

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

# **Pozitivní vzory ve výuce**

Diplomová práce

Autor: Hana Grosmanová  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (2. stupeň)  
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – biologie  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výchova k občanství  
Vedoucí práce: Mgr. Bc. Kaplanová Jitka, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Hana Grosmanová

Studium: P14P0042

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ občanská nauka

**Název diplomové práce:** **Pozitivní vzory ve výuce**

Název diplomové práce AJ: Positive patterns in teaching

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je podchytit význam začlenění tématu pozitivních vzorů do výuky v předmětu výchova k občanství. Teoretická část zahrnuje vymezení základní terminologie. Bude analyzován přínos pozitivních vzorů pro morální rozvoj žáka a začlenění tématu do výuky v rámci RVP ZV. V praktické části bude předložen soubor inovativních metodických materiálů, které budou využity, ověřeny v praxi a následně řádně evaluovány. Metody: výukové metodické postupy a jejich analýza.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 2009. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216>

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. VACEK, P. Průhledy do psychologie morálky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. VACEK, P.

Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 15.2.2015

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu.

Souhlasím s tím, aby byla práce uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a mohla být zpřístupněna ke studijním účelům.

V Hradci Králové dne 23. června 2020

Grosmanová Hana

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Bc. Jitce Kaplanové, Ph.D., za vedení, odborné rady, přátelský přístup a ochotu při psaní diplomové práce, doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D., Mgr. Haně Šebestové a Mgr. Ireně Loudové, Ph.D., kteří mi vstřícně pomohli, když jsem se na ně obrátila, Mgr. Ireně Grosmanové za korekturu, konzultace a praktické podněty. Také bych chtěla zmínit, jak moc si cením pomoci žáků ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice, p. o., kteří i přes současnou situaci spolupracovali.

## **Abstrakt**

GROSMANOVÁ, Hana. *Pozitivní vzory ve výuce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. Str. 173. Diplomová práce.

Tato diplomová práce řeší začlenění tématu pozitivních vzorů do výuky předmětu výchovy k občanství. Cílem teoretické části bylo vymezit základní terminologii, poukázat na význam pozitivních vzorů ve vývojových etapách, se kterými se setkáváme na 2. stupni základních škol, představit základní procesy sociálního učení, při kterých se vzory uplatňují, a téma pozitivních vzorů začlenit do RVP ZV. Pro praktickou část jsem vytvořila 5 metodických materiálů s tematikou významných osobností jakožto pozitivních vzorů pro mládež. Ověřovala jsem je v praxi distanční výukou v 8. a 9. ročníku základní školy. Zaměřila jsem se na konkrétní výchovně vzdělávací cíle, srozumitelnost a využitelnost materiálů a na motivační působení na žáky. Výsledky jsem důkladně analyzovala. Materiály lze bez větších úprav využít i během standardní výuky.

Klíčová slova: pozitivní vzory, morální příklad, výchova k občanství, metodické materiály, analýza metodických materiálů

## **Abstract**

GROSMANOVÁ, Hana. *Positive patterns in teaching*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. Str. 173. Master's theses.

This diploma thesis deals with the incorporating of the theme of positive role models into teaching of the subject "citizenship education". The aim of the theoretical part was to define basic terminology, to point to the importance of positive role models during developmental stages which we meet at the higher elementary school, to introduce basic processes of social learning during which the role models are put in effect, to incorporate the topic of positive role models into FEP EE (Framework Education Programme for Elementary Education). I have created five methodical materials with the theme of important personalities as positive role models for the schoolchildren in the practical part. I verified them in practice during the distance teaching at the eighth and ninth grade of elementary school. I have concentrated on particular educational targets, intelligibility and exploitability of the materials and on the motivational influence on the pupils. I have carefully analysed the results. The materials can be used without big changes also during the standard teaching.

Key words: positive role models, moral role models, civic education, methodic materials, analysis of methodic materials

# Obsah

Úvod.....	10
1. Teoretická část .....	12
1.1. Vymezení pojmu „pozitivní vzor“ a příbuzná hesla .....	12
1.2. Vývojové etapy a pozitivní vzory .....	13
1.2.1. Mladší školní věk.....	15
1.2.2. Pubescence.....	17
1.2.3. Adolescence .....	20
1.2.4. Shrnutí.....	22
1.3. Problematika pozitivních vzorů .....	23
1.4. Forma učení - sociální učení .....	35
1.4.1. Imitace .....	36
1.4.2. Sociální zpevnování.....	37
1.4.3. Identifikace .....	38
1.4.4. Shrnutí.....	39
1.5. Pozitivní vzory a jejich začlenění do RVP.....	40
1.5.1. Člověk ve společnosti .....	42
1.5.2. Člověk jako jedinec .....	42
1.5.3. Člověk stát a hospodářství .....	43
1.5.4. Člověk, stát a právo .....	43
1.5.5. Mezinárodní vztahy, globální svět.....	44
1.5.6. Průřezová témata.....	45
1.5.7. Shrnutí.....	46
1.6. Užití výukové metody a organizační formy .....	47
2. Praktická část .....	54
2.1. Metodologie .....	54
2.1.1. Charakteristika výzkumného vzorku .....	56

2.1.2.	Zaměření výukových materiálů .....	58
2.1.3.	Struktura materiálů .....	60
2.1.4.	Způsob ověřování materiálů .....	62
2.1.4.1.	Plán na vypracovávání materiálů.....	62
2.1.4.2.	Průběh vypracování .....	63
2.1.4.3.	Obecná analýza materiálů.....	64
2.2.	Výukové materiály .....	64
2.2.1.	Irena Sendlerová .....	64
2.2.1.1.	Úvodní motivační otázky: .....	65
2.2.1.2.	Práce s textem.....	67
2.2.1.3.	Dobrovolné úkoly .....	75
2.2.1.4.	Shrnutí materiálu .....	76
2.2.2.	Tomáš Baťa.....	78
2.2.2.1.	Práce s textem.....	78
2.2.2.2.	Otázky k textu.....	79
2.2.2.3.	Dobrovolné úkoly (na doma): .....	84
2.2.2.4.	Shrnutí materiálu .....	86
2.2.3.	Martin Luther King .....	88
2.2.3.1.	Motivace – pětilístek .....	89
2.2.3.2.	Práce s textem.....	89
2.2.3.3.	Vlastní práce – tematický film .....	96
2.2.3.4.	Shrnutí materiálu .....	97
2.2.4.	Clemens Kuby.....	100
2.2.4.1.	Křížovka .....	101
2.2.4.2.	Práce žáků.....	102
2.2.4.3.	Diskusní otázky .....	108
2.2.4.4.	Doplňující úkoly .....	114



2.2.4.5.	Shrnutí materiálu .....	115
2.2.5.	Wangari Maathai.....	118
2.2.5.1.	Motivace .....	119
2.2.5.2.	Práce s textem.....	121
2.2.5.3.	Otázky k obsahu .....	124
2.2.5.4.	Diskusní otázky .....	128
2.2.5.5.	Zápis .....	136
2.2.5.6.	Doplňující úkol.....	138
2.2.5.7.	Shrnutí materiálu .....	138
2.2.6.	Shrnutí všech materiálů a výzkumných otázek.....	141
2.2.6.1.	Srozumitelnost.....	143
2.2.6.2.	Motivace .....	144
2.2.6.3.	Využití .....	146
Závěr .....		147
Seznam literatury .....		150
Ostatní zdroje.....		153
Zdroje obrázků.....		156
Přílohy.....		158

# Úvod

Od starších generací slychávám, že dnešní mládež je nevychovaná, že nemá úctu či respekt ke starším, že zapomínají na hodnoty, které byly dřív samozřejmostí. Nejednou jsem především v poslední době zaslechla, že studenti nemají ke komu vzhlížet. Takové teze se mě jistým způsobem dotkly, protože když od dospělých slyším, že dnešní děti nemají dobré vzory, znamená to, že my sami nejsme dost dobrým příkladem? Přece i rodiče jsou nám všem jistým, dokonce prvním, vzorem v našem životě, a pokud někdo tvrdí, že děti nemají dobré vzory, měl by se dotyčný zamyslet i nad tím, jaký je on sám příkladem pro své okolí.

Při hledání vzorů je důležité, na co se zaměřuji, protože vše má svůj rub i líc, navíc každé dítě zajímá něco jiného a něco jiného si dle své povahy převezme a začlení do svojí osobnosti. Dále jsem v literatuře<sup>1</sup> narazila na názor, a svou zkušeností jej mohu jen potvrdit, že žáci bývají především zastrášováni a negováni místo toho, aby byly pozitivně motivovány a vyzdvihávány jejich kladné vlastnosti a činy. Hlavní myšlenkou práce tedy je, že kdyby byli žáci více seznamováni s pozitivními vzory – lidmi, kteří něco dobrého dokázali – více by následovali jejich příkladu. Ukázka složitosti životních situací může žákům pomoci vyrovnat se s vlastními osudy někdy v budoucnu.

Proto jsem se rozhodla, že ve své diplomové práci budu rozebírat téma výuky pozitivních vzorů v rámci výchovy k občanství. Škola je jedním z mnoha faktorů, kde získáváme životní vzory všichni a kde my učitelé můžeme nejlépe působit na budoucí generace. Je to vzdělávací institut ovlivňující osobnost každého člověka, který jím prošel. Zajímá mě, jak tuto problematiku vidí dostupná literatura a zda je žádoucí věnovat se jí ve výuce více. Kladu apel na seznamování s hodnotami jednotlivých osobností, nikoliv pouze na metodu užívání příkladu. Doufám, že mi práce usnadní přípravu na budoucí profesi, dovolí mi pořádně proniknout do vybraného tématu, přinese mnohé do mé vlastní praxe a může být případně užitečná či použitelná pro další studenty či snad učitele. Zároveň bych ráda načerpala nějaké zkušenosti jiných vyučujících a zorientovala se v pojmech důležitých pro fungování ve školství.

---

<sup>1</sup> SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8. Str. 38.

Dalším důvodem, proč jsem si zvolila právě toto téma, je jistá protikladnost k mému druhému studovanému aprobačnímu předmětu – biologii. Jedná se o poměrně faktickou záležitost, na kterou existuje řada metodických pomůcek, jež nám mohou poskytnout oporu ve zpracování tématu. Říkají nám, jak látku žákům podat, vysvětlit, jak je seznámit s přírodou. Mnohem více nezodpovězených otázek mám právě proto k předmětu výchova k občanství a přidruženým tématům. Například za dob komunismu se vůbec neučila multikulturní výchova. S pozitivními vzory ve smyslu konkrétních osobností mi přijde situace obdobná, podle mého názoru je to zbytečně opomíjené téma, což je pro mě o to větší výzva.

Abych definovala výuku této problematiky, zanalyzuji ve své práci rámcový vzdělávací program předmětu výchova k občanství. Neopomenu zmínit základní charakteristiky věkové skupiny, na kterou se zaměřuji, stručně sepíši, jaký vliv vzory mají v období dospívání. Na tuto problematiku lze nalézt mnoho názorů napříč posledním staletím a s nimi spoustu literatury zahrnující více či méně výrazná jména. Také přiblížím základní pojmy teorie sociálního učení, která tvrdí, že se učíme pozorováním druhých, což souvisí s tematikou práce.

V rámci výzkumné činnosti vytvořím vlastní metodiku, kterou následně použiji v hodinách a zhodnotím společně s učitelem, abych zjistila, je-li relevantní a může vést ke zvnitřnění norem a hodnot, na které budu u žáků cílit. K tomu mi bude sloužit především práce s textem zaměřeným na charakter člověka a následná diskuse. Pokusím se také zahrnout reflexi žáků jakožto zpětnou vazbu k tématu a k efektivitě materiálů. Při vytváření se také nechám inspirovat dostupnými učebnicemi, metodickým portálem ministerstva školství a další literaturou.

*„Dobrý příklad není jednou z možností ovlivnit jiné lidi. Je to jediná možnost.“<sup>2</sup>*

Albert Schweitzer

---

<sup>2</sup> SCHWEITZER, Albert. In: *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 25.03.2020]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/4536-albert-schweitzer-dobry-priklad-neni-jednou-z-moznosti-ovlivnit-jine/>

# 1. Teoretická část

## 1.1. Vymezení pojmu „pozitivní vzor“ a příbuzná hesla

Podle slovníku současné češtiny je vzor definován jako „*příklad hodný napodobení*“<sup>3</sup>, tedy pozitivní neboli dobrý vzor. Jedná se o předlohu nějakých kladných vlastností, ctností, které je pro lidskou společnost dobré rozvíjet. Vzor je tedy podle tohoto slovníku rovnou sám o sobě uváděn s pozitivními souvislostmi.

Podobný smysl má podle stejného slovníku i pojem „příklad“, totiž ukázka znázorňující věc zájmu<sup>4</sup>, avšak nemusí být bezpodmínečně jen příkladem dobrého chování, kdežto vzor je dle nalezené definice mnohem více spjat s kladným významem. Proto by se pro „vzor“ nechalo ještě užít i synonyma „ideál“, což je dle téhož zdroje bezchybný neboli dokonalý zástupce. K ideálům tíhneme, i když se mohou zdát nedosažitelnými. Vzory neboli ideály jsou tedy samy o sobě chápány jako kvalitní, a především pozitivní prezentace souboru vlastností, ke kterým bychom měli vztahovat své vlastní chování.<sup>5</sup> Švábová pak uvádí pojem „výchovný vzor“, za nějž pokládá osobu, jejíhož příkladného chování lze využít v prospěch výchovy dítěte.<sup>6</sup>

Sociologická encyklopedie vyčleňuje slovní spojení „vzor chování“ a definuje jej jako chování a jednání, kterým dalo vzniknout sociální učení společnosti – např. napodobováním druhých osob (imitací, identifikací). Toto je třeba odlišovat od „vzorce chování“. Vzorec sumarizuje jistou individuální zákonitost v jednání každého z nás.<sup>7</sup> S touto tematikou lze ještě spojit téma kulturního vzoru, který odpovídá normám dané společnosti a vyplývá z něj, že vzor může být jiný na základě odlišného geografického, historického a sociálního vývoje kultur.<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> Nechybujte Portál o českém jazyce Lingea s. r. o., [online]. 2018 [cit. 25.03.2020] Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/>

<sup>4</sup> Tamtéž.

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> ŠVÁBOVÁ, Hana. *Pozitivní vzory ve výchově dětí na 1. stupni základní školy*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Radek POSPÍŠIL. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/37754/pdf\\_m/Svabova\\_Hana\\_DP01.pdf](https://is.muni.cz/th/37754/pdf_m/Svabova_Hana_DP01.pdf)

<sup>7</sup> NEŠPOR, Zdeněk, ed. Vzor chování - Sociologická encyklopedie. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 25.03.2020]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzor\\_chov%C3%A1n%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzor_chov%C3%A1n%C3%AD)

<sup>8</sup> NEŠPOR, Zdeněk, ed. Vzor kulturní - Sociologická encyklopedie. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 25.03.2020]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzor\\_kulturn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vzor_kulturn%C3%AD)

## 1.2. Vývojové etapy a pozitivní vzory

V první části vám nejprve představím skupinu, na kterou se zaměřuji. Ráda bych poukázala na to, jakou roli v našich životech vzory hrají po psychologické stránce ve vztahu k dozrávání organismu. Proto zde uvedu, co je pro člověka obecně vzato typické v postupu času a průběhu dospívání.

Snaha či alespoň pokus zobecnit jevy, které pozorujeme, je normální. Může to být proto, že chceme najít systém a jevu dát nějakou nálepku pro lepší orientaci v problematice, nebo možná, abychom se snáze potýkali s neznámým a třeba jej mohli i bagatelizovat. Avšak je na úvod dobré připomenout, že psychologická stránka každého z nás je unikátní a není tvořena jedním faktorem. Dokonce ani dvěma. Na naši osobnost má vliv velké množství činitelů v různých podobách – genetiky, výchovy, socializace, sociální skupiny, vzdělání, schopnost učení se, motivace a mohla bych pokračovat dál s dalšími dobře uchopitelnými pojmy. Co chci tímto říct, je, že každý z těchto vlivů hraje jistou roli v utváření našeho „já“ a všechny se mění v průběhu času, se změnou kulturních zvyklostí atd. Pro komplexnost a nutnost dodržet i rozsahovou stránku práce se zaměřím především na psychické zrání v průběhu let.

Tak jako biologická ontogeneze, tedy vývoj jednotlivce po organické nebo spíš biologické stránce, postupuje od jednodušších procesů ke složitějším (například nejprve dochází k dělení buněk embrya a teprve potom k diferenciaci celých tkání), lze podobný model aplikovat i na náš psychický vývoj. Abychom si správně osvojili procesy spadající do pozdějších vývojových stádií, musíme nejprve mít osvojené základy. Bylo tomu tak vždy, avšak jak čas lidstva postupuje, vytváří si člověk čím dál složitější pozici v přírodním světě a podmínky pro život, ve kterých se mu může hůř orientovat.<sup>9</sup> Mládež i rodiče se dostávají do pozic, ve kterých nikdy dřív nebyli, proto může být procházení vývojovými obdobími přinejmenším složité, jak nastíním níže.

Vývojová psychologie nám dává právě základní představu o postupném vývoji lidské psychiky napříč různými stádii života člověka, jak jeden proces navazuje na další. Dochází zde k syntéze poznatků z oblastí obecné teorie evoluce, genetiky, dědičnosti a psychologie. Existuje nemalá diverzita názorů na to, co vlastně působí na postupnou genezi psychiky jednotlivce a co je tím rozhodujícím faktorem, který nás nasměruje k cíli.

---

<sup>9</sup> HRÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 6-12.

Stejně tak neexistuje ani jednotná periodizace života (např. věková hranice) podle probíhajících psychických procesů. Je však nutné pochopit, jak probíhá zrání osobnosti, abychom porozuměli, jaký význam mají pozitivní vzory na náš život.

Dle Hříchové, Miňhové, Novotné rozeznáváme tři základní období, která se dále člení. Jedná se o integrační, kulminační a involuční období.<sup>10</sup>

Integrační období je vymezeno do cca 22. roku života a jedná se o období od počátku vzniku života až po dospívání. Je typické nezralostí psychiky, vytváření si identity a charakteru, citových vztahů, dozrávání organismu. Osobnost není zcela stabilní, probíhají ve velké míře procesy adaptace a asimilace (přizpůsobení se prostředí a dalo by se i říct, že osvojování si norem). Významným činitelem je proces učení ve všech formách. Konkrétně učení nápodobou (imitace) má právě v této fázi největší význam, v dalších fázích života je již jedinec zvyklý nenapodobovat, ale jednat spíše podle sebe. Postupně si buduje autonomii.<sup>11</sup> Toto období mě bude dále zajímat nejvíce.

Kulminační fáze života je datovaná do asi 62. roku. Jedná se o výrazně stabilnější, tedy méně dynamické období, i když je třeba zmínit, že první část, tzv. raná dospělost (asi do 30 let), je dynamičtější než následující léta. Klesá kvantita změn v psychice, i když v časně dospělosti se ještě vyskytuje intelektualizace povahy, už se ale nezvyšuje paměť a jakýkoliv psychický i fyzický posun jedince stojí více sil, kterých zvyšujícím se věkem ubývá. Člověk má v této fázi pevné názory na filosofii, kulturu, společnost atd., a to na základě dosavadních znalostí propojených se zkušenostmi. Nachází uspokojení v monogamním vztahu, jedním z mnoha znaků vyzrálosti osobnosti. Pracuje, zakládá rodinu.<sup>12</sup>

Involuční perioda, jak již název vypovídá, je časem chátrání organismu po 60. roce. Je to naprosto přirozené pokračování života. Klesá schopnost přizpůsobovat se novým skutečnostem, neschopnost s dřívější silou a energií odolávat nepříznivým vlivům, dále se projevuje zmíněná biologická degradace systémových soustav a další. Je třeba zmínit, že některé procesy spojené se stářím začínají mnohem dříve, např. stárnutí kůže, nervové soustavy a kostí. Psychologie se také mění, i když pozvolna a není to vidět na první pohled, jako tomu je u změn fyzických. City jsou opět destabilizovány, avšak

---

<sup>10</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.

<sup>11</sup> Tamtéž. Str. 44-57.

<sup>12</sup> Tamtéž. Str. 57-66.

není to nezbytnou podmínkou. Charakterové rysy nejsou tolik autoregulovány, začnou se více projevovat mnohé vlastnosti – podezřívavost, moudrost aj.<sup>13</sup>

Vrátím se k integračnímu období jakožto fázi života, kam spadá školské vzdělávání a kde dochází k dynamickému rozvoji naší osobnosti. Podle autorek Hříchové, Novotné a Miňhové lze integrační období členit na:

- prenatální,
- novorozenecké (1-2 měsíce po porodu),
- kojenecké (od 3 měsíců až do 1 roku),
- batolecí (1-3 roky),
- předškolní věk (3-6 let),
- mladší školní věk (6-10 let),
- pubescenci (11-15 let),
- adolescenci (16-20 let).<sup>14</sup>

Dovolím si přeskočit první výše uvedená stádia, protože na 2. stupni základního vzdělávání se nejčastěji setkáváme s dětmi ve věku od 11 do 16 let. Může se stát, že vyučujeme i dítě mladší, protože je-li nadané, mohlo mu být dovoleno absolvovat dva ročníky najednou. Nebo naopak dítě starší, pokud nezvládalo učivo z různých důvodů a muselo některými ročníky projít vícekrát. Věnujme se tedy procesům mladšího školního věku majícím vliv na pozdější zrání morálních soudů, dále pubescenci a také adolescenci.

### 1.2.1. Mladší školní věk

Mladší školní věk začíná s nástupem do školy. Žák přichází do zcela nového prostředí s často zcela neznámými vrstevníky. Významnými procesy jsou tedy na počátku akulturace a přizpůsobení se. Dostává nové sociální role, se kterými se musí vypořádat. Rozvíjí se jeho socializace a komunikační schopnosti, významným se stává sociální učení. V jeho životě se objevuje nová autorita – učitel. Díky vzdělávání se narůstá intelektuálnost smýšlení po dobu celého prvního stupně, zároveň se ukazuje záměrnost, uvědomělost a nový způsob myšlení spočívající v decentraci.<sup>15</sup> Co je však důležité

---

<sup>13</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 67-70.

<sup>14</sup> Tamtéž. Str. 45.

<sup>15</sup> Tamtéž. Str. 50-51.

v návaznosti na vývoj a mravnost dítěte na druhém stupni, na což je cílena tato práce, je jeho předchozí morální vývoj.

Podle Piageta během vzdělávání na prvním stupni dochází u dítěte k posunu z heteronomní na autonomní morálku. Nejmladší děti přijímají pravidla a normy, které jim vstěpuje autorita, protože dospělí jsou rozumní a děti jsou učeny od mala je poslouchat. Těmito kapacitami jsou v tomto období rodiče a nově učitel. Často se rodiče setkávají po příchodu domů s nadšením dítěte, které na ně chrlí, co všechno paní učitelka/pan učitel ví. Oproti tomu autonomní morálka je typická vlastním uvažováním nad situací a kritikou ostatních i své osoby. Objevuje se již na prvním stupni a při vstupu na druhý stupeň základní školy plně dozrává. Příkladem je mnohoznačnost a nejednoduchost situace ohledně lhaní. Dítě s heteronomní morálkou by nemocnému člověku řeklo, že nevypadá dobře, protože by to byla pravda a lhát se nemá. Dítě s rozvinutou autonomní morálkou však zváží a posoudí situaci, v které se nachází, nakonec zalže a řekne, že nemocný vypadá dobře, protože mu chce zlepšit náladu nebo alespoň nepřitížit. Rozdíl u autonomně smýšlejícího žáka mezi rozhodnutím lhát, nebo nelhat spočívá především v původním úmyslu, liší se na základě různých situací a mnoha dalších faktorů.<sup>16</sup>

Podle Kohlberga, který rozlišuje tři základní typy morálky (předkonvenční, konvenční a postkonvenční) vždy se dvěma podskupinami, se děti na prvním stupni ZŠ, tedy v mladším školním věku, nacházejí na první, tudíž předkonvenční úrovni smýšlení. Toto chování poměrně odpovídá Piagetově heteronomní morálce. Spočívá v jednoznačném určování, co je dobré v závislosti na následku (odměna nebo trest). Děti mladšího školního věku v této úrovni morálního vývoje jednají buď tak, jak si přejí autority (viz heteronomní stádium), nebo v návaznosti na svůj prospěch (naivní instrumentální hédonismus). Jsou jednoznačně orientovány na přímý pozitivní nebo negativní efekt chování a případně se z něj snaží recipročně získat nějakou výhodu (např. „Celý týden jsem mamince pomáhala, určitě si budu moci říct o ...“).<sup>17</sup>

Dítě v této fázi života potřebuje zvýšenou zpětnou vazbu v podobě především kladného hodnocení mnoha druhů (sociální posilování), protože chce vyhovět našim

---

<sup>16</sup> VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5. Str. 12-25

<sup>17</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 133



požadavkům, být motivováno k práci, a především za ni být i uznáváno. Budeme-li dítě zahrnovat negativní kritikou, riskujeme vznik nezdravé osobnosti dítěte v mnoha směrech. Dále si v tomto čase pěstuje trvalejší city, nové hodnoty, učí se sebeovládání a regulaci (např. chce-li dítě něco říct v průběhu hodiny, musí se přihlásit). Vývoj v psychice je dynamický, avšak poměrně úměrný vzhledem ke všem novým okolnostem, které vyvstávají v jeho životě.<sup>18</sup>

To jsou asi nejvýznamnější body, které mají přímý vliv na morální vývoj dítěte na druhém stupni. Samozřejmě dochází ke spouště jiných procesů jako například dozrávání nervové soustavy, růst organismu aj.<sup>19</sup>

### 1.2.2. Pubescence

Pubescence je velice dynamickým a bouřlivým obdobím dospívání a pro 2. stupeň základních škol typickým. Má individuální charakter. Rozdíly v projevech, prožívání a začátku puberty zaznamenáváme mezi pohlavími, ale i mezi jedinci stejného pohlaví. Například dívky jsou o něco společenštější a také se snáze přizpůsobují novým situacím, zatímco chlapci jsou prudší a více nevyvážení. Na projevech puberty se zrcadí vnitřní (v podobě dědičné informace) a vnější podmínky (např. sociokulturní prostředí, výchova, skladba rodiny...). Naprosto jinak se bude vyvíjet dítě, které má uspokojeny všechny základní potřeby, na rozdíl od dítěte, jemuž například chybí rodičovská láska, kvalitní výchova, bezpečné rodinné zázemí atd. Dochází k hormonálním změnám, změnám fyzického růstu, podoby a také k pohlavní zralosti jedince, s čímž se musí dětská psychika vyrovnat. Objevují se nové pudy, které zatím neměly příliš vliv, nutnost uspokojit a zároveň kontrolovat potřeby, sekundární pohlavní znaky.<sup>20</sup>

Dalším významným rysem této životní fáze je přechod od závislosti k nezávislosti, od vnější motivace k vnitřní a k rozvoji autoregulace. Děti v tomto období již netouží tolik po hraní si s rodiči a po jejich přítomnosti. Nutno opět dodat, že je vývoj individuální, a tedy přímo taková situace nemusí být pravidlem. Přípravují se tak na vlastní život nezávislý na přítomnosti rodičů. Motivací pro pomoc v domácnosti se nestává odměna v podobě kapesného, ale ulehčení práce mamince či otci. Spokojenost

---

<sup>18</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 51.

<sup>19</sup> Tamtéž. Str. 50.

<sup>20</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 142-143

z návštěvy babičky a dědečka nespočívá v množství obdržených sladkostí, ale v tom, že vidí jejich radost ze společně stráveného času. U mladšího školního věku normy a pravidla určují dospělí a děti je mají tendenci poslouchat a plnit bez uvažování. Na druhém stupni však vrcholí vývoj autonomní morálky, tedy vlastní uvažování nad činy, které nyní zahrnují širší spektrum faktorů, jako je původní čin a následná škoda (viz výše zmíněný příklad se lhaním). Vacek uvádí, že podle Píššové rozvoji takového smýšlení velice škodí frontální výuka, kde děti pouze pasivně přijímají a nevyužívají svůj potenciál. Je třeba vést s dětmi dialog, a tedy účinná metoda, která na většině škol v hojně míře chybí, je diskuse a její vhodné moderování s cílenými otázkami na hlubší zamyšlení žáků.<sup>21</sup>

Podle Kohlberga na 2. stupni ZŠ nacházíme u většiny respondentů přechod mezi předkonvenční a konvenční úrovní morálky, a tudíž přechod od instrumentálního jednání za jistým účelem k jednání z důvodu splnění očekávání druhých a následného udržení dobrého vztahu s autoritou určující normy (tzv. morálka hodného dítěte).<sup>22</sup>

Velkým problémem při rozvoji morálky může být schopnost vyrovnat se s tolika změnami, které se v pubertě odehrávají. Tito dospívající lidé čelí náhlému růstu, který může být i bolestivý, značné emoční labilitě v důsledku působení hormonů, sem patří především prudké reakce, přecitlivělost vůči různým tématům a také podrážděnost vyúsťující rychle v hněv. Toto tvrzení je podle literatury sporné a je třeba být opatrný při interpretaci dat, např. Langmeier a Krejčířová odkazují na studie Meadové z roku 1953 o dospívání mladých děvčat z kmene Manu, které jsou naprosto v rozporu s naší zkušeností. Také hovoří o novějších pracích, které nebyly schopny dokázat obecnou emoční krizi tohoto období ani přímou spojitost se sexuálním zráním. Doporučují tuto emoční nestabilitu uvádět spíše v souvislosti s pubescenty naší společnosti a s jejich úspěšností vyrovnat se se změnami než jako univerzálně platný jev.<sup>23</sup> I přes u naší populace značnou a prokazatelnou labilitu se však zlepšuje sebekontrola. Snaží se najít vlastní identitu jak v rámci skupiny, tak individuálně. Jsou zaměřeni především na to, jací by být neměli nebo jací být nechtějí. V médiích se objevují různé osobnosti, se kterými dítě sympatizuje buď na základě podobnosti některého vybraného rysu osobnosti, nebo

---

<sup>21</sup> VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5. Str. 76-77.

<sup>22</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 133

<sup>23</sup> Tamtéž. Str. 147-148.

na základě odlišnosti nějakého prvku, kterého by rádo docílilo. Autorita se přesouvá tedy i sem. Pozornost je všemožnými způsoby věnována především zevnějšku a tělesným proporcím, které do značné míry utvářejí ono „já“. U pubescentů narazíme mnohem častěji na uvažování nad svým vzhledem než nad svou osobností. Proto se oním prvkem sympatií s osobnostmi stává nějaký vzhledový atribut. Například vlivem dozrávání organismu se dospívající děvčata vyrovnávají s většími prsy a přibíráním na váze. Často se snaží tyto znaky dospělosti potírat a drží různé diety, které mohou sklouznout i k poruchám příjmu potravy ve spojení se snahou přebrat nad svým životem kontrolu a přiblížit se prezentovanému modelu.<sup>24</sup> Sledují se zájmem známé ikony, které jsou podle vybraného znaku hodné obdivu. (Dívky při těle závidí útlou postavu, a dokonce i krásný hlas Seleny Gomez, děvčata s úzkými rty si přejí mít je dokonalé jako Kylie Jenner atd.) Chlapci, kteří projdou pubertou dříve, jsou populárnější ve skupině vrstevníků a dostávají se do centra pozornosti, zatímco později vyspělí se potýkají s malou sebejistotou, mnohými komplexy a někdy i s nezájmem vrstevníků o jejich osobu.<sup>25</sup>

Kromě problémů spojených s příjmem potravy se mohou vyskytovat další různé neurózy a deprese podnětené téměř čímkoliv, setkáváme s kumulací sebevražedných myšlenek a tendencí.<sup>26</sup> Jedná se o velice fyzicky i psychicky náročnou etapou nejen pro pubescenty, ale také pro jejich okolí.

V tomto období je důležité především hledání identity, tedy být sám sebou. Odmyslíme-li si vnímání fyzického vzhledu (tzv. fyzická identita), kterým jsem se již zabývala, jedinec řeší otázky týkající se jeho povahy, hodnot, životních cílů a dost se zaobírá budoucností, např. ve smyslu budoucího pracovního povolání, ale i mnoha jiných odvětví života (sociální a psychologická identita). Vývoj psychického sebepojetí lze prý definovat jako „Já jsem to, čemu věřím.“<sup>27</sup> Je pro něj navýsost důležité, jak jej vnímá sociální skupina vrstevníků, čímž vzniká tzv. skupinová identita, do které se snaží dospívající nějakým způsobem co nejlépe zařadit.<sup>28</sup> To občas bývá spojeno se zdánlivou nutností dělat i něco, co není dotyčnému zcela přirozené, v krajních záležitostech i to, co

---

<sup>24</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. . ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 161

<sup>25</sup> HRÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 52-53.

<sup>26</sup> Tamtéž.

<sup>27</sup> Tamtéž. Str. 73

<sup>28</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 161

je zakázané či nelegální (např. kouření cigarety i přes zákaz rodičů nebo vědomí nezletilosti). V takovém případě dochází ke ztrátě individuální identity<sup>29</sup> za účelem přijetí té skupinové. Z toho vyplývá následná krize rodičovské autority, kdy je moc a autorita rodičů přenášena spíše do vrstevnické skupiny, v níž dítě hledá svou identitu. Výše zmíněná snaha vyhovět požadavkům okolí se vztahuje i na požadavky vrstevníků. Ti se někdy stávají mnohem důležitější než rodiče.<sup>30</sup> Neznamená to však nutně rozvrácené vztahy či absolutní rebelii vůči dospělým. Čím pevnější a zdravější vztah měly děti se svými rodiči před nástupem puberty, tím stabilnější a „klidnější“ vztah budou mít během ní i následně poté.<sup>31</sup>

Identitu vlastní, kterou se mladý člověk v období puberty snaží tak usilovně najít i pomocí různého experimentování, lze rozdělit na dva druhy – reálnou a ideální. Ona reálná vyplývá z poznání vlastní povahy a osobnosti jako takové. Zakládá se na reálných vlastnostech, které jedinec dále hodnotí jako pozitivní, negativní či neutrální, avšak v základu skutečně vlastní. Ideální identita se odvíjí také od poznání svých slabých a silných stránek, avšak jsou vztažené k vnitřnímu přání tyto rysy osobnosti změnit. Ideální identita je taková, jakou bychom ji chtěli mít, a promítají se do ní naše očekávání, vliv má okolí a také prezentované vzory.<sup>32</sup>

### 1.2.3. Adolescence

Adolescenci v našich podmínkách vyhraňujeme nejčastěji mezi 15.-20. rokem, jinak je nazývána jako postpubescence. Je to část života, kdy se mladý člověk posouvá v životě dále od dětského věku, ale ještě není plně „hotový dospělý“. Až zde organismus dosahuje plné reprodukční zralosti. Psychická a fyzická stránka našeho já se postupně stabilizuje.<sup>33</sup> Avšak novější práce opět poukazují na opatrnost při interpretaci výzkumů, protože neprokázaly obecný výskyt psychické lability jakožto marker období pubescence ani dospívání, i když připouštějí jeho častý výskyt.<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 354

<sup>30</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 55.

<sup>31</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 153

<sup>32</sup> ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3. Str. 468-469.

<sup>33</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 55.

<sup>34</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 147-148.

Podle Hříchové, Miňhové a Novotné je ukončený proces intelektualizace a jedinec dosahuje nejvyšší inteligence.<sup>35</sup> Langmeier s Krejčířovou naopak říkají, že proces ještě není u konce, že se intelekt i inteligence tříbí během celého dospívání (i později), i když pomaleji. Vše se odvíjí od situací, ve kterých se mladý člověk nachází. Pokud se věnuje náročné práci v prostředí vyžadujícím uvažování a intelektuální zdatnost, může probíhat vývoj i v období plné dospělosti.<sup>36</sup>

Adolescent si na konci tohoto období uvědomuje svou individualitu a identitu, na kterou notně působí ideály a modely, které si zvolí. „(...) *adolescent se usilovně snaží být sám sebou, blížit se svému ideálu a všechny své projevy zvoleným směrem formovat.*“<sup>37</sup> Dnešní doba však není příznivá pro vytváření hlubších duševních či duchovních hodnot, proto je tento údel poměrně složitý a zároveň více zaměřený na výkonnostní stránku než na psychickou.<sup>38</sup> Může na to mít i vliv dříve zmiňované a v literatuře uváděné pozdější nastoupení do práce a následné uvědomování si své role. Vytváří si pevný charakter, morální zásady a názory, které aplikuje na svou osobu, nejlépe i na své okolí. Zabývá se filozofickými otázkami a úvahami o smyslu života v kontrastu s přetrvávající důležitostí vzhledu. Je zvyklý na autoregulaci a snaží se o formování své osobnosti kýženým směrem. Adolescent je kritický k rodičovským názorům a stylu, jakým žijí.<sup>39</sup>

V tomto čase během dospívání by měl být završen proces emancipace a nezávislosti na rodičích, aby sám mohl zodpovědně převzít roli partnera nebo i rodiče. To trochu souvisí s dříve zmíněnou rodičovskou krizí. Mladý dospívající vnímá dobře, co se kolem něj děje, vztahuje to ke své osobě a snaží se vyhranit si vlastní přístup k životu, hodnotový systém, názory a mnoho jiného právě kritikou toho, s čím přichází denně do styku. Může se vyskytnout i druhý případ, kdy naopak bezmyšlenkovitě a nekriticky akceptuje nové modely chování. Včasné odpoutání se od rodičů nemá za následek výlučně pouze osamostatnění, ale i správný vývoj hlubších a trvalejších vztahů, ať už v partnerství, tak s rodiči nebo vrstevníky, potažmo přáteli.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 56.

<sup>36</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 149.

<sup>37</sup> Tamtéž. Str. 162

<sup>38</sup> Tamtéž. Str. 163

<sup>39</sup> HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6. Str. 56.

<sup>40</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str. 152-153.

Rozvoj motorických dovedností je znatelnější, stejně tak stále roste i slovní zásoba a s ní ruku v ruce komunikační schopnosti a řeč. To se může začít projevat ve snaze o vlastní autorskou tvorbu na mnoha polích zájmu – psaní povídek, básní, skládání hudby, zkrátka promítání zájmů do své identity a obráceně. Ve výběru zájmů může mít vliv vzdor jakožto pokus o vymezení identity vůči navrhovanému či preferovanému společnosti. Jako příklad uvádí Langmeier a Krejčířová výběr takového literárního žánru nebo hudby, který není prezentovaný nebo očekávaný autoritami ve škole nebo v domácím prostředí.

V učení hraje značnou roli logika, která převyšuje pouhé memorování. Proto by mělo vzdělávání obsahovat jak abstraktní, tak názorné prvky (příklady, vzory), aby nedošlo ke zbytečnému útlumu jednoho či druhého typu uvažování a aby mohl dospívající nad tématem přemýšlet nebo se s ním ztotožnit.<sup>41</sup> To je neskutečně důležité, jak bude podrobněji rozvedeno v kapitole o sociálním učení. Uvažování nad problematikou vede k rozšiřování si obzorů, ujasňování si priorit, hodnot, jedná-li se o diskuzi, pak dochází k rozvíjení sociálního chování a schopnosti naslouchat druhým, vést s nimi konverzaci a v ideálním případě i respektovat názorovou různorodost a přehodnocení svých hledisek.

Do tohoto všeho ještě přichází rozhodnutí se ohledně povolání. Nový úkol, jenž čeká na adolescenta, který však často ještě nebývá natolik vyzrálý, respektive vyhraněný ve svých zájmech, aby věděl, co je pro něj optimální volbou. Z toho vyplývá další možný konflikt typický pro adolescenci. Převládající faktická výuka neposkytuje mnoho tolik potřebných praktických zkušeností, ve svém volném čase dává velká část jedinců této skupiny přednost pasivní zábavě nebo interakci s vrstevníky. Velice nápomocné jsou zájmové volnočasové aktivity, které umožní promítnout se do dané činnosti bez přehnaného tlaku. Zároveň by prý již v deseti letech měla podle Langmeiera a Krejčířové začít odborná poradenská systematická pomoc dítěti spočívající především v uvědomění si, kdo jsem, a jak této znalosti mohu využít v budoucnu při volbě povolání.<sup>42</sup>

#### 1.2.4. Shrnutí

Na 2. stupni základní školy se setkáváme s dětmi od 10 do 17 let (většinou mezi 11.-16. rokem). Během tohoto rozmezí mladí lidé procházejí velice dynamickými

---

<sup>41</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Str 148-149.

<sup>42</sup> Tamtéž. Str. 159.

změnami, se kterými se musí tzv. poprat. Kromě fyzického dozrání člověka, zahrnujícího fyzický růst, sexuální zralost a zralost nervového systému, dochází ke značným psychickým změnám. Po celou dobu se zlepšuje slovní zásoba, zvětšuje se inteligence a vyvíjí se i vztah k autoritám, pravidlům a hodnotám. Dítě s nástupem do školy přijímá nekriticky pravidla nastolená autoritou a požaduje jejich uplatňování. S přechodem na druhý stupeň je žák již schopen vykonávat hlubší morální úsudky zahrnující mnohem širší spektrum faktorů, tedy nad normami a důsledky jejich porušení kriticky uvažuje, přinejmenším je toho schopen. Z literatury, ze které jsem měla možnost čerpat, vyplývá, že je žádoucí tuto kritičnost u dětí formovat především pomocí diskuse nad modelovými situacemi.

Žáci 2. stupně hodně dbají na svůj vzhled a jsou až přehnaně kritičtí vůči své osobě a svému okolí. Dosavadní autority v podobě rodičů ztrácejí u mnoha mladých lidí význam. Snoubí se zde ona kritičnost s touhou najít vlastní identitu, což je podle mnohých psychologů jedním z hlavních cílů puberty a adolescence, a vyhraňují se mnohdy vůči názorům rodičů nebo dospělých. Může docházet k experimentům se vzhledem atd. Ne vždy jsou tyto experimenty zdraví neškodné. Upínají své zraky k různým osobnostem, které si vybírají buď na základě výše zmíněné kritičnosti vůči svým nedostatkům, nebo naopak díky sdíleným prvkům a sympatiím se vzorem. Žáci sami v tomto období vzory aktivně vyhledávají a začleňují do svého světa.

Z toho všeho vyplývá nutnost působit na žáka a zaktivizovat ho pomocí takové metody, která využije jeho schopností sám uvažovat a vytvářet si vlastní názor na hodnoty a normy. Tyto názory nebudou definitivní, ale dají základ pevnějšímu a zdravějšímu pohledu na to, co je pro něj v životě důležité, jak by se měl chovat a kam by chtěl směřovat. Soustavná práce s žáky by měla mít za výsledek snadnější orientaci v okolním světě a v sobě samotném.

### 1.3. Problematika pozitivních vzorů

Proč je potřebné zaměřit se na pozitivní vzory? V čem spočívá jejich výhoda? Vycházím nejen ze své zkušenosti a optimistického pohledu, že dobrým příkladem můžeme učit a přivést do života druhých mnohé dobré. Dodnes si vybavím hodiny přírodopisu na ZŠ. Tehdejší vzor kvalitního pedagoga a spokojeného člověka se mi vryl do paměti, identifikovala jsem se s ním a mám k němu vztah dodnes. Ukázal mi možnou

cestu, kterou se vydat, a čeho na ní mohu dosáhnout. Tématem vlivu pozitivních vzorů na naši osobnost se zabývá mnohá literatura. Při hledání podobných prací a související literatury jsem narazila na širokou škálu využití pozitivních modelů pro vývoj naší osobnosti v mnoha různých oblastech. Nejedná se o prvek důležitý pouze v pedagogické sféře, tedy jak zmiňuje Komenský a mnoho dalších, že učitel má být dobrým vzorem žákům, ale tento pozitivní a dobrý vzor působí kdekoliv v životě. Pozitivní vzory mají vliv na naši psychiku motivačně, což je něco, co potřebujeme během celého života, nechceme-li vést smutný život.

Se vzory a jejich působením na naši osobnost se setkáváme již od antiky. Filozof Lucius Annaeus Seneca se na téma negativních a pozitivních vzorů vyjadřuje následovně: „*Jediný příklad rozmařilosti nebo lakoty natropí mnoho zla.*“ Následuje výčet různých situací a poté doporučení: „*Stýkej se jen s těmi, kteří tě dokážou udělat lepším. Pouštěj k sobě ony, které dokážeš udělat lepšími. Vše to se děje vzájemně: lidé, učice jiné, sami se učí.*“<sup>43</sup> Obecně je však Seneca proti následování příkladů, protože podle něj není nic horšího, než následovat zažité vzory a neuvažovat nad nimi, nehledat vlastní cestu.<sup>44</sup>

Dalším velice významným zdrojem pozitivních vzorů v historii byla a stále jsou různá náboženství. Náboženskou etikou se zabýval světově známý Albert Schweitzer, adept do mých metodických materiálů, jehož jsem nakonec nepoužila, ale alespoň ho zmínila v materiálu k osobnosti Wangari Maathai. Ježíše Nazaratského, ústřední postavu z Nového zákona v Bibli, považoval jako významný pozitivní morální vzor.<sup>45</sup> A nebyl jediný. Už z názvu knihy *Ježíš Kristus, vzor dokonalosti (...)*<sup>46</sup> od Škody lze vyčíst, čeho se bude literatura týkat. Uvádí 7 základních oblastí, ve kterých dále rozebírá, jakým způsobem nám dal Ježíš příklad a jak jej lze k dobrému následovat. V Novém zákoně pak lze dohledat pasáže týkající se pozitivních vzorů jako např. „*Milovaný, neber si příklad*

---

<sup>43</sup> SENECA. *Výbor z listů Luciliovi*. Přeložil Bohumil Ryba. Praha: Svoboda, 1969. Antická knihovna (Svoboda). Str. 17.

<sup>44</sup> Tamtéž. Str. 238.

<sup>45</sup> OERMANN, Nils Ole. *Albert Schweitzer: (1875-1965)*. Přeložil Petr BABKA. V Praze: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-536-2. Str. 150.

<sup>46</sup> ŠKODA, Jan Karel. *Ježíš Kristus, vzor dokonalosti, v sedmeru postních řečí k následování představen*. 2. vyd. Praha: na vlastní náklady, 1869.



ze zlého, ale z dobrého.“<sup>47</sup>, „*Sám Kristus trpěl za vás, a tak vám dal příklad, abyste šli v jeho šlépějích.*“<sup>48</sup> nebo „*Ty sám buď vždy příkladem správného jednání.*“<sup>49</sup>

Hábl se ve své knize *I když se nikdo nedívá* věnuje důležitosti etické neboli morální výchovy. Uvádí, že člověk se hledá. Hledá, kým je, jaký je a své pravé já. Zároveň však je toho názoru, že každý má v onom svém „já“ dobrotu jaksi začleněnou, a to zcela přirozeně a ještě dříve, než začne docházet ke školnímu vzdělávání. V hlavě slyšíme hlas, který se nás neustále ptá na morální stanovisko, zda je to, co konáme, dobré, správné či v pořádku – něco jako „měl bych“. Ne vždy jej posloucháme a následujeme.<sup>50</sup> Z toho vyplývá, že je užitečné na tuto stránku lidství působit skrze pozitivní vzor, aby mu přišlo více automatické své přirozené morální nastavení poslouchat a vnímat.

Přirozená morální zákonitost, která je neměnná, je odrážena v dobrých a skutečně morálních činech různých lidí.<sup>51</sup> Tyto vzory vyhledáváme i my sami cíleně a více či méně vědomě, např. v období dospívání, kterému jsem věnovala kapitolu právě proto, že žáci druhého stupně inklinují k přejímání vzorů na základě specifických obdivuhodných nebo sobě podobných charakteristik – tedy vybírají si vzory na základě toho, co považují za atraktivní vzor. „*Atraktivní vzor vyvolává tendenci k nápodobě.*“<sup>52</sup> Z toho vyplývá, že je třeba „hledáčům“ nabízet kvalitní, atraktivní vzory a připomínat, co je dobré, protože dnešní postmoderní doba má morální hodnoty značně pokroucené. Stejného názoru je ve své knize týkající se puberty Rogge, který říká, že dospívající lidé potřebují ve svých životech osobních vzorů takových, které jim skutečně budou moci nabídnout radu, aniž by svým následovníkům snad něco podsouvali, pokoušeli se s nimi manipulovat nebo nad nimi převzít moc. Souhlasí s tvrzením vztaženým k pozitivním vzorům v rodině od Pestalozziho, totiž že dobrá výchova je vzor doplněný o vroucí lásku.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Bible: překlad 21. století. 6. opravené vydání. Praha: Biblion, 2019. ISBN 978-80-87282-44-1. Str. 1540.

<sup>48</sup> Tamtéž. Str. 1528.

<sup>49</sup> Tamtéž. Str. 1505.

<sup>50</sup> HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

<sup>51</sup> Tamtéž.

<sup>52</sup> VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8. Str. 252.

<sup>53</sup> ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. Přeložil Nina FOJTŮ. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3. Str. 96.

Dnešní generace je dle Háblových slov eticky negramotná.<sup>54</sup> Je typické relativizování hodnot, které byly dřív naprosto samozřejmé (s tím souhlasí i Vacek<sup>55</sup>). Máme problém věřit komukoliv jinému než sobě. A i přes to, že máme svobodu, možnost volby, inteligenci, vědu a možnost nahlížet na situace z různých úhlů, nejsme spokojeni. Uvádí, že dnes je po etickém vzdělávání voláno ze všech stran, a i když jedna vyučovací hodina etiky týdně nezmění morální nahlížení, připomínáním morálních hodnot a následnou diskusí nad těmito hodnotami rozvíjíme uvažování, hlubší procesy zpracovávání informací a rozvoj osobnosti. Skrze práci s pozitivními vzory lze položit dobrý základ pro současné i budoucí formování osobnosti, na kterém se podílí nikoliv škola, ale především člověk sám. Jako základní metodu rozvoje morálního vědomí uvádí metodu dobrého příkladu i Vacek.<sup>56</sup> Přes dobré příklady lze apelovat na přirozenost každého z nás, na tzv. morální zákon, který je neměnný a vnitřně jej cítíme. Podle Hábla je potřebně probouzet toto morální cítění především dnes v době, kdy to není zcela „v módě“.<sup>57</sup> Z toho lze usuzovat, že pokud se tato a jiné metody budou praktikovat nejen v hodinách etiky, ale i v jiných předmětech, začne se více působit na morální rozvoj dítěte a dosáhneme lepší morální gramotnosti. Celkově se pak vyjadřuje na účet morální výchovy tak, že nebudeme-li rozvíjet, pěstovat a mít etické mantinely, lidstvo, a především lidskost čeká záhuba. Také pak cituje výrok C. S. Lewise (profesor středověké a renezanční literatury): „*Člověk neřekne, že čára je křivá, nemá-li pojem, jak vypadá čára rovná.*“<sup>58</sup> Ačkoliv je tento citát vyňat ze zbytku vyjádření, kontext zůstává stejný. Nemám-li s čím srovnávat, nemohu vědět. Proto jsou vzory, a především práce s nimi, důležité, abychom dokázali sami kriticky hodnotit, a ne pouze přejímat chování druhých, kterého se obává Seneca.

Ve své knize dále zabředává do podstaty etické výchovy. Uvažuje, že máme trojí etiku a je třeba ji rozvíjet na všech úrovních. Osobní individuální etika, etika nějaké skupiny (sociální etika), a poslední metaetika, která nám udává podstatu morálního čínění. Odpovídá na otázku proč. Vypadne-li jediná část, systém nemůže být efektivní.

---

<sup>54</sup> HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] Čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

<sup>55</sup> VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudemus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.

<sup>56</sup> Tamtéž. Str. 62

<sup>57</sup> HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] Čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

<sup>58</sup> Tamtéž.

Na pozitivních vzorech prezentujeme všechny tyto tři formy etiky. Na osobní úrovni můžeme převzít, co nám přijde dobré, konkrétní vlastnosti, poučení, inspiraci. Na úrovni sociální se učíme prosociálnosti, tedy jak být druhým užitečným, nebo alespoň jak jim neškodit. Lze debatovat nad tím, proč někdo upřednostnil práva druhých před vlastními, proč riskoval život pro druhého atd., přičemž takovou debatou bychom se dostali i k třetí – metaetické – složce, která dává smysl specifickým hodnotám a říká, proč je toto morální a důležité. Hábl uvádí, že tyto tři složky jsou neoddělitelné a musí být morálně kultivovány všechny, aby byl člověk spokojený se sebou, se svým okolím a věděl, proč to dělá a zda to má smysl.<sup>59</sup> Proto jsou pozitivní vzory ve výuce důležité, konkrétně ukazují, a jak víme z didaktiky, na příkladech se chápe obecný princip nejlépe. Nahrazují také negativní příklady z reálného života, se kterými bohužel přicházíme denně do kontaktu (neférový politik, zloděj, lhář a mnoho dalších).

Mezi možné didaktické metody, které dítě vzdělávají v oblasti etiky, pak řadí mimo jiné i metodu vzoru a názorného příkladu, následně je vztahuje, podobně jako Bandura, k vývojové psychologii a osobnosti dítěte v závislosti na stupni vývoje a považuje je za velice efektivní, protože, jak je podrobněji rozvedeno dále, se učíme nejprve imitací a následně identifikací. Poukazuje na to, že vychovatel by měl být sám vzorem, protože žák velice dobře rozeznává mezi tím, co vychovatel káže a co sám dělá. Podle Hábla je pak ideální přístup k osvojování morálních hodnot, když se učitel věnuje konkrétním situacím a provádí žáka nejlepším možným řešením.<sup>60</sup> To lze ve školním prostředí dělat skrze inscenace, kde však chybí skutečné vnější pokušení, nebo pomocí vzorů, které ale nestačí pouze prezentovat, nýbrž je třeba je zpracovat tak, aby vzdělávaný pochopil podstatu a byl do procesu aktivně zapojený.

Podíváme-li se na pozitivní vzory v literatuře a jinde chronologicky z hlediska ontogeneze člověka, v první řadě jsou užívány v mnohých pohádkách, kdy je dobré konání odměněno životním štěstím a naopak. Nacházíme milé a krásné dívky, udatné hrdiny, kteří překonávají svůj strach aj. Vzpomeneme-li si na vlastní dětství, zajisté nám vytane na mysli spousta příkladů. S předškolním věkem souvisí uznávaný pedagog, zastánce metody užívání dobrých příkladů a pozitivních vzorů - J. A. Komenský. Ve svém

---

<sup>59</sup> HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] Čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

<sup>60</sup> Tamtéž.

Informatoriu školy mateřské<sup>61</sup> (pasáž doslovně cituji níže) říká, že je třeba dětem zajišťovat dobré příklady jak ve školním, tak domácím prostředí. To, co říká Komenský, v modernější době prokázal Bandura, jehož teorii se věnuji v jiné kapitole.

*„Příkladů dobrých a ustavičných potřeba jest mládeži, protože (jak v Didaktice obecné<sup>102</sup> plněji ukázáno) dětem pánbůh povahy opičí dal, to jest chtivost jakousi k děláni všeho, co jiné dělati vidí; takže byť se člověku mladému nikdy nic neporoučelo a neoznamovalo, jen když on vidí a slyší, co jiní dělají, dělati totéž týmiž způsoby zvykne, to neproměnným zkušením stvrzeno jest.“<sup>62</sup>*

Postoupíme-li dál, pozitivními vzory na 1. stupni ZŠ se zabývají např. následující vysokoškolské práce. Paní Hana Filová ve svém dokumentu *MRAVNÍ VÝCHOVA* uvádí důležité věci, které by si žák v daném věkovém období měl osvojit, a připojuje hlavní prvky či prostředky, kterých by mělo být užíváno. V předškolním, mladší i starším školním věku a v adolescenci je výslovně doporučeno užívání pozitivních, dobrých a sociálních vzorů.<sup>63</sup> Hana Šváblová pak ve své diplomové práci *Pozitivní vzory ve výchově dětí na 1. stupni základní školy* rozebírá taktéž význam pozitivních vzorů a jak tuto metodu zapojovat do běžné výuky v rámci 1. stupně ZŠ. Považuje tuto metodu za velice efektivní, ačkoliv úskalím se jeví značná náročnost přípravy pro tuto formu tříbení morálky dítěte. Mimo jiné uvádí ze své praxe zkušenost, že spoustu dětí nedokáže přesně definovat vzor, ke kterému by tolik přilnuly, což je pro ni jeden z mnoha argumentů, proč by se mělo s dobrými vzory pracovat.<sup>64</sup>

Na vzory žáků 2. stupně obecněji je zaměřená bakalářská práce Marie Betlachové, která se zabývá různými faktory ovlivňující výběr vzorů – od psychologie žáka přes rodinné a sociální faktory až po vnější vlivy typu média a volný čas. Cílem její práce je

---

<sup>61</sup> KAIROV, Ivan Andreyevich. *Jan Ámos Komenský o výchově* [online]. [cit. 28.02.2020] Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=8624&edmc=8624](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=8624&edmc=8624)

<sup>62</sup> KOMENSKÝ, Jan Ámos. *Informatorium školy mateřské* [online]. [cit. 24.02.2020] Dostupné z: [http://eridanus.cz/Zeme%282/mapa/Evropa/Vy\(1chodni\(1\\_Evropa/C\(2eska\(1\\_republika/Kultura/Literatura/Komensky\(1\\_Jan\\_A\(1mos/Informatorium\\_s\(2koly\\_mater\(2ske\(1/Kapitola\\_9.htm](http://eridanus.cz/Zeme%282/mapa/Evropa/Vy(1chodni(1_Evropa/C(2eska(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky(1_Jan_A(1mos/Informatorium_s(2koly_mater(2ske(1/Kapitola_9.htm)

<sup>63</sup> FILOVÁ, Hana. 2014. *MRAVNÍ VÝCHOVA.: PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVA a její aplikace v kurikulu základního vzdělávání* [online]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2014/SZ7BP\\_TEV1/mravni\\_vychova.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2014/SZ7BP_TEV1/mravni_vychova.pdf)

<sup>64</sup> ŠVÁBOVÁ, Hana. *Pozitivní vzory ve výchově dětí na 1. stupni základní školy*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Radek Pospíšil. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/37754/pedf\\_m/Svabova\\_Hana\\_DP01.pdf](https://is.muni.cz/th/37754/pedf_m/Svabova_Hana_DP01.pdf)

pak definovat výběr životního vzoru žáka v období dospívání a vytvořit souvislost výběru s rodinnou a sociální situací žáka.<sup>65</sup>

Mezi vědecké články a publikace, na které jsem narazila při pátrání po argumentech podporující význam pozitivních morálních vzorů, patří článek *Role models in Adolescent Development*.<sup>66</sup> Tento článek tvrdí, že přímo pozitivní vzory jsou pro dospívajícího člověka důležité, opírá se o různé studie, které mnohými způsoby ověřily důležitost dobrých vzorů, sumarizuje jejich výsledky. Studie se zabývaly vlivem pozitivních vzorů (rodiče, širší rodina) na inklinaci k rizikovému chování, jako je užívání drog aj., školními známkami v závislosti na přítomnosti vzorů atd. Stručně řečeno, pozitivní vzory mají nejen motivační úlohu, jak ve své práci mnohokrát předestírám, ale hrají velkou roli při prevenci rizikového chování u adolescentů. V doktorské práci *The Effects of Talented and Hardworking Role Models on Motivation* autorka J. L. Fortunová předkládá studii zaměřenou na pozitivní vzory, přičemž jedním dobrým vzorem je talentovaný člověk a druhým tvrdě pracující. Vyplývá z ní, že oba modely (těžce pracující i talentovaný) skutečně motivovaly subjekty, na které byl výzkum zaměřený, i když každý vzor zastupoval zcela jiný přístup k práci a také každý z těchto vzorů motivoval právě tu oblast, ve které sám vynikal.<sup>67</sup> Tyto pozitivní vzory byly překládány a subjekty si je sami nezvolili. I tak ale měly měřitelný vliv. Z toho si lze do praxe převzít, že je dobré si nejprve řádně promyslet, co chci u dětí rozvíjet, a na základě toho stanovit konkrétní osobnost, s jejímž příkladem budeme pracovat, aby skutečně došlo k rozvoji cílové oblasti.

Na základě předpokladu, že je mnoho dětí, které nemají ve svém okolí schopný pozitivní vzor, který by je naučil základními dovednostem nutným pro lidský život, vznikly mnohé programy tzv. *YOUTH MENTORING*, tedy vedení dospívajících, které jsou přiblíženy v letáku od Teda Slutze.<sup>68</sup> V rámci poradenství a práce s jednotlivými do

---

<sup>65</sup> BETLACHOVÁ, Marie. *Vzory mládeže*. Olomouc, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Libor Všetula. Dostupné z:

[https://theses.cz/id/7pan3v/Bakal\\_sk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/7pan3v/Bakal_sk_prce.pdf)

<sup>66</sup> HURD, Noelle & ZIMMERMAN, Marc. (2011). Role Models. In: *Research gate | Find and share research* [online]. [cit. 07.06.2020] DOI: 10.1007/978-1-4419-1695-2\_230. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/304035431\\_Role\\_Models](https://www.researchgate.net/publication/304035431_Role_Models)

<sup>67</sup> FORTUNE, Jennifer Lea. *The Effects of Talented and Hardworking Role Models on Motivation*. Toronto, 2012. Disertační práce. University of Toronto. Dostupné z:

[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65470/1/Fortune\\_Jennifer\\_L\\_201206\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65470/1/Fortune_Jennifer_L_201206_PhD_thesis.pdf)

<sup>68</sup> SLUTZ, Ted. *YOUTH MENTORING*. In: *The Polis Center: We bring things into perspective* [online]. 2000, 2(2) [cit. 07.06.2020]. Dostupné z: <https://archives.iupui.edu/bitstream/handle/2450/3656/v2n2-sept2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

projektu zapojenými mentory jsou dětem předány důležité osobnostní prvky. Tito mentoři jsou voleni tak, aby plnili roli pozitivního vzoru v životech mladých.

Kromě vědeckých studií existují desítky více či méně populárních článků na toto téma. Spoustu odkazů mě navedlo na stránku *Roots of Action*. Zde můžeme najít například tento článek<sup>69</sup>, který uvádí, že dobré životní vzory jsou důležité nejen z hlediska vývoje osobnosti (přejímání vlastností a sebevýchova), ale také jako významný motivační faktor. Vzory (tedy „role models“) jsou zde brány obecně, nikoliv jako přímo pozitivní ani negativní, avšak oběma směry mají na dítě významný vliv, z čehož pro tuto práci vyplývá, že pozitivní vzory mohou významně přispět ke zvýšení pocitu štěstí a osvojení si morálních hodnot. Dále se v článku lze dočíst 5 kritérií, která by podle autorky pozitivní vzor měl mít. Dalším veřejnosti dostupným článkem, který se zabývá přímo pozitivními vzory a mládeží, je "*How Do Positive Role Models Affect Our Youth and Communities?*"<sup>70</sup> Tento článek sumarizuje mnohé studie odkazující na význam pozitivních vzorů při dosahování svých životních cílů, prevenci a mnoho dalšího, jak už bylo zmíněno, ale také na skutečnost, že pouze ¼ ze 100 000 dotazovaných studentů měla pevně daný vzor.

Negativní příklad je beze sporu také velice efektivní metoda a v žádném případě nejsem toho názoru, že by ji snad měli vychovávající ze svých praktik vypustit. I použití negativních vzorů je velice užitečné. Na špatném příkladu ve smyslu nemorálního konání se dobře prezentuje, co bychom dělat neměli, jaké chování je nežádoucí, kudy bychom se ve svém životě neměli ubírat. Je to zkrátka typický výchovný prvek stylu „nesmíš, to se nedělá“. Avšak takto vychováváme malé děti. „Netahej psa za ocásek, nebo skončíš jako ta holčička ve zprávách, co ji jeden pokousal.“ Vyvoláváme strach. Nebo jinak koncipovaná situace již na druhých stupních ZŠ: „Budeme koukat na dokument Katka, abyste viděli, co s lidmi dělají drogy.“ Probouzíme v žácích pocit ohrožení ve spojení s jistou činností. „*Doposud se totiž mělo za to, že lidé za přežití svého druhu vděčí především negativním emocím – je to přece strach, který nás ponoukne k útěku před hrozícím nebezpečím, hněv, jenž nám dodá sílu bojovat, a odpor, který nás uchrání před*

---

<sup>69</sup> PRICE-MITCHELL, Marilyn. 2017. What is a Role Model? Five Qualities that Matter to Youth. In: *Roots of action* [online]. [cit. 07.06.2020]. Dostupné z: <https://www.rootsofaction.com/role-model/#:~:text=A%20positive%20role%20model%20serves,in%20a%20child's%20positive%20development.>

<sup>70</sup> How Do Positive Role Models Affect Our Youth and Communities? 2019. In: *Education and Behavior: We live to make a difference for kids* [online]. [cit. 07.06.2020]. Dostupné z: [https://educationandbehavior.com/assess-the-value-of-positive-role-models-on-ones-behavior/.](https://educationandbehavior.com/assess-the-value-of-positive-role-models-on-ones-behavior/)

*nevábně vyhlížející zkaženou potravou.*<sup>71</sup> Střetává se zde veliká efektivnost metody s negativním důsledkem – vzbuzováním negativních emocí.

Pozitivní psychologie říká, že je důležité více se zaměřit na kladné stránky osobnosti a prožívání, ne však proto, aby přehlušila negativní pocity, ale aby je doplnila a utvořila tak jednotný celek vnímání, který může pomoci lidem v cestě hledání osobní pohody. Nejedná se o dělení světa a prožitků na tmavé a světlé momenty, ale o pochopení významu pozitivního přístupu a propojení s druhou stránkou osobnosti za účelem větší spokojenosti člověka v životě. Svě zastánce po celém světě má tato poměrně nově se rozvíjející větev psychologie proto, že doposud byly v psychoterapii probírány především stinné zážitky a útrapy pacientů. Zastává postoj, že jako prevence zvládnání těžkých situací je třeba zaměřovat se i v psychoterapii na kladné prožitky a jejich účelnost v překonávání obtíží. Pozitivní emoce mají značný vliv na naše zdraví, stejně jako ty negativní, ovlivňují psychickou vyrovnanost osobnosti, dokonce byly provedeny pokusy zkoumající propojení biochemického stavu těla v závislosti na psychickém stavu. Obor má mnoho společného s humanistickou psychologií, např. klade důraz na potřebu neustále se posouvat dopředu.<sup>72</sup> A kdo jiný by nám měl právě v tomto pomoci lépe než nějaký pozitivní vzor, na kterém se nechá dobře prezentovat, na čem záleží? Může se jednat o dobré morální hodnoty, které jsou prospěšné pro společnost, stejně jako o příklad, který je cílený na konkrétního jedince, aby mu pomohl pochopit svůj problém a jak se přes něj přenést. Pozitivní psychologie studuje pozitivní emoce, jako je například i naděje či štěstí, a jejich vliv na prožívání a vývoj. Cílem je pak vyzdvihovat kladné emoce vedoucí k lepšímu zvládnání negativních prožitků, objevování nejrůznějších kvalit osobnosti skrze dobrý potenciál každého z nás.<sup>73</sup> Podle Slezáčkové se vědci zabývají nejrůznějšími tématy, se kterými již pedagogové pracují s dětmi ve školách. Má se jednat o rozvoj altruismu, empatie, odpuštění druhým, ale také důležitost dokázat si klást vhodné cíle a zvládat různé životní situace.<sup>74</sup> Nemůžeme dětem poskytnout návod na zvládnutí všech konkrétních situací, které mohou v životě nastat, ale můžeme jim ukázat, že na tom někdo byl podobně, nebo naopak, že mají lidé jiné problémy, mnohdy i závažnější, a dokázali je řešit k vlastní spokojenosti. Nemůžeme žákům nadiktovat, čím chtějí nebo by měli

---

<sup>71</sup> SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8. Str. 38.

<sup>72</sup> SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8. Str. 38.

<sup>73</sup> Tamtéž. Str. 15.

<sup>74</sup> Tamtéž.

jednou být, ale můžeme jim poskytnout vzor nebo prezentovat jeho názor, který ukáže, jak být šťastný, ať už je jednou vítr zavane kamkoliv. Můžeme poskytnout podněty k přemýšlení, ke kterým se budou v budoucnu možná vracet, i třeba až v dospělosti. Skrze pozitivní vzor poskytujeme žákům naději, která je zásadní v mobilizaci sil.

Pozitivní vzory působí především motivačně, přičemž podle Pettyho je to naprosto klíčový faktor pro proces kvalitního učení obecně<sup>75</sup>. Na motivaci se zaměřují například psychologové Deci a Ryan. Vidí v ní hybnou sílu našeho jednání, tvořit si život podle vlastních představ. Dále je pro rozvoj osobní pohody důležitá nejen pro mnohé samozřejmá znalost sebe samotného, ale také především snaha o osobní rozvoj a kladný výsledek této snahy, tedy motivace k úspěchu přikrmovaná snahou být lepší. Rozvoj osobnosti vede k nalezení smysluplnosti konání a života, rozvoji autonomního smýšlení, empatie aj. Na tyto konkrétní body rozvoje mohou pozitivní vzory velice dobře působit. Vhodným příkladem můžeme demonstrovat cíle, ke kterým inklinují různí známí i obyčejní lidé, čím museli projít a jak se museli v jistých oblastech změnit, aby byli úspěšnější, a především spokojení sami se sebou.

Ve Velké didaktice pak Komenský zdůrazňuje nutnost výuky všech ctností, schopnosti vytvářet si zdravé úsudky o věcech a hodnotách, na jejich kamenech bude stát morálka. Je třeba dětem říkat nejen, co by dělat neměly, ale naopak je i směřovat pozitivní cestou, aby bylo formování osobnosti a proces zrání kompletní. Rozpracovává různé postupy, které by měly děti přivést k osvojení si cíle – umírněného přístupu k životu. Je prý třeba zasévat semena dobrého dřív, než budou mít šanci zasít a vyklíčit ta špatná. „*Nech stále žiaria pred deťmi príklady usporiadaného života zo strany rodičov, pestúnov, učiteľov a spolužiakov.*“<sup>76</sup> Je toho názoru, že zlo se kvůli naší povaze snáze zakořeňuje, a proto tedy je přímo nutné vyvarovat se nedobrých příkladů, a kdykoliv je to možné, cílit k dobrému.

Vhodnou prací se vzorem, tedy zvolenou metodou, pak můžeme také rozvíjet kritické myšlení, což by podle některých (např. neuropatologa a nositele titulu Rytíř českého lékařského stavu F. Koukolíka) mělo být hlavním smyslem základního

---

<sup>75</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 32.

<sup>76</sup> KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1991. Str. 178.



vzdělávání – naučit žáky kriticky myslet.<sup>77</sup> Tuto schopnost ve školách můžeme podle Slezáčkové opět rozvíjet i skrze pozitivní přístup, protože „(...) *pozitivní naladění souvisí s rozšiřováním repertoáru našeho myšlení a jednání, neboť činí myšlení otevřenější k podnětům a kreativnějším ve zpracovávání informací.*“<sup>78</sup> Význam positivity tkví především v motivaci a ve vytváření si zdrojů kladných emocí, ze kterých můžeme vycházet a čerpat v následujících časech třeba i při řešení problémů a náročných situací. Další výhodou pozitivního smýšlení obecně je rozvoj schopnosti kreativity. A že toto téma pozitivního uvažování skutečně má budoucnost, vidíme díky vlně zájmu veřejnosti a závěrečných prací, které se zabývají či čerpají ze zdrojů pozitivní psychologie. Dokonce se na některých univerzitách začínají zavádět semináře zaměřené na pozitivní psychologii a její význam.<sup>79</sup>

Jediné, o co ve škole jde, je rozvoj dítěte. A právě pozitivními příklady můžeme přispět k vytvoření kvalitního a dobrého modelu světa, který bude chtít mladý člověk následovat a být jeho součástí. V rámci aplikované pozitivní psychologie se odborníci ve školách zaměřují především na pozitivní přístup k edukaci a vedení dětí, protože jsou toho názoru, že se dnes naléhá na důslednost prevence a snižování nemorálního či nežádoucího chování různými tresty, místo toho, aby byly vyzdvihovány, uváděny a posilovány kladné a žádoucí jevy. Pro lepší edukační systém a spokojenost nejen žáků bychom prý měli podporovat optimistické naladění studentů a atmosféru ve třídách a škole jako takové.<sup>80</sup> Například v USA bylo zaznamenáno, že dochází rapidně k posunu průměrné věkové hranice, kdy se projevují první známky depresí a to z cca 29,5 na 14,5 let.<sup>81</sup> Proto bychom se měli zamyslet, jak pedagogové mohou přispět k lepšímu psychickému zdraví svěřenců v nejmenších detailech, jakými mohou být například pozitivní vzory, které žáka inspirují a vzbudí u něj zájem. Učitelé nejsou školenými psychology, avšak tato stránka k jejich povolání neodmyslitelně patří a měli by se tedy aktivně snažit eliminovat negativní vlivy přinejmenším tehdy, kdy je lze nahradit kladným přístupem s dosažením stejné efektivity.

---

<sup>77</sup> KOUKOLÍK, František. In: *Youtube* [online]. 3.1.2007 [cit. 10.03.2020]. Dostupné z: <https://youtu.be/tAfCpsWZKpg?t=530>. Kanál uživatele Show Jana Krause.

<sup>78</sup> SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8. Str. 37.

<sup>79</sup> Tamtéž. Str. 19-20.

<sup>80</sup> Tamtéž. Str. 218.

<sup>81</sup> Tamtéž. Str. 19.

Spokojenost se sebou samotným, životem a naším konáním dále podle Slezáčkové vychází také z altruistického chování a naplnění jistých prosociálních potřeb. Důležitost takového jednání jakožto cestu ke spokojenosti můžeme velmi dobře demonstrovat na desítkách osobností coby pozitivní příklad hodný následování.

Obecně vzato ve světě již existují mnohé programy, které aplikují přístup pozitivní psychologie do vzdělání. Jedná se o různé techniky, které vedou například k naučení se lepšího a efektivnějšího způsobu zvládání složitých životních situací. Učí žáky, jak zvládat stres, objektivně uvažovat a hledat řešení. A že tyto programy mají smysl, dokládají následující výsledky. U dětí došlo ke snížení projevů depresí a úzkostí, snižuje se výskyt delikvence mladistvých, naopak se zvyšuje optimistický pohled na svět, žáci se cítí méně bezmocně. S dětmi se nad různými tématy často diskutuje, což rozvíjí jejich schopnost uvažování a logického myšlení. Ať už je metoda zvolena jakákoliv, vždy jde o vyzdvihování kladných osobnostních rysů typu odvážnost, respekt vůči druhým, láska nebo moudrost. V rámci některých programů se již přímo i pracovalo s dobrými vzory, totiž studenti měli pro výše uvedené, ale i jiné ctnosti hledat dobré příklady ve svém okolí. Vidíme tedy, že skutečně vyzdvihování příkladů hodných následování je jednou z možností, kterými se zabývají psychologové a zastánci pozitivní psychologie.<sup>82</sup> Například pozitivními vzory přímo se zabývá psycholog P. Zimbarda, který navrhl několik projektů (např. The hero project) a experimentů. Vychází z dobrých příkladů žádoucího chování na běžné každodenní úrovni. Uvažuje především nad žákovými nejbližšími – rodiči, sourozenci a jinými příbuznými, ale také o autoritách, se kterými přichází do kontaktu bez nutnosti příbuzenského vztahu (učitelé aj.). Co se týče nereálných postav, jsou prý méně efektivní, než reální a známí lidé. Slezáčková dále uvádí význam projektu Hrdinové mezi námi a Cenu Michala Velíška, která je každoročně udělována osobám/amatérům, kteří se vyskytli v kritické situaci, avšak svým pohotovým reagováním mnohdy i zachránili život druhé osobě. Tyto osoby je žádoucí zapracovat do probíraných témat nebo v rámci samostatné práce, protože žáci vidí, že se jedná skutečně o normální lidi, kteří jinak žijí běžný život stejně jako oni sami. Vidí, že hrdinou se může stát nejen milionář, který pravidelně přispívá desítkám organizací, ale i běžný chodec na ulici nebojící se pomoci.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8. Str. 222-224.

<sup>83</sup> Tamtéž. Str. 330-331.

Pozitivní vzory však vidíme rozebrané i z mnoha dílčích částí. Lze je považovat za opravdu důležité, o čemž svědčí množství publikací zaměřených na význam vzorů v různých dílčích oblastech našich životů.

## 1.4. Forma učení – sociální učení

Kapitolu ohledně teorie sociálního učení jsem zařadila do práce proto, že velice úzce souvisí se vybraným tématem – působení vzorů na morální hodnoty. Lidé kladou od nepaměti větší důraz na společenské hledisko. Při učení dítě zapojuje typicky lidské vlastnosti, jakými jsou například vnímání sebe samého (vědomí já) nebo řeč. Získává sice pro něj subjektivně nové poznatky, avšak ve skutečnosti si osvojuje vědění společnosti a přenáší do sebe část lidské kultury. A právě rodiče, učitelé, vrstevníci a jiné autority mu jakožto společnost v osvojování pomáhají a zapojují se do procesu, pomáhají mu učit se a často nevědomky se stávají vzory, které pak dítě napodobuje, jak bude popsáno níže. Dítě absorbuje vědomosti napříč celou lidskou historií. Lze z toho tedy vyvodit, že učení je společenskou, tedy sociální činností lidí mnohem více než u jiných živočichů.<sup>84</sup> Je od mala zvyklé být socializované a vzdělávané jinými, povětšinou staršími a zkušenějšími jedinci. Ať už se jedná o prarodiče, rodiče, učitele a případně i vrstevníky, je zvyklé brát je za vzory a přebírat jejich zkušenosti nabyté různým způsobem. Nebýt tohoto faktu, celý proces by se stal zcela jistě těžším a také méně účinným.

Čáp definuje jako typicky lidské formy učení 4 styly - učení poznatkům, což je klasický vědomostní styl formálního vzdělávání ve školách a nejen tam, učení senzomotorickým činnostem spějící k osvojení si dobré motoriky, tedy schopnosti ovládat pohyb a všechny jeho aspekty, rozvíjí také představivost, dále učení intelektuálním činnostem, které vede vzdělávaného ke schopnosti řešit problémy, cílí na způsobilost řešit myšlenkové operace, na rozvoj intelektu jedince v celé jeho šíři, a již zmiňované sociální učení, během kterého se dítě naučí, jak se začlenit do společnosti, která hraje tak významnou roli v našich životech. Pro tento děj, jak je již naznačeno, je navýsost důležité zapojení jiných osob.<sup>85</sup> Díky sociabilitě své a ostatních lidí se dítě naučí základním společenským hodnotám a normám, ať již těm nepsaným, které považujeme za morální napříč generacemi a naší kulturou, tak těm psaným či lépe řečeno formálním

---

<sup>84</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vydání 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983. Str. 51

<sup>85</sup> Tamtéž. Str. 52

(např. zákonům), dochází k postupnému vytváření osobnosti a naučí se samozřejmě i zvládání sociálních interakcí opět jak ve skupinách formálních (školní prostředí, práce), tak i neformálních (rodina, přátelé).

S ohledem na tento fakt a na téma práce se zaměřím právě na učení sociální, jehož stěžejním bodem je učení pomocí několika procesů úzce spjatých s využíváním vzorů. Do sociálního učení patří učení nápodobou neboli imitací, sociálním zpevnováním a identifikací. Průkopníkem teorie sociálního učení byl Albert Bandura, který upozorňuje na vliv vzorů a schopnost dětí je napodobovat. Jeho asi nejslavnějším experimentem se stal dodnes vyučovaný pokus s panenkou Bobo, který spočíval v pozorování chování dětí na základě toho, co jim bylo ukázáno. Zkoumal rozdíl mezi přirozenou agresivitou a podněcovanou. Testováno bylo stejné množství dívek a chlapců ve věkovém rozmezí od 3 do 6 let. První skupina, které bylo prezentováno agresivní chování vůči oné hračce, projevovala také největší množství tohoto jednání při hře s panenkou. V kontrastu stály další dvě skupiny, kde předtím agresivita na panence nebyla prezentována, obě ukazovaly na mnohem nižší četnost výskytu agresivních reakcí. Mezi vzorem a napodobitelem je prokázáný vztah. Z tohoto experimentu vyšly i další velice zajímavé závěry rozšiřující toto poznání, například jakou roli v napodobování hraje pohlaví všech účastníků.<sup>86</sup>

### 1.4.1. Imitace

Imitace neboli nápodoba je způsob učení dětí od nejtělejšího věku, zprvu je bezděčná, avšak s přibývajícím věkem se stává záměrnou. Spočívá v přivlastňování si poznatků pozorováním a následnou vlastní reprodukcí. Při imitaci hraje zásadní roli vzor, který je dítěti předkládán.<sup>87</sup> Dále Čáp uvádí, že se jedná o nejstarší způsob učení. Nápodoba může být cílená, avšak může se jednat i o podvědomé přejímání vzorců chování, např. rodičovských, ve smyslu prožívání citů nebo sociálního chování, tedy jak dítě navazuje, udržuje vztahy a jedná s lidmi. Dítě se od rodičů učí nejen jak se chovat ve skupině lidí, ale také jak přistupovat k životu obecně. Postupně tak v podstatě přejímá

---

<sup>86</sup> MCLEOD, S. A. 2014. Bobo doll experiment. In: *Simply Psychology* [online]. 5. 3. [cit. 09.12.2019]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html>

<sup>87</sup> KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a Martin SKUTIL. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4. Str. 116.

celý životní styl. Konkrétně Čáp zmiňuje i vliv vzorů na napodobování nebezpečných aktivit rodičů i okolí, jako jsou závislosti různého druhu.<sup>88</sup>

Naší touhou je být součástí společnosti, je tedy možné, že nápodoba slouží pro lepší adaptaci jedince do kolektivu. Je to stavební kámen veškerého učení, jehož vliv je nemalý a je naprosto přirozený. Vzory jsou důležité nejen v období puberty, ale působí na každého jedince již od narození.

### 1.4.2. Sociální zpevnování

Další způsob sociálního učení, který jsem uvedla již dříve, je sociální zpevnování. Jedná se o snad nejjednodušší základní propojení chování a motivace. Dítě je za své chování buď pochváleno, či pokáráno podle odpovídajících norem dané společnosti. Vede k upevnění vazby mezi vykonaným a pocitem. Udělá-li dítě něco správného, je pochváleno a má okamžitou zpětnou vazbu, pomocí které si uvědomí tento vztah. Stejně tak tomu je i v případě opačném. Nejprve se jedná o vnější motivaci, která vede k jistému zvnitřnění si normy a následné aplikaci. Dobré chování či cítění je tedy posilováno, zatímco špatné chování a nevhodné city (např. radost z nezákonného činu) jsou oslabovány. Jako konkrétní příklad posilování Čáp uvádí pochvalu, projev lásky, sympatie nebo uznání, což jsou motivace, které lze použít i ve vyučovacích hodinách (v různé míře a formě). V rámci trestu se pak užívá opaku, tedy pokárání, odepření sympatií, nesouhlasu, dokonce i vyloučení z kolektivu.<sup>89</sup> Toto je vlastně prvek klasického operantního podmiňování. Výsledek učení je ovlivňován vhodným důsledkem neboli motivací.

Je třeba zvažovat, jaké konání si opravdu zaslouží oslabení a které posílení, aby nedošlo k vypěstování špatných návyků. Učitel by si měl být plně vědom své moci, aby dokázal tuto metodu správně využívat, rodiče také tak.

Imitace společně se zpevněním osvojeného chování dává dítěti důležitý sociální a životní základ. Vidí ve svém okolí, jak se chovají ostatní, dostává zpětnou vazbu, zda je to tak v pořádku, či nikoliv. Zde je naprosto jasná spojitost s morálními vzory a autoritami (viz kapitola týkající se vývojové psychologie), které v životě máme neustále kolem sebe, i když se může jednat i o nemorální či nenormální chování (je třeba vzít

---

<sup>88</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vydání 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983. Str. 52-53.

<sup>89</sup> Tamtéž. Str. 53.

v potaz relativitu pojmů morální a normální vzhledem ke společnosti, ve které žijeme). Jak jsem již avizovala, dítě přejímá od útlého dětství chování autorit. Nejprve svých rodičů a následně i učitelů, jelikož s nimi tráví podstatnou část dne. Vyučující do značné míry dítě vychovává a měl by si být vědom veškeré zodpovědnosti, kterou s sebou učitelské povolání nese. Měl by dbát na spravedlnost vůči svým žákům a zároveň se je snažit posunout v jejich vnímání morality.

### 1.4.3. Identifikace

Třetí nedílnou součástí sociálního učení a osvojování si morálních norem je proces identifikace. Tuto část však můžeme ovlivnit méně než předchozí dvě. Hlavním rozdílem mezi imitací (nápodobou vzoru) a identifikací (ztotožnění se se vzorem) je úroveň, na které se odehrává. Imitace probíhá relativně povrchně. Například se děti učí, jak správně vykonávat různé činnosti typu vystřihování obrázků, jak si osvojovat dovednosti a zdokonalovat se v nich. Přejímají to, co jim ukážeme, bez hlubšího porozumění činnosti a citům s ní spjatých. Oproti tomu identifikace se odehrává na vnitřní psychické úrovni, protože dochází především k přejímání hodnot, vlastností, názorů a k jistému vnitřnímu hlubšímu souznění s danou autoritou. Podle Čápa je identifikace neboli ztotožnění se se vzorem vázaná jednoznačně pozitivním vztahem k autoritě, ke které dotyčný vzhlíží. Je to proces mnohem více individuální v závislosti na povaze a preferencích každého z nás. Právě na této úrovni dochází k výchově sebe samého, protože individuum srovnává své vzorce chování a prožívání s chováním a prožíváním jiných osob a podle oné autority a svých tužeb či představ, jak by to mělo asi správně být, upravuje svou osobnost a začleňuje nové prvky, jež takto získané mají mnohem větší váhu. Autor dále upozorňuje, že nestačí pouze plnit rozkazy, ale musí je přijmout za vlastní, což je vlastně podstatou identifikace. Porozumění nebo souznění se vzorem.<sup>90</sup> Proto by žáci měli mít ve svém životě dobré a kvalitní vzory v rodině, ve škole a mezi přáteli. A toto vše jistým způsobem ovlivní učitel svou osobností a působením na žáky nyní a v důsledku v podstatě i na budoucí generaci rodičů, která bude vychovávat další pokolení. Možnosti vlivu učitele jsou tedy v podstatě nedožrnné a je třeba si je nejen uvědomovat, ale také se podle nich i chovat.

Jak však Čáp připomíná, a já nemohu jinak než souhlasit, učení je složitý proces, který zahrnuje mnohem více aspektů než jen výše popsané faktory. Výchova je také

---

<sup>90</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vydání 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983. Str. 54.

neskutečně komplexní a vede k ovlivnění a vytvoření celé osobnosti. Nelze formovat izolovaná specifika, vždy se vliv na jeden prvek projeví i jinde.

Zaměříme-li se na prosociální výchovu, podle Anny Szusterové ze studií jasně vyplývá, že existuje významná spojitost mezi nápodobou vzorů a rozvojem prosociálnosti u lidí, a to i přes to, že se jedná o více či méně selektivní proces (podle povahy napodobitele a subjektu, na který působí). Dále pak poukazuje na souvislost atraktivity vzoru se zvýšeným výskytem prosociálnosti, např. ve smyslu tváře různých dobročinných kampaní.<sup>91</sup> Co je však atraktivní pro jednoho, nemusí být atraktivní pro druhého. Opět tedy narážíme na selektivitu zpracování informací. Na první pohled by se estetika a vizáž vzoru mohly zdát jako nepodstatné, avšak uvážíme-li psychiku dospívajícího člověka, který je na svůj zevnějšek velmi fixován a často hledá vzory právě u slavných a pohledných osobností, sami si můžeme odvodit a domyslet možnosti pole působení.

#### 1.4.4. Shrnutí

Jednou z mnoha složek komplexního procesu poznávání je tzv. sociální učení. Má v našich životech významnou roli, protože se jedná o první formu učení, kterou člověk zakusí. Zároveň ji lze považovat za velice účinnou a stěžejní, protože se vyskytuje přirozeně napříč všemi možnými kulturami. Dochází k osvojování poznatků, činností atd. podle někoho jiného – vzoru.

V rámci sociálního učení rozeznáváme základní tři procesy: imitace neboli nápodoba (dítě napodobuje slova od rodičů), sociální zpevnování, tedy zpětná vazba v podobě odměny, či trestu (pochvala za pomoc v domácnosti, pokárání za nedodržení pravidel), identifikace neboli ztotožnění se (s názory okolí, s nutností dodržovat zákon). Právě poslední složka sociálního učení má za následek vybudování vnitřní pevné psychické struktury, kterou můžeme nazvat morálkou či hodnotovým systémem. Identifikace je nutný prostředek při hledání své identity. Proto je třeba žákům prezentovat možnosti, se kterými se časem buď ztotožní, nebo jim pomohou najít vlastní cestu.

---

<sup>91</sup> SZUSTEROVÁ, Anna. Význam faktorů napodobování, fyzické atraktivity a druhu předávaných obsahů v aktivizaci prosociálního chování. In: *Psychologie a její kontexty*. ISSN 1803-9278. 2013. Roč. 4, č. 2, s. 41-57 Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Szuster\\_2013\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Szuster_2013_2.pdf)

Kvalitní sociální učení má za následek pevněji uspořádané životní hodnoty, schopnost navazovat plnohodnotné vztahy, rozvíjí empatii, umožňuje jedinci osvojit si normy preferované společností a dobře se v ní orientovat tak, aby nebyl vyčleněn.

## 1.5. Pozitivní vzory a jejich začlenění do RVP

Následující kapitola je zaměřená na začlenění tématu pozitivních vzorů do výuky v rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP). Pokud bych chtěla zařadit do výuky zcela nové téma, nebo posílit výuku tohoto tématu – pozitivní vzory, musím se řídit tím, co je pro výuku závazné, tj. RVP. „*Rámcové vzdělávací programy představují hlavní kurikulární dokumenty*“<sup>92</sup>, přičemž kurikulum bych jednoduše vysvětlila jako program vzdělávání na našich školách od menších po rozsáhlejší celky sledující nejen výsledky, ale i prostředky, cíle aj. Definici a problematice se podle článku<sup>93</sup> na webu *Metodický portál RVP.CZ* věnuje Walterová ve své monografii *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě* (94). RVP je státním nařízením<sup>95</sup> stanoven jako závazný pro všechny školy, které podle něj následně upravují své školní vzdělávací programy (dále ŠVP). Ty se tedy mohou lišit škola od školy, avšak pouze v rámci mezí určených státem.

Téma vzorů je přímo zařazeno v doplňkovém předmětu etická výchova. Nalezneme jej pod názvem Zobrazené a reálné vzory.<sup>96</sup> Jelikož cílím tématem diplomové práce na důležitost využívání dobrých příkladů, potenciál žáků, rozvoj osobnosti a hodnotový systém, určitě bych výuku pozitivními reálnými vzory užila v rámci mnoha jiných témat v etické výchově. V RVP etické výchovy je však pro tuto oblast působení vyčleněn speciální prostor samostatného tématu. Záleží tedy na iniciativě a názoru konkrétního učitele, zda bude učit vzory izolovaně, nebo je bude průběžně „přimíchávat“ i do jiných oblastí. RVP nařizuje některé předměty jako povinné a jiné jako doplňující.

---

<sup>92</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 04.11.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

<sup>93</sup> MIKESKOVÁ, Šárka. 2012. Kurikulum – základní pilíř vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 04.11.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/sk/15567/KURIKULUM---ZAKLADNI-PILIR-VZDELAVANI.html/>

<sup>94</sup> Odkaz na knihu: WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

<sup>95</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). 2004. In: *Sbírka zákonů*. ISSN 1211-1244. Dostupné také na: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-26>

<sup>96</sup> MŠMT. Kurikulum etická výchova. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>



Etická výchova je bohužel zrovna pouze doplňující předmět, a tedy je tedy na škole, zda zařadí i doplňující předměty a s ním související témata. Vzhledem k tomu, že ze zákona<sup>97</sup> je dán počet hodin, kolik žáci na základních školách během týdne absolvují, musí ředitel rozmýšlet, na úkor které hodiny zařadí nové vzdělávací předměty a také bude-li mít kvalifikované pracovníky pro dobré pojetí výuky těchto témat. Proto se často děje, že ředitelé škol dávají přednost tradičnímu rozvržení předmětů bez inovací.

Mnoho škol nemá v ŠVP začleněnou etickou výchovu.<sup>98</sup> Podíváme-li se však na její obsah, zjistíme, že spousta témat se už nyní skutečně probírá v rámci výchovy k občanství, případně výchovy ke zdraví. Dokonce dnes existuje i možnost tzv. preventivních programů pro školy různého spektra, jejichž cílem je zamezit rizikovému chování. Seznam certifikovaných poskytovatelů uvádím v internetovém odkazu pod čarou.<sup>99</sup> Co se týče školních vyučovacích předmětů, jedná se sice o oddělené názvy, ale jejich učivo se vzájemně prolíná. Například v RVP výchovy k občanství nalezneme tematický okruh Člověk ve společnosti, kde jedním z mnoha očekávaných výstupů je rozvinutí pochopení principu solidarity, což koreluje s oblastmi zařazenými do etické výchovy jako jsou například Komunikace a mezilidské vztahy nebo Prosociální chování v osobních vztazích (...) a Prosociální chování ve veřejném životě (...).<sup>100</sup> Tato provázanost mě vede k názoru, že i jiná témata lze bez problémů zahrnout do existujících hodin v rozvrzích žáků, tedy i výuku morálně pozitivních vzorů v rámci vyučované výchovy k občanství. A není-li na školách zavedená hodina etiky, pak je to dle mého názoru dokonce žádoucí.

RVP výchovy k občanství (dále jen Vko) zahrnuje 5 základních tematických okruhů, v jejichž rámci se probírají různé oblasti.

- Člověk ve společnosti,
- Člověk jako jedinec,
- Člověk, stát a hospodářství,

---

<sup>97</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). 2004. In: *Sbírka zákonů*. ISSN 1211-1244. Dostupné také na: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-26>

<sup>98</sup> Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání. 2016. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha. [cit. 04.11.2019]. Str. 6. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csict/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_eticka\\_vychova.pdf](https://www.csicr.cz/Csict/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf)

<sup>99</sup> [http://www.nuv.cz/modules/catalog/index.php?h=product&a=index&id\\_catalog=15](http://www.nuv.cz/modules/catalog/index.php?h=product&a=index&id_catalog=15)

<sup>100</sup> MŠMT. Kurikulum etická výchova. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>

- Člověk, stát a právo,
- Mezilidské vztahy.

### 1.5.1. Člověk ve společnosti

První (podle uvedeného seznamu) celek zaštiťuje výuku zahrnující školu, obec, region, kraj, vlast, kulturní život, lidská setkání, vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití. Nebudu uvádět všechny očekávané výstupy, odkáži na volně přístupný online dokument NÚV<sup>101</sup>, z kterého vychází i následující text. Za zdůraznění vzhledem k mému tématu stojí výstup požadující po žákovi schopnost kriticky uvažovat a hodnotit nutnost solidarity. Přesněji řečeno „*zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu*“.<sup>102</sup> To je pro mě asi jeden z nejsilnějších argumentů, proč využívat metodu reálných pozitivních vzorů v hodině Vko. Žáci si uvědomí své možnosti a dokáží myslet ve velkém, pokud jim předkládáme původně nevýznamné osobnosti, které svými činy dokázaly mnohé, ať již regionálně nebo celosvětově. Další výstupy, ke kterým by se hodila metoda výuky příkladem (pozitivním vzorem), jsou například ty požadující nenásilnost v komunikaci a řešení problémů, toleranci vůči sobě navzájem napříč kulturami či zabývající se multikulturalitou jako takovou.

RVP myslí i na žáky s podpůrnými opatřeními, kde jsou výstupy trochu pozměněny, avšak princip zůstává stejný. Po žákovi je požadováno mj. dodržování mravních principů, rozpoznávání hodnoty přátelství, respekt a vhodné chování ke starším osobám a opět respekt vůči různým kulturám. I k těmto výstupům můžeme žáky v různé míře směřovat skrze ukázkou pozitivních příkladů jiných lidí.<sup>103</sup>

### 1.5.2. Člověk jako jedinec

Druhý celek je zaměřený na lidskou osobnost. Žáci se učí vnímat a respektovat podobnost i odlišnost jednotlivců, zkoumají vnitřní svět člověka, jaké má kdo vnímání či prožívání, vede je ke kritickému uvažování nad osobností svou i jiných a automaticky

<sup>101</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 04.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

<sup>102</sup> Tamtéž. Str. 57.

<sup>103</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 05.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf).

navozuje myšlenku osobního rozvoje.<sup>104</sup> Jednotlivé výstupy podrobněji specifikované lze opět nalézt v dříve uvedeném dokumentu, všechny se týkají uvědomění si své osobnosti, dobrých i špatných stránek našeho charakteru, přivádí dítě k myšlence plánování své budoucnosti a apelují na rozvoj osobnosti.

### 1.5.3. Člověk stát a hospodářství

Tento celek je zaměřený na ekonomickou znalost, problematiku vlastnictví a fungování tržního systému. Konkrétními tématy jsou majetek, vlastnictví, peníze, hospodaření, banky a jimi poskytované služby, výroba, obchod, služby a principy tržního hospodářství. Z výstupu vyplývá spíše znalost faktické stránky než pěstování hodnot, jakou by mohla být v tomto případě například skromnost. Určitě by ale i do tohoto celku šlo zařadit výuku vzorem pro podtržení vlastností typu píle a schopnost ekonomicky smýšlet, našeho standardu života, který není samozřejmým po celém světě, případně pro ukázání příkladu, co je zbytné a co nezbytné pro naše životy a životy jiných.

Pro žáky s podpurným opatřením je zde opět pozměněná varianta, kdy však je základem stále faktická znalost problematiky. Zároveň však zůstává kladen důraz na rozpoznávání toho, co je zbytné, či nezbytné, a na význam sociální péče. Tedy i pro takové žáky by v různé míře připadala v úvahu výuka skrze dobré morální příklady.<sup>105</sup>

### 1.5.4. Člověk, stát a právo

V tomto celku po obsahové stránce nalezneme učivo zabývající se právními základy státu (kam spadá například naše ústava), státní správou a samosprávou, principy demokracie (kde se můžeme věnovat nejen naší zemi ale i jiným státům a jejich vládnoucím formám), lidskými právy (ať již na občanské či školní úrovni - diskriminace a šikana), právním řádem České republiky (díky kterému by mělo dítě pochopit důležitost bezúhonného soudnictví), dále protiprávním jednáním a právem v každodenním životě.<sup>106</sup> Všechny výstupy jsou uvedené v kurikulu RVP, na něž jsem odkazovala dříve. Žák je schopen rozeznat od sebe různé formy státu, což znamená, že si uvědomuje rozdíl mezi demokracií a terorem, a své poznání následně může aplikovat i na jiné složky života. Vyplývá z nich přímá spojitost s názornou ukázkou morálních osobností, které se jistým

---

<sup>104</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 04.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

<sup>105</sup> Tamtéž.

<sup>106</sup> Tamtéž.

způsobem zasloužily o dodržování či uplatnění práv, nebály se poukázat na nedodržování základních lidských práv a svobod. Myslím si, že tento celek naplňuje nejen faktickou potřebu znalostí, ale je velice vhodný i pro morální rozvoj dítěte, můžeme ho názorně demonstrovat na reálných příkladech, se kterými se mohou děti časem ztotožnit.

Pro žáky s podpurným opatřením jsou výstupy vzdělávání trochu více zaměřené na faktickou znalost právního konání, ať již během svého každodenního života, tak i na státoprávní úrovni.<sup>107</sup> Kreativní učitel však dokáže i sem přiřadit pozitivní příklad osobnosti, která se například zapříčinila o dodržování práv.

### 1.5.5. Mezinárodní vztahy, globální svět

V rámci učiva mezinárodních a globálních vztahů výuka cílí na téma evropské integrace, kde by se měli žáci dozvědět základní informace o podstatě a důležitosti instituce Evropská unie, dále spolupráce napříč různými odvětvími (politika, ekonomika, bezpečnost) a také globalizace se vším, co k ní patří, tedy i globální problémy lidstva přesahující hranice států. Mezi výstupy<sup>108</sup> patří například informativní stránka, kdy by měl žák znát začlenění naší republiky do mezinárodních celků, ale také, řekla bych, více morálně zaměřená oblast znalosti globálních otázek, kde by měl být žák veden k vytvoření si vlastního názoru, který bude v následujících letech rozvíjet i mimo školství, časem snad i předávat vlastním dětem. Vzhledem k tomu, že se jedná o velice širokou oblast, kam patří kvůli válečným konfliktům i problematika humanitární pomoci atd., zajisté se nechá v rámci tohoto tématu vybrat mnoho osobností, které by byly přínosem v rámci pozdější identifikace dítěte se vzorem.

Žáci s podpurným opatřením by měli znát především práva občanů naší republiky vztahovaná k náležitosti do Evropské unie, mezinárodní organizace a dokázat uvést nějaký druh mezinárodního terorismu.<sup>109</sup> Při takto vyhraněných výstupech dbajících na faktickou znalost se začínajícímu učiteli vymýšlí propojení s metodou výuky pozitivních vzorů hůř, avšak je třeba dbát na to, že žáci se nemohou učit pouze frontálně, protože taková metoda je neefektivní, a zpestření faktických poznámek příkladem života nějaké osoby může být

---

<sup>107</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 04.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

<sup>108</sup> Tamtéž.

<sup>109</sup> Tamtéž.

k užitku. Proto i přes nutnost vyučovat především fakta, pokusila bych se vmísit do učiva pozitivní vzory v různé míře podle schopností a typu podpůrného opatření žáka.

### 1.5.6. Průřezová témata

Všechny mé materiály souvisí s tzv. průřezovými tématy RVP. Průřezová témata jsou součástí RVP, prostupují skrze různé vzdělávací oblasti, zaobírají se současnými problémy a významně působí na systém hodnot a rozvoj žákovy osobnosti. Tato témata jsou povinná pro všechny školy, ale lze je vhodně rozdělit podle potřeb jednotlivých škol napříč ročníky. Jednotlivé oblasti průřezových témat nabízejí velké množství konkrétních témat, ze kterých lze vybírat. Tato témata jsou pak doplňující a navazující k různým předmětům, spojují mnohé oblasti vzdělávání, proto vedou k ucelenějším znalostem problematiky. Na základě těchto znalostí si žák vytváří svůj názor na různá aktuální témata, posuzuje svůj hodnotový žebříček, žebříček svého okolí a společnosti. Při utváření morálního charakteru žáka se jedná o významný prvek. Průřezových témat je 6 - osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.<sup>110</sup>

Osobnostní a sociální výchova má praktický charakter. Je orientována na žáka, na jeho psychiku a vnímání, rozvoj schopnosti komunikace a mnoho dalšího podle toho, s jakou oblastí toto průřezové téma propojujeme.<sup>111</sup> Výchova demokratického občana apeluje na morální hodnoty rozvíjející vzdělání žáka např. v oblasti občanství a prohlubuje uvědomování si a dodržování demokratických pravidel.<sup>112</sup> Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech pak žáky rozvíjí v chápání evropské pospolitosti a co to s sebou přináší. Kromě jednoty nabádá k respektování národnostních individualit a kultur. Působí ve všech vzdělávacích oblastech.<sup>113</sup> Především s kulturními

---

<sup>110</sup> Průřezová témata – DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

<sup>111</sup> Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10908>

<sup>112</sup> Průřezové téma Výchova demokratického občana - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10909>

<sup>113</sup> Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10910>

odlišnostmi pak pracuje průřezové téma Multikulturní výchova. Gramotnost v této oblasti se projevuje kupříkladu chápáním rozdílů a respektem vůči těmto odlišnostem, vede k porozumění svojí vlastní kultuře a odlišnosti. Opět jí lze doplnit všechny vzdělávací oblasti.<sup>114</sup> Environmentální výchova je realizována skrze téměř všechny vzdělávací oblasti. Cílem je, aby žák porozuměl, jakou má člověk roli a vliv na životní prostředí. Jsou rozvíjeny všechny možné aspekty související s environmentálními skutečnostmi. Lze jej uskutečňovat opět téměř ve všech vzdělávacích oblastech.<sup>115</sup> Mediální výchova je zaměřená na práci s médii a s informacemi skrze ně podávanými. Velmi důrazně rozvíjí kritické myšlení skrze analýzu informací, ale také pomáhá žákovi k pochopení, jaký význam média v našich životech zaujímají.<sup>116</sup>

### 1.5.7. Shrnutí

Problematika mé diplomové práce je v rámci RVP zařazena v doplňkovém předmětu etická výchova. Ne však všechny školy mají tento předmět zakomponovaný ve svém ŠVP. Výuka pozitivních vzorů je žádoucí, jak jsem již naznačila v dřívějších kapitolách, pro rozšíření obzorů dítěte, jako motivační složka práce a také proto, že se většinou pracuje spíše s negativními příklady (jak bychom se neměli chovat apod.), což je třeba vyvážit. Jakožto adekvátní náhradou etické výchovy se díky podobnosti některých výstupních cílů jeví předmět Vko.

Ve Vko existuje pět základních okruhů, které cílí na rozvoj uvědomělosti občana, pěstování hodnot, názorů, prosociálního chování, osvojení si norem a vývoj osobnosti dítěte. Ke každé tematické oblasti lze dohledat vhodný pozitivní příklad, který donutí děti zamyslet se nad situací a může podnítit diskusi vedoucí nejen k přebudování psychických struktur, ale také ke schopnosti komunikovat s druhými, obhájit své postoje a respektovat druhé. Tyto oblasti lze také doplnit o průřezová témata, která jsou nedílnou součástí RVP a rozšiřují nám možnosti, jak pozitivní vzory volit a implementovat do běžné výuky.

---

<sup>114</sup> Průřezové téma Multikulturní výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>

<sup>115</sup> Průřezové téma Environmentální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10912>

<sup>116</sup> Průřezové téma Mediální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 04.06.2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10913>

## 1.6. Užité výukové metody a organizační formy

Vyučovací metodou se rozumí způsob, jakým dosáhneme předem stanového cíle výuky. Ve vyučovací metodě se odráží kromě cíle také individualita žáků a učitele, protože stejně tak, jako existuje rozdílnost mezi preferovaným stylem učení dětí, existuje i rozdíl mezi preferovanými formami výuky napříč učitelským sborem i školními předměty. Jinak řečeno je třeba volit jiné metody výuky například u cizího jazyka a u fakticky zaměřených předmětů (pracovní činnosti nebo tělesná výchova).

*„Aby se mohl učitel odpovědně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí znát vyučovací metody včetně jejich silných a slabých stránek; (...)“<sup>117</sup>* Jelikož jsem člověk prozatím téměř bez praxe (nepočítám-li praxi nutnou pro úspěšné absolvování studia), dozajista jsem se dopustila mnoha chyb při vytváření materiálů. Petty doporučuje řídit se nejen na základě zjištěné efektivnosti metody, ale také podle preferencí žáků, protože je prý lepší, když se žák soustředí na průměrně efektivní metodu déle než na tu velice efektivní ale jen krátce. Tímto způsobem také klesá subjektivní nudnost a výuka žáky více baví.<sup>118</sup> Neměli bychom se spoléhat na pár osvědčených technik, nýbrž experimentovat s novými a být dostatečně pružní na to, abychom zvládli do výuky zakomponovat i takové metody, kterými nutíme pružně reagovat i žáky. S obměnou a širokým spektrem využitých metod přichází vylepšení průměru známek, budeme-li brát známku jako zpětnou vazbu osvojené látky a naší výuky, pak se stává výuka efektivnější.<sup>119</sup>

Kvalitní a účinná metoda by měla splňovat následující kritéria. Ačkoliv se často můžeme setkat se dvěma extrémami – učiteli, kteří dávají příliš lehké úkoly nebo naopak příliš těžké – Hattie udává ze shromážděných dat, že by se měly užívat náročné úkoly. Myšlenkou je, že se žáci staví jistě výzvě, kterou by měli chtít pokořit.<sup>120</sup> Samozřejmě bychom měli vždy zvážit, jak často tyto náročné úkoly dětem dávat v kontextu s žákovou individualitou a také ideálně podle vytíženosti v jiných předmětech. Nicméně činnosti vyžadující náročné přemýšlení se ukazují jako žádoucí pro rozvoj schopnosti přemýšlet,

---

<sup>117</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 144.

<sup>118</sup> Tamtéž.

<sup>119</sup> Tamtéž. Str. 114.

<sup>120</sup> Tamtéž. Str. 146.

uvažovat a vytvářet morální soudy. Jakýkoliv úkol a výuka by neměla postrádat zpětnou vazbu, a to pro obě strany.<sup>121</sup> Učitel by měl projevovat zájem o žakovu práci a jeho názory, zatímco žák by měl akceptovat učitelovu kritiku pozitivní i negativní (negativní ve smyslu, zde se ti něco nepovedlo, takhle to můžeš napravit, tohle by mohlo být lepší). Velký důraz je také kladen na konstruktivismus práce ve smyslu aktivizace žáka během hodiny a zapojení ho do vytváření učebních materiálů. Tento přístup dítě podněcuje ve vlastní činnosti (např. tvoření si vlastních zápisků, materiálů aj.), která je zdrojem nejlepšího pochopení probírané látky. Žák vytvářející si vlastní zápisky si pamatuje mnohem více z probrané látky než žák pasivně přepisující učitelův zápis. Dítě se učí látce porozuměním problematice, nikoliv pouze mechanickým učením. Toho jsem užila při přípravě vlastních materiálů.

V rámci diplomové práce chci pracovat s metodami, které aktivizují žáky. Pakliže má být žák co nejefektivněji vzděláván, neměl by být pouze pasivním příjemcem, ale měl by být do výuky i aktivně zapojen. Vzhledem k současné situaci se takové metody nabízely. Existuje celá řada výukových metod, které se dělí dle různých kritérií. Maňák definuje několik kategorií, stejně tak i jiní autoři, a proto je kategorizace poměrně nejednotná.

Vedle vyučovacích metod a organizačních forem užívám tzv. E-U-R model. Je velice efektivní a mám s ním nejvíce zkušeností. Tento model bych využila i v reálné výuce. Je typický tím, že si nejprve žáci uvědomují, co už k tématu znají, vybavují si různé souvislosti, poté jsou seznámeni s novou látkou, a nakonec se v reflexi ohlíží za tématem, rekapituluji jej. Výhodou tohoto modelu je rozvoj kritického myšlení spojený s rozvojem čtenářské gramotnosti. Dále je kladem komplexnost, s jakou je k učivu přistupováno.

Evokační fáze slouží žákům jako naladění se na téma a základ, na který mohou stavět další vědomosti. Lépe se jim toto učivo zakomponuje do celistvé znalosti. Učitel při evokaci zjistí, co vše již žáci vědí a na co bude s následnou fází navazovat. Je to pro něj první zpětná vazba vypovídající o tom, co žáci již dokáží o tématu říct a co tedy nemusí probírat tolik do hloubky, anebo naopak co bude třeba zopakovat a čemu se věnovat nejvíce.

---

<sup>121</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 457.



Druhá fáze modelu uvádí sice nové znalosti, které je třeba osvojit si, ale žáci si to již budou spojovat s něčím, co sami znají. Cílem v této fázi je navázat na evokaci a udržet nadšení, které měla první fáze vyvolat.

Ve třetí fázi (reflexe) u žáka dochází k systematickému třídění, ujasňování si znalostí, jak do sebe věci zapadají, a tím se upevňují nabyté znalosti. Pro učitele toto slouží jako zpětná vazba, jak žáci pochopili nové skutečnosti a jak látce porozuměli.<sup>122</sup>

Metody, které jsem volila v evokační fázi, jsou především motivační. Pětílístek je technika užívaná pro rozvoj kritického myšlení, vede k porozumění spojitostí, vztahů a utvoření si vlastního názoru (obecně i konkrétně na problematiku). Jedná se o slovní metodu, jejímž principem je formulace a slučování informací podle daného pravidla. Nejprve žák napíše první slovo charakterizující téma výuky. Na další řádek patří přídavná jména spojená s prvním pojmem, jež jej popisují. Třetí řádek pak bude obsahovat tři slovesa vztažená k prvnímu – např. co to podstatné jméno dělá nebo jaká činnost je s ním spojována. Na čtvrtém řádku pak zaujímá své místo věta shrnující poznatky o tématu. Lze zde vyjádřit i svůj postoj. Na poslední, pátý řádek pak přísluší místo opět podstatnému jménu, například synonymu rekapitulující danou problematiku.<sup>123</sup> Dále jsem užila slovní metody prostých otázek, které se zaměřovaly na příbuzné znalosti, měly za úkol žákovi představit následující problematiku. Posledním evokačním prvkem byly obrázky, které spadají do vizuálních metod, jež podle Pettyho pomáhají s upevněním učiva, dovysvětlením látky a mohou žáka ovlivnit třeba i na emocionální úrovni.<sup>124</sup>

V druhé fázi (uvědomění) žáci pracovali s popisem pozitivního vzoru a jeho života. Užívám slovních metod, výkladu a vyprávění, které jsou předávány formou textu nebo videa. Výklad je monologická metoda, během které jsou žákům sdělovány nové vědomosti, dochází k osvojování si pojmů a nalézání vztahů mezi novými pojmy navzájem, nebo i mezi informacemi již osvojenými z dřívějších.<sup>125</sup> Předností výkladu je

---

<sup>122</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

<sup>123</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 126.

<sup>124</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 158-161.

<sup>125</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 43.

možnost užití okamžitých demonstračních metod a možnost sdělit vědění. Nevýhodou je však to, že informace jsou žákovi pasivně předkládány a on je tedy aktivně nevyhledává.<sup>126</sup> Výklad formou textu ke čtení eliminuje pasivitu žáka a přenáší na něj žádoucí aktivní účast na procesu vzdělávání. Tato metoda ale sama o sobě dítě nevede k zamyšlení se nad problematikou hlouběji. Je tedy nutné ji obohatit o prvky, které dítě zaktivizují. Zmíněné vyprávění pak bylo předáváno vizuální formou – videem. Vyprávění je zásadní slovní metodou, při níž je také užitý monolog. Presentovaný děj zahrnuje veškeré potřebné informace založené na podložených faktech, má tedy funkci poznávací. Na rozdíl od výkladu je více emočně zbarven a užívá specifické prostředky jako např. umělecké výrazy, metafory. Vypravěč by pak měl ovládat práci s intonací hlasu.<sup>127</sup> Jak jsem již zmiňovala, výklad a vyprávění je také vhodné oživit jinými metodami, které mají aktivizující funkci. K tomu v běžné hodině slouží slovní metody – rozhovor, diskuse. Jsou dány komunikací v obou směrech, tedy od učitele k žákovi a obráceně. Jde nám v něm o přímou zpětnou vazbu, hledání řešení, ale také ujasňování si pojmů.<sup>128</sup> „*Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.*“<sup>129</sup> Tyto otázky, které bych na žáky měla v běžné hodině, jsem uvedla do materiálů. Užila jsem slovní metodou řízeného rozhovoru pro ověření srozumitelnosti a schopnosti práce textem. Cílem je formou rozhovoru zopakovat učivo. To se dozvíme nejlépe opakovaným dotazováním se a zpětnou vazbou formou vlastní reprodukce.<sup>130</sup> Vzhledem k situaci bylo třeba rozhovor trochu upravit a počítat s prodlením mezi žakovým vyplněním materiálu, mou kontrolou a zpětnou vazbou. Podle výzkumů je 70-80 % otázek zaměřeno na fakt, tedy jde o postihnutí pravdy, nikoliv o zamyšlení se. Nepodporuje vlastnosti vyššího řádu, které si neseme dále do života.<sup>131</sup> Proto jsem pro další práci zvolila otázky více diskusní, které mají za cíl hlubší zamyšlení se nad problematikou, aby do osobnosti žáka pronikly cílové informace, které jsou často tzv.

---

<sup>126</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 43.

<sup>127</sup> Tamtéž Str. 41

<sup>128</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 69-70.

<sup>129</sup> Tamtéž. Str. 69.

<sup>130</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 41-47.

<sup>131</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str.198-200.

mezi řádky. V diskusi se jedná o „volně plynoucí konverzaci, při níž mohou žáci vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní.“<sup>132</sup> Také jsou velmi žádoucí a teprve zde se skutečně pracuje se vzorem. Dále mohou fungovat i motivačně. Odpovědi pak nejsou vždy zcela předvídatelné a často vedou k dalším otázkám rozvíjejícím žákovu odpověď. Nelze také říct, že by vždy existovala jednoznačně správná odpověď, dobře se v této metodě prezentuje rozličnost názorů. Je to také výchovný prvek, který rozšiřuje rozhled, případně i rétorické a vyjadřovací schopnosti dítěte.<sup>133</sup> Metodu je vhodné zakomponovat do výuky ve chvíli, kdy se chceme obeznámit s uvažováním, názory a orientací žáků v dané problematice. Hodí se pro rozpravu ohledně různých hodnot, které může mít každé dítě jiné, a pro ujasňování a vytváření si vlastních hodnot a názorů.<sup>134</sup> Proto je vhodné diskutovat nad morálním aspektem nabízených pozitivních vzorů, aby si žák vytvořil obraz o dané osobnosti a uvědomil si, co je pro něj výhodné převzít a co nikoliv. Otázky by neměly být navádějící, ale neutrální a dobře srozumitelné. Vzhledem k důležitosti názorů a nutné reakci na ně je třeba umět naslouchat.<sup>135</sup> Dalším limitujícím faktorem je časová náročnost metody.

Do druhé fáze modelu E-U-R jsem zakomponovala také metodu I.N.S.E.R.T. Podle Zormanové se jedná o slovní metodu, kdy žák značí tzv. „fajfkou“ informaci, která mu už je známa, mínusem, pokud je nějaká informace jinak, než jak mu bylo doposud známo, plusem pak zvýrazní nová fakta a otazníkem něco, čemu zcela nerozuměl, nebo by se o daném faktu rád dozvěděl více.<sup>136</sup> Tuto metodu jsem trochu modifikovala, viz praktická část – struktura materiálu. Lze ji v tomto případě zařadit i do vizuální metody, protože v podstatě slouží jako běžná grafická úprava sešitu (podtrhávání).

V poslední, třetí fázi (reflexe) jsem pak užívala také výše zmíněných otázek, které rekapitulovaly probraný vzor, nebo nějakým způsobem shrnovaly žákův pohled na téma. I sem by šla zařadit metoda pětílístku. Dále jsem do materiálů uvedla rozšiřující otázky k tématu, ke kterým žáci museli dohledávat informace často v jiných zdrojích, čímž jsem cílila na větší zapojení informačních technologií. Pro rekapitulaci je velice vhodná slovní

---

<sup>132</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 219.

<sup>133</sup> Tamtéž. Str. 226.

<sup>134</sup> Tamtéž. Str. 221.

<sup>135</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 70

<sup>136</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 123

metoda zápis. Pokud si její žáci tvoří sami, obsahuje pouze to, co jim přišlo důležité nebo zásadní a posiluje to pouto mezi přečteným textem a informacemi, které zůstanou dítěti v paměti. Pokusy podle Pettyho poukazovaly na kladný vliv vlastních zápisů na lepší známku z probírané látky. Také upozorňuje na nutnost zápisy kontrolovat, protože si dítě může (úmyslně, nebo ne) zapsat chybu.<sup>137</sup> Žák také mohl něco špatně pochopit, nebo může cenná informace chybět. Je to tedy opět zpětná vazba pro nás, učitele. Zápis upevňuje probrané učivo i v jiných předmětech, proto je zajisté vhodný určitý způsob poznámek k tématu vytvořit i u pozitivních vzorů, avšak je dobré při něm žáky mírně vést, aby pochopili, že cílem práce se vzorem není osvojit si realie.

Kromě výukových metod a E-U-R modelu hodiny jsem do materiálu zakomponovala ještě specifické organizační formy. Charakterizují celkovější pohled na organizaci v hodině. Zahrnují jednotlivé výukové metody, jejichž užití příklady jsem uvedla výše. Posuzujeme například to, jak velký soubor dětí učíme, kdo má dominantní pozici při výuce a další faktory.

Žáci pracovali individuálně. Během individuální a samostatné práce je aktivní především žák, pracuje jistý čas dle pokynů učitele. Jeho činnost je však nutné kontrolovat a případně mírně vést, což vede žáka k cíli práce a učitelé poskytuje zpětnou vazbu. Je třeba rozeznávat individuální a individualizovanou práci, kdy druhý pojem vyjadřuje především poupravení zadané činnosti specifickým potřebám žáka.<sup>138</sup> Jelikož žáci, kteří by skutečně potřebovali individualizovanou variantu materiálů (žáci s PO 2. stupně), buď nepracují, nebo své nedostatky zvládli dobře kompenzovat, nemusela jsem individualizovat individuální práci.<sup>139</sup> Vzhledem k současné situaci je to vlastně hlavní a převládající metoda na všech školách, stejně tak i v mých metodických materiálech. Mé vytvořené a užití materiály jsou koncipované v rozsahu samostatné práce, tedy do 8 hodin.<sup>140</sup> Měla by být zajištěna zajímavost práce preferencemi a zájmy žáků, neobvyklým obsahem nebo prvky záhad. I toto jsem se pokusila aplikovat, a proto jsem volila některé nepříliš známé osoby nebo neuvěřitelné, ale reálné příběhy. Samostatnou práci je třeba po žákovi kontrolovat, což je důležité jak pro učitele, tak pro žáka. Také je

---

<sup>137</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 207.

<sup>138</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 152.

<sup>139</sup> Tamtéž. 152.

<sup>140</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 292.

nutné stanovit pevné datum odevzdání práce. V tomto případě jsem žákům poskytla týden, aby se mohli první den podívat na zadání, zhodnotit náročnost a poté si rozdělit práci podle potřeby a vlastního uvážení, aby skutečně mohli přemýšlet a nepracovat v časovém presu.

Dále jsem do materiálů zakomponovala domácí práci, což je vlastně forma samostatné práce a může být dobře individualizována. Tato práce je koncipovaná jako domácí příprava, která buď prohlubuje nebo upevňuje nabyté znalosti. Samozřejmě může být pojata i jako forma výuky nad rámec, kdy se děti mohou dozvědět něco, co se v hodinách neprobírá. Domácí práce může mít mnohou formu, je ale třeba brát v potaz množství domácích úkolů, které zadáváme, i vzhledem k tomu, že je budeme muset pečlivě kontrolovat.

## 2. Praktická část

### 2.1. Metodologie

Pro svou praktickou část diplomové práce jsem se rozhodla vytvořit výukové materiály s tematikou pozitivních vzorů. Tyto materiály, jak je již avizováno v anotaci, jsou využité v praxi a jsou zpětně hodnoceny jak ze strany žáků, kteří se do mého projektu zapojili, tak i učitelem s mnohaletou praxí právě v této aprobaci.

Původně jsem materiály měla odučit během března a dubna 2020 v 8. a 9. ročníku ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice, p. o. Jedná se o méně početné třídy, tedy je zde možnost mluvit s žáky jednotlivě, nutit každého zapojit se do debaty a více se dozvědět o způsobu uvažování každého žáka jednotlivě. V početnějších třídách (pro mne více než 20 jedinců) by se pravděpodobně ke slovu dostala při diskusi či řízeném rozhovoru asi polovina žáků, proto by bylo nutné buď zvolit jiné metody nebo je doplnit, aby podnítily i zbytek třídy. Malá třída má však i svá úskalí. Může se například stát, že budou ve třídě méně aktivní žáci a odmítnou spolupracovat ať už při vypracovávání materiálů, zodpovídání otázek nebo při debatě. Samozřejmě na takové žáky lze narazit kdekoliv, ale v malé třídě je to mnohem znatelnější.

Kvůli propuknutí nemoci CoViD-19 jsem musela původní plány pozměnit. Předtím měli žáci jarní prázdniny a poté byly školy uzavřeny. Nějakou dobu také trvalo, než se škola přizpůsobila situaci a přešla na nový styl výuky a než si učitelé ujasnili, co po žácích budou požadovat. Tento zmatek spojený s měnícími se nařízeními vlády zapříčinil nemožnost osobně odučit materiály v plánovaném termínu, navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy klade apel na skutečně fundamentální znalosti a učitelé se mají rozhodnout, co s dětmi na dálku probrat a co není tolik důležité. Výchova k občanství se na domluvené škole téměř neučí. Podobně jako jiné výchovy je vyučována pouze situačně. Situační výuka je na této škole uchopena například jako „Velikonoční speciál“ nebo pár úkolů z vedlejších předmětů vztažených ke státnímu svátku. Mezi neustále vyučovanými předměty na této škole pak figurují český jazyk, anglický jazyk, matematika.

Výuka funguje na dálku přes prostředí Microsoft Teams, kam jsem práci dětem zadávala. Kmenoví učitelé předmětů zde publikují úkoly s doprovodným textem, který

dětem osvětluje, co mají dělat. Žák úkoly stáhne, vyplní a soubor pak nahraje do tohoto prostředí, nebo pracuje se souborem přímo v online prostředí. Zpětná kontrola pak spočívá v kontrole odevzdané práce, dopisování, případně v rozhovoru s učitelem po předchozí domluvě skrze telefon či jiný komunikační prostředek. Jelikož se vyskytl problém s přidáním mě do tohoto online prostředí (nešlo přidat hosta, který by mohl zadávat či kontrolovat úkoly, pouze učitele, což zatím nejsem), domluvila jsem se s vyučující, že bude zadávat práci žákům skrze svůj účet. Paní magistra takto mohla přímo vidět, co žákům zadávám, a měla jsem od ní o to rychlejší zpětnou vazbu, protože o některých drobnostech jsme mohly vést diskuzi ještě před samotným zadáním práce žákům. Tuto možnost vnímám pozitivně a jako náhradu osobní konzultace, která by jinak před odučením materiálů proběhla.

Zvolila jsem kvalitativní výzkum, na kterém se mi podílely dvě méně početné třídy během 4 týdnů. Jelikož jsem již v teoretické části ukázala, jakou roli v našich životech hrají vzory, v praktické části mé diplomové práce jsem se zaměřila na tvorbu metodických listů, které mají za cíl žákům více přiblížit vybrané pozitivní vzory. Byly navrženy pro výuku ve výchově k občanství, avšak tyto konkrétní materiály lze využít i v jiných předmětech díky mezipředmětovým vztahům, na které dále poukáži. Tyto materiály jsem jeden po druhém analyzovala z několika hledisek. Při ověřování chci dokázat: že jsou materiály pro žáky srozumitelné, dále že jsou využitelné v hodinách Vko, ale také v jiných předmětech a zároveň ukázat míru motivace žáků k samostatné práci s materiály. Při kvalitativní analýze posuzuji u jednotlivých otázek faktičnost, dále zda jsou žáci schopni zamyslet se nad uvedenou situací a případně zda na vzoru vidí něco, čemu by se mohli přiučit (trpělivost, obětavost, cílevědomost aj.).

Základní výzkumnou otázkou je *Na kolik jsou vytvořené materiály pro žáky srozumitelné? A jaké nejčastější problémy se při jejich používání vyskytly?* K ověření těchto bodů jsem použila několik metod, např. k textu se vázaly zpětnovazební otázky zaměřené na porozumění textu. Hodnotila jsem, jak často se děti musely dotazovat a na co se případně ptaly. Pokud se totiž více dětí optá na jednu stejnou věc, lze předpokládat, že se chyba stala na mé straně. Například mohla být špatně formulovaná otázka, požadavek nebo jsem se mohla omylem zeptat na něco, co v textu nebylo zmíněno. Správnost faktických odpovědí pak poukazuje na srozumitelnost textu.

Také jsem hodnotila časový plán a motivaci žáků k materiálům, tedy jestli jsem podnítila žáky k zamyšlení se nad problematikou, což vede k rozvoji některých klíčových

kompetencí popsaných v RVP ZV, např. kompetence pracovní, kompetence komunikativní či kompetence personální a sociální.

Zpětnou vazbu jsem získala také od vyučující, která mi nehodnotila faktickou správnost ale obsahovou srozumitelnost, formulaci otázek a také užití metod. Úskalím při této zpětné vazbě od učitele by mohl být fakt, že vyučující často nemají vystudovanou aprobaci výchovy k občanství, protože bývá dáván učitelům jako doplněk hodin do úvazku, zároveň nelze předpokládat ani přítomnost odborníka na etiku. Paní magistra, se kterou jsem se na praxi domluvila, však má vystudovanou výchovu k občanství a také tento předmět vyučovala 20 let. Má tedy teoretický i praktický vhled a její zpětnou vazbu považuji za relevantní.

Z hlediska časové dotace jsem v původním plánu měla vyčleněné dvě hodiny pro každý metodický list. V první hodině se mělo pracovat s textem a získávat informace, případně vyplňovat základní otázky, abych měla onu zpětnou vazbu, zda žáci textu porozuměli a dokáží se v něm s přehledem orientovat. V druhé hodině, která měla být za týden, pokud by nedošlo k přesunu v rozvrhu, jsme nad tématem měli diskutovat. Měla jsem mít připravené otázky a s dětmi se cca 30 minut bavit na téma, které problematika navozuje. V této druhé hodině jsem chtěla také ujasňovat nejasnosti, dohledávat s žáky informace, které je zajímaly a třeba zabřednout do související tematiky (např. by mohl žák navrhnout, že mu to připomíná příběh někoho jiného, a mohli bychom se v rychlosti podívat i na jiná jména). Vše by záviselo na ochotě žáků zapojit se do skupinové diskuze. S příchodem pandemie a uzavřením škol jsem se domluvila s vyučující na jiném postupu. Žákům byly materiály zaslány přes MS Teams a byl jim poskytnut týden na jejich vypracování. Vzhledem k situaci nebylo možné více intervenovat v rámci zadávání a vypracovávání listů. Nemám zcela relevantní zpětnou vazbu, kterou bych získala během osobní výuky, ale získaná data ukazují míru srozumitelnosti vytvořených materiálů, motivací žáků k tématu a využitelnost v jiných předmětech (reflexe materiálů s vyučující).

### 2.1.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Ověření materiálů jsem si domluvila na menší škole ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jedná se o zařízení s počtem žáků do 150. Jsou zde zastoupeny všechny třídy prvního i druhého stupně. Tuto školu jsem zvolila především proto, že se jedná o menší školu, lze se žákům věnovat více individuálně, dlouhodobě s ní spolupracuji a je to mé budoucí pracoviště. Do mého výzkumu se dobrovolně zapojili žáci 8. a 9. ročníku. Podle



slov učitelky, se kterou jsem měla praxi sjednanou, na materiály reagovaly především snaživější děti, které spolupracují i s ostatními učiteli. Jelikož výuka na dálku v současné době není povinná, vyskytují se zde jedinci, kteří nespolečně vůbec a úkoly nevyplňují ani ostatním do stěžejních předmětů (jazyky, matematika). Všichni žáci navštěvující níže uvedené ročníky obdrželi na své účty zadání, všichni měli možnost se na něj podívat a vypracovat. Z důvodu dobrovolnosti v současné situaci je tedy počet zúčastněných osob u jednotlivých materiálů proměnlivý, protože někdo vyplnil všechny materiály a jiný třeba jen jeden. Celkem se mi zapojilo do ověřování 22 žáků, zadány byly všechny materiály.

8. ročník za normálních okolností 17 žáků. Vyskytují se zde 2 žáci s podpůrným opatřením (dále jen PO) 2. stupně a 2 žáci s PO 1. stupně. PO 2. stupně jsou udělena na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), zatímco PO 1. stupně stanovila žákům škola sama. Je to z toho důvodu, že jeden žák by sice měl spadat do PO 2. stupně, a také ho PPP měl do konce minulého školního roku stanoven, ale rodiče jej nevzali na kontrolní vyšetření do poradny, kde by mu bylo podpůrné opatření prodlouženo. Bez tohoto kontrolního vyšetření žák nemůže být nadále do 2. stupně PO zařazen, a proto jej škola zařadila alespoň do 1. stupně PO. Druhá žákyně se věnuje sportu (biatlonu) na národní úrovni a potřebuje proto individuální přístup ke studiu (např. časté absence kvůli tréninkovým soustředěním apod.). U žáků s PO 2. stupně jsou na místě úlevy. Mohli si vybrat a vypracovat téma, které je bavilo více, a to i z materiálů pro druhou třídu. Měli sice stejné množství práce, ale na stranu druhou vypracovávali to, co jim je emočně bližší a má tedy větší šanci zapůsobit na osobnost a znalosti problematiky. Zároveň měli na zpracování dostatek času, proto mi bylo sděleno vyučující, že není třeba více ulevovat.

Z celkového počtu 17 žáků 2 děti v současné situaci nespolečně s učiteli a neodevzdávají téměř žádné nebo vůbec žádné úkoly, které jim učitelé zadávají. Jedním z nich je právě výše zmíněný hoch. Tímto se můj vzorek žáků ještě o trochu zmenšuje.

9. ročník navštěvuje 13 žáků. V této třídě jsou 2 žáci s PO 2. stupně a jeden žák s PO 1. stupně. Opatření v této třídě podle vyučující nebylo třeba nijak zvlášť zohledňovat. První chlapec s PO 2. stupně se školou nyní nespolečně. Dle vyjádření výchovné poradkyně má špatně kompenzovanou dyslexii a preferuje ústní práci než písemnou. Ve škole se prý vážně snaží, ale vzhledem k momentální absenci presenční výuky se věnuje pomoci prarodičům a úkoly neodevzdává obecně. Druhý žák má taktéž

dyslexii, avšak velmi slušně kompenzovanou a zvládá klasickou výuku. Za normálních okolností je mu v hodinách na stejnou práci poskytováno více času, avšak nyní měl na materiál celý týden, tudíž je jen na něm, jak si práci rozvrhne, a nebylo třeba nijak ulevovat ani jemu.

V této třídě nespolupracují s učiteli celkem 4 žáci. Jak jsem již zmínila, jedním z nich je chlapec s PO 2. stupně.

### 2.1.2. Zaměření výukových materiálů

A nyní již k samotným materiálům. Celkově jsem vytvořila materiálů pět a snažila jsem se věnovat osobnostem z hlediska RVP Vko. Tedy řádně jsem si prohlédla vzdělávací oblasti a snažila se vybírat jména, která působila nebo působí v dané oblasti a hodí se k probírané látce, respektive mohou ji trochu doplnit. K následujícím celkům jsem vybrala vždy po jedné osobnosti.

- Člověk jako jedinec – Clemens Kuby, který se vyléčil z neléčitelného postižení.
- Člověk, stát a právo – Martin Luther King jr., odpůrce rasismu.
- Člověk ve společnosti – Irena Sendlerová, zachránkyně mnoha životů během 2. světové války.
- Člověk, stát a hospodářství – Tomáš Baťa, úspěšný český podnikatel.
- Člověk, mezinárodní vztahy – Wangari Maathai, ekoložka sázející stromy a zastánkyně žen.

Tito lidé byli vybráni podle několika faktorů. Tomáš Baťa, logicky a ekonomicky smýšlející, cílevědomý, ohleduplný muž, a Martin Luther King, statečný, opět cílevědomý, neústupný a charismatický bojovník za lidská práva, který si stál za svým přesvědčením, jsou velice dobře známé historické osobnosti, a to i v době dnešní, žáci si je většinou dokážou s něčím spojit, proto lze předpokládat jistou znalost nebo alespoň asociační propojení a větší zájem či angažovanost při plnění úkolů. Jakmile je dětem něco známé, mají větší motivaci k práci. Irena Sendlerová je osoba, která má záslužně místo v historii, nasadila vlastní život, aby zachránila jiné, ukázala se být skvělou organizátorkou záchranných akcí a více než na svůj blahobyt myslela na jiné, byla nesobecká, obětavá. Šlo by vybrat i více známá jména s podobnou tematikou, například pana Nicholase Wintona, který taktéž zachraňoval děti židovského původu, avšak nyní jsem cíleně pracovala s osobností, která dětem nebude s největší pravděpodobností

povědomá, protože její životní příběh nebyl tolik medializován a lze na něm dětem ukázat, že hrdinů je mezi lidmi mnohem více, i když se o nich příliš nemluví. Clemens Kuby je pak žijící připomínkou naděje a zázraků, jelikož se dokázal vyléčit ze zlomené páteře, zároveň se jedná o velice atraktivní téma síly mysli, léčby a napínavého životního osudu. Tato osoba by mohla by mohla sloužit nejen jako příklad chování či záslužného činu, ale především jako jiskra naděje, pozitivismu a důležitosti osobního rozvoje. Wangari Maathai je připomínkou toho, co dokáže jeden člověk. Ať už se zaměříme na ekologický nebo sociální dopad její práce, musíme uznat, že na začátku byla snaha a myšlenka jedné ženy, která rozpohybovala dění v různých státech a možná bude mít právě její působení dopad na vzhled velké části Afriky. Na příkladu této osobnosti lze žákům ukázat smysl snahy, neústupnosti, vzdělání a prosociálního chování, ale také schopnosti poprat se s nelehkými životními situacemi (např. musela volit mezi prací a možností být s vlastními dětmi).

V tematickém celku Člověk a společnost je související učivo především z následujícího učiva: Lidská setkání, kde se mají žáci věnovat rovnosti a nerovnosti (např. mezi pohlavími), národnostmi či etniky, dále velice lidskou solidaritou a pomoci lidem v nouzi. Vztahy mezi lidmi rozebírající například konflikty v mezilidských vztazích a problémy lidské nesnášenlivosti, což přímo souvisí s tematikou Ireny Sendlerové a problému holocaustu během II. světové války. Zásady lidského soužití se zaměřují na morálku a mravnost každého z nás, řeší otázku svobody, pravidel chování a výhody spolupráce.

Člověk, stát a právo se pak zabývá jednotlivými složkami práva našeho života. Související učivo s tematikou rasismu jsou otázky lidských práv a jejich ochrany, do kterých samozřejmě spadá mnoho práv, která byla v počátku 20. století velké části Afroameričanů (a nejen jim) odepírána. Je zde také jmenována diskriminace.

Člověk jako jedinec pak obsahuje učivo týkající se osobního rozvoje a potenciálu každého jedince, vlastností a charakteru, rozdílného vnímání a prožívání situací a myšlení, měl by být kladen apel na poznávání dovedností, schopností a charakteru navazující na sebepoznání a vhodnou sebekritiku. V neposlední řadě souvisí toto téma s osobností Clemense Kubyho v souvislosti s volbou životních cílů, plánováním, především je třeba vyzdvihnout potřebu adaptace na životní změny a sebezměnu. Učivo dále rozebírá úlohu motivace, vůle a další.

Učivo tematického celku Člověk, stát a hospodářství se zabírá učivem velice faktickým, přímo související s osobností Tomáše Bati je pak rozeznávání hmotného a nehmotného vlastnictví, hospodaření s penězi a majetkem, vzdělání v oblasti investic, provázanost výroby, obchodu a služeb, uzpůsobení nabídky vůči poptávce a jak se tvoří cena konečného produktu stejně jako jednotlivých komponent.

Wangari Maathai je propojena s tematickým celkem Mezinárodní vztahy a globální svět skrze učivo globálních problémů, jejich projevů jak záporných, tak i kladných (např. spolupráce mezi státy, organizace lidí pomáhajících životnímu prostředí). V jejím případě se řeší konkrétní nastalá situace, která však ukazuje možné východisko, což je také jedna z věcí, která spadá do učiva globálních problémů, tedy hledání řešení. Spadají sem i mezinárodní organizace a spolupráce, které jsou v materiálu zastoupeny různými hnutími a spoluprací afrických států s cílem omezit ekologický problém desertifikace.

V 8. třídě byly využity materiály na téma Martin Luther King, Tomáš Baťa a Wangari Maathai. Právě zde měli žáci s PO 2. stupně možnost zvolit si, která osobnost je jim pro práci bližší, proto si jeden žák zvolil místo materiálu s Tomášem Baťou ten s Irenou Sendlerovou. Je mu blízké téma 2. světové války a zajímá se o související informace. Text byl pro něj takto více srozumitelný, než kdyby se měl věnovat tématu, které ho nebaví. V 9. třídě byly zadány materiály na téma Ireny Sendlerové a Clemense Kubyho.

### 2.1.3. Struktura materiálů

Pokusila jsem se materiály koncipovat tak, aby maximálně odpovídaly využití v normální výukové hodině, kde bych použila tzv. třífázový model vyučování E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe). Také jsem si stanovila základní prvky, které materiály v jednotlivých fázích musí obsahovat, aby měl kýžený efekt na uvažování dítěte. Mezi ty patřilo kvalitní obsahové sdělení a vlastní uvažování následované formulací myšlenek. Během reálné hodiny bych zakomponovala ještě rozhovor, který rozšiřuje vlastní myšlenky.

Do evokace patřily různé druhy zařazených motivačních prvků, třeba otázky, obrázky nebo luštění křížovky se souvisejícími pojmy (kladné vlastnosti). Ve fázi uvědomění jsem užívala výkladového textu, v jednom případě pak práci s videem. Žákům

byla přiblížena vždy jedna z dříve zmíněných osobností. Zaměřovala jsme se podmínky, které osobnost formovaly, na samotný čin, který je chvályhodný, a na stěžejní vlastnosti, případně situace, ze kterých vlastnosti vyplývají. V reflexi jsem použila různých otázek, které se vztahovaly k textu. Za prvé sloužily jako ověřovací prvek, zda žák text četl a porozuměl mu, za druhé pak odrážely žákovu snahu zamyslet se nad problémem.

Protože k osobnostem lze dohledat mnoho doplňujících zajímavostí, přidala jsem zcela na závěr úkoly, na které by odpovědi žáci museli dohledávat a zjistili by při tom docela zajímavé skutečnosti.

Materiály jsem tvořila tak, aby spojovaly několik metod, a tedy nabídly široké spektrum činností jak pro žáky (aby si našli metodu, která jim bude vyhovovat), tak pro mne (abych si vyzkoušela práci se třídou mnohými způsoby). Užila jsem práci s textem, která je založena na předání informací a pokynů k následujícímu studijnímu textu a také pak na vyplňování otázek. Žáci mohou s textem pracovat dle svého tempa. Tato technika působí na žákovu pozornost, schopnost porozumět zadání a práci s textem, porozumět textu samotnému, schopnost vybrat důležité informace. Dále také na žákovo myšlení, protože některé otázky, které byly původně koncipované jako stěžejní dotazy do řízené diskuse, jsem do materiálů uvedla také, tedy nutila jsem žáky nejen vybírat informace z textu, ale také se zamyslet nad souvislostmi. Právě v obsahovém textu užívám metodu výkladu, kde žákům prezentuji osobnost a její pouť životem. Kromě práce s pozitivním vzorem rozvíjí i čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Výkladová metoda formou textu je za současné situace vhodná jakožto sdělovací prostředek k prezentaci pozitivního vzoru a jeho životu, pokud není jiná možnost.

Metodu vyprávění jsem zvolila v materiálech u Clemense Kubyho. Použila jsem odkaz na jeho přednášku volně dostupnou na platformě YouTube. Díky tomu mají žáci před sebou skutečně mluvený příběh. Problém trochu nastává v těžkosti a pochopitelnosti tohoto příběhu, nejedná se o lehké téma. Navíc pan Kuby mluví německy a do češtiny okamžitě po kratších větách překládá překladatelka, čímž se mohl ztratit napínavý náboj a jisté slovní obraty, nicméně musím říct, že na mě osobně video působilo napínavě i tak, protože pan Kuby používal kratší věty, což se hodilo především v situacích, kde příběh eskaloval. Nacházíme zde tedy mezipředmětový vztah s výukou němčiny – rodilý mluvčí vypráví srozumitelně a kratší věty, které jsou hned překládány. Určitě tento materiál není vhodný pro úplné začátečníky, ale myslím si, že na středních školách by se nechal naprosto bez problému zařadit i jako trénink v hodinách německého jazyka.

Jelikož v momentálních podmínkách nebylo v mých možnostech a silách uskutečnit online diskusi, otázky, které bych dětem pokládala během rozhovoru, jsem vypsala do materiálu a zastupují formu řízeného rozhovoru. Otázky byly jak faktické, tak na zamyšlení, čímž jsem chtěla podnítit hlubší uvažování nad tématem. Díky nim jsem získala přehled, jak děti nad touto tematikou smýšlejí (za předpokladu, že úkoly plnily svědomitě).

Dále jsem do materiálů zakomponovala metodu pětilístku a různé vizuální metody. Konkrétně jsem užila obrázků pro oživení textu, například fotografii osoby, o které se budeme bavit. Dále jsem je zařadila jako motivační prvek v listu týkajícím se Wangari Maathai. V prvním úkolu žáci mají pozorovat obrázky a vytvořit si o člověku na základě vzhledu domněnku, která bude buď potvrzena, nebo vyvrácena klíčem na další straně. Materiál na téma Clemense Kubyho pak nepracuje s výkladovým textem, ale s vyprávěním z videa, což je také jedna ze zobrazovacích metod. Další využitá vizuální metoda je různobarevné označení v podobě modifikované metody I.N.S.E.R.T., které jsem zařadila pro lepší práci s textem k Wangari Maathai. Tento prvek má sloužit k lepší orientaci v textu a pro zvýraznění žakových individuálních postřehů, se kterými měl pracovat dále.

Ráda bych upozornila, že pandemie značně omezila možnosti, ze kterých jsem mohla čerpat. Věřím, že s léty praxe bych přišla na jiná a lépe vyhovující řešení, která by nejen ozvláštnila tuto práci, ale i atraktivitu materiálů pro žáky. V reálné vyučovací hodině se nechá využít mnohem více metod.

## 2.1.4. Způsob ověřování materiálů

### 2.1.4.1. Plán na vypracování materiálů

Jak jsem již zmínila úvodem, původní dotace na každou osobnost byly dvě klasické výukové hodiny s týdenním rozestupem. Po změně situace kolem pandemie jsem musela vymyslet, jak moc budu materiály předělávat, protože první jsem již měla připravené, a jaké podmínky pro žáky vytyčím. S magistrou jsem se domluvila, že ideální časové rozmezí na jeden výukový dokument bude i nadále 1 týden, a to z toho důvodu, že někteří žáci pracují pomaleji, někteří mají PO, zajisté mají také práci od jiných učitelů a v neposlední řadě jsem je nechtěla demotivovat náročnými úkoly ze dne na den. Texty jsem dělala delší (podle původního plánu se v jedné hodině mělo pracovat čistě s texty,

v druhé by se pak rozvíjelo kritické myšlení založené na informacích z textu a na uvažování dětí, bylo by dost času na vstřebání látky, dovysvětlení nepochopeného, nebo vyřešení jakéhokoliv nastalého problému), ale žáci měli na jejich zpracování dost času, podle svého uvážení si mohli rozvrhnout čas na přemýšlení, vyplnění úkolů a formulaci případných dotazů.

Listy jsem zadávala průběžně, v 9. třídě to byly dva metodické materiály, v 8. třídě pak tři. Bylo to z toho důvodu, že starší žáci se museli připravovat za zhoršených podmínek na případné přijímací zkoušky na střední školy a informace týkající se vzdělávání byly velice hektické, nejasné nebo nevyřešené po dlouhou dobu.

Děti byly delší dobu doma, neměly nad sebou přísný dohled učitele, který kontroluje tempo jejich práce, proto možná mohly odvyknout. Také jsem si řekla, že radši budu mít po týdnu více vyplněných materiálů než méně za kratší časové období. Zároveň to koreluje s původní plánem, kdy měl být jeden materiál také na týden.

#### 2.1.4.2. Průběh vypracování

Žáci obdrželi výukové materiály prostřednictvím MS Teams společně s informací o času, který na vyplnění mají, a se základními pokyny, ve kterých bylo řečeno, že se budou zaobírat jistou významnou osobou. Dále jim bylo touto formou sděleno, že si mají pročíst text a svědomitě vyplnit další úkoly. Nad otázkami se mají zamyslet, jako by trénovali na úvahu. Skrze toto sdělení o úvaze jsem apelovala na skutečnou práci se vzorem, jakou bych vyžadovala během hodiny – tedy vznesení dotazu a diskuzí nad ní, kdy dochází k hlubším myšlenkovým procesům. Upozornila jsem je, že nemají příliš řešit pravopis, protože mi jde o obsahovou stránku, čímž jsem je chtěla donutit psát myšlenky, jak je napadnou, stejně jako by tomu bylo v hodině. Snažila jsem se o autentičnost. Zadání jsem formulovala tak, aby znělo motivačně. U každého úkolu bylo zadání formulováno trochu jinak – byla zmíněná konkrétní osoba a úkoly, které je čekají (viz podrobná analýza jednotlivých materiálů).

Po vypracování a odevzdání jsem prošla jednotlivě každý materiál, poslala žákovi hodnocení materiálu obsahující nejen kritiku žakovy práce, ale také poděkování do zapojení se ověřování metodiky. Pokud se mi zdál materiál vypracovaný narychlo a bez hlubšího vnímání, zažádala jsem o opravu materiálu či doplnění některých otázek. Každé hodnocení bylo individuální v závislosti na tom, jak žák odpovídal. Během hodnocení jsem diplomatically ohodnotila pozitiva, pokusila se vyjasnit případné skutečnosti a jemně

upozornila, aby se stejně svědomitě věnovali i následujícímu materiálu, který jim paní učitelka v následujících dnech zadá.

### 2.1.4.3. Obecná analýza materiálů

Téma, tak jak jsem ho pojala, nelze hodnotit jinak než kvalitativní analýzou každého dokumentu zvlášť. Vzhledem k tomu, že cíl celé diplomové práce je kvalitativní povahy – prohlubování morálního uvažování žáků, je to zcela logické.

Ke každému stěžejnímu textu byly vytvořeny otázky, které měl žák zodpovědět. Jednotlivé úkoly jsem vyplnila i já pro sebe podle toho, co jsem od žáků očekávala jako ideální odpověď. K mému předpokladu žáci neměli přístup. Děti vyplněné materiály jsem následně konfrontovala se svým očekáváním a výsledky jednotlivých odpovědí shrnula u každého úkolu. Dále se u těchto výsledků zamýšlím, zda jsem mohla něco udělat jinak, vhodnějším způsobem, kde jsou nedostatky, a naopak silné stránky. Pod každým úkolem se nachází tedy nejen shrnutý výsledek, ale i kritika a návrhy na vylepšení.

Jak jsem již uváděla, některé otázky byly zaměřené na faktickou znalost textu, u jiných jsem cílila na uvažování žáků, proto lze faktické vyhodnotit jako správné, či nikoliv, zatímco úvahové odpovědi se odvíjely od individuálního uvažování žáka a má očekávaná odpověď byla brána spíše jako směr, jakým bych byla ráda, kdyby se žáci ubírali (případně kam bych je ráda směřovala během hodiny). Správnost faktických otázek potom poukazuje na srozumitelnost textu, případně na žakovu schopnost se v textu orientovat. Tím jsem získala zpětnou vazbu o srozumitelnosti metodických materiálů. Úvahové otázky vypovídají o tom, jak hluboce žáci přemýšleli a nechali na sebe vzor a životní příběhy jednotlivých osobností působit. Stejný postup jsem aplikovala i na závěrečné rozšiřující úkoly, které svědčí jednak o zvědavosti žáka, dále o chuti pracovat s materiály a motivaci k těmto úkolům.

## 2.2. Výukové materiály

### 2.2.1. Irena Sendlerová

Tento materiál byl ověřován v 9. třídě ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jak je uvedeno v charakteristice třídy, jedná se o málo početnou třídu 13 dětí, z toho 4 žáci



s učiteli v současné době nespolupracují a neplní zadávanou práci. Ze zbylých 9 dětí se mi materiál pokusilo vyplnit 7 žáků. Pro tento materiál se rozhodl také jeden žák z 8. třídy s PO 2. stupně, jeho odpovědi se výrazně nelišily od starších spolužáků, proto jsem jej nijak nevyčlenila z testovacího vzorku.

Výukový materiál se skládá z několika částí – úvodní motivace, hlavního textu zaměřeného na podmínky, vlastnosti a význam osobnosti, úkolů k textu a dobrovolných úkolů navíc. Text obsahuje historický kontext, který má mezipředmětový vztah s dějepisem, práce s textem spadá do předmětu českého jazyka a literatury. Vzhledem k povaze materiálu a cílení na žákovu osobnost lze zařadit do etické výchovy, je-li vyučována. Podle RVP pro ZV jej lze zařadit do předmětu Vko, tematický celek Člověk ve společnosti.

Materiál byl původně vypracován s následujícími výchovně-vzdělávacími cíli. Žák „posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce, vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi. Objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí.“<sup>141</sup> Žák popíše některé motivační faktory Ireny Sendlerové. Dokáže se zorientovat v předloženém textu a zodpovědět otázky. Dokáže se zamyslet a diskutovat o nutnosti pomáhat druhým a být dobrým člověkem na základě získaných informací.

Žáci dostali následující zadání: „Zadání obsahuje text o Ireně Sendlerové a otázky navazující na tento text. Jejich cílem je prověřit porozumění textu, formulaci vlastních myšlenek, zároveň nahrazuje přípravu na slohovou práci (úvahu). Prosím tedy, abyste se pokusili odpovídat na otázky pečlivě, s rozmyslem, klidně si práci rozplánujte na části, nemusíte ji celou vyřešit v jednom dni. Kdybyste měli doplňující otázky, jsem k dispozici.“

### 2.2.1.1. Úvodní motivační otázky

V motivační fázi mi šlo především o představení tématu, kterému se budeme věnovat. Zároveň jsem doufala, že se tato jména, kterým nebude vyčleněn prostor, uchytí v podvědomí žáků a tím rozšíří jejich znalosti, až toto jméno někdy uslyší. U žáků, kteří by snad jména znali, jsem těmito úkoly cílila na jejich asociační dráhy, což je nejlepší způsob, jak si novou problematiku zapamatovat – propojit ji s již známými skutečnostmi.

---

<sup>141</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 4.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

Níže můžete najít otázky, na které jsem se děti ptala, a máte zde uvedený i jistý původní předpoklad.

*„1) Slyšeli jste někdy již jméno Irena Sendlerová? Pokud ano, v jaké souvislosti? Co o ní víte již nyní?“*

Předpokládala jsem, že tato otázka bude zodpovězena negativně, protože její případ nebyl tolik medializovaný. Musím přiznat, že mě mile překvapilo, když mi polovina dětí zodpověděla otázku kladně. Někdo zmiňoval hodiny dějepisu, ve kterých bylo toto jméno zmíněno, jiní uváděli jako zdroj informací své prarodiče, dalším přišlo jméno povědomé, ale nedovedli si jej spojit.

*„2) Slyšeli jste jména Oskar Schindler, Nicholas Winton? Opět – v jaké souvislosti?“*

Tady jsem již byla značně optimističtější. Tato jména by žákům mohla být mnohem lépe známá, protože o Nicholasu Wintonovi byly zveřejněny dokumenty a filmy a o Oskaru Schindlerovi byl natočen minimálně jeden kvalitní a velmi dobře známý film oceněný mnoha cenami (Schindlerův seznam). Pro vlastní představu se stačí podívat na základní informace na online české (ČSFD) nebo zahraniční (IMDb) databázi, kde je možné nalézt více informací.

Výsledky byly nakonec totožné s předchozí otázkou, totiž polovina respondentů uvedla, že zná alespoň jedno z těchto dvou jmen. Rozdíl je patrný v tom, že k těmto jménům již byli žáci schopni přiřadit konkrétní čin – záchrana Židů nebo židovských dětí.

*„3) Viděli jste nějaký film o těchto lidech?“*

Zde jsem předpokládala kladnou odpověď, nejlépe s uvedenými konkrétními díly. Například „Oskar Schindler: Schindlerův seznam (1993, Steven Spielberg)“ nebo „Nicholas Winton: Síla lidskosti – Nicholas Winton (2002), Všichni moji blízcí (1999)“. Kupodivu však pouze dva žáci viděli nějaké filmové dílo o těchto osobnostech.

### 2.2.1.2. Práce s textem

Pro tuto část materiálu jsem vytvořila studijní text na základě životopisné literatury o Ireně Sendlerové. Žáci měli text přečíst a podle něj následně vyplnit 16 otázek. Některé byly více faktické než jiné, ale vždy mi šlo především o to, aby z otázky a následné odpovědi vyplynulo její pozitivní konání, jakou měla povahu, co ji během života formovalo, co zásadního prožila a jak vše zvládla. Považuji to za zásadní pro uvědomění si, že podmínky nejsou vždy ideální, v životě nás může potkat cokoliv a je jen na nás, jak se v dané situaci zachováme a vypořádáme se s ní. Dále naleznete všechny otázky společně s předpoklady, které jsem si vytvořila ještě před zadáním práce a také shrnuté výsledky. Uvedu, kolik respondentů se k otázce vyjádřilo a případně stojí-li něco za zmínku (nečekaná odpověď aj.).

*„1. Co kladného Irena dokázala? Co se jí podařilo?“*

Očekávaná odpověď: Zachránila spoustu dětí. Pro mnoho dalších lidí se stala vzorem, inspirovala další lidi kolem sebe k tomu nejlepšímu, co v nich bylo.

Žáci mé očekávání splnili alespoň po faktické stránce, kterou mohli vyčíst z textu. Všichni zúčastnění na otázku odpověděli a uvedli, že zachránila spoustu dětí. Nad otázkami se však příliš nezamýšleli a širší dopad nikdo nedomyslel.

*„2. Byla na tuto činnost sama? Dokázala by své činy bez pomoci?“*

Očekávaná odpověď: Ne, nebyla, pomáhaly jí kolegyně z práce, ze školy, stateční lidé v okolí, kteří pomáhali ukrývat děti, nedokázala by tyto činy sama, pokud ano, tak v mnohem menším rozsahu.

Žáci splnili mé očekávání, na otázku odpověděli všichni respondenti, přičemž někteří pouze uvedli, že na to nebyla sama a že by to bez lidí kolem sebe nedokázala, jiní uváděli skutečnost, že sama dokázala zachránit alespoň nějaké děti. Velice mě potěšil jeden žák, který se zamyslel nad situací a uvedl, že bez pomoci přátel by válku pravděpodobně nepřežila ani ona sama. Tento žák se jeví již při druhé otázce jako velice přemýšlivý, a to i přes to, že je to žák s podpůrným opatřením 2. stupně.

*„3. Proč tedy vyzdvihovat především zásluhy Ireny Sendlerové?“*

Očekávaná odpověď: Dokázala zorganizovat skupinu pomocníků, aby vůbec vznikla, naplánovat činnosti, rychle jednat, nevzdávala se, svým postojem řadu lidí motivovala, aby jí následovali.

Na tuto otázku odpovědělo všech 8 respondentů. Žáci skutečně ve valné většině uváděli, že za zmínku stojí právě ona, protože tuto síť zachránců organizovala. Někteří uvedli i její vlastnosti, např. že byla nebojácná, měla silnou vůli a nasazovala vlastní život. Někteří považují za důležité i věk, ve kterém tohoto docílila. Osobně mě nejvíce překvapil argument, jehož autorka se zamýšlí nad tím, že vlastně Irena Sendlerová vůbec nemusela zachraňovat, mohla ty děti nechat zemřít, ale neudělala to. Tato respondentka naráží na to, že nezáleží na počtu zachráněných, ale vůbec na té volbě pomáhat a je to pro ni obdivuhodné.

*„4. Kde se v ní to hrdinství vzalo? Kde má kořeny? Co formovalo její povahu?“*

Očekávané odpovědi: Formovalo ji rodinné prostředí – jak otec, tak matka, přátelé, prostředí, ve kterém se pohybovala, skautské hnutí, učitelka na VŠ.

Na tuto otázku odpovědělo 7 z 8 respondentů. Nejedná se dle mého názoru o osobní dotaz, proto mám za to, že jeden žák neodpověděl spíš jen omylem. Odpovědi byly všechny dle mého očekávání, všichni zmiňovali vliv rodičů a prostředí, případně život obecně (pravděpodobně ve smyslu unikátnosti životní zkušenosti, která formuje každého jednotlivě, nejen Irenu). Žáci si dobře uvědomují vliv rodiny a vzorů v ní. Všichni spojovali její činění s životním příběhem a výchovou jejího otce. Někteří se nedovtípili a k části otázky s kořeny zmínili její původ v Polsku, což nemusí znamenat, že je to predispozice pro to být hrdinou. Nemyslím si, že by otázka byla špatně formulovaná, ale chápu, kde nastala chyba.

*„5. Měla Irena nějaké vzory kromě rodičů? K čemu člověk potřebuje vzory? Potřebuje je jen dítě, nebo i dospělý člověk? Kdy vlastně končí charakterové formování člověka?“*

Očekávaná odpověď: Ano, měla vzory, byli to učitelé, vědci na VŠ, kněží, které nacisti pozatýkali. (Počítám s tím, že následující už děti asi samy nevyvodí, ale je třeba je k tomu případnými návodnými dotazy dovést – správné vzory potřebuje nejen dítě, ale i dospělý; lidé potřebují vidět, že se něco dělá správně, že se někdo chová správně, aby se také snažili; když lidé vidí jen to, jak někdo krade, podvádí, lže atd. a jak mu to neustále přináší výhody, mohou někteří „charakterově nepevní“ lidé pod vlivem tohoto chování sklouznout také k horšímu jednání. Naopak když vidíme, jak se někdo chová čestně, zodpovědně, morálně, může to posílit naše odhodlání chovat se také tak. Formování člověka je v podstatě nikdy nekončící proces. Sice se charakter nejvíce formuje v dětství, dospívání a časně dospělosti, ale i dospělý člověk se ještě může vyvinout, posunout atd. Extrémní důkaz – proto používáme u zločinců tresty, které mají několikerý účel, nejen potrestat, ale zároveň snaha i o určitou převýchovu. Kdyby tomu tak nebylo, nezavírali bychom vrahy, ale rovnou bychom je popravovali, protože bychom neviděli možnost změny.)

Na otázku odpověděli všichni respondenti. Až na jednu žákyni všichni uvedli profesorku Helenu Radlínskou. Někteří uváděli například i skauty, jiní opět zdůraznili rodiče. Mile mě překvapilo, jak se žáci s otázkou poprali. Všichni vnímají vzory automaticky jako pozitivní příklad, vůbec neberou v potaz, že někdo může být špatným vzorem/příkladem. Dokonce si uvědomují, jak jsou tyto vzory důležité již od dětství a že jimi bývají ti nejbližší – rodiče, sourozenci. Mají za to, že bychom měli mít ke komu vzhlízet a také že je to důležité pro formování naší osobnosti. Za zmínku stojí odpověď žákyně, která se zamýšlí nad tím, jak se v průběhu času mění naše vzory a motivace, podle které si vzory vybíráme napříč epochami života. Uvádí, že pro dítě to jsou primárně rodiče, u kterých dítě vidí lásku, ochranu a oporu, zatímco v dospívajícím a dospělém věku hodnotíme především významnost člověka, co dokázal. Všichni žáci si jsou pak vědomi toho, že vývoj psychiky pokračuje i v dospělosti.

*„6. Mohu si v něčem vzít z této ženy příklad? V čem a proč? Mohla by se stát vzorem pro ostatní?“*

Očekávané odpovědi: Být odvážný, čestný, pomáhat druhým, nemusím přímo nasazovat život, ale chovat se poctivě, lidsky, empaticky. Proč – kdyby se tak chovalo víc lidí, změnila by se atmosféra ve společnosti k lepšímu. Chovat se morálně, čestně apod.

jsou v současné době opomíjené hodnoty, ale jak je vidět na tomto příkladu, smysl to má, člověk má z toho pak dobré pocity, když balancuje svůj život, ví, že nežil marně.

Na otázku odpověděli všichni respondenti kladně. Velice často žáci uváděli konkrétní vlastnosti, ze kterých si můžeme vzít příklad, což jsem předpokládala. Jedna respondentka pak považuje za příkladu hodný vlastně celý její život, obdivuje nasazení života pro životy jiných a je toho názoru, že bychom si měli vzít z této ženy příklad všichni. Další žákyně pak říká doslova „*i malá žena dokáže velké věci*“. Tím naráží na problematiku jednotlivosti, která může mít patřičný vliv na mnohem větší celek a jsem velice ráda, že to zmínila.

*„7. Měla také nějaké chyby, nedostatky?“*

Očekávané odpovědi: Ano, měla. Předčasně uzavřené manželství vedlo k tomu, že si přestali s manželem rozumět, odcizili se navzájem a ona se zamilovala do jiného muže. Ačkoliv i on byl ženatý, udržovali spolu poměr. Možná občas i dost riskovala, ohrožovala tím nejen svůj život, ale i životy jiných.

Odpověděli opět všichni respondenti, avšak odpovědi se velice lišily. Jen jedna žákyně uvedla problematický vztah s manželem a lásku k jinému muži, než kterému byla zaslíbena. Všichni ostatní byli buď toho názoru, že žádné chyby neměla, že se zde o nich nepíše, nebo uvedli obecnou odpověď, že každý máme nějaké chyby.

Metodická poznámka: proč se ptám i na nedostatky – aby to nevedlo jen k černobílému vidění světa, člověk nemusí být dokonalý, přesto může konat dobro a pomáhat, občas bez riskování nelze prostě něco dobrého dokázat, navíc ti lidé s riskováním souhlasili.

*„8. Je tedy důležité prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, vyrůstá? Je potřeba si vybírat přátele, kterými se obklopujeme? Může člověk nějak sám ovlivnit své chování, jednání?“*

Očekávané odpovědi: Ano, prostředí je důležité, formuje charakter člověka, jeho vnímání světa, chování, hodnoty, které jsou pro něj významné. Irenu ovlivnili její rodiče, přátelé, učitelé na škole ... Člověk se rodí s určitými dispozicemi, ale výchovou a

sebevýchovou je buď rozvíjí, nebo naopak tlumí, směřuje, formuje. Z tohoto důvodu je důležité, jakými lidmi se obklopujeme, protože na nás mají vliv. Někdo si to uvědomuje víc, někdo méně, či vůbec. Člověk se nechává ovlivňovat jak vědomě, tak podvědomě.

Na otázku odpověděli všichni respondenti a kladně. Jejich reakce korelovaly s mým očekáváním, všichni zmiňovali prostředí, lidi atd.

*„9. Co je podle vás v životě důležité?“*

Očekávané odpovědi – zde se asi bude nejvíce projevovat rozdílnost vnímání světa dětí a toho, jak jsou formovány. Bude potřeba s odpověďmi následně pracovat a směřovat je k plánovaným cílům tématu. Mít se dobře, mít dům, peníze, rodinu, zdraví, nebýt sobecký, pomáhat druhým, mít v životě vyšší cíl než jen hmotné pohodlí, udělat něco pěkného, významného, pozitivního atd.

Na otázku odpovědělo 7 z 8 respondentů. Neodpověděl jeden žák s podpůrným opatřením 2. stupně, a protože neodpověděl ani na následující otázku, jsem toho názoru, že se mu to zdálo příliš osobní, což plně respektuji a více jsem ho nenutila odpovídat. Mnoho žáků pak odpovídalo, že pro ně jsou důležité rodina a přátelé, jejich zdraví či zdraví obecně. Mimo jiné někdo upozornil na nutnost dělat to, co nás baví, jít za svým snem a jedna žákyně dokonce považuje za velice důležité být tím, kým jsme, znát své meze a nesnažit se za každých okolností „být víc“. Velice těžko se tento názor interpretuje, zda touto myšlenkou poukazuje na možnost poškození psychického zdraví, nebo na namyšlenost lidí, či ještě něco jiného. Také se dále vyjádřila, že je v životě důležité chovat se tak, jak bychom chtěli, aby se druzí chovali k nám, a že je třeba nedělat rozdíly mezi lidmi, protože nemůžeme být stejní a každý vycházíme z jiných podmínek, které nemůžeme ovlivnit (někdo se narodí do bohaté rodiny a někdo do chudé). Vyplyvá z toho velký apel na toleranci lidí vůči sobě, což mě velice těší.

*„10. Dostáváme se ke smyslu života, co je pro vás smyslem?“*

Očekávané odpovědi – opět bude zřejmě velký rozptyl odpovědí, bude záležet na „vyspělosti“ třídy: Chci být lékař, mít velkou rodinu, podívat se do světa – hodně cestovat atd.

Opět na tuto otázku odpovědělo 7 z 8 respondentů, jak jsem již nastínila výše, jednomu chlapci se to zdálo pravděpodobně příliš osobní či nepříjemné. V rámci této otázky mi nešlo skutečně zjistit, které dítě kam směřuje. Cílila jsem na proces zamýšlení se nad tímto tématem obecně, což zajisté není jednoduché, zvláště v tomto věku. Rozmanitost odpovědí není překvapující, někteří uvedli, že pro ně je smyslem rodina, přátelé, být šťastní. Obecně pro ně hodně znamená být šťastný a mrzí mě, že nemám možnost s nimi toto probrat osobně během hodiny, protože bych je velice ráda směřovala k tomu, že štěstí v životě neznamená jen dělat to, co mě baví, ale spíš naučit se být šťastný, ať už přijde do jejich života cokoliv. Zaujala mě odpověď jedné dívky, která za smysl života bere pomáhání druhým lidem, k čemuž směřuje i budoucím povoláním, chce být zdravotní sestrou. Je milé vidět, že jsem se vybraným tématem alespoň jednomu žákovi trefila do jeho morálního usuzování. Velmi si cením i nezodpovězení dotazu jedním žákem, protože je vidět, že žák přemýšlí a nebojí se projevit, řekla bych, zdravou asertivní reakci i vůči autoritě, když mu něco není příjemné. Mohlo to být samozřejmě i tím, že žák zkrátka neví, co je pro něj smyslem života, což je naprosto pochopitelné v tak mladém věku, a i zde vidím pozitivum v tom, že si to žák umí připustit a alespoň je dobře viditelné možné pole působení u tohoto žáka.

*„11. Co je pro váš vytyčený cíl třeba dělat, podniknout?“*

Očekávané odpovědi: Studovat, učit se, vydělávat dost peněz, najít si dobrou partnerku/partnera. Metodicky: Žáci by měli dojít k závěru, že musí pro svůj cíl hodně pracovat (nejen ve smyslu zaměstnání, ale právě práce na seberozvoji, sebezdokonalování atd.), zaměřit na něj své úsilí a delší dobu, trpělivě postupovat kupředu.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Někteří však nepochopili otázku, ačkoliv si myslím, že byla formulovaná dobře. Tito žáci znovu zopakovali, co by chtěli dělat, nikoliv, co je třeba udělat. Psali, že by chtěli mít rodinu, hodně cestovat a třeba i pomáhat atd. To však jsou spíš cíle než nutná cesta k nim. Ti, kteří otázku pochopili dobře, uváděli, že se se musí hodně snažit a nebýt líní, učit se a podobně. Tito tedy splnili mé očekávání sami, aniž bych je k tomu musela vést. Nikdo však nezminil trpělivost, což mě mrzí, protože to je určitě velice podstatný prvek a v hodině bych k ní určitě chtěla úvahami dojít.



*„12. Zpět k Ireně Sendlerové – co bylo původně jejím cílem, co očekávala od života?“*

Očekávaná odpověď: Chtěla studovat práva, což se jí nepodařilo, protože jí v tom bránili profesori zastávající staré pořádky. Chtěla být dobrý člověk, to se jí podařilo, ale musela tomu hodně obětovat.

Na otázku odpověděli všichni respondenti. Většina uvedla právnickou, která jí nakonec ale nevyšla, potřebu nebo touhu být dobrým člověkem a pomáhat. K tomu již však nepřipsali oběť, kterou musela podstoupit. Našli se i tací žáci, kteří nabyli dojmu, že chtěla již původně být učitelkou. Jeden žák nepochopil otázku, a tedy jeho odpověď je tedy nepoužitelná.

*„13. Jak se její cíl změnil? Proč? Okolnosti, momentální situace ...“*

Očekávaná odpověď: Dostala se do mimořádné situace, nemohla ovlivnit okolnosti, že byla válka, jak se chovali Němci, co dělali, ale pokusila se v rámci této situace zachovat co nejlépe.

Na tuto otázku odpověděli 7 z 8 respondentů, 4 pak uvedli, že její cíl se změnil kvůli nemožnosti dostudovat práva, což je samozřejmě pravda. Já jsem tuto možnost nepředpokládala, protože jsem v hlavě měla jistou představu a předpovídala jsem spíš právě tu svou představu, než co budou žáci odpovídat. Pouze dva žáci ve svých odpovědích uvedli také propuknutí války.

*„14. Jsou povolání, ve kterých se vlastnosti jako obětavost, empatie, nesobeckost apod. vyžadují více než v jiných?“*

Očekávaná odpověď: Ano, lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci, učitelé a mnoho dalších.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladnou odpovědí. Mezi často uváděnými profesemi jsou pak především ty, ve kterých pracují lidé s jinými lidmi – hasiči, zdravotníci, učitelé, psychologové aj., tedy moje očekávání bylo naplněno. Ačkoliv se to dospělým může zdát jako samozřejmost, že některé profese vyžadují více výše zmíněných vlastností, dítě si to ne vždy uvědomuje a určitě není na škodu jim to

připomenout. Zvláště pro končící ročníky, které se rozhodují, kam se po základní škole vydají, ke kterému povolání budou směřovat, by se měla připomínat úskalí různých profesí.

*„15. Myslíte, že si po práci s tímto textem jméno této ženy zapamatujete? Budete umět spojit její jméno i s činy, které dokázala?“*

Očekávaná odpověď: Spíše metodická poznámka – lze očekávat odpověď ano z několika důvodů. Někdo to tak skutečně myslí, jiní mají za to, že se tato odpověď očekává. Vyskytla-li by se však opačná odpověď, budu po žákovi vyžadovat dovysvětlení – metodický list může být špatně koncipovaný, nebo může být žák realista a ví, že za rok či dva si na tuto ženu zkrátka nevzpomene. Proto by to bylo třeba dovysvětlit, zda se jedná o mou chybu, či o přirozený proces zapominání, ačkoliv jsem nedbala na faktickou znalost jejího života, ale především na vnímání vlastností.

Na otázku odpověděli všichni respondenti kladnou odpovědí, někteří i odůvodnili, proč. Zaujala mě odpověď jedné žákyně, která vyjádřila touhu přečíst si celou knížku, ze které jsem čerpala. Není to literatura na večer, avšak nabídla jsem dívce možnost zapůjčení knihy a teprve se projeví, zda byl zájem skutečně tak velký, nebo mne jen chtěla potěšit.

*„16. Myslíte si, že lidé podobného charakteru, povahy, založení, jako byla Irena Sendlerová, jsou potřební i v současné době? Proč?“*

Očekávaná odpověď: Ano, jsou potřební. Společnost se neposune směrem k lepšímu bez lidí, kteří jsou nesobečtí, obětaví, odvážní... Současná krizová situace naopak tyto vlastnosti skoro u všech lidí prověřuje. Nyní se ukazuje, kdo jaký doopravdy je. Jak praví přísloví – V nouzi poznáš přítele.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a vyjádřili se kladně podle mého očekávání. Trochu mě překvapilo, že pouze jednoho žáka napadlo zmínit v souvislosti současnou pandemickou situaci, ale tento fakt se těžko hodnotí. Nevím, jak moc rodiče dětí sledují tyto informace, jak prezentují informace svým dětem, co si ohledně pandemie dohledávají děti a také se určitě chovají jinak rodiny žijící ve větších městech, kde je vyšší hustota populace než v malé vesnici. Jen polovina pak vyjádřila nějaký konkrétnější

důvod, proč jsou takoví lidé potřeba. Zbytek zkrátka odpověděl, že jsou takoví lidé potřeba vždy.

### 2.2.1.3. Dobrovolné úkoly

Tento materiál obsahoval také 4 dobrovolné úkoly, které se rozhodli vyplnit pouze 3 z 8 respondentů a ani ti nevyplnili všechny úkoly, je však milé vidět snahu žáků, kteří si řekli, že se alespoň pokusí. Jednalo se o rozšiřující informace, se kterými by se dalo pracovat, pokud by zbyl někdy v hodinách čas například.

*„1. Zjistěte si další podrobnosti a detaily o životě Ireny Sendlerové – kolika se dožila let, zda měla vlastní děti apod.“*

Tímto úkolem jsem sledovala primárně to, aby si žáci uvědomili, co všechno jí ještě během života potkalo, nebo si pokusili představit, co toho ještě zažila. V textu se hovořilo především o podmínkách, ve kterých vyrůstala, co se jí stalo a dělo během světové války. Po válce však žila dalších skoro 60 let a pohřbila 2 své děti. Chtěla jsem žákům ukázat, že její život pokračoval dál a ona ho žila, ať se dělo cokoliv.

*„2. Zjistěte, co je ocenění „Spravedlivý mezi národy“.“*

Cítila jsem potřebu zdůraznit, že Irena je pouze jedním z mnoha hrdinů, kteří vykonali něco velkého, zachránili život v jedné z nejhorších dob, které si člověk dovede představit. Databázi oceněných lidí a příběhů lze najít na stránkách věnované holokaustu – *Yad Vashem – The World Holocaust Remembrance Center* (<https://www.yadvashem.org/>).

*„3. Najděte si knihu o Ireně Sendlerové na Databázi knih a pročtěte si hodnocení knihy. Co vás na něm zaujalo?“*

Na tuto otázku odpověděla jen jedna respondentka, proto si dovolím přetlumočit její odpověď. Především ji zaujalo, že téměř všichni čtenáři hodnotili knihu nejvyšším možným počtem, ačkoliv prý bylo čtení náročné a těžké.

Chtěla jsem případným zájemcům ukázat, že její příběh inspiruje a motivuje lidi v dnešní době. Doufala jsem, že by to někoho mohlo motivovat i k četbě samotné, ale plně by mi stačilo, že žáci mohou vidět ten vliv, a především informace od nepedagogických lidí, kteří pro ně nejsou autoritami, respektive jsou to zcela neznámí lidé. Často se stává, že někteří žáci přejímají informace od pedagogů automaticky a nepřemýšlejí kriticky, proto jsem cílila na dohledávání informací i jinde, z jiných zdrojů.

*„4. Existuje v současné době ještě skautské hnutí? Zjistěte základní informace, popř. si popovídejte s někým, kdo toto hnutí navštěvuje, nebo vede skauty.“*

Žáci uváděli, že znají skautské hnutí, případně jej znají pod názvem Junák, což je vlastně to stejné. Moc informací si nedohledávali, ale uváděli, že znají osobně vrstevníky, kteří jsou skautskými členy.

Zde šlo jednak o rozšíření obzoru dítěte a také o zamyšlení se nad tím, zda jsou taková hnutí užitečná či nikoliv. Žáka by mohlo totiž automaticky napadnout, že by se mohl přidat a v tu chvíli začne zvažovat proč ano a proč ne. Tím poznává sebe, a to je jedině dobře.

#### 2.2.1.4. Shrnutí materiálu

Materiál byl koncipován pro končící ročník základního vzdělávání. Žáci pracovali jednotlivě, na vyplnění měli týden, což je vede k zodpovědnosti v nakládání s časem, protože si oni sami určují, jak si rozvrhnou práci. Z celkového počtu 13 žáků se vyplňování tohoto materiálu účastnilo 8 žáků. Ne všechny odpovědi byly vyplněny, ať už byla důvodem nedbalost, či cokoliv jiného. Materiál byl vyplňován dobrovolně, měl tři části (text, otázky a dobrovolná domácí práce). Tento materiál tak, jak je sepsaný, lze využít beze změn i v běžných hodinách Vko. Text mohou děti číst samy a otázky pak mohou sloužit jako návodné do diskuse. Faktický obsah jsem čerpala z knihy *Ireniny děti: nevšední příběh hrdinky, která z varšavského ghetta zachránila 2500 dětí*.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> MAZZEO, Tilar J. *Ireniny děti: nevšední příběh hrdinky, která z varšavského ghetta zachránila 2500 dětí*. Přeložil Karina MATĚJŮ. Praha: Práh, 2017. ISBN 978-80-7252-711-3.

Cílem materiálu bylo probrat osobnost Ireny Sendlerové tak, aby žáci viděli, jaká osoba například může být dobrým vzorem a proč tomu tak je. Byly zde vystiženy podmínky, v jakých Irena vyrůstala, co se jí v životě přihodilo, jaké názory zastávala, co bylo jejím nejvýznamnějším činem, jaké silné stránky jí pomohly přežít, ale také poukazují, že nebyla „svatá“ (předčasně uzavřené manželství). Žáci před sebou mají ženu, která neměla lehký život, ale povedlo se jí nejen přežít, ale dokonce pomáhat i druhým, což je asi hlavní myšlenka. Následnými otázkami pak rozebírám osobnost a jednotlivé situace, které jsou důležité a mohly by mít vliv na žákovu osobnost. Jedná se o otázky faktické, abych věděla, že žák pochopil obsah textu, tak otázky na zamyšlení. Obecně pak mám za to, že byly srozumitelně formulované, žáci odpovídali na faktické otázky správně, tudíž lze předpokládat, že i text byl dobře koncipovaný a srozumitelný. Žádné ze zapojených dětí mi ani paní magistře nepsalo zprávu, aby se poradilo, pravděpodobně nebyl problém s nejasnostmi. Odpovědi byly různého charakteru, z čehož vyvozují, že žáci vyplňovali jednotlivě za sebe, někde samozřejmě nešlo vymýšlet příliš originální odpovědi, ale i tak bylo znát, že několik žáků jsem tématem zaujala a u mnoha odpovědí lze pozorovat hlubší zamyšlení se, což je velice důležité nejen pro pochopení látky, ale především pro vytváření vlastních názorů. Některé děti vyplnily i dobrovolné úkoly a jedna žačka projevila zájem o zapůjčení si literatury, ze které je text složen. Proto jsem toho názoru, že materiál byl pro žáky velice motivující.

Paní magistra mi pak dávala zpětnou vazbu především z hlediska češtinářského (poupravila mi pouze pár hrubek nebo čárek), text byl pro ni dobře shrnutý, ačkoliv trochu delší, ale shodly jsme se, že žáci 9. ročníku by v tak velkém časovém rozmezí neměli mít problém, což se v praxi potvrdilo, protože žáci skutečně vyplnili materiály během daného rozmezí, aniž by jim ho bylo potřeba vracet na opětovné vypracování. Tato třída pracovala dle mého názoru svědomitě, někteří byli pečlivější než ostatní, dali si na odpovědích více záležet, a dokonce vztáhli téma přímo na svou osobu a neodpovídali jen v obecné rovině.

Lze říci, že i přes současný problém distanční výuky byly splněny původní výchovně-vzdělávací cíle. Největší problém nastává při ověřování cíle týkajícího se zamyšlení a diskuse, protože výměna a rozvoj názorů v reálném čase nemohl proběhnout.

Z tohoto všeho pak přesto lze usuzovat, že materiál je dobře zpracovaný, pochopitelný pro žáky, tedy splňuje požadavek srozumitelnosti. Je využitelný pro další učitele i do klasických hodin, vzhledem k provázanosti s historickým kontextem lze

využít i v hodinách dějepisu, díky morálnímu prvku v etické výchově a jako rozbor textu v českém jazyku. Vzhledem k duchaplným odpovědím žáků, pokusím o vyplnění i dobrovolných úkolů navíc a ještě zpětné vazbě od jedné žačky (viz výše) lze usoudit, že materiál byl motivující k práci, možná i k přejímání některých morálních hodnot.

### 2.2.2. Tomáš Baťa

Výukový materiál byl ověřován v 8. třídě ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jak je uvedeno v charakteristice třídy, ve třídě je 17 dětí, z toho 2 žáci s učiteli v současné době nespolupracují a neplní zadávanou práci. Ze zbylých 15 dětí se mi materiál pokusilo vyplnit 11 žáků.

Výukový materiál se skládá z několika částí – hlavního textu, tvorby vlastních poznámek, úkolů k textu a dobrovolných úkolů navíc, které mohou být odrazem motivace žáků k práci či tématu samotnému. Podle RVP pro ZV jej lze zařadit do předmětu Vko, tematický celek Člověk, stát a hospodářství.

Materiál byl původně navržený s následujícími výchovně-vzdělávacími cíli. Žák „objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny.“<sup>143</sup> Žák si uvědomuje význam schopnosti přizpůsobení se na vnější podmínky. Uvědomuje si význam pozitivních vlastností pro úspěch nejen v podnikání. Rozumí významu motivace při podnikání a chápe, že mohou nastat krizové situace, které nemusí vést k ukončení činnosti.

Žáci obdrželi následující zadání. „Přečtěte si pozorně text v souboru s názvem *Tomáš Baťa, následně se zamyslete nad otázkami v pracovním listu a vyplňte odpovědi na ně. Odevzdejte stejným způsobem jako vždy.*“

#### 2.2.2.1. Práce s textem

Samotný text jsem poskládala z nejdůležitějších a na vlastnosti poukazujících informací podle dostupného videa, který se věnuje nejen této osobnosti, ale i jeho pokračovatelům s názvem *BAŤA rodina, která chtěla about celý svět (dokument)*<sup>144</sup>. Snažila jsem se vystihnout především rozmanitost životní zkušenosti a schopnost

---

<sup>143</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 16.5.2020] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

<sup>144</sup> BAŤA rodina, která chtěla about celý svět (dokument). In: *Youtube* [online]. 22.09.2017. [cit. 15.05.2020]. Dostupné z: <https://youtu.be/yuKGHrIP3tg>. Kanál uživatele PATKA filmové studio.

přizpůsobit se na nastalé podmínky, což je pro spokojený život velice důležitý prvek, ačkoliv zajisté ne jediný. Tento příběh jsem zvolila vzhledem ke socioekonomickému tématu. Obyčejný syn ševce založí vlastní firmu a díky svému logickému myšlení a schopnosti předvídat chování trhu se vypracuje až na jednu z nejvýznamnějších osobností tehdejší doby. Při tomto vzestupu mu však nejde jen o vlastní bohatství, ale aby skutečně měla celá firma šanci na přežití, vyráběla kvalitní produkty pro spokojenost zákazníků a aby jeho zaměstnanci byli spokojeni a měli vše, co potřebují. Ať se jakýkoliv učiněný krok může zdát jako prvek dobrý pro rozvoj firmy, pravdou je i to, že tím pomohl mnoha lidem ke vzdělání a kvalitnímu životu, dobré a motivující práci, tedy zlepšil život mnoha lidem.

Tento text není tak dlouhý jako některé jiné, proto si myslím, že by v jedné hodině žáci zvládli jak celou četbu, tak začít pracovat na otázkách. Ty jsem volila tak, aby si žáci opět uvědomili podmínky, ze kterých Tomáš Baťa vycházel, co vše musel překonat, aby dosáhl takového úspěchu, co významného z osobního hlediska dokázal (vybudoval úspěšnou firmu a stal se velice vlivným), ale také co vykonal pro ostatní (poskytl tisícům lidí práci, vybudoval domy, zvelebil město Zlín atd.).

V rámci práce s textem si měli žáci vytvořit vlastní poznámky, protože, jak je zmíněno v kapitole o užitých metodách, vede to k mnohem efektivnějšímu pochopení a zapamatování si látky. Já tím měla získat představu, co přijde žákům důležité a co si tzv. vezmou k srdci. Bohužel jsme se s paní magistrou špatně pochopily a zadala žákům pouze text s otázkami. Tento úkol tedy nemohu analyzovat a vyhodnotit. Podle Pettyho je vhodné jej zařadit.

#### 2.2.2.2. Otázky k textu

Otázky jsem pokládala chronologicky s textem, proto žáci nemuseli vyhledávat odpovědi v různých částech textu. Některé otázky byly faktické, což mi dá zpětnou vazbu, zda žáci skutečně pracovali s textem, jestli je text srozumitelný a dobře formulovaný. Otázky na zamyšlení pak cílí na hlubší vnímání osobnosti vzoru. Celkem jsem položila 9 „povinných“ otázek (toto dávám do uvozovek proto, že v současné situaci nejsou žáci povinni účastnit se vzdálené výuky).

*„1. Proč se zajímáme o osobu Tomáše Bati? “*

Očekávaná odpověď: Protože to je Čech, který dokázal jít za svým cílem a vybudovat svou vlastní firmu. Je to člověk, kterému se dařilo, a i když byla nešťastná období, zvládl je překonat.

Na tuto otázku odpovědělo 10 z 11 respondentů, většinou odpovídali patřičnou formulací informací z textu a příliš se nad touto otázkou nezamýšleli. Zmiňují především to, že Baťa založil úspěšnou firmu, která je celosvětově známá a působí již přes 100 let, což není v rozporu s mým očekáváním, avšak je to poněkud chudší odpověď, než jakou jsem čekala. Fakticky je však zcela správná.

*„2. Z jakých poměrů pocházel?“*

Očekávaná odpověď: Pocházel z rodiny pravděpodobně nižší společenské vrstvy. Měl spoustu sourozenců, a jelikož musel brzy začít finančně podporovat rodinu, asi neměli příliš peněz. Toto zázemí ho však zajisté naučilo, jak se starat o svou rodinu a ctít ji.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a opět bez hlubšího zamyšlení. Téměř všichni napsali velice zkráceně, že se jednalo o početnou rodinu, někteří pak svou odpověď obohatili o zvýraznění chudších poměrů, počtu sourozenců nebo rodinnou profesi – ševcovství. Jedna dívka pak odpověděla fakticky špatně, což je poměrně zajímavé, protože v tomto ročníku se vyskytuje i její sestra (dvojče), která odpověděla správně. Z toho může vyplývat, že se děvčata pravděpodobně neradila a vyplňovala text opravdu každá podle svého, což je docela zajímavé vzhledem k tomu, že zadání bylo pro obě stejné (pokud nebyly tyto změny či chyby cílené). Odpovědi nejsou ve více než 90 % v rozporu s očekáváním a faktickou správností, jeden žák zmínil i chybějící lepší vzdělání.

*„3. Jaké nelehké situace Tomáše při jeho podnikání potkaly?“*

Očekávaná odpověď: Na začátku podnikání se docela dost zadlužil, ale dostali se z toho. Poměrně dlouho se mu a jeho ženě nedařilo počít potomka, jakmile jej však přivedli na svět, nedlouho nato začala válka, která měla velké ekonomické následky.



Na otázku odpověděli všichni respondenti. Všichni uváděli jako problém I. světovou válku, bohužel někteří svou odpověď považovali za dostatečnou a více toho nepřipsali. Snaživější pak zmiňovali konkurenci a dluhy či celkovou nepříznivou ekonomickou situaci, téměř nikdo si pak neuvědomil, že obtížné nejen prakticky, ale psychicky může být i početí potomka. Odpovědi byly v souladu s očekáváním.

*„4. Jak Tomáš Baťa čelil nástrahám tehdejší doby?“*

Očekávaná odpověď: Nenechal se strhnout momentem paniky a negativních emocí. Jednal velice logicky, konstruktivně, vymýšlel kreativní řešení nastalých problémů. Přišel s myšlenkou vyprodání zásob, která se praktikuje dodnes, aby získal finance, využíval tehdejší dění a pružně reagoval změnou nabídky, obdržené finance se pak nebál investovat do svých zaměstnanců, což se mu oplátilo větší spokojeností a výnosem.

Na otázku odpověděli všichni respondenti. Má očekávání byla naplněna, žáci skutečně uváděli fakta, která Baťa užil, aby zajistil přežití firmy v nelehkých časech, ale nenapadlo je více se nad tím zamyslet či popsat jakoukoliv vlastnost. Pouze jeden žák se zmínil, že se Baťa snažil jakýkoliv problém rychle vyřešit, další pak popsal, že Baťa reagoval rychle na změny, což by se dalo přirovnat k mému předpokladu konstruktivního a pružného řešení. To mě trochu mrzí, protože právě u tohoto úkolu šlo vymyslet spoustu vlastností, který by měl (nejen) úspěšný podnikatel mít.

*„5. Byli Tomášovi lidé okolo lhostejní a jak se choval ke svým podřízeným?“*

Očekávaná odpověď: Vyrůstal ve velké rodině, o kterou byl zvyklý se starat. Proto do svého byznysu zahrnul i své sourozence. Uvědomoval si, že pro kvalitní produkty a dobrou pověst firmy potřebuje spolehlivý, schopný a motivovaný personál. Proto spoustu peněz investoval do zlepšení jejich kvality života. Stavěl pro ně domy, čímž jim poskytl možnost žít na úrovni, na kterou ani nepomysleli, dále pro ně zajišťoval vzdělání, zdravotní péči a také množství jiných služeb. Oplýval chladnou logikou, avšak na jeho zaměstnancích mu záleželo.

U této otázky si uvědomuji problém formulace. Téměř všichni žáci pochopili otázku tak, zda byli přímo ti zaměstnanci lhostejní, zatímco já jsem tím myslela, zda byl

sám Tomáš lhostejný k potřebám svých zaměstnanců. Propříště bych tedy asi měla zvolit lepší formulaci, ale při vytváření mě to skutečně nenapadlo, protože jsem již v hlavě měla nějakou představu a jiný význam jsem neviděla.

Na otázku odpověděli všichni respondenti, ale ne všechny odpovědi byly dle očekávání. Opustím-li chybu mé formulace a budu-li se věnovat druhé polovině otázky, která byla zcela jasná, téměř všichni odpovídali, že Tomášovi šlo o blaho jeho podřízených a zařídil pro ně mnohé výhody, někteří je i jmenovali, jiní pouze obecně, což je určitě dobře, konstatovali, že se o své podřízené staral. Uvědomovali si tedy, že mu nešlo jen o vlastní prosperitu, ale i o podmínky pro druhé lidi. Jeden žák začal uvádět ekonomická opatření pomáhající v krizi, nikoliv činy cílené na spokojenost lidí. Vzhledem k tomu, že ostatní i přes chybnou formulaci druhou část otázky pochopili, mám dojem, že text v této oblasti informačně postačoval. Opět je zajímavé, že i tento žák má ve třídě bratra (dvojče) a ten odpověděl nejen správně, ale i mnohem více oduševněle, mohu-li to tak říct. I v případě těchto sourozenců lze minit, že pracovali každý sám, ačkoliv měli možnost se poradit či diskutovat mezi sebou.

*„6. Co vám přijde, že dělal pro své zaměstnance „navíc“ oproti tomu, co je běžné?“*

Očekávaná odpověď: Zajišťoval jim úroveň žití. Dnes se mnoho tuzemských firem nestará o své zaměstnance tak pečlivě. Učil je managementu, což se dnes docela praktikuje, ale také to není úplně běžné. Myslel na své zaměstnance v širším spektru – zajišťoval dobré podmínky nejen jim, ale celé jejich rodině. Dnešní firmy uvádí mnohé benefity, ale vztahují se většinou na konkrétního zaměstnance, jen výjimečně i na jejich děti.

Na otázku odpověděli všichni respondenti. Očekávání bylo správné, většina žáků uvedla výhodnější služby a zřízení mnoha institucí. 3 žákyně pak za uvedly že pro ně udělal to, že je nevyhodil, což se mi u první takové odpovědi zdálo zajímavé, protože mě samotnou takto nenapadlo uvažovat. Otázka pak je, zda to takto všechny dívky skutečně vnímají, nebo jestli spolupracovaly na odpovědích. V jiných otázkách uvádějí mezi sebou poměrně podobné odpovědi, nicméně společně s nimi i mnoho dalších žáků, protože se příliš nezamýšleli a často jen opsali části mého textu.

*„7. Jaké vlastnosti mohly Tomášovi při budování podniku pomoci?“*

Očekávaná odpověď: Cílevědomost, pozitivní myšlení, logika, schopnost konstruktivního myšlení a jednání, pružnost, s jakou reagoval na změny ve společnosti. Určitě mu pomohlo i charisma, které podtrhovalo jeho autoritu. Dokázal realisticky přemýšlet a plánovat pár kroků do budoucna. Nemálo k jeho úspěchu přispělo zajisté i prostředí, ze kterého pocházel, protože tím zakusil podmínky, ze kterých přicházejí jeho zaměstnanci, a lépe rozuměl jejich potřebám a situaci, v jaké se třeba nacházejí.

Na otázku odpověděli všichni žáci. Odpovědi byly opět velice podobné mému očekávání, přesné a také dost monotematické. Mohu k tomu snad jen říci, že především u této otázky je vidět, že žáci nad textem příliš nepřemýšleli. Vybrali si pasáž, kde byla nějaká vlastnost uvedena, a pak formulaci zopakovali, aniž by se zamysleli nebo někdo snad uvedl situaci, ze které by byla pozitivní vlastnost cítit. Pouze dvě odpovědi byly výjimečné, první žákyně zde uvedla, že uměl obratně zacházet s penězi a měl pevnou vůli, druhá pak zmínila víru ve své konání, víru v to, že se mu to nějakým způsobem vrátí. Především tahle poslední vlastnost mě potěšila, protože bylo vidět, že dívka užila hlubších procesů zpracování informace a vážně porozuměla textu.

*„8. Chtěli byste pracovat pro Baťu? Proč?“*

Očekávaná odpověď: Záleží, jak k tomu dítě přistupuje. Pokud bere v potaz jistou práci za slušné peníze a získané benefity jako odměnu za vloženou sílu, pak očekávám odpověď ano. Pokud děti začnou rozmýšlet nad náplní práce, která třeba zcela neodpovídá profesi, které by se chtěli věnovat, pak bude odpověď ne i přes veškeré klady, která tato pozice měla. Pokud by byl čas, bylo by zajímavé dohledat, čím vším v té době obyčejný člověk z vesnice nebo města mohl být, aby měli žáci představu, jestli a jak by byla tato nabídka v tehdejší době lákavá. Určitě by bylo vhodné dohledat i tehdejší platové ocenění jak ve firmě, tak i v jiných profesích, ale to je trochu příliš do hodiny, a i pro žáky na doma.

Odpověděli všichni respondenti. Podle mého očekávání se odpovědi velice lišily. Někteří jednoznačně řekli ne, protože by je práce nebavila, chtěli by dokázat něco víc než jen vyrábět boty. Jedna žákyně pak vyjádřila názor, že pokud by se jí nepovedlo uspět ve vysněné práci, pak by to zajisté zkusila, protože zaměstnanci měli výborné podmínky.

Další skupina dětí pak odpovídala, že by pro něj pracovat chtěla právě proto, co pro své zaměstnance dělal. Někteří pak vztahovali tuto „nabídku“ k tehdejší době, tudíž odpovídali, že za doby první světové války i po ní to bylo ve světě těžké a určitě by tehdy brali takovou práci. Při takových odpovědích mi došlo, že by se dala tato otázka konkretizovat – tedy jestli by nabídku přijali tehdy a jestli by ji přijali dnes. Přece jen by stálo za srovnání, pokud by byly podmínky podobné jako tehdy (firemní bydlení, levnější odívání apod.), jak by žáci hodnotili atraktivitu povolání, vzhledem k dnešní reálné nabídce z některého úřadu práce.

Ještě bych ráda poznamenala, jak právě na této otázce bylo vidět, že až zde se někteří skutečně zamysleli. Do této doby se téměř všichni pokoušeli převzít odpovědi z textu bez zbytečné práce navíc, ale zde byla otázka mířena přímo na ně a nešlo to jinak než přes vlastní uvažování. Některé odpovědi byly bohužel i tak velice chudé.

*„9. Dokázali byste vysvětlit, proč byla jeho firma tak úspěšná?“*

Očekávaná odpověď: Pravděpodobně díky kvalitnímu vedení v podobě Tomáše Bati a lidí, kterými se obklopoval. O své lidi se staral, zvyšoval jejich míru spokojenosti, dokázal plánovat a pružně reagovat, likvidoval konkurenci atd. Bez kvalitního ředitele firmy by to nešlo. Nemálo přispěla i doba, avšak to jen opět díky schopnosti Bati reagovat na ni tak, aby z nastalých časů vytěžil. Opět se tedy asi vracíme k tomu, že bez osobnosti, jakou byl Tomáš, by to nefungovalo.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. V podstatě také naplnili mé očekávání, co se obsahu týče, často uváděli konkrétní příklady, práci s lidmi, kvalitu bot, zkrátka si žáci vybírali dílčí faktory, které měly vliv na celistvost produkce. Někteří viděli úspěšnost především v množství zaměstnanců a ve strojích, jimiž svou výrobu vybavil, jiní pak zdůrazňovali přístup k lidem či pružné myšlení a jednání v době krize. Tady mě mrzí, že skutečně nebyla možnost s dětmi být najednou v jedné místnosti a hovořit s nimi, protože z těchto dílčích názorů bychom skutečně mohli poskládat to, že vlastně za všechno mohl on a jeho osobnost.

### 2.2.2.3. Dobrovolné úkoly (na doma):

Těmito úkoly jsem cílila na velice zajímavé informace, které mají především faktický charakter. Byly to záležitosti, které nejsou pro poznání osobnosti Tomáše Bati

stěžejní, ale žákům by to mohlo připadat zajímavé a díky tomu mohli být více motivováni a také si z práce s materiálem víc odnést. Zároveň jsem chtěla poukázat, jak v následujících letech, kdy už Tomáš Baťa byl po smrti, firma expandovala. To vše by se nemohlo stát bez zakladatele. Dobrovolné otázky byly následující:

*„1. Dohleďte si pojem „baťovské ceny“. Co je jejich principem?“*

Očekávaná odpověď: uvádět nezaokrouhlené ceny, resp. snižovat cenu vždy o 1 bod. Tedy boty by stály 49 korun místo 50. Tento princip motivuje lidi k nákupu a prodejce příliš netratí, i když cena zboží působí levněji. Setkáme se s ním dnes po celém světě.

*„2. Dokážete najít nějaká hesla nebo citáty Tomáše Bati, které charakterizují jeho silné vlastnosti? Pojmenuj tuto vlastnost.“*

Zde nelze zcela očekávat, je známých spousta citátů a jeho prohlášení, výběr je široký.

*„3. Zkus najít, kam až se firma Baťa ve světě proslavila (země nejvzdálenější od ČR).“*

Očekávaná odpověď: Kanada, Čína, Indie atd.

*„4. Jakého města se stal starostou?“*

Očekávaná odpověď: Zlín.

Na všechny otázky odpověděla pouze jedna žákyně, na stranu druhou si vedla skutečně dobře a pečlivě a svědomitě. Ještě jedna dívka vyplnila alespoň dvě otázky, které byly méně pracné. V reálných hodinách bych je například navedla, že „baťovské ceny“ jsou využívány ještě dnes a tím by snad došli k uvědomění, jak inteligentní člověk to musel být, když něco, co vymyslel před více než 100 lety, je i dnes aktuální (a dost možná ještě dlouho bude).

#### 2.2.2.4. Shrnutí materiálu

Materiál byl navrhnout pro 8. třídu ZV. Žáci pracovali jednotlivě a na vyplnění měli týden. Z celkového počtu 17 žáků se vyplňování tohoto materiálu účastnilo 11. Zodpovězeny byly všechny „povinné“ otázky, až na jeden případ, kdy žák otázku pravděpodobně zapomněl vyplnit. Materiál byl vypracováván dobrovolně, měl mít čtyři části (text, zápis, otázky a doplňující úkoly). Problém nastal v tom, že jsem magistře odeslala materiál i s předpokládanými odpověďmi, které musela vymazávat a s tím vymazala i kolonku úkol se zápisem. Nemám to magistře za zlé, protože to byla moje chyba, že jsem si nezkontrolovala, který soubor jí odesílám. Tento materiál tak, jak je sepsaný, lze využít beze změn i v běžných hodinách Vko. Text mohou děti číst samy, v zápisu to byla přímo podmínka (samostatné vypracování) a otázky by mohly posloužit do diskuse s dětmi. Vzhledem ke kratšímu rozsahu materiálu si dovedu představit, že by jej zvládli žáci přečíst během první poloviny hodiny a v druhé by mohla započít diskuse. Nemusely by se ale takto stihnout probrat všechny otázky, a navíc je třeba počítat s tím, že se v diskusi může narazit i na jiné zajímavé související téma, takže je lepší mít na rozbor více času. Faktický obsah jsem čerpala z dokumentu *Baťa – rodina, která chtěla about celý svět (dokument)*<sup>145</sup>.

Cílem materiálu bylo ukázat na úspěšnost a nezdolnost konkrétní osobnosti, Tomáše Bati. V textu byly prezentovány poměry, z jakých Tomáš pocházel, co v životě dokázal, jaké názory zastával, jakou měl osobnost a co vykonal pro druhé lidi. Pečlivě jsem výukový list sepsala tak, aby byly vyzdviženy činy ve spojitosti s vzorovými vlastnostmi. V tomto případě se jedná o cílevědomost, ambicióznost, trpělivost, víru ve svá rozhodnutí, logiku a uvažování, pracovitost, optimismus a neohroženost. Toto jsou vlastnosti, které mu pomohly dosáhnout prosperity jeho firmy, avšak z hlediska sociálního byl také štědrý, nebál se investovat do svých zaměstnanců, zlepšoval jejich životy a pomáhal jim dosáhnout lepší životní úrovně.

Následnými otázkami pak poukazuji na osobnost a vlastnosti, které jsou důležité a mohly by mít vliv na žakovu osobnost. Jednak to jsou otázky faktické, abych si ověřila, že žák četl text, porozuměl mu a že jsem já neudělala někde chybu ve výkladu, jednak i otázky na zamyšlení, aby žáci zapojili hlubší procesy chápání, fantazii, a především se aktivně zapojili svými názory, nikoliv pouze pasivně odpovídali podle textu. Až na jeden

---

<sup>145</sup> BAŤA rodina, která chtěla about celý svět (dokument). In: *Youtube* [online]. 22.09.2017. [cit. 15.5.2020]. Dostupné z: <https://youtu.be/youKGHrIP3tg>. Kanál uživatele PATKA filmové studio.

případ byly otázky srozumitelně formulované. U této jedné otázky skutečně byla chyba na mé straně a ani paní magistra si toho nevšimla, až když jsem jí to sama psala. I přes to se ale žáci neozývali ani jedné z nás, abychom jim otázku ujasnily. V reálné hodině bych samozřejmě mohla okamžitě přeformulovat otázku tak, abych ji uvedla na pravou míru, hned po první odpovědi. Jinak žáci reagovali na otázky vesměs správně, našlo se jen pár chyb a vždy u jiného bodu, tudíž lze předpokládat, že i text byl dobře koncipovaný a srozumitelný.

Odpovědi byly poměrně monotematické a hodně vycházely z textu, žáci se nad problematikou příliš nezamýšleli. Dokonce ani nepoužívali vlastní formulace, slova nebo myšlenky, odpověď zkopírovali přímo z textu. Těžko tedy posoudit, zda pracovali skutečně samostatně, nebo si odpovědi přeposílali. Ačkoliv se zapojilo 11 žáků, kvalita uvažování poukazuje spíše na snahu než na motivaci tématem. Bylo mi také následně řečeno, že se jedná o třídu, kde se sice člověk může spolehnout na spolupráci, ale zároveň si žáci snaží ulehčit vše, co jde. To se projevilo i u úkolů navíc, které kompletně vyplnila pouze jedna žačka, která je prý velice precizní, jen se nerada hlásí v hodinách, a druhá pak vyplnila 2 ze 4 otázek. Všichni ostatní tyto úkoly zcela vypustili. Nevím, zda si vyplnění materiálů vyložit jako nedostatečně motivující nebo jako lenost žáků.

Nenarazila jsem na příliš zajímavé odpovědi, kromě jedné týkající se silných vlastností Tomáše Bati. Dívka zde uvedla, že měl víru v to, že co obětuje, vrátí se mu. To byla velice originální odpověď a ukazuje, že se nad textem zamyslela, protože taková myšlenka nebyla přímo zmíněna a dívka ji vyčetla tzv. mezi řádky. Celkovým vypracováním listů jsem byla docela zklamaná, protože se žáci řídili textem a nepokoušeli se příliš přemýšlet, používat originální myšlenky či výrazy, ani netvořili nějaké květnatější odpovědi.

Paní magistra mi pak dávala zpětnou vazbu ve smyslu poskytnutí informací o třídě a upravila mi chyby, které jsem přehlédla. Textu i ona rozuměla a vyzdvihla zpracování nelehkých informací do srozumitelných vět na úroveň pro žáky. Sama si video pustila, tedy věděla, které informace jsem vynechala a které jsem zakomponovala do vzdělávacího textu.

Text obsahuje kousky historického kontextu, proto by tuto osobnost šlo využít i v hodinách dějepisu, práce s textem je pak důležitá v předmětu českého jazyka

a literatury. Vzhledem k povaze materiálu a cílení na žákovu osobnost lze zařadit do etické výchovy, je-li vyučována.

Ověření původních výchovně-vzdělávacích cílů je za současné situace obtížné a zpětná vazba není tak kvalitní, než jaká by byla v normální odučené hodině. Mohu ale říct, že u pár žáků byly splněny všechny cíle, u dalších pak vždy alespoň jeden (např. uvědomění si významu pozitivních vlastností při podnikání).

Za sebe musím ještě dodat, že bylo poměrně těžké najít schůdnou cestu, jak propojit ekonomické téma vzdělávacího celku Člověk, stát a hospodářství s pozitivním vzorem, který by byl pro děti něčím atraktivní. Bohužel tato třída je méně aktivní a jsem toho názoru, že materiál vypracovávali spíše proto, že jsou zvyklí pracovat. Pro příště si musím dát větší pozor na to, abych otázky dělala méně faktické a více na vlastní zamyšlení, čímž se podporuje kreativní a kritické myšlení, a je má chyba, že jsem otázky nekoncepovala tak, aby se na ně nedalo odpovědět tak snadno úryvkem textu. Na stranu druhou si u této třídy nejsem jistá, zda by to skutečně pomohlo, protože si myslím, že se i tak budou snažit odpovědět co nejstručněji, pokud je téma zkrátka nezaujme.

### 2.2.3. Martin Luther King

Výukový materiál byl ověřován v 8. třídě ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jak je uvedeno v charakteristice třídy, ve třídě je 17 dětí, z toho 2 žáci s učiteli v současné době nespolupracují a neplní zadávanou práci. Ze zbylých 15 dětí se mi materiál pokusilo vyplnit 13 žáků.

Výukový materiál se skládá z několika částí – úvodní motivace formou pětistku, hlavního textu s úkoly k němu a z vlastní práce v podobě zamyšlení se nad jedním z navržených tematických filmů. Text je poměrně dlouhý a postihuje nejen příběh Martina Luthera Kinga ml., ale také širší okolnosti, které jsou nutné pro pochopení osobnosti M. L. Kinga. Podle RVP pro ZV jej lze zařadit do předmětu Vko, tematický celek Člověk, stát a právo.

Pro tento materiál byly původně navrženy následující výchovně-vzdělávací cíle. Žák „posoudí význam ochrany lidských práv a svobod.“<sup>146</sup> Žák si uvědomuje a respektuje práva druhých. Uvede příklad porušování lidských práv. Chápe omezení některých

---

<sup>146</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 4.11.2019] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)



lidských práv jako trest za prohřešek (např. odnětí svobody). Rozumí problematice rovnocennosti i v historickém kontextu. Chápe princip rovnosti lidí.

Žáci obdrželi následující zadání. „*Přečtěte si prosím pozorně text v souboru s názvem Martin Luther King, následně se zamyslete nad otázkami v pracovním listu a vyplňte odpovědi na ně. Pokuste se opravdu důkladně nad otázkami zamyslet, jde více o formulace myšlenek (sloh) než o pravopis. Tento úkol má dvě části, v té druhé si vyberte film z nabízeného seznamu, zhlédněte jej a pak splňte dle pokynů další zadání. Odevzdejte stejným způsobem jako vždy.*“ Následoval dodatek paní učitelky, že vzhledem k rozsahu materiálu nebude zadán úkol z literatury.

### 2.2.3.1. Motivace – pětilístek

Jelikož si paní magistra prošla materiál ještě před zadáním žákům, dostala jsem okamžitou výtku, že je to na žáky příliš. Evokace v podobě pětilístku je sice za stávajících podmínek dobrý nápad, ale ve spojení s textem, a ještě zhlédnutím filmu by toho bylo na žáky příliš. Do reálné hodiny by tento prvek určitě zařadila, protože by mezi hodinami byl týdenní rozestup a žáci by si od tématu odpočali, avšak v době karantény vyjádřila obavu, kterou naprosto chápu a rozumím jí, že žáci nebudou s materiálem pracovat na etapy, proto by se mi při motivaci vyčerpali a zbytek úkolů by se snažili vypracovat co nejrychleji a bez pečlivosti, jako tomu bylo u předchozího tématu Tomáše Bati. Na pětilístku jsem tedy netrvala a žáci jej v zadání nedostali.

### 2.2.3.2. Práce s textem

Pro tuto část materiálu jsem vytvořila studijní text na základě dostupných informací z mnoha internetových stránek zahrnující jednak méně kvalitní zdroje typu Wikipedie, ale také stránky věnované historickým osobnostem a dokumenty online, které by měly být relevantní. Jejich výčet naleznete v poznámce pod čarou.<sup>147</sup> Prvním úkolem

---

<sup>147</sup> Dějiny rasismu 3 (CZ dabing). In: *Youtube* [online]. 06.09.2012. [cit. 01.06.2020]. Dostupné z:

<https://youtu.be/QfAYmEohW7M>. Kanál uživatele Matthew.

Dějiny rasismu 2 (CZ dabing). In: *Youtube* [online]. 10.02.2016. [cit. 01.06.2020]. Dostupné z:

<https://youtu.be/Ghj81aEay7w>. Kanál uživatele Matthew.

Rasismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 02.06.2020]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Rasismus#D%C4%9Bjiny>

Atentát na Martina Luthera Kinga. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 02.06.2020]. Dostupné z:

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Atent%C3%A1t\\_na\\_Martina\\_Luthera\\_Kinga](https://cs.wikipedia.org/wiki/Atent%C3%A1t_na_Martina_Luthera_Kinga)

Martin Luther King. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 02.06.2020]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin\\_Luther\\_King](https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King)

bylo objasnit zvýrazněné pojmy z textu, k čemuž mohli žáci použít externí zdroje, nejen své znalosti. Následovalo 6 otázek, které se vztahovaly k textu. Počet jsem vůči jiným materiálům zredukovala především proto, aby žáky množství úkolů nedemotivovalo. Zároveň jsem doufala v řádné vypracování vzhledem ke zdůraznění potřeby zamyslet se. Otázky byly opět koncipovány jak na faktickou, tak na úvahovou stránku, u některých se pak odpovědi prolínají. Reálně na text navazují 3 otázky, zbytek je pak koncipovaný tak, aby si uvědomili význam osobnosti a jeho možného působení, dále souvislost s naší historií a případnou současnou situací.

V textu je nejvýše zdůrazněný historický kontext, který je pro pochopení tehdejší situace opravdu důležitý, proto jej lze propojit třeba s výkladem v dějepisu, dále je kladený apel na charakterové vlastnosti, ať už jsou přímo zmíněné nebo vyplývají ze situací. Tragické skonání Kinga (zemřel následkem atentátu) je pak do jisté míry kompenzováno uznáním a hlavně odkazem, který po sobě ve světě zanechal. Níže naleznete všechny otázky společně s předpoklady, které jsem si vytvořila ještě před zadáním práce a také shrnuté výsledky.

*„1. Vysvětli tučně zvýrazněná slova.“*

Očekávané odpovědi: tamější = vázané k místu; presumpce nevinny = právní předpoklad, že obžalovaný je nevinný, dokud mu není vina prokázána; stoupenci = zastánce nějakého názoru, příznivec myšlenky; bojkot = protest nebo odmítání něčeho (s úmyslem získat stanovený požadavek); pastor = duchovní, něco jako u nás kněz; Ku-klux-klan = organizace hlavně v Americe, prosazující myšlenky nadřazenosti bělochů nad Afroameričany, hlásali rasovou nesnášenlivost, dopouštěli se násilí na černoších; lynčování = nezákonné potrestání údajného pachatele od anonymního davu; rasová segregace = oddělení části obyvatel na základě rasy; liberální = snášenlivý k jiným názorům a postojům; lidská práva = jsou to práva, na která má nárok každý člověk bez ohledu, v některých zemích ale nejsou dodržována; rasismus = ideologie hlásající nerovnost lidských ras, nenávistné a hrubé chování k lidem jiné rasy.

Tyto pojmy vysvětlili všichni respondenti. Největší problém se objevil ve výkladu pojmu „presumpce nevinny“, kdy jedna žákyně nevysvětlila vůbec, o co se jedná, spoustu dalších odpovědí pak zmiňovalo pouze „právní předpoklad“. Někteří se pokusili tento pojem vysvětlit vlastními slovy, což bylo sice znát na formulaci myšlenky, na stranu

druhou to ukazuje na zamyšlení se. Další problém se vyskytl u pojmu „lynčování“, kde žáci uváděli například trest, avšak už neuvedli, že se jedná o nezákonnou činnost, která může být například vykonána i na nevinném člověku. Zbytek odpovědí souhlasí s mým předpokladem.

*„2. Co všechno musel King snášet?“*

Očekávaná odpověď: Zajisté zakoušel různé ústrky už od mládí. Jelikož měli Afroameričané svoje čtvrti, segregace byla na denním pořádku ve všelijakých činnostech, vštěpovalo mu to od mala nerovnost vůči bělochům. Čelil stereotypům společnosti a ponižujícím praktikám, mezi které patřila naprostá podřízenost vůči cizím lidem pouze na základě barvy pleti. Byl na něj vyvíjen společenský nátlak ještě předtím, než se stal známým. Určitě si své vytrpěl i na univerzitě a musel se o to víc snažit, aby uspěl. Později sklízel nenávist odpůrců, dokonce se ho někdo pokusil zabít a zajisté mu chodilo spousta výhružek.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Jednalo se o první otázku, u které se vážně mohli rozepsat. V textu byla zmíněna spousta situací, ze kterých mohli žáci vybírat, proto šlo na otázku odpovědět fakticky, zároveň se však mohli zamyslet nad celou problematikou a tehdejší dobou, nad celým jeho životem, otázka mohla být interpretována jako více úvahová. Mé předpoklady byly značně optimistické. Podobně, jako tomu bylo v této třídě u předchozího materiálu s Tomášem Baťou, téměř všichni odpovídali velice krátce, jednou větou o nanejvýš pěti slovech. Často zmiňovali atentáty a nenávist, výjimečně strach o sebe a svou rodinu, ale až na jednu výjimku se nikdo více nezamyslel. Pouze jedna slečna u této i dalších odpovědí rozvedla své myšlenky do více vět vycházející z faktického základu. V mém předpokladu byly skutečnosti, které žáci uváděli, avšak jejich odpovědi nebyly příliš hlubokomyslné. Vzhledem k tomu, že žáci odpovídali velice stručně, domluvily jsme se s vyučující a práce jim vrátily k doplnění. Tuto možnost někteří žáci využili a své odpovědi rozšířili, což jsem velice uvítala.

*„3. Jaké měl M. L. King klady a jaké zažíval úspěchy?“*

Očekávaná odpověď: Byl velice inteligentní, díky čemuž se mu povedlo vystudovat vysokou školu a získal několik vysokoškolských titulů. Byl to zajisté vzdělaný

muž. Jeho povolání odkazovalo na touhu pomáhat druhým a šířit lásku, odvahu, poskytovat rady. Měl svůj názor na rovnost lidí a dokázal se za své názory postavit a veřejně se k nim hlásat. Byl nebojácný, nenechal se odradit výhrůžkami aj. Díky cílevědomosti a spolupráci s dalšími lidmi se mu povedlo upozornit na zacházení s Afroameričany jen na základě barvy a strachu z nich. Dále prosadil alespoň částečně lepší zacházení se „svými“ lidmi, v neposlední řadě donutil lidi, aby si sáhli na svědomí a uvědomili si, jak se sami chovají a jak by se měli chovat vůči druhým.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Opět se jednalo o kratší, fakticky správné odpovědi. U této otázky už lze pozorovat větší zamyšlení se u více dětí. Žáci skutečně zmiňovali úspěšné studium a dosažení pastorského povolání v tak mladém věku, někteří pak jmenovali vlastnosti stojící za těmito úspěchy. Velice mě překvapila odpověď výše uvedené žákyně, která jako jeho úspěch považuje způsob, jakým se mu povedlo změnit historii. Tato odpověď je pro mě velice cenná, protože dokládá zpracování myšlenky celého tématu nejen v oblasti rasismu, ale mojí diplomové práce – jeden člověk změnil svět, po jeho vzoru se stalo mnoho lidí lepšími, zároveň je její odpověď celistvá a dobře shrnuje text k této osobě. Po doplnění otázky jsem se dočetla u jednoho žáka, že se v Americe slaví den Martina Luthera Kinga, což je informace, kterou jsem v textu neuvedla a je taktéž skvělou zpětnou vazbou, že si žák po získání zpětné vazby dohledával více informací. Naprosto mě zarazila odpověď jedné žákyně, která uvedla, že „*Jeden z nich zrušil otrokářství v USA.*“ Za prvé není tato informace správná a v textu se nevyskytuje, nebyl tedy dobře pochopen, za druhé z odpovědi usuzuji, že žákyně považuje iniciály „M. L. King“ za dvě nebo tři osoby. Po srovnání se podobná odpověď vyskytuje ještě u jednoho žáka, který však uvádí, že „*Jeden z nich je že zrušil otrokářství (...).*“, čímžže myslel jeden z úspěchů. I v dalších odpovědích vidím podobnost těchto dvou materiálů, a proto usuzuji, že žákyně text ani nečetla a pouze převzala odpovědi od spolužáka. Její materiál není důvěryhodný.

Tuto otázku jsem konzultovala také s učitelem dějepisu na této škole, který mi řekl, že téma rasismu by se probíralo v nynější době, proto jej žáci nemají ještě zvládnuté, a tedy je možné, že skutečně někteří pochopili text tak, že Martin Luther King ml. zrušil otrokářství, ačkoliv tam mám konkrétně vypsané letopočty, které se nepřekrývají (zrušení otroctví proběhlo před narozením Kinga).

„4. Na jak velkou sortu lidí tehdy M. L. King působil – globálně nebo lokálně?“

Očekávaná odpověď: Ve své době působil primárně lokálně v rámci zacházení s lidmi v USA, avšak dopady této situace velice brzo zasáhly svět i za hranicemi Ameriky. Jeho působení si lze vyložit jako boj za lidská práva nejen černochů, ale všech utiskovaných, protože každý má právo na lidská práva a na rovnocenný přístup.

Na otázku odpověděli všichni respondenti, bohužel povětšinou jen jedno nebo dvouslovně. Podle mého předpokladu polovina žáků uvedla lokální působení, druhá polovina globální. Odpovědi byly krátké v obou případech, ovšem lze nalézt i rozšířené úvahy tak, jak jsem si je představovala. Za zmínku pak stojí velice kvalitní odpověď žákyně, která uvádí, že nebýt Kingových slov, která sice vznikla v Americe, ale rozšířila se po celém světě, a nebýt jeho osoby, byla by v současnosti otázka diskriminace o dost hlubším problémem (volně přetlumočená odpověď žákyně).

„5. Dokážeš uvést případ rasové segregace z historie Evropy?“

Očekávaná odpověď: Zacházení s Židy během II. světové války. Byly podobné podmínky na dělení populace, např. i v textu zmíněné hromadné dopravě, kde byla vyčleněna místa apod. Je dobré dětem připomenout, že se jednalo jako s nerovnocennými např. i s Romy. Lze uvést příklad se zákonem „o potulných cikánech“ z r. 1927. V 17.-18. století bylo možné Roma beztrestně zabít.

Na tuto otázku nedokázali odpovědět 3 respondenti. Téměř všichni ostatní pak uváděli v různě dlouhých odpovědích problematiku zacházení s židovským obyvatelstvem v Evropě během II. světové války, což byl příklad, který jsem předpokládala nejvíc. Potěšilo mě, že se v jedné odpovědi vyskytly uvedené i jiné menšiny (Romové aj.). V jedné odpovědi pak nelze najít uspokojení, protože dívka místo příkladu z Evropy uvedla příklad z Ameriky, který byl uvedený v textu, což svědčí buď o nepochopení otázky, nebo o jejím rychlém a nedokonalém přečtení. Co si myslet o nevyplněných otázkách? Mohlo se jednat o nepochopení dotazu, avšak zbytek třídy pochopil, navíc si vážně nemyslím, že by byla špatně formulována. Možná žáci nevěděli, na co tím narážím, nechtěli přemýšlet a pátrat ve znalostech.

*„6. V ČR nepřijdeme do velkého kontaktu s černošskou komunitou (bez ohledu na původ). Máme tedy stejný nebo podobný problém jako mají/měli v Americe?“*

Očekávaná odpověď: Nemáme problém s černochoy, ale panuje jistá nenávist či odtazitost vůči romské populaci. Máme tendence věřit v negativní stereotyp hloupého, méněcenného, nepracujícího člověka, což je velice podobná představa, jakou měli Američané vůči Afroameričanům – nevzdělání/nevzdělatelní lidé, z čehož jasně plyne nadřazenost inteligentnějších bělochů.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti, 3 z nich jsou toho názoru, že se nás problematika rasismu či obecně diskriminace netýká. Může to být proto, že svou odpověď vztahovali pouze ke zmíněné černošské komunitě a opět nepochopili, že tím narážím na jinou komunitu. Většina pak uváděla Romy, ale také Vietnamce nebo Ukrajince, což mě velice mile překvapilo, protože sama jsem přišla jen okrajově do styku s vyhraněnými názory na poslední dvě menšiny. Nacházím zde už více rozvinutých odpovědí, přičemž dvě si dovolím uvést doslovně, abych nenarušila krásu odpovědi.

Žákyně 1: *„Ano máme podobný problém. Mám pocit že černoši u nás moc nejsou protože se tu necítí dobře protože na ně ostatní divně koukají a někdo se jim i vyhýbá protože se jich bojí. A hlavně tuto odpověď jsem zvolila protože jsme takový zvláštní stát asi je to i jinde, ale u nás to vnímám, že většina lidí soudí lidi podle vzhledu a když se někdo kdo je takový podívá na černocho tak si řekne „on je úplně jiný on sem nepatří atd.“*

Žákyně 2: *„Můj osobní názor je že v dnešní době je rasismus bohužel stále více rozšířenější u nás než v USA. Asi z toho důvodu že u nás se proti rasismu nikdy nebojovalo tak jako v Americe. Sice u nás moc černochoů nežije. Ale žije zde spousta jiných menšin jako jsou Vietnamci, Romové, Ukrajinci. Naše společnost ještě hodně žije v zažitých stereotypech, které tu jsou po generace. Spousta lidí doposud neví o tzv. N word a používá ho nebo dokonce znají historii tohoto slova, ale stále ho používají, protože nedokáží pochopit, že by ho používat neměli. Bohužel je v ČR stále velké procento populace rasistů či homofobů. Doufám, že již brzy se jako národ naučíme respektovat druhé bez ohledu na barvu pleti či orientaci.“*

Jedná se o velice vyspělé úvahy, na kterých lze pozorovat přesně to, čeho jsem chtěla touto otázkou docílit – hluboké zamyšlení se nad problémem a vyjádření vlastního názoru. Přesně takové odpovědi bych očekávala například během diskuse, proto mě mrzí,

že jich bylo tak málo. Tyto konkrétní příklady skutečně předčily mé očekávání, a proto jsem si je dovolila uvést celé.

*„7. Je důležité mít vlastní názor a poslouchat názory druhých? Je důležité nebát se pomáhat? Proč?“*

Očekávaná odpověď: Je velice důležité mít svůj názor a stát si za ním. Ne všichni mají dobré názory a některé jsou slyšet více než jiné. Proto je třeba vědět, co je důležité a co je z lidského hlediska vůči druhým správné. Toho je nutné se držet a upozorňovat na názory, které nejsou správné, které někomu křivdí. Zároveň je třeba naslouchat druhým, protože ani já nemusím mít zcela správný úsudek a měla bych být schopna kriticky uvažovat nad získanými informacemi. Druhým je třeba pomáhat proto, že nikdy nevím, kdy budu potřebovat pomoc já sám. Na některé věci nestačíme sami a také bychom se neměli bát poukázat na nepravosti, které se dějí nám nebo druhému.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Mé očekávání bylo naplněno, všichni uvedli, že je důležité mít vlastní názor, ale zároveň být ochotný vyslechnout si někoho druhého, protože konfrontace je právě to, co nás posouvá vpřed v uvažování jakožto jedince i jako celé lidstvo. Také jsou všichni toho názoru, že by si lidé pomáhat měli, a to hned z několika důvodů. Pro některé je důvodem už jen proto, že je to potřebné, pro jiné je argumentem možnost, že sami budou někdy potřebovat pomoc a neradi by o ni přišli, protože sami nikomu nepomohli. Jeden žák vyjádřil názor, že i pomoc má své hranice. Jsem ráda, že to žák uvedl, pouze bych mu k tomu dodala osobně, že má zajisté pravdu a naprosto s ním souhlasím, ale že je na každém, jaké hranice si vytyčí. A v poslední řadě stojí za upozornění na odpověď jednoho žáka, který souhlasí s nutností pomoci, avšak vyjádřil obavu, že *„(...) ne každý má odvahu se někoho zastat.“* Tato myšlenka sice byla jednou z kratších odpovědí, ale nese v sobě veliký kus pravdy. Značí to, že žák zapojil do procesu uvažování, nebo že s tím má svou zkušenost (možná i nepříjemnou). Mohla jsem se i nechtěně dotknout citlivého místa dítěte, avšak pokud tato myšlenka vyplývá z emoční události (pozitivní nebo negativní), mnohem více si uvědomí význam pomoci a také pravdy, kterou jeho výrok má. Materiál o M. L. Kingovi ml., vzoru pomoci a boje za ty, kteří to potřebují, na něj mohl opravdu zapůsobit.

### 2.2.3.3. Vlastní práce – tematický film

Další část metodiky se skládala z vlastní práce v podobě zhlédnutí tematického filmu ze seznamu vybraných filmů. Tento seznam zahrnuje různé žánry, především však z moderní doby. Nejstarší snímek je z roku 1967 a jedná se o komedii, nejnovější je drama z roku 2018, které je inspirováno skutečným příběhem. Protože každý má jiný vkus, našla jsem i zcela netradiční kousek, a to sci-fi, kde je s tímto tématem také pracováno. Uvádím seznam, který měli žáci na výběr – Hádej, kdo přijde na večeři (1867), Gran Torino (2008), Černobílý svět (2011), Zelená kniha (2018), Distrikt 9 (2009), Barva vítězí (2016). Našlo by se mnoho jiných a velice kvalitních filmů, napadá mě třeba i Kult hákového kříže (1998), ale nejsem si jistá, zda je vhodné jim v tomto věku takové filmy doporučovat, protože je pro opravdu silné povahy. Nežadala jsem pouze jeden titul z toho důvodu, že jsem chtěla, aby žáci měli možnost vybrat si a být pro zhlédnutí více motivovaní. Tento úkol bych zadala na doma i během klasické hodiny, přičemž každý film by měl dva diváky, aby spolu mohli srovnávat dojmy z filmu. K vyhodnocení filmů bychom se vrátili během diskuze. Po zhlédnutí měli žáci vypracovat následující otázky, kterými jsem chtěla působit na jejich emoční stránku osobnosti.

*„1. Po zhlédnutí stručně sepiš, co se v něm dělo. Stačí na pár řádků, pokus se to shrnout.“*

*„2. Do filmu se vciť, jako by to byla realita. Zamysli se nad tehdejší společností a co by bylo jinak, kdyby si Martin Luther King a jemu podobní lidé nestáli za svými názory. Co kdyby všichni seděli doma, nikdo se neodhodlal říct nebo upozornit na problém rasismu?“*

Tento úkol vyplnilo 9 žáků. Každý film byl vybrán alespoň jednou osobou. Některé odpovědi byly kratší, ale většinou (hlavně žákyně) vyplňovali skutečně poctivě. Shrnutí filmu do několika řádků bylo odvedeno kvalitně a vzhledem k tomu, že uvádí i konec filmu, lze očekávat, že jej skutečně viděli, protože takové informace se většinou na filmových databázích neuvádějí. Všichni pak zastávají názor, že je důležité stát si za svými názory a nevzdávat se jich ani přes nelibost druhých. Nebýt odvážných lidí jako byl M. L. King ml., podle respondentů bychom čelili mnohem větším predsudkům a diskriminaci. Zároveň velká část z nich uvádí, že si nedokážou ani představit, jak se tehdy žilo a že by to určitě nechtěli zakusit, protože se s lidmi zacházelo neprosto



nehumánně a takový přístup se jim hnusí. Velice mě zaujala následující odpověď, která ukazuje, že žačka si je vědoma, že zásadní impuls vytvořil právě King, ale bez lidí, kteří by jej následovali, by to nebylo k ničemu prospěšné. „*Pokud by si Martin Luther King a lidé jako on nestáli za svým názorem tak by se nikdy nepostavilo tolik lidí proti rasové diskriminaci. To oni dokázali vyburcovat lid k tomu, aby své názory sdělili nahlas. Pokud by ale lidé zůstali doma a nic nedělali tak by byla snaha Martina Luthera Kinga a ostatních zbytečná, protože by nedokázali to co dokázali za pomoci lidu.*“

Dále si nyní při kontrole si uvědomuji nedostatečnost mých otázek. Spoléhala jsem na to, že žáci se na film skutečně podívají třeba i s rodiči v rámci nějakého rodinného večera vzhledem k tomu, že nyní s nimi bývají často doma. Neměla bych na to ale spoléhat. Měla jsem se zajisté žáků optat, na jakém základě si vybrali tento konkrétní film ze seznamu, jak se jim líbil a jestli něčemu nerozuměli. Možná jsem také mohla více cílit na film, protože druhou otázku lze vypracovat, aniž by film žáci viděli. Šlo by ji přepracovat např. na „*Vidíš ve filmu souvislosti s probíraným tématem? Jaké vlastnosti měl hrdina, případně dokážeš je propojit s osobností M. L. Kinga? V čem je hlavní hrdina následováníhodný?*“ atd.

#### 2.2.3.4. Shrnutí materiálu

Materiál byl navrhnut pro 8. třídu ZV. Žáci pracovali jednotlivě až na jeden případ a na vyplnění měli týden. Z celkového počtu 17 žáků se vyplňování tohoto materiálu účastnilo 13. Některé otázky nebyly zcela zodpovězeny, především se jednalo o otázku týkající se historie Evropy. Nelze bez zpětné vazby zcela určit, zda to bylo kvůli nepochopení otázky, nebo kvůli nedostatku znalostí. Materiál byl vypracováván dobrovolně, měl mít 4 části – motivaci v podobě pětilístku, text obsahující všechny potřebné informace, otázky k textu a vlastní práci spočívající ve zhlédnutí filmu a zodpovězení otázek. Od magistry jsem získala zpětnou vazbu ještě před zadáním materiálu, totiž že je po obsahové stránce velice náročný, a pokud chci, aby byla kvalitně odvedena práce s hlavním textem a filmem, motivaci bych měla vypustit. Již z předchozí zkušenosti vím, že se tito žáci příliš nezamýšlejí a snaží se odevzdat práci po faktické stránce správnou, ale bez úvah. Proto jsem skutečně motivaci vypustila, aby se na ní nevyčerpali ze sil a zbytek práce nebyl odbytý. Zbytek zůstal nepozměněný. Do hlavního

textu jsem zakomponovala informace z mnoha internetových zdrojů, které naleznete v poznámce pod čarou.<sup>148</sup>

Jeden žák s PO 2. stupně vyplňoval velice stručně, může to být tím, že nerad píše. Proto jsem se paní magistrou dohodla, že mu napíše do chatu, zda by si s ní o tomto tématu skutečně nechtěl spíše pohovořit skrze videohovor nebo jen po telefonu. Tento rozhovor měla vést ona, protože chlapec je prý plachý a s rozhovorem s cizí osobou by nemusel souhlasit, nebo by se mohl stydět mluvit o svých názorech. Bohužel žák na nabídku nereagoval, a tedy tato možnost nebyla uskutečněna a analyzován byl pouze vyplněný materiál. Jedno vypracování pak nepovažuji za relevantní vůbec, protože v odpovědích je téměř 100% shoda s materiálem jiného žáka. Tato žačka tedy pravděpodobně text nečetla a pouze opsala odpovědi, přičemž cílem práce bylo nechat osobnost na žáky působit, v tomto případě se tak tedy zcela určitě nestalo. Otázky u ostatních respondentů byly fakticky téměř správně, proto lze usoudit, že text byl vypracován srozumitelně a je vhodný pro práci s touto konkrétní osobností.

Odpovědi byly v mnoha případech velice krátké a stručné, čemuž jsem se chtěla po předchozí zkušenosti vyhnout a v zadání jsem apelovala na zamyšlení se, zároveň jsem otázek dala menší počet. U některých žáků se pak tento krok vyplatil, protože skutečně rozváděli své odpovědi a úvahy, u jiných se to naprosto minulo efektem. To naznačuje, že tito žáci byli k práci lépe motivovaní, ať už to bylo mým apelem nebo třeba blízkostí probíraného tématu. S magistrou jsme se dohodly, že žákům přeci jen materiál vrátíme (slovně ohodnocený) a dáme jim ještě týden na doplnění. Této příležitosti využili 4 žáci, někteří pak pouze delším způsobem přepsali, co již měli uvedené při prvním vyplnění, další pak skutečně obohatili odpovědi o nové myšlenky. Z toho lze vyčíst, že má zpětná vazba žáky mnohem více motivovala a je vidět, jak důležitý je kontakt během procesu vzdělávání. Během reálné hodiny by to fungovalo obdobně, ale mnohem rychleji, protože bych nemusela čekat, až si žák zpětnou vazbu přečte a odešle mi upravený materiál.

Práce s filmem byla na stávající podmínky relativně uspokojivá, opět se našli žáci, kteří chtěli materiál jen rychle vyplnit, 4 žáci se o vyplnění ani nepokusili, což mě velice mrzí, protože jsem věnovala čas pečlivému výběru. Jsem však velice překvapená a

---

<sup>148</sup> Dějiny rasismu 3 (CZ dabing). In: *Youtube* [online]. 06.09.2012. [cit. 01.06.2020]. Dostupné z: <https://youtu.be/QfAYmEohW7M>. Kanál uživatele Matthew.  
Dějiny rasismu 2 (CZ dabing). In: *Youtube* [online]. 10.02.2016. [cit. 01.06.2020]. Dostupné z: <https://youtu.be/Ghj81aEay7w>. Kanál uživatele Matthew.

spokojená s tím, že zhlédnuty byly všechny filmy. Obávala jsem se, že se jeden žák tento úkol splní a všem ostatním pošle popis a odpovědi. To se nestalo a u hodnocení žáků jsem to zohlednila poděkováním za snahu. Vzhledem k vyjádřením k filmům ze stran žáků lze vyčíst, že je to bavilo – jednak ozvláštňení práce, jednak i dobrý výběr filmů. K vypracování tohoto materiálu tedy přistupovali s větší chutí a motivací.

V reálné hodině bych pak přidělila jeden film vždy dvěma lidem, aby spolu během následující hodiny mohli probrat dojmy a představit hlavní myšlenky svým spolužákům. Jsem si již vědoma úskalí, že žáci mohli obsah filmu vyhledat a opsat, proto bych měla přidat více konkrétní otázky zaměřené na nejen na děj, ale i na osobní prožívání a názory na dílo. Tuto vlastní práci šlo lépe propojit s tématem materiálu nebo jsem mohla přidat ještě jednu otázku týkající se osobnosti hlavních postav. Je to pro mne poučení do praxe.

Tento materiál tak, jak je sepsaný, lze využít s drobnými změnami i v běžných hodinách Vko. Úskalím se ukázalo být to, že žáci tematiku rasismu ještě nemají probranou v dějepisu. Tím se dostávám k mezipředmětovým souvislostem, protože tato osobnost hodně souvisí s historií Ameriky, ale lze ji použít jako paralelu k segregáčnickému dění v Evropě během II. světové války. Proto tento materiál doporučuji i jako ozvláštňení hodin dějepisu, samozřejmě by mohl být v kratší formě, pokud by se jednalo jen o ozvláštňení – např. by mohl být zcela vynechán úkol s filmy, nebo uveden pouze jako doporučení k tematice pro zájemce. Práce s textem je pak opět důležitá v souvislosti s českým jazykem a literaturou, historie Ameriky a rasismu by pak mohla spadat do anglického jazyka, i když spíše do seminářů nebo až na středních školách.

Ověření výchovně-vzdělávacích cílů bylo trochu problematické, protože jsem se původně chtěla orientovat na porozumění problematice, což se nejlépe vyvozuje z diskuse s žáky. I tak ale mohu potvrdit, že některé cíle byly i přes distanční výuku naplněny. Kupříkladu žáci většinou dokázali uvést příklad porušování lidských práv z historie, uvědomovali si, že tato problematika se týká i současnosti, tedy lze vyvodit, že chápou principy rovnosti lidí a uvědomují si jejich práva.

Jak již bylo zmíněno výše, pozměnila bych trochu otázky, které jsem žákům dávala, některé by šlo pozměnit, aby lépe odpovídaly původním výchovně-vzdělávacím cílům. Také si myslím, že bych měla mnohem rychlejší zpětnou vazbu a mohla žáky k úvahám vést mnohem efektivněji než skrze online prostředí, které ještě navíc v současné době (pravděpodobně kvůli přetížení) má občasné technické výpadky.

V přímé výuce by šlo bez problému uskutečnit motivaci formou pětílístku, protože žáci by pracovali více na etapy. Jako motivaci lze využít aktivitu „tečkovaná“, která si klade za cíl emoční prožitek z oddělení a nepřijetí někoho do kolektivu. Aktivita spočívá v nalepení různých barev na čelo a bezeslovného rozřazení se podle těchto barev. Jeden člověk pak nemá žádného kolegu své barvy a je zcela izolovaný od ostatních skupin.<sup>149</sup>

#### 2.2.4. Clemens Kuby

Tento materiál byl ověřován v 9. třídě ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jak je uvedeno v charakteristice třídy, jedná se o málo početnou třídu 13 dětí, z toho 4 žáci s učiteli v současné době nespolupracují a neplní zadávanou práci. Ze zbylých 9 dětí se mi materiál pokusilo včas vyplnit 6 žáků. Nechala jsem odpovídání otevřené, aby se případně mohli žáci k vyplnění vrátit i po termínu odevzdání.

Výukový materiál se skládá z několika částí – úvodní motivace v podobě křížovky, vyprávění ve videu<sup>150</sup> na platformě YouTube, úkoly k videu a dobrovolné úkoly navíc. Video, které mají žáci k dispozici, je v němčině. Každou větu překládá překladatelka do češtiny, proto je toto video vhodné pro pokročilejší žáky jako rozšíření nebo trénink německého jazyka. Určitě by se dalo využít na středních školách, na základních je to potom na zvážení učitele podle toho, zda je němčina primárním jazykem, jak dlouho se jí žáci věnují a také jak jsou individuálně schopní.

Materiál je pak zaměřený na těžký příběh Clemense Kubyho, na jeho život, osobnost, vlastnosti a vývoj osobnosti, kterým si prošel. Působí velice inspirativně a žákům prezentuje nezvyklý pohled na svět. Vzhledem k tématu a učivu uvedeném danému RVP lze materiál zařadit do předmětu Vko, tematického celku Člověk jako jedinec.

Výchovně-vzdělávací cíle pro tuto osobnost byly následující. Žák „*objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života. Objasní význam vůle při*

---

<sup>149</sup> DOBIÁŠOVÁ, Klára a Lucie HORNÁKOVÁ. *Exran - Aktivita zaměřené na témata xenofobie, rasismu, extremismu, neonacismu a antisemitismu*. Brno: Diecézní charita Brno, 2011. Str. 7. Dostupné z: <https://celsuz.cz/res/archive/002/000395.pdf?seek=1327676721>

<sup>150</sup> Clemens Kuby a hosté: Jaroslav Dušek a Ondřej Smeykal. In: *Youtube* [online]. 12.09.2016. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: [https://youtu.be/T7\\_82H6U3sk](https://youtu.be/T7_82H6U3sk). Kanál uživatele Meltingpot.

*dosahování cílů a překonávání překážek. Popíše ..., jak lze rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru*“<sup>151</sup> Žák popíše motivační faktory, dokáže najít své silné a slabé stránky, pochopí důležitost osobního rozvoje.

Žáci obdrželi následující zadání: *„Milá devátá třída! Čeká na vás druhý materiál se slohovou tematikou. Tentokrát se seznámíte se zajímavým člověkem, jehož jméno odhalíte úvodní křížovkou. Poté si pustíte video, při jehož sledování si můžete procvičit i své dovednosti němčiny. Následně se pokusíte důkladně odpovědět na připravené otázky. Zamýšlíte se jimi opět nad tématem, které bych do slohové práce uvedla citátem - "Co tě nezabije, to tě posílí." - a jednalo by se o úvahu.“*

#### 2.2.4.1. Křížovka

Jako úvodní motivaci jsem zvolila tematickou křížovku, ve které žáci vyplňovali pojmy související s osobností, charakterem a prožíváním člověka. Správnými odpověďmi potom získali jméno Clemense Kubyho, na kterého je tento materiál zaměřený. Ke křížovce dostali pokyn vyhledávat různá synonyma, antonyma nebo doplňovat myšlenku tam, kde jsou 3 tečky (...). Otázky, grafické znázornění a odpovědi byly následující (viz dále). Křížovku vyřešili bez problému všichni respondenti. K tomuto jménu byl připojen kratičký text, který osobu pana Kubyho uvádí společně s výňatkem z jeho příběhu, kde říká, že každá změna musí vycházet od nás samých a je třeba být připraven na to, že to bude nepříjemné, ale právě to nás posílí. Křížovka nedělala žádnému z žáků problém.

1. *„jiný název pro emoce“*
2. *„kladný cit k druhému“*
3. *„jiný název pro dochvilnost nebo preciznost“*
4. *„příjemný, sympatický člověk „*
5. *„jiným slovem nebojácnost“*
6. *„opak večera“*
7. *„jiným slovem pokorný nebo nenáročný“*
8. *„chamtivý člověk jinak““*

---

<sup>151</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: MŠMT. [cit. 16.5.2020] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

9. „udělat něco pro druhé, znamená udělat dobrý...“

10. „opak silného“

11. „opak záporů“

1				c	i	t	y			
2				l	á	s	k	a		
3			p	ř	e	s	n	o	s	t
4				m	i	l	ý			
5	s	t	a	t	e	č	n	o	s	t
6			r	á	n	o				
7				s	k	r	o	m	n	ý
8			l	a	k	o	m	e	c	
9			s	k	u	t	e	k		
10		s	l	a	b	ý				
11	k	l	a	d	y					

#### 2.2.4.2. Práce žáků

Abych zpestřila práci žáků, našla jsem kvalitní motivační video, kde pan Kuby předkládá svůj příběh. Je užita metoda vyprávění obsahující všechny náležitosti. Žáci dostali informaci s pokyny a taky základním popiskem videa, tedy že video je v němčině a je delší, což je způsobeno přítomností překladatelky, která musí každou větu překládat, což má své výhody, protože nemusí číst titulky a mohou nasávat atmosféru videa a gestikulaci Clemense Kubyho. Dále jsou žáci upozorněni, že prvních 13 minut videa mohou přeskóčit, protože se jedná o úvod, se kterým jsem však více nepracovala. K zadání je přiložen odkaz video.

Abych si ověřila, že žáci skutečně věnovali čas video, vytvořila jsem následně 11 otázek směřující k faktickým informacím z videa.<sup>152</sup> U některých se mohli zamyslet více. Mé předpoklady jsou poněkud delší, ale kratší odpovědi žáků nepovažuji za nedokonalé vypracování, protože jsem cílila na prezentaci uvedených informací pro ověření práce s videem, záleží na jednotlivcích, jak obsáhle jim přijde vhodně odpovídat. Ve videu nezazněla všechna fakta, která by se ale mohla objevit v odpovědích, pokud by některý žák pátral i po jiném zdroji informací. Tato doplnění jsem čerpala z osobních

<sup>152</sup> Clemens Kuby a hosté: Jaroslav Dušek a Ondřej Smeykal. In: *Youtube* [online]. 12.09.2016. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: [https://youtu.be/T7\\_82H6U3sk](https://youtu.be/T7_82H6U3sk). Kanál uživatele Meltingpot.

stránek pana Kubyho<sup>153</sup> a uvedla jsem si je pro sebe k očekávaným odpovědím jako poznámku.

*„1. Čím se pan Kuby živil dříve?“*

Očekávaná odpověď: Podnikal v pohostinství.

Pozn.: Ve videu to není řečeno, vystudoval filmový obor režie a produkce filmu. Natočil několik snímků ještě před nehodou. Sdílet to dětem, případně zadat jako úkol dohledat, co za filmy natočil.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti podle očekávání, všichni uvedli, že se živil jako výčepní ve svém podniku. Jedna dívka se zmínila o předchozí politické kariéře.

*„2. Jaký život Clemens před pádem vedl? Co vše dělal?“*

Očekávaná odpověď: Poskytoval restaurační služby (měl hospodu), založil Stranu zelených v Německu, která byla úspěšná. Koupil dům a chtěl ho rozšířit.

Pozn.: Opět ve vidu není řečeno, že se věnoval část života filmové tvorbě.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Podle mého očekávání zmiňovali restaurační služby, politickou kariéru i koupi a rozšíření domu, ale také přidali informace o jeho rodinném stavu.

*„3. Myslíte, že byl spokojený? Proč ano/ne?“*

Očekávaná odpověď: Nebyl spokojený se situací své strany v politice. Jeho představa byla jiná, nakonec ze strany i odešel. Ve svém osobním životě byl úspěšný, ale nikoliv spokojený nebo naplněný. Rozhodl se odkoupit dům, ve kterém podnikal, vzal na sebe mnoho závazků, ale nečinily jej vnitřně spokojeným. Cítil na sobě velký tlak z toho, kolika lidem co slíbil, a myslel si, že s tím nemůže nic udělat.

---

<sup>153</sup> Clemens Kuby [online]. [cit. 02.06.2020]. Dostupné z: <https://www.clemenskuby.cz/>

Na tuto otázku, která je více názorová, odpověděli všichni respondenti. Odpovědi jsou velice různorodé podle hodnot dětí a podle toho, co vnímají. Polovina jich uvedla, že spokojený nebyl, zatímco druhá polovina vyhodnotila jeho dosavadní život jako naplňující, úspěšný, a tedy logicky vzato musel být spokojený. Můj předpoklad vycházel z výroku, ve kterém Kuby tvrdí, že takto nechce žít dále, také jsem zvažila všechny ve videu uvedené situace (ztráta politických ideálů, zadlužení aj.), což polovina dětí pochopila podobně jako já, tj. nespokojenost. Pro jednu zastánkyni názoru, že Kuby byl spokojený, bylo argumentem, že mu ostatní záviděli. Tato odpověď by byla zajisté lépe analyzována během rozhovoru, kde by žačka více rozvedla svou úvahu, zda je pro ni míra spokojenosti úměrně závislá na závidění majetku druhými. Docela mě to překvapilo. Podle učitelky se v její odpovědi možná odráží sociální zázemí rodiny této dívky.

*„4. Co osudného se Kubymu stalo?“*

Očekávaná odpověď: Nemohl spát, chtěl jít tedy na zahradu přes střechu. Střecha ale klouzala, takže spadl dolů a zlomil si páteř. Změnil se mu život od základů. Zažil něco, co si nedovedl nikdy ani představit. Sužovala ho neskutečná fyzická bolest. Stal se invalidou a nemohl chodit.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Nikdo z nich ale neuvedl, že si zlomil páteř. Někteří se vyjádřili tak, že spadl, jiní pouze zmínili, že se chtěl projít a vzal to zkratkou přes kluzkou střechu. Není to v rozporu s mým očekáváním, odpovědi hodnotím jako správné a věcné, i když se třeba zmínili o jiném počtu metrů, někdo uvedl, že spadl z 15 metrů, jiný že to bylo z 10, protože princip zůstal stejný – spadl ze střechy.

*„5. Co Clemens pociťoval a k čemu vedlo jeho zranění?“*

Očekávaná odpověď: Clemens nejprve zažil neskutečnou bolest a myslel si, že umřel, ale byl naživu. Měl strach říct své rodině, že už nebude nikdy chodit. Při převozu do jiné nemocnice vrtulníkem měli potíže a dostal ještě mnohem větší strach, že teď už skutečně umře. Došel k tomu, že pokud přežije, zcela změní svůj život. Rozváže závazky, které se mu zdály nepřekonatelné, že bude dělat skutečně to, co ho vnitřně naplňuje štěstím.



Na tuto otázku odpovědělo 5 z 6 respondentů, proto se ve zpětné vazbě budu domáhat vysvětlení, proč jedna žákyně neodpověděla. U tak malého vzorku je třeba vědět, zda žákyně nepochopila otázku, nebo ji pouze přehlédla, abych měla z čeho čerpat zpětnou vazbu. Jeden žák se také vyjádřil velice stručně a neurčitě, uvedl pouze, že jeho zranění vedlo ke změně, avšak pokud bych byla neznalá tohoto příběhu, nevím, jak moc se zranil a jak moc velké změny musely v důsledku toho nastat. Proto tohoto žáka prosím o doplnění – má tedy zpětnou vazbu i on ode mě. Ostatní odpovědi uváděly fakticky správné teze o neskutečné bolesti, očistci a ochrnutí. Opět moje očekávání není v rozporu.

*„6. Co mu tvrdili lékaři? Co si o své situaci myslel Clemens?“*

Očekávaná odpověď: Že už nebude moct nikdy chodit, protože má zlomený obratel. Clemens nejprve nevěděl, že bude nohy opět cítit. Nepřel se s lékaři. Až ve chvíli, kdy rodině sdělil své vnitřní tužby, začal pociťovat jednu nohu a došlo mu, že se uzdravuje a může se určitě uzdravit zcela. Musí jen najít důvod.

Na otázku odpověděli všichni respondenti a v souladu s mým očekáváním. Všichni zmiňovali jednak tvrzení o nemožnosti opětovné chůze, jednak touhu uzdravit se pro svůj sen o Ladaku. Konkrétně byla zmíněná jednou nejen touha, ale přímo víra, že se uzdraví. Ačkoliv to může znít banálně, tomuto slovu si dovoluji vyčlenit prostor proto, že celý tento materiál je o víře a tato odpověď je nejen správná, ale i velice dobrá a shrnuje podstatu, proč jsem vybrala tuto postavu. Clemens Kubu věřil. Jsem ráda, že to alespoň jeden žák takto přímo zmínil.

*„7. Co se Kubymu honilo hlavou během uzdravování?“*

Očekávaná odpověď: Nevěděl, zda to dokáže, ale měl cíl, pro který to chtěl alespoň zkusit. V jednu chvíli se mu dařilo a byl optimistický, jiné dny přinášely smutek a zklamání. Tvrdí, že člověk s vizí je zdravý a naopak. Během tzv. nucené meditace zjistil, že i on má vizi. Tedy že i on sám je zdravý. Musí se uzdravit, protože má proč.

Odpověděli všichni dotazovaní, avšak trochu jinak, než jak uvádím výše. Všechny odpovědi jsou však fakticky správně. Žáci uváděli konkrétní různorodé myšlenky, které byly kratšího i delšího charakteru. Uváděli, že myslel na svůj cíl, jak by se chtěl on sám změnit a co musí změnit ve svém životě, zároveň ale i to, že měl o svém uzdravování

pochybnosti. Je milé pozorovat, co si kdo vybral, a jsem opět vděčná za to, že někteří zmiňovali ony pochybnosti, protože je to opět věc úzce spjatá s vírou.

„8. *Co Kubyho motivovalo?*“

Očekávaná odpověď: Jeho vize Ladaku, tužba a snad i slib sobě samému. Tragická událost mu převrátila život vzhůru nohama, ale vše přežil, což pro něj byla prvotní motivace, proč se nevzdávat. Vize něčeho, po čem toužil – poznat necivilizovaný Ladak, možná spíš naprosto změnit svůj život a dělat něco, co jej bude naplňovat – ho motivovala k uzdravení a každý krůček byl polínkem do tohoto ohně motivace, i když přiznává, že měl depresivnější dny. Toužil se vrátit k tomu, co ho bavilo dříve – natáčení filmů o necivilizované společnosti a o samouzdravení.

Odpověděli všichni žáci, a až na jednu slečnu, všichni uváděli motivaci v podobě Ladaku, jeho vysněné necivilizované země. Jedna dívka pak formulovala zvláštní odpověď, kterou si dovolím uvést v původní podobě, aby zůstala autentičnost. „*Svůj život se rozhodl změnit protože si myslel že stejně umře.*“ K této větě mám dvě poznámky. Nejprve bych ráda pochválila dívku za to, že neuvažovala pouze nad motivací během uzdravování, ale nad motivací, která odstartovala všechn následný děj – strach ze smrti. Dívka byla jediná, kdo to zmínil a velice si cením originality uvažování. To však platí pouze v případě, že jsem si její odpověď interpretovala správně. Dívka totiž myšlenku formulovala velice zvláštně, a pokud bych se nad tím více nezamyslela, pak bych řekla, že tato úvaha (stejně umřu) je spíše demotivující ke snaze o cokoliv. Kromě poděkování za originalitu jsem tedy do hodnocení připojila poznámku o špatné formulaci, a navrhla řešení v podobě „*Kuby měl strach, že umře, ale nestalo se tak. Přežil situaci i svůj strach, a to ho motivovalo nevzdat se.*“

„9. *Co zajímavého po cestě do Ladaku se mu přihodilo?*“

Očekávaná odpověď: Po cestě narazil na vojáky uzavřenou silnici, kde zrovna projížděl Dalajláma. S Dalajlámou se dal do řeči a strávil v jeho přítomnosti celý týden. Chodil na jeho přednášky a slyšel díky tomu věci, o kterých do té doby neměl ponětí.

Na otázku odpověděli všichni (až na jednu žákyni) i podle mého očekávání. Tato žákyně jediná uvedla informaci z Kubyho života ze zcela jiného období. Nevím, co si

o tom myslet, protože všichni ostatní se trefili naprosto přesně do toho, co jsem zmiňovala výše, a jiné odpovědi této dívky nejsou špatné, proto usuzuji, že mohlo dojít k nepatrnému nepochopení.

*„10. Co pro Kubyho znamená jeho životní „katastrofa“?“*

Očekávaná odpověď: Byl to pro něj obrat, díky kterému překročil hranice svých možností. Ukázal mu, že lze uvažovat jinak, že lze dělat jiné věci a zažívat unikátní situace. Že může z ničeho nic naprosto předělat svůj dosavadní život a začít znova a jinak. A že to může dělat kdokoli z nás. Seběmenší choroba je zde podle Kubyho proto, aby nás upozornila, že něco děláme špatně, a aby nás nasměrovala na správnou cestu. Bolest je poselství pro osobní rozvoj. Když je všechno v pořádku, nevyvíjíme se. Pro vývoj potřebujeme nakopnutí, popostrčení. Musíme rozvíjet své vědomí. Sami jsme tvůrci našeho vlastního štěstí. Víme-li, co chceme na sobě vyléčit, máme cíl. A pomocí intuice se můžeme dopracovat k řešení svého problému.

Odpověděli všichni dotázaní, ačkoliv kratší odpovědi, tak nebyla nikdy v rozporu s mým předpokladem. Všichni v této katastrofě identifikovali příležitost pro nový a snad spokojenější život. Pouze jeden žák nepochopil otázku a odpověděl tak, aby vysvětlil, co za to ta katastrofa byla, místo toho, aby popsal její význam pro Clemense. To jsem mu vyjasnila ve vyhodnocení jeho materiálu.

*„11. Jaké negativní vlastnosti si Clemens připisuje?“*

Očekávaná odpověď: Zbabělost.

Poznámka: Tato vlastnost je v zastínění tak výrazného příběhu a není jí věnováno příliš prostoru. Zjišťuji, zda to někdo odhalí.

Tato otázka nebyla jednoduchá, Kuby o svých negativních vlastnostech moc nemluví. Jedna dívka měla za to, že si připisuje špatnou znalost angličtiny, další 2 žáci neodpověděli vůbec a 3 tvrdili, že si žádných negativních vlastností nevšimli. Jsem moc ráda, že se nebáli říct, že žádné nezaregistrovali. Každý člověk má nějaká negativa, určitě po nich žáci pátrali a jsem ráda, že se polovina nebála říct svůj názor nebo přiznat, že v hledání nebyli úspěšní. Pan Kuby se pouze jednou okrajově zmíní o zbabělosti. Podobná vlastnost

by šla například vyčíst z toho, že se mu vršily před nehodou problémy a nespokojenost a on se pravděpodobně bál s tím něco udělat, měl pocit, že má svázané ruce, což člověk nemá nikdy, jen musí najít sílu a odvalu. Tuto otázku bych s dětmi trochu rozvedla alespoň proto, aby pochopily, co jsem měla na mysli. Dětem jsem to do zpětné vazby nepsala proto, že skutečně otázka byla poněkud ošemetná a spíš jsem čekala, zda to někoho napadne, nebo jestli vyzoruje jinou vlastnost.

### 2.2.4.3. Diskusní otázky

Po faktických otázkách jsem žákům připravila dotazy na zamyšlení, nad kterými bychom se pokusili v hodině rozpravit diskusi. Těchto otázek bylo 9. Jelikož bych se pokusila o nich diskutovat, místo očekávaných odpovědí jsem si vytyčila jistý směr, kterým bych chtěla odpovídání směřovat.

*„1. Jaké pozitivní vlastnosti na Clemensovi pozorujete?“*

Směr odpovědí: Schopnost čelit osudu a nástrahám života. Je silný, má nezdolného ducha. Cílevědomost – vytyčil si cíl uzdravit se pro nepoznanou krajinu a tvorbu toho, co miluje. Statečnost – překonal svůj strach ze smrti, možná i naopak ze života (ve smyslu strachu z toho, že bude dělat, co ho nenaplňuje). Upřímnost a sympatičnost – vyplývá z jeho projevu s publikem a lidmi. Zvídavost – touží objevovat nepoznané a popsat nepopsané (uzdravování se). Víra v život.

Všichni respondenti vymýšleli různé odpovědi, líbí se mi pestrost a originalita. Je vidět, že se někteří zamýšleli skutečně hluboce. Významné bylo pro žáky pozitivní myšlení, odvaha, statečnost, humor, se kterým ke své situaci přistupuje aj. Za zmínku stojí sebedůvěra a víra v uzdravení. To byl cíl, ke kterému jsem se chtěla dostat, proto věřím, že diskuse nad touto otázkou by dětem nečinila problém.

*„2. Dokážete si představit, že se octnete v podobné situaci? Spadnete, někdo vás srazí autem, přihodí se jiná situace, která Vás ohrozí na životě. Jak byste se cítili?“*

Směr odpovědí: Dokáží/nedokáží. Cítila bych se určitě strašně. Můj dosavadní život by skončil. Nemohla bych se o sebe postarat, moje rodina a přátelé by měli veliký strach o můj život, báli by se o mně. Určitě bych se litovala a měla spoustu negativních

emocí a myšlenek. Ptala bych se, proč se to stalo právě mně a také co teď bude. Zažila bych velké deprese a úzkosti, které by můj stav ještě více negativně ovlivňovaly. Možnou odpovědí žáků by mohlo být i to, že by mi bylo zle, ale uvědomila bych si, že můj život neskončil a musí pokračovat, jen je potřeba najít způsob, jak začít znovu nebo pokračovat v tom, co jsem dělala. První přirozenou reakcí by ale určitě byla sebelítost.

Žáci se vyjadřovali poměrně stručně, ale pokusili se vyjádřit svůj názor všichni. Většina pak tvrdí, že si nedovedou vůbec představit, že by se ocitli v podobné situaci, a někteří si to dokonce ani představovat nechtějí. Přiznávají, že by jim bylo určitě strašně. Jedna dívka má pak za to, že by si vyčítala, co se stalo a říkala si, že „*že to takhle vůbec dopadnou nemuselo*.“. Také mě velice překvapil názor, kdy jedna žákyně má za to, že co se má stát, stane se, tedy brala by to jako zásah osudu, se kterým nelze moc hýbat, a přijala by svou roli. Ráda bych se jí optala, zda to pro ni znamená to, že by se s tím snáze smířila, ale dál by už nebojovala o schopnost uzdravit se, nebo jestli by se díky svému přesvědčení lépe dostala přes fázi smutku a mohla pokračovat do oné fáze regenerace. Jejich odpovědi byly v pořádku, pochopitelné a řekla bych, že i dobré, proto bych s nimi pracovala dále, aby pochopili, že tyto negativní emoce stojí za to překonat a uvědomit si, že život tragédií nekončí.

„3. *Je dobré setrvávat v těchto myšlenkách? Proč ano, proč ne?*“

Očekávaná odpověď: Určitě není dobré zůstat u těch negativních emocí. Je to přirozená reakce na stresovou událost a na nově nastalou situaci, která nás vyděsí a vytrhne z života. Je třeba tento smutek zažít a vstřebat, aby si člověk vážil lepších chvil, které přijdou. Je třeba přenést se skrze negativní emoce k těm pozitivnějším, které povedou ke konstruktivnímu jednání a uvažování nad situací a východiscích z ní. Negativní emoce jsou nutné a přirozené, ale nesmí na nich stát náš život, chceme-li být spokojení a šťastní. Musíme hledat řešení našeho problému, pokud nechceme zůstat stát na místě. Je třeba si uvědomit, že zlé věci se nedějí jen mně konkrétně, ale i ostatním, nejsme v tom sami a měli bychom si pomáhat. Měli bychom umět regulovat své emoce tak, jak je pro nás nejprospěšnější a nejlepší, i když to není nejsnadnější cesta.

Na otázku odpověděli 3 žáci, další 2 neodpověděli vůbec a 1 žák uvedl, že má svůj názor, ale neví, jak to napsat. S tímto žákem by bylo vhodné vést rozmluvu, abych mu pomohla s formulací, tedy pokud by o to stál. U žákyň, které neodpověděly, však nevím,

z jakého důvodu tak neučinily. Je možné, že také měly problém s formulací odpovědi, proto by pro ně byl rozhovor mnohem lepší volbou. Jedna respondentka pak je toho názoru, že je dobré být na takové věci mentálně připraven, ale že by v negativním přístupu člověk neměl setrvávat ani před, ani po případné nehodě. Další pak považuje za přirozené uvažovat negativně, ale myslí si, že je lepší přemýšlet optimisticky. Poslední respondentka jednoznačně tvrdí, že není dobré setrvávat delší dobu v negativním uvažování.

*„4. V čem Clemens Kuby rozvinul svou osobnost?“*

Směr odpovědí: Začal chápat, že může žít život jinak. Uvědomil si, co skutečně chce. Dospěl k rozhodnutí, že by se měl více zaměřit na to, co ho baví. Posílil své dobré vlastnosti, možná je jen probudil a „oprášil“. Začal být více rozhodný, více se začal zajímat o oblasti života, které mu předtím nic neříkaly. Začal se zajímat o zdraví a hodně cestoval. Poučil se, že se nemá bát budoucnosti a změn. Naučil se, že není dobré setrvávat ve své komfortní zóně, ale je třeba se neustále rozvíjet a tzv. neusnout na vavřínech. Je třeba svůj mozek a tělo namáhat, aby neochruly. Naučil se, že je třeba vážit si sám sebe a že on je pánem svého osudu, ať už mu nastrčí do cesty cokoli, je jen na něm, jak svou zkušenost pojme a jak s ní naloží. Díky této zkušenosti se rozhodl točit a psát, čímž ovlivňuje spoustu dalších lidí a rozvíjí nejen sebe díky novým poznatkům z různých kultur, ale předává toto vědění široké veřejnosti. Určitě také rozvinul jistý vnitřní klid a pohodu, optimismus. Poznal, na čem mu záleží a co může oželeť. Pochopil, že nemůže vždy ovlivnit, co se mu stane, jen své myšlení a to, jak se v situaci zachová. Pochopil, že se nesmí vzdát a jak je třeba být trpělivý, věřit svému úsudku a věřit něčemu obecně.

Na tuto otázku odpověděli 4 z 6 respondentů. Mrzí mě to, protože v tuto chvíli mi šlo o jejich vlastní názory a doufala jsem v delší odpovědi, kterých jsem se také nedočkala. Žáci odpovídali stručně, většinou tak, že mu to pomohlo lépe porozumět sobě samému a že si ujasnil, co od života chce a co má změnit.

Určitě bych žáky vedla k výše uvedenému předpokladu. Ráda bych, aby žáci věděli, že nemá cenu se obávat a mít strach z budoucnosti a že se každá situace nechá nějak řešit, což nakonec může dopadnout mnohem lépe, než jak bychom si vůbec kdy pomysleli. Myslím si, že toto je zásadní otázka k projednání, a nemohu se dočkat, až se

s žáky uvidím osobně příští rok a budu s mladšími ročníky moct pohovořit na toto téma, protože si lze vzít skutečně hodně dobrého z tohoto rozboru.

*„5. Myslíte si, že má každý schopnost (samo)uzdravit se z jakékoliv nemoci?“*

Směr odpovědí: Výzkumy potvrzují, že skutečně existuje spojitost fyzického stavu a psychiky. Nemůžeme si nechat dorůst nohu, která nám byla amputována, ale pozitivním psychickým uvažováním můžeme předejít jiným onemocněním způsobených stresem a špatným psychickým rozpoložením. Spousta nemocí je skutečně psychosomatických, tedy špatná psychika se odrazí v našem těle. Skutečně jsou věci, které můžeme vyléčit pomocí psychické nápravy. Nabízí se otázka, zda pro víru musíme mít vědecký důkaz a zda tímto důkazem není Clemens Kuby (a mnoho dalších).

Odpověděli všichni respondenti. Někteří názor možná převzali, ale třeba jej měli už dříve, že skutečně vyléčit se lze, pokud to člověk doopravdy chce. Spoustu jich pak poukazuje na souvislost mezi psychickým a tělesným stavem organismu, jeden žák pak zastává podobný názor, ale myslí si, že to nedovede každý v sobě probudit. Jedna žákyně je pak toho názoru, že se vyléčit ze všeho nejde. Tato otázka nemá správné ani špatné řešení, protože odpověď zkrátka nevíme, ale je důležité vytvořit si svůj názor a stát si za ním, ať už je jakýkoliv.

*„6. Clemens se přestal stýkat s rodinou během doby uzdravování. Proč? Je to vždy dobrý krok, přestat se vídat s rodinou, když se vyskytne nějaký osobní problém?“*

Směr odpovědí: Clemens se přestal stýkat s rodinou, protože cítil, že to pro něj osobně není dobré. Snažil se myslet pozitivně a věřit své pravdě, ale rodina ho utěšováním aj. pravděpodobně o tuto vůli připravovala. Určitě to ale není řešením problémů a není to ani vhodný doplněk našich řešení. Jsou problémy, se kterými bychom se naopak měli rodině svěřovat už jen proto, že sdílený smutek je poloviční smutek. Jde především o konstruktivní rozhovor, kdy nám nejsou poskytovány pouze útěchy, ale skutečně jiné pohledy a názory na situaci, které nám mohou pomoci dojít k řešení. Neměli bychom od sebe odříznout rodinu, pokud nejsme přesvědčeni, že je to to nejlepší pro nás i pro ně. Neměli bychom se jich trvale stranit a měli bychom si uvědomit, že rodina je nám nejbližší a může pomoci překonat ty nejhorší časy, záleží na povaze každého z nás. Členové rodiny

také mají city a je pro ně velmi zraňující, když se některý člen začne příbuzných stranit nebo jim přímo řekne, že se s nimi nechce z nějakého důvodu vídat.

Odpověděli všichni respondenti – setkala jsem se s velice zajímavými odpověďmi, které mi ukázaly, že žáci uvažovali nad problémem a dokázali zhodnotit individualitu situace. Převážně jsou toho názoru, že není dobré zcela přerušit kontakt s rodinou a že je dobré mít se komu svěřit, především rodině, protože od toho tu mimo jiné je. Někteří si pak uvědomují, že to může rodinu stresovat, proto je lepší si do jisté míry udržovat distanc, ale mít na paměti, že nám pomohou, pokud je o to požádáme. Jedna žačka pak vyjádřila názor, že sdílení problémů s rodinou nemusí být vždy ku prospěchu, protože rodina se na to potom dotyčného dotazuje a jemu už to nemusí být příjemné, dokonce ho může psychicky srážet, že mu to neustále připomínají. To je jeden závěr, ke kterému bych žáky ráda vedla, tedy že volba je na nich podle jejich uvážení a musí být se svou volbou smíření ve všech směrech, vědomi si výhod i nevýhod, a pak je jejich volba v takovém případě v pořádku, nicméně že by to rodině měli vysvětlit, aby se jich to negativně nedotklo. Poslední žák pak uvádí, že v jeho konkrétním případě to bylo dobře, protože měl díky tomu čas a klid na přemýšlení o svém životě, co chce dělat dál a nebyl rušen vnějšími vlivy. Na tuto otázku bych ihned navázala další, zda v tu chvíli věděl, že je to pro něj do budoucna dobré a natolik zásadní.

*„7. Proč Clemens nelituje svého zranění?“*

Směr odpovědí: Díky svému zranění překonal čáru, přes kterou neměl jinak sílu přejít. Razantní životní zkušenost mu umožnila přehodnotit svůj život, osobnost, hodnotový žebříček, rozšířila mu vnímání světa a učinila jej opravdu spokojeným. Zažil stovky a tisíce zážitků, o které by byl jinak ochuzen. Určitě by zažil jiné věci, ale nevíme, zda by jej naplňovaly tak, jako ty, které se mu přihodily. Díky této zkušenosti se naučil od života přijímat, co mu přichází do cesty, a být spokojený v jakékoliv situaci. Přineslo mu to víru.

Odpověděli všichni respondenti, vesměs uváděli, že mu to pomohlo začít nový, lepší a spokojenější život, ve kterém se mu přihodilo mnoho dříve nemyslitelných událostí. Odpovědi byly kratší, ale zajisté správné a dalo by se vymyslet spoustu myšlenek, které jsem nastínila výše. Určitě je dobré s nimi žáky obeznámit.



*„8. Myslíte si, že by byl stejně optimistický, kdyby se mu nepovedlo vyléčit se?“*

Směr odpovědí: Pravděpodobně ne. On ale dobře věděl, že musí žít, i když by byl takto ochrnutý. Pokud by se mu povedlo překonat negativní pocity smutku a křivdy, mohl by se dopracovat k optimismu, ke konstruktivním řešením své situace a určitě i ke spokojenosti. Musel by překonat negativní emoce a uvědomit si, co mu život nevzal, co kolem sebe má.

Odpověděli všichni žáci poměrně kratší odpovědí, což se vzhledem k formulaci dalo očekávat. Většina si myslí, že by nebyl tak optimistický, případně že by mu nějakou dobu trvalo, než by si na to zvykl a že by také musel přijít na způsob, jak žít spokojeně i přes handicap. Alespoň někteří žáci si uvědomují, že lze být spokojený i přes takovouto nástrahu osudu.

*„9. Je důležité zůstat optimistický i když by se nám nedařilo? Nepište jedno slovo, ale rozvíňte svou myšlenku o cokoliv, co vás napadne.“*

Směr odpovědí: Je to důležité, protože naše myšlení ovlivňuje naši náladu, naše vnímání světa, dokonce i náš fyzický stav. Podněcuje náš zájem o nové věci a motivuje nás k činnosti. Je to důležité i pro naše okolí, protože naše trápení se přenáší na lidi okolo a ovlivňuje jejich náladu, pohled na svět a okolí. Pozitivní myšlení rozvíjí naši osobnost, protože k nám pak přicházejí nové nápady,

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a shodli se na tom, že je skutečně důležité snažit se svět vidět z té lepší stránky. Dobře si uvědomují, že to není snadné, protože nám do cesty přicházejí různé nelehké situace a člověk často podlehne náhlým nečekaným emocím, ale je podle žáků v zájmu každého snažit se dopracovat k optimistickému vnímání už jen proto, že psychika souvisí s fyzikem a mohly by se přidružit jiné zdravotní problémy. Zároveň jako radu někteří uvádí, že bychom si neměli dělat starosti z věcí, které se nám zcela nezdařily, protože je před námi spousta jiných, které se povedou.

S prací s těmito otázkami jsem nadmíru spokojená. Ačkoliv respondentů nebylo mnoho, ti, kteří se zapojili, prokázali, že nad tématem uvažovali a skutečně se snažili na základě mých otázek rozvíjet své myšlenky, což mne neskutečně těší. Některé odpovědi

byly kratší, ale i tak byly podnětné a musím přiznat, že některé velké myšlenky lze vyjádřit i jen pár slovy.

#### 2.2.4.4. Doplnující úkoly

K materiálu jsem přidala ještě pár otázek, které jsou tak trochu „mimo soutěž“, jak by se dalo hezky říct, a vedou k docela zajímavým souvislostem, ačkoliv se nejedná zcela o osobu Clemense Kubyho. Otázky souvisí s pojmy nebo jevy, které se vyskytly ve videu. Dotazy zněly následovně.

*„1. Víš, jak se jmenuje a odkud je nástroj použitý hned na začátku videa?“*

Odpověď: Didgeridoo, australský domorodý hudební nástroj.

*„2. Jak bys svému spolužákovi jednoduše vysvětlil/a pojem dualita?“*

Odpověď: Dualita je v podstatě chápání něčeho jako dva oddělené prvky. V tomto případě vnímáme duálně vedle sebe psychiku a oddělené fyzické, avšak tyto na první pohled dva nesouvisející koexistující jevy lze vnímat i jednotně, jako např. fyzická bolest (bolest za krkem) může být vyjádření psychického problému (dlouhodobý stres).

*„3. Co je to biřmování?“*

Odpověď: Jedná se o křesťanskou svátost, jejímž cílem je prohloubit vztah člověka s vírou, jedná se o vyšší propojení jedince s církví a vírou.

*„4. Znáte jiný případ, kdy se někdo vyléčil, i když mu doktoři nedávali naději?“*

Clemens Kuby o takových lidech po celém světě natočil mnoho záběrů, vytvořil na tomto základě literaturu i filmový dokument, o konkrétních lidech a jejich osudech je tedy možno si přečíst knihu nebo dozvědět více i ve filmovém dokumentu.

Tyto úkoly se pokusily vyplnit dvě žákyně. První otázka jim nedělala problémy, myslím si, že tento nástroj je podle mě velice atraktivní už jen proto, že není u nás původní a příliš se neuzívá, má velice zvláštní zvuk, který si spojujeme s rituály různých

domorodých kmenů a mnohdy nás to k němu láká právě pro určitou tajemnost. Nevím, zda se žákům tento nástroj zalíbil, ale chtěla jsem, aby si našli jeho název z toho důvodu, že je to může samotné inspirovat ke hře na něco podobného, nebo se jim taková hudba může líbit a mohou zabřednou do nějakých uklidňujících nahrávek. Je to sice odklonění od tématu, ale je to dle mého přesně taková ta zajímavost, kterou si děti při výkladu zapamatují a mají pak k čemu své znalosti vztahovat. Mohou jednou někde zaslechnout zvuk tohoto nástroje a vybaví se jim video s inspirativní osobou, která překonala nelehký osud. Dualita se vysvětluje těžko, ale souvisí s alternativní medicínou a s tímto videem, určitě je žádoucí rozšiřovat znalosti žáků i v takových pojmech, se kterými se běžně neseškávají. Biřmování se pak pokusili definovat podle toho, co uvádí wikipedie, což jim nemám za zlé. Touto otázkou jsem cílila na rozšíření znalostních pojmů, protože Clemens Kuby pojem ve výkladu užívá a dnešní děti pravděpodobně vůbec netuší, o čem to vlastně mluvil. Byla to tedy forma dovysvětlení pojmu z videa. Bohužel nikdo si nedokázal vzpomenout na nikoho, kdo by se zázračně uzdravil.

#### 2.2.4.5. Shrnutí materiálu

Metodický materiál byl vypracován pro žáky 9. ročníku základního vzdělávání. Tak jako v předchozím případě pracovali jednotlivě a na vyplnění měli týden. Z celkového počtu 13 žáků se vyplňování tohoto materiálu účastnilo pouze 6 žáků, což je opravdu malý vzorek, na stranu druhou vypracování bylo provedeno velice zodpovědně a kvalitně. Ne všechny odpovědi byly vyplněny, objevovalo se prohlášení, že žák neví, jak má správně formulovat svůj názor. Materiál byl vyplňován dobrovolně, měl 4 „povinné“ části (motivaci v podobě křížovky, zhlédnutí videa, otázky vztahující se k videu a diskusní otázky) a jednu rozšiřující část. Vzhledem k rozsahu videa není možné celé video během jedné vyučovací hodiny zhlédnout. Proto doporučuji například společně zhlédnout polovinu videa a začít jej trochu rozebírat, za domácí práci pak uložit zhlédnout zbytek a další hodinu se o tom pobavit. Určitě by se nechaly otázky z části videa, které žáci v hodině viděli, vynechat, protože je jasné, že video skutečně viděli, nutné považují ptaní se na zbylou část videa, kterou by si pustili doma, už jen proto, abych měla jistotu, že jej zhlédli. Princip ale může zůstat zachován a myslím si, že tento příběh je skutečně na zamyšlení a pro inspiraci velice vhodný.

Cílem materiálu bylo probrat osobnost Clemense Kubyho a jeho příběh, který je zajímavý svou unikátností. Tento člověk se dokázal vyléčit z neléčitelného ochrnutí, naprosto změnil svůj dosavadní život a nyní je celosvětově známý a iniciuje výzkum

problematiky samoléčení. Ve videu<sup>154</sup> jsou všechny podstatné události z jeho života před nehodou, popis osudného momentu, jeho konání a uvažování během zotavování se, dokonce i život po plném uzdravení. Žákům je kvalitně prezentován tento příběh a myslím si, že i bez otázek, které jsem videu uvedla, by dokázali sami vytušit, co lze od této osobnosti převzít. Hlavní myšlenkou tohoto tématu je seberozvoj za extrémních podmínek, které testují naši psychickou odolnost, víru a touhu. Celý tento seberozvoj se odehrává na tajemném a zároveň napínavém pozadí vyléčení se, ačkoliv současná pokročilá medicína má naprosto jasno v tom, že to není možné. Význam tohoto vzoru spočívá nejen v seberozvoji a dalších výše zmíněných pojmech, ale také v motivaci a zdůraznění potřeby nevzdávat se a brát si ze života to nejlepší.

Jelikož se nemluví příliš o jeho negativních stránkách, nemohla jsem s nimi v této omezené formě hlouběji pracovat. Kdybych měla rychlejší zpětnou vazbu, mohla bych se pokusit žáky návodnými otázkami přimět přemýšlet, o jakých nevalných rysech může být v tomto případě řeč.

Otázkami, které jsem k videu vytvořila, zkoumám, jak žáci porozuměli situaci a příběhu Clemense Kubyho a zda jsem vybrala vhodné video k prezentaci příběhu. Je to také kontrola, zda žáci video skutečně zhlédli, protože se zajisté v diskusní části vyskytly otázky, které by šly zodpovědět jen na základě zamyšlení se bez práce s konkrétním vzorem. Žáci zodpovídali faktické otázky správně, nevyskytl se téměř žádný problém, pouze občasné nedorozumění, špatná formulace aj., což jsem žákům ve zpětném hodnocení objasnila a případně navrhla řešení. Žáci se nepokoušeli učitelku ani mě kontaktovat, tedy buď všemu rozuměli, nebo se ostýchali. Dostali však informaci, že tu jsme pro ně kdykoliv, mohli nám zanechat zprávu v chatu, tudíž předpokládám, že se nevyskytly závažnější problémy, se kterými by si žáci neporadili. Lze usoudit, že video bylo zvolené vhodně a otázky srozumitelné.

Diskusními dotazy pak rozevírám toto téma pro názory žáků, aby se zamysleli nad tématem a vyjádřili se k němu. Tyto otázky bych v nezměněné formě bez problému užila i v reálné hodině. Byly odpovídány s rozmyslem a směřovaly podobným směrem, kam bych se snažila tyto odpovědi dostat i během hodiny. Vyskytla se spousta odpovědí, které stály za zmínku ať už pro svou originalitu, nebo pro zjevnou hloubku argumentu či

---

<sup>154</sup> Clemens Kuby a hosté: Jaroslav Dušek a Ondřej Smeykal. In: *Youtube* [online]. 12.09.2016. [cit. 05.05.2020]. Dostupné z: [https://youtu.be/T7\\_82H6U3sk](https://youtu.be/T7_82H6U3sk). Kanál uživatele Meltingpot.

myšlenky. Ty cenné jsem vždy okomentovala u jednotlivých výsledků otázek. Z rozsahu odpovědí lze vyčíst, že žáci pracovali s dostatečnou motivací, nic si neulehčovali a snažili se vyhovět požadavkům. Úskalím se může zdát délka videa, avšak je třeba vzít v potaz, že video má nějaký úvod a že je příběh vyprávěn ve dvou jazycích. Mohl by být o polovinu kratší, na což jsem žáky upozornila.

Termín evidentně byl vyhovující, protože materiály byly vyplněny kvalitně, srozumitelně a svědomitě. Mrzí mě jen, že se účastnilo tak málo žáků, protože zrovna tento příběh nepracoval s nudným textem, využíval platformu YouTube, kterou jsou žáci zvyklí používat denně, zapojila jsem tedy novodobé prostředky a myslím si, že to byl jeden z těch zajímavějších materiálů (vzhledem k možnostem v současné době pandemie) ze stran užitých metod i z obsahu.

Paní magistra mi pak opět upravila pouze některé češtinářské drobnosti, video si zhlédla sama, protože chtěla vědět, co žákům zadávám. Přiznává, že už to jméno někdy slyšela, ale na rozhovor ani cokoliv jiného prozatím nenarazila. Video ji natolik inspirovalo, že se rozhodla zhlédnout ještě další tematický rozhovor s doktorem, který propaguje myšlenku samoléčby. Tento materiál byl motivující více, než jsem předpokládala.

Díky formě, kterou byly informace žákům předávány, nebylo třeba vytvářet alternativní materiály pro žáky s PO 2. stupně. Pokud by však byl někdo, kdo má problém s psaním delších odpovědí, zajisté by se dala navrhnout alternativa telefonátu, nebo by mohl své odpovědi nahrát na zvukovou stopu. Tato třída vcelku pracovala svědomitě, žáci se opravdu snažili uvádět své názory.

Materiál zobrazuje reálnou osobu skrze mediální prostředek, šlo by jej zařadit do etické výuky k tématu zobrazených a reálných vzorů, ale zajisté i do jiných oblastí. Mohli bychom se něčím podobným zabývat i během hodin výchovy ke zdraví, kde se zdůrazňuje psychohygiena, a v poslední řadě, vzhledem k národnosti Kubyho a jeho rodnému jazyku, můžeme využít pro trénink němčiny, ačkoliv by se muselo jednat spíše o pokročilé žáky.

I přes distanční výuku se mi podařilo naplnit některé výchovně-vzdělávací cíle. Žáci pochopili nutnost sebeaktualizace a rozvoje osobnosti, uvědomují si vůli, která je potřebná k překonání překážek, a porozuměli roli, jakou při seberozvoji hraje motivace. Ostatní cíle by se lépe ověřovaly v diskusi, kde by byly rychlejší reakce z obou stran.

Soudím, že materiál je dobře rozvržený a koncipovaný, lze jej využít s lehkými obměnami v normálních hodinách ve škole i mimo rámec výchovy k občanství. Příběh byl srozumitelný, protože žáci odpovídali správně na faktické dotazy. Diskusní otázky byly dobře formulované a kvalitně zodpovězené, cílí na žákovu emoční stránku, na motivaci a potřebu pozitivního smýšlení spojené s vírou v lepší dny, mohou rozvíjet osobnost žáka a jeho motivaci. Jsou využitelné v praxi a těším se, až je ozkouším i po nástupu do školy ve standardních hodinách.

### 2.2.5. Wangari Maathai

Výukový materiál byl ověřován v 8. třídě ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice. Jak je uvedeno v charakteristice třídy, ve třídě je 17 dětí, z toho 2 žáci s učiteli v současné době nespolupracují a neplní zadávanou práci. Ze zbylých 15 dětí se mi materiál pokusilo vyplnit 11 žáků. Materiál byl zadán i 9. třídě s informací, že se jedná o zcela poslední materiál, který je třeba ověřit, a pokud má někdo nejistou známku z češtiny (materiály fungovaly jako příprava na slohovou práci – úvahu) nebo by chtěl přispět svými názory k problematice, bude jeho snaha velice ceněna. Do ověřování materiálu se zapojili 2 žáci z 9. třídy. Zadání je pro ně otevřené i nadále, pokud se někdo bude chtít zúčastnit „mimo soutěž“, je to pro ně jistě možné, i jejich materiály opravím a vyjádřím se k nim, avšak tyto výsledky již nebudou zahrnuty v práci z důvodu časového nedostatku. K nynější kontrole odevzdaných materiálů se tedy zúčastnilo celkem 13 žáků.

Výukový materiál se skládá z několika částí – úvodní motivace formou práce s obrázky, hlavního textu s úkoly k němu a zápisu. Úkoly prověřovaly faktickou znalost problematiky po přečtení textu, úvahové otázky pak cílily na rozvoj uvažování. Na závěr si měli žáci vypsát pár poznámek, což je pro mě zpětná vazba, co žáky nejvíc oslovilo. Přiložila jsem k materiálu odkaz, který se mi okamžitě spojil s osobností Wangari Maathai – audionahrávka povídky *Muž, který sázel stromy*.<sup>155</sup> Podle domluvy s učitelkou jsme nic nevynechaly při zadávání, abych viděla, jak jsou schopni žáci pracovat s touto formou. Na vypracování měli žáci opět týden. Podle RVP ZV jej lze zařadit do předmětu Vko, tematický celek Mezinárodní vztahy.

---

<sup>155</sup> Muž, který sázel stromy - Marek Eben. In: *Youtube* [online]. 05.01.2013. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=h1\\_cAuK5Bf0](https://www.youtube.com/watch?v=h1_cAuK5Bf0). Kanál uživatele Zbyšek Z.

Výchovně-vzdělávací cíle byly stanoveny následovně. Žák „*uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva*“<sup>156</sup> Žák ví, kdo byla Wangari Maathai, a je schopný objasnit význam této osobnosti. Uvede význam péče o životní prostředí a o druhé osoby, je si vědom vztahu průmyslového pokroku se zhoršováním životního prostředí, chápe, že by neměl soudit lidi na první pohled.

Žáci obdrželi následující zadání. „*Poslední slohový úkol! Milí osmáci, školní rok se nám pomalu chýlí ke svému konci, a tak i já zadávám poslední slohový úkol. Poté, co jste se seznámili s Tomášem Baťou a s Martinem Lutherem Kingem, Vás nyní čeká další zajímavá osoba – Wangari Maathai. Prosím, nelekňte se množství otázek, nad kterými se máte zamyslet. Úkol není koncipován tak, abyste k němu sedli a za chvíli ho měli hotový. Bylo by vhodné, kdybyste si práci na něm opravdu rozvrhli alespoň na dvě části (klidně i na víc), abyste se při něm nechali "unášet" myšlenkami a možná i trošku "snili" o tom, jaké by to bylo, kdyby takových lidí bylo víc. Po dobu vypracovávání tohoto zadání nebudete mít žádný další úkol z českého jazyka (ani mluvnici, ani literaturu).*“

#### 2.2.5.1. Motivace

Jako úvodní motivaci jsem zvolila práci s předsudky. Osobnost Wangari Maathai není jediná, která stojí za zmínění. Na tomto poli boji za lidská práva a životní prostředí (dále ŽP) lze najít neskutečné množství jmen, která by stála za zmínku. Proto jsem se rozhodla zakomponovat toto sdělení nenápadně do úvodní motivace, která žáky připraví na následující téma. Vybrala jsem 5 osobností, které se zapřičinily o ochranu ŽP nebo o pomoc druhým. Snažila jsem se, aby jejich tváře nebyly příliš známé, protože mým cílem nebylo, aby žáci uhodli osobnost, ale aby se zamysleli, jak na ně fotografie onoho člověka působí a následně srovnali svůj odhad s realitou. Snažila jsem se o ukázkou toho, že člověk není vždy tím, jak může vypadat nebo působit na okolí, a že obyčejné tváře, které mohou být velice nenápadné, skrývají veliké činy.

Užité obrázky se nacházejí v příloze se zadáním. Jednalo se o profesora Rádžendra Kumára Pačaurího, který prokázal skleníkový efekt a princip globálního oteplování, za což v roce 2007 převzal pro organizaci, v jejíž čele tou dobou byl, Nobelovu cenu míru. Dále Severn Suzukiová, její fotka je z projevu v roce 1992, kde jí

---

<sup>156</sup> Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 16.5.2020] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

je 12 let, po této konferenci byla známá jako dívka, která na 5 minut umlčela celý svět. V tomto projevu klade apel na vnímání reality z pohledu budoucí generace. V 9 letech založila první ekologickou organizaci. Třetí osobností byla Ruth Katharina Martha Pfauová, jinak známá jako Matka Tereza Pákistánu. Fotografie ji zastihuje jako nevýraznou babičku. Zasloučila život pomoci druhým v boji s malomocenstvím a pro nemocí postižené lidi nechala stavět nemocnice. Chico Mendes byl brazilským aktivistou, ekologem a vystupoval proti obřím firmám majícím za vinu odlesňování amazonského pralesa. Konání těchto firem mělo obrovský škodlivý dopad na životní prostředí a zvířata, která tu žijí. Byl na něj spáchán nejméně jeden atentát, což se mu stalo osudným. Na fotografii působí možná jako nějaký vedoucí drogového kartelu. Poslední osobností byl Albert Schweitzer, další nositel Nobelovy ceny za mír, teolog, ale také lékař, misionář, hudebník aj. Na fotografii je vyobrazen u piana, může působit jako skladatel či muzikant, což není špatně vzhledem k tomu, že skutečně byl hudebníkem. Odjel z Evropy do Afriky, kde zakládá nemocnice z vlastních prostředků (které si vydělal právě i koncertováním) a darů od druhých.

K motivaci žáci obdrželi následující zadání „*Na obrázcích vidíš různé lidi. Podívej se na fotky a napiš ke každé, jako kdo vypadá. Např. někdo může vypadat jako učitel, doktor, terorista, hipík, mafián, zkrátka napiš, jak na tebe působí. Poté zkus fotku vyhledat pomocí Google vyhledávání obrázků, zda se dopátráš skutečného jména a proč zde tuto osobu zmiňují.*“

Odpovědi žáků byly velice různorodé, nebudu je zde rozebírat, protože skutečně co člověk, to jiný názor. Pouze u posledních dvou osobností se shodovali na tom, že na obr. 4 je mafián a na obr. 5 nějaký hudebník. Rozuzlení bylo uvedeno na poslední straně zadání, avšak nemám zpětnou vazbu (až na jednoho žáka), zda si jej všimli a jestli ho využili. Také mi nepsali odpovědi, zda si skutečně obrázky dohledávali. Pouze jedna dívka se omluvila, že jí vyhledávání na Google pomocí obrázků nefunguje, od jiných nemám zpětnou vazbu, zda se o toto vůbec pokoušeli. Jedna jediná dívka pak uvedla nejen svůj odhad, ale i správné odpovědi. Nemám však informaci, zda jsou odpovědi z internetu po dohledání, nebo je přejala z mého klíče. Není to pro mou práci zcela zásadním faktorem, ale cílila jsem tak na rozvoj mediálních znalostí. Někteří žáci ani neví, že lze obrázek vložit a dohledat podobné, případně jak se to dělá. V zadání nebylo formulované, aby mi žáci napsali, co dohledali, proto to považuji do jisté míry za svou chybu a pro příští dálkové využití doporučuji přidat k zadání formulaci požadující výsledky hledání.



K obrázkům jsem přidala pole, do kterého žáci mohli psát své odpovědi, aby se vyhnuli případnému rozházení textu. Až na jednu dívku z 8. ročníku nikoho nenapadlo, že toto ohraničené pole obsahující čísla slouží k zápisu vlastních tipů. Vůbec by mě nenapadlo, že žákům logicky nedojde význam tohoto políčka. Do budoucna tedy lze zdůraznit to, proč se v materiálu tabulka nachází, nebo ji tam nemusím dávat vůbec, protože by byla zbytečná. Jedním velice zásadním úskalím jsou také autorská práva, která je třeba respektovat.

V reálné hodině lze tuto metodu také aplikovat pro pracování s předsudky. Obrázky bych mohla žákům promítat, pokud není učebna vybavená dataprojektorem, lze je vytisknout a nechat kolovat, případně žáky s obrázkem obejít, aby všichni viděli. Závěrečné vyhodnocení by se psalo na tabuli, takže by žáci viděli, na kolik je jejich uvažování rozdílné od uvažování spolužáků, nebo v čem se naopak shodli. Pokud bych měla dataprojektor k dispozici, mohla bych žákům ukázat, jak vyhledávání obrázků funguje a zmínit tak i praktická využití, např. pokud jim někdo bude posílat své fotografie, mohou si na Google dohledat, zda už taková fotografie někde existuje a jestli ten, se kterým si píšou, není podvodník.

Za zmínku k této výzkumné otázce stojí i to, že u některých materiálů mi žáci psali, co je nejvíce zaujalo nebo udivilo, z čehož lze vyčíst, že přece jen téma bylo alespoň trochu motivující, občas jsem dokonce dostala zpětnou vazbu, kde se žák zmiňuje sám od sebe, že ho téma zaujalo nebo že by se chtěl dozvědět více.

#### 2.2.5.2. Práce s textem

Vytvořila jsem poměrně dlouhý text, který jsem obohatila ilustrační fotografií Wangari Maathai. Tento text byl sestaven na základě anglického zdroje Wikipedie<sup>157</sup>, protože tak rozsáhlé informace jsem k ní nebyla schopná jinde dohledat. Celkově jsem pak materiál tvořila na popud dokumentu *Ekologické katastrofy*<sup>158</sup>. Snažila jsem se, aby byl text srozumitelný a obsahoval skutečně důležité informace, které nastíní život Wangari. Zmíněno je její rodinné zázemí, studia, práce, rodina a samozřejmě hlavní událost v jejím životě, za kterou byla oceněna Nobelovou cenou míru – boj za ŽP a změnu sociální struktury.

---

<sup>157</sup> Wangari Maathai. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 15.05.2020]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Wangari\\_Maathai](https://en.wikipedia.org/wiki/Wangari_Maathai)

<sup>158</sup> *Ekologické katastrofy* [film]. Režie Virginie Linhart. Francie, 2009.

Jelikož jsem si při vytváření materiálů vzala k ruce v teoretické části mnohokrát zmíněnou knihu o pedagogických metodách, napadlo mě pracovat s textem nejen formou otázek, ale aplikovat metodu podobné tzv. I.N.S.E.R.T., která se užívá při práci s textem a rozvíjí čtenářskou gramotnost. Je to metoda, kterou dosud žáci v materiálech neměli, proto jsem ji využila hned v prvním úkolu. Dále jsem k textu vytvořila 13 faktických otázek, které dosvědčují, jak žáci porozuměli textu a zda jej skutečně četli. U těchto otázek jsem neočekávala delší odpovědi. Následovalo 8 úvahových otázek, které byly koncipovány jako diskusní otázky, které bych ráda probrala i v reálné hodině. Zde jsem očekávala delší odpovědi i vzhledem k dodatku, který jsem k zadání připsala (viz dále).

K textu žáci obdrželi tyto instrukce. „*Přečti si text. (Doporučení: K textu se vztahují otázky a úkoly na dalších stranách. Projdi si tedy otázky ještě, než začneš číst, abys věděl/a, co po tobě chci. Některé jsou na zamyšlení a vyžadují více času, jiné si jen ověřují, že jsi text četl/a. Rozvrhni si časový plán, abys toho pak neměl/a moc najednou.)*“ Tímto doporučením jsem apelovala na časový plán, jež si žáci vytyčí. Pokud budou otázky odbyté bez hlubšího zamyšlení se, pak materiál postrádá funkci motivační nebo morálně výchovnou, dokonce se pak ani nedá říct, že by žáci skutečně trénovali na slohovou úvahu. Pod textem se vykytovaly následující instrukce:

„*Vyznač v textu: zeleně, co je pode tebe pozitivní v jejím životě, červeně potíže, které v jejím životě přišly, modře informaci, kterou jsi už někdy zaslechl/a, fialově něco, co tě opravdu zaujalo, nebo by ses o tom chtěl/a dozvědět víc, žlutě, co jsi nepochopil/a, potřeboval/a bys dovysvětlit, nebo sis musel/a dohledat.*“

Pravidlo bylo založeno na podkladu metody I.N.S.E.R.T. Zelené a červené značky pravděpodobně není třeba příliš rozebírat. Žáci správně označovali, co se jim zdálo v životě paní Wangari dobré a jaké potíže ji potkaly. Pokud se jedná o žluté značení odkazující na nejasnosti, předpokládala jsem, že si museli dohledávat spíše jednotlivá slova, jako je desertifikace apod. V tomto ohledu jsem se nemýlila, skutečně někteří žáci označovali jako nejasné pojmy apartheid, desertifikace nebo titul docenta, ale u jednoho žáka se vyskytlo pak žluté označení jednotlivých společností, proto by mě zajímalo, jak moc se mu zdají informace nedoplněné a zda si on sám tedy něco k nim dohledával. Další použití žluté barvy se vyskytlo u rozvodu Wangari a jejího manžela, přičemž zcela nechápu, z jakého důvodu tato část textu byla nejasná. Opět se doptávám v hodnocení práce žáka. Další žákyně považuje za nedostatečně osvětlenou záležitost její boj za rovnocenná práva pro ženy a muže, což už chápu a uznávám, že v hodinách by se o tom

dalo mluvit více, ale i tak jsem se snažila základní podstatu vystihnout v textu. Širší informace chybí z toho důvodu, že jsem se snažila text zachovat co nejkratší. Fialově měli žáci značit informace, které je zaujaly. Mezi tyto informace, patřily pasáže týkající se jejího boje za ŽP a lepší socioekonomickou situaci žen, odkazující na její vnitřní duševní sílu, případně byly označeny některé konkrétnější události z jejího života (např. že začala v 11 letech žít v internátní škole, byla na 6 měsíců zavřená atd.). Modře značenými pojmy, které jsou žákům známé, se stávají Červený kříž, emancipace žen, rasová segregace, hnutí Zelený pás. Jsem ráda, že jeden žák o tomto hnutí již něco zaslechl.

Jedna dívka neoznačila ani červené a zelené pasáže. Ostatní žáci neměli problém s označením pozitivních událostí a potíží, které zmíněnou osobnost potkaly. Zhruba polovina dětí u tohoto značení však přestala a nepoužila dál jinou barvu. Neuvedla jsem, zda musí v textu značit všemi barvami, protože mi přišlo samozřejmé, že pokud se v textu např. nevyskytovala žádná informace, kterou by dítě již zaslechl, zkratka neoznačí. Bylo by tedy dobré přidat informaci, že nemusíme užít všechny barvy, i když většině žáků to evidentně došlo. Velice mě však mrzí, že žáci neuvedli, zda je něco zaujalo, nebo na další označování zkratka zapomněli. Fialové označení použila polovina zúčastněných. Pojmy, které žákům nebyly jasné, jsem předpokládala, a tam tedy nenastalo žádné překvapení. Modré označení však bylo uchopeno zcela jinak, než bylo zamýšleno. Žáci často vytrhli věc z kontextu a pouze označili slovo, které už znali (např. emancipace). Pochybuji, že žáci skutečně věděli o Wangari, že pomáhala místním ženám při procesu emancipace, nebo že byla ředitelkou keňské pobočky Červeného kříže. Naopak jsem předpokládala, že označí modře to, že se každý rok udílí Nobelova cena. To se však nestalo ani v jednom případě.

Jak mi bylo řečeno, žáci nejsou zvyklí pracovat s touto metodou a věřím, že v reálné hodině by byla využita lépe, protože by ode mě dostali velice rychle zpětnou vazbu a uvědomili si třeba i to, jak je kontext důležitý. Také byly označovány pasáže, u kterých jsem to zcela nepředpokládala (viz žluté značení), nebo naopak nebyly barvy užity vůbec, proto do zpětné vazby těmto žákům píší, zda skutečně všechno pochopili a nemuseli si nic dohledávat, a jestli je z celého textu nic nezaujalo, či jiné vyjádření k jejich konkrétnímu plnění úkolu.

### 2.2.5.3. Otázky k obsahu

Níže jsou uvedené otázky, které jsou faktického rázu. Jejich správné zodpovězení je pro mě zpětnou vazbou míry srozumitelnosti textu. Vzhledem k charakteru otázek očekávám krátké odpovědi. Otázek bylo 13. Jejich podobu, má očekávání a výsledky naleznete níže.

*„1. Kde se nachází Keňa?“*

Očekávaná odpověď: Ve východní Africe.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a správně lokalizovali polohu Keni.

*„2. Jak to (nejen) v Keni v době narození Wangari vypadalo? Jaké zde panovaly poměry?“*

Očekávaná odpověď: Místní černá komunita byla utlačována, panoval zde rasismus. Původní obyvatelstvo se nemělo moc dobře.

Na tuto otázku odpověděli všichni až na jednu žačku 9. ročníku. Odpovědi korelovaly s mým předpokladem. Většina dětí však pouze zkopírovala informaci z textu bez jakékoliv změny. Jediný žák 9. třídy, který vyplnil tuto otázku, dokonce zkopíroval a vložil celý odstavec. Toto chování mě poněkud mrzí i vzhledem k tomu, že s 8. třídou už jsem toto ve zpětné vazbě řešila, že mi jde především o jejich slova a myšlenky, nicméně chápu, že po faktické stránce nelze být asi nějak zvlášť nápaditý. Proč dívka z 9. třídy otázku nevyplnila, prozatím nevím, avšak píšu jí k tomu dotaz do hodnocení.

*„3. Rodina se musela přestěhovat za prací. Proč se o pár let stěhovala Wangari zase zpátky?“*

Očekávaná odpověď: V místě nového bydliště nebyla pro Wangari škola. Stěhovala se zpátky za vzděláním.

Na otázku odpověděli všichni dotazovaní a podle mého očekávání. Pouze jedna žačka uvedla, že se Wangari stěhovala zpátky, protože chtěla do své rodné země. Tato

odpověď nemusí být nutně špatná, pouze ji nezmiňuji ve svém textu. Majoritním motivem byla možnost vzdělání.

*„4. Jaká byla Wangari studentka?“*

Očekávaná odpověď: Jedna z nejlepších v ročníku, po základním vzdělání jí její výsledky otevřely možnost pokračování na jediné střední katolické škole v Keni, kde byla také výtečná.

Na otázku odpověděli všichni respondenti v souladu s mým očekáváním. Drtivá většina pak uváděla přímo pojem nadaná, což opět odkazuje na přejímání mého textu místo formulací vlastních myšlenek, ale mám pro to pochopení.

*„5. Měla Wangari klid na studium základní a střední školy?“*

Očekávaná odpověď: Neměla, protože bylo rozpoutáno povstání místních nespokojených černochů, její matka byla v nebezpečí a musela žít v nouzovém táboře.

Na tuto otázku odpovědělo 9 z 13 respondentů. polovina je pak toho názoru, že skutečně Wangari klid na studium měla. Někteří dokonce zmiňují, že klid měla i přes to, že její matka byla v nebezpečí a že zuřilo povstání. Druhá polovina pak dobře uvažuje, když tvrdí, že klid neměla, ze stejného důvodu – obavy o matku. Pro tyto odpovědi mě nyní nenapadá vysvětlení. Nevím, zda jsem otázku špatně formulovala, nebo zda žáci nejsou schopni uvažovat. Je možné, že berou v potaz pouze fyzický klid a psychické rozpoložení nijak nevnímali. Tuto odpověď bych s žáky více rozebrala, aby si uvědomili, že někdo sice může mít relativně dobré podmínky, ale ani tak nemusí být naprosto v pořádku.

*„6. Byla nějakého vyznání?“*

Očekávaná odpověď: Ano, na základní škole konvertovala ke katolicismu a víra měla v jejím životě místo i nadále.

Odpovědělo 10 ze 13 dotazovaných, odpovědi byly v různé míře odpovídající mému očekávání, nikdo neodpověděl záporně (tedy že by byla bez víry).

„7. Kolik dětí se svým manželem měla?“

Očekávaná odpověď: Celkem měla 3 děti.

Na otázku sice odpověděli všichni žáci, ale odpovědi se překvapivě lišily. Jednou se objevil názor, že měla pouze 1 dítě, vyskytly se ale odpovědi zmiňující děti 2 a stejně často zmiňující děti 3. V textu je následující tvrzení. „*Ve svých 31 letech obhájila doktorský titul a stala se tak první východoafrickou ženou s titulem PhD. Tou dobou byla těhotná a měla dvouleté dítě. Později získává i titul docentky a její rodina se rozroste o ještě jedno dítě.*“ Tuto část jsem tedy rozebrala s paní učitelkou, a dospěly jsme k závěru, že bystřejším žákům to došlo, zatímco ti méně bystří, kteří třeba i mívají v hodinách češtiny a literatury problém s textem, to pochopili špatně. Já sama uznávám, že informace je pro žáky na hranici srozumitelnosti, protože mohli pochopit text tak, že dítě, které při obhajobě PhD. titulu čekala, se narodilo až při získání docentury. Osobně si myslím, že text nebyl formulován špatně, ale je na něm dobře vidět, kdo je zdatný v orientaci v textu a kdo nikoliv.

„8. Kde studovala vysoké školy?“

Očekávaná odpověď: Díky programu Keni se dostala na studium do Ameriky, po návratu pokračovala ve studiu v Keni.

Na otázku odpověděli všichni žáci a v souladu s mým předpokladem. Většina uvedla pouze Ameriku, další pak že studovala i v Keni. Tento fakt bych jim v textu ukázala, aby si byli vědomi, že nějakou část možná přehlédli. Nicméně nejedná se o zásadní chybu.

„9. Kolik musela zaplatit školné v Americe?“

Očekávaná odpověď: Stálo to pouze její snahu, protože dostala stipendium.

Na tuto otázku odpověděli všichni studenti stejným vyjádřením, tedy že neplatila nic, měla studium zdarma. Pouze jedna dívka vlastními slovy formulovala, že nic neplatila, protože se dobře učila. Všichni ostatní pouze kopírovali informaci z textu, což mě poněkud mrzí, protože si nejsem jistá, jak moc pochopili, že sice finance hradila škola,

ale ona musela vynaložit enormní úsilí, aby se dostala mezi ty nejlepší studenty, kteří byli vybráni pro studijní program.

*„10. Jak se jmenoval první projekt, který založila?“*

Očekávaná odpověď: Envirocare, ale ztroskotal na nedostatku financí.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a dle mého očekávání. Pouze jedna žákyně si odpověď jaksi posunula a místo Envirocare uvedla Zelený pás. V další otázce měla tedy také posun. Toto jí uvádím i do hodnocení práce. Nebylo třeba zamýšlet se, pouze se dobře orientovat v textu.

*„11. Jak se jmenuje hnutí, které ji proslavilo a pomohlo tolika lidem?“*

Očekávaná odpověď: Zelený pás.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a dle mého očekávání. Pouze jedna dívka si projekty posunula a zde uvedla Velkou zelenou stěnu. Opět platí tvrzení výše, šlo především o to zorientovat se v informacích.

*„12. Jaký projekt se nechal jejím působením inspirovat a co je jeho cílem?“*

Očekávaná odpověď: Nadnárodní program Velká zelená zeď, jehož principem je podél Sahary vysadit velké množství stromů a tím zabránit šíření pouště.

Na tuto otázku odpovědělo 9 ze 13 respondentů. Všichni, kteří odpověděli, odpověděli správně. V hodnocení se žáků doptávám, proč nevyplnili tuto otázku a pobízím je k doplnění.

*„13. Jakou Nobelovu cenu obdržela?“*

Očekávaná odpověď: Nobelovu cenu za mír v r. 2004.

Na tuto otázku odpovědělo 12 ze 13 dotazovaných. 8 žáků správně uvedlo, že dostala Nobelovu cenu za mír. Jelikož byla otázka koncipována formou – Jakou

Nobelovu cenu obdržela – ptám se na její typ, který byl zmíněn hned v začátku. Pokud bych se ptala, za co dostala toto ocenění, pak by byly správně odpovědi i následující, které byly zkopírovány z mého textu, totiž že dostala Nobelovu cenu za celoživotní boj a svou snahu. Taková cena se však neudílí. Opět se zde ukázalo, kdo se nad textem lépe zamyslel. Otázka dle mého názoru je formulovaná dobře. V přímé výuce bych dětem, které nepochopily tuto formulaci, dovysvětlila okolnosti, tedy že se udávají ceny za snahu v různých oborech a že mi šlo o ten obor, který jsem zmínila hned v úvodu.

Celkově vzato musím říci, že faktické otázky byly zodpovídaný většinou správně. Během analýzy materiálů se vyskytly i nevyplněné kolonky nebo špatné odpovědi, avšak nic natolik výrazného, co by poukazovalo přímo na mou špatnou formulaci textu a otázek. Jediný případ, kde je to na pováženu, je otázka týkající se počtu dětí. Uznávám, že slabší žáci by skutečně mohli mít problém s odhalením reálného počtu dětí z výše uvedené pasáže, avšak v přímé hodině bych jim mohla okamžitě problém objasnit. Velice mě zamrzelo, že žáci opět používali moje fráze a nepokoušeli se můj text transformovat. Je demotivující vidět, jak si žáci snaží ulehčit práci, ačkoliv zrovna tyto otázky nebyly příliš těžké, že by bylo potřeba je obcházet. Na stranu druhou si jsem vědoma, že v některých odpovědích se píšou vlastní originální myšlenky těžko.

Jelikož se jednalo o práci s textem a postižení faktů uvedených v textu, nebyl příliš rozdíl mezi 8. a 9. ročníkem. Ačkoliv jsem měla vzorek z 9. třídy jen malý, musím uznat, že zde by se pravděpodobně stejně nedaly vytyčit velké rozdíly vzhledem k povaze dotazů.

Na základě zodpovězených otázek předpokládám, že text byl srozumitelně napsán, stejně tak jako otázky k němu. Stále platí to, že jakýkoliv problém by se v reálné hodině řešil mnohem rychleji a lépe, avšak tento text považuji za využitelný do hodiny pro další práci s ním.

#### 2.2.5.4. Diskusní otázky

Po ověření porozumění textu následuje fáze zamyšlení se. Pro tuto fázi jsem vytvořila 8 otázek, které souvisejí s probíranou osobností Wangari Maathai. Tyto otázky bych zadala i v hodině a pokusila bych se s žáky o nich společně diskutovat. Otázky na zamyšlení slouží k rozvoji názoru na problematiku, na schopnost vyjadřovat se a respektovat názory ostatních. Žáci se učí základním komunikačním pravidlům a



zároveň se jedná o povzbuzující motivační prvek pro většinu dětí (za předpokladu, že tichých dětí bojících se vyjádřit svůj názor, které nesnáší mluvit před ostatními, je menšina). Zároveň tím, že se jedná o otázky vhodné k diskusi a vyjadřování svých názorů, jsem udávala pouze směr, kterým bych se pokusila žáky s jejich odpověďmi vést.

K úkolům žáci dostali následující zadání: „*Prosím, sedni si, uvař si k tomuto čaj, vezmi si něco dobrého na zub, dopřej si čas a zamysli se.*“ Touto formulací jsem chtěla navodit příjemnou atmosféru a využít domácího prostředí žáka, kdy si skutečně může dopřát veškeré pohodlí a uvolněně přemýšlet. Zároveň jsem tím apelovala na důsledné a svědomité uvažování a následné formulování myšlenek.

*„1. Jak souvisí životní prostředí a příroda s kvalitou života?“*

Očekávaný směr odpovědi: Jsme živí tvorové a jako takoví společně s jinými živočichy žijeme na planetě Zemi. Dochází k devastaci životního prostředí, tedy toho, v čem společně všichni žijeme. Příroda pro nás vyrábí kyslík, bez kterého nemůžeme žít, poskytuje mnoho léčivých látek, jsme její součástí a jistým způsobem někteří více a někteří méně cítíme, že si ubíráme nejen přirozeného životního prostředí, ale ubližujeme tím i jiným živočichům. Kromě kvalitních podmínek, které jsou důležité pro život, ovlivňuje dobré ŽP i kvalitu našeho mentálního zdraví. Existuje dobře známý pojem mentální hygieny, která se zaměřuje na udržení dobrého mentálního stavu naší mysli, a takovou hygienu či očistu chodíme často dělat právě do přírody např. formou procházek a pobytu na čerstvém vzduchu.

Odpověděli všichni žáci. Názory se poněkud různí, mnoho jich bylo skromných o jedné větě, což je opět pro mě jako pedagoga demotivující, když se je snažím přimět trochu více uvažovat. Také ale musím zmínit, že některé odpovědi byly velice pěkné, a i na více řádků. Všichni žáci se shodli, že kvalita životního prostředí a přírody má přímý vliv na kvalitu života. Někteří tuto souvislost pochopili ze zemědělského hlediska, objevily se názory, že kvalitní životní prostředí produkuje mnoho potravin a lidé tedy nemusejí strádat. S tímto názorem by se dobře pracovalo v hodinách, protože dobré životní prostředí nemá za následek zvýšení množství jídla. Ráda jsem četla názory, které poukazovaly na nutnost dobrého prostředí pro volnočasové aktivity a psychohygienu, na kterou bych směřovala odpovědi, stejně tak jako zmínky o škodlivosti znečištěného prostředí pro jiná zvířata. Takový názor byl však zmíněn jen jednou.

Nemohu konstatovat, že by byl výrazný rozdíl mezi zodpovězením žáků 8. a 9. ročníku. Starší žáci materiál vyplnili v počtu dvou lidí, jeden žák měl delší odpověď, druhá žačka kratší. Mladších žáků bylo mnohem více a vyskytlo se pár delších odpovědí, i když většina byla krátká pouze na jeden řádek. Mohu konstatovat, že všichni žáci si ale uvědomují podstatu otázky – tedy význam čistého ŽP, ovzduší, škodlivosti kouření a možností využití přírody pro očistu a zábavu.

*„2. Proč je vzdělání tak důležité, že se za ním musela Wangari stěhovat? Myslíš, že si české děti váží vzdělání tak jako v Africe?“*

Očekávaný směr odpovědí: V rozvojových zemích je vzdělání neskutečně důležité i přes to, že je na mnohem nižší úrovni než u nás. Pokud nemáte ani onen základ ze školy, často se naučíte jen to, co vás naučí příbuzní a lidé, se kterými se setkáváte. Bez vzdělání umíte dělat jen to, co dělají oni a nemáte moc širokou škálu uplatnění. Často nevzdělanost vede k chudobě. Už jen proto, že se nevzdělaný člověk může dostat do nepříjemné situace, kdy podepíše smlouvu, kterou si ani neumí přečíst. Proto je tam rozvoj vzdělání tak důležitý. Bez dobrého vzdělání se nedostanete do lepších pozic, ať už v kariérním, nebo sociálním životě. U nás je situace trochu jiná, protože zde máme zavedenou povinnou školní docházku již přes 100 let, naše školství je lépe vyvinuté, máme mnohem vyšší gramotnost a může se stát, že to dětem připadá natolik samozřejmé, že jim ne vždy dochází, jak moc je vzdělání důležité nejen pro pracovní příležitosti, ale i pro jejich duševní rozvoj. Spoustu dětí však ví, že bez patřičného vzdělání jsou jejich příležitosti omezené, a proto si učení váží. Některé děti dokonce i baví, protože se učí něco, co je zajímá. Ne všude v Africe je vzdělání špatné a na nízké úrovni, jsou zde i vyvinuté státy, které mají dobrou úroveň poskytovaného vzdělání, nelze tuto informaci vztáhnout na celý kontinent. Navíc často slyšíme spíše o problémech než o úspěších. Obecnou pravdou však je, že v Africe je nižší gramotnost než u nás.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Odpovědi jsou u většiny žáků delší a shodují se s mým směrem uvažování. V Africe je vzdělání vzácnější a potřebujete jej, abyste mohli dělat různá povolání. Zároveň naprosto všichni žáci uvedli, že si české děti podle jejich názoru neváží toho, co mají, přestože nemusí do škol dojíždět denně několik kilometrů (nebo dokonce chodit), mají vzdělání zadarmo a mohou díky němu dosahovat

lepších pracovních pozic. Mile mě překvapil názor jednoho žáka, který ke své odpovědi připojil, že „*Wangari udělala dobře, že se přestěhovala za vzděláním.*“.

Odpovědi byly v souladu s tím, kam bych žáky vedla. Ještě bych se je pokusila více nasměrovat k problematice dobrých a špatných zpráv, které ze světa i od nás slýcháváme, aby si uvědomili, jak nás média ovlivňují v našich znalostech a pohledech na skutečnost. Také bych jim velice ráda řekla, že to, že nemají patřičné vzdělání, neznamená, že jsou horšími lidmi, nebo že nemohou být úspěšní. Člověk, který se od svého otce (nebo matky) dobře naučí řemeslo, nemusí žít nutně v nouzi a být hloupý. Také je nutno dodat, že situace v Africe a u nás může být zcela jiná i z hlediska požadavků, které jsou na lidi kladeny. Opět nebyl pozorován významný kvalitativní rozdíl mezi uvažováním 2 devátáků a zbytkem osmáků.

*„3. Bylo v jejím životě něco dobrého, co přišlo náhodou, tedy co nemohla ovlivnit, že se stane? Stačí, když popíšeš jednu událost, pokud najdeš.“*

Očekávaný směr odpovědí: Za mne vše, co bylo uvedeno v textu, mohla ona sama nějakým způsobem ovlivnit. Napadá mě snad jen založení rodiny. Nemohla pravděpodobně ovlivnit setkání se svým budoucím manželem, které lze považovat za pozitivní, a také možnost mít děti. Vše ostatní skutečně mohla ovlivnit, ať již svou pílí, šarmem, nadšením pro věc. Finální rozhodnutí však je vždy na dotyčné osobě, což nemohla předem tušit, ale mohla toto rozhodnutí ovlivnit. Očekávám však, že děti se rozepíší právě o tom, že byla vybrána pro studium v Americe, nebo se zmíní, že jí nějaký sponzor daroval peníze.

Na tuto otázku odpovědělo 9 ze 13 dětí. Odpovědi byly velice zajímavé hned z několika důvodů. Většina žáků odpověděla dle mého finálního předpokladu, tedy že nemohla ovlivnit to, že jí sponzoři darují peníze, nebo že bude vybrána do studijního programu. 4 žáci z nějakého důvodu neodpověděli, někteří otázku zkrátka vynechali, jiní napsali, že nic takového nenašli. Odpovědi, které mě zaujaly, byly následující – Jedna žačka 9. ročníku je toho názoru, že jediné, co opravdu nemohla ovlivnit, bylo to, že měla děti. Tento názor mi skutečně tzv. „vzal vítr z plachet“, protože to byla první úvaha k této otázce, kterou jsem četla a trefila se přímo do mého uvažování dospělého člověka. K takovéto odpovědi bych žáky během skutečné výuky chtěla vést. Obdobně je na tom odpověď žákyně 8. třídy, která uvedla, že nemůže najít situaci, kterou by nemohla

ovlivnit, protože si všechno sama vybojovala. Je to výborná myšlenka, která je motivující a velice působivá, zvláště když si vezmeme, že ji žákyně vymyslela sama (předpokládám) na základě znalosti textu. Tuto odpověď také velice chválím. A třetí odpověď není zcela neprůstředná, ale musím v ní dát žákovi za pravdu. Stojí v ní, že nemohla ovlivnit, že vznikne projekt Velká zelená stěna. Na jednu stranu si totiž myslím, že svou snahou skutečně mohla ovlivnit úspěch jejích osobních hnutí, které podnítily vznik tohoto velkého projektu, na stranu druhou nemohla předvídat definitivní rozhodnutí hlav států, které s projektem souhlasily a daly mu vzniknout. Nepozoruji významný rozdíl mezi uvažováním žáků 8. a 9. třídy.

*„4. Bylo něco negativního, co nemohla ovlivnit ani předvídat? Stačí, když popíšeš jednu událost, pokud najdeš.“*

Očekávaný směr odpovědí: Povstání v místě bydliště, kvůli kterému musela její matka žít stranou. Nemohla také ovlivnit rozhodnutí sponzorů přestat její hnutí finančně podporovat. Ačkoliv mohla mít sebelepší proslovy atd., nemůžeme vědět, jak se nakonec druhý rozhodne. Zajisté měla možnost to ovlivnit, ale jen do určité míry. Takové problémy ale určitě předvíдалa. Podobně nemohla ovlivnit pomluvy, které se kolem ní šířily. Mohla veřejně vystoupit a uvést věci na pravou míru, ale lidé by si mohli šuškat dál. Opět tedy nemohla zcela ovlivnit definitivní chování druhých osob.

Na tuto otázku odpovědělo svým názorem 10 žáků, 3 uvedli, že údajně nic nenašli. Nezdůvodnili svou odpověď, jako tomu bylo např. u předchozí žačky, která sice napsala, že nic pozitivního, co nemohla ovlivnit, nenašla, ale to proto, že si myslí, že si Wangari vše vybojovala. Tito žáci pouze vypsali, že nic nenašli, proto je v hodnocení žádám, zda by mohli svou odpověď rozšířit. Zbýlých 10 žáků mělo velice zajímavé názory, které jsem ani nečekala. Opět nelze pozorovat rozdíly mezi uvažováním starších a mladších žáků, protože se podobné odpovědi ukazovaly napříč ročníky. Za zmínku stojí úvaha, že nemohla ovlivnit, do jaké rodiny nebo země se narodí. To je směr, kterým mě ani nenapadlo uvažovat, a jsem velice ráda, že žáci takto přemýšlet dokázali. Může je to vést k ocenění společnosti, ve které oni sami žijí. Další zmíněná věc, která mě nenapadla, jsou možnosti studia v Keni, tedy že nemohla ovlivnit množství škol, které se zde nacházejí. Dva žáci pak zmínili i to, že nemohla předvídat nebo alespoň ovlivnit povstání, která

v místě jejího bydliště a studia vypukla. Cením si odpovědí, které by skutečně mohly připomínat diskusi nad vznesenou otázkou, také délky odpovědí a mírou zamyšlení se.

*„5. Co negativního naopak ovlivnit mohla? Vyber si jednu událost a popřemýšlej, zda by se něco podobného mohlo stát i tobě a jak by ses zachoval ty.“*

Očekávaný směr odpovědí: Mohla do jisté míry ovlivnit, zda bude mít sponzory pro své projekty. Také mohla něco pozitivního udělat pro záchranu manželství. Určitě pak čistě na ní záviselo, jaký život povede potom, co přišla o práci, příjem a byt. Buď mohla zůstat se svými blízkými, ale pravděpodobně by na tom byli špatně s penězi a ona by se nemohla věnovat projektu Zelený pás. Vzdala se možnosti být denně se svými dětmi, aby nestrádaly a byly zabezpečené, sama pak začala cestovat, vydělávat peníze a intenzivně se věnovat projektu. I když se nám zrovna nedaří, můžeme ovlivnit způsob, jakým situaci vnímáme. Je třeba si také s optimistickým přístupem říkat, že všechno zlé je pro něco dobré. Očekávám, že na tuto otázku se bude odpovídat těžko.

Na tuto otázku se pokusilo odpovědět 12 dotázaných. Jedna odpověď však byla zcela mimo, jedná se o žákyni, která u předchozího materiálu opisovala od jiného spolužáka, ani tento materiál nebyl vyplňován svědomitě, proto její odpověď beru spíše jako známku práce žáka než jako zpětnou vazbu ke srozumitelnosti textu nebo vhodnosti diskusních otázek. Další odpověď byla pod vlivem nepochopení otázky, protože dívka se vyjádřila, že si není vědoma, co by mohla Wangari negativně ovlivnit, zatímco já se ptala na negativní situace, které mohla ovlivnit pozitivně. Jeden žák neodpověděl vůbec. Zbylé odpovědi jsou kvalitní, a v polovině se žáci shodli na tom, že Wangari mohla ovlivnit svůj vztah s manželem a pokusit se vyřešit problémy, které měli. Pouze dva lidé se pokusili vyjádřit, jak by se zachovali oni v její situaci. Velice zajímavá odpověď z hlediska originality byla, že Wangari nemusela pohrdat soudem, a tudíž jí nemuselo hrozit vězení. To je velice zajímavá myšlenka, ke které v textu nebylo mnoho informací. Dívka přiznává, že neví, jak takové pohrdání soudem vypadá, ale že to je určitě něco, co mohla ovlivnit. Ve výuce bych pak žákyni sdělila, jaká situace se kolem jejich rozvodu odehrávala a že to s tím pohrdáním soudem nebylo tak jednoduché. Vážně se mi tato myšlenka líbila proto, že se s ní nechá dále pracovat. Mile mě pak překvapily názory dvou žáků, kdy žákyně z 9. ročníku uvedla, že mohla ovlivnit svůj život po soudu, dále odpověď žákyně 8. třídy, která svou schopnost uvažovat prokázala už dříve, říká, že

mohla ovlivnit to, zda bude po soudu s dětmi nebo ne. Zamýšlí se, jak by situace mohla postupovat a že její rozhodnutí bylo neskutečně obtížné a obdivuhodné.

*„6. Je víra (ať již náboženská nebo v sebe samotného) důležitá? Proč ano/ne?“*

Očekávaný směr odpovědí: Víra je důležitá, minimálně sebevíra tedy sebedůvěra. Musím věřit ve své schopnosti. protože nedůvěra v sebe samotného a podceňování vede k horším finálním výsledkům práce, podporuje to skleslou náladu a negativistický přístup k životu. Negativní přístup může mít za následek špatné emoce a ty pak obdobný vliv na naše zdraví – fyzické i psychické. Je dobré tedy věřit ve své schopnosti a nepodceňovat se. Zároveň není na škodu mít víru v něco vyššího, než jsem já. Není to pro každého, ale jsou skutečně lidé, kterým pomáhá vypořádat se s různými záležitostmi představa, že jsou součástí něčeho většího, že patří do jisté skupiny, která je v případě neúspěchu nezavrhne atd. Náboženská víra má tedy minimálně psychické pozitivní účinky, i když se to nemusí týkat každého člověka. Mohu také věřit v něco jako osud nebo cestu životem, která je předem dána a je jen na mě, jak si ji užiji. Existuje spousta věcí, v které lze věřit, určité je dobré takové přístupy vnímat pozitivně, protože mohou pomoci lidem v nesnázích, působí motivačně a jako emoční vzpruha. Nic se ale nemá přehánět.

Na tuto otázku se pokusilo odpovědět 12 ze 13 žáků. Všichni se pak jednohlasně shodli na tom, že v principu víra důležitá je. Konkretizovali svá tvrzení na víru v sebe samé, která je pro ně neskutečně důležitá při dosahování osobních cílů a životní spokojenosti. Také se zaměřili na víru náboženskou, kterou sice nesdílí, ale často mají za to, že pro vyznávající lidi má veliký význam. Žákyně 8. třídy se pak zamýšlí, že náboženská víra asi nemá význam, i když věřící lidi respektuje, protože to dle jejích slov *„to neurčuje, jaký ten člověk je“*. Mnohem významnější pro ni je víra v sebe, protože jí to může pomoci být úspěšná a spokojená. Trochu si nevím rady, jak to žákyně myslela, proto mě mrzí, že jsme se na toto téma nemohly bavit osobně, ráda bych se jí doptala, zda by mi mohla vysvětlit třeba na nějakém příkladu, jak to měla na mysli. Odpovědi nehodnotím jako správné, nebo ne, protože mi šlo o vyjádření názoru každého dítěte. Obecně však mohu říct, že odpovídaly směru, jakým bych je vedla. Jedna žákyně dokonce použila stejný výraz *„nic se nemá přehánět“*.

*„7. Popiš situaci z jejího života, která ti přišla vážně obdivuhodná.“*

Očekávaný směr odpovědí: Zmiňme například situaci kolem dětí, kdy se musela potýkat s výběrem mezi prací a dětmi. Poukazuje to na vysoké morální uvažování, protože i kdyby s dětmi chtěla sebevíc zůstat a být jim na blízku, preferuje jejich potřeby před vlastními a nechá je žít s otcem, aby měly, co potřebují. Sama pak dělala, co bylo v jejích silách, aby uživila sebe, věnovala se tomu, co jí přišlo důležité, a ještě k tomu si vyhradila ve svém programu čas na děti, i když ho bylo o poznání méně. Obecně ji život přivedl do mnoha nelehkých situací a je obdivuhodné, jak se se vším dokázala dobře a silně vypořádat.

Na otázku se pokusili odpovědět všichni až na jednu žákyni. Tou dívkou je právě žačka 8. třídy, která se excelentně zamýšlela již při předchozích otázkách i v předchozím materiálu (M. L. King jr.), proto je zvláštní, že na tuto otázku neodpověděla, ačkoliv nikdo ostatní s ní neměl problém. Otázku mohla přehlédnout, nebo možná nedokázala vybrat konkrétní jednu událost. Nebyla by však jediná. Ačkoliv spousta žáků uvádělo především tu sílu postavit se opět na vlastní nohy po tak zničujícím rozvodu, našli se i tací, kteří zkrátka za obdivuhodný považovali celý její život a odkaz, který zde po sobě zanechala. Obecně žáci obdivují psychickou sílu a odolnost této ženy, jejího nezdolného ducha a odhodlání postavit se všemu, co jí přijde do cesty. Tedy žákovské odpovědi souhlasí s mým předpokladem, že bude často zmiňována situace kolem rozvodu a opatrovnictví dětí. Ráda bych je vedla k uvědomění si síly této ženy, kterou v sobě může probudit každý z nás.

*„8. Rozepiš na pár řádků, proč je důležité starat se o přírodu a lidi kolem. Důvodů může být spousta, vyber jeden a tomu se věnuj.“*

Očekávaný směr odpovědí: O lidi a přírodu je třeba se starat, protože se nám tu chce žít dobře. Za prvé z toho získáváme vlastní dobrý pocit zadostiučinění, za druhé skutečně děláme menší změny, které mají pozitivní ohlas v mnohem větším měřítku, než si myslíme. Zkvalitňování životního prostředí vede k lepšímu ovzduší a prostoru, ve kterém se pohybujeme a žijeme. Je důležité starat se o druhé také proto, že kdybychom byli sami v té situaci a byli bychom bezmocní nebo bychom nevěděli, co dělat, uvítali bychom někoho, kdo by nás navedl na správnou cestu nebo nám pomohl vyřešit situaci. Je důležité starat se o přírodu především v málo rozvinutých zemích, kde průmysl vede

k bohatství rodin, avšak na úkor ničení přírody. A na zničení přírody nakonec doplatíme všichni.

Žáci odpověděli všichni. Často zmiňovali čistotu a s ní spojenou kvalitu ŽP a také to, jaký vliv to má na nás lidi, na flóru a na faunu. Také se zmiňovali o různých pohromách (např. požáry), což je pro mě známkou nejen toho, že si uvědomují důležitost životního prostředí, ale také vnímají současnou ekologickou situaci. Na toto téma by se s nimi dalo hovořit o tom, jaký vliv na naši ekonomiku může mít požár v různých částech země, jak můžeme pomoci, i když jsme zde v ČR bez možnosti vycestovat. Žáci vnímají ekologické katastrofy nikoliv jako prezentaci síly matky Země, ale jako následek lidských činů (v odpovědích vyjádřeno formou „jak my přírodě, tak ona k nám“). Někteří se zmínili i o pomoci druhým lidem a dali si to do souvislosti s probíranou situací v Africe, tedy že je třeba pomáhat nejen přírodě, ale i lidem kolem nás a vzdáleným, protože ne všude mají takový blahobyt. K tomuto by bylo zajímavé udělat pro žáky dobrovolný úkol, aby si našli stránku *Worldometer*, která vyhodnocuje různé statistické údaje. Je zde např. i údaj o tom, kolik lidí (cca) má v tento moment nadváhu a kolik jich jen naopak podvyživených či umřelo za dnešní den na nedostatek potravy. Toto je však na uvážení, protože cílem materiálů je spíše pozitivně motivovat žáky, zatímco tato stránka se všemi daty by je mohla uvést do deprese.

Obecně mohu říct, že odpovědi byly velice slušné, nečekala jsem, že se žáci zamyslí nad problematikou tak kvalitně a jsem ráda, že je dokázali uvažovat ve složitějších vzorcích. Otázek, které zůstaly nevyplněny nebo byly špatně pochopeny, bylo minimum a vracím se k nim vždy v individuálním závěrečném hodnocení vypracovaného materiálu.

#### 2.2.5.5. Zápis

Po žácích jsem také na závěr požadovala, aby mi poskytli zpětnou vazbu formou zápisu. Chtěla jsem zjistit, co se žáků nejvíce dotklo a co si z práce s tímto materiálem odnesou. Opět jsem si vytvořila poznámky i pro sebe, které předpokládají, co si asi žáci zapíší, ale také jsou mým jistým přáním, co bych nejradši pozorovala jako stěžejní vliv na žáka. Zde se odráží vlastně i konkrétnější cíle tohoto materiálu. Pokyny k zápisu byly následující. „*Vytvoř zápis na 5-10 řádků či odrážek. Zapiš sem svoje myšlenky, co sis z článku vzal/a.*“.



Předpokládaný zápis: Wangari Maathai byla ženou, která pomáhala přírodě a lidem v okolí. Potkalo ji mnohé negativní, ale dokázala si velice konstruktivně poradit. Je třeba být pozorný vůči okolí a starat se o druhé lidi. Vzdělání hraje velkou roli a není všude tak samozřejmé a dostupné. Někdy je třeba upřednostnit druhé před vlastními zájmy. Pokud mám sen nebo nějakou vizi, měla bych se pokusit pro její úspěch udělat vše. Je důležité pečovat o životní prostředí, abychom tím neohrožovali jiné živočišné a rostlinné druhy a sami měli kam chodit pro potěchu duše.

Tento úkol splnili v různém rozsahu všichni žáci. Většina skutečně vypsala alespoň 5 řádků, našli se takoví, kteří se vyjádřili v méně větách (pokud vůbec užili věty). Překvapilo mně, že 4 žáci vlastně prezentovali pouze fakt z textu bez čtení mezi řádky. Nijak fakt nevztáhli na svou osobu, jak jsem předpokládala, nesnažili se postihnout, jak na ně vnitřně článek účinkoval, a co si z něj odnesou do života, tedy za předpokladu, že na ně nějak působil. Možná jsem to mohla lépe formulovat, nicméně vzhledem k ostatním odpovědím mám za to, že se opět projevuje jistá individualita v inteligenci, motivaci a případně i v míře schopnosti pracovat s textem. V reálné hodině bych samozřejmě podala hned dovysvětlení a pokusila se žáky vést k tomu, aby mi neuváděli jen fakta, ale hledali hlubší význam nebo nějaké obecnější pravidlo vyplývající z příkladu.

Ti, kteří si přenesli z uvedených fakt a práce s materiálem hodnotná poznání, uváděli, že si z článku odnáší naději, uvědomují si význam vzdělání a v důsledku proniknutí do poměrů, které v Keni panovaly a možná ještě panují, jsou vděční za to, kde žijí. 4 žáci se shodli na tvrzení, že naše činy mají v okolí či obecně ve světě odezvu. Objevovalo se mnoho jiných položek, které jsem sama uvedla výše, za zmínku pak stojí ještě originální myšlenka jedné žačky 8. třídy, že nezáleží na barvě kůže, ale jestli dokážeme inspirovat druhé lidi. Nechá se tedy usuzovat, že tato žačka vidí jako podstatnou složku života ovlivňovat druhé lidi a být jim inspirací, což je velice krásná myšlenka, především přihlédneme-li k tématu této diplomové práce. Jedna dívka pak do odpovědi promítla velice konkrétní myšlenky, které pravděpodobně vycházejí z jejích přesvědčení, totiž že předtím, než by si zakládala rodinu, by chtěla mít zajištěný život, koupený dům a že by určitě nechtěla mít děti, dokud by studovala. Nejsem si zcela jistá, jak toto interpretovat, protože nejsem psycholog a žačku osobně neznám, ale přijde mi, že srovnávala vzor se svými představami o životě a vzala si z toho to, co jí potvrzuje tyto ideály. Konkrétně tedy místo toho, aby si řekla, že v životě se nechá vše zvládnout třeba i s dětmi, příklad jí ukázal, že není rozumné pořizovat si děti, dokud nemám budoucnost

zajištěnou. Jsem ráda za tento názor, ačkoliv to není směr, kterým bych žáky vedla, jsem moc ráda, že žačka pochopila zadání po svém, protože to znamená, že tento vzor přece jen nějak vnímala a působil na ni. Na závěr pak uvedla, že život není lehký, s čímž se nedá jinak než souhlasit. Obecně jsem ráda, jak se žáci úkolu zhostili a bylo velice příjemné číst si zpětnou vazbu, ze které byl patrný vliv tohoto pozitivního vzoru.

#### 2.2.5.6. Doplnující úkol

Žáci obdrželi ještě doplňující úkol v podobě zhlédnutí videa. Jedná se o audionahrávku Marka Ebena, která předčítá knihu Muž, který sázal stromy. Je to velice tematická knížka, která je drobná a okamžitě mě ve spojení s Wangari napadla. Odkaz na video<sup>159</sup> naleznete pod čarou. Zadání bylo následující: „*Dobrovolný úkol na závěr. Pusť si na YouTube následující video. Pokud sis ho pustil/a, uveď, zda se ti líbilo nebo ne a co bys z toho chtěl/a přenést do svého života.*“

Tento úkol nikdo nevypracoval, ani nezmínil, zda si video alespoň pustil, proto jej nemohu hodnotit. Více motivující by mohlo být rozebrat nějaký text písně, např. zadat žákům seznam písní s obdobnou tematikou, za úkol by si měli jednu vybrat, poslechnout si ji a dohledat si text (např. stránka Karaoketexty poskytuje anglické i české verze těchto textů). Napadá mě třeba písnička od Franka Sinatry „*That's life*“, jejíž text bych vyjádřila jako „jednou jsi dole, jednou nahoře“. Bylo by to zajisté více motivující, žáci by tento úkol spíše splnili, zároveň to naráží na mezipředmětové vztahy s hudební výchovou, angličtinou a komponuje to do sebe i práci s médii.

#### 2.2.5.7. Shrnutí materiálu

Materiál byl vytvořen pro 8. ročník základního vzdělávání. Po domluvě s magistrou jsme toto zadání otevřeli i pro žáky 9. ročníku, abych mohla hodnotit případný rozdíl mezi uvažováním žáků 8. a 9. ročníku. Z 8. třídy odevzdalo materiál 11 žáků a z 9. třídy pouze 2. Zadání však zůstává otevřené i po termínu odevzdání, tudíž je velice pravděpodobné, že v následujících týdnech obdržím alespoň pro osobní kontrolu další vyplněné materiály. Na vypracování žáci měli jako vždy týden a jak už bylo řečeno mnohokrát, vzhledem k časové dotaci jsem neměla pro žáky připravené žádné alternativy pro žáky s PO. Materiál se skládal z několika částí – obsahového textu, práce s textem

---

<sup>159</sup> Muž, který sázal stromy - Marek Eben. In: *Youtube* [online]. 05.01.2013. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=h1\\_cAuK5Bf0](https://www.youtube.com/watch?v=h1_cAuK5Bf0). Kanál uživatele Zbyšek Z.

upravenou metodou I.N.S.E.R.T., faktických otázek, diskusních otázek a rozšiřujícího úkolu.

Text byl vyčerpávající jak informačně, tak délkou. Vycházím však z předpokladu, že žáci 8. a 9. ročníků na konci školního roku jsou schopní dobře pracovat s textem, především mají-li na to dost času. Informace jsem čerpala z anglických stránek a snažila se o co nejlepší překlad, proto bylo velice náročné obsah sestavit, ale myslím, že se mi to povedlo. Srozumitelnost textu jsem hodnotila skrze faktické úkoly, kde jsem se doptávala, abych měla zpětnou vazbu, že žáci text četli a rozuměli mu. Některé otázky zůstaly nevyplněny, avšak u takových otázek většina dětí odpovídala, proto se jedná spíše o osobní problém žáka s textem a bylo by třeba věnovat mu individuální čas. Nastal problém s vědomostmi, kde jsem se konkrétně ptala, jakou Nobelovu cenu získala, na to 1/3 žáků odpověděla špatně, i když to v textu bylo napsáno srozumitelně. V reálné hodině bych samozřejmě mohla reagovat mnohem rychleji a žákům pomoci s dopátráním se odpovědi. V současné době není takto rychlá interakce možná, proto se k těmto otázkám vracím v individuálních hodnoceních materiálů každého žáka, tedy ve zpětné vazbě, kterou jim posílám prostřednictvím učitelky. Lze však poznatky shrnout tak, že text byl srozumitelný a dobře formulovaný, lze jej užít pro práci s pozitivními vzory v hodinách. Jsem si dobře vědoma toho, že v reálné hodině bych musela mít připravené alternativní texty nebo metody práce pro žáky s PO.

Metoda označování pasáží v textu byla úspěšná jen z části. Všichni až na jednu žákyni byli schopni vybarvit pasáže týkající se pozitiv nebo potíží v životě osobnosti. Zhruba polovina však už neužila jiného zbarvení, které mělo za cíl označit pasáže nebo slova, kterým nerozuměli, které už naopak znali a které je zaujaly. V současné situaci tedy nevím, zda za nedokončením úkolu stála lenost, nedostatečná motivace, nebo zda skutečně informace byly dotyčným jasné, nezajímavé a nic jim nepřišlo povědomé. Žáky v osobních hodnoceních prosím o objasnění a případně o doplnění.

Diskusní otázky jsem žákům zadala tak, jak bych se jich ptala i během hodin. U jedné otázky se stalo, že neodpověděli 4 žáci, což je v současné situaci asi 1/3 zúčastněných, nicméně to nebylo kvůli špatné formulaci, ale nutnosti hluboce se zamyslet.

O obavou jsem očekávala kvalitu vypracování těchto otázek vzhledem k tomu, že valná většina respondentů byla z 8. třídy, kteří se při vypracovávání předchozích témat

prokázali buď jako pohodlnější, nebo jako hlubší úvahy neschopní žáci. V tomto materiálu však dosavadní dojem zcela popřeli, protože se ve většině případů jednalo o několikařádkové úvahy, případně byly kratší, ale kvalitní. Některé odpovědi mě zcela nadchly, protože předčily mé očekávání, jiné ani mě samotnou nenapadly. Myslím si, že materiál byl velice motivující. Jedna žačka se paní učitelce pak svěřila, že toto pro ni byl nejzajímavější a nejvíce inspirující materiál.

Osobně se cítím také velice motivovaná, protože byl poznat posun od prvního k poslednímu materiálu co se snahy a kvality úvah týče. Otázkou zůstává, zda to bylo vlivem práce s materiály, tématem, které mohlo víc motivovat, nebo za to mohla informace od paní učitelky, že žáci budou na konci roku hodnoceni i v závislosti na práci skrze MS Teams. Chtěla jsem také posoudit případný rozdíl mezi uvažováním žáků v 8. a 9. třídě, ale neměla jsem uspokojivý vzorek (všichni se zajisté shodneme, že 2 žáci nemohou zastupovat celou třídu), navíc se ukázalo, že myšlenky, které žáci 9. třídy formulovali, se objevovaly i u některých žáků z nižšího ročníku. Za předpokladu, že žáci pracovali samostatně (dokonce i v případech sourozenců ve třídě) a byl by větší vzorek starších dětí, dalo by se uvažovat, že buď jsou někteří žáci 8. třídy natolik vyspělí, že jsou na úrovni staršího ročníku, nebo přesně naopak. Vzorek však nebyl reprezentativní, a proto oficiálně nezastávám v této záležitosti žádné stanovisko.

Finální úkol (zápis) pak vyjadřoval u většiny žáků osobní pohled na to, co si lze převzít od tohoto vzoru do vlastního života. Jednalo se o abstraktní pojmy, jako je odhodlanost, naděje aj. Některé odpovědi pak nebyly zcela v souladu s požadavkem, což může být způsobeno různým vývojem a kreativitou žáků. Proto bych jim v reálné hodině upřesnila, že bych byla radši, pokud by mi byli schopní sdělit, co si lze po vzoru této osoby osvojit, než aby mi uváděli fakta, která pravděpodobně brzo zapomenou. Je možné, že jsem otázku neformulovala zcela přesně, a žáci proto pochopili, že si mají udělat zápis tak, jak by tomu bylo v běžné hodině, což jsem takto na dálku nemohla uvést na pravou míru. Velice mne u tohoto úkolu potěšilo, když jedna žačka uvedla jako důležitý poznatek do života to, že je důležité inspirovat druhé. Tuto odpověď jsem nečekala a uvádím ji zde proto, že souvisí s tématem celé této diplomové práce. Pozitivně ovlivnit a inspirovat okolí k touze být lepší.

Závěrečný úkol nikdo nevypracoval, proto jsem jej nemohla hodnotit. Jak jsem už ale psala výše v analýze, je možné, že žáky odradila délka videa nebo je zkrátka kniha nezajímala a nebyli tedy dost motivovaní pro vyplnění úkolu. Proto by bylo vhodné tento

úkol pozměnit a např. vybrat mnohem kratší písničku, která se věnuje obdobné tematice (dobrý vzor, snaha, odhodlanost, nevyzpytatelnost života), a vyhledat si její text, nejlépe cizojazyčný s překladem. Tím by vznikl přesah i do hodin angličtiny nebo jiného jazyka, stejně tak i do hudební výchovy.

Tento materiál má mezipředmětový vztah s přírodopisem, protože se zabývá do jisté míry přírodou a ochranou životního prostředí. Obsahuje prvky environmentální výchovy a nutí žáky zamyslet se nad významem ochrany ŽP. V úvodu je taktéž nastíněn historický kontext doby, ve které se Wangari narodila a vyrůstala. Skrze toto a ještě poznámku o Nobelově ceně lze materiál propojit s dějepisem. S etickou výchovou (dále EV) pak má společné nejvíce, protože práce se vzory je jedním z hlavních témat EV (reálné a zobrazené vzory).

Výchovně-vzdělávací cíle se opět nepovedlo naplnit v plném rozsahu. Avšak u většiny zúčastněných mohu potvrdit kvalitní seznámení s osobností Wangari Maathai, uvědomění si významu péče o životní prostředí a druhé osoby a také vnímání globálního problému nekvalitního životního prostředí. Šlo by ověřit i další cíle, pokud bych formulovala lepší otázky, nebo mohla s žáky více diskutovat.

Materiál je dobře koncipovaný, práce s ním se osvědčila i na dálku. Je srozumitelný, využitelný v této podobě (popřípadě s drobnějšími změnami) i v reálných hodinách, nechá se zakomponovat v rámci dalších předmětů, resp. propojuje různé vzdělávací předměty, čímž u žáka buduje komplexnost chápání problematiky. Žáci byli motivováni pravděpodobně lépe než u předchozích materiálů, a především lze vycítit, že toto téma pro ně bylo mnohem více atraktivní. Poslední úkol by zajisté šel i za těchto podmínek zatraktivnit.

## 2.2.6. Shrnutí všech materiálů a výzkumných otázek

Pro svou práci s tematikou pozitivních vzorů a jejich využití v rámci výchovy k občanství jsem vytvořila 5 metodických materiálů. Tyto materiály jsem měla odučit v 8. a 9. ročníku ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice, což je mé budoucí pracoviště. Jedná se o menší školu s málo početnými třídami, což je důležité proto, že se mnohem lépe pracuje dle individuálních potřeb žáků. Současná situace mi nedovolila učit materiály jinak než na dálku skrze rozhraní MS Teams, kam jsem žákům zadávala písemně práci tak, jak by zhruba probíhala i během výuky. Na vyplnění měli žáci týden, jejich výsledky jsem

analyzovala kvalitativní metodou. Zadání nechávám i dále otevřené, aby si práci s materiály tzv. „mimo soutěž“ mohli zkusit i další. Tyto výsledky však již nebudou zahrnuty.

Cílem těchto materiálů je působit na rozvoj žakových morálních hodnot, motivovat je a ukázat mu kvalitní vzor, který má smysl následovat a brát si z něj příklad. Že jsou vzory v našich životech v období dospívání důležité, jsem poukázala v teoretické části. K materiálům, jak jsem je vytvořila, jsem si položila 3 základní otázky. 1. Jsou takto koncipované materiály žákům srozumitelné? 2. Jsou žáci motivováni k práci? 3. Jsou takto vytvořené materiály použitelné, případně dají se využít ještě v jiných předmětech?

Žáci vždy obdrželi úvodní zadání k materiálům. Dále jsem k jednotlivým úkolům připisovala instrukce, pokud nebyly obsaženy již v zadání, aby se nestalo, že by žáci nevěděli, co mají v této části materiálu dělat. Na závěr práce byla každému žákovi poskytnuta zpětná vazba.

Základní myšlenkou výukových materiálů bylo seznámit se jistou osobností a nahlédnout do jejího života. K tomu mi posloužily texty, které jsem pro žáky připravila, a jedno video. K tomuto obsahu jsem následně vytvořila různý počet faktických otázek, kde měli žáci správně odpovídat. Tyto otázky pro mne byly jednak důkazem, že žáci skutečně text četli, jednak zpětnou vazbou ke srozumitelnosti textu. Sama jsem si pak uvedla očekávání, jak by měly správné odpovědi vypadat. Výsledky jsem pak shrnula u každé otázky, kde jsem uvedla, kolik žáků odpovědělo a případně vyskytly-li se nějaké problémy.

Z pedagogické literatury a dosavadního vzdělání vím, že je nutné žáky do procesu učení zapojit aktivně, zvláště chceme-li rozvíjet jejich hodnoty, kritické myšlení, kreativitu, postoje aj., proto jsem dále s představenou osobností chtěla pracovat formou diskuse. Od tohoto plánu jsem neupustila, připravila si otázky, které vyžadovaly úvahové zamyšlení, a uvedla je do materiálů. Odpovědi žáků jsem pak kvalitativně analyzovala a srovnala se svým očekáváním, resp. směrem, jakým bych žáky v hodině vedla. Tím získávám přehled, jak by se na toto téma s žáky debatovalo. Vyčerpávající odpovědi pak ukazují na motivaci žáků při práci, oproti tomu krátké odpovědi bez hlubšího zamyšlení vypovídají o pravém opaku. Výsledky jsem u každé otázky shrnula. Zaměřila jsem se na to, kolik respondentů odpovědělo, styl, jakým se odpovědi ubíraly, zda souhlasily s mým

očekáváním a také jsem občas zmínila ty názory, které mě překvapily, případně jsem přidala jiný svůj poznatek a komentář.

Závěrem jsem pak dávala kratší úkoly, např. zápis, který mi poskytl také zpětnou vazbu opět o motivaci žáka k tématu, co ho zaujalo, jindy to byly další dobrovolné úkoly, které žáci mohli vyplnit, což také svědčí o nadšení pro téma nebo alespoň o žakově snaze.

Celkem se ověřování zúčastnilo 22 žáků. Účast byla zcela dobrovolná vzhledem k tomu, že současné vyučování na dálku také nebylo povinné. To je důvodem menšího vzorku ověřených materiálů, než kdybych působila osobně na žáky ve třídě. Zároveň vím, že se materiály pokusili vyplnit ti pečlivější žáci, proto je možné, že kdybych je zadala v běžné výuce, výsledky by mohly být poněkud odlišné, avšak neodvažuji se predikovat do jaké míry. Materiál s Irenou Sendlerovou vyplnilo 7 žáků (z toho 1 byl z nižšího ročníku, vzhledem k PO 2. stupně jsem ho nechala vybrat si téma jemu bližší), s Tomášem Baťou 11 žáků, s Martinem Lutherem Kingem ml. 13 žáků, s Clemensem Kubym 6 žáků a poslední s Wangari Maathai vyplnilo k dnešnímu datu 8. 6. 2020 celkem 11 žáků 8. třídy a 2 žáci z 9. třídy.

#### 2.2.6.1. Srozumitelnost

Na faktické otázky byli žáci ve většině případů schopní bez problému odpovědět. Proto se domnívám, že text byl srozumitelný a faktické otázky taktéž. Při individuálních problémech bych v reálné výuce mohla rychleji reagovat a žákovi problematiku dovysvětlit, nebo se pokusit přeformulovat, na co se ptám. V současné době jsem po pečlivé kontrole materiálu napsala každému žákovi individuální hodnocení a připomněla, že kdyby čemukoliv nerozuměl, může se mi ozvat a já se mu problém pokusím osvětlit. Zároveň jsem apelovala na to, aby si problémové otázky ještě jednou prošel a pokusil se je doplnit, klidně se o nich i pobavil se spolužákem. Obávala jsem se práce s videem, které bylo německy s českou překladatelkou, avšak většina zúčastněných žáků 9. ročníku, kterých nebylo mnoho, si s ním velice dobře poradila.

Texty si ještě před zadáním práce procházela i magistra, u které jsem měla praxi sjednanou. Jedná se o aprobovanou češtinářku, která tento předmět učí od začátku své kariéry (cca 27 let) a texty i otázky zhodnotila jako dobré bez potřeby zásadních úprav. Je mi jasné, že pro žáky s PO by bylo vhodné do reálných hodin připravit jiné texty nebo alternativní výklad, v současné době to dle názoru zkušené pedagožky nebylo takto na

dálku třeba. Pokud by o to tito žáci stáli, mohli jsme uspořádat videohovor a o tématu se pobavit, aby např. nemuseli tolik psát, avšak nikdo tuto možnost nepřijal.

Úvahové odpovědi žáků pak byly většinou pochopené dobře a ve většině případů souhlasně s mým očekáváním, což svědčí o tom, že jsme se s žáky pochopili. Opět jsem individuální problémy řešila v rámci hodnocení konkrétních prací.

#### 2.2.6.2. Motivace

U úvahových otázek prvních materiálů jsem se setkala se zcela odlišným přístupem dvou tříd. 9. třída, která je více zvyklá diskutovat, skutečně odpovídala delšími frázemi a nebála se vyjádřit své myšlenky. V 8. třídě jsem se setkala s krátkými odpověďmi, které nevypovídaly o hlubším zamýšlení se, občas dokonce obsahovaly pouze zkopírovanou pasáž z výše uvedeného textu. To mě vedlo k myšlence, že materiál možná nebyl dost motivující. Následně mi bylo řečeno, že tato třída je sice snaživější, což se odrazilo v počtu zúčastněných, ale že jsou relativně méně pečliví, tudíž kvalita vyplněných prací je nižší. Nemusí se tedy jednat nutně o špatnou motivaci. Žáky jsem tedy poprosila, aby si u dalšího materiálu skutečně pokusili více zamyslet a nebát se rozepsat se. V reálné hodině by se pak ukázalo, zda to bylo špatnou motivací nebo skutečně neochotou žáků. Tento materiál byl pro mne svým vypracováním zklamáním.

V druhém materiálu tato třída úvahové otázky vyplnila již o něco lépe. Žáci byli tématem pravděpodobně více motivováni, než jak tomu bylo dříve. Usuzuji to i z toho, že jej vyplnilo více žáků. 9. třída pracovala na svém tématu přesně, jak jsou zvyklí.

V posledním materiálu jsem pak zaznamenala u 8. třídy nárůst delších a promyšlených odpovědí. Jednalo se o téma ekologie, což jim může být mnohem bližší, žáci jsou možná zvyklí nad tímto tématem víc diskutovat, proto mohli být lépe motivováni k práci. Tento poslední materiál byl zadán také 9. třídě. Z tohoto ročníku vyplnili pouze dva žáci, avšak uspokojivými odpověďmi jak z hlediska délky úvahy, tak i jejího obsahu. Žáci obdrželi informaci, že v závěrečném hodnocení se vzhledem k současné situaci bude přihlížet i k práci v MS Teams, což zajisté byl důvod, a tedy nárůst motivace těchto dvou žáků.

Kromě stylu odpovědí lze vyhodnotit i počet zúčastněných, a především zda žáci vyplnili jen jeden materiál, nebo byli motivováni a vypracovali i další. V 8. ročníku se účastnilo vyplňování 13 žáků, z toho 12 jich vyplnilo všechny materiály. To si lze vyložit



jako dostatečnou motivaci k práci s materiály. V 9. třídě počet zúčastněných neustále klesal, avšak to nelze interpretovat jako nedostatek motivace, protože těmto žákům se blížil termín přijímacích zkoušek na střední školy, a proto se radši soustředili na trénink na přijímací testy. Jako motivátor pak u jednoho žáka 9. ročníku zabrala výše uvedená informace ohledně závěrečného hodnocení, protože tento žák před tímto sdělením žádný materiál nevyplnil. Po odeslání se ještě u vyučující ujišťoval, jak moc velký vliv spolupráce na materiálech bude mít na výslednou známku na konci školního roku. Věřím tedy, že v současném prostředí, bohužel stále ještě orientovaném na vnější motivaci žáků prostřednictvím známek, bych mohla při jejich použití docílit, aby žáci byli k práci motivováni mnohem lépe. V tomto ročníku se i tak vyskytli tací, kteří vyplnili dva materiály, dokonce jedna slečna vyplnila vše, za což jí jsem nesmírně vděčná.

Paní magistra se ve třídě krátce bavila s žáky obou ročníků, aby mi podala zprávu o efektu materiálů či motivaci žáků jejich prostřednictvím. Otázka zněla, zda je některý materiál nadchl, případně který a proč. Z 9. ročníku jí odpověděly 3 dívky kladně, přičemž pro první to byla zcela jistě Wangari Maathai, protože její život byl tak pestrý a vše zvládla ustát a ještě ovlivnit svět. Ostatní pak nejvíce zasáhl příběh Ireny Sendlerové. V 9. třídě byl zadán ještě materiál s Clemensem Kubym. Dívky se vyjádřily, že jeho osobnost byla zajímavá, ale tyto dvě ženy jim přišly více inspirativní. Z 8. třídy pak bylo více kladných odpovědí, čemuž se nelze divit vzhledem k většímu počtu účastníků. Materiál s Tomášem Bařou zaujal 3 žáky, z toho 1 je dívka. Na další 2 dívky a 1 chlapce zapůsobil materiál s tematikou rasismu a osobností Martina L. Kinga ml. a zbylé 4 žákyně, které se vyjádřily k práci s materiály, zaujala Wangari Maathai.

Jeden žák, který se přihlásil k materiálu s Kingem pak dal učitelce doporučení na české video zabývající se současnou problematikou kolem úmrtí Afroameričana George Floyda s tím, že díky faktům uvedeným v materiálu má lepší znalosti problematiky a chápe nyní situaci v komplexnějším měřítku. Výše zmíněné 3 dívky z 9. ročníku se ještě vyjádřily, že téma pozitivních vzorů se jim velice líbí a přijde jim užitečné. Byly rády za možnost dozvědět se o tak zajímavých lidech, protože by na ně samy asi v nejbližší době nenarazily. Uvědomují si význam dobrých vzorů a těšila je práce. Tyto konkrétní vybrané vzory jim byly užitečné především jako ukázka, že když se chce, všechno jde.

### 2.2.6.3. Využití

Jelikož materiály, texty, otázky a jiné úkoly byly vyplněny většinou uspokojivě, hodnotím je jako využitelné v praxi. Jsem si vědoma toho, že tato forma práce byla obtížnější pro mne i pro děti, protože ony dlouze vyplňovaly, zatímco já musela čekat na jejich odpovědi a poté zase ony na mou zpětnou vazbu. O to více si výsledků vážím a jsem přesvědčená, že jak se říká ‚těžko na cvičišti, lehký na bojišti‘, i moje materiály by pak při skutečné výuce mohly dosáhnout jistého vylepšení, minimálně co se týče zpětné vazby. Žáci prokázali, že se dokáží zamyslet, proto jsem optimistická a myslím si, že bychom toho v hodině třeba stihli i víc a zvládli téma rozebrat i podrobněji.

Samozřejmě jsou třeba menší obměny, jak už jsem mnohokrát zmiňovala, minimálně je vhodné myslet na žáky s individuálními potřebami a materiály jim na míru upravit. Také je vhodné materiály rozšířit o aktivizující prvky, protože žáci dlouho pracují s textem. K tomu mohou posloužit různé motivační tematické aktivity a hry, což za současné situace nebylo reálné.

Materiály mají také přesahy do jiných předmětů, což je vhodné pro komplexnost vzdělání a orientaci v problematice. Často se jednalo o historické osobnosti, nebo jsem se pokusila nastínit dobu, která je jednoznačně ovlivnila. Z toho důvodu lze materiály využít jako doplnění nebo procvičení znalostí z dějepisu. Práce s textem a pokoušení se o úvahy pak souvisí s českým jazykem a slohovou přípravou. Zakomponováním cizojazyčného videa se mi pak povedlo dosílit propojením s německým jazykem, i když by se muselo jednat o trochu pokročilejší znalce. Poslední materiál byl laděný ekologickým uvažováním, proto souvisí s přírodopisem. Téma vzorů je pak přímo zakomponováno do osnovy předmětu etická výchova – reálné a zobrazené vzory. Všechny materiály jsou tedy úzce spjaté s tímto doplňujícím vzdělávacím oborem.

## Závěr

V teoretické části jsem se věnovala především postihnutí významu pozitivních vzorů v našich životech i mimo výuku. Našla jsem mnoho literatury, která uvádí, proč jsou vzory (myšleno pozitivní) důležité a co všechno nám mohou poskytnout. Pro lidi je přirozené vztahovat svou osobnost k druhým, a to již od narození a po celém světě, není to tedy jen záležitost specifické kultury. Malé dítě napodobuje to, co vidí u svých nejbližších dospělých. Časem se rozšiřuje okruh lidí, se kterými přichází dítě do kontaktu a působí na něj také jako vzory. Na prvním stupni to jsou často učitelé jakožto zcela nová autorita, později tuto roli přejímají i vrstevníci. S vývojem se přesouváme ze stádia heteronomní morálky do autonomní, která je spjatá nikoliv s procesem imitace, ale identifikace. Žák již pouze nepřijímá prezentované jevy, ale snaží se pochopit jejich podstatu, porovnat je s prvky své osobnosti a přijmout, co mu přijde dostatečně atraktivní. Jelikož žák s autonomní morálkou rád kriticky přemýšlí, vnímá a analyzuje svět kolem sebe, je důležité, abychom i my učitelé byly vhodnými a morálními příklady. Pokud nebudeme dodržovat to, co klademe na srdce našim svěřencům, nemůžeme očekávat, že nám budou věřit a naslouchat. Je to skutečně důležité, protože se pak můžeme snažit ve škole působit na žáky sebevíc, ale naše snaha přijde nazmar, protože žákova důvěra bude podlomená.

Pozitivní vzory mají nezastupitelnou roli v sebevýchově, která probíhá celý život. Hodnotíme vlastní osobnost a co bychom rádi změnili či přijali, vyhledáváme rady a ideály, ve kterých nacházíme sympatie ať už pro to, co bychom rádi přejali, nebo pro to, co máme společné. Především na 2. stupni ZŠ během dospívání (tzv. puberty) nahlížíme kriticky na dosavadní vzory, kterými byli rodiče a jiné autority, a vyhledáváme zcela nové, vlastní příklady. Proto je v tomto období důležité nabízet žákům kvalitní a pozitivní vzory, abychom využívali přirozeného vývoje a apelovali na jejich vnitřní morální nastavení, připomínali jim, na čem v životě skutečně záleží pro kvalitní rozvoj morálních hodnot.

Dalším velice významným polem působnosti pozitivních vzorů je motivace. Mnohdy se nacházíme v nelehkých situacích, které by otřáslы psychikou i toho nejodolnějšího člověka. Pozitivní vzory, které měly nelehký život nebo je potkala nějaká nešťastná událost, přes kterou se dokázaly dostat a být spokojeny, jsou velikými motivátory v naší snaze nevzdat se a bojovat za pocit štěstí a pohody. Ukazují nám, že se

může stát cokoliv, na co nemůžeme být připravení, ale i tak můžeme být spokojeni, nebo dokonce dokázat velké věci a být inspirací pro další lidi.

Pozitivní vzory mají preventivní funkci, na což odkazují také mnohé studie. Děti, které mají pozitivní vzor ve své rodině, nebo více obecněji mají definovaný vzor, ke kterému mohou vzhlížet, jsou méně náchylné k riskantnímu chování všeho druhu.

Podle Lipovetskyho je problémem současné doby požitkářství a snaha vyhnout se nepříjemnému za každou cenu, proto přijímáme to pohodlné a bezbolestné, zatímco přicházející útrapy a náročnosti odmítáme. Jenže takto nelze fungovat.<sup>160</sup> A ačkoliv to není vztahováno přímo na pozitivní vzory, ale jako obecná teze, dovolím si poukázat na to, že právě u vhodně zvolených pozitivních vzorů můžeme manifestovat onu vyváženost mezi jistou mírou dočasného nekomfortu a dobrým, morálním následkem, který trvá déle a přece jen uspokojuje naši potřebu po etickém chování.

Významu pozitivních vzorů si je vědoma jak vědecká, tak laická veřejnost. Morální vzdělávání je důležité a žádoucí, a proto do škol přibyl doplňkový předmět etická výchova, jehož jedním tématem jsou reálné a zobrazené vzory. Jelikož je tento předmět doplňkový, mnohé školy jej nemají začleněný do svého školního vzdělávacího programu. Toto téma vzorů lze dobře propojit s obsahem předmětu výchova k občanství, kde jsou pěstovány různé žádoucí názory vyplývající z morálních hodnot.

VkO obsahuje 5 tematických celků – Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezilidské vztahy. Ke každému celku jsem vytvořila podle doporučeného učiva výukový materiál zaměřený na práci s osobnostmi konkrétních lidí jakožto možných pozitivních vzorů. Tyto materiály jsem měla během března, dubna a května 2020 odučit na ZŠ a MŠ Roztoky u Jilemnice, p. o. v 8. a 9. ročníku. Jelikož se objevila značná nepředvídatelná komplikace (pandemie nemoci CoVid-19) a školy byly uzavřeny, musela jsem hledat alternativní cestu, jak ověřit metodiky.

Materiály musely být značně pozměněny, avšak pokusila jsem se zachovat koncept, jaký by byl využit i během reálné výuky. Nebyly ověřovány přímo ve výuce ve třídách, ale v dálkovém online vyučování skrze prostředí Microsoft Teams, kam jsem

---

<sup>160</sup> HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] Čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

žákům materiály zadávala a oni měli 1 týden na vypracování. Do dálkové výuky se dobrovolně zapojilo 22 žáků (výuka online nebyla pro žáky povinná). Byly využity všechny materiály, kvalitativní analýzou jsem hodnotila jejich srozumitelnost, motivaci a využitelnost jak v předmětu Vko, tak i v jiných předmětech. Ukázaly se být vyhovujícími ve všech těchto zkoumaných oblastech. Do reálné výuky by bylo žádoucí využít více aktivizujících metod, které jsem v současné době nemohla aplikovat. Forma ověřování byla poněkud náročnější, protože se vyskytly v důsledku přetížení MS Teams výpadky, každý žák pracoval a odesílal vyplněné materiály v jiném čase, vyskytla se nedorozumění, na která bych v hodině mohla reagovat, avšak takto byl proces zpětné vazby zdlouhavý. Také nespolupracovali všichni žáci z ročníků, čímž se značně snížil počet zúčastněných. Z toho vyplývá, že pokud bych materiály měla možnost odučit v hodině, průběh by mohl být mnohem snazší a více efektivní. Těším se, až tyto materiály budu moct s drobnými úpravami ozkoušet přímo v hodinách a porovnat výsledky dálkové výuky s osobní.

## Seznam literatury

- 1) ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- 2) *Bible: překlad 21. století. 6. opravené vydání*. Praha: Biblion, 2019. ISBN 978-80-87282-44-1.
- 3) ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vydání 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983.
- 4) DOBIÁŠOVÁ, Klára a Lucie HORŇÁKOVÁ. *Exran - Aktivita zaměřené na témata xenofobie, rasismu, extremismu, neonacismu a antisemitismu*. Brno: Diecézní charita Brno, 2011. Dostupné z: <https://celsuz.cz/res/archive/002/000395.pdf?seek=1327676721>
- 5) HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. [audiokniha ve formátu mp3] Čte Michal HUBÁČEK. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.
- 6) HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.
- 7) HURD, Noelle & ZIMMERMAN, Marc. (2011). Role Models. In: *Research gate | Find and share research* [online]. DOI: 10.1007/978-1-4419-1695-2\_230. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/304035431\\_Role\\_Models](https://www.researchgate.net/publication/304035431_Role_Models).
- 8) KAIROV, Ivan Andreyevich. *Jan Ámos Komenský o výchově* [online]. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=8624&edmc=8624](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=8624&edmc=8624).
- 9) KOMENSKÝ, Jan Ámos. *Informatorium školy mateřské* [online]. Dostupné z: [http://eridanus.cz/Zeme%282/mapa/Evropa/Vy\(1chodni\(1\\_Evropa/C\(2eska\(1\\_republika/Kultura/Literatura/Komensky\(1\\_Jan\\_A\(1mos/Informatorium\\_s\(2koly\\_mater\(2ske\(1/Kapitola\\_9.htm](http://eridanus.cz/Zeme%282/mapa/Evropa/Vy(1chodni(1_Evropa/C(2eska(1_republika/Kultura/Literatura/Komensky(1_Jan_A(1mos/Informatorium_s(2koly_mater(2ske(1/Kapitola_9.htm).
- 10) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1991. Str. 178.
- 11) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

- 12) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
- 13) MAZZEO, Tilar J. *Ireniny děti: nevšední příběh hrdinky, která z varšavského ghetta zachránila 2500 dětí*. Přeložil Karina MATĚJŮ. Praha: Práh, 2017. ISBN 978-80-7252-711-3.
- 14) MCLEOD, S. A. 2014. Bobo doll experiment. In: *Simply Psychology*. [online]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html>.
- 15) MIKESKOVÁ, Šárka. 2012. Kurikulum – základní pilíř vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/sk/15567/KURIKULUM--ZAKLADNI-PILIR-VZDELAVANI.html/>.
- 16) MŠMT. Kurikulum etická výchova. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>.
- 17) NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- 18) *Nechybujte Portál o českém jazyce Lingea s. r. o.*, 2018 [online]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/>
- 19) NEŠPOR, Zdeněk, ed. Vzor chování - Sociologická encyklopedie. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. 2017. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD\\_strana](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana)
- 20) OERMANN, Nils Ole. *Albert Schweitzer: (1875-1965)*. Přeložil Petr BABKA. V Praze: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-536-2.
- 21) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- 22) Průřezová témata - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

- 23) Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10908>.
- 24) Průřezové téma Výchova demokratického občana - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10909>.
- 25) Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10910>.
- 26) Průřezové téma Multikulturní výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>.
- 27) Průřezové téma Environmentální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10912>.
- 28) Průřezové téma Mediální výchova - DIGIFOLIO. 2016. In: *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10913>.
- 29) Rámcové vzdělávací programy. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- 30) Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf).
- 31) ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. Přeložil Nina FOJTŮ. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3.



- 32) SENECA. *Výbor z listů Lucilioví*. Přeložil Bohumil Ryba. Praha: Svoboda, 1969. Antická knihovna (Svoboda).
- 33) SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.
- 34) SZUSTEROVÁ, Anna. Význam faktorů napodobování, fyzické atraktivity a druhu předávaných obsahů v aktivizaci prosociálního chování. In: *Psychologie a její kontexty*. Roč. 4, č. 2 (2013), s. 41-57. ISSN 1803-9278. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Szuster\\_2013\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2013/Szuster_2013_2.pdf)
- 35) ŠKODA, Jan Karel. *Ježíš Kristus, vzor dokonalosti, v sedmeru postních řečí k následování představen*. 2. vydání. Praha: na vlastní náklady, 1869.
- 36) VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.
- 37) VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
- 38) VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- 39) ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>
- 40) ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

## Ostatní zdroje

- 1) Atentát na Martina Luthera Kinga. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Atent%C3%A1t\\_na\\_Martina\\_Luthera\\_Kinga](https://cs.wikipedia.org/wiki/Atent%C3%A1t_na_Martina_Luthera_Kinga).

- 2) BETLACHOVÁ, Marie. *Vzory mládeže*. Olomouc, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Libor Všetula. Dostupné z: [https://theses.cz/id/7pan3v/Bakal\\_sk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/7pan3v/Bakal_sk_prce.pdf)
- 3) BAŤA rodina, která chtěla about celý svět (dokument). In: *YouTube* [online]. 22.09.2017. Dostupné z: <https://youtu.be/youKGHrIP3tg>. Kanál uživatele PATKA filmové studio.
- 4) Clemens Kuby a hosté: Jaroslav Dušek a Ondřej Smeykal. In: *YouTube* [online]. 12.09.2016. Dostupné z: [https://youtu.be/T7\\_82H6U3sk](https://youtu.be/T7_82H6U3sk). Kanál uživatele Meltingpot.
- 5) *Clemens Kuby* [online]. Dostupné z: <https://www.clemenskuby.cz/>
- 6) Dějiny rasismu 3 (CZ dabing). In: *YouTube* [online]. 06.09.2012. Dostupné z: <https://youtu.be/QfAYmEohW7M>. Kanál uživatele Matthew.
- 7) Dějiny rasismu 2 (CZ dabing). In: *YouTube* [online]. 10.02.2016. Dostupné z: <https://youtu.be/Ghj81aEay7w>. Kanál uživatele Matthew.
- 8) FILOVÁ, Hana. 2014. *MRAVNÍ VÝCHOVA.: PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVA a její aplikace v kurikulu základního vzdělávání* [online]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2014/SZ7BP\\_TEV1/mravni\\_vychova.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2014/SZ7BP_TEV1/mravni_vychova.pdf).
- 9) FORTUNE, Jennifer Lea. *The Effects of Talented and Hardworking Role Models on Motivation* [online]. Toronto, 2012. Disertační práce. University of Toronto. Dostupné z: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65470/1/Fortune\\_Jennifer\\_L\\_201206\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65470/1/Fortune_Jennifer_L_201206_PhD_thesis.pdf)
- 10) How Do Positive Role Models Affect Our Youth and Communities? In: *Education and Behavior: We live to make a difference for kids* [online]. 2019. Dostupné z: <https://educationandbehavior.com/assess-the-value-of-positive-role-models-on-ones-behavior/>
- 11) KOUKOLÍK, František. In: *YouTube* [online]. 3.1.2007. Dostupné z: <https://youtu.be/tAfCpsWZKpg?t=530>. Kanál uživatele Show Jana Krause.

- 12) Martin Luther King. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin\\_Luther\\_King](https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King).
- 13) Muž, který sázel stromy - Marek Eben. In: *YouTube* [online]. 05.01.2013. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=h1\\_cAuK5Bf0](https://www.youtube.com/watch?v=h1_cAuK5Bf0). Kanál uživatele Zbyšek Z.
- 14) PRICE-MITCHELL, Marilyn. 2017. What is a Role Model? Five Qualities that Matter to Youth. In: *Roots of action* [online]. Dostupné z: <https://www.rootsofaction.com/role-model/#:~:text=A%20positive%20role%20model%20serves,in%20a%20child's%20positive%20development>
- 15) Rasismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Rasismus#D%C4%9Bjiny>
- 16) SLUTZ, Ted. YOUTH MENTORING. In: *The Polis Center: We bring things into perspective* [online]. 2000. Ročník 2, číslo 2. Dostupné z: <https://archives.iupui.edu/bitstream/handle/2450/3656/v2n2-sept2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- 17) SCHWEITZER, Albert. In: *Citáty slavných osobností* [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/4536-albert-schweitzer-dobry-priklad-neni-jednou-z-moznosti-ovlivnit-jine/>
- 18) ŠVÁBOVÁ, Hana. *Pozitivní vzory ve výchově dětí na 1. stupni základní školy*. Brno, 2010, 145 stran. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Radek POSPÍŠIL. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/37754/pedf\\_m/Svabova\\_Hana\\_DP01.pdf](https://is.muni.cz/th/37754/pedf_m/Svabova_Hana_DP01.pdf)
- 19) Wangari Maathai. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Wangari\\_Maathai](https://en.wikipedia.org/wiki/Wangari_Maathai).
- 20) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). 2004. In: *Sbírka zákonů*. ISSN 1211-1244. Dostupné také na: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-26>.

## Zdroje obrázků

- 1) KUBIK, Mariusz. Irena Sendlerová [foto]. 2015. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. [Cit. 10.04.2020] Dostupný z: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4035774>
- 2) AUTOR NEUVEDEN. Rajendra K Pachauri [foto]. In: *The tipping points* [online]. [cit. 15.05.2020]. Dostupný z: <https://www.thetippingpoints.com/scientists/dr-rajendra-k-pachauri/>
- 3) AUTOR NEUVEDEN. Ruth Pfau - The Free Social Encyclopedia [foto]. In: *Alchetron. Free Social Encyclopedia for the World.* [online]. [cit. 15.5.2020]. Dostupný z: <https://alchetron.com/Ruth-Pfau>
- 4) ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. Chico Mendes [foto]. In: *Encyclopædia Britannica* [online]. [cit. 15.05.2020]. Dostupný z: <https://cdn.britannica.com/72/160472-050-7522ABAA/Chico-Mendes-1988.jpg>
- 5) AUTOR NEUVEDEN. Wangari Muta Maathai [foto]. In: *African Feminist Forum* [online]. [cit. 15.05.2020]. Dostupný z: <http://www.africanfeministforum.com/wp-content/uploads/2016/03/wangari-maathai-1.jpg>
- 6) SMITH, W. Eugene. Albert Schweitzer [foto]. 1954. In: *Sedmá generace* [online]. [cit. 15.05.2020]. Dostupný z: [http://www.sedmagenerace.cz/content/files/2015cisle/0415\\_albert%20schweitzer\\_2.jpg](http://www.sedmagenerace.cz/content/files/2015cisle/0415_albert%20schweitzer_2.jpg)

## Užité zkratky

ČR = Česká republika

EV = etická výchova

MS = Microsoft

PO = podpůrné opatření

RVP = rámcový vzdělávací program

ŠVP = školní vzdělávací program

VkO = výchova k občanství

ŽP = životní prostředí

# Přílohy

Příloha A – Výukový materiál Irena Sendlerová

Příloha B – Výukový materiál Martin Luther King ml.

Příloha C – Výukový Materiál Tomáš Baťa

Příloha D – Výukový materiál Clemens Kuby

Příloha E – Výukový materiál Wangari Muta Maathai

**Irena Sendlerová**

*(Výukový materiál)*

**A) Úvodní otázky** *(prosím zkuste odpovědět upřímně, aniž byste si hledali informace na internetu, záleží nám na pravdivosti odpovědi):*

- 1) **Slyšeli jste někdy již jméno Irena Sendlerová? Pokud ano, v jaké souvislosti? Co o ní víte již nyní?**
- 2) **Slyšeli jste jména Oskar Schindler, Nicholas Winton? Opět – v jaké souvislosti?**
- 3) **Viděli jste nějaký film o těchto lidech?**

**B) Vlastní práce** – přečtěte si úryvek z knihy Tilara, J. Mazzea *Ireniny děti* (ISBN 978-80-7252-711-3) a poté odpovězte na otázky pod textem *(nemusíte řešit pravopis, tentokrát jde více o práci s textem, porozumění apod. než o pravopis); dobrovolná část je oddělena a je uvedena jen pro ty, koho by téma zaujalo více 😊*

## Irena Sendlerová

(Výukový materiál)

Irena Sendlerová bývá někdy označována jako „Schindler v sukních“. Její příběh byl dlouho zapomenutý, teprve po pádu komunismu ji Poláci začali oslavovat jako hrdinku. Ireně a skupině jejích přátel a věrných spolupracovníků se podařilo propašovat z varšavského ghetta stovky nemluvnat v kufrech, krabicích i v rakvích. Starší děti prováděli páchnoucími a nebezpečnými kanalizačními stokami. Než ji zatklo a mučilo gestapo, zachránila Irena více než dva tisíce židovských dětí. Opatrovala seznamy s jejich jmény, aby je rodiče po válce zase našli.

Působila drobně a nenápadně, měla ale nezlomného ducha, silnou vůli a pronikavou inteligenci. Měřila jen metr padesát, na začátku války jí ještě nebylo ani třicet, a přesto dokázala zorganizovat síť desítek Varšavanů ochotných pomoci a celé té armádě neohroženě velela. Irena později vzpomínala, že pro každé dítě, které se podařilo zachránit, riskovalo své vlastní životy aspoň tucet statečných a obětavých lidí z celé Varšavy.

Otec Ireny, Stanislaw Henryk Krzyzanowski, pracoval jako lékař a zabýval se výzkumem infekčních chorob. Často říkával, že člověk musí vystupovat proti tomu, co považuje za špatné. Nesouhlasil s **antisemitismem**, který byl v té době v Polsku dost běžný a rozšířený. Peníze pro něj nebyly tak důležité, mezi lidmi nedělal rozdíly, léčil jak chudé, tak bohaté. Dceru rozmazloval, nestyděl se dát jí najevo svou lásku.



Obr. 1 – Irena Sendlerová

Když bylo Ireně 6 let, propukla v Otwocku, kde žili, epidemie břišního tyfu. Její otec léčil neúnavně všechny, kdo jeho pomoc potřebovali, ale bohužel se nakonec nakazil i on sám a 5 dní před Ireninými 7. narozeninami zemřel. Dívka si myslela, zda za to nemůže ona. Trápilo ji, jestli tatínek neumřel třeba proto, že zlobila. Snažila se tedy ze všech sil být poslušná a tichá, aby ještě nepřišla o maminku. Jenže to bylo velice těžké, protože byla po mamince Janině veselá, přátelská a měla ráda společnost (ostatně jako většina dětí). Už jako malá se tedy naučila ovládat, i když jí nebylo lehké u srdce.

Po smrti otce se Irena s maminkou kvůli finančním potížím přestěhovaly z venkova do města Piotrkow. Bylo tu rušno a žilo se tu jinak. Irena začala chodit do skauta, složila slavnostní přísahu, že bude věrná a statečná, časem přidala závazek, že bude zachovávat „čistotu mysli, mluvy i činů“, že nebude kouřit ani pít alkohol. To již bylo na střední škole, kde se seznámila se svým budoucím manželem Mieczyslawem Sendlerem (Mietkem). Společně začali studovat na vysoké škole, Irena si nejprve vybrala práva, ale profesori se drželi starých pořádků a nechtěli mezi právníky žádné ženy. Cokoliv udělala, bylo to špatně. Ačkoli ji to zlobilo, přestoupila na **polonistiku** a připravovala se na povolání učitelky.

Ještě na právnické fakultě se seznámila s Adamem Celnikierem, do kterého se později zamilovala. Protože oba měli závazky (oba byli zasnoubeni, Adam se později oženil), svým citům se zpočátku bránili. Hned po **promoci** r. 1931 se Irena vdala, neboť to očekávaly rodiny obou snoubenců. Bydlela s manželem ve Varšavě, ale nebyli spolu šťastní. Hádali se, navzájem se odcizovali. Irena se rozhodla, že nepůjde hned učit, ale bude studovat dál, a to pedagogiku a sociální práci. Sama uváděla, že se tak rozhodla kvůli svému otci, který ji od malička učil, že lidi jsou buď dobří, nebo špatní. Vůbec nezáleží na rase, národnosti a náboženství, záleží jedině na tom, jaký člověk doopravdy je. Kvůli otci se rozhodla být především dobrým člověkem.

Další osobou, která Irenu výrazně ovlivnila, byla její profesorka Helena Radlińská. Pocházela z židovské rodiny, ale **konvertovala** ke **katolicismu**. Tato odhodlaná, nezdolná a inteligentní žena kolem sebe shromáždila rozsáhlý okruh žáků, kterým se stala vzorem. Významnou měrou ovlivnila sociální služby v Polsku a její práce se později stala inspirací pro sociální politiku v mnoha



západoevropských demokraciích. A právě zde se Irena poznala s budoucími členkami své odbojové skupiny (*význam Ireny Sendlerové totiž spočívá nejen v přímém zachránění dětí, ona sama osobně jich propašovala ven z ghetta asi 400, ale právě v zorganizování celé široké skupiny spolupracovníků, kteří se na zachraňování dětí podíleli také a díky nim se podařilo zachránit přes 2 500 dětí celkem*). Patřily mezi ně např. Ala Golab-Grynberová, Rachela Rosenthalová, Ewa Rechtmanová a jiné.

Za to, že ve své univerzitní průkazce na protest vyškrábala v kolonce původ slovo „árijský“, ji vyloučili ze školy. Vrátit se do ní mohla až po 3 letech. Mezitím se prohloubila její manželská krize – Mietek přijal práci v Poznani, avšak Irena tam s ním odmítla jet, zůstala ve Varšavě. Dál se setkávala s Adamem, až jejich vztah přerostl v silnější pouto. Adam složil advokátské zkoušky, ale protože byl Žid, nemohl najít práci. V roce 1938 se Irena mohla vrátit na vysokou školu a na konci jara 1939 studium ukončila promocí.

Když 1. 9. 1939 začala II. světová válka, pracovala Irena jako sociální pracovnice na varšavském magistrátu. Poté, co Němci zakázali poskytovat Židům sociální podporu, falšovala za pomoci dalších zaměstnanců dokumenty a zajistili tak, že řada rodin dostávala podporu dál. S postupem času se situace zhoršovala. Němci zajali Mietka, manžela Ireny, popravili nebo zavřeli do lágrů 50 000 příslušníků předválečné polské inteligence, včetně 2/3 kolegů profesorky Radlińské. 6. listopadu 1939 odvezlo gestapo z krakovské univerzity téměř 200 vědců a učitelů. Pozatýkali stovky katolických kněží, hlavně ve Varšavě. Byli to lidé, které Irena a její přátelé velmi dobře znali, k nimž vzhlíželi a kteří pro ně byli vzorem. V této době se k Ireniným spolupracovníkům přidaly např. Irka Schultzová, Jadwiga Deneková a Jaga Piotrowská.

V roce 1940 se situace zhoršila. K probíhající epidemii skvrnitého tyfu se přidal o Velikonocích otevřený **pogrom** trvající přes týden. V polovině října 1940 se všichni Židé museli přestěhovat do tzv. židovského ghetta (části Varšavy, kterou k tomuto účelu Němci vyčlenili). Toto nařízení se týkalo víc než 250 000 lidí, kteří se měli sestěhovat na pouhých 3 % území Varšavy. Řada židovských obyvatel v té době ještě věřila, že budou v ghettu stranou od Němců a polských antisemitů v bezpečí. Irena a její přátelé však od začátku tušili, co mají Němci v plánu. Proto se začali okamžitě ujímat sirotků, které nacházeli jak na ulicích Varšavy, tak v prostorách ghetta. Když se hranice ghetta uzavřely, začalo docházet k jídlu, koncem roku 1940 se ghetto ocitlo na pokraji humanitární krize, neboť sem přemístili ještě Židy odsunuté z Německa, takže zde živořilo přes půl milionu lidí.

Díky doktorovi Juliuszi Majkowskému dostala Irena a její kolegyně propustku do ghetta – mohly tam vstupovat jako zdravotnické pracovnice i několikrát denně. Dovnitř pašovaly jídlo, zdravotnický materiál a ven dostávaly děti. Často bylo obtížné přemluvit rodiče, aby se svých dětí vzdali, zvláště, když jim nemohli zajistit, že se převedení přes hranice ghetta a následné umístění dítěte do bezpečí opravdu podaří. Nejobtížnější situace byla se staršími dětmi, které často mluvily pouze jidiš a byly tak nápadné. Miminka byla uspávána léky, aby náhodou nezaplakala a neprozradila tak sebe i osoby, které je přepravovaly. Kromě toho, že Irena stále pracovala v terénu, také řídila operace a vedla kartotéku obsahující kompletní přehled původních a krycích identit dětí. Papírky se záznamy ukryla v zavařovacích sklenicích a zakopala na zahradě své přítelkyně.

Když byla roku 1943 gestapem zatčena a mučena, nepromluvila. Zachráněné děti tak zachránila podruhé. Dostala trest smrti. Organizace Żegota dokázala však podplatit bachaře, kteří zapsali Irenu na listinu mezi popravené a současně jí umožnili útek. Do konce války žila v ilegálně a pomáhala v odboji.

1. Co kladného Irena dokázala? Co se jí podařilo?
2. Byla na tuto činnost sama? Dokázala by své činy bez pomoci?
3. Proč tedy vyzdvihovat především zásluhy Ireny Sendlerové?
4. Kde se v ní to hrdinství vzalo? Kde má kořeny? Co formovalo její povahu?
5. Měla Irena nějaké vzory kromě rodičů? K čemu člověk potřebuje vzory? Potřebuje je jen dítě, nebo i dospělý člověk? Kdy vlastně končí charakterové formování člověka?
6. Mohu si v něčem vzít z této ženy příklad? V čem a proč? Mohla by se stát vzorem pro ostatní?
7. Měla také nějaké chyby, nedostatky?
8. Je tedy důležité prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, vyrůstá? Je potřeba si vybírat přátele, kterými se obklopujeme? Může člověk nějak sám ovlivnit své chování, jednání?
9. Co je podle vás v životě důležité?
10. Dostáváme se ke smyslu života, co je pro vás smyslem?
11. Co je pro vás vytyčený cíl třeba dělat, podniknout?
12. Zpět k Ireně Sendlerové – co bylo původně jejím cílem, co očekávala od života?
13. Jak se její cíl změnil? Proč? Okolnosti, momentální situace ...
14. Jsou povolání, ve kterých se vlastnosti jako obětavost, empatie, nesobeckost apod. vyžadují více než v jiných?
15. Myslíte, že si po práci s tímto textem jméno této ženy zapamatujete? Budete umět spojit její jméno i s činy, které dokázala?
16. Myslíte si, že lidé podobného charakteru, povahy, založení, jako byla Irena Sendlerová, jsou potřební i v současné době? Proč?

#### Dobrovolné navazující úkoly:

1. Zjistěte si další podrobnosti a detaily o životě Ireny Sendlerové – kolika se dožila let, zda měla vlastní děti apod.
2. Zjistěte, co je ocenění „Spravedlivý mezi národy“.
3. Najděte si knihu o Ireně Sendlerové na Databázi knih a přečtěte si hodnocení knihy. Co vás na něm zaujalo?
4. Existuje v současné době ještě skautské hnutí? Zjistěte základní informace, popř. si popovídejte s někým, kdo toto hnutí navštěvuje, nebo vede skauty.

## Martin Luther King ml.

### *výukový materiál*

#### **A. Práce s textem:**

Martin Luther King ml. (1929-1968) byl Američan, černocho známý především svým vystupováním proti nesnášenlivosti lidí. I přes kontroverzní informace, které v posledních letech vycházejí na povrch, mu nelze odepřít jeho místo v historii boje za **lidská práva**, za **rovnost** a za potlačování **rasismu**. Abychom lépe pochopili význam této osoby, je třeba uvědomit si historický kontext.

Svět na přelomu 19. a 20. století nebyl ani zdaleka tak **liberální**, jak je tomu dnes. Ještě v 19. století bylo naprosto běžným živobytím některých otrokářských rodin jezdit do Afriky, lovit tam lidi jako zvěř, převážet je do Ameriky a jiných zemí, kde se z nich stávali otroci. Otroek nebyl člověk, ale něčí majetek, s kterým se mohlo obchodovat a zacházet skutečně jako s kteroukoliv jinou věcí. Otroek neměl svobodu. Kromě toho, že neměli žádná práva, byli pobíjeni a zákon je nechránil před krutostí rasistů, kteří je terorizovali a dopouštěli se na nich různých nechutných násilností. Postupem času začalo docházet k rušení otrokářského systému. V roce 1865 bylo zrušeno otroctví i ve Spojených státech amerických (dále USA). Jaké byly vyhlídky na život Afroameričanů po tomto roce?

Do této doby nebyli občany, a tedy neměli ani volební právo. Po roce 1865 jej sice získávají, ale na jihu USA na tato práva není brán zřetel. Černoši nebyli bráni jako rovnocenní, nedostávali odpovídající finanční ohodnocení, chybělo kvalitní vzdělání a nebyli vpouštěni k volebním urnám. Na konci 19. století dochází v USA k tzv. **rasové segregaci**, tedy k rozdělení populace na základě kritéria příslušnosti k rase. Afroameričané mají možnost využívat různé služby, ale v omezené míře a také pouze v místech k tomu určených. Na záchodech nevisela jen cedulka s nápisem „muži/ženy“, ale také „bílí/barevní“ a takto tomu bylo naprosto všude – holičství, ubytovací a stravovací služby aj. Dokonce i v dopravě platila pravidla, kde směli sedět. Dostupnost vzdělání a jiných institucí byla značně omezena. Černoši se také například nesměli dívat bělochům do očí, a to ani na ulici. Při nedodržení pravidel, která připomínala nerovnocennost ras na úrovni denního života, mohli být černoši **lynčováni**.

I přes zrovnoprávnění docházelo na americkém Jihu k masakrům, byly vypalovány černošské kostely, radnice, domy, obyvatelé byli zabíjeni a mučeni. V roce 1916, kdy u nás zuřila první světová válka, došlo v Texasu k naprosto brutálnímu umučení 17letého mentálně zaostalého „barevného“ chlapce za vraždu „bílé“ ženy. Na tuto děsivou podívanou se prý přišlo podívat přes 10 000 lidí. A není to ojedinělý případ. Spoustu vražd měli na svědomí členové organizace **Ku-klux-klan**, která veřejně projevovala nenávisť vůči černošům ale i „bílým“ zastáncům rovnoprávnosti Afroameričanů. V roce 1921 se odehrál masakr v černošské čtvrti, kde přišlo o život až 300 osob. Přesný počet ale neznáme, protože se to příliš nevyšetřovalo. Ani v dnešní době netušíme, co všechno se tehdy především na jihu USA dělo, protože mnohé bylo přepsáno a radši zapomenuto. Nesčetně případů násilí na „barevných“ nebylo vůbec vyšetřováno, protože se na ně tehdy hledělo jako na méněcenné, kteří si to zaslouží.

Kruté a především diskriminační chování pokračuje i v následujících letech. Nadále panovala rasistickou historií poznamenaná představa o Afroameričanech, že to jsou nevzdělatelní a kriminální lidé. Rasová segregace byla běžná a na pořádku dne ještě i v 50. letech 20. století. Společnost byla barevně rozdělená. Strach z černocho, kteří by se možná rádi mstili za krivdy, vyvolávala nenávisť vůči tmavší populaci.

M. L. King byl popřením výše zmíněné stereotypní představy o Afroameričanech. Měl dva sourozence a výborné studijní výsledky. Díky své inteligenci byl přijat na univerzitu, a to již v 15 letech. První vysokoškolský titul získal již v 19 letech a následovaly další. Ve 24 letech (1953) se stal **pastorem**.

V roce 1955 jede jistá Rosa Parksová autobusem na místě vyhrazeném pro „barevné“. Do autobusu nasedá „bílý“ muž, načež řidič zakřičí, aby všichni z Rosiny řady poposedli více dozadu a vznikl tak oddělený prostor, kam by si muž mohl sednout. Rosa viděla, že místa je v autobusu dost a že není třeba, aby se kvůli jednomu člověku posouvala celá řada. Odmítla si přesednout. Za toto porušení diskriminačního zákona – nepustila bělocha sednout si – jí byla vyměřena pokuta. King společně

s dalšími osobnostmi zahajuje na její podporu **bojkot** veřejné dopravy, který nakonec trvá 382 dní, s cílem zrušení rasové segregace. Během tohoto období byl na Kinga vyvíjen nátlak ze strany **stoupenců** segregace. Byl za své názory zatčen a na jeho dům dokonce podnikli atentát. Ani to ho však nedonutilo ustoupit. Kampaň byla úspěšná, Nejvyšší soud USA zrušil rasovou segregaci v městské autobusové hromadné dopravě.

Zrušení rozdělení míst v autobusech na základě rasy však nepotlačilo obecné přesvědčení, které bylo do té doby budováno, totiž že černoši jsou méněcenné bytosti. Kingovo snažení za potírání diskriminace nebylo u konce a muselo pokračovat. Stál v čele skupiny, která se nenásilnou formou snažila protestovat proti tehdejším rozdělovacím pravidlům. Toužil nejen po úplném ukončení separace afroamerických občanů od bělochů, ale také po skutečném zrovnoprávnění. Hlásal, že Afroameričané mají právo na stejnou mzdu jako kdokoli jiný pracující na stejné pozici, mají právo volit, neměl by jim být odírána princip **presumpce nevinny**, a tedy nezaujatý soudní proces atd. Ke kompletnímu zrušení segregace došlo v 60. letech. Později byl na M. L. Kinga spáchán první atentát, při kterém byl pobodán. Přežil ho.

Po výše zmíněném úspěchu začal kritizovat i válku ve Vietnamu a přenesl pozornost od segregace k ekonomické nerovnosti bělochů a černochů. Poukazoval na přesvědčení nemalé části společnosti o nadřazenosti bělochů. V roce 1968 propuká stávka v městských technických službách města Memphis, kde pracují především Afroameričané za velmi nízký plat. King odjíždí do tohoto města ve státu Tennessee, aby přidal svůj vážený hlas k **tamější** komunitě. Při projevu je na něj spáchán druhý atentát, který už je bohužel úspěšnější než první. Martin L. King podléhá střelnému zranění a umírá. Jeho smrt vyústila v mnohé pouliční nepokoje po celých USA a na pohřeb se dostavilo asi 300 000 lidí. Nahlížení na afroamerickou komunitu jako na méněcennou do jisté míry přetrvává dodnes.

Úkoly k textu:

1. Vysvětli tučně zvýrazněná slova.
  - *tamější* =
  - *presumpce nevinny* =
  - *stoupenci* =
  - *bojkot* =
  - *pastor* =
  - *Ku-klux-klan*
  - *lynčování* =
  - *rasová segregace* =
  - *liberální* =
  - *lidská práva* =
  - *rasismus* =
2. Co všechno musel snášet?
3. Jaké měl klady a jaké zažíval úspěchy?
4. Na jak velkou sortu lidí tehdy M. L. King působil – globálně nebo lokálně?
5. Dokážeš uvést případ rasové segregace z historie Evropy?
6. V ČR nepříjdeme do velkého kontaktu s černošskou komunitou (bez ohledu na původ). Máme tedy stejný nebo podobný problém jako mají/měli v Americe?
7. Je důležité mít vlastní názor a poslouchat názory druhých? Je důležité nebát se pomáhat? Proč?

## **B. Vlastní práce.**

*Z uvedeného seznamu filmů si některý vyber a zhlédni. Filmy se týkají rasové tematiky.*

- 1) Po zhlédnutí stručně sepiš, co se v něm dělo. Stačí na pár řádků, pokus se to shrnout.
- 2) Do filmu se vciť, jako by to byla realita. Zamysli se nad tehdejší společností a co by bylo jinak, kdyby si Martin Luther King nebo jiní lidé nestáli za svými názory. Co kdyby všichni seděli doma, nikdo se neodhodlal říct nebo upozornit na problém rasismu?

- **Hádej, kdo přijde na večeři (1867)**
- **Gran Torino (2008)**
- **Černobílý svět (2011)**
- **Zelená kniha (2018)**
- **Distrikt 9 (2009)**
- **Barva vítězí (2016)**

## **Tomáš Baťa**

### *Výukový materiál*

Úkoly:

**A) Práce s textem**

- čtení textu

**B) Zápis**

- vypsát si z textu vlastní poznámky

**C) Otázky k textu spojené s diskusí**

- zamyšlení a vyplnění otázek

**D) Další dobrovolné úkoly**

- dohledej rozšiřující úkoly s touto tematikou

### **A) Text**

Slyšeli jste někdy o Tomáši Baťovi? Tento významný muž je dnes již po smrti, avšak jeho odkaz v podobě obrovské společnosti zde i ve světě působí již přes 100 let. Narodil se ve Zlíně v roce 1876 a zemřel v 56 letech v Otrokovicích. Právě ve svém rodném městě založil světově známou firmu specializující se na obuvnické odvětví – Baťa.

Tomáš pocházel z početné rodiny, měl 11 sourozenců, musel tedy brzy začít pomáhat s rodinným řemeslem, ševcovstvím. Byl velice pracovitý, energický a měl spoustu nápadů. Ještě před dovršením plnoletosti se svými staršími sourozenci Annou a Antonínem založili vlastní živnost. Tehdejší doba však nikterak nepřála tomuto malému podniku. Konkurence byla velká a sourozencům začínal narůstat dluh. Finanční potíže jim byly neúprosně v patách, avšak mladý Tomáš neztratil hlavu a sebe i své sourozence zachránil. I přes nelehkou situaci se rozhodl nakoupit stroje a tvorbu obuvi částečně zmechanizoval. Tento krok měl za následek zvýšení produktivity a větší množství výrobků při stejném počtu zaměstnanců.

Po svatbě se mu narodil první a jediný syn, Tomáš Jan Baťa. Z této radostné události se však nemohl příliš dlouho těšit. Brzo totiž vypukla první světová válka. Začátek takového konfliktu nevěstí nikdy nic dobrého, i když tehdy ještě nevěděli, jaké bude mít dopady a kolik životů bude nenávratně ztraceno. Tomáš Baťa se však opět nenechal zastrašit, velice pružně reagoval na novou situaci a změnu poptávky na trhu a začal ve velkém vyrábět vojenské holínky pro rakousko-uherskou armádu, čímž zajistil prosperitu firmy, a dokonce i nárůst zaměstnanosti v době krize.

Po válce došlo k ekonomickému úpadku. Tomáš se rozhodl, že své zaměstnance nebude propouštět, ale zavedl jistá „uskromňovací“ opatření, aby přečkali nejhorší období. Změnil pracovní dobu a snížil platy. Jedno z dalších rozhodnutí bylo vyprodat naskladněné zásoby za poloviční cenu. Na tehdejší dobu nevídaný, ale jak dnes víme, velice účinný a inovátorský krok. Díky tomu získal rychle sice menší, ale jisté finance, které mohl ihned investovat do udržení firmy. Zároveň tím v podstatě zlikvidoval konkurenci, protože lidé nakupovali jeho levnější obuv.

Po překonání poválečných časů zavedl ve své továrně na výrobu bot další inovaci. Díky zkušenosti ze zcela jiného odvětví – automobilismu – instaloval i do svých továren pásovou výrobu, která tehdy nebyla ještě tak rozšířená. Tímto chytrým krokem opět zvýšil možnou produkci každého zaměstnance. Dále zavedl jistý ekonomický systém uvnitř své společnosti, který zajišťoval vyšší kvalitu

produktů. Propojil výrobní a ekonomickou sekci své výroby a tím učil zaměstnance zodpovědnosti a základní orientaci ve fungování trhu.

Tomáš Baťa si byl dobře vědom, že bez spokojenosti zaměstnanců by nemohli být spokojeni ani odběratelé. Rozvíjel tedy i sociální sféru své firmy. Vybudoval nemocnici, obchody a různá zařízení pro volnočasové aktivity, aby zajistil pestré služby vedoucí ke spokojenosti podřízených. V Baťových obchodech byly pro jeho zaměstnance potraviny levnější, stejně tak i oblečení a jiná péče. Dále vybudoval celé čtvrtě se známými „baťovskými“ domky. Ačkoliv zahraniční architekti navrhovali vícepatrové domy podobné dnešním panelákům, které by ušetřily místo, Baťa se nehodlal vzdát vize menších domků se zahradou. Proč? Podle něj bylo třeba od sebe oddělit pracovníky, když už spolu tráví tolik času v práci. Dětem zajišťoval také vzdělání.

Byl si moc dobře vědom svých nedostatků. Sám pocházel z nepřilíš dobré vrstvy, neměl potřebné vzdělání, ze začátku ani prostředky, avšak byl cílevědomý, dokázal velice dobře logicky myslet a uvědomoval si úskalí své profese. Z naprosté nuly vybudoval nadnárodní společnost. Chápal, že občas je třeba něco obětovat, aby přežil, jako tomu bylo například po první světové válce. Dokázal se velice dobře postarat o sebe i své zaměstnance, což se mu vyplatilo nejen prosperitou firmy, ale také neskutečným vděkem a láskou ze stran podřízených.

Karel Čapek o něm napsal: „Jiní a povolanejší vám v těchto dnech připamatují Tomáše Baťu jako organisátora, dobyvatele a budovatele z nejuspěšnějších; rád bych na něm vyzvedl stránku skromnější, i když bez ní by nebyl tím velkým Baťou. Byl to muž; byl z lidí, kterým se oblíbeným rčením říká muž stoprocentní. Silný a snad trochu bezohledný; a především optimista. Muž naprosto nepodlomený jakoukoli nedůvěrou v sebe; člověk nerozpolcený, který nemele naprázdno, ale silnými zuby překusuje problémy, které leží v linii jeho zájmu. Přetnout gordický uzel je výkon málo subtilní, ale otvírá cestu tomu, kdo se nechce nechat zastavit.“

**B) Zápis:**

**C) Otázky k textu:**

- 1) Proč se zajímáme o osobu Tomáše Bati?
- 2) Z jakých poměrů pocházel?
- 3) Jaké nelehké situace Tomáše při jeho podnikání potkaly?
- 4) Jak Tomáš Baťa čelil nástrahám tehdejší doby?
- 5) Byli Tomášovi lidé okolo lhostejní a jak se choval ke svým podřízeným?
- 6) Co vám přijde, že dělal pro své zaměstnance „navíc“ oproti tomu, co je běžné?
- 7) Jaké vlastnosti mohly Tomášovi při budování podniku pomoci?
- 8) Chtěli byste pracovat pro Baťu? Proč?
- 9) Dokázali byste vysvětlit, proč byla jeho firma tak úspěšná?

**D) Úkoly na doma:**

- 1) Dohleďte si pojem „baťovské ceny“. Co je jejich principem?
- 2) Dokážete najít nějaká hesla nebo citáty Tomáše Bati, které charakterizují jeho silné vlastnosti? Pojmenuj tuto vlastnost.
- 3) Zkus najít, kam až se firma Baťa ve světě proslavila (země nejvzdálenější od ČR).
- 4) Jakého města se stal starostou?

**Clemens Kuby***(Výukový materiál)***A. Úvod a motivace**

- křížovka se jménem – tematicky zaměřená na rozvoj osobnosti

**B. Vlastní práce**

- sledování videa z platformy YouTube
- vyplnění otázek

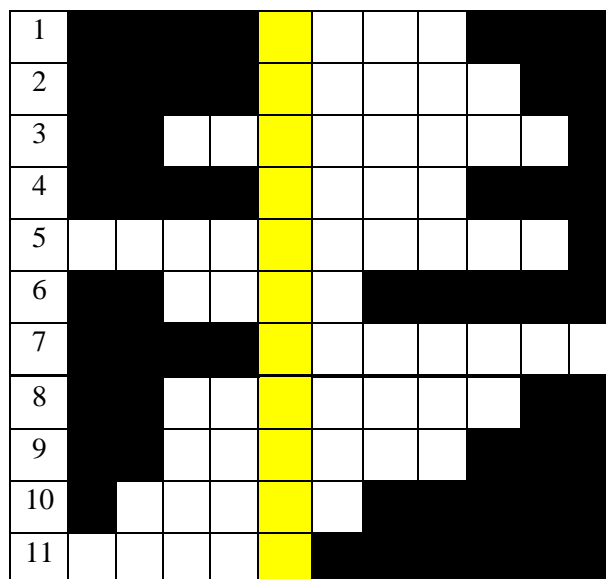
**C. Doplnující úkoly**

- dobrovolná práce na doma pro žáky, které zajímá tematika sebeléčení, osobnosti C. Kubyho nebo psychického rozvoje

**A. Úvod a křížovka.**

Tento materiál se zaměřuje na osobní rozvoj a neuvěřitelnou cestu jednoho konkrétního člověka, jehož jméno se dozvíte, pokud správně vyplníte křížovku. Hledáte synonyma, antonyma nebo doplňujete myšlenku, kde jsou 3 tečky. Jméno a příjmení jsou od sebe odděleny tlustší čarou. Poté je doplň do textu níže a přečti si ho.

- 1) jiný název pro emoce
- 2) kladný cit k druhému
- 3) jiný název pro dochvilnost nebo preciznost
- 4) příjemný, sympatický člověk
- 5) jiným slovem nebojácnost
- 6) opak večera
- 7) jiným slovem pokorný nebo nenáročný
- 8) chamtivý člověk jinak
- 9) udělat něco pro druhé, znamená udělat dobrý...
- 10) opak silného
- 11) opak záporů



..... je již starší pán, kterého v životě potkalo velké neštěstí, jak by

řekl snad každý, kdo zná jeho příběh. On sám však považuje to, co si prožil, za největší štěstí svého života. Pád ze střechy ho donutil naprosto překopat svůj dosavadní život a vydat se na zcela novou neznámou pouť, o které se mu v životě nezdálo. O svých nevšedních zážitcích a zkušenostech se rozepisuje v mnoha knihách, přednáší na mnoha seminářích v několika zemích.

*„Kdo chce něco změnit, musí začít sám u sebe. Mnozí z nás, mě nevyjímaje, bohužel prodělají změnu vědomí teprve tehdy, když nefungují jejich staré koncepce. A to vždycky bolí. Nevýhoda se po čase stane vaší výhodou. Já sám jsem například považoval úraz za největší katastrofu svého života. Dnes je mým největším pokladem.“*



## **B. Pusťte si video z odkazu. Zamyslete se a vyplňte otázky.**

Nelekněte se délkou videa. Jelikož přednášející nemluví česky, musí překladatelka překládat do češtiny. Jinak by video bylo o polovinu kratší, na druhou stranu takhle nemusíte číst titulky. 😊 Prvních 13 minut můžete přeskocit.

YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=T7\\_82H6U3sk](https://www.youtube.com/watch?v=T7_82H6U3sk)

1. Čím se pan Kuby živil dříve?
2. Jaký život Clemens před pádem vedl? Co vše dělal?
3. Myslíte, že byl spokojený? Proč ano/ne?
4. Co osudného se Kubymu stalo?
5. Co Clemens pociťoval a k čemu vedlo jeho zranění?
6. Co mu tvrdili lékaři? Co si o své situaci myslel Clemens?
7. Co se Kubymu honilo hlavou během uzdravování?
8. Co Kubyho motivovalo?
9. Co zajímavého po cestě do Ladaku se mu přihodilo?
10. Co pro Kubyho znamená jeho životní „katastrofa“?
11. Jaké negativní vlastnosti si Clemens připisuje?

## **C. Další otázky k hlubšímu zamyšlení:**

1. Jaké pozitivní vlastnosti na Clemensovi pozorujete?
2. Dokážete si představit, že se octnete v podobné situaci? Spadnete, někdo vás srazí autem, přihodí se jiná situace, která Vás ohrozí na životě. Jak byste se cítili?
3. Je dobré setrvávat v těchto myšlenkách? Proč ano, proč ne?
4. V čem Clemens Kuby rozvinul svou osobnost?
5. Myslíte si, že má každý schopnost (samo)uzdravit se z jakékoliv nemoci?
6. Clemens se přestal stýkat s rodinou během doby uzdravování. Proč? Je to vždy dobrý krok, přestat se vídat s rodinou, když se vyskytne nějaký osobní problém?
7. Proč Clemens nelituje svého zranění?
8. Myslíte si, že by byl stejně optimistický, kdyby se mu nepovedlo vyléčit se?
9. Je důležité zůstat optimistický i když by se nám nedařilo? Nepište jedno slovo, ale rozvíňte svou myšlenku o cokoliv, co vás napadne.

## **D. Rozšiřující dobrovolné úkoly – zajímavosti aj.**

1. Víš, jak se jmenuje a odkud je nástroj použitý hned na začátku videa?
2. Jak bys svému spolužákovi jednoduše vysvětlil/a pojem dualita?
3. Co je to biřmování?
4. Znáte jiný případ, kdy se někdo vyléčil, i když mu doktoři nedávali naději?

### Úvodní aktivita

A. Na obrázcích vidíš různé lidi. Podívej se na fotky a napiš ke každé, jako kdo vypadá. Např. někdo může vypadat jako učitel, doktor, terorista, hipík, mafián, zkrátka napiš, jak na tebe působí. 😊 Poté zkus fotku vyhledat pomocí Google vyhledávání obrázků, zda se dopátráš skutečného jména a proč zde tuto osobu zmiňuji.



Obr. 1



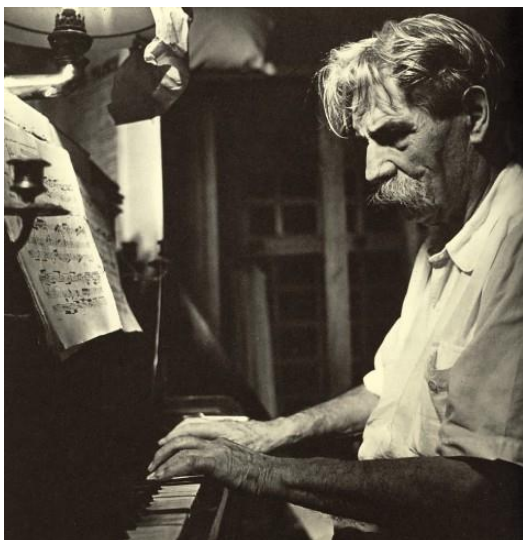
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

1)

2)

3)

4)

5)

## Wangari Muta Maathai

(Výukový materiál)

**B. Přečti si text.** (Doporučení: K textu se vztahují otázky a úkoly na dalších stranách. Projdi si tedy otázky ještě, než začneš číst, abys věděl/a, co po tobě chci. Některé jsou na zamyšlení a vyžadují více času, jiné si jen ověřují, že jsi text četl/a. Rozvrhni si časový plán, abys toho pak neměl/a moc najednou.)



Obr. 6 – Wangari Maathai

Wangari Muta Maathai, proslulá keňská aktivistka, jejíž životní příběh připomíná, že naše činy mají ve světě odezvu. Občas můžeme totiž slyšet námitky, že jeden člověk toho mnoho nezmuže, že nemáme šanci něco změnit apod. Právě Wangari je ale příkladem toho, že když se člověk nedá, odhodlá se k nějakému činu, může toho dokázat mnoho a může i inspirovat druhé. Za své úsilí pak byla jako první Afričanka oceněna Nobelovou cenou za mír. Nobelova cena je každoročně udělována lidem, kteří se v některé z oblastí (fyzika, chemie, fyziologie nebo lékařství, literatura, mír) významně zasloužili.

Její výchozí pozice nebyla vůbec jednoduchá. Nepocházela z žádné výjimečné rodiny. Být dívkou narozenou v obyčejné rodině v Keni v roce 1940 nevěstilo zářnou budoucnost. Keňa byla tehdy britskou kolonií a místní Afričané byli dost utlačováni. Aby se užívali, museli pracovat na farmách bělochů za nepříliš úctyhodných podmínek. O něco jižněji od Keni pak byla rozšířena rasová segregace nazývaná apartheid.

Celá její rodina se přestěhovala za prací, avšak v novém domově nebyla škola, kterou by mohla Wangari navštěvovat. O pár let později se tedy rodina musela rozdělit a Wangari se se svou matkou a dvěma bratry vrátila do rodného města kvůli vzdělání. Byla velice nadaná a v 11 letech začala žít v internátní škole, kde strávila následující 4 roky. Naučila se plynule anglicky a konvertovala ke katolicismu. Byla členkou dobrovolnického hnutí, které hlásalo pomoc ostatním lidem ve jménu Boha.

Ačkoliv se dospívající Wangari neměla zle, neustále myslela na svou matku, která musela kvůli povstání místní populace opustit domov a žít nedaleko v nouzovém tábořišti. Když dívka ukončila studium, bylo jí jakožto nejlepší žákyni uděleno školné na jedinou katolickou střední školu v Keni. Po jejím úspěšném absolvování byla vybrána do výjimečného programu pro nadějných 300 studentů, kteří budou moci zdarma studovat na univerzitě v Americe. Zde se specializovala na biologii. Nakonec v Americe získala i magisterský titul. Vrátila se zpátky do rodné země, kde si našla práci a k tomu pokračovala ve studiu. Na zdejší vysoké škole následně poznala svého budoucího muže, který v Americe také studoval.

Ve svých 31 letech obhájila doktorský titul a stala se tak první východoafrickou ženou s titulem PhD. Tou dobou byla těhotná a měla dvouleté dítě. Později získává i titul docentky a její rodina se rozroste o ještě jedno dítě.

V následujících letech začala bojovat za rovnocenné výhody pro muže a ženy na univerzitě, na které působila. Stává se členkou několika organizací, například keňské pobočky Červeného kříže, kde se dostala i do pozice ředitelky. Díky rozhledu, kterého v různých organizacích nabyla, zjistila, že většina problémů místních lidí spočívá ve zhoršujícím se životním prostředí a rozšiřování pouště.

Založila proto společnost Envirocare, ve které zaměstnala obyčejné lidi, kteří nemohli najít práci, a začali společně vysazovat stromy podél obcí. Bohužel neměla finanční sponzory, a tudíž byl projekt po nějakém čase odsouzen ke krachu. Její manžel však stál po jejím boku a pomohl jí dostat se na konferenci, kde přednesla svůj návrh. Setkala se s kladným ohlasem a získala podporu a finanční prostředky na výsadbu dalších stromů. V této druhé vlně projektu se zaměřila na obyčejné ženy v domácnosti. Měly hledat a sázet semena, přičemž za každou sazenici dostávaly menší obnos. Vzniklo tak známé hnutí Zelený pás, které má nejen ekologický, ale i sociální dopad.

Po nějakém čase se s manželem odcizili, dva roky spolu nežili a on poté podal návrh na rozvod. Jejich případ byl sledovaný a na každém rohu se o nich šuškal, pomlouvali a házeli špinu především na Wangari, málokdy na jejího muže. Rozvod pak skončil v neprospěch Wangari, byla dokonce odsouzena k 6 měsícům vězení za pohrdání soudem. Po třech dnech byla díky své právníce propuštěna, ale přišla o práci a měla pošramocenou pověst.

Kvůli drahému soudnímu řízení byla na mizině. Finanční krize ji postavila do situace, kdy se musela rozhodnout, zda přijme novou práci, ale nebude moct být s dětmi, nebo bude s dětmi, ale nezaměstnaná, bez příjmu. Navíc zde stále bylo hnutí Zelený pás, kterému také docházely peníze. Rozhodla se svěřit děti jejich otci a pravidelně je pak navštěvovala, zatímco pracovně jezdila po celé Africe a příležitostně propagovala své hnutí. Chtěla také kandidovat za svou oblast ve volbách do parlamentu, jenže to by nesměla působit na univerzitě a v současném zaměstnání. Vzdala se tedy práce a věřila ve svou kandidaturu. Ta jí však byla zamítnuta soudy.

Ocitla se bez dětí, bez práce a brzy i bez domova, protože žila v univerzitou placeném bytě. Rozhodla se všechny své síly upnout ke svému hnutí Zelený pás. Přestěhovala se do menšího domečku, na který si stihla v posledním zaměstnání našetřit, a odtud koordinovala celou organizaci. Získala peníze od sponzorů, aby mohla vyplácet ženy podle původní dohody. Podporovala tak nejen obnovu životního prostředí, ale také nezávislost mnoha žen, které nyní měly svůj příjem a byly více samostatné. V roce 2004 dostala Nobelovu cenu a uznání za svou snahu a celoživotní boj s nepříznivými podmínkami. Šířila myšlenku udržitelného rozvoje, bránila životní prostředí a podporovala emancipaci místních žen. Její myšlenka a hnutí inspirovalo vznik projektu Velká zelená stěna, na kterém se podílí 11 afrických států, majících za cíl vysadit podél Sahary 20 milionů stromů, které mají zabránit desertifikaci. Jeden člověk podnítl vedení více než desítky států a miliony lidí po celém světě ve snaze zlepšit životní prostředí a podmínky pro ty, kteří na tom jsou hůř.

### C. Vyznač v textu:

1. **zeleně**, co je podle tebe pozitivní v životě Wangari,
2. **červeně** potíže, které v jejím životě přišly,
3. **modře** informaci, kterou jsi už někdy zaslechl/a,
4. **fialově** něco, co tě opravdu zaujalo, nebo by ses o tom chtěl/a dozvědět víc,
5. **žlutě**, co jsi nepochopil/a, potřeboval/a bys dovysvětlit, nebo sis musel/a dohledat.

### D. Odpověz na otázky k obsahu:

1. Kde se nachází Keňa?
2. Jak to (nejen) v Keni v době narození Wangari vypadalo? Jaké zde panovaly poměry?
3. Rodina se musela přestěhovat za prací. Proč se o pár let stěhovala Wangari zase zpátky?
4. Jaká byla Wangari studentka?
5. Měla Wangari klid na studium základní a střední školy?
6. Byla nějakého vyznání?
7. Kolik dětí se svým manželem měla?
8. Kde studovala vysoké školy?
9. Kolik musela zaplatit školné v Americe?
10. Jak se jmenoval první projekt, který založila?

11. Jak se jmenuje hnutí, které ji proslavilo a pomohlo tolika lidem?
12. Jaký projekt se nechal jejím působením inspirovat?
13. Jakou Nobelovu cenu obdržela?

**E. Proším, sedni si, uvař si k tomuto čaj, vezmi si něco dobrého na zub, dopřej si čas a zamysli se.**

1. Jak souvisí životní prostředí a příroda s kvalitou života?
2. Proč je vzdělání tak důležité, že se za ním musela Wangari stěhovat? Myslíš, že si české děti váží vzdělání tak jako děti v Africe?
3. Bylo v jejím životě něco dobrého, co přišlo náhodou, tedy co nemohla ovlivnit, že se stane? Stačí, když popíšeš jednu událost, pokud najdeš.
4. Bylo něco negativního, co nemohla ovlivnit ani předvídat? Stačí, když popíšeš jednu událost, pokud najdeš.
5. Co negativního naopak ovlivnit mohla? Vyber si jednu událost a popřemýšlej, zda by se něco podobného mohlo stát i tobě a jak by ses zachoval ty.
6. Je víra důležitá? (Ať již náboženská, nebo v nějakou myšlenku, ideál, či v sebe samotného, ve své schopnosti apod.) Proč ano/ne?
7. Popiš situaci ze života Wangari, která ti přišla vážně obdivuhodná.
8. Rozepiš na pár řádků, proč je důležité starat se o přírodu a lidi kolem. Důvodů může být spousta, vyber jeden a tomu se věnuj.

**Vytvoř zápis na 5-10 řádků či odrážek. Zapiš sem svoje myšlenky, co sis z článku vzal/a.**

**\* Dobrovolný úkol na závěr. Pusť si na YouTube následující video. Pokud sis ho pustil/a, zda se ti líbilo nebo ne a co bys z toho chtěl/a přenést do svého života.**

**Video:** [https://www.youtube.com/watch?v=h1\\_cAuK5Bf0](https://www.youtube.com/watch?v=h1_cAuK5Bf0)

**Klíč k obrázkům:**

1. Profesor Rádžendra Kumár Pačaurí, prokázal skleníkový efekt a princip globálního oteplování, v roce 2007 obdržel se svou organizací Nobelovu cenu za mír.
2. Severn Suzuki, fotka je z projevu v roce 1992, kde jí je 12. Je známá jako dívka, která na 5 minut umlčela celý svět. V 9 letech založila první ekologickou organizaci.
3. Ruth Katharina Martha Pfauová, jinak známá jako Matka Tereza Pákistánu, zasvětila život pomoci druhým v boji s malomocenstvím, nechala stavět nemocnice.
4. Chico Mendes, brazilský aktivista, ekolog, vystupoval proti obřím firmám majícím za vinu odlesňování Amazonského prales.
5. Albert Schweitzer, další nositel Nobelovy ceny za mír, teolog, ale také lékař, misionář aj., odjel z Evropy do Afriky, kde zakládá nemocnici z vlastních prostředků a darů od druhých.