet, rušivé prostředí (rádio, ...), „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: uvědomění si významu klidu a ticha pro přemýšlení, odpočinek a pohodu člověka

2. Text ke kartě Klid a ticho

Vojtův výlet

Každé léto jezdí Vojta s babičkou a dědou na prázdniny k moři. Už navštívili spoustu zajímavých míst a zažili tam plno dobrodružství. Tyto prázdniny však byly úplně jiné. Tentokrát vybrala babička dovolenou v Indii. Vojtovi se to nejdříve moc nelíbilo. Vůbec si nedovedl představit, co tam bude dělat. Když mu ale babička slíbila, že se bude moct svést na slonovi a uvidí opravdové krokodýly, nakonec souhlasil.

Několik dní strávil Vojta s prarodiči u bazénu a moře. Dováděl ve vlnách, potápěl se, hledal mušle a stavěl hrady z písku. Další ráno si jako vždy vzal plavky a s ručníkem přes rameno čekal na prarodiče. Děda však vyšel z pokoje sportovně oblečený. „Kde máš plavky, dědo?“ zarazil se Vojta. „Dneska k moři nejdeme. Čeká nás jiné dobrodružství.“ usmál se děda. Vojta si zklamaně povzdechl, ale pak se zeptal: „A co teda budeme dělat?“ „Jdeme prozkoumávat indický prales.“ povídal děda tajemně. „Tak už se utíkej převléknout.“ Zklamání bylo pryč. Tohle bude úplně jiný zážitek než pozorování rybek v moři. Vojta upaloval do pokoje a během chvíličky byl připravený. Společně s dalšími turisty a průvodcem nasedli do autobusu a ten se pomalu rozjel. Po dvou hodinách cesty konečně sjeli z asfaltové silnice. Teď autobus skákal po úzké hliněné cestičce a stále víc a víc se blížil k lesům, které se před ním objevily.

Poslední hrbol a autobus zastavil. Všichni cestující natěšeně vyskákali ven a rozhlíželi se kolem sebe. Vtom se průvodce ujal slova a povídal pravidla, která všichni budou muset během putování dodržovat. Vojta netrpělivě přešlapoval na místě. Slyšel všechny ty zvuky džungle a nejrádší by se tam už rozběhl. Konečně řekl průvodce poslední zákaz a celá skupinka vyrazila. Vojta nevěděl, kam se dívat dřív. Všude byly keře a vysoké stromy, které nikdy předtím neviděl. Kolem něj poletovali různě barevní brouci, motýli, papoušci, a na stromě dokonce zahlédl opici. Prošli kolem velkého jezera a najednou se před nimi objevila velká kamenná stavba. Všichni vydechli úžasem.

„Toto je vzácné posvátné místo.“ spustil průvodce. „Je to velmi starý chrám, ve kterém žijí mniši a lidé sem chodí meditovat a hledat sami sebe.“ Vojta se otočil na babičku. „Co to znamená hledat sami sebe?“ Babička se zamyslela, jak by to Vojtovi vysvětlila, a pak povídá: „V tom chrámu je úplně ticho, nikdo tam nepromluví ani slovíčko. Lidé tam jdou, sednou si na zem a v tom tichu přemýšlí o sobě, o svých blízkých, o všem možném.“ „A to je jako všechno? Zní to jako pěkná nuda.“ ušklíbl se Vojta. Ve stejnou chvíli otevřel průvodce velké dveře vedoucí do chrámu a všichni začali vcházet dovnitř. Vojtovi přeběhl mráz po zádech. Vůbec se mu tam nechtělo. Neměl rád ticho. Daleko radši běhal s kamarády venku, smál se a povídal si s nimi. Teď ale neměl na vybranou, protože sám v džungli zůstat nemohl.

Chytil babičku i dědu za ruku a vešel dovnitř. Všechn křik a zpěv z pralesa utichl. Najednou neslyšel nic. Uvnitř bylo ticho a šero. Všichni kolem něj si sedli na zem. Neochotně se posadil také a stále se rozhlížel po ostatních. Někteří zavřeli oči, jiní jen koukali do zdi. Vojta nevěděl, co má dělat. Ještě chvíli se díval kolem sebe, ale najednou se mu samy od sebe začaly zavírat oči a do hlavy přilétla myšlenka. Co asi teď dělají mamka s tatškou? Vzpomněl si na jejich zahradu. Určitě tam teď odpočívají a náš pes Barny běhá kolem nich.

Najednou obraz zmizel a do hlavy mu ťukla vzpomínka. Viděl sebe, jak drží Barnyho jako malé štěňátko, které dostal k narozeninám. Byl tak roztomilý. Usmál se v duchu Vojta. Měl bych mu věnovat víc času, napadlo ho najednou a před očima viděl další obraz – sebe a kamarády, jak jdou s Barnym v lese. Jedna myšlenka střídala druhou a Vojta se do nich tak zabral, že kdyby mu babička nepoklepała na rameno, vůbec by si nevšiml, že se ostatní zvedají a odchází. Leknutím málem vykřikl, ale naštěstí to na poslední chvíli zastavil. Styděl by se, kdyby narušil takové krásné ticho. Potichu se zvedl a vyšel s dědou a babičkou z chrámu do hluku pralesa.

3. Struktura lekce

Tabulka 12: Struktura lekce Klid a ticho

Fáze hodiny	Aktivity	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	na koberci
	2) Skládání karty	5	na koberci
	3) Klíčová slova (viz kap. 4.4.1)	15	v lavicích
Během čtení	4) Hledání klíčových slov + porovnání příběhů	15	dvojice v lavicích
Po čtení	5) Přiřazení názvu karty	5–10	v prostoru třídy
	6) Povídání o tichu	10	na koberci
	7) Rozdíl hluk x ticho	10	v lavicích
	8) Relaxační cvičení	10–15	na koberci
Reflexe	9) Mluvící předmět	5	na koberci
	10) Náladometr	5	na koberci
	11) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- 1) Pro zjištění aktuální nálady žáků využijeme náladometru. Sedíme s žáky na koberci v kruhu a každý postupně udělá grimasu podle toho, jak se cítí a jedním (max. dvěma slovy) popíše.
- 2) Žáci sedí v kruhu tak, aby všichni viděli do středu, kam postupně pokládáme části rozstříhané zvětšené karty Klid a ticho (viz příloha č. 5) (např. nejdříve jenom nebe, poté moře, pak medituující dívku, ...). Žáci předvídají, o čem může karta být, co se asi děje na obrázku. Poté kartu složíme dohromady (bez názvu) a přiděláme na tabuli.
- 3) Na tabuli dopíšeme kolem složené karty klíčová slova vybraná z příběhu: PRÁZDNINY, VZPOMÍNKA, PRALES, INDIE, TICHŮ, MOŘE, CHRÁM
Žáci mají za úkol vymyslet příběh (samostatně, nebo ve dvojici) a použít v něm tato klíčová slova. Dobrovolníkům dáme šanci přečíst jejich příběh a ostatní spolužáci se k němu můžou vyjádřit.

Během čtení

- 4) Žáci dostanou text a během čtení v něm vyhledávají klíčová slova, která jsou vypsaná na tabuli. Zároveň text porovnávají s jejich vytvořenými příběhy. Po

přečtení vybraní žáci zhodnotí, zda se jim podařilo odhadnout děj příběhu, vysvětlí, proč si mysleli, že příběh bude jiný, ... Také se žáků zeptáme, zda se příběh hodí k obrázku na kartě.

Po čtení

5) V prostoru třídy rozmístíme několik názvů karet. Žáci mají za úkol vybrat ten, který se ke kartě nejvíc hodí. U toho zůstanou stát. Přečteme tři názvy s největším počtem žáků a necháme žáky zdůvodnit, proč název zvolili. Spolužáci mohou reagovat, či se spolužáka zeptat na vysvětlení.

6) Sedneme si s žáky do kruhu na koberec a doprostřed položíme papír se třemi otázkami. „Na jakých místech může být ticho?“ „Proč mají lidé rádi tichá místa?“ „Máš rád ticho?“ Dáme žákům prostor na to, aby si otázky přečetli a promysleli odpovědi. Poté uprostřed necháme pouze papír s první otázkou a žáci říkají své názory. Přidáme druhý papír a žáci se opět vyjadřují k dané otázce. Je zde prostor pro diskuzi a otázky. Stejně tak u poslední otázky, kterou přiložíme jako poslední.

Možná úprava: Žáky rozdělíme do tří skupin – do každé skupiny dáme papír s jednou z otázek. Žáci mají určený časový limit, během kterého odpovídají na otázku a domlouvají se mezi sebou. Poté představí svou otázku i vymyšlené odpovědi spolužákům a ti se můžou doptávat a reagovat. Takto se vystřídají všechny skupiny.

7) Na poslední otázku navážeme názornou ukázkou. Ve třídě vytvoříme hlučné, rušivé prostředí (např. pustíme nahlas rádio, otevřeme dveře na chodbu, ...). Necháme žáky pracovat na zadaném úkolu (např. číst nějaký text, vyplňovat cvičení, apod.). Poté vytvoříme klidné prostředí a zadáme žákům stejný úkol. Po ukončení aktivity necháme žáky zhodnotit, kdy se jim pracovalo lépe a proč.

8) Relaxačních cvičení pro děti je velká řada. Uvádím zde jednoduchý, nenáročný příklad jedné z možností. Před začátkem je třeba upozornit děti na to, aby dodržovaly pokyny a hlavně, aby nerušily spolužáky. Celé cvičení moderujeme tichým, klidným hlasem.

Příklad: Žáci sedí v lavicích, či na koberci (záleží na učiteli a skupině žáků).

„Sedněte si, aby se vám sedělo co nejpohodlněji. Zavřete oči, zhluboka dýchejte a poslouchajte jen můj hlas. Vzpomeňte si na léto, na prázdniny. Je vám krásně, jste odpočatí, svítí sluníčko a příjemně vás hřeje. Profukuje slabý vánek, který vás hladí na rukách. Zhluboka se nadechněte, cítíte vůni květin nebo ovoce. Pomalu vydechněte. Znovu se zhluboka nadechněte až do břicha, zase cítíte tu krásnou vůni. A pomalu vydechněte. Pomalu otevíráte oči, zamrkejte, zakružte hlavou, jste krásně odpočatí, jako byste se probudili z krásného snu.“

Reflexe

- 9) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Každý žák má možnost vyjádřit se, co se mu líbilo a co ne. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.).
- 10) Stejným způsobem, jako na začátku lekce zjistíme, jak se žákům změnila nálada.
- 11) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví šestou probranou zastávkou (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):
 - Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?
 - Co jsem se naučil nového?
 - Co si budu pamatovat?

6.8 7. lekce: Rozvoj osobnosti textem a aktivitami – karta KROK ZA KROKEM

1. Obecné informace

Ročník: 3.–5. ročník

Časová dotace: 1–2 vyučovací hodiny (dle volby aktivit)

Pomůcky: psací potřeby, papíry, kostka, texty rozstříhané na odstavce, karta Lucie Ernestové, „mluvící předmět“

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního

Specifikace cíle: uvědomění si vlastních přání a cílů a přemýšlení nad cestou k jejich splnění

2. Text ke kartě Krok za krokem

Maminčin sen

Ťuk, ťuk, ťuk... zaklepala Alenka na dveře maminčiny pracovny a vběhla dovnitř. Mamka zvedla hlavu od rozpracovaného výkresu. „Co se děje Álo?“ „Nic, jenom jsem chtěla vidět nějaké nové šaty.“ „Ty jsi zvědavá jak opice.“ usmála se maminka a vzala si Álu na klín. Alenka popadla do ruky blok a prohlížela si barevné obrázky. „A jak se z tebe stala módní návrhářka, mami?“

„To je dlouhý příběh, který začal, když jsem byla tak velká jako ty.“ začala máma. „Každý den jsem chodila do školy a ze školy kolem salónu s plesovými šaty. Moc jsem si přála mít aspoň jedny z nich. Mamka, tvoje babička, mi ale pokaždé řekla, že si musím počkat, až budu starší. Byla jsem z toho smutná, ale rozhodla jsem se, že když je nemůžu mít, tak si je aspoň nakreslím. První pokus byl hrozný a druhý ještě horší. Kreslila jsem ale tak dlouho, dokud jsem nebyla spokojená. Nadšená jsem běžela za rodiči, abych jim ukázala svůj výkres. Vzali ho do ruky, pokývali hlavou, usmáli se a vrátili mi ho zpátky. Odešla jsem zpět do pokoje. Sice mě mrzelo, že jsem se nedočkala pochvaly, ale malování šatů mě začalo bavit, a tak jsem se pustila do dalších. Celé odpoledne jsem malovala a malovala, až mi došly papíry v bloku.“

Další ráno jsem si běžela koupit do papírnictví nový blok. Po škole mě však čekal kroužek plavání. Vůbec jsem se tam netěšila, protože mě to nebavilo a neměla jsem tam žádné kamarády. Nemohla jsem se ale dočkat, až přijdu domů a budu moct vytvářet nově šaty. Začala jsem mít velký sen. Na základní umělecké škole jsem si všimla letáčku na výtvarný kroužek. Tam by mě určitě naučili pořádně kreslit. S tímto přáním jsem přišla za rodiči. „Vždyť máš kroužek plavání a hry na klavír.“ spustil tatínek. „Ale to mě nebaví. Nejde mi to. V tomhle si připadám dobrá a mám plno nápadů. Prosím.“ Rodiče však jen vrtěli hlavou. Se skloněnou hlavou jsem odešla do pokoje ke svému skicáku, který se stal mým nejlepším kamarádem. Nikoho jiného jsem nepotřebovala.

O týden později za mnou přišla maminka. „Aničko, ukaž mi svoje obrázky.“ Byla jsem překvapená, ale vytáhla jsem ze šuplíku svoje nejpovedenější návrhy šatů. Maminka si je rozložila před sebe a zamyšleně se na ně dívala. „Tebe to opravdu baví, vid’?“ zeptala se mě po chvíli. „Moc.“ přikývla jsem a podala jí další blok. „Já jsem ty tvoje návrhy viděla už včera, Aničko. Uklízela jsem u tebe v pokoji a našla jeden tvůj skicák. Prohlíželi jsme si ho s tatínkem a rozhodli jsme se, že tě na ten výtvarný kroužek přihlásíme.“ „Cože? Fakt?“ nemohla jsem uvěřit tomu, co jsem slyšela.

Další den jsem však opravdu šla do umělecké školy a moc se mi tam líbilo. Paní učitelka hned poznala, co mi jde a co ne. Hodně mi pomáhala a učila mě spoustu nových věcí. Postupně jsem se naučila různé techniky kreslení a později i šít. V 7. třídě jsem vytvořila svoje první šaty, i když zatím byly jen pro panenku. Po základce jsem šla na školu pro švadleny a potom ještě na jednu uměleckou. Tam už mě učili šít šaty pro lidi a měla jsem své módní přehlídky. Ještě než jsem školu dodělala, dostala práci v tom obchodě, kolem kterého jsem každý den jako malá chodila. „Páni.“ vydechla Alenka a obdivně koukala na maminku. „Víš Álo, důležité je mít svůj sen, jít za ním a nikdy se ho nevzdát. Máš nějaký sen nebo přání?“ zakončila své

vyprávění maminka.

3. Struktura lekce

Tabulka 13: Struktura lekce Krok za krokem

Fáze hodiny	Aktivity	Časová dotace (minuty)	Organizace
Před čtením	1) Náladometr	5	u lavice
	2) Kostka (viz kap. 4.4.1)	10	v lavicích
Během čtení	3) Sestavení příběhu	15	dvojice/ skupiny
Po čtení	4) Dokončení příběhu	10	v lavicích
	5) Vytvoření vlastního kopce	10	v lavicích
Reflexe	6) Mluvicí předmět	5	na koberci
	7) Obrázek CESTA K SOBĚ	5	v lavicích
	8) Náladometr	5	u tabule

Tabulka 14: Další aktivity k lekci Krok za krokem

Fáze hodiny	Příklad dalších možných aktivit	Časová dotace (minuty)	Organizace
Po čtení	1) Povolání	10	na koberci

4. Podrobné rozepsání aktivit

Před čtením

- 1) Pro zjištění aktuální nálady žáků využijeme náladometru. Žáci svou náladu vyjádří podle polohy ruky: úplně u země = špatná, u pasu = normální, nad hlavou = výborná. Dobrovolníky necháme zdůvodnit, proč mají takovou náladu.
- 2) Co nejvíce zvětšíme kartu Krok za krokem (viz příloha č. 5) a vytiskneme ji (popř. promítneme na interaktivní tabuli). Poté na tabuli napíšeme 6 pokynů k jednotlivým číslům:

1. Stručně popiš situaci na obrázku. Co se na obrázku odehrává?
2. Popiš atmosféru, vůně a zvuky na obrázku.
3. Z osob, zvířat nebo věci si vyber hlavní/ho hrdinu/-ku.
Napiš, proč sis ho/ji vybral/a. Napiš, jaký/-á je.
4. Napiš jakýkoli dialog (rozhovor) mezi osobami, zvířaty, či věcmi na obrázku.
(Použij přímou řeč.)
5. Vyber 1 osobu, zvíře nebo věc a napiš, jak se cítí a proč se tak cítí.
6. Připomíná ti situace na obrázku něco ze života (situaci, zážitek, příběh)?

Každý žák si hodí kostkou a zapíše si číslo, které mu padlo. Podle tohoto čísla metodou volného psaní vypracuje daný úkol. Od každého čísla si přečteme alespoň jednu ukázkou. Žáci můžou zdůvodnit, co napsali a ostatní se můžou ptát na otázky, doplnit spolužáka, pochválit ho, ...

Během čtení

- 3) Pro sestavení příběhu se dají využít dvě možnosti. První možností je práce ve dvojicích. V tomto případě dostanou žáci do dvojice rozstříhaný text po

odstavcích, jednotlivé části si přečtou a poskládají je do příběhu. Druhou možností je práce v čtyřčlenných skupinách. Při této aktivitě dostane každý žák papír s jedním odstavcem označený barvou. Každý žák si svůj odstavec přečte a poté musí najít spolužáky, kteří mají stejnou barvu jako on. Ve skupině každý žák převypráví, co se stalo v jeho odstavci a poté celá skupina sestaví příběh dohromady. Když mají hotovo všechny skupiny, společně si shrneme, co se v příběhu stalo. Zjistíme také, že příběh není dokončený.

Po čtení

- 4) Nyní si žáci můžou vybrat, zda chtějí pokračovat v příběhu maminky módní návrhářky, nebo raději tatínka fotbalisty. Jejich úkolem bude nakreslit si na papír kopec a ten rozdělit do několika částí (jako je na kartě Krok za krokem). Na vrchol žáci napíší dle výběru: módní návrhářka, nebo fotbalista. Poté do jednotlivých částí kopce budou žáci zapisovat, co všechno dle jejich názoru musela maminka udělat, aby se stala módní návrhářkou/ musel tatínek udělat, aby se stal fotbalistou. Pro lepší pochopení můžeme žákům na tabuli kopec namalovat.

Když budou mít žáci kopec hotový, dočteme si konec příběhu. Poté se ptáme žáků, zda jejich kopec odpovídal příběhu, jak se lišil, co podle nich musel všechno tatínek udělat, ...

- 5) Žáci si na papír nakreslí ještě jeden kopec, tentokrát jejich vlastní. Na vrchol napíšou svůj sen, nebo přání. Kopec rozdělí stejně jako ten předchozí a dopíšou do něj kroky, které pro splnění svého snu budou muset udělat. Na koberci si můžeme udělat výstavku kopců. Dobrovolníci tam položí své papíry a spolužáci si je prohlédnou. Můžou k nim přidat nějaký komentář, otázku, atd.

Reflexe

- 6) S žáky si sedneme do kruhu na koberec a provedeme zhodnocení hodiny. Každý žák má možnost říct jednu větu o dnešní hodině. Mluví pouze ten, kdo má v ruce „mluvící předmět“ (míček, plyšák, apod.). Můžeme se zeptat žáků, jestli je nějaké přání, či sen překvapil.
- 7) Žáci si v úvodním obrázku CESTA K SOBĚ portfolia vybarví sedmou probranou zastávkou (barvou podle nálady) a zapíší její název. Poté zapíší komentáře k otázkám (radši na druhou stranu papíru):

- Co se mi dnes povedlo? / S čím jsem byl/a spokojený/á?

- Co jsem se naučil/a nového?
- Co si budu pamatovat?

Na závěr si žáci k obrázku můžou dopsat svůj sen, aby na něj nikdy nezapomněli.

- 8) Stejným způsobem jako na začátku hodiny zjistíme, jak se žákům změnila nálada.

Další možné aktivity

- 1) „Myslíte, že je nějaké povolání jenom pro ženy, nebo jenom pro muže?“ Pokud žáci nevědí, uvedeme nějaké příklady – hokejista, kosmonaut, policista, ...
Cílem je rozpoutat u žáků diskuzi na toto téma.
Poté dáme žákům prostor svěřit se spolužákům, čím by chtěli být. Ostatní spolužáci můžou spolužákovi radit, co by pro to mohl udělat.

7 Evaluace materiálu odborníky z praxe

O konzultaci jsem požádala učitelky prvního stupně na základní škole Tyršova v Rumburku, kde jsem měla také možnost lekce vyzkoušet (viz kap. 6.3 a 6.4). Rozhodla jsem se tak proto, že jsem na tuto školu sama chodila od první do páté třídy a paní učitelky dobře znám, mohla jsem tedy předpokládat dobrou spolupráci.

Mým hlavním záměrem bylo představit nejprve všeobecně mnou vytvářenou diplomovou práci a celý projekt – jeho strukturu, karty Lucie Ernestové, cíle, atd. Poté bylo mým cílem předvést v krátkosti lekce, které jsem neměla příležitost vyzkoušet v praxi přímo se žáky.

Jednotlivé lekce jsem vždy nejdříve uvedla tím, že jsem ukázala příslušnou kartu a shrnula děj a hlavní myšlenku příběhu. Poté jsem krátce vysvětlila metodu kritického myšlení, která byla použita, a na závěr jsem představila jednotlivé aktivity. Rozbor jednotlivých lekcí byl časově poměrně náročný, přesto paní učitelky věnovaly projektu náležitou pozornost.

Z časových důvodů byly představeny lekce ke kartám Kdo jsem?, Strach a důvěra, Klid a ticho.

7.1 Evaluace a dílčí diskuze k realizaci karet

Paní učitelky celý projekt zaujal a také karty se jim velmi líbily. Ke každé představené lekci se mi snažily dát užitečné rady a názory a několikrát se nad tématem rozpoutala i diskuze, která byla dle mého názoru pro mě nejpřínosnější. Na druhou stranu však říkaly, že je pro ně těžké hodnotit, co bude a nebude u dětí fungovat. Jednak proto, že si aktivity samy nevyzkoušely, a také kvůli tomu, že každá třída je jiná, jinak pracuje, funguje a jsou v ní jiné vztahy ... Vyskytly se názory, že projekt by mohl být pro třetí ročník příliš náročný a že by si žáci možná s aktivitami nevěděli rady. Na druhou stranu vyjádřila většina učitelek názor, že některé aktivity by se klidně daly využít i u mladších dětí a že složitější aktivity by se daly popřípadě nějakým způsobem přizpůsobit a zjednodušit.

7.1.1 Karta KDO JSEM?

U této karty (viz kap. 6.2) se paní učitelky shodly na tom, že se jedná o velmi důležité téma, které je potřeba s dětmi řešit.

Diskuze se rozpoutala především u aktivit „mám se rád“ a „co mám na tobě rád“, a to hned v několika směrech.

Nejdříve jedna z paní učitelek upozorňovala na to, je to velmi citlivé téma a některé děti by ho mohly špatně snášet. Zároveň také dodala, že by se obávala reakce některých rodičů, kteří by si to mohli vyložit tak, že se děti vzájemně pomlouvají, s čímž však ostatní paní učitelky nesouhlasily. Ostatní učitelky nesouhlasily ani s tím, že by děti nepřijaly negativní názory. Naopak uvedly, že když v prvouce řeší podobné téma, děti nemívají s kritikou od druhých problémy a dokážou ji přijmout.

Dále jsme u těchto aktivit řešily způsob rozdělení žáků do dvojic. Jedna z učitelek totiž upozornila na to, že by nevytvářela dvojice z kamarádů. U nich se totiž často stává, že mají problém říct svému kamarádovi kritiku a pouze ho chválí. S tímto názorem se ztotožňuji a je rozhodně vhodný k zamyšlení.

V neposlední řadě jsme se také dostaly k „jakémusi pesimismu“ dětí, který může souviset s nízkým sebehodnocením. Paní učitelka upozornila na to, že dle jejího názoru spousta dětí dokáže vymyslet své záporné stránky, ale budou mít problém se pochválit a nějakou vlastnost na sobě ocenit. Také s touto připomínkou souhlasím, jelikož z vlastní zkušenosti vím, že mám problém na sobě něco ocenit. Právě z toho důvodu si myslím, že by bylo vhodné zařadit i aktivitu „co mám na tobě rád“, při které může žák hodnotit spolužáka a zároveň se dozví, co si o něm myslí někdo jiný.

Jedna z učitelek také zdůraznila, že je důležité dbát na správné vysvětlení a formulaci vlastností, což uvedla na příkladu. „*Některý žák může napsat třeba „jsi hodný“.* Bylo by ale dobré vysvětlit, co podle žáka znamená, že je hodný.“

Po představení pětilístku některé učitelky vyjádřily obavu, zda tato metoda nebude pro žáky – především žáky třetího ročníku – příliš náročná. Zde s jejich názorem spíše nesouhlasím, jelikož si myslím, že se jedná o metodu snadnou a při dobrém vysvětlení a názorné ukázce zvládnutelnou i pro žáky druhého ročníku.

Poslední a dle mého názoru velmi důležitá připomínka byla k reflexi. Paní učitelka upozornila na to, že celou lekci by bylo vhodné s žáky nějak shrnout. „*Například zdůraznit, že každý člověk má své dobré i špatné stránky.*“ S touto připomínkou souhlasím.

7.1.2 Karta STRACH A DŮVĚRA

K této kartě jsem čekala více reakcí a rozsáhlejší diskuzi. Paní učitelky se shodly na tom, že se jedná o velmi zajímavé téma, které je stále aktuální. Ocenily nápad, práce s kartou, při které žáci nejdříve odhadují, co se odehrává na obrázku, vymýšlí různé situace a dialogy atd. Také se jim líbila aktivita „můj strach“ s kouzelnou skříní.

Nejvíce připomínek bylo k textům a práci s nimi. Většina učitelek se shodla na tom, že by s žáky četly texty nahlas, a to hned ze dvou důvodů. Prvním důvodem jsou velké rozdíly mezi žáky v rychlosti čtení a dle jejich názoru by někteří žáci nestihli text přečíst. Druhým důvodem je nepochopení čteného textu, s čímž se prý velmi často setkávají. Domnívala jsem se, že by tomuto problému zabránila využitá metoda kritického myšlení, ale je možné, že i tak by žáci mohli mít potíže. Je tedy na místě vždy se zamyslet nad čtenářskými schopnostmi celé třídy a dle toho volit vhodnou práci s textem a způsob četby.

7.1.3 Karta KLID A TICHO

Dle reakcí učitelek si troufám říci, že tato karta je zaujala nejvíce. Domnívám se, že je to ze stejného důvodu, proč jsem si ji vybrala i já. Žáci jsou velmi hluční, především o přestávkách, a klidu a ticha si neváží.

Hned úvodní skládání karty se učitelkám moc líbilo a stejně tak následná práce s klíčovými slovy.

Diskuze nastala u aktivity klid x hluk, a to ze dvou důvodů. Prvním byl můj dotaz, zda by tuto aktivitu zařadily do lekce, či nikoli. Stále si totiž nejsem jistá, zda by byla efektivní a jak ji zrealizovat. Na to mi paní učitelky řekly, že je to velmi dobrý nápad a že přemýšlejí nad tím, že ji samy s dětmi vyzkouší.

Zde však přišlo upozornění od jedné paní učitelky, které vyvolalo další debatu. „*Já například když něco dělám, tak u toho nemám ráda úplné ticho. Vždycky si radši pustím hudbu jako kulisu.*“ Tato poznámka pro mě byla velmi důležitá, protože mě doposud tato možnost vůbec nenapadla. Je možné, že bych se s podobnou odpovědí setkala i u žáků. A pokud by se tak nestalo, mohla bych ji iniciovat, a tím zahájit další diskuzi.

7.2 Autoevaluace diskuze

Přiznám se, že když jsem odcházela ze sborovny, neměla jsem z konzultace příliš dobrý pocit. Neměla jsem v ruce žádné shrnující hodnocení, či komentáře od jednotlivých

učitelek a nebyla jsem si jista, zda jsem dosáhla očekávaného výsledku. Při psaní této kapitoly jsem si však v hlavě utřídila jednotlivé názory a připomínky a nakonec musím říct, že pro mě konzultace přínosná byla.

Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost představit projekt učitelkám a díky diskuzi si uvědomit drobnosti, které mě samotnou nenapadly. Také jsem ráda, že se tímto způsobem paní učitelky dozvěděly o kartách Lucie Ernestové. Některé z nich také projevily zájem o zaslání vypracovaných příběhů a lekcí.

Ačkoli se mi nedostalo přímého hodnocení, z reakcí učitelek soudím, že se jim nápad práce s kartami a příběhy líbil a zaujal je. Doufám, že někdy v budoucnu bude projekt také některou z paní učitelek zrealizován.

8 Shrnutí, závěrečná reflexe a doporučení pro praxi

8.1 Splnění cílů

V diplomové práci s názvem „Text jako prostředek rozvoje osobnosti žáka prvního stupně základní školy“ jsem vytvářela projekt „Já ve velkém dospěláckém světě“, zaměřený na rozvoj osobnosti žáků druhého období mladšího školního věku. Projekt se skládá z příběhů vytvořených mnou, tedy autorkou diplomové práce, ke kartám malířky Lucie Ernestové a z aktivit, které na příběhy navazují.

Hlavním cílem diplomové práce byl rozvoj osobnosti žáka mladšího školního věku v oblasti kognitivní, verbální, sociální a emocionální, a to prostřednictvím textu. Cíl byl realizován výše zmíněným projektem. Všechny aktivity jednotlivých lekcí jsem se snažila směřovat k jeho plnění. V jednotlivých lekcích byl cíl specifikován dle tématu lekce a tím směrem se pak ubíraly jednotlivé aktivity. Pro přehlednost přikládám tabulku s rozepsanými specifickými cíli jednotlivých lekcí.

Tabulka 15: Specifikace hlavního cíle u jednotlivých lekcí

Hlavní cíl: rozvoj osobnosti žáka (z hlediska kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního)		
	Specifické zaměření cíle	
Název lekce	Kdo jsem?	utváření pozitivního sebehodnocení žáka
	Úžas a oceňování	pochopení důležitosti přátelství
	Udělám si hezký den	rozlišování nálad a pocitů u sebe i druhých
	Dobro a zlo v nás	uvědomění si toho, že každý člověk má jak dobrou, tak špatnou stránku
	Strach a důvěra	uvědomění si vlastního strachu a práce s ním
	Klid a ticho	uvědomění si významu klidu a ticha pro přemýšlení, odpočinek a pohodu člověka
	Krok za krokem	uvědomění si vlastních přání a cílů a přemýšlení nad cestou k jejich splnění

Plnění hlavního cíle, tj. rozvoj osobnosti po stránce kognitivní, verbální, sociální a emocionální, je popsáno podrobněji vždy v rámci jednotlivých lekcí. Zároveň jsou shrnuty přínosy pro žáka jako osobnosti vztahující se ke konkretizovaným cílům. Záměrem této kapitoly je podat souhrnnou informaci o splnění hlavního cíle práce.

U všech vyzkoušených lekcí byl hlavní cíl splněn po všech stránkách. Docházelo tedy k osobnostnímu rozvoji žáků, a to v oblasti kognitivní, verbální, emocionální i sociální (viz kap. 6.3, 6.4, 6.5).

Kognitivní oblast osobnosti je dle mého názoru rozvíjena ve všech aktivitách. Během čtení textu je posilována žákovo vnímání a pozornost. Využíváním metod kritického myšlení je žák aktivně zapojen do výuky, tj. musí něco vytvářet (ať už se jedná o vyplňování tabulky s předpovědí, tvorby pětilístku, či odpovídání na učitelovy otázky), a tím dochází k rozvoji myšlení, pozornosti a paměti.

Verbální vývoj je podporován při veškerých aktivitách vyžadující komunikace, ať už ve dvojicích, skupinách, či celé třídě. Žák se během nich učí sdělovat ostatním svůj názor a obhajovat ho. Během aktivit je prostor na diskuzi – žáci mají možnost si oponovat a své názory si vzájemně vysvětlit.

K emocionálnímu vývoji dochází dle mého názoru postupně v průběhu lekce. Příběhy žákům umožňují vcítit se do postav a zamýšlet se nad tím, jak se cítí. Toto přemýšlení je ještě více podporováno vhodnými otázkami učitele, ale také reakcemi ostatních žáků. Myslím si, že každá lekce v žákovi vyvolá a zanechá nějaké pocity, o nichž může dále přemýšlet.

Celý projekt je založený na vzájemné interakci spolužáků – naslouchání, komunikaci a spolupráci. Tudíž jsem přesvědčená, že také oblast sociálního vývoje je v průběhu realizace projektu posilována.

Myslím si, že při výuce se často zaměřujeme na znalosti a dovednosti a to, jak se žáci cítí, jak uvažují, jak si naslouchají, jak rozumí sobě a svým pocitům, atd. je až druhotná otázka. Právě z toho jsem se snažila vycházet při stanovování dílčích cílů. Dle mého názoru se jedná o trochu jiné schopnosti, které však jsou z mého pohledu pro spokojený život ve společnosti velmi důležité. Právě tyto schopnosti podle mě tvoří základ osobnosti.

Celý projekt je založený především na komunikaci, naslouchání a spolupráci. Z mých dosavadních zkušeností ze školních praxí jsem nabyla dojmu, že děti mají s těmito věcmi často problém. Myslím si, že je to velká škoda, protože skupina vždy dokáže více než jednotlivec. Z toho důvodu jsem se snažila volit aktivity, které ze spolupráce

a komunikace vycházejí a byla bych moc ráda, kdyby žákům v těchto ohledech pomohly.

Témata, která jsou v lekcích rozebírána, mohou být dle mého názoru pro některé žáky citlivá. Proto se je snažím navodit nenásilnou formou prostřednictvím příběhů a karet. Děti tak neřeší své problémy, ale mohou si je projektovat do hrdinů v příbězích. Při navazujících aktivitách se poté tématem blíže zabýváme a žáci se mohou dozvědět názory svých spolužáků a získat tak širší úhel pohledu.

Při realizaci vybraných částí projektu jsem zažívala smíšené pocity. Bylo to dáno tím, že jsem navštívila dohromady tři třídy, s úplně jinou atmosférou a charaktery žáků. Všechny vyzkoušené lekce bych však hodnotila jako úspěšné. Vždy se mi podařilo docílit toho, že spolu žáci komunikovali, přemýšleli nad tématem a otázkami, které jsem pokládala. Také při povídání v kruhu jsem zaznamenala ticho a vzájemné naslouchání. Celkově si myslím, že aktivity i příběhy žáky zaujaly a vtáhly je do akce. Cennou zpětnou vazbou pro mě byly reakce některých žáků, když za mnou po hodině přišli a chtěli si mnou vytvořený příběh nechat.

Nyní bych ráda zmínila několik, pro mě asi nejcennějších poznatků.

Motivace a pozornost

První poznatek se týká motivace a pozornosti žáků. Některé aktivity jsou časově náročné a vyžadují velké množství pozornosti. Při realizaci jsem však zjistila, že pokud žáky aktivita opravdu zaujme, dokáží se soustředit podstatně déle, než je uváděno v literatuře (viz kap. 2.3.1) a soustředění je navíc nestojí tolik sil. O to větší jsem měla motivaci při vymýšlení dalších aktivit.

Otázka Proč

Dalším důležitým zjištěním pro mě bylo jediné slovo – Proč? Zjistila jsem, že je to opravdu velmi důležitá otázka, která donutí žáky přemýšlet. Často mě překvapilo, jak promyšlených odpovědí se mi dostalo, když jsem po žácích chtěla, aby se nad otázkou opravdu zamysleli.

Evaluaace a autoevaluaace

Poslední poznatek jsem si bohužel uvědomila až po realizaci všech tří lekcí. I tak si však myslím, že je lepší pozdě než vůbec. Jedná se o hodnocení. Pokud měli žáci

hodnotit příběh či aktivitu, neměli s tím obvykle příliš velké problémy. Když jsem však poté doma zpětně přemýšlela nad tím, zda takové hodnocení bylo opravdu efektivní, uvědomila jsem si, že ne úplně. Mně sice pomohlo, že mi žáci řekli, co se jim líbilo, či nikoliv, na druhou stranu oni však žádnou zpětnou vazbu nedostali. Proto jsem se rozhodla přeformulovat jednu z otázek v úvodním obrázku portfolia. Místo původní otázky „Co se mi líbilo/nelíbilo?“, která by byla zpětnou vazbou pro mě, ale žákovi by příliš informací nepřinesla, jsem se rozhodla zařadit otázku jinou. „Co se mi dnes povedlo? S čím jsem spokojený/á?“ Myslím si, že tato otázka bude daleko užitečnější, jelikož si žáci znovu zrekapitulují celou lekci. Navíc dochází k posilování jejich sebehodnocení a je kladen důraz na autoevaluaci.

Tato diplomová práce je určena především těm, kterým záleží na tom, aby děti více naslouchaly svému okolí i sobě samým. Byla bych velmi ráda, kdyby se tento projekt stal inspirací pro učitele základních škol. Všechny lekce i aktivity jsou pouze návrh, jak lze dle mého názoru témata uchopit a pracovat s nimi. Záleží vždy na žácích, prostředí i samotném učiteli, jak lekci sestaví a jaké aktivity využije. Každopádně si myslím, že se jedná o věci, na které bychom při výuce dětí neměli zapomínat.

Mě osobně psaní této práce dalo velmi mnoho. Dočetla jsem se více o kritickém myšlení a jeho metodách, propojila jsem si poznatky z psychologie a také jsem se musela lépe zorientovat v RVP ZV. Psaní příběhů a vymýšlení aktivit mě opravdu bavilo a pevně věřím, že právě i díky tomu bude tento projekt bavit i žáky. Těším se, až budu mít příležitost vyzkoušet celý projekt a rozšířit ho o další lekce.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, Studium. ISBN 80-7178-216-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DRAPELA, V. J., 1998. *Přehled teorií osobnosti*. 2. oprav. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-251-3.
- FISHER, R., 2004. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4674-6.
- LACINA, L., KOTRBA, T., 2015. *Aktivizační metody ve výuce, příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přepr. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- STEELE, J. L., et al., 1997a. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka I, Kritické myšlení v rámci kurikula. Pracovní verze. Praha: Open Society Fund.
- STEELE, J. L., et al., 1997b. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka II, Rozvíjení kritického myšlení. Pracovní verze. Praha: Open Society Fund.
- STEELE, J. L., et al., 1997c. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka IV, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Pracovní verze. Praha: Open Society Fund.
- STEELE, J. L., et al., 2007. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka VII, Dílna čtení: vychováváme přemýšlivé čtenáře. Praha: Kritické myšlení.
- STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.

TEMPLE, Ch., STEELE, J. L., MEREDITH, K., 1997. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka III, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Pracovní verze. Praha: Open Society Fund.

VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. dotisk. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 90-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd.. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. 1. vyd. dotisk Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

Internetové zdroje

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., 2006a. Co je E - U - R. *Kritické listy* [online]. roč. 7, č. 22, s. 54–55 [vid. 19. 1. 2019]. ISSN: 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., 2006a. Co je E - U - R (Podrobněji k evokaci). *Kritické listy* [online]. roč. 7, č. 22, s. 55–58 [vid. 19. 1. 2019]. ISSN: 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., 2006b. Co je E - U - R (Podrobněji k uvědomění si významu informací). *Kritické listy* [online]. roč. 7, č. 23, s. 57–59 [vid. 21. 1. 2019]. ISSN: 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/23/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., 2006c. Co je E - U - R (Podrobněji k reflexi). *Kritické listy* [online]. roč. 7, č. 24, s. 67–69 [vid. 22. 1. 2019]. ISSN: 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, H., 2001. Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení?. *Kritické listy* [online]. roč. 1, č. 4, [vid. 19. 1. 2019]. ISSN: 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_nakolik

KOŠŤÁLOVÁ, H., et al., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [vid. 17. 1. 2019]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

KRITICKÉ MYŠLENÍ Z. S.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Vystaveno 23. 1. 2001 [vid. 15. 1. 2019]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

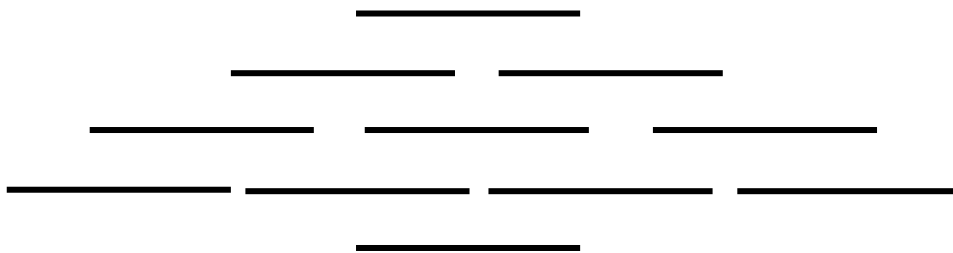
KYNCL, L., KYNCLOVÁ, B., 2013a. *Pětistek* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/petistek.html>

- KYNCL, L., KYNCLOVÁ, B., 2013b. *Poslední slovo patří mně* [online]. [vid. 19. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/posledni-slovo-patri-mne.html>
- MŠMT, 2016. *Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání (PV, ZV, SV) a střední odborné vzdělávání v letech 2016–2020 (22)* [online]. [vid. 10. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/04/III_Materi%C3%A1l_N%C3%A1vrh-pojet%C3%AD-reviz%C3%AD-VVSOV.pdf
- MŠMT, NÚV, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [vid. 10. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- POLÁKOVÁ, I., 2009a. Klíčová slova. In: *UBU (Učení Bez Učebnic)* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.ubu-dp.cz/index.php?id=515>
- POLÁKOVÁ, I., 2009b. Poslední slovo patří mně. In: *UBU (Učení Bez Učebnic)* [online]. [vid. 19. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.ubu-dp.cz/index.php?id=514>
- RUTOVÁ, N., 2010a. Čtení s předvídaním. In: *Respekt neboli* [online]. [vid. 20. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>
- RUTOVÁ, N., 2010b. Dvojité zápisník (Podvojný deník). In: *Respekt neboli* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>
- RUTOVÁ, N., 2010c. Myšlenková mapa (Mentální mapa). In: *Respekt neboli* [online]. [vid. 19. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/myslenkova-mentalni-mapa>
- RUTOVÁ, N., 2010d. Pětílístek. In: *Respekt neboli* [online]. [vid. 18. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>
- RUTOVÁ, N., 2010e. Poslední slovo patří mně. In: *Respekt neboli* [online]. [vid. 19. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/posledni-slovo-patri-mne>

Seznam příloh

Příloha 1: <i>Schéma pětিলístku</i>	105
Příloha 2: <i>Návrh tabulky pro aktivitu čtení s tabulkou předpovědí</i>	105
Příloha 3: <i>Úvodní obrázek do portfolia</i>	106
Příloha 4: <i>Dopis autorce karet, Lucii Ernestové</i>	107
Příloha 5: <i>Ukázky karet využitých v projektu</i>	108
Příloha 6: <i>Ukázky vypracovaných tabulek ke čtení s tabulkou předpovědí z 2. lekce</i>	110
Příloha 7: <i>Ukázky práce z 2. lekce</i>	111
Příloha 8: <i>Ukázka pracovního listu ke 3. lekci</i>	112
Příloha 9: <i>Ukázka vypracovaného prac. listu ke 3. lekci</i>	113
Příloha 10: <i>Pracovní list ke 4. lekci</i>	114
Příloha 11: <i>Ukázky z práce metodou literárních dopisů ze 4. lekce</i>	115
Příloha 12: <i>Ukázka vyplněného pracovního listu ve 4. lekci</i>	116
Příloha 13: <i>Omalovánka k 5. lekci</i>	117

Příloha 1: *Schéma pětistku*

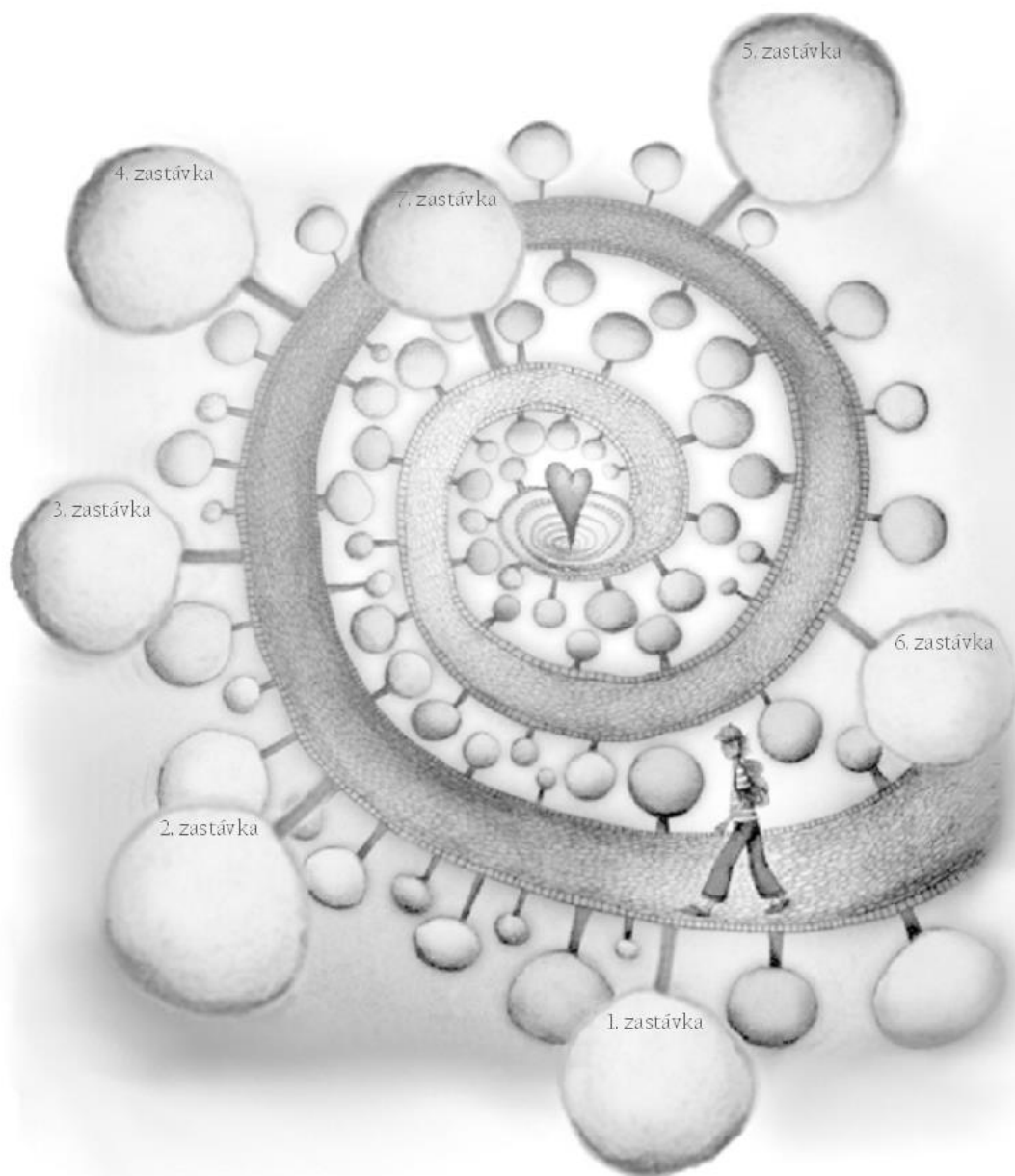


Příloha 2: *Návrh tabulky pro aktivitu čtení s tabulkou předpovědi²⁴*

Odstavec	Jak to ve skutečnosti bylo?	Jak bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?
1.			
2.			
3.			
4.			

²⁴ Jedná se pouze o zmenšený návrh. Minimální velikost tabulky doporučuji na papír formátu A5.

Já ve velkém dospěláckém světě



Příloha 4: *Dopis autorce karet, Lucii Ernestové*

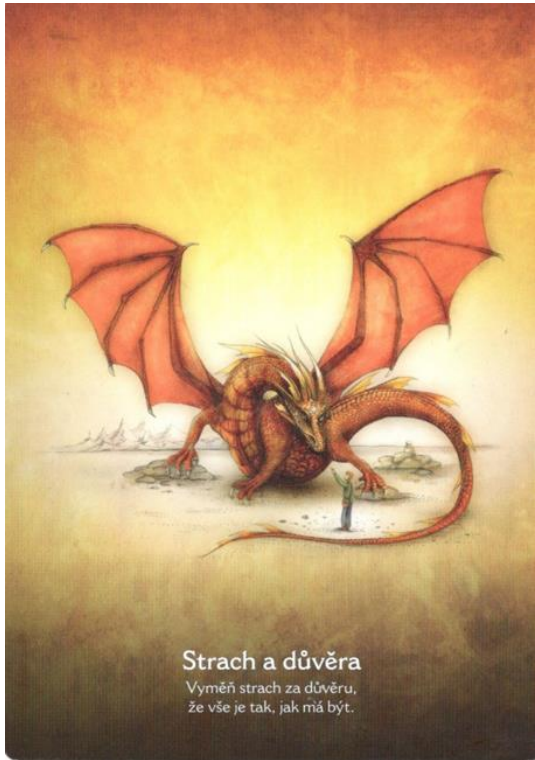
Vážená paní Ernestová,

jmenuji se Markéta Hýblová a jsem studentkou 5. ročníku oboru učitelství pro první stupeň ZŠ na Technické univerzitě v Liberci. Touto cestou bych Vám ráda poděkovala za Vaše nádherné inspirační karty, jejichž obrázky i myšlenky mě opravdu zaujaly. Přivedla mě k nim vedoucí mé diplomové práce, a jelikož jsem chtěla vytvořit něco, co by se dalo využít v praxi, co by sloužilo učitelům i dětem, rozhodly jsme se, že Vaše karty k tomu budou ideální.

Vybrala jsem si několik karet, které mě na první pohled oslovily a k nim jsem vymyslela příběhy – vždy k jedné kartě jeden. Mimo to jsem poskládala dohromady různé aktivity, které s kartou, či příběhem souvisí. Tak vzniklo (zatím) sedm cca dvouhodinových lekcí, které se zaměřují na osobnostní rozvoj žáků, na jejich schopnost spolupráce, respektu, naslouchání druhým, ale i sobě. Víím, že se jedná o trochu jiný způsob práce s kartami, než navrhuje, ale doufám, že i tak karty splní svůj účel.

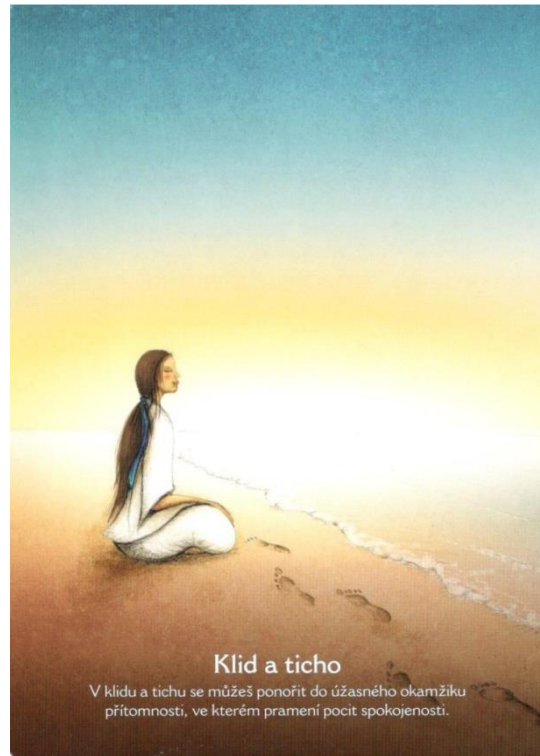
Ještě jednou tedy moc děkuji za Vaši práci, a pokud byste si našla chvílku na přečtení si jednoho mého příběhu a třeba i k němu přidala krátký komentář, velmi by mě to potěšilo.

Přeji krásný den,
Markéta Hýblová



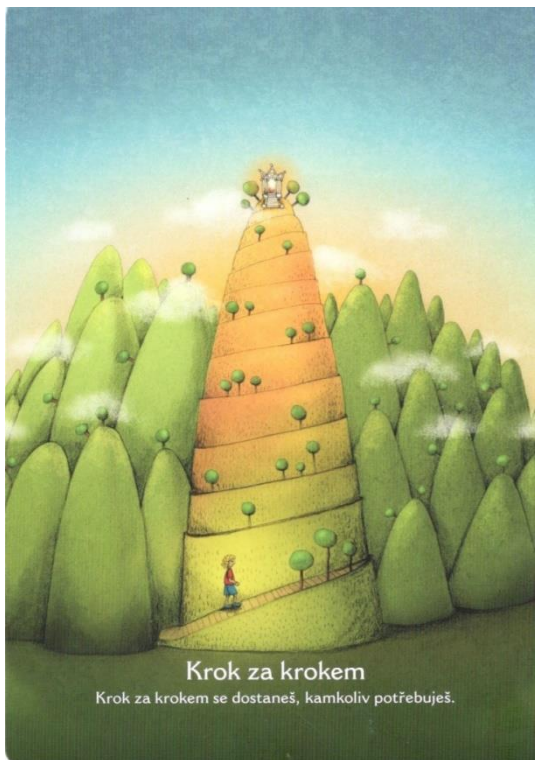
Strach a důvěra

Vyměň strach za důvěru,
že vše je tak, jak má být.



Klid a ticho

V klidu a tichu se můžeš ponořit do úžasného okamžiku
přítomnosti, ve kterém pramení pocit spokojenosti.



Krok za krokem

Krok za krokem se dostaneš, kamkoliv potřebuješ.

Příloha 6: Ukázky vypracovaných tabulek ke čtení s tabulkou předpovědi z 2. lekce

Pracovní list

Podle pokynů vyplňuj tabulku. Piš v celých větách!!!

Odstavec	Jak to ve skutečnosti bylo?	Jak bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?
1.	V malé vesničce žila malá rozmazlená holčička jménem Klárka. Na co si ukázala, to dostalo. Byla náda středem pozornosti.	Do vesničky se přestěhuje nová holčička a i když nebyla tak bohatá, tak se děti začali více zajímat o ni než o Klárku. Klárka bude nejdříve zavídat, ale později se skamarádí. Na konci jí nová holčička odnáci rozmazlenost.	Myslím jí to, protože je to dobrý a správný konec. Jako je většina v příbězích.
2.	Když přišla Ema do školy, tak se jí nikdo nevěnoval, protože Klára ukázovala své nové hodinky. Emě to moc nevadilo, sedla si do lavice a skládala si z papíru postavičky. Byl s nimi brata dvojčata, se medvědem a oslami.	Obě holčičky se seznámí, ale Klára jí vůbec nebude mít ráda. Ema si z toho nebude nic dělat....	Proč mi přijde, že je to tak správné.
3.	Druhý den ve škole všichni Emu vyjeli. Ema byla spousta her, na které potřebujete jiný pár věcí. Pak šli na louku. Klára stála před školou a křičela. Ema k ní přišla a ukázala jí, že Klára má na vyprávění jazyk.	Klára se Emě pole omluví a budou dobří kamarádky.	Byl by to hezký konec.
4.			

Pracovní list

Podle pokynů vyplňuj tabulku. Piš v celých větách!!!

Odstavec	Jak to ve skutečnosti bylo?	Jak bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?
1.	V holčičce, která byla rozmazlená a měla vždyť to co chtěla. Byla náda čelem pozornosti.	Ta nová holčička nebude tak bohatá, ale děti se o ni budou zajímat víc než o Klárku a tak zjistí že má o to kolik má člověk peněz.	Pročže ta holčička Klárka by měla zjistit to že nezáleží na tom kolik kdo má peněz a tak dále.
2.	Nová holčička Ema si neměla tolik věcí a peníze jako Klárka, ale děti uměly pobavit a být dobrou kamarádkou.	Klárka bude chtít být čelem pozornosti a Ema jí ukáže že nemusí být čelem pozornosti a že o to nejde.	Pročže Ema dokáže být čelem pozornosti i když nemá tolik věcí jako Klárka a ukáže jí správnou cestu.
3.	Klárce vadilo že Ema je tu čelem pozornosti a že jí děti mají radši než jí.	Klárka bude dělat vše pro to aby byla opět čelem pozornosti, a na Emu bude záležet.	Pročže Klárka chce být čelem pozornosti.
4.	Ema Klárce ukázala že to co dělají je zábava a taky se tak může říkat přáteli.	Budou nejlepší kamarádky a nic je nerozdělí.	Pročže je Ema moc hodná.

Příloha 7: Ukázky práce z 2. lekce

V jedné malé vesničce žila holčička jménem Klárka. Vypadala jako všechny ostatní děti, až na jednu věc. Vždy nosila jen to nejnovější a nejlepší oblečení a nikdy by se nestalo, že by ho měla špinavé, pomuchlané, nebo roztržené a opravené záplatou. Její rodiče byli velmi bohatí. Práce je však také hodně zaměstnávala a na Klárku proto měli jen malíčko času. Ji to příliš nevadilo, protože každý týden dostávala nové, drahé dárek a na cokoli si ukázala, to jí rodiče koupili. Jednou to byla panenka, poté koloběžka a nakonec i telefon. Vždy když Klárka dostala něco nového, vzala si to s sebou do školy. Ostatní děti byly z chudých rodin a o takových hračkách se jim mohlo jen zdát. Proto se vždy seběhly kolem Klárky a obdivovaly, co má nového. To se jí moc líbilo, protože byla ráda středem pozornosti. Po pár dnech však děti přestala hračka zajímat a v tu chvíli se stala nezajímavou i pro Klárku. Zahodila ji do svého pokoje a u rodičů škemrala o něco nového. Jednoho dne se do vesničky přistěhovala nová dívka.

Jmenovala se Ema a měla jen maminku. Maminka Emy musela také hodně pracovat, ale na rozdíl od Klárčinych rodičů mnoho peněz neměla. Sotva to stačilo na jídlo. Ema měla maminku moc ráda a vždy jí mrzelo, že spolu tráví tak málo času. O to více si pak užívala, když byly spolu. Když přišla Ema do třídy, Klárka zrovna předváděla svoje nové hodinky. Emy si nikdo ani nevšímal, ale jí to nevadilo. Z papíru si vyrobila postavíčky a začala si s nimi hrát divadlo. Toho si všiml Tom, kterého už nebylo poslouchat Klárčino vyahovávání. Přišel k Emě a zeptal se, zda si může hrát s ní. Ema nadšeně souhlasila, a když se k nim přidaly i další děti, byla opravdu šťastná.

Další den, když přišla Ema do školy, všichni spolužáci jí zdravili a chtěli si s ní hrát. Ema měla hlavu plnou zajímavých her a nápadů. Nejlepší však na tom bylo to, že k nim nepotřebovala žádné drahé hračky. Stačilo pár dřívěk, papíry, nebo obyčejný míč. Všechny hry děti moc bavily a po vyučování utíkaly na louku, kde s Emou chtěli uspořádat závody lučních komiků. Klárka stála před školou s velikým plyšovým medvědem a koukala za dětmi, jak utíkají pryč. Vztekle zahodila měčtu na zem a kopl do něj. Nikdy si nepřipadala tak opuštěná. Začala tiše plakat. Ema, která šla jako poslední, si toho všimla a nabídl Klárce, ať si jde hrát s nimi. Ta však na Emu vyplázla jazyk a otočila se.

Ema odběhla a Klárka dlouho stála před zavřenou školou. Přemýšlela, co dělat. Nakonec se rozhodla, že přeci jen zkusí jít na louku za dětmi. Ty zatím nadšeně lovily koniky. Klárka je pozorovala a nechápala, co je na tom tak baví. Vždyť jen běhají po louce a snaží se chytit malé skákající potvůrky. Chtěla se otočit a jít pryč, ale vtom k ní přiskočila Ema a do ruky jí dala jednoho koníka. „No tak, vždyť je to legrace!“ zasmála se. Klárka se podívala na koníka. Byl hezký – zelený s dlouhými tykadly. Opravdu se jí líbil, dokonce i víc, než ty nové drahé hodinky. Najednou se odrazil, skočil a už byl v trávě. Klárka zesmutněla. „Musíš si ho znovu chytit,“ poradila jí Ema. Teď už Klárka neváhala a skočila do trávy za koníkem. Celé odpoledne si děti hrály na louce a všechny byly spokojené.

Klárka Emma

V jedné malé vesničce žila holčička jménem Klárka. Vypadala jako všechny ostatní děti, až na jednu věc. Vždy nosila jen to nejnovější a nejlepší oblečení a nikdy by se nestalo, že by ho měla špinavé, pomuchlané, nebo roztržené a opravené záplatou. Její rodiče byli velmi bohatí. Práce je však také hodně zaměstnávala a na Klárku proto měli jen malíčko času. Ji to příliš nevadilo, protože každý týden dostávala nové, drahé dárek a na cokoli si ukázala, to jí rodiče koupili. Jednou to byla panenka, poté koloběžka a nakonec i telefon. Vždy když Klárka dostala něco nového, vzala si to s sebou do školy. Ostatní děti byly z chudých rodin a o takových hračkách se jim mohlo jen zdát. Proto se vždy seběhly kolem Klárky a obdivovaly, co má nového. To se jí moc líbilo, protože byla ráda středem pozornosti. Po pár dnech však děti přestala hračka zajímat a v tu chvíli se stala nezajímavou i pro Klárku. Zahodila ji do svého pokoje a u rodičů škemrala o něco nového. Jednoho dne se do vesničky přistěhovala nová dívka.

Jmenovala se Ema a měla jen maminku. Maminka Emy musela také hodně pracovat, ale na rozdíl od Klárčinych rodičů mnoho peněz neměla. Sotva to stačilo na jídlo. Ema měla maminku moc ráda a vždy jí mrzelo, že spolu tráví tak málo času. O to více si pak užívala, když byly spolu. Když přišla Ema do třídy, Klárka zrovna předváděla svoje nové hodinky. Emy si nikdo ani nevšímal, ale jí to nevadilo. Z papíru si vyrobila postavíčky a začala si s nimi hrát divadlo. Toho si všiml Tom, kterého už nebylo poslouchat Klárčino vyahovávání. Přišel k Emě a zeptal se, zda si může hrát s ní. Ema nadšeně souhlasila, a když se k nim přidaly i další děti, byla opravdu šťastná.

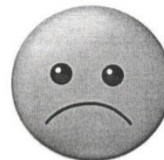
Další den, když přišla Ema do školy, všichni spolužáci jí zdravili a chtěli si s ní hrát. Ema měla hlavu plnou zajímavých her a nápadů. Nejlepší však na tom bylo to, že k nim nepotřebovala žádné drahé hračky. Stačilo pár dřívěk, papíry, nebo obyčejný míč. Všechny hry děti moc bavily a po vyučování utíkaly na louku, kde s Emou chtěli uspořádat závody lučních komiků. Klárka stála před školou s velikým plyšovým medvědem a koukala za dětmi, jak utíkají pryč. Vztekle zahodila měčtu na zem a kopl do něj. Nikdy si nepřipadala tak opuštěná. Začala tiše plakat. Ema, která šla jako poslední, si toho všimla a nabídl Klárce, ať si jde hrát s nimi. Ta však na Emu vyplázla jazyk a otočila se.

Ema odběhla a Klárka dlouho stála před zavřenou školou. Přemýšlela, co dělat. Nakonec se rozhodla, že přeci jen zkusí jít na louku za dětmi. Ty zatím nadšeně lovily koniky. Klárka je pozorovala a nechápala, co je na tom tak baví. Vždyť jen běhají po louce a snaží se chytit malé skákající potvůrky. Chtěla se otočit a jít pryč, ale vtom k ní přiskočila Ema a do ruky jí dala jednoho koníka. „No tak, vždyť je to legrace!“ zasmála se. Klárka se podívala na koníka. Byl hezký – zelený s dlouhými tykadly. Opravdu se jí líbil, dokonce i víc, než ty nové drahé hodinky. Najednou se odrazil, skočil a už byl v trávě. Klárka zesmutněla. „Musíš si ho znovu chytit,“ poradila jí Ema. Teď už Klárka neváhala a skočila do trávy za koníkem. Celé odpoledne si děti hrály na louce a všechny byly spokojené.

Příloha 8: Ukázka pracovního listu ke 3. lekci

Pracovní list

- 1) Pastelkou vyznač v textu špatné (negativní) věci, které se Kátě staly.
- 2) Měl jsi někdy špatný den? Napiš, jak ten den vypadal, co špatného se ti stalo.



- 3) Jinou pastelkou vyznač v textu dobré (pozitivní) věci, které se Kátě staly.
- 4) Jak si dokážeš zpříjemnit den a zlepšit náladu ty?



- 5) Jak můžeme zlepšit náladu někomu jinému?

Příloha 9: Ukázka vypracovaného prac. listu ke 3. lekci

Pracovní list

5. 7.
ÁNA / BARČI

- 1) Pastelkou vyznač v textu špatné (negativní) věci, které se Kátě staly.
- 2) Měl jsi někdy špatný den? Napiš, jak ten den vypadal, co špatného se ti stalo.



Jednou když jsem byla v Anglii tak jsme museli vypustit Lilinku našeho králíčka. Chybí mi ☹️

- 3) Jinou pastelkou vyznač v textu dobré (pozitivní) věci, které se Kátě staly.
- 4) Jak si dokážeš zpříjemnit den a zlepšit náladu ty?



Jdu si povídat s kamarádky.

- 5) Jak můžeme zlepšit náladu někomu jinému?

Řeknu mu něco hezkého a něčím mu pomůžu.

Příloha 10: Pracovní list ke 4. lekci

Pracovní list



Jak se chová člověk, u kterého vyhrál zlý vlk?

Stalo se ti někdy, že u tebe vyhrál zlý vlk? Kdy?



Jak se chová člověk, u kterého vyhrál hodný vlk?

Čím můžeme krmit hodného vlka? Namaluj pro něj misku a nakrm ho co nejvíce věcmi.

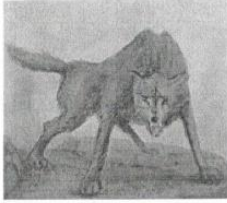
Ten mi někoho připomíná! DENISE 😊
 Aho to JO # Ale Jnal fine he 😊
 JO to JO Ale šle NI TOPP, PAMI NÁ ADAMA 😊
 Jono !! he diví, MSE ŽE JE STEKA OVI BICE
 VPLNE V DENIS 😊
 Dem čist dál !! zakroužkuj) (ANO) ne
 Je mi ždendy líto! 😊
 TO SEMI NEZDÁ DĚLÁ ZE SE BEKNIČKA

☞
 MŮ NAJABO ĚU MŮJ ŠACH JE ALY.
 NŮR DOBRY 😊
 MŮJ (11)
 NEMOJ MŮJ 😊
 ALE JO ČLME DAL 😊
 po první praxi
 POOL JE EN SŮROVI O BOM IŽAKOVI O ŠEK MIU SE MŮN
 POČAL
 A V ČEM PROVÍMĚ (12) JO A JIŠTĚ LAKOJ (AMULNÝ) PŮTĚH
 (13) ĚU MŮJ HANANADY KOLYŽ BYL PROVÍMĚ A ŠYVA
 LBY. # MŮJ JE PABL # PŮKHA SE PŮL

Příloha 12: Ukázka vyplněného pracovního listu ve 4. lekci

Anička, Amálka

Pracovní list



Jak se chová člověk, u kterého vyhrál zlý vlk?

Amálka, přimohl mi zlí vlk
když mi bracha říká cigo.
Anička, přimohl mi zlí vlk když
mi sigea mláti a bere věci
a říká sprostá slova.

Stalo se ti někdy, že u tebe vyhrál zlý vlk? Kdy?

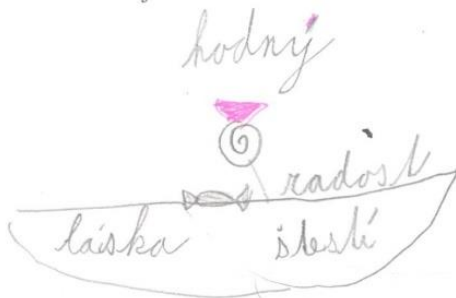
Anička a Amálka, když nás sourozenci mláti
a říkají ošlivá a sprostá slova.



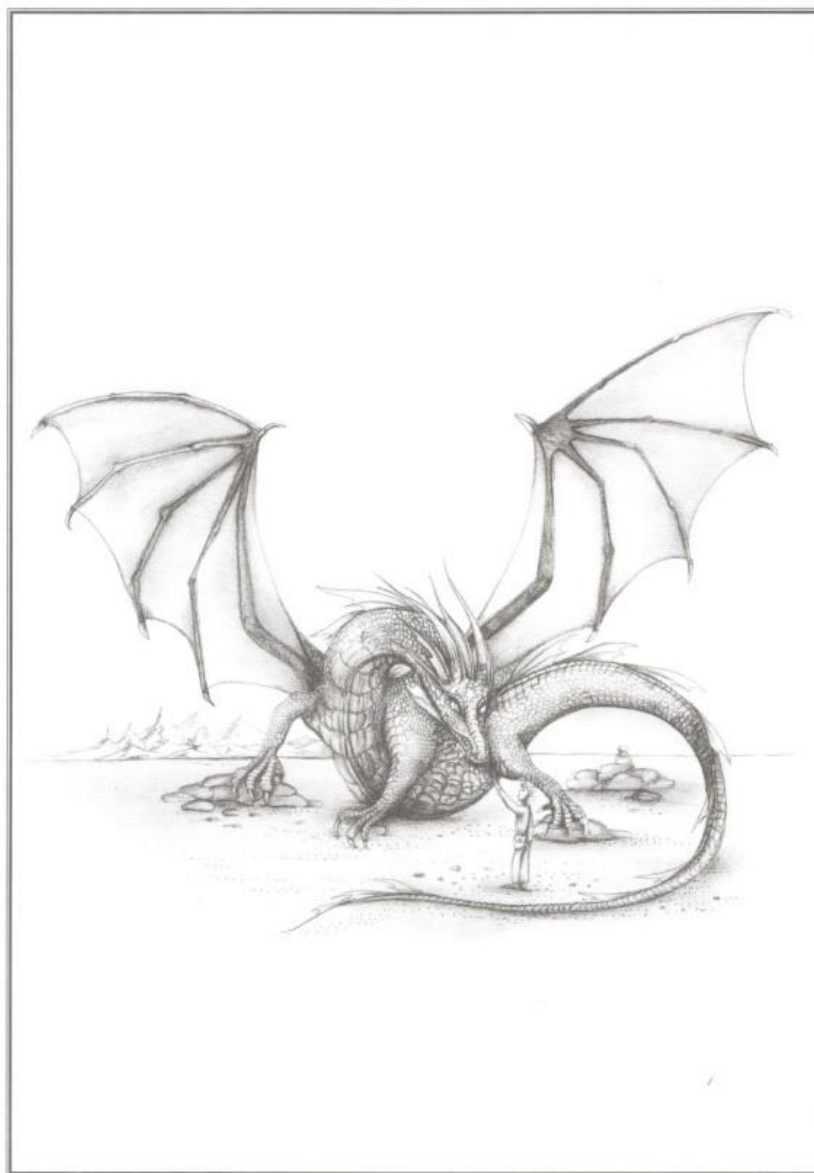
Jak se chová člověk, u kterého vyhrál hodný vlk?

Je milí usmívá se a je hodný
na ostatní lidi.

Čím můžeme krmit hodného vlka? Namaluj pro něj misku a nakrm ho co nejvíce věcmi.



Příloha 13: Omalovánka k 5. lekci



Strach a důvěra

Vyměň strach za důvěru,
že vše je tak, jak má být.