



Cílená zpětná vazba ve výuce občanské výchovy na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní
školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní
školy

Autor práce: **Bc. Markéta Prošvicová**
Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.





Targeted Feedback in Teaching Civics in Lower Secondary Schools (ISCED 2)

Diploma thesis

Study programme: N7503 – Teacher training for primary and lower-secondary schools
Study branches: 7503T009 – Teacher Training for Lower Secondary Schools -
English
7503T045 – Teacher training for lower-secondary school. Subject -
Civics.

Author: **Bc. Markéta Prošvicová**
Supervisor: Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Prošvicová**
Osobní číslo: **P14000704**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Cílená zpětná vazba ve výuce občanské výchovy na 2. stupni**
ZŠ
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

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

Cíl:

Návrh programu pro efektivní využití technik cílené zpětné vazby pro výuku v předmětu občanská výchova ve spolupráci s učitelkami a žáky.

Požadavky:

- 1) Na základě odborné literatury zpracovat teoretickou část práce včetně hlubší analýzy technik cílené zpětné vazby (CZV).
- 2) Navrhnout efektivní využití CZV ve třídě (2. st. ZŠ) v hodině občanské výchovy a evaluovat její aplikaci v praxi.
- 3) Pravidelné konzultace s vedoucí práce.

Metody:

Pozorování, rozhovory, interpretace, evaluace

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ANDRÁŠOVÁ, H. Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ. 1. vyd. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.

BENDL, S. Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.

DWECK, Carol S. Mindset: the new psychology of success. Ballantine Books trade pbk. ed. New York: Ballantine Books, 2008, x, 277 p. ISBN 978-034-5472-328.

KOLÁŘ, Z. Hodnocení žáků. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **6. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. prosince 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 9. ledna 2015

Prohlášení

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

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

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

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

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 17.6.2016

Podpis: Prošvicová

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Také bych ráda poděkovala mé rodině, která mě v průběhu celého studia podporovala.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá aplikací technik cílené zpětné vazby v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ s cílem pozitivním způsobem ovlivnit žákovo sebepojetí (nastavení mysli dle Dweckové) tak, aby se u něj v průběhu času postupně zlepšovaly výsledky učení.

V první části práce jsou vymezeny pojmy: hodnocení, teorie mindset a motivace. V následující kapitole je navrženo hodnocení ze strany učitele v závislosti na růstovém mindset, pro který je specifická schopnost považovat sebe sama za stále se rozvíjející osobu, která se nenechá odradit neúspěchem. Další část práce je věnována technikám cílené zpětné vazby a jejich vhodné a efektivní aplikaci v hodinách občanské výchovy. Na závěr je navržen program, jak využívat cílenou zpětnou vazbu v hodině občanské výchovy s cílem rozvíjet v žákovi růstové nastavení mysli prostřednictvím hodnocení.

Teoretické poznatky byly ověřovány v praxi na 2. stupni ZŠ a veškeré výsledky jsou uvedeny v praktické části práce.

Klíčová slova: cílená zpětná vazba, občanská výchova, hodnocení, 2. stupeň ZŠ, mindset, žáci

Abstract

The thesis deals with the application of techniques of targeted feedback in civics on the second grade of primary school in order to positively influence the pupils' perception of their own personality (the mindset according to Dweck), with the aim to improve learning results over time.

The first part of the thesis defines these terms: evaluation, the theory of mindset and motivation. In the following chapter the evaluation by a teacher is suggested. That depends on the growth mindset, which is specific for the ability of a person to consider self as a developing person, who is not easily discouraged by failure. The other part of the theses is devoted to the specific techniques of targeted feedback and their appropriate and efficient application in civics. Finally, the program of application of the targeted feedback in a class in order to develop the pupils' growth mindset thanks to the teacher's evaluation is designed.

The theoretical findings were verified in practice on the second grade of primary school and all the results are presented in the practical part of the theses.

Keywords: targeted feedback, civic, evaluation, 2nd grade of primary school, mindset, pupils

Obsah

Obsah	9
Seznam grafů.....	11
Seznam tabulek	12
Seznam použitých zkratk a symbolů	13
Úvod	14
1 Hodnocení žáků s ohledem na jejich nastavení mysli	15
1.1 Hodnocení ve vyučování	15
1.2 Teorie mindset	20
1.2.1 Fixní a růstové nastavení mysli	22
1.2.2 Nastavení mysli u žáků 2. stupně ZŠ	24
1.3 Motivace.....	27
1.4 Hodnocení v závislosti na nastavení mysli	29
2 Cílená zpětná vazba	37
2.1 Volba a příprava zpětnovazební aktivity	37
2.2 Vedení CZV	38
2.3 Přehled technik CZV	41
2.4 Parametry ovlivňující CZV	43
3 Techniky CZV ve výuce občanské výchovy.....	49
3.1 Technika skupinové diskuze	50
3.2 Technika rychlého shrnutí zážitku.....	56
3.3 Symbolizační technika	59
3.4 Zpětná vazba tvořením	61
3.5 Vyžádaná zpětná vazba	63
4 Program	66
5 Metodologie	69
5.1 Zvolené metody výzkumu a jejich průběh	69
5.1.1 Metoda rozhovoru	70

5.1.2	Metoda dotazníku	71
5.1.3	Metoda pozorování	71
6	Výsledky šetření	73
6.1	Charakteristiky	73
6.2	Výsledky	75
7	Diskuze	81
8	Závěr	84
9	Seznam použité literatury	85
9.1	Monografické publikace	85
9.2	Internetové zdroje	88
10	Seznam příloh	89

Seznam grafů

Graf č. 1	<i>Výsledky – 7. ročník</i>	78
Graf č. 2	<i>Výsledky – 8. ročník</i>	78
Graf č. 3	<i>Výsledky – 9. ročník</i>	79

Seznam tabulek

Tab. 1	<i>Formy školního hodnocení</i>	17
Tab. 2	<i>Rozlišení fixního a růstového mindset</i>	21
Tab. 3	<i>Pyramida potřeb (Maslow)</i>	26
Tab. 4	<i>Rozlišení fixního a růstového mindset</i>	39
Tab. 5	<i>Technika 4P</i>	52
Tab. 6	<i>Kdo hovoří nejvíce</i>	53
Tab. 7	<i>Obraz názorů</i>	56
Tab. 8	<i>Ruku na toho kdo</i>	57
Tab. 9	<i>CZV – Dokončování vět</i>	61
Tab. 10	<i>CZV – Sousedovo +a-</i>	63

Seznam použitých zkratek a symbolů

CZV – cílená zpětná vazba

FM – fixed mindset (fixní nastavení mysli)

GM – growth mindset (růstové nastavení mysli)

OV – občanská výchova

ZV – zpětná vazba

Ž – žák

Úvod

Sebevědomý, aktivní a snažící se žák. To je moje představa ideálního žáka a troufám si tvrdit, že i mnoha jiných učitelů. Dá se tohoto ideálu docílit nebo se mu alespoň přiblížit? Jednou z možností, jak v dítěti probudit motivaci k učení a touhu po sebezdokonalování, je hodnotit jeho výkony prostřednictvím cílené zpětné vazby, a to s cílem ovlivnit pozitivním způsobem tzv. „nastavení mysli“. Právě takové hodnocení může žákovi změnit jeho vnímání sebe sama, a tím ho přivést i k tomu, aby do své práce vložil veškerý svůj potenciál. Škola je pro hodnocení jako stvořená a žáci své hodnocení berou velice vážně. Především učitelé by si měli dát veliký pozor na to, jak a co hodnotí, protože tím ovlivňují žáky mnohem více, než si myslí.

Diplomová práce řeší problém, jak efektivně zlepšit žákovo vnímání své osoby prostřednictvím vhodně používaných technik cílené zpětné vazby. Neopomíjí ani hodnocení ze strany učitele, které může mít na žáka v období začínající puberty veliký vliv. Cílem této práce je navrhnout program pro efektivní využití vybraných technik cílené zpětné vazby, které učitel může kdykoliv aplikovat v hodině občanské výchovy a které budou mít pozitivní vliv na žákovo sebepojetí.

V první části práce jsou vymezeny pojmy hodnocení a motivace a teorie doktorky Dweckové o mindset. Na základě nich je shrnuto, jak ideálně hodnotit žáka v závislosti na jeho nastavení mysli. V další části práce je rozebrána příprava, vedení a aplikace cílené zpětné vazby do hodin občanské výchovy. Zmíněna jsou kritéria, za kterých může být tento proces úspěšný, a také, na co všechno by měli brát učitelé ohled. V následující kapitole jsou popsány vybrané techniky CZV jak teoreticky, tak s ohledem na jejich praktické využití. Na závěr je navržen program, jak efektivně aplikovat cílenou zpětnou vazbu do hodiny občanské výchovy s ohledem na všechny parametry, které daný proces mohou ovlivnit. Vše je přizpůsobeno pozitivnímu působení na žákovské sebepojetí prostřednictvím hodnocení.

V závěru práce je popsána metodologie výzkumu, který má za úkol ověřit, zda je možné cílenou zpětnou vazbu aplikovat do hodin občanské výchovy a také zda díky působení na žáky prostřednictvím hodnocení dojde ke změně v jejich sebepojetí.

1 Hodnocení žáků s ohledem na jejich nastavení mysli

1.1 Hodnocení ve vyučování

Hodnocení nás provází celým životem a ovlivňuje naše jednání, ať už na vědomé či nevědomé úrovni. Neustále musíme něco hodnotit a na základě toho se rozhodnout, co je pro nás nejlepší. Často tak děláme, aniž bychom si to uvědomili. Ráno se rozhodujeme, jestli si dáme sladkou nebo slanou snídani, kávu nebo čaj. Nejsou to pouze zdánlivě jednoduchá a nedůležitá rozhodnutí, která musíme učinit, ale třeba i taková, která mohou na dlouhou dobu ovlivnit náš život. Profesor zabývající se pedagogikou Milan Slavík (1999, str. 15) uvádí, že obecně vzato, hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, kdy si vybíráme variantu a zvažujeme, co je lepší a co horší. Podle pedagoga Zdeňka Koláře, neustálé hodnocení a na něj navazující rozhodování ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj člověka. Každá hodnotící činnost jedince určitým způsobem utváří a vychovává, a proto je hodnocení a sebehodnocení přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti (Kolář & Šikulová, 2009, str. 13-15). Pojem hodnocení je zcela klíčový pro učitelství. Pedagogicko-psychologická literatura rozlišuje mnoho forem, typů a způsobů hodnocení, já se budu zabývat zejména tím, co směřuje od učitele k žákovi.

V následujících odstavcích zmiňuji nejdůležitější zásady hodnocení, které se pojí s tématem cílené zpětné vazby (CZV) nebo jsou důležité pro práci s žakovým nastavením mysli. Krátce jsou také shrnuty funkce, formy a pojetí hodnocení. Na závěr se zabývám otázkou, jak se hodnocení pojí s prožíváním stresu u žáků pubertálního věku.

V prvé řadě by mělo hodnocení informovat. Ať už se děje ve formě známek nebo prostřednictvím slov, informuje žáka a jeho rodiče o úspěšnosti ve výuce. Je tedy důležitou zpětnou vazbou (Slavík, 1999, str. 14). Nejenom že hodnocení informuje, ale má také nezanedbatelný vliv na samotného žáka. Ovlivňuje, zda mu bude výuka prospěšná a příjemná, a proto by mělo podporovat žáka v jeho motivaci a přispívat k dobrému pracovnímu klimatu třídy. To podle Slavíka znamená, že „*kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.*“ (Slavík, 1999, str. 15).

Ve školním prostředí je hodnocení systematické a organizované, což je dáno vzdělávacími standardy. Podle Koláře a Šikulové (Kolář & Šikulová, 2009, str. 18-19) velice záleží na tom, *koho, co a kdy* učitel hodnotí. Současný vzdělávací systém je nastaven tak, aby hodnotil především kognitivní znalosti, např. za určitý počet chyb

v diktátu žákovi náleží příslušná známka. Tudíž se počítají a hodnotí především chyby. Toto pojetí výuky se nazývá *transmisivní*. Transmisivní pojetí využívá hodnocení jako zastrašování. Hlavně proto žáci vnímají hodnocení jako něco negativního a bohužel se stává, že je pro ně často jedinou motivací k učení. Kolář dále zmiňuje také *interpretativní* a *autonomní* pojetí hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009, str. 23-25). Hodnocení by ale nemělo plnit účel zastrašování. Člověk se učí především ze svých chyb, a pokud se je bude bát dělat, nikdy se nic nového nenaučí. Sama jsem si tento fakt ověřila v praxi. Když jsem žákům oznámila termín testu, jejich jediný zájem byl, zda jsem hodná nebo přísná paní učitelka a za kolik chyb budou mít jakou známku. Obsah mé práce odpovídá spíše interpretativnímu pojetí hodnocení, které je založené na vyzdvihování poznatků z osobní zkušenosti žáků a jejich poupravování a doplňování v rámci školního vyučování (Kolář & Šikulová, 2009, str. 24). Každý žák do školy přichází s tzv. prekoncepty, které nemusejí být úplné nebo správné a škola má za úkol je doplnit a případně opravit. Tato tři pojetí hodnocení se vzájemně prolínají, nejsou striktně oddělena. Já pracuji s hodnocením takovým způsobem, abych dovedla žáky k přesvědčení, že musí tvrdě pracovat sami na sobě. Mým cílem je poskytnout žákovi hodnocení včas, dosáhnout zlepšení a odměnit ho dobrou známkou.

Kolář také upozorňuje, že hodnocení není důležité nejenom pro žáka, ale i pro učitele. Žákovi má poskytnout zpětnou vazbu o jeho výkonu a pokroku a navíc mu umožňuje porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Pro učitele je hodnocením jeho práce. Díky němu může odhalit problémy nebo nedorozumění, ke kterým mohlo dojít při nesprávném pochopení učiva a které bude nutné opravit. Také umožňuje posoudit, jak se mu podařilo naplnit daný výukový cíl (Kolář & Šikulová, 2009, str. 48 -49).

Se školním hodnocením se pojí mnoho problémů a rizik. Jsou jimi například osobnost učitele a jeho pojetí výuky, vztah mezi učitelem a žákem, učitelova představa ideálního žáka, či vznik tzv. Golem či Pygmalion efektu vlivem sociální percepce. Těchto rizik by si měl být učitel vědom a měl by se s nimi snažit „bojovat“. Hodnocení by mělo být informační, zpětnovazebné, motivační, výchovné a v neposlední řadě objektivní a spravedlivé. Jak zmiňuje přední český didaktik Zdeněk Kalhous (2002, str. 411-413) také autentické, které nemá být uměle vytvořené, ale má smysl pro konkrétního žáka i mimo školu.

Setkala jsem se s myšlenkou rakouského filozofa Ivana Illicha (Illich, 2001), že by se školství jako takové nebo alespoň hodnocení ve školách mělo zrušit, protože

hodnocení v žácích vyvolává zbytečný stres. Podle mého názoru, to není správné řešení. Stres žáků nemusí být nutnou podmínkou hodnocení. Pokud žáci pochopí, jak se správně učit, a budou prostřednictvím pozitivního hodnocení správně vedeni k tomu, jak pracovat se svým úspěchem i neúspěchem, tak by ke zmíněnému prožívání stresu při hodnocení nemělo vůbec dojít. Andrášová tvrdí, že „*ve škole dělá z hodnocení značně rizikovou záležitost právě to, že je soustředěno téměř výlučně do rukou druhé osoby a že způsoby, jak a k čemu se hodnocení používá, mohou představovat pro řadu dětí pocit většího nebo menšího ohrožení*“ (Andrášová, c2006, str. 2). Pro žáka v pubertálním věku je velice důležité uznání pro něj významných osob a pocit vlastní důležitosti v kolektivu. Tento fakt by měl mít učitel stále na paměti. Především při hodnocení žákovy výkonu před třídou musí rozumně volit slova a dbát na citlivý přístup. Hodnocení by mělo v první řadě poskytovat žákům zpětnou vazbu o tom, co se jim povedlo nebo nepovedlo a na čem by měli více zapracovat.

Za co by měl být žák hodnocen? Na tuto otázku se snaží odpovědět skoro každá publikace týkající se vzdělávání. Učitel by si měl ideálně vždy vytyčit cíl, kterého chce v hodině dosáhnout, a pak v závislosti na něm vést vyučovací hodinu a také hodnotit žáky. Pokud tento postup bude dodržen, žáci by neměli mít větší problém daného cíle dosáhnout. Nutno dodat, že cíle nemají být stále stejného typu. Každý žák je jiná osobnost s jiným stylem učení. Podle Jiřího Mareše je styl učení svébytný postup při učení se novým poznatkům, který jedinec v daném období života preferuje (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, str. 294). Ten může být jazykový, logicko-matematický, zrakový, prostorový, psycho-motorický, hudební, interpersonální či intrapersonální. Nebo expresivní, rezponzivní a defenzivní (Mareš, 1998, str. 48-50). Učitel by měl nabídnout více oblastí, za které bude žák hodnocen spolu s vysvětlením, proč je daná látka, dovednost či schopnost důležitá, co všechno se od žáka očekává a za co a jak bude ohodnocen.

Já jsem v průběhu své praxe používala převážně formativní hodnocení a myslím si, že by ve školách mělo převládat. Tento typ hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se jeho výkon dá ještě zlepšit. Protipól formativnímu je hodnocení sumativní, kterému Slavík (1999, str. 39) vyčítá, že povzbuzuje žáka, aby schovával své nedostatky a chyby a naopak se snažil upozornit na své přednosti. Podle mého názoru by se mělo sumativní hodnocení omezit ve prospěch formativního. Nemyslím tím, že je nedůležité, pouze není vhodné, aby převládalo, protože u žáků vyvolává strach a stres.

Neméně důležité jsou formy hodnocení žáků, kterými se podrobněji zabývá Kolář. Podle něj jsou formy hodnocení způsoby, kterými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení, od kývnutí hlavou po obsažnější vyjádření. Záleží na učiteli a na konkrétní situaci, která forma by měla být zvolena, aby hodnocení bylo co nejefektivnější. Učitel by si měl být vědom toho, že by neměl pořád opakovaně používat jeho oblíbené a pro něj efektivní formy, ale že by se ve vyučování měly střídat podle dané situace (Kolář & Šikulová, 2009, str. 93). Kolář vymezuje několik forem školního hodnocení:

Tab. 1 Formy školního hodnocení

- | |
|---|
| <p>1. Jednoduché mimoverbální hodnocení: úsměv učitele, přikývnutí, pohled, gesto</p> <p>2. Jednoduchá verbální hodnocení: ano, výborně, dnes jsi mně potěšil</p> <p>3. Označování žáků podle výkonnosti či chování: lokace (posazení si rozpustilejšího žáka blíže k učiteli), signály (tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě)</p> <p>4. Oceňování výkonů: výstavy prací žáků (případně i s žakovskými či rodičovskými komisemi), pověření náročnějším úkolem, pověření vedením týmu při řešení problému</p> <p>5. Kvantitativní hodnocení: známka, body, procenta</p> <p>6. Písemná a grafická vyjádření: charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály</p> <p>7. Slovní hodnocení: slovní obsahová analýza výkonu</p> |
|---|

(Kolář & Šikulová, 2009, str. 93-95)

Každý vyučovaný předmět je specifický, a proto se pro něj hodí různé formy hodnocení. Hodnocení během občanské výchovy se nijak zvlášť neliší od obecného pojetí hodnocení, ale na několik faktorů by měl učitel určitě dát pozor. O nich se budu zmiňovat v jedné z následujících kapitol, nyní více vymezím slovní hodnocení, ke kterému se přikláním z několika důvodů.

Jedním z hlavních témat pedagogické a didaktické literatury je, zda žáky hodnotit spíše známkou nebo slovně. Často jsou tyto dva způsoby stavěny do opozice, jako by se navzájem vylučovaly. Klasické klasifikaci za pomoci známek je vyčítáno, že má negativní dopad na psychiku žáků, kteří zažívají strach a úzkost z výsledku své práce. Podle Skalkové je problém v tom, že známky bývají zneužívány jako nátlak a vynucení si kázně. Učitelé často používají, za účelem udržet kázeň ve třídě, hrozbu nečekaným testem a pětkami, což vede až k devalvaci známky. Přitom hlavní snahou učitele by mělo být podporování optimálního rozvoje osobnosti každého žáka, bez stresového prostředí. Do známky se promítá řada atributů: vědomosti, dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy, vztah k předmětu apod. Zámka má nízkou objektivitu a validitu. Je to zjednodušené hodnocení, které se liší požadavky

učitelů. Velikou nevýhodou je, že není individuální, protože se do ní jen těžko zahrnuje snaha a zájem žáka o vyučovanou látku (Skalková, 1999, str. 161-163).

I slovní hodnocení je často kritizováno. Slovním hodnocením mám nyní na mysli průběžné hodnocení žáků v hodině, ne závěrečné hodnocení v pololetí. Učitelé na 2. stupni, kteří vyučují občanskou výchovu či jiný předmět s menším počtem hodin v týdnu, nejsou schopni sledovat vývoj a úsilí dítěte, protože ho takřka neznají. Setkají se s ním pouze jednou, maximálně dvakrát za týden, proto nejsou schopni do hodnocení promítnout i žakovu osobnost a pokrok. Na rozdíl od klasifikace by právě slovní hodnocení mělo obsahovat nejenom zprávu o dosažených výsledcích, ale také o postoji a vynaloženém úsilí konkrétního žáka. I poměrně krátké slovní hodnocení může vyjadřovat více informací než známka. Autorka Hana Andrášová (c2006, str. 7-8) konstatuje, že by mělo být pozitivně orientováno, bez ironie a sarkasmu a nemělo by obsahovat srovnávání s jinými žáky. Právě srovnávání s jinými žáky a „škatulkování“ je pro žáky velice ohrožující, stejně tak jako vyhlásování nejlepšího žáka v matematice či v testu Slavík ale varuje, že „...*termín slovní hodnocení sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace. V každém případě však má oproti známce výhodu dialogické formy – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Proto má důležitý motivační i morální důsledek – vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky.*“ (Slavík, 1999, str. 130)

Nabízí se ještě jedna otázka. Kdy by měl být žák ohodnocen? Odpověď zní: ideálně ihned. Učitel by měl hodnotit žáka za výkon, jakmile je to možné. Jen tehdy je hodnocení nejúčinnější a žák si z něj nejvíce odnese. Pedagog Franz-Peter Schimunek to vysvětluje tím, že efektivita hodnocení s narůstajícím časem bohužel klesá, protože žáci rychle zapomenou podmínky, za kterých výkonu dosáhli, a vynaložené úsilí, které je to stálo (Schimunek, 1994, str. 32). Velice důležitý v celém procesu hodnocení je i faktor žáka. Ten má ohledně hodnocení svá očekávání. Do nich se mimo jiné promítají také motivační tendence, které Kolář definuje jako *tendence dosáhnout úspěchu* a *tendence vyhnout se neúspěchu*. Tyto tendence se projevují jak v jednání s učiteli, tak i se spolužáky. Tendence dosáhnout úspěchu přisuzuje žák úspěch svých schopnostem a úsilí, které tomu věnoval. Žák je aktivní v hodinách, rád měří své síly s ostatními žáky a přijímá úkoly jako výzvy. Oproti tomu žák s tendencí vyhnout se neúspěchu pracuje s nižší intenzitou. Záporné hodnocení ho nemotivuje a nerad soutěží, protože se poměruje s úspěšnými žáky. Často volí nelegální prostředky, jak získat dobrou

známku – opisování, taháky. Z toho jasně vyplývá, že hodnotící taktika učitele může mít rozhodující vliv i na další rozvoj osobnosti žáka (Kolář & Šikulová, 2009, str. 67). Pedagožka a psycholožka Věra Kosíková (2011, str. 132) dodává, že „*Školní hodnocení zasahuje významným způsobem do celého procesu sebehodnocení a sebepojetí. Ovlivňuje žákův obraz o sobě samém, rozvíjí u něj jeho sebedůvěru, sebeúctu a sebevědomí. Proto je nezbytné, aby školní hodnocení vycházelo ze skutečných kvalit žáka*“

Podle již zmíněných autorů by hodnocení mělo být reálnou zpětnou vazbou o žákově výkonu. Mělo by být systematické, organizované, předem jasné, včasné a motivující. Učitel by měl střídat různé formy hodnocení, v závislosti na potřebách a motivačních tendencích žáků. Veliký důraz by měl být kladen na pozitivní slovní hodnocení. Na druhé straně by hodnocení nemělo plnit funkci zastrašování a nemělo by v žácích vyvolávat strach a stres. O tom, jak konkrétně slovně hodnotit žáka, aby díky němu byl žák motivován, bude řeč v jedné z následujících kapitol. Nejprve se budu zabývat teorií mindset doktorky Carol Dweckové, která na základě motivace rozpoznala u lidí dvojí nastavení mysli.

1.2 Teorie mindset

V této kapitole představím teorii mindset, kterou se zabývá profesorka Carol Dwecková a následně ji přizpůsobím žákům v pubertálním věku s ohledem na vzdělávání.

Americká profesorka působící na Standfordově univerzitě Carol Dwecková se v průběhu své kariéry začala zabývat motivací, úspěchem, vírou v sebe sama a reálným vnímáním lidských schopností. V průběhu svého života vyučovala po celém světě a byla zvolena do Americké akademie umění a věd. Její práce byla publikována v mnoha významných časopisech (“Mindset”, 2006). V průběhu své kariéry se začala zajímat o to, jak se co nejlépe vypořádat se zklamáním a životními prohrami, a během svých výzkumů došla k zajímavému zjištění. Zjistila, že určitá část lidí k prohře přistupuje jinak než ta druhá.

Nejdříve začala výzkumem zaměřujícím se na děti. Chtěla zjistit, jak se děti vypořádávají s náročnými úkoly a jaké používají strategie k jejich řešení. V té době byla přesvědčená, že lidské vlastnosti jsou vytesány do kamene, tudíž že člověk buď talent k dané věci má, anebo nemá. Přitom jedinec je během svého života neustále formován

prostředím a výchovou, která na něho má obrovský vliv a odráží se v jeho osobnosti. To je vědecky potvrzený fakt. Dwecková si vždy myslela, že existují dva druhy lidí: ti, co se dokážou vypořádat s porážkou, a ti, kteří ne. Během své praxe poznala ještě třetí skupinu lidí, kteří se vymykali těmto dvěma kategoriím. Tito lidé nepomysleli na to, že by prohráli nebo zklamali. Oproti tomu byli vděční, že se naučili něco nového. Pro ně porážka neznamenal nedostatečné nadání nebo hloupost (Dweck, 2008, str. 3). Jak je to možné?

Lidé se už od nepaměti odlišují. Někteří jsou chytřejší, jiní rychlejší apod. Čím to je? Proč nejsme všichni stejní? Především proto, že každý jedinec má v sobě pevný genetický základ, který se vyvíjí po mnoha staletí. Jsou vědci, kteří se přiklánějí spíše k převažujícímu vlivu prostředí a výchovy a tvrdí, že právě výchova a kultura je to, co nás z větší části tvoří. Ať už to jsou geny či spíše výchova, tato otázka není dosud zodpovězena s naprostou jistotou, ale to nemění nic na tom, že oba faktory se významně podílejí na utváření osobnosti (Murphy, 1998, str. 33). Právě proto by se učitel měl zajímat o celou osobnost žáka. Měl by vědět, jaké jsou jeho silné a slabé stránky a z jakého ekonomicko-kulturního prostředí žák pochází.

Termín úspěch se pojí nejenom se spokojeným životem, ale má své místo i ve škole. Jestliže chce být člověk v životě úspěšný, ať už to znamená cokoliv, musí se naplno věnovat dosažení svého cíle. Aby toho byl schopen, musí být dostatečně motivován a měl by si uvědomit, jaké jsou jeho pozitivní a negativní stránky. Člověk, který to dokáže, má víru v sebe sama, a pokud ho tato víra bude provázet celým životem, může si být jist, že nepromarní svůj potenciál (Dweck, 2008, str. 4). Vše, co si o sobě myslíme, vychází ze sebepojetí. Tudíž obraz, který si člověk utvoří sám o sobě, zásadně ovlivní způsob, jakým vede život. Zda se stane člověkem, kterým chce být, zda dosáhne vytyčených cílů a zda je schopen naplno rozvinout svůj potenciál. Hlavním předpokladem je tedy lidské sebepojetí.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, str. 259) je sebepojetí definováno jako „*představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi. Těto struktury odpovídají příslušné psychické procesy, zejména sebepoznávání a sebeporozumění.*“ Podle Kalhouse a Obsta jsou zdrojem sebepojetí dosavadní jedincovy zkušenosti s druhými lidmi. Tyto zkušenosti obvykle určují i obsah hodnocení. K jeho utváření se vážou i některé z potřeb, jako je např. potřeba autonomie,

kompetence či úspěšného výkonu spolu s potřebou vyhnout se neúspěchu (Kalhous, 2002, str. 196). Rogers dodává, že aby u dítěte došlo k utváření pozitivního sebepojetí, je potřebné nepodmíněné kladné přijetí rodiči, protože dítě, kterému se nedostalo kladného přijetí a které o sobě dostávalo negativní sdělení, časem pocítí, že musí popírat některé své prožitky jako nepřijatelné. To vede k inkongruenci v osobnosti dítěte a k možným poruchám přizpůsobení v jeho pozdějším životě (Drapela, 2008, str. 129). Výrazný posun ve zralosti sebepojetí nastává v období dospívání, kdy jedinec pociťuje potřebu nezávislosti, odpovědnosti a vlastní identifikace (Kalhous, 2002, str. 197).

Sebepojetí je základní stavební kámen pro nastavení mysli. Nejenom že má na žáka nezanedbatelný vliv rodina, ale také škola se podílí na utváření jeho osobnosti.

1.2.1 Fixní a růstové nastavení mysli

Dwecková (Dweck, 2008, str. 10-35) na základě výzkumů a dlouhodobého pozorování přišla na to, že lidská mysl může být nastavena dvěma různými způsoby, může být fixní nebo růstová. Co to přesně znamená a jak by měl učitel s tímto zjištěním pracovat? Stručně řečeno, fixní nastavení mysli (dále jen FM, tzn. fixed mindset) brzdí jedince v jeho snažení a vývoji a znemožňuje mu tak naplno využít jeho potenciál. Naopak, pokud má jedinec růstové nastavení mysli (dále jen GM, tzn. growth mindset), tak je motivován pro tvrdou práci a díky vynaloženému úsilí může naplno využít svůj potenciál. Do následující tabulky jsem shrnula hlavní znaky fixního a růstového mindset, jak je popisuje Dwecková ve své knize.

Tab. 2 Rozlišení fixního a růstového mindset

Jedinec s FM	Jedinec s GM
chce vypadat lépe, než si myslí, že vypadá	není pro něj důležité, co si o něm myslí okolí
bojí se dělat chyby	vyhledává výzvy
lehce se vzdává	vytrvá, když čelí překážkám
úsilí považuje za zbytečnou námahu	úsilí považuje za základ úspěchu
kritiku si bere příliš osobně a zpětnou vazbu odmítá	učí se z kritiky a zpětnou vazbu považuje za současný stav jeho schopností a dovedností s možností je kdykoliv zlepšit
cítí se být ohrožen úspěchem druhých, svůj ne/úspěch přisuzuje vnějším příčinám (štěstí, smůle)	hledá ponaučení a inspiraci v úspěchu druhých

Jedinec s FM chce vypadat lépe, než si myslí, že vypadá, a proto této představě přizpůsobuje své chování. Také se bojí dělat chyby, a proto se vyhýbá výzvám a neznámým věcem. Pohybuje se pouze v oblastech, ve kterých ví, že je dobrý. Pokud čelí nečekaným překážkám, snadno a rychle se vzdává. Vynaložené úsilí něčeho dosáhnout či vyřešit problém považuje za zbytečnou námahu, která se většinou nevyplácí. Má utkvělou představu, že jsou věci, kterých v životě dosáhnout nemůže, i když se bude sebevíc snažit. S tím se pojí také to, že se cítí být ohrožen úspěchem druhých, protože si myslí, že ho okolí ihned srovnává s úspěšnějším člověkem a on bude vypadat jako hlupák. Svůj úspěch či neúspěch přisuzuje vnějším příčinám, jako je štěstí nebo smůla. Jakoukoli kritiku si bere příliš osobně a zpětnou vazbu odmítá. Proto se brzy smíří s tím, jaký je, a díky svému FM toho dosáhne v životě mnohem méně, než by byl jeho skutečný potenciál.

Pro jedince s GM není zas tak důležité, co si o něm myslí okolí, protože se touží učit a zlepšovat, i když ví, že bude dělat chyby. Proto rád vyhledává výzvy a čeká, že se naučí něco nového, co ho obohatí. Úsilí považuje za základ úspěchu. Pokud čelí překážkám, tak vytrvá, protože i neúspěch bere jako šanci k dalšímu učení. Učí se hlavně z kritiky, která je pro něj zdrojem informací, a zpětnou vazbu považuje pouze za současný stav svých schopností a dovedností s možností je kdykoliv zlepšit. Hledá ponaučení a inspiraci v úspěchu druhých. Díky svému GM věří, že se může zlepšit, když vynaloží dostatečné úsilí, a proto je schopen využít naplno svůj potenciál.

Z předcházejícího přehledu jasně vyplývá, který mindset je ten „lepší“. Bohužel, většina dnešní populace se podle Dweckové potýká spíše s FM. Nejzávažnější problém fixního mindset je ten, že mění význam snažení. Jedinec s FM věří, že buď *má* matematické nadání a počty mu jdou lehce, anebo ho *nemá*. Může se proto velice snažit, i přesto v matematice nikdy nebude tak dobrý. V tomto případě je snaha považována za záležitost pouze těch, kteří mají nějaké nedostatečnosti. Uvedu jednoduchý příklad. Já si myslím, že nejsem dobrá v matematice. Nebojím se proto zkusit spočítat jakýkoliv příklad, protože i když se mi výpočet nepovede, nemám co ztratit, jelikož v této oblasti dobrá nejsem. Za zkoušku přeci nic nedám. Pokud se v matematice považuji za odborníci a vím, že je matematika má silná stránka, tak v případě že se mi výpočet nepodaří, toho můžu hodně ztratit. Můžu se cítit zahanbeně a hloupě. Snaha mi v tomto případě ublíží. Není nic těžšího než říct: „Dala jsem tomu všechno, ale nestačilo to.“ (Dweck, 2008, str. 42). Přesně tak bych uvažovala, kdyby byl můj mindset spíše fixní.

Pokud budu stejný příklad aplikovat na jedince s GM, tak jeho pohled na problém bude jiný. Podle Dweckové takový člověk věří tomu, že každý génius musel tvrdě pracovat, aby něčeho dosáhl. Nezáleží na tom, jestli pro tu danou věc nadání má nebo nemá, protože jeho snaha ho dovede k úspěchu. Neznamená tedy, že světovým skladatelem vážné hudby může být pouze člověk, který se narodil s hudebním nadáním a zdědil vhodné geny od svých také hudebně nadaných rodičů. I jedinec, který nemá žádné zvláštní hudební nadání, může dosáhnout stejného úspěchu za předpokladu, že si půjde tvrdě za svým cílem a bude na sobě usilovně pracovat. I když bude muset vynaložit o mnoho více sil, tak jeho cíl rozhodně není nereálný. Jenom proto, že někteří lidé něco zvládnou skoro bez tréninku nebo jen s malým úsilím, neznamená, že to ostatní nezvládnou. Jeden z předních sociologů Benjamin Barber řekl: „*Nerozděluji svět na slabé a silné jedince, ani na úspěšné a poražené, ale na ty, co se učí a ty co ne*“ (Dweck, 2008, str. 16).

Nastavení mysli je důležitou a hluboce zakořeněnou součástí naší osobnosti, ale pokud budeme chtít, můžeme ho změnit. Už díky tomu, že se seznámíme s teorií a dvojím rozlišením mysli, začínáme přemýšlet a reagovat jinak než doposud. Je důležité si uvědomit, že zde neexistuje jasná bipolarita. I když má jedinec např. fixní mysl, neznamená to, že se podle ní chová ve všech situacích. Některé jeho myšlenky a činy mohou naopak odpovídat spíše rostoucí mysli. Člověk tak může mít FM ve sféře vztahů, ale GM ve sféře kariéry. Já bude dále pracovat s celkovým nastavením mysli jedince.

1.2.2 Nastavení mysli u žáků 2. stupně ZŠ

Největší „zkouškou“ prochází sebepojetí v období puberty. Žáci přikládají obrovský význam tomu, co si o nich myslí okolí a jak vypadají před vrstevníky. Složitý je pro ně také přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ, kde se zásadně mění dosavadní pevně daná pravidla, na která byli doposud zvyklí. Žáci s FM tento přestup vnímají jako hrozbu. Bojí se, že nový stupeň a hlavně neznámé změny odhalí jejich doteď skrývané nedostatky. Neustále v sobě řeší, jestli je okolí považuje spíše za chytré nebo hloupé, hezké nebo ošklivé, cool nebo divné, vítěze nebo poražené. Žák s FM se cítí být vždy poražený. Není tedy divu, že většina žáků v tomto období mobilizuje všechnu svou sílu spíše na ochranu vlastního ega než na učení (Dweck, 2008, str. 55-60). Proto se učitelé mohou setkat u žáků s odmítavým přístupem k vzdělávání.

Prvním krokem, jak tento postoj změnit, je seznámit žáky s teorií doktorky Dweckové. Jak jsem již zmínila, díky tomu, že jedinec zná tuto teorii, začíná přemýšlet a reagovat jinak. Už to samo o sobě je velice důležité, ale neřeší to zcela problém. Je zde mnoho překážek, které se žákům mohou postavit do cesty, např. jejich vlastní fixní mysl. Řekněme, že žák s FM si svůj „problém“ uvědomí a rozhodne se, že se bude snažit svoji mysl „přeprogramovat“, což je první krok k úspěchu. Je to ale běh na dlouhou trať a samotnému se to nejspíš nepodaří, protože jeho FM mu to nedovolí. Proto je velice důležité působení dalších osob, které mají na žáka vliv, jako jsou rodiče, učitelé a kamarádi. Škola je ideálním prostředím pro zahájení boje proti FM, se kterým děti do školy často přicházejí (Dweck, 2008, str. 55-60). Postupným a cíleným působením na žáka s cílem otevřít jeho mysl může učitel postupně v žákovi budovat růstové myšlenky. Jak se GM a FM promítne do výkonů ve škole? Vycházím z obecných charakteristik jedince s FM nebo GM a aplikuji je na žáky ve věku 12-15 let.

Žák s FM:

- věří, že jeho kvality a nadání jsou pevně dané a nemohou se více rozvíjet a měnit
- věří, že je chytrý, hloupý, pomalý, rychlý apod. - má potřebu to svému okolí stále dokola dokazovat a přizpůsobuje tomu své chování
- vnímá každou situaci jako hodnotící, velice mu záleží na tom, jak vypadá před okolím, zda bude okolím přijat nebo zavržen
- vyhýbá se výzvám a novým situacím, protože si je jistý pouze ve vyzkoušených a ověřených situacích – bojí se, že zklame
- pokud čelí více problémům najednou, lehce se vzdává
- nevidí smysl v úsilí, protože věří, že vždycky bude lepší ten, který má nadání pro určitou věc
- vnímá jakoukoli kritiku jako kritiku své vlastní osoby a bere si ji příliš osobně
- cítí se být ohrožen úspěchem druhých – myslí si, že ho okolí neustále porovnává, a on tak vypadá špatně
- jakýkoliv úspěch připisuje vnějším příčinám, např. štěstí nebo smůle

Žák s GM:

- věří, že může své schopnosti a dovednosti rozvíjet prostřednictvím úsilí a tvrdé práce
- věří, že ačkoliv se lidé liší v nadání, zájmech a temperamentu, každý se může změnit a zlepšit skrz zkušenost a snahu
- nezáleží mu na tom, jak vypadá před okolím, jedná přirozeně a zajímá se více o svůj pokrok, než o to, co si o něm myslí vrstevníci
- vyhledává nové situace, považuje je za výzvy k dalšímu sebezdokonalování
- snadno se nevzdává
- dává do všeho velkou dávku úsilí, protože věří, že když bude tvrdě trénovat a učit se, může být lepší než ten, který má sice talent, ale nerozvíjí ho
- vnímá jakoukoli kritiku jako přínosnou a snaží se z ní poučit do budoucna
- ne/úspěch nepřipisuje vnějším příčinám, ale svému usilovnému snažení nebo jeho nedostatku

Dwecková položila žákům zdánlivě jednoduchou otázku: „*Kdy se cítíš být chytrý?*“ Dostalo se jí dvou různých odpovědí. Žáci s FM odpovídali, že se cítí být chytrí, když vybočují z řady, když jsou lepší než ostatní. Žáci s GM odpověděli, že se cítí být chytrí, když si uvědomí svoji chybu. Odpovědi na otázku se liší z toho důvodu, že žáci jinak prožívají neúspěch. Když žák s FM dostane špatnou známku z těžkého testu, na který se připravoval, jeho FM mu oznámí, že nemá smysl se dál učit. Snažil se, a přesto dostal špatnou známku, tudíž na to nemá a jeho snaha je zbytečné plýtvání časem. Na příští test by si měl raději udělat tahák. Ale! V úplně stejné situaci, GM řekne žákovi něco jiného. Žák si díky němu uvědomí, že by se měl snažit ještě více, že vynaložené úsilí nestačilo. Dwecková dodává, že i pro žáka s GM může být neúspěch velice bolestivou záležitostí. Klíčové je ale to, že pouze na základě neúspěchu zcela nepřehodnotí své jednání a sebepojetí (Dweck, 2008, str. 32-33).

Možná by se mohlo zdát, že žáci s FM mají nižší sebevědomí než žáci s růstovou myslí. Není tomu tak. Můžou ho mít stejně. Navíc z výzkumu paní doktorky vyplývá, že ne každý žák s růstovým nastavením myslí má vysoké sebevědomí. I přesto, že si takový žák myslí, že např. v matematice není dobrý, se do ní s vervou pustí. To je základní znak GM. Někdy se pouštíme do věcí právě proto, že v nich nejsme dobří. Nemusíme nutně vědět, že jsme v něčem dobří, abychom to začali dělat (Dweck, 2008, str. 49-51).

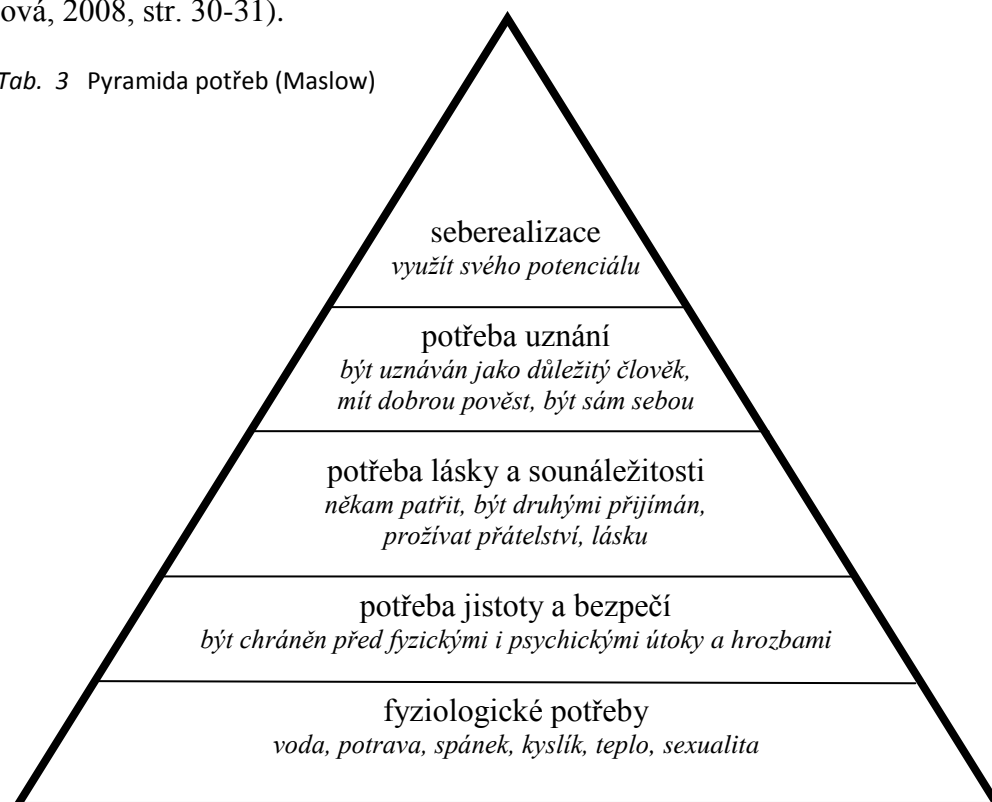
Závěrem této kapitoly bych ráda upozornila na jeden fakt. Jak již jsem několikrát zmínila, tak úsilí je velice důležité ba přímo klíčové k dosažení cíle. Není ale všemocné! Pokud žák selže a utrpí porážku, není to vždy jenom z důvodu, že se dostatečně nesnažil. Každý člověk má různé možnosti a zdroje (rodina, peníze, sociální prostředí, vzdělání a přátelé), které na jeho snažení mají vliv. Proto než budeme kohokoli hodnotit a soudit, musíme si uvědomit, že snaha je klíčová, ale mnohdy nestačí. Dwecková tvrdí, že GM žákovi umožňuje se na snahu dívat jinak. Takový žák a později dospělý jedinec si uvědomí, že z něj za každou cenu nemusí být génius a že možná lék na rakovinu nenajde, ale i přes obtíže a překážky si může být jist, že jeho přínos bude mít cenu. To mu umožní milovat svou práci a věřit, že se stále může zlepšovat. Dwecková upozorňuje, že nikdy nezjistíme, jak moc je možné se změnit a jak dlouho ta změna může trvat. Také to neznamená, že všechno, co může být změněno, by mělo být změněno. Důležité ale je, že to jde. FM nepřipouští možnost vývoje a změny, ale naopak GM myslí je startovní bod pro změnu, ale každý se musí sám za sebe

rozhodnout, jakým směrem by se jeho snaha měla ubírat (Dweck, 2008, str. 48). Pro takové rozhodnutí je naprosto klíčová motivace, o které je následující kapitola.

1.3 Motivace

Každý jedinec je narozen s touhou učit se a poznávat. Malé děti rády zkoumají okolní svět a nic se pro ně nezdá být překážkou. Jedno z nejoblíbenějších dětských slov je: „Proč?“. Kde se v nich bere tak silná motivace zjišťovat a poznávat? Pokud přirovnám malé děti k již dospívající žákům na ZŠ, které jsem měla možnost vyučovat, rozdíl je patrný na první pohled. Tito žáci již dávno nebyli těmi zvědavými dětmi a přišlo mi, že jim motivace k učení a vzdělávání chybí. Kde a kdy nastala změna? Jednou z možných variant je, že se žákům do cesty postavil fixní mindset. Jakmile získají schopnost ohodnotit sami sebe, tak někteří začnou mít strach z výzev. Začnou se bát, že nejsou dostatečně chytrí a že zklamou, což je hlavní hrozba fixní mysli (Dweck, 2008, str. 16). Vývoj sebepojetí a motivace se u žáků vyvíjí v kontextu jejich potřeb. Psycholog Abraham Maslow vymezil pět stupňů lidských potřeb podle důležitosti (Košťálová, 2008, str. 30-31).

Tab. 3 Pyramida potřeb (Maslow)



Maslow nejdůležitější z nich umístil do dolní části pyramidy. Teprve když jedinec uspokojí tyto potřeby, tak až potom je schopen přejít na „méně důležité“ v horní části pyramidy. „Maslowův seznam potřeb tedy vyzdvihuje význam, který má akceptace

žáka jeho kolegy a učiteli (potřeba sounáležitosti), úspěšnost v učení (potřeba uznání) a tvořivý a osobní vývoj (potřeba seberealizace). To jsou základní tlačítka, jež dodávají žákům motivaci, a učitel je musí umět zmáčknout“ (Petty, 2002, str. 52). Pro celý proces efektivního vzdělávání je motivace klíčová. V pubertálním období převládá potřeba uznání a seberealizace. Na základě těchto potřeb vzniká u žáka motiv. Je tedy nezbytné potřeby žáků respektovat a mnohdy jim přizpůsobit výuku.

Aby byl proces učení efektivní, žák by měl být motivován vnitřní motivací., *O vnitřní motivaci se dá mluvit, když se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost. Učí se bez vidiny nějaké odměny nebo hrozby, například prostřednictvím známky. Proto je nutné stanovovat cíle hodiny v souladu s žakovým životem“ (Kalhous, 2002, str. 386). Učitel by měl tvořit takové aktivity a volit takové metody, které jsou vhodné pro podporu a rozvoj vnitřní motivace. Není efektivní motivovat žáka cílem, např. známkou. V takovém případě hovoříme o vnější motivaci. I samotný učitel může být motivací. V ideálním případě by měl představovat vzor, který je pro žáka dostupný a zvládnutelný. Měl by se chovat vhodným způsobem, tzn. být nejenom spravedlivý a vstřícný, ale i přiměřeně kritický. S tím se pojí i nebezpečí neustálého pozitivního hodnocení a chválení, které nejenom že dlouhodobě nemotivuje, ale také sráží učitelovu autoritu. I správně zformulované negativní hodnocení dokáže žáka motivovat. O problematice efektivního chválení se více zmiňuji v jedné z následujících kapitol.*

Ve starším školním věku (pubertě) dochází u žáků k mnoha změnám, jak fyzického tak psychického charakteru. Často trpí přecitlivělostí a rychlými změnami nálad, za které mohou převážně hormonální výkyvy. Často reagují přehnaně, snaží se demonstrovat okolí svoji svobodu, volnost a nerespektují pravidla daná společností. Uvnitř se ale cítí být ohrožení a zranitelní. Navíc v závislosti na daném vývojovém období hledají vazbu a porozumění v partě vrstevníků spíše než v rodině, od které se musí odpoutat. Mění se také jejich vztah k autoritám, podle Košťálové (Košťálová, 2008, str. 32), *„Žáci stále hledají podporu v učiteli, ale v takovém, který nezdůrazňuje svoji nadřazenost a autoritu, ale bere je jako rovnocenné – takový učitel dokáže posilovat jejich jistotu, potvrzovat jejich novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňovat i jejich motivaci pro školní práci.“*

S nesčetnými změnami, které puberta přináší, je úzce spojen také *low-effort syndrom*. Tento syndrom způsobuje, že se žák ve škole lidově řečeno „nepřetrhne“. Spíše se snaží vynaložit co nejméně úsilí. Jeho hlavním cílem je přizpůsobit se převažující většině ve třídě a hlavně nevyčnívat. Je to způsob, jak se FM žák chrání před

okolím, které by si o něm v důsledku jeho snahy ve vyučování mohlo udělat špatný obrázek. Tím si FM „udrží tvář“. Naopak žáka s GM nenapadne přestat se snažit. Samozřejmě i pro něj je velice důležité, jak vypadá před spolužáky, ale není to na prvním místě (Dweck, 2008, str. 58). Petty (2002, str. 42) dodává, že ve spojitosti s motivací žáků je důležitý také obsah výuky. Učitel by měl dokázat probudit v žácích zájem a ukázat, že se jim daná látka či dovednost v životě bude hodit. Pokud žáci uvidí přímé využití v tom, co je učitel chce naučit, problémy s motivací zmizí.

Téma motivace je velice obsáhlé, já jsem zmínila pouze nejdůležitější fakta, která se úzce vztahují k mé práci. Motivace žáka a na ní závislé chování pramení z hormonálních změn v průběhu puberty, které ani on sám nedokáže často ovládnout. Učitel by si této problematice měl být vědom a měl by přizpůsobit vyučovací proces tak, aby byl pro žáky zajímavý a užitečný. V takovém případě budou vnitřně motivováni k učení a na jejich studijních výsledcích by se to mělo pozitivně projevit.

1.4 Hodnocení v závislosti na nastavení mysli

V předcházejících kapitolách jsem se už hodnocením zabývala. Můj cíl byl vymezit pouze nezbytná fakta a termíny, se kterými musí být učitel seznámen, aby byl schopen přizpůsobit obecnou koncepci hodnocení žákovu nastavení mysli. V této kapitole se vracím k obecným zásadám efektivního hodnocení s ohledem na jejich vhodnou aplikaci v hodině občanské výchovy s FM a GM žáky. Reflektuji tyto rady a pravidla v závislosti na své praktické zkušenosti na ZŠ.

Hlavním znakem efektivního slovního hodnocení je používání popisného jazyka. Žák by měl získat komplexní a co nejpřesnější představu o svém výkonu. Podle Hany Košťálové (2008, s. 48-52) je popisný jazyk při poskytování zpětné vazby nejefektivnější. Košťálová vymezuje několik hlavních bodů, kterými by se měl učitel při používání popisného jazyka řídit:

- a) Učitel by měl popisovat to, co může vnímat smysly a zároveň co se vztahuje ke stanoveným cílům, např. Košťálová uvádí příklad: „*Vidím, že ti všechna písmena leží na lince a mají správný sklon.*“
- b) Velice důležité je popsat žákův pokrok, to, v čem se zlepšil: „*Už jsi všude na začátku věty napsal velké písmeno.*“
- c) Důležité je popisovat také pocit žáka: „*Máš asi radost, že jsi všechny úkoly vyřešil správně.*“

d) Učitel by měl dát žákovi prostor pro odhalení chyby, tzn. neříkat mu hned, co udělal špatně, ale nechat ho, ať si chybu zkusí najít sám: „*Podívej se na konec věty. Je tam všechno v pořádku?*“

Jakkoli se tato pravidla efektivního hodnocení mohou zdát učiteli jasná a automatická, tak ale představují i výrazná rizika, pokud nebudou aplikována správně. Já se v několika následujících kapitolách zaměřím především na to, jak efektivně žáka pochválit či naopak, jak pracovat s jeho neúspěchem, a zmíním také nebezpečí tzv. „nálepkování“. Neopomenu témata, jako nároky učitelů a pozitivní atmosféra ve třídě. V poslední kapitole celou tuto část shrnu do několika nejdůležitějších bodů.

Jak vhodně chválit

Jak jsem již zmínila, během hodnocení by měl být kladen veliký důraz na chválu a pozitivní motivaci. Může se zdát, že pochválit žáka za dobrý výkon není nic těžkého, ale i to má svá rizika. Hodnocení a rady často fungují jako bumerang a vysílají špatné poselství, protože každé slovo a způsob chování podává žákovi určitou informaci. Říká mu, jaký je a jak o sobě má přemýšlet. Může to být zpráva dvojího typu. Zpráva, která fixuje žákům mindset nebo zpráva, která ho naopak otevírá. Dwecková zmiňuje následující příklady slovního hodnocení.

Učitel říká žákyni: „*Naučila ses to tak rychle. Jsi moc chytrá!*“

Ona může slyšet: Pokud se něco nenaučím rychle, nejsem chytrá!

nebo

Rodiče říkají: „*Jsi chytrá, dostala jsi jedničku bez učení!*“

Ona může slyšet: Raději se přestanu učit, nebo si přestanu myslet, že jsem chytrá.

V obou případech je souzeno nadání, a tím dochází v žákovi k utvrzení jeho FM. Mnohem efektivnější by bylo, kdyby učitel a rodiče žákyni sdělili, že ji respektují jako rozvíjející se osobu a dali jí najevo, že se o její pokrok zajímají (Dweck, 2008, str. 173). Co přesně z takového hodnocení žák pochopí, záleží na jeho osobnosti, nastavení mysli a sociální percepci. Ne vždy to musí být zrovna ten způsob, který popisuje Dwecková, ale na základě zjištění, že v populaci je převaha jedinců s fixní myslí, což se školství také týká, je tato pravděpodobnost vysoká.

Učitel říká žákyni: „*Výborně. Je vidět, že ses hodně učila a jedničku máš zaslouženou!*“

Ona může slyšet: Pokud se budu nadále hodně učit, můžu mít více jedniček.

Z těchto příkladů je vidět, že chválení dětské inteligence a vlastností škodí jejich motivaci a výkonům. Neznamena to, že bychom vůbec neměli děti a žáky chválit za

jejich úspěchy. Jistě že ano, ale měli bychom se vyvarovat určitého způsobu, a to konkrétně chvály, která hodnotí jejich inteligenci a talent. Tím jim ukazujeme, že jsme hrdí na jejich inteligenci a talent více než na to, jaké vynaložili úsilí, aby úspěchu dosáhli. Tudíž chválou nemusíme šetřit, jen bychom měli používat vhodný způsob. To znamená, že bychom se měli zajímat o jejich práci, o proces, kterým daného úspěchu dosáhli. Ukázat jim, že jsme na ně hrdí a obdivujeme, jakým způsobem přistoupili k dané výzvě. Zájem o dítě je pro něj chválou největší (Dweck, 2008, str. 175-177).

Během své praxe na ZŠ jsem se vždy snažila vhodně zhodnotit aktivitu či práci, které se žáci účastnili. Na zhodnocení jsem si vyhradila čas navíc a velice jsem si dala záležet, abych se řídila zmíněnými pravidly. Zprvu mi připadalo, že jsem se až příliš držela předem připravených formulací, až možná mé hodnocení nepůsobilo přirozeně. Po několika zkušenostech se mi ale formulace a vhodná slovní spojení vryly do paměti a já jsem byla schopná se lépe a smysluplněji vyjádřit v závislosti na konkrétní situaci. Nejenom že jsem si připadala jistěji, ale dostala jsem od žáků pozitivní ZV. Žáci si postupně začali uvědomovat, že hodnocení je důležité a může být pro ně přínosné. Často mi tento fakt zmínili v závěrečném hodnocení praxe, kdy jsem je požádala o jejich názor, který mi napsali anonymně na papírek. Nyní uvádím jeden příklad z hodiny OV v deváté třídě (viz. příloha č. 4 – hodina č. 1). Žáci pracovali ve skupinách, ve kterých měli za úkol spolupracovat a shodnout se na společném výsledku, přičemž každý žák zastával ve skupině rozdílnou roli. Žáci s touto aktivitou neměli dosud žádnou zkušenost, a i přes počáteční rozpaky se do ní s odhodláním pustili. Já jsem jejich práci zhodnotila přibližně následovně:

„Podle mého názoru skupinová práce dopadla velice dobře. Bylo vidět, že jste chtěli splnit úkol a snažili jste se spolu komunikovat a domluvit se. Chápu, že to nebylo jednoduché, nejenom z toho důvodu, že jste to dnes zkoušeli úplně poprvé, ale také že kooperace ve skupině není nikdy jednoduchá. Někteří z vás s tím měli větší problém než ostatní. Viděla jsem určitá zaváhání, ale věřím, že když budeme poctivě trénovat, tak budete stále lepší. Ráda bych pochválila především Honzu, který byl velitel druhé skupiny, a bylo vidět, že se k úkolu staví velice zodpovědně a že vynaložil velké úsilí, aby zadání skupina stihla včas. Také Vaška, který přišel s velice originálními nápady. Během následujících hodin tuto aktivitu bude nadále zkoušet a trénovat, takže budete mít možnost si ji zkusit znovu. Dnes vás všechny velice chválím za účast a za snahu.“ Mé hodnocení žáci doufám přijali, dostalo se mi od nich ZV v podobě souhlasného pokyvování hlavou.

Dwecková shrnuje a upozorňuje, že pochvalu považuje většina rodičů i učitelů za nejlepší motivaci dětí. Měla by se však používat jen ve výjimečných případech, když nehrozí nebezpečí, že by se dítě stalo na chvále závislým. Současně s pochvalou musí přijít povzbuzení, které bude dostatečně konkrétní a bude se vztahovat k pocitům dítěte, nikoliv k pocitům toho, kdo dítě chválí (Dweck, 2008, str. 174-178). Mělo by být jasné, jak vhodně žáka pochválit, ale i jak vhodně zareagovat, když se žákovi něco nepovede a on pocítuje zklamání ze svého výkonu.

Jak sdělit neúspěch

Neúspěch je součástí života a i samotného vzdělávání. Žáci by se ho měli snažit přijmout a naučit se s ním pracovat. Pouze ze svých chyb si je žák schopen vzít ponaučení. Často jsem od učitelů na ZŠ slyšela větu: „*Komu se test nepovedl dnes, povede se mu určitě příště.*“ Tato věta byla jistě dobře míněna s cílem žáka uklidnit a dát mu naději, že není konec světa. Vnímá žák z této věty stejnou informaci, kterou má učitel na mysli? Někdy ano, ale většinou ne. Dwecková (2008, str. 180-182) uvádí několik příkladů, jak může žák pochopit učitelovo hodnocení či dobře míněnou podporu.

Hodnocení utvrzující FM

Učitel říká žákyni, která se pečlivě připravovala na test z matematiky, kterou nemá ráda:

„*Z testu máš za tři. Není to nejlepší, ale na tebe je to dobrý výsledek.*“

Ona může slyšet:

I když se budu snažit, pořád budu mít trojku, na jedničku nemám. Stojí mi to za to?

Hodnocení rozvíjející GM

Učitel říká žákyni:

„*Z testu máš trojku. Víím, že ses hodně snažila a můžeš ještě víc! Ještě se podívej na první kapitolu, v ní jsi udělala nejméně chyb.*“

Ona může slyšet:

Mám za tři, chtěla jsem lepší známku, ale zkusím do toho dát příště ještě víc, i pan učitel si myslí, že na to mám.

Při hodnocení neúspěchu by měl učitel nejprve definovat, co se stalo, co bylo za problém a proč žák neuspěl. Také by měl vyjádřit pochopení s prožívanými negativními emocemi a měl by se snažit žáka motivovat. Největší důraz by měl být kladen na vynaloženou snahu. V případě neúspěchu žákova snaha nebyla dostatečná a on by si měl uvědomit, že to záleží pouze na něm, jestli se zlepší. Neměl by svůj úspěch přisuzovat vnějším příčinám, jako je štěstí nebo smůla, ale měl by převzít plnou zodpovědnost.

Žáci potřebují upřímnou a konstruktivní zpětnou vazbu. Pokud jsou chráněni před momentálním zklamáním, nic se z toho nenaučí, spíše si zafixují, že ZV je jako něco negativního (Dweck, 2008, str. 182). Učitel by v žádném případě neměl házet vinu na někoho jiného a také neslibovat, že příště to bude lepší. Tímto vyjádřením žáka nemotivuje, pouze v něm vytvoří stresuplný závazek. Schimunek ve své publikaci k tomuto tématu dodává: „*Bylo prokázáno, že chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jedincům veřejně, tzn. před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, není-li veřejné, nýbrž osobní, zaměřené na jedince.*“ (Schimunek, 1994, str. 33).

Nebezpečí nálepkování

Již jsem zmínila problematiku vhodného a nevhodného chválení. Pokud chceme žáka podpořit či pochválit za dosažený úspěch, či naopak pokárat na neúspěch, tak nejčastěji řekneme, že je chytrý nebo hloupý. Díky tomu dochází k tzv. nálepkování. Pokud žákovi sdělíme, že je chytrý, tak si pomyslí: „*Jsem chytrý, tak už se nemusím o nic snažit, protože díky své chytrosti všechno zvládnou.*“ Stejně to funguje i s negativní nálepkou. Pokud rodič vyhubuje dítěti za špatnou známku se slovy, že je hloupé, tak ono ztratí důvod se snažit o lepší známku, protože si myslí, že když je hloupé, tak na lepší známku stejně nemá (Dweck, 2008, str. 71-75). Slavík (1999, str. 146-147) upozorňuje na současnou tendenci pozitivního hodnocení, kdy je záměrem vyzdvihnout klady a zapomínat na nedostatky. Podle něj takový způsob hodnocení má sice pozitivní vliv na klima třídy, ale neřeší jádro problému, již zmíněné nálepkování. Často je hodnocení bráno ne jako výraz momentálního úspěchu nebo neúspěchu, ale jako osudový výrok o vlastních schopnostech. Žák ze školy neodchází s myšlenkou, že se mu dnes něco nepovedlo, ale že je nešikovný a hloupý. Proto by měl učitel dávat najevo, že zájem a skutečná snaha je důležitější než sám výkon. Prokázalo se, že učitelův důraz na snahu a vytrvalost žáků zvyšuje efektivitu výuky.

Nálepkování se jen těžko v našem životě vyhneme. Neustále jsme někým hodnoceni a posuzováni. Alespoň učitelé by si této problematiky měli být vědomi a měli by se svým hodnocením snažit v žácích otevírat jejich FM. Žák s GM vidí toto „nálepkování“ z většího nadhledu. Vnímá to jako svůj obraz z pohledu někoho jiného. Takové hodnocení se ho nedotýká osobně, nemění jeho sebepojetí a sebedůvěru. Což je jeden z cílů, kterého by při vhodném hodnocení měl učitel dosáhnout.

Vysoké nároky na žáky

Priměřené nároky na žáky jsou součástí vzdělávání. Učitel by měl nejenom žákům vytyčovat vysoké cíle, ale také jim dát radu a návod, jak těchto cílů dosáhnout. Žák musí vědět, že ačkoliv nyní neuspěl, tak i přesto má šanci se zlepšit. Podle Dweckové se dobrý učitel pozná tak, že chce po všech žácích stejně vysokou úroveň práce, ne jenom po těch, co ji už dosahují. S vírou, že s úsilím toho žák může dosáhnout více, by měl přistupovat i k vytyčeným cílům. Snížení nároků vede k málo vzdělaným studentům, kteří se před každou těžší překážkou vzdávají (Dweck, 2008).

Nejenom že by měl učitel stanovit vysokou „laťku“, ale také žáky naučit, jak se k ní dostat. To nejhorší, co může udělat, je sdělit žákům, čeho všeho mají dosáhnout, bez jakéhokoli vysvětlení a návodu, a následně je známkou potrestat za neúspěch. Učitel by měl vždy vysvětlit, proč po žácích chce danou aktivitu či znalost, k čemu jim to samotným bude, kde ji mohou využít, a hlavně, co musí udělat, aby jejich snaha byla úspěšná. Motivovat je tím, že pokud vynaloží dostatečné úsilí, tak každý má šanci dosáhnout cíle, jakkoli se může zdát náročný. Ačkoliv jsou příprava, motivace a úsilí klíčové, tak to nejsou jediné faktory, které mohou výsledek ovlivnit.

Co se týče samotného testování, důležité také je, v jakém psychickém rozpoložení žák test píše. Každý člověk je jedinečná osobnost a jinak se vypořádává se stresem a strachem z neúspěchu (Dweck, 2008, str. 180-186). Učitel v tomto případě nemůže nijak výrazněji zasáhnout a docílit toho, že všichni žáci budou psát test beze strachu, ale může k tomu alespoň trochu přispět. Týká se to nejenom celkové pozitivní atmosféry ve třídě, ale také toho, jak je test zadán a jaká atmosféra panuje přímo před ním. Žáci by měli vědět, že chápe, jak těžká věc je psát důležitý test a že jsou nervózní. Před samotným testem by měl učitel žáky pochválit za čas vynaložený na přípravu (Dweck, 2008, str. 198). Sdělit jim, že mohou být na sebe hrdí, protože učení upřednostnili například před sledováním televize. Důležité je také neopomenout žáky, kteří přípravě nevěnovali dostatek času a logicky prožívají daleko větší stres než ti, co se připravovali. Proto by mělo být také řečeno, že tento test není poslední příležitost a že dostanou další šanci ukázat, že i oni se poctivě připravovali. Dwecková (2008, str. 179) říká, že nejhorší cestou, kterou se učitel může vydat, je ujistit žáky o jejich inteligenci. Větou „*testu se nemusíte bát, není těžký a vy jste chytrí*“, učitel vyvolá v žácích ještě větší obavy ze selhání.

V praxi jsem se snažila získané poznatky aplikovat v 8. třídě. Žákům jsem dva týdny dopředu oznámila konání testu a sdělila jim všechny potřebné informace pro

získání co nejlepšího hodnocení. Jak se test blížil, tak jsem ještě několikrát zopakovala požadavky a snažila se žáky motivovat. Řídila jsem se přesně radami uvedenými v teorii a doufala jsem, že žákům alespoň trochu usnadním situaci. Dala jsem si velice záležet na „fázi uklidnění před testem“ a následně rozdala papíry. Následující hodinu jsem se žáků ptala, zda jim bylo užitečné vědět o testu dopředu a mít k němu dané informace týkající se obsahu, formy a vhodné přípravy a také, zda jim mé „povzbuzení“ před testem pomohlo, či ne. Každý mi svoji odpověď anonymně napsal na malý papírek. Vrátilo se mi devatenáct odpovědí, z nich dvanáct bylo velice pozitivních, čtyři neutrální a tři záporné. Tudíž jsem dospěla k závěru, že podpora učitele jak v průběhu přípravy na test, tak povzbuzení před ním má smysl a žákům pomůže.

Posledním bodem, který bych chtěla zmínit, je pozitivní klima a atmosféra ve třídě. Jednou z možností, jak pozitivního klimatu dosáhnout, je vhodné hodnocení, které žáci přijímají beze strachu. Rady a upozornění předešlých kapitol by k takovému hodnocení, a tím pádem i k pozitivní atmosféře ve třídě měly přispívat. Pokud žák pochopí, že škola je tu pro něj, nebude sabotovat výuku a bude se snažit využít čas strávený ve škole ve svůj prospěch. A také pokud uvidí, že učitel ho chce naučit nové věci, ne ho soudit a trestat za každou chybu, nebude se bát aktivně se účastnit výuky (Dweck, 2008, str. 201).

Hlavní zásady hodnocení

Tato kapitola shrnuje kapitoly předcházející. Zdůrazňuje šest hlavních bodů a rad toho, jak by měl učitel hodnotit, aby v žákovi podporoval jeho GM.

Učitel by měl:

- 1. Chválit za proces a vynaložené úsilí, ne za výsledek.**
- 2. Dát žákovi reálnou zpětnou vazbu a motivovat** pro další snažení, nechránit ho před neúspěchem.
- 3. Zdůrazňovat snahu a úsilí nad známkou.**
- 4. Stanovit pravidla a vysoké nároky** všem žákům a také je naučit, **jak jich dosáhnout.**
- 5. Uklidnit a podpořit žáka** před stresující situací.
- 6. Budovat pozitivní atmosféru ve třídě** založenou na důvěře.

V předcházejících kapitolách byla řeč o hodnocení s cílem podporovat u žáků GM. Já jsem vymezila pravidla a rizika pochval i negativního hodnocení. Také jsem upozornila na nebezpečí nálepkování a zmínila, že učitel by měl klást vysoké nároky na žáky pouze za předpokladu, že jim také ukáže cestu, jak jich dosáhnout. Nezbytná je i pozitivní atmosféra v třídním kolektivu. V následující kapitole již přejdu k hlavnímu tématu své práce, kterým je cílená zpětná vazba.

2 Cílená zpětná vazba

V předcházející kapitole jsem vymezila efektivní hodnocení, které by mělo přispět k rozvoji GM. Jak se dá toto hodnocení aplikovat do hodin občanské výchovy? Jednou z možností je metoda cílené zpětné vazby. V následujících podkapitolách vymezím cílenou zpětnou vazbu teoreticky a poukážu na její aplikaci v hodině OV a také popíši její nejvhodnější techniky v závislosti na svých praktických zkušenostech z výuky. Dříve než vymezím konkrétní techniky, tak ve stručnosti zmíním základní předpoklady pro naplánování úspěšné CZV. Vycházím z publikace *Cílená zpětná vazba* od Reitmayerové a Broumové. Publikace je zaměřená na obecnou CZV, já ale zmíním pouze ty informace, které jsou nezbytné pro aplikaci zpětné vazby ve školním prostředí, konkrétně v hodinách OV.

To, jak každý člověk sám na sebe nahlíží a jak se vnímá, je důsledek vyhodnocení zpětné vazby, kterou jedinec každý den dostává od svého okolí. Škola je ideálním prostředím pro realizaci takového typu zpětné vazby, který má pozitivní vliv na rozvíjejícího se žáka. Tato ZV dostává přívlastek *cílená*, protože je zaměřená vždy na určitý cíl. Probíhá tedy nepřírozeně a je vedena učitelem. Reitmayerová definuje CZV jako „*proces, v němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením učitele, který určuje cíl a průběh CZV a má kontrolu i nad parametry aktivity samé*“ (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 10-11). Podle mého názoru je CZV spolu s vhodným hodnocením ideálním nástrojem k „nastartování“ v žákově myšlenkových růstových myšlenek.

2.1 Volba a příprava zpětnovazební aktivity

Cílené zpětné vazbě předchází vždy určitá situace či aktivita, ke které se CZV vztahuje. Proces CZV se děje ve třech fázích. Nejprve žák vyjádří své myšlenky a pocity pojící se s danou aktivitou. Sdělí, jak probíhala, co se stalo a jak se v průběhu choval. Po této reflexi přichází druhá fáze, ve které si žák vyslechne ten samý popis od svých spolužáků. Tím získá větší přehled a uvědomí si, že ne každý člověk se na jednu věc musí dívat stejně. Na závěr se žák pokusí formulovat své prožitky, zjištění a poučení, které mu daná aktivita přinesla. CZV může být zaměřena dvěma způsoby, buď *na žáka jako jednotlivce* s cílem zmapovat jeho zážitky a postoje nebo *na skupinu*, kde se klade důraz především na skupinové dění a dynamiku. (Reitmayerová& Broumová, 2007, str. 13-14). Zmíněné fáze by měly být vždy

dodrženy. Během své praxe jsem používala převážně techniky, které Reitmayerová popisuje ve své knize. Některé z nich jsem si částečně pozměnila podle situace a potřeb žáků. O konkrétních technikách, které jsem použila, bude řeč v následující kapitole. Nyní krátce vymezím hlavní body pro efektivní přípravu CZV.

Během přípravy CZV procesu by měl učitel dodržet následující kroky: *definovat cíl, zvolit vhodnou aktivitu, zvolit způsob vedení a přípravu okruhů otázek*. Podle Reitmayerové (2007, str. 27-30) by se měl učitel nejprve zamyslet nad cílem celého procesu, jasně definovat, na co by měli žáci sami přijít, a na základě toho zvolit způsob vedení. Pokud je cíl jasný, je čas zvolit nejvhodnější aktivitu k jeho dosažení. Aktivit je nepřehledné množství. Volba by měla být v souladu s časem vyhraněným na CZV a s věkem a schopnostmi konkrétních žáků. Před jejím uvedením by se měl učitel zamyslet nad možnými problémy, které mohou nastat. Existuje mnoho různých technik, např. technika skupinové diskuze nebo technika rychlého shrnutí zážitku. Je vhodné je různé kombinovat a přizpůsobovat požadavkům třídy. Posledním bodem přípravy je příprava okruhů otázek, prostřednictvím kterých učitel vede proces k vytyčenému cíli. Není nutné otázky formulovat doslova, spíše jde o pomocný rámec vhodných otázek k danému tématu. Takto naplánovaná CZV je připravená k aplikaci ve třídě. Důležité je počítat s tím, že ani dokonalé naplánování nezaručí hladký průběh, k němuž jsou klíčové hlavně zkušenosti s vedením v konkrétní třídě, kdy je učitel schopen naplánovat CZV „na tělo“.

2.2 Vedení CZV

Zmínila jsem 3 fáze, kterými prochází žák během CZV procesu. Jak je to s v případě učitele? Reitmayerová (2007, str. 30) doporučuje následující postup: *uvést aktivitu, důkladně pozorovat žáky, shromáždit žáky a uvést CZV, dohlížet na průběh CZV a zhodnotit ho*.

1. Učitel uvede aktivitu.

Učitel by měl nejprve seznámit žáky s tématem aktivity a motivovat je pro aktivní účast. Někdy je vhodné popsat i samotný průběh CZV. To záleží na typu techniky a cíli CZV, kterého chce dosáhnout.

2. Učitel důkladně pozoruje reakce žáků.

Pozorování je jedna z nejdůležitějších částí CZV. Říká, co se odehrálo, proč se to tak odehrálo, jaká byla skupinová dynamika a směr jednotlivých interakcí mezi žáky. Každé pozorování je ryze subjektivní a hlavně záměrné (z toho, co se před námi odehrává, si vybíráme), tudíž zcela objektivní nebude nikdy. Klíčové je si předem určit, jak a co plánujeme pozorovat. Lze si vybrat mezi několika druhy pozorování: *nezúčastněné pozorování* (učitel pouze pozoruje), *zúčastněné pozorování* (učitel se podílí na aktivitě), *nestrukturované pozorování* (učitel se nezaměřuje na nic konkrétního, spíše na celkový pocit, na základě kterého stanovuje cíl CZV), *strukturované pozorování* (konkrétně zaměřené s jasným cílem). Velice přínosná může být spolupráce druhého učitele, který se účastní pozorování, a v závěru s „vedoucím“ učitelem své pozorování porovná a zhodnotí (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 33-34). Této možnosti jsem při své praxi využila. Paní učitelka byla velice ochotná a při každé CZV mi vyplnila pozorovací arch. Já jsem bohužel nebyla schopná vést CZV a navíc sledovat vybrané žáky a reakce vycházející z jejich nastavení mysli. Žáky jsem neznala a během své praxe jsem se s nimi setkala pouze párkrát, tudíž paní učitelka byla kompetentnější pro posouzení jejich chování. K tomuto tématu je nutné připomenout, že učitel čelí velkému riziku subjektivity. Během pozorování je odkázán pouze na to, co vidí, slyší a vnímá. Navíc se do pozorování promítá celá jeho osobnost (schopnosti, zkušenosti, momentální fyzický a psychický stav), která z převážné části ovlivňuje první dojem a ten nemusí být vždy správný. I z toho důvodu by se měl učitel během CZV vyvarovat jakéhokoli předávání svých interpretací a dát co nejvíce prostoru žákům (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 37).

3. Po aktivitě učitel shromáždí žáky a uvede vlastní CZV.

Po aktivitě přichází na řadu CZV, která ve většině případů probíhá za pomoci otázek. Kladení otázek je v průběhu CZV všudypřítomné a je stejně důležité jako pozorování. Už Voltaire řekl: „*Posuzuj člověka spíše podle jeho otázek než odpovědí.*“ Učitel si může zvolit mezi dvěma typy otázek: otevřených a uzavřených. Kladení otevřených otázek vybízí k více náročným a víceslovným odpovědím a je přínosné především u žáků, kteří se již dobře znají. Odpověď na uzavřenou otázku je většinou jednoslovná s výběrem z možností a pro žáky znamená větší bezpečí a menší emocionální vypětí. Učitel by měl rozlišovat také přímé a nepřímé otázky, které mohou

mít jak pozitivní, tak negativní důsledky (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 55). Jejich klady a zápory jsou shrnuty v následující tabulce.

Tab. 4 Rozlišení fixního a růstového mindset

	PŘÍMÁ OTÁZKA	NEPŘÍMÁ OTÁZKA
Otevřená otázka	+ vede k hlubšímu zamyšlení - ostatní žáky může odtrhnout od tématu * vhodná k práci v menších skupinách	+ dává hodně prostoru k přemýšlení - může zablokovat diskuzi, protože nikdo nebude chtít promluvit * vhodná do skupin, které se více znají
Uzavřená otázka	+ motivuje ke konkrétnímu přemýšlení a mluvení (pomůže zaměřit diskuzi na specifický problém) - může působit invazivně vůči konkrétnímu jedinci * vhodná k zapojení konkrétních lidí do diskuze	+ očekává jednoduché odp., které nevyžadují větší přemýšlení - může vést k povrchnosti * vhodná k rozmluvení žáků

(převzato z: Reitmayerová&Broumová, 2007, str.56).

Typ a formu otázky je nutné zvolit s ohledem na skupinu žáků a také na to, jak komplexní odpověď učitel chce dostat. Je dobré začít nepřímými a obecnými otázkami, které udrží pozornost celé třídy. Přímou otázkou se v daný moment zabývá pouze učitel a dotazovaný žák, zatímco pozornost zbytku třídy je snížena, protože se jí otázka netýká. Na co by se měl učitel zeptat, aby byla diskuze pro žáky přínosná, jak z hlediska jejich nově nabytých zkušeností, tak otevírání FM? Záleží na cíli, který si učitel předem stanovil. Reitmayerová (2007, str. 58-59) doporučuje využít *techniku čtyř P*. Podle ní vhodné je zeptat se na *průběh (popis dění)*, *pocity (otázky zaměřené na emoce a dojmy)*, *poznatky (hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky)* a na *závěr příležitosti (souvislost s budoucím chováním v podobné situaci)*. To jsou základní okruhy. Nejprve by se měl učitel zeptat na samotný průběh aktivity a žáci by měli být schopni vlastními slovy popsat dění. Dále jsou žáci vybídnuti k popisu svých emocí a dojmů spojených s předešlou aktivitou. Velice přínosné je hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky, na základě kterých je vyvozen nový poznatek. Ten by měli být žáci schopni využít v podobných situacích. Tuto metodu jsem použila v osmém ročníku. Více se o ní zmiňuji v kapitole o bezprostřední diskuzi a k nalezení je také v příloze č. 4.

4. Žáci se účastní CZV a učitel a dohlíží na průběh.

V této fázi učitel dává pozor, aby se procesu účastnili všichni žáci a aby průběh byl v souladu s jeho zadáním.

5. Učitel zhodnotí průběh CZV.

Závěrečným a neméně důležitým úkolem učitele je zpětnovazební proces zhodnotit. Samotné hodnocení by mělo mít dva hlavní cíle: *zhodnocení ve vztahu k žákům/žákovi* a *zhodnocení ve vztahu k osobnímu rozvoji učitele*. Při hodnocení ve vztahu k žákům učitele zajímá, do jaké míry vedl proces ke stanovenému cíli. Při hodnocení osobního rozvoje učitele se rozebírá hned několik bodů, jako je přípravná fáze, formulace a kladení otázek a interakce se žáky (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 65-67). Učitelovo hodnocení by mělo být v souladu s efektivním hodnocením pro rozvoj GM, které jsem již vymezila na začátku práce.

Cílená zpětná vazba není pro vedení jednoduchá, vyžaduje podrobnou přípravu a znalost žáků. I když jsou splněny obě tyto podmínky, není jisté že CZV bude úspěšná. Je potřeba získat mnoho zkušeností, aby byl učitel schopen sestavit CZV třídě na míru. Pokud se to podaří, žáci si z hodiny odnesou cenné informace a zážitky, které ve svém životě nejenom využijí, ale které i pozitivním způsobem zformují jejich osobnost a v ideálním případě přispějí k rozvoji GM. To podle mě rozhodně stojí za počáteční námahu, kterou musí učitel do přípravy vložit.

2.3 Přehled technik CZV

Reitmayerová ve své knize uvádí celkem deset technik CZV, kterými jsem se inspirovala a některé v pozměněné i nepozměněné formě zařadila do výuky.

Seznam technik dle Reitmayerové (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 116):

1. Technika skupinové diskuze

Diskuze nás provází celým životem a právě škola je místo, kde bychom se měli naučit efektivně diskutovat a umět si obhájit svůj názor. Tato technika nabízí příležitost k ujasnění názorů, aplikaci znalostí a zkušeností. Může probíhat jak ve větší, tak v menší skupině, s vedením učitele nebo i bez něj. Já jsem ji ze všech technik využívala nejvíce, protože se mi do hodin OV výborně hodila a skoro vždy dopadla úspěšně. Diskusní technika v sobě obsahuje bezprostřední/volnou diskuzi, kontrolovanou/řízenou diskuzi a debatu.

2. Technika rychlého shrnutí zážitku

Technika rychlého shrnutí zážitku je technika, při níž je zážitek nebo jeho část shrnuta jedním slovem, gestem, volbou pozice v místnosti apod. Já jsem ji zařadila do hodin v nižších ročnících, z důvodu její nenáročnosti na pochopení a provedení.

3. Technika s využitím pomůcek

Tato kategorie technik je podle mě „průřezová“. Dá se do ní zařadit jakákoliv technika s využitím pomůcek.

4. Symbolizační technika

Během symbolizační techniky žáci nevyjadřují své pocity pomocí slov, ale jiných symbolů, které pro ně daný pocit představují. Tato technika často bývá náročná na porozumění. Může být špatně pochopena a interpretována. Já jsem jí používala pouze výjimečně, protože jsem si nebyla jistá jejím správným vedením z důvodu nedostatku zkušeností.

5. Zpětná vazba tvořením

Tato technika je u žáků velice oblíbená, protože využívá jejich kreativitu a fantazii v jakékoli podobě. Patří sem výtvarné, hudební i pohybové ztvárnění pocitu či názoru. Já jsem se z hlediska využití na 2. stupni ZŠ v hodinách OV zaměřila převážně na výtvarnou činnost.

6. Dramatická zpětná vazba

Dramatická zpětná vazba je typ techniky, při které se žáci ztotožňují s určitou rolí a snaží se sehrát nebo zobrazit určitou situaci. Je velice přínosná, ale také velmi náročná a žáci mají tendenci se k ní stavět odmítavým způsobem. Vzhledem k podmínkám své praxe jsem ji do výuky aplikovala pouze jednou.

7. Vyžádaná zpětná vazba

Díky této technice žáci získají obraz o sobě a svém jednání prostřednictvím svých spolužáků. Žáci pubertálního věku jsou velice citliví na hodnocení, proto se mi tato technika jeví vhodnější pro starší ročník. Ve výuce jsem ji v upravené formě použila pouze jednou.

8. Zpětná vazba pomocí techniky

Tato technika je také „průřezová“, proto jsem ji v praktické části zcela vypustila.

9. Průběžná zpětná vazba

Průběžná ZV má za cíl reflektovat stávající situaci a náladu ve třídě. Slouží učitelům k rychlému zorientování se v pocitech a náladě žáků a případnému pozměnění výuky.

10. Závěrečná zpětná vazba

Poslední ze skupiny technik je technika závěrečné zpětné vazby. Ta umožňuje pozitivně uzavřít prožitky nasbírané během akce či školního roku. Často má charakter rituálu se slavnostním nádechem. Jejím cílem je, aby si žáci uvědomili, jaký udělali pokrok za celý školní rok a aby si uvědomili důležité mezní body, které je někam posunuly a úsilí, které museli vynaložit. Učitel by měl zdůraznit, že vynaložené úsilí stálo rozhodně za to a učitel by měl žáky motivovat k dalšímu snažení. Tato technika, ačkoliv jsem ji neměla šanci použít, se mi jeví jako velice užitečná a efektivní.

Během praxe jsem nepoužila úplně všechny techniky, které Reitmayerová vymezuje. Vybrala jsem jich pět, které se mi jeví jako nejvhodnější v závislosti na konkrétní třídě a situaci s ohledem na mindset. V následujících kapitolách mnou vybrané techniky více zanalyzuji, vymezím podmínky, za kterých mohou a nemusí fungovat, a také uvedu, v čem jsou specifické pro FM žáky. Ale nejdříve se budu krátce zabývat parametry, které mohou CZV zásadním způsobem ovlivnit.

2.4 Parametry ovlivňující CZV

Základem každé aplikace CZV do vyučovací hodiny je vytvoření příjemné atmosféry. Dále je nutné stanovit jasná pravidla průběhu hodiny a dbát na jejich dodržování. Je nutné žáky připravovat po malých krůčcích. Zkoušet nejprve jednoduché techniky a až po jejich zvládnutí přejít ke složitějším. Je na zvážení učitele, jaký typ aktivity použije, aby byla CZV co nejefektivnější. Zpětnovazební proces není nikdy stejný. Ovlivňuje ho mnoho okolností, na které se musí při plánování vždy myslet. Je to: věk žáků, velikost skupiny, vztahy ve třídě a čas. Reitmayerová (2007, str. 72-86) navíc uvádí další hledisko, a tím je místo konání CZV. Nepředpokládám, že by

učitel aplikoval CZV jinde než při vyučování v běžné školní třídě, proto toto hledisko vynechám.

1. Velikost třídy

Pojetí velikosti skupiny je individuální. Obecně se dá skupina vymezit jako malá při 2-6 členech, střední při 7-15 členech a velká při 16-35 členech. Větší skupina je logicky náročnější na vedení a cílená zpětná vazba nesměruje tak do hloubky, jak je tomu u malé skupiny. Na druhou stranu je ale názorově různorodější a pestřejší. Vyšší počet žáků, jak je tomu ve třídě, se dá alespoň částečně vyřešit rozdělením do menších skupin (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 72-73). Co se týká náročnosti vedení, v průběhu praxe jsem se setkala s přímou úměrností. Čím více žáků, tím obtížnější vedení. Celotřídní CZV pro mě byla velice náročná především z důvodu zapojení každého žáka a udržení kázně a klidu ve třídě. Vyhovovalo mi rozdělení žáků do malých skupinek, ve kterých CZV probíhala samostatně. Tímto způsobem jsem se snažila rozvíjet také kooperaci a spolupráci ve skupině. Žáci neměli do té doby žádné větší zkušenosti s prací ve skupinách, proto mi tento způsob připadal nejvhodnější. Se závěrečným hodnocením jsem nemívala žádný větší problém. Nestalo se mi, že by žáci vyrušovali, naopak dávali pozor a měla jsem pocit, že je hodnocení opravdu zajímavá.

2. Věk žáka

Další aspekt, který učitel musí zohlednit, je věk. Žáci 2. stupně procházejí složitým obdobím puberty, která se může výrazně promítnout do jejich chování. Ze všech možných faktorů, které ovlivňují výběr CZV, byl pro mě právě věk ten nejdůležitější. Podle Reitmayerové a Broumové (2007, str. 74) obecně platí, že mladší žáci jsou přirození v reakcích, jsou bezprostřední, ale neschopni udržet pozornost po příliš dlouhou dobu. Žáci 2. stupně ZŠ jsou dynamičtí, otevření a většinou dobře spolupracují, ale mohou být také netrpěliví. Dospívající většinou upřednostňují prožitek a rádi si na řešení problémů přijdou sami. Stupně vývoje žáka jsem již nastínila v kapitole, která se zabývá motivací, nyní se touto problematikou budu zabývat podrobněji.

Žák 2. stupně ZŠ prochází velice složitým obdobím osobnostního vývoje, které je plné jak psychických tak biologických změn. V první řadě dochází k viditelným změnám těla, které jsou doprovázeny i změnami chování v závislosti na tom, zda tělesné změny jsou jedincem chápány jako pozitivní či negativní. Podle Vágnerové

(1999, str. 162) může, v krajním případě, zásadní proměna těla stimulovat pocit ohrožení integrity vlastního Já a vést ke ztrátě sebejistoty a zhoršení sebehodnocení. Žák v tomto období velice dbá na svůj zevnějšek, oblečení a celkovou úpravu, která se stává součástí jeho identity. „*Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí, jako všechny hormonální změny, vesměs i větší či menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty* (Vágnerová, 1999, str. 163).“

Další zásadní změna, která se dotýká aplikace CZV ve vyučování, je zvýšená uzavřenost a pasivita. Dospívající často nechce dát najevo, jak se cítí, protože v tom sám nemá jasno. Bojí se nepochopení a posměchu. Proto je nutné k žákům přistupovat velice citlivě a nikdy je nenutit do sebereflexe, když se na ni necítí. Vágnerová (1999, str. 164) dodává, že s emoční nevyrovnaností a celkovou nejistotou souvisí i nejasnost v sebehodnocení, což má přímou spojitost v neustálém srovnávání s vrstevníky. Během dospívání se zvyšuje význam vrstevnické skupiny, která má často přednost i před rodinou. Role, kterou žák získal v partě kamarádů, má pro něho veliký význam. To by měl učitel mít vždy na paměti, především když bude žáka hodnotit před celou třídou.

Toto období Erikson nazývá obdobím hledání a rozvoje vlastní identity. Podle Říčana (2013, str. 279-280), žák hledá především své Já. Ptá se: kdo je, co chce, co dokáže, čemu věří, kam patří a pro co chce žít. To znamená nejenom neustálé pátrání po odpovědích, ale také možný rozchod s názory a postoji, které si osvojil v dětství, což je v řadě případů velice obtížné.

Určité změny se dějí v i žákově uvažování. Podle J. Piageta se žák 2. stupně nachází ve stádiu formálních logických operací, což mu umožňuje hypoteticky uvažovat. Proto je vhodné aplikovat náročnější techniky CZV až v 8. či 9. ročníku ZŠ, kdy dle vývoje osobnosti by všichni žáci měli být schopni takového uvažování. Navíc se toto období vyznačuje zvýšenou kritičností, jak k sobě samému a okolí, tak i ke škole. Žáci často zpochybňují význam školy a znalostí, které jsou po nich vyžadovány. Připadají jim nesrozumitelné a zbytečné. (Vágnerová, 1999, str. 180-183) To je hlavní důvod, proč je potřeba žáky dostatečně motivovat. Nejenom pro vzdělávání jako takové, ale i každou aktivitu, kterou učitel do výuky zařadí. K tomu napomáhá i reflexe, která by měla být přirozenou součástí každé CZV, protože právě během ní, by si žáci měli uvědomit, proč daná aktivita proběhla a hlavně z jakého důvodu je důležitá pro jejich život.

Já jsem vyučovala v sedmém, osmém a devátém ročníku. V praxi jsem si ověřila, že každý ročník má svá specifika a pro každý je vhodný jiný typ CZV. Například v sedmém ročníku není možné použít náročnější techniky, jako je debata či hraní rolí, protože na ně někteří žáci, z hlediska osobnostního vývoje, nejsou dostatečně připraveni. Nejvhodnější techniky, které se mi osvědčily, byly např. technika rychlého shrnutí zážitku, CZV tvorbou a diskuze, která se dá použít v každém ročníku. Ve vyšších ročnících jsem zkusila aplikovat jak již zmíněnou debatu, tak i jiné náročnější techniky zaměřené na hodnocení nejenom své vlastní osoby. Ve většině případů jsem je vyhodnotila jako úspěšné. Zmíněné techniky jsou zanalyzovány v následující kapitole.

3. Vztahy ve třídě a její složení

Reitmayerová (2007, str. 75) říká, že vztahy ve třídě mohou mít veliký vliv na průběh CZV. Pokud třída funguje jako dobrý a podporující se kolektiv, je pro CZV jako stvořená. Pokud je to naopak, je velice obtížné zrealizovat určité techniky, protože se žáci budou bát otevřít a hodnotit sebe i spolužáky. Roli také hraje, zda ve třídě převládají chlapci či dívky a z jakého socio-kulturního prostředí žáci pocházejí. Toto hledisko bohužel nemohu ze svého pohledu více zhodnotit. Na praxi jsem byla měsíc, během kterého jsem v každém ročníku odučila maximálně čtyři hodiny OV. Podle paní učitelky byly všechny testované třídy bezproblémové, s dobrými vztahy. Často se mi stávalo, že dívky nechtěly spolupracovat s chlapci a naopak, což ale v tomto školním věku považují za zcela normální. I přes jejich prvotní námitky se nestalo, aby neochota spolupracovat s opačným pohlavím měla negativní vliv na jejich spolupráci během CZV, ba naopak. V reflexích, o které jsem žáky poprosila, se mi několikrát objevilo kladné hodnocení spolupráce s jiným spolužákem, než jsou normálně zvyklí.

4. Učitel

Role učitele je v CZV velice důležitá, jelikož se celý proces odvíjí v závislosti na jeho osobnosti. Své charakterové rysy člověk ovlivnit nedokáže, ale jsou zde i další vlastnosti a způsoby chování, které se ovlivnit dají. Učitel by měl mít přirozenou autoritu a také schopnost si ji udržet. Měl by být empatický, přiměřeného zevnějšku, autentický, se smyslem pro humor, schopný vhodného verbálního i neverbálního projevu s dostatečným vzděláním. Také by měl být schopen reagovat na atmosféru ve třídě a přizpůsobovat průběh CZV momentální situaci. Reitmayerová tvrdí, že nebylo zjištěno, zda je pro učitele lepší být spíše introvert nebo extrovert. Každá kategorie má

své pro a proti (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 77). Já jsem povahově spíše introvert. Na prvním stupni jsem patřila mezi aktivní a velice se snažící žáky. Na druhém stupni se ale něco změnilo a já jsem se zařadila do skupiny spíše pasivních žáků, kteří, i když vědí odpověď na otázku, se nepřihlásí. Pamatuji si, že z každé třídní schůzky rodiče přicházeli s tím, že bych se měla více hlásit. Nevím, co bylo příčinou této změny. Možná to mohl být právě přechod na 2. stupeň a FM, který změnil můj pohled na sebe sama o 180 stupňů, i díky tomu si myslím, že se dokážu lépe vcítit do role pasivních žáků a odhadnout, co jim při aktivitě může připadat obtížné a s čím by mohli mít problém.

5. Čas

CZV se dá zařadit do jakékoli fáze vyučovací hodiny. Ideální je, aby proběhla bezprostředně po aktivitě, ale nastanou i situace, kdy by měl učitel spíše vyčkat a až po určité době se pustit do CZV. To záleží na výběru techniky a cíli celého procesu (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 81).

Zařadit do každé vyučovací hodiny alespoň jednu techniku CZV není tak snadné, jak jsem si zprvu představovala. Nejenom že samotná technika trvá určitou dobu, po ní následuje reflexe a hodnocení, které se nevyplácí uspěchat. OV se učí na běžné ZŠ jednou týdně, což je 45 minut. Do 45 minut se musí vejít i všechny organizační věci a na samotnou aktivní účast žáků během vyučování zbývá velice málo času. Moje první hodiny, při kterých jsem zkoušela techniky CZV, byly podrobně naplánované, a i přesto jsem měla problém vše stihnout. Stačil sebemenší problém, který se během hodiny objevil. Zprvu mi připadalo, že nikdy nemůžu všechno stihnout, proto jsem původní návrh aplikace technik do hodiny musela přizpůsobit času. Velice se mi osvědčily „rychlejší“ techniky a také jsem se postupně naučila hodnotit žáky, kdykoliv to bylo možné, nejenom po naplánované CZV technice, jak jsem měla původně v úmyslu. Sama jsem si vyzkoušela, že čas je klíčový. Zejména ve škole, kdy čas je vymezen zvoněním ohlašujícím začátek a konec vyučovací hodiny. Toto mé zjištění podporuje i výpověď paní učitelky, kterou popisuji v praktické části a která zastává stejný názor, co se týče aplikace CZV do hodin OV. Neznamená to ale, že by na CZV nezbyl prostor žádný. Podle mého názoru má učitel prostor a čas takový, jaký si ho udělá. Může to znít jako klišé, ale já nyní můžu říci, že v průběhu praxe jsem se s časem naučila pracovat a již ho nepovažuji za nepřítel.

Všechny zmíněné parametry hrají v aplikaci CZV důležitou roli. Troufám si říci, že jsou „předstupněm“ samotné volby konkrétní techniky, protože až po jejich zvážení by měl učitel vybírat vhodnou techniku a aktivitu do hodiny OV.

3 Techniky CZV ve výuce občanské výchovy

Pro úspěšné vedení CZV je klíčová volba vhodné techniky. V této kapitole postupně představím techniky CZV, které jsem během své praxe vyzkoušela. Každou z nich zhodnotím co se týče jejích kladů, záporů, rizik a vlivu na FM a GM. V neposlední řadě přidám i svoji zkušenost z praxe, kdy zmíním pouze zpětnovazební část hodiny. Reflexe celé vyučovací hodiny je k nalezení v příloze č. 4. Co se týká psaní diplomových prací, je běžné od sebe oddělit teoretickou a praktickou část. Já jsem se ale této struktury nedržela z důvodu svého specifického typu výzkumu. Zvolila jsem způsob psaní, ve kterém praktickou část práce, což jsou v mém případě reflexe z aplikování technik cílené zpětné vazby, začleňuji již do teoretické části. Podle mého názoru je práce díky tomu lepší na porozumění, logicky provázanější a přehlednější.

Občanská výchova neboli Výchova k občanství se realizuje ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Takto je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu: *„Vzdělávací obor **Výchova k občanství** se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činnostmi důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2016-05-30]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, str. 43).

Co se týče pozitivního působení na žákovský mindset, nejvíce se jím zabývá průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a to hlavně díky tomu, že během jeho realizace se učivem stává sám žák či konkrétní skupina žáků s běžnými situacemi každodenního života. Toto průřezové téma si klade za cíle, mimo jiných: aby žák porozuměl sobě samému a druhým, aby napomáhal k zvládnutí vlastního chování, aby byl schopen řešit složité situace, aby se formovaly jeho studijní dovednosti, aby si

uvědomoval hodnoty různosti lidí, názorů a přístupů k řešení problémů a v neposlední řadě Osobnostní a sociální výchova také napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2010, str. 101) Kvalitně vedená CZV přispívá k naplnění těchto cílů, takovým způsobem, který je pro žáky přirozený a příjemný.

V závislosti na cílech a obsahu OV jsem vybrala pouze takové zpětnovazební techniky a aktivity, které se podle mého názoru hodí do výuky. Nemohu s jistotou říci, že tyto techniky by byly vhodné k zařazení do výuky i v jiných předmětech. Já jsem tuto možnost neověřovala, ale z logiky věci mi vyplývá, že s jejich zařazením do jiného předmětu by neměl mít vyučující problém za předpokladu, že bude dodržen doporučený postup a zohledněna všechna kritéria. Ze seznamu technik od Reitmayerové jsem si pro výuku OV vybrala následující techniky: *techniku skupinové diskuze, rychlého shrnutí zážitku, symbolizační techniku, CZV tvořením a vyžádanou zpětnou vazbu*. Každou z nich popíši a zanalyzuji v následujících několika kapitolách.

3.1 Technika skupinové diskuze

Diskuze nás provází celým životem. Může být efektivní a úspěšná nebo naopak problematická. Aby se člověk vyvaroval nedorozumění, by se měl naučit jak vhodně a efektivně diskutovat. Jedinečnou příležitost k „natrénování“ zdravé komunikace mezi lidmi poskytuje škola. Nejenom proto, že řeč je nejběžnějším komunikačním prostředkem, ale také pro její snadné využití během vyučovací hodiny je technika skupinové diskuze nejvíce používanou technikou CZV. Může probíhat jak ve větší, tak menší skupině, s vedením učitele nebo i bez něj. Podle Homerové (Homerová, 2013, str. 29-30) je pro efektivní využití jakéhokoliv druhu diskuze nutné, aby ji učitel dopředu dobře naplánoval, protože velice záleží na časovém rámci a počtu žáků. Pokud je téma náročnější či rozporuplnější, žáci by ho měli znát předem, aby si o něm mohli zjistit potřebné informace, protože jinak se do diskuze nezapojí. S aktivní účastí se váže i téma motivace. Žák by měl cítit potřebu se k danému tématu vyjádřit, tudíž by ho mělo zajímat a nejlépe se ho osobně dotýkat. Učitel také nesmí zapomenout určit čas, ve kterém bude diskuze probíhat a obeznámit s ním žáky. Neměla by nastat situace, kdy se žák nestihne k tématu vyjádřit. Na druhou stranu omezený čas je bude nutit vyjadřovat se jasně, stručně a konkrétně, bez zbytečné „omáčky“. Nezbytná jsou také jasně vymezená pravidla celého průběhu diskuze a sankce za jejich případné porušení.

Diskuzí je několik typů a role učitele se v nich může lišit. Obecně ale platí pravidlo, že by učitel neměl dominovat, ale také by ji neměl nechat pouze na žácích. Měl by se snažit nenápadně diskuzi řídit a předejít situaci, kdy se „zvrtné“ do chaotické výměny názorů mezi žáky nebo naopak do momentu, kdy se nikdo nechce vyjádřit. Nezbytné je také pozitivní a motivující hodnocení od učitele. Každý žák, který se do diskuze zapojí, má být odměněn alespoň neverbálním gestem, úsměvem či pokývnutím hlavy. Učitel by měl být také trpělivý a měl by tolerovat krátké přestávky (8-10 s), kdy je naprosté ticho, a nenutit žáky k okamžité odpovědi. Aby diskuze na žáky výchovně působila, nesmí být příliš krátká, protože žák nemá dost času se s ní ztotožnit a naopak ani příliš dlouhá, aby o ni ztratil zájem. Je na učiteli, aby podle věku a možností svých žáků odhadl její správnou délku. Žáci by se měli cítit v kolektivu bezpečně, měli by mít k danému tématu co říct a respektovat zadaná pravidla. Pokud učitel bezpečně zná jména žáků (což v případě, že učitel vyučuje třídu pouze jednou týdně, může být problém), měl by toho využít a oslovovat žáky jménem. Homerová doporučuje parafrázovat, jak své myšlenky, tak myšlenky a názory žáků. Formulace jinými slovy již řečeného pomáhá lépe porozumět problému a přispívá k další komunikaci. Diskuzí se rozvíjí schopnost empatie, tolerance a především dochází k rozvoji potřebných komunikačních dovedností. Ideálně by se měla stát motivací k dalšímu přemýšlení o daném tématu.

Diskuze z hlediska nastavení mysli

Žák s GM nemá problém se do takové diskuze zapojit. Je rád za příležitost sdělit svůj názor a následně si ho také obhájit. Nemá strach z hodnocení učitele, ani z toho, co si o něm myslí spolužáci.

Žák s FM se naopak diskuzi vyhýbá. Snaží se „zapadnout“ do většinového názoru a bude se bát z něj jakkoli vybočit. Také mu diskuze nemusí připadat důležitá, pokud si myslí, že mu nic nepřinese a on se jejím prostřednictvím nezlepší. Zde je potřeba, aby se učitel takového žáka prostřednictvím jak verbálního, tak neverbálního vybízení snažil zapojit. Nejprve kladením otázek s jednoslovnou odpovědí a až později otázkami, které vyžadují hlubší zamyšlení a delší samostatný projev. Velice důležité je, aby učitel žáka nepřerušoval a nedoplňoval, když neodpoví ihned, protože žák potřebuje čas na rozmyšlení a formulaci své odpovědi. Pokud učitel zaznamená sebemenší pokrok ve vyjadřování či větší snahu, měl by jej ocenit. Nemusí to být ihned pochvalou před celou třídou, protože i úsměv žákovi sdělí, že si učitel jeho snahy všiml.

Existuje mnoho různých druhů diskuzí, ale Reitmayerová jich více nepopisuje, pouze se zabývá diskuzí jako celkem. Já jsem se rozhodla, díky četnosti její aplikace ve vyučování, vymezit konkrétní tři typy diskuze. Podle mého názoru je diskuze nejvhodnější technikou pro použití v hodinách občanské výchovy, zejména z toho důvodu, že dává žákům prostor na vyjádření, a tím umožňuje rozvoj komunikačních schopností, na což je OV vhodnější při porovnání např. s matematikou. Zmíněné tři typy diskuze jsou: *bezprostřední diskuze*, *kontrolovaná - řízená diskuze* a *debata*. Jejich popisem se zabývá Marie Homerová v publikaci *Výchova k občanství ve výuce společenských věd*.

Bezprostřední diskuze – volná diskuze

Bezprostřední neboli volná diskuze je typ diskuze, při kterém se nemusí zapojit všichni žáci. Je úsporná na čas a je tzv. odrazovým můstkem pro obtížnější typy. Diskuze dává možnost především FM žákům se beze strachu zapojit do hodiny. Slouží k rychlému zjištění, zda žáci správně pochopili téma, a proto nejde do hloubky a od učitele vyžaduje velkou dávku improvizace (Homerová, 2013, str. 31). Tento typ diskuze jsem vyzkoušela mimo jiné i v osmém ročníku (viz. příloha č. 4 – hodina č. 5). Mým cílem bylo, aby žáci dokázali shrnout průběh aktivity, aby si uvědomili své pocity při práci a zaměřili se na moment, se kterým měli problém. Mým dalším cílem bylo, aby si uvědomili důležitost tohoto tématu pro ně samotné a byli motivováni pro další sebepoznávání.

S průběhem celé hodiny i samotné diskuze jsem byla velice spokojená. Během diskuze jsem se snažila žáky nenápadně vést směrem, který jsem potřebovala. Nejprve jsem se zaměřila na přímé a uzavřené otázky, aby žáci zpozorněli a uvědomili si, že jsme se od předcházející aktivity již posunuli dále. Následovaly přímé otevřené otázky. V této fázi jsem po žácích chtěla hlubší zamyšlení a obsáhlejší odpovědi. Využila techniku *čtyř P*, kterou jsem již popsala v jedné z předcházejících kapitol. Celá diskuze trvala přibližně deset až patnáct minut. Žáci v průběhu diskutovali i mezi sebou. Nevyžadovala jsem dodržování striktních pravidel, že vždy mluví pouze jeden apod. Jelikož žáci neměli s diskuzí doposud zkušenosti, zvolila jsem raději nenásilné vedení prostřednictvím otázek. Z důvodu mého přizpůsobení potřebám žákům se tato diskuze

nedá považovat za úplně volnou, spíše za „polovolnou“, jelikož žáci určitým způsobem vedeni byli.

Tab. 5 Technika 4P

<p>Příprava otázek:</p> <p>1. Průběh. <i>Co bylo tématem dnešní hodiny?</i> <i>Co jsme dnes dělali jako úplně první?</i> <i>Co jsme chtěli zjistit?</i> <i>Co jsme dělali v druhé části hodiny?</i></p> <p>2. Pocity – otázky zaměřené na emoce a dojmy <i>Vzpomeňte si, když jste dělali graf o svém kamarádovi...Jak jste se cítili? Dělal se vám snadno nebo jsme s tím měli problém? Nad čím jsme přemýšleli?</i> <i>Vzpomeňte si, když jste si četli, co o vás kamarád napsal... jak jsme se cítili?</i></p> <p>3. Poznatky – hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky <i>Když jste hodnotili kamaráda, jak jste se cítili? Když jste četli své hodnocení, byli jste nervózní,... ?Proč si myslíte, že to tak bylo? Je pro nás důležité jak nás hodnotí druzí? Proč je to důležité? Vidí nás druzí přesně tak, jak se vidíme my sami? Proč ano, proč ne?</i></p> <p>4. Příležitosti – souvislosti s budoucím chováním v podobné situaci <i>Až budete někoho příště hodnotit...na co byste měli myslet?</i> <i>Až vás někdo ohodnotí...s čím musíte počítat a jak byste to hodnocení měli brát? Velice vážně? Mělo by vám to být jedno?</i></p> <p><i>Co byste si z dnešní hodiny měli odnést?</i></p>
--

V průběhu diskuze jsem neverbálně vybízela hlavně FM žáky, aby se zapojili. Nevyvolávala jsem je, spíše jsem čekala, až se sami přihlásí. Ze tří pozorovaných žáků s FM se přihlásil jeden a odpověděl na dvě otázky. Zbylí dva se sice nepřihlásili, ale podle pozorování paní učitelky je průběh a odpovědi zajímavé. Já jsem každou odpověď ohodnotila buď pozitivním neverbálním gestem anebo krátkým slovním spojením (např. Výborně! Dobrý postřeh apod.).

Kontrolovaná diskuze - řízená diskuze

Během kontrolované diskuze učitel řídí průběh v závislosti na předem připraveném postupu. Klade jasné otázky a vyžaduje přímé odpovědi. Cílené otázky by měly přimět žáky k logickým odpovědím, a tím i racionální diskusi bez vyhýbání se přímé odpovědi. Nevýhodou této techniky je, že ve srovnání s bezprostřední diskuzí utlumuje otevřenou komunikaci a znemožňuje kooperaci mezi žáky. Často se užívá jako

prostředek kontroly znalostí a porozumění probíraného tématu či problému (Homerová, 2013, str. 32).

Kontrolovanou diskuzi jsem jako CZV proces zvolila v sedmém ročníku. Má volba byla ovlivněna tématem hodiny (viz. příloha č. 4 – hodina č. 9) a volbou aktivit. Cíl byl s pomocí kontrolované diskuze přivést žáky k tomu, že vrstevníci jsou pro ně samotné velice důležití a že na ně mají značný vliv, který si možná ani neuvědomují. CZV diskuzi jsem zařadila na konec hodiny s cílem zhodnotit vlastní komunikaci během skupinové diskuze. Po aktivitě jsem žáky s pomocí paní učitelky rozdělila do tří skupin, podle toho, jak moc ne/komunikovali. Následně jsem prostřednictvím otázek zjišťovala, jak se jim diskuze líbila, kdo byl a kdo nebyl se zařazením spokojen a kdo měl hovořit více nebo méně a proč. Tato konkrétní technika se jmenuje *Kdo hovoří nejvíce?*. Reitmayerová ji zmiňuje ve svém přehledu technik a já jsem se jí nechala inspirovat.

Tab. 6 CZV – Kdo hovoří nejvíce

Kdo hovoří nejvíce?

Cíl: *uvažovat o tom, nakolik se kdo podílí na rozhovorech ve skupině*

Postup: *Skupina se rozdělí do tří podskupin podle toho, jak hodně kdo ve skupině hovoří. Do první skupiny se postaví děti, které hovoří více než průměrně, do druhé „průměrné“ a do třetí děti které hovoří nejméně. V těchto skupinách se zavede rozhovor na nějaké téma.*

Vyhodnocení: *Jak se mi cvičení líbilo? Kdo byl a kdo nebyl spokojen se svým zařazením? Proč jsme byli takto zařazení? Kdo měl hovořit více a kdo méně?*

Pozn. *Cvičení je dobře občas zopakovat. Poskytuje důležité ZV informace.*

(Reitmayerová&Broumová, 2007, str.168)

Zpětnovazební proces bohužel neprobíhal podle mých představ. Vyhradila jsem si na diskuzi necelých deset minut a bylo to málo. Největší problém dělalo žákům sebehodnocení. Na otázku, kdo byl nebo nebyl se zařazením do příslušných skupin spokojen, se mi dostalo velice rozpačitých odpovědí. Proto jsem musela CZV proces průběhu změnit. Pokládala jsem otázky a žáci místo odpovědí, které jsem původně očekávala, zvedali ruce podle toho, zda souhlasí či nesouhlasí. Našlo se pár žáků, kteří v krátkých větách dokázali odpovědět na mé otázky. I když z mého původního plánu sešlo, tak i náhradní varianta splnila cíl. Žáci zvednutím či nezvednutím ruky vyjádřili svůj postoj, ne/souhlas s určitým tvrzením či otázkou. Tudiž se museli zamyslet nad svým výkonem při předcházející aktivitě. Podle paní učitelky nebyli dostatečně

připraveni na sebehodnocení, protože s ním neměli dosud žádné zkušenosti. Příště tento druh CZV zařadím do vyšších ročníků a zrealizuji ho s žáky, kteří již tyto zkušenosti mají. Tušila jsem, že v tomto případě je to „sázka do loterie“, ale jelikož moje praxe trvala pouze měsíc, neměla jsem možnost tuto CZV aplikovat později.

V průběhu celé hodiny jsem se navíc snažila na žáky působit prostřednictvím vhodného hodnocení a zpětné vazby s cílem přispět k růstu GM. Paní učitelka v průběhu hodiny nezpozorovala žádné neobvyklé reakce žáků. Ti se chovali stejně jako každou hodinu a žádný posun ve změně mindset nebyl vidět. Což je zcela pochopitelné, jelikož na viditelnou změnu je stále brzy.

Debata

Debata je typ diskuze, při které jsou žáci rozděleni do několika skupin, při níž každá zastává jiné stanovisko. Většinou se týká kontroverzních témat, která mohou vyvolávat různé emoce. Cílem je racionálně a bez vyhrocených emocí prezentovat svůj názor a zároveň respektovat odlišné pohledy na danou situaci. Tento typ diskuze je ze zmíněných tří typů pro žáky nejnáročnější, protože se na ni musí předem důkladně připravit. Učitel zde funguje jako moderátor či publikum, kdy se ho diskutující snaží kultivovaným způsobem přesvědčit o svém názoru. U vyšších ročníků může být moderátorem jeden z žáků, v případě že má třída již zkušenost s průběhem debaty. Na konci by měl být vždy shrnut průběh a ujasněn závěr diskuze (Homerová, 2013, str. 31).

Debatu jsem zařadila do výuky v 9. ročníku v závěru své praxe (viz. příloha č. 4 – hodina č. 4). Tématem hodiny byla uprchlická krize, která mi připadala pro debatu vhodná. Žákům jsem nejprve podrobně vysvětlila pravidla a průběh a nechala je debatovat nejprve na téma migrace. Následně jsem navázala zpětnovazební debatou, která měla za cíl přimět žáky, aby kriticky zhodnotili průběh předcházející debaty a jejich vlastní přínos.

Po debatě na téma uprchlictví započala debata na téma, jak naše skupina obstála v předchozí debatě. Každý žák se měl nejprve zamyslet nad otázkami: *Co bylo cílem debaty? Co jsme jako skupina udělali dobře a co špatně? Proč? Jak to příště uděláme jinak?* Poté měl každý ve skupině vymezený čas na vyjádření, po kterém následoval prostor pro námítky a dotazy. Jelikož pracovaly obě skupiny zároveň, nestihla jsem zaznamenat výpovědi všech žáků. Z toho, co jsem odposlechla, zazněla převážně kladná

kritika, ale někteří žáci měli i negativní připomínky. I přesto byla debata klidná a nedošlo k žádným vyhroceným situacím. V průběhu diskuze jsem se zaměřila na FM žáky. Všichni tři sledovaní se vyjádřili a nevšimla jsem si žádné viditelné nervozity. Dva z žáků ve své výpovědi pouze opakovali již řečené myšlenky, ale třetí z nich odpověděl několika souvětími a dokonce vznesl negativní kritiku vůči spolužákům. Příjemně tím překvapil především paní učitelku, která od něj prý nečekala rozsáhlejší odpověď, protože v hodinách OV se řadí do skupiny extrémně pasivních žáků. Jeho kritika byla skupinou přijata a já jsem ho pochválila před celou třídou za vhodnou připomínku k tématu a za odvahu přijít také s negativní kritikou. Na konci celého procesu zástupce každé skupiny shrnul závěr celé skupinové debaty. Já jsem následně celou hodinu uzavřela pozitivním hodnocením a pochvalou za odhodlání pustit se do těžkého tématu. Také jsem zmínila pár nedostatků, na které jsem v průběhu pozorování narazila, a poradila, jak je ideálně odstranit. Na závěr jsem se snažila motivovat žáky pro další práci. Z této aplikace CZV jsem měla nejprve obavy, hlavně z toho důvodu, abych ji dokázala správně vést k požadovanému výsledku. Také jsem se bála, že se žáci nebudou chtít aktivně zapojit. Nakonec předčila má očekávání a já jsem měla velikou radost, že k ní žáci přistupovali velice zodpovědně.

3.2 Technika rychlého shrnutí zážitku

Při této technice je zážitek nebo pocit shrnut jedním slovem, gestem, volbou pozice v místnosti apod. Podle Reitmayerové (2007, str. 120) slouží obvykle jako dynamický začátek CZV a jako ukázka celkové nálady ve třídě. Nedá se považovat za hlubokou a více říkající techniku, protože žák může být ovlivněn svými emocemi a ne/spokojeností se sebou samým, kterou dává najevo kritikou celého procesu a učitele. Tato technika není náročná na podmínky realizace. Učitel ji může aplikovat prakticky kdykoliv během vyučovací hodiny, v případě že bude chtít rychle aktivizovat žáky nebo znát jejich momentální náladu. Velikou výhodou této techniky je, že nepotřebuje dlouhou a složitou přípravu. Navíc je ideální k použití ve třídě, která se s CZV teprve seznamuje.

Technika z hlediska nastavení mysli

Během aktivity probíhající před zraky spolužáků má žák s FM tendencí se nechat spolužáky ovlivnit. Bojí se veřejně ukázat svůj pravý názor, aby ve srovnání se

spolužáky nevypadal hloupě. Učitel by se měl vždy žáků zeptat na důvod jejich rozhodnutí či postoje a mělo by být jasné, že žádný názor není špatný. Žák by měl získat pocit, že to, co on si o daném tématu myslí, nemůže být nikdy špatně, protože každý má právo na svůj vlastní názor, a tudíž mu nehrozí, že by vypadal hloupě. Až tento strach zmizí, pak bude schopen s klidným svědomím ukázat svůj postoj. Jakmile učitel tento posun zpozoruje, měl by ho ihned vhodným způsobem ocenit. Důraz by měl být kladen také na závěrečné zhodnocení celé aktivity. Tuto techniku jsem vyzkoušela ve všech ročnících, ve kterých jsem učila. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že je vhodná pro rychlé shrnutí aktivity a „probuzení“ žáků. Není náročná, proto se dá použít i v nižších ročnících. Aplikovala jsem ji celkem pětkrát, ale popíši pouze dvě, které byly podle mě neúspěšnější.

V osmém ročníku jsem ji použila v hodině s názvem *Temperament a charakter* (viz. příloha č. 4 – hodina č. 6). Na tuto hodinu jsem se velmi těšila a dala si na přípravě záležet. Psychologie mě baví a myslím si, že je velice potřebná, především pro žáky v počínající pubertě. CZV jsem v této hodině aplikovala na konci hodiny, protože jejím cílem bylo, aby žáci toto téma považovali za důležité a přínosné, také aby si uvědomili, jaké jsou jejich kladné a záporné stránky, jak je ovlivňují a že s nimi mohou pracovat, pokud vynaloží dostatečné úsilí. Zvolila jsem aktivitu s názvem *Obraz názorů*.

Tab. 7 CZV – Obraz názorů

Obraz názorů

Pomůcky: Libovolný předmět

Doprostřed místnosti učitel postaví předmět. Ten představuje výrok, který učitel řekne, např. „Dnešek mi hodně dal“. Účastníci se staví kolem předmětu v takové vzdálenosti, jaká odpovídá míře jejich souhlasu s vyřčeným výrokiem, tzn. čím blíže předmětu se postaví, tím více s výrokiem souhlasí (Reitmayerová & Broumová, 2007, str. 135).

Z důvodu aplikace tohoto typu CZV jsem výjimečně hodinu občanské výchovy přesunula do učebny anglického jazyka, kde bylo dostatečně prostoru. Doprostřed místnosti jsem postavila květináč s vysokou květinou a žáci kolem ní udělali veliký kruh. Následně jsem říkala určitá tvrzení, se kterými buď souhlasili anebo nesouhlasili. Kdo souhlasil, šel blíže do středu (podle toho jak moc souhlasil, se více přiblížil) a kdo nesouhlasil vůbec, zůstal stát. Žáci měli zakázáno se bavit. Pokaždé jsem jim dala pět sekund na rozmyšlení a poté měli zaujmout pozici. Začala jsem jednoduchými otázkami a až později jsem přešla ke složitějším. V druhé části procesu jsem se žáků ptala na

důvod jejich postoje. Odpovědi některých z nich byly velice rozpačité. Často mi říkali, že nevědí přesný důvod, proč si stoupli zrovna na určité místo, spíše to tak „cítily.“ Podle mého názoru je tato forma CZV pro 8. ročník vhodná, ale znovu jsem se potýkala s problémem, že žáci nebyli zvyklí na hodnocení a sebehodnocení, proto i tato aplikace CZV nebyla ideální. Myslím si, že to ale byl jediný problém.

Mé předem připravené výroky:

1. *Dnešní hodina mě bavila.*
2. *Je důležité poznat sama sebe.*
3. *Je důležité poznat osobnost blízkého člověka.*
4. *Když budu znát sama sebe, svoje kladné i záporné stránky, mohu předejít mnoha hádkám.*
5. *Je pro mě užitečné vědět, jaký temper. typ je můj kamarád.*
6. *Základní charakteristiku temperamentu bych si měla pamatovat.*
7. *Na základě temperamentu si můžu odůvodnit i moje „divné“ chování.*
8. *Nikdo nemůže za to, jaký má temperament.*
9. *S temperamentem se musíme naučit žít.*
10. *Pokud znám svoje záporné stránky, mohu se je snažit omezit.*
11. *Své pozitivní vlastnosti bych měl rozvíjet.*
12. *Dnešní hodina byla pro mě užitečná.*

V průběhu celého procesu jsem se snažila udržet pozitivní atmosféru ve třídě. Žáci byli zprvu aktivitou trochu zaskočení, ale průběh byl klidný, bez jakýchkoliv problémů. Žáky jsem nejenom pozitivně hodnotila za snahu vyjádřit důvod jejich postoje, ale také jsem se jim snažila vysvětlit, jak je důležité si nejprve „srovnat myšlenky“ a až na základě svého názoru zaujmout určitý postoj. Ne to udělat naopak, s čímž jsem se u některých žáků setkala. Cíl CZV byl podle hladkého průběhu a postavení žáků naplněn. Paní učitelka si tuto aktivitu velice oblíbila a prý i ona ji zařadí do svých hodin.

V devátém ročníku (viz. příloha č. 4 – hodina č. 3) jsem vyzkoušela jinou aktivitu této techniky s názvem *Ruku na toho, kdo...*

Tab. 8 CZV – Ruku na toho kdo...

Ruku na toho kdo...

Každý žák volí pomocí svých rukou. Každý má jeden hlas – jednu ruku. Učitel vysloví tvrzení a poté každý z žáků položí ruku na rameno toho, ke komu se toto tvrzení hodí nejvíce, např. ruku na toho, kdo ... má dobré nápady. Tato aktivita ukazuje přínos a užitečnost jednotlivých členů skupiny a mezi žáky, je velice oblíbená. Učitel by měl mít otázky důkladně promyšlené předem (Reitmayerová&Broumová, 2007, str.129).

Připravené otázky:

*Ruku na toho kdo ... má dobré nápady
je dobrý vůdce
ti někdy pomohl
ti často pomáhá
tě překvapil
byl s tebou trpělivý
ti zachránil kůži
koho se můžeš spolehnout?*

Tato CZV proběhla přesně podle mých představ a nic bych na ní neměnila. Žáci měli zakázáno v průběhu CZV mluvit. Nejprve jsem řekla větu např. „*Dej ruku na toho, kdo je dobrý vůdce*“ a dala jsem jim asi 5 s na rozmyšlenou. Následně jsem tleskla, což byl signál, že mají položit ruku na dotyčnou osobu a chvíli zůstat bez hnutí. Při dalším tlesknutí měli dát ruce pryč a začalo nové kolo. V průběhu docházelo k vtipným situacím, kdy žáci sami sobě unikali s cílem dát ruku na jiného spolužáka. Bylo znát, že je tato aktivita baví. Pro mě bylo překvapením, že v průběhu opravdu nemluvili. Jelikož jsem žáky neznala, neměla jsem přehled, kteří žáci jsou nejoblíbenější a jaké mají mezi sebou vztahy. To měla za úkol zachytit paní učitelka. Já jsem vyzorovala, že jsou ve třídě 2-3 výrazné osobnosti, na kterých byla ruka položena častěji. Uvědomuji si riziko, že určitě ne na všechny žáky někdo ruku položil. Tomu se podle mě dá jen těžko předejít. Učitel k tomu může přispět vhodně položenými otázkami, ale to pouze za předpokladu, že třídu zná, což bohužel nebyl můj případ. Z pozorování paní učitelky vyšlo, že zhruba na 80% žáků, jiný žák ruku položil alespoň jednou. Žáci si díky této CZV vzpomněli na to dobré, čeho se dočkali od spolužáků, a zároveň položenou rukou získali uznání za své pozitivní jednání. Tudíž jim aktivita přinesla důležité zpětnovazební informace v tomto případě od spolužáků, kteří jsou pro jedince v pubertálním období velice důležití.

3.3 Symbolizační technika

Symbolizační technika je technika, při které žáci nevyjadřují své postřehy a pocity pomocí slov, ale jiných symbolů, které pro ně daný pocit představují. Oproti diskuzi, kdy se pocity popisují abstraktně pomocí slov, použitím symbolizujících předmětů se pocity vizualizují. Reitmayerová (2007, str. 120) také dodává, že tato technika rozvíjí fantazii a kreativitu. V závěru je vždy zakončena diskuzí, která poskytuje žákům prostor pro objasnění podnětů vedoucích ke konkrétnímu zobrazení

daných předmětů. Symbolizační technika je vhodnější spíše pro vyšší ročníky ZŠ, jelikož je náročná na porozumění. Pro úspěšné vedení by měl učitel dobře znát třídu a mít zkušenosti s CZV. Tato technika potřebuje velice ohleduplné vedení, především u citlivějších témat. Žáci by měli mít ve třídě pocit bezpečí a také by měli chápat smysl aktivity, ta jinak ztratí svůj smysl. Já jsem ji velice opatrně použila pouze jednou, protože jsem nesplňovala ani jednu nutnou podmínku – neznala jsem žáky a v rámci vedení CZV jsem stále začátečník.

Technika z hlediska nastavení mysli

Nejenom v případě cíleného působení na žákovský mindset by měl učitel v žácích probudit zájem. Pokud v aktivitě neuvidí smysl, nebude mít žádný účinek. Žáci by měli být seznámeni s funkcí a s nejasnou interpretací symbolů ještě před samotnou aktivitou. Měli by si být vědomi, že určitý symbol se dá vyložit a pochopit mnoha různými způsoby, a proto jejich způsob nemůže být nikdy špatný. Především žáci s FM snadno vzdají další pokus o své kreativní vyjádření, pokud ho ostatní ihned nepochopí. To také souvisí s nutností dostatečné vyspělosti žáků, proto je lepší tuto techniku aplikovat spíše ve vyšších ročnících.

Aplikace CZV v sedmém ročníku (viz. příloha č. 4 – hodina č. 8) byla moje úplně první. Měla jsem smíšená očekávání, protože mě učitelé „varovali“, že tato třída je velice početná a živá. Mým cílem bylo použít CZV techniku co nejjednodušším způsobem. Nečekala jsem, že půjde do hloubky, a spíše jsem chtěla, aby se žáci seznámili s tímto druhem aktivity. Ve fázi reflexe (podle modelu E-U-R) jsem žákům zadala první úkol týkající se CZV. Jeho cílem bylo sebehodnocení s pomocí různě se tvářících obličejů. Chtěla jsem se žákům co nejvíce přiblížit, proto jsem zvolila právě smilíky. Nejprve jsem žáky poprosila, aby si připravili sešity a pastelky. Následně měli na chvíli zavřít oči. Já jsem mezitím převyprávěla průběh celé hodiny. Po určité části jsem se vždy odmlčela, žáci otevřeli oči a nakreslili příslušného smilíka podle toho, jak byli spokojeni se svou prací v průběhu dané fáze hodiny. Například, povídala jsem jim o dotazníku, který vyplňovali na začátku hodiny, a také jsem připomněla, že ho měl vyplnit každý sám. Také si měli pozorně přečíst otázky a s rozmyslem zvolit odpověď. V případě, že si myslí, že tento úkol splnili na 100%, tak nakreslí smějící se obličej. Pokud mají pochybnosti, tak jen trochu usmívající se obličej a jestli ví, že nepracovali tak, jak měli, nakreslí zamračený obličej. Nakonec měl každý žák v sešitě několik obličejů. V závěrečné diskuzi jsme se bavili, co to může znamenat a co by si z této

aktivity měli vzít. I když jsem sama k sobě, co se týká vedení CZV, měla výhrady, které pramenily především z mé nezkušenosti, tak ji považuji za úspěšnou. Cíle byly splněny alespoň u většiny žáků. V průběhu hodiny jsem se pomocí vhodného hodnocení a zpětné vazby snažila působit na žáky s cílem podpořit jejich GM.

3.4 Zpětná vazba tvořením

Techniku využívající kreativitu a fantazii žáků v jakékoli podobě Reitmayerová pojmenovala jako zpětnou vazbu tvořením. Patří sem hudební i pohybové ztvárnění pocitu či názoru. Já se budu zabývat z hlediska využití na 2. stupni ZŠ převážně výtvarnou činností. Podle Reitmayerové (2007, str. 138-139) je tato technika individuálně velice efektivní a také vhodná pro introvertní žáky. Sice nedosahuje takové hloubky jako v psychoterapii, ale ani to není jejím cílem. Náročná je ve smyslu interpretace, na kterou z hlediska psychologie učitel nemá kvalifikaci. Co se týká času, záleží na konkrétní aktivitě. Některé aktivity netrvají ani deset minut a naopak jiné vyžadují čas celé vyučovací hodiny. Vždy ale platí, že by žáci pro svoji tvorbu měli mít dostatek času. Učitel by tedy měl vždy počítat s časovou rezervou, jelikož ne všichni žáci pracují stejně rychle. Velikou výhodou ZV tvořením je, že se dá aplikovat kdykoliv v průběhu hodiny.

Technika z hlediska nastavení mysli

Mnoho žáků si ve svých výtvarných schopnostech nevěří a jsou přesvědčeni, že malovat a kreslit neumí a nikdy nebudou umět. Cítí se být „ohroženi“ lepšími výtvarnými díly svých spolužáků. To se týká hlavně FM žáků. Vhodné je sdělit žákům cíl aktivity s důrazem na poselství jejich obrázku, ne krásu a přesnost. Pozitivní hodnocení učitele je nutností. Učitel by měl také zmínit, že snahou a pílí mohou všichni žáci své obrázky stále zlepšovat (tzn. každý další sněhulák, kterého nakreslí, bude „krásnější“).

V osmém ročníku (viz. příloha č. 4 – hodina č. 7) jsem aplikovala tuto techniku s pomocí aktivity s názvem *Dokončování vět*. Zvolila jsem ji z důvodu nedostatečného času na výtvarné zpracování. V průběhu aktivity, před samotnou CZV, měli žáci za úkol nacvičit scénku podle předem daných instrukcí. Následně ji zahrát a po závěrečné diskuzi a mém hodnocení následoval CZV proces. Žáci dostali papírky s předtištěnými

začátky vět, které měli dokončit v závislosti na svém pocitu a výkonu v předcházející aktivitě. Věděla jsem, že technika hraní rolí je pro žáky extrémně náročná, vůbec v tomto složitém věku, proto jsem byla na jejich ZV velice zvědavá.

Tab. 9 CZV – Dokončování vět

Dokončování vět

Pomůcky: tužky, papíry s připravenými začátky vět.

Žáci dostanou tužku a papír s několika nedokončenými větami. Věty samostatně dokončují podle toho, jak vnímali předcházející aktivitu. Poté následuje společná diskuze a prezentací jednotlivých výroků.

(Reitmayerová&Broumová, 2007, str.147)

Tento typ CZV Reitmayerová označuje jako literární cílenou zpětnou vazbu. Jedná se nejen o prostý popis děje ve formě reportáže, ale také umělecky a citově zaměřené psaní poezie, pohádky či deníku. Při tomto typu CZV dostávají žáci velmi mnoho prostoru a volnosti pro své vyjádření. Výsledek takové ZV vykazuje propracovanější strukturu, než je tomu například během diskuze, protože v tomto případě má žák tendenci se nad obsahem a formulací sdělení více zamyslet. (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 146).

<i>Jméno:</i> _____	<i>třída:</i> _____
*Cítil/a jsem se jako _____	
*Nevěděl/a jsem, jestli _____	
*Původně jsem chtěl/a, _____	
*Pořád mám před očima moment, kdy _____	
*Nikdy bych si nemyslel/a, že _____	
*Nejvíce mi pomohlo, když _____	

Celou hodinu jsem měla dopodrobna naplánovanou, a i přesto, že jsem dopředu počítala s časovou náročností, mi nakonec pár minut stejně chybělo. Žáci dokončovali CZV ještě asi dvě minuty po zvonění na přestávku. Příjemně mě překvapili tím, že ochotně psali i po zvonění. Nikdo mi práci neodevzdal z důvodu konce hodiny. Následná diskuze proběhla na začátku další vyučovací hodiny. Z této aktivity jsem zjistila, jak se žáci staví k výzvě. Zaměřila jsem se především na vybrané žáky s FM a GM. Jejich věty zpravidla potvrdily výsledky mindset testů. Zde jsou shrnuty výpovědi jednotlivých sledovaných žáků.

Žáci napsali:

- * žák A s FM nevěřil, že jeho scénář může vyjít a prý se cítil hloupě.
- * žák B s FM se cítil jako obvykle, ale bál se to nepokazit. Velice mu pomohl smích.
- * žák C s FM se cítil trapně, bál se že se mu ostatní budou smát a považoval to za velice těžké.
- * žák D s GM se cítil špatně v roli terče, ulevilo se mu, když se situace vyřešila, ale jinak s aktivitou neměl větší problém.
- * žák E s GM se zpočátku trochu styděl, ale díky podpoře spolužáků se dokázal uklidnit.

V devátém ročníku v hodině s tématem *Úřad* (viz. příloha č. 4 – hodina č. 2) jsem zvolila jiný typ této techniky. Tuto hodinu jsem se snažila pojmout jinou formou, i z toho důvodu, že není žákům blízká. Zvolila jsem CZV tvořením ve formě sebehodnocení. V závěru hodiny žáci dostali za úkol napsat krátkou zprávu (6-10 řádků v sešitě), proč by měli či neměli být starostou svého města. Před samotným psaním jsme si společně vymezili funkci starosty a řekli si, jaká má práva a povinnosti. Žáci se shodli na vlastnostech a rysech osobnosti, které by měl ideální starosta mít. Následně měli sami sebe srovnat s ideálním starostou. Zajímalo mě jejich sebepojetí v závislosti na srovnání s jinou osobou a funkcí.

Zadání úkolu: *Napiš krátký text.*

Zastupitelé města volí starostu.

- a) *Ty se chceš starostou stát a máš za úkol napsat krátký text o tom, proč zrovna ty bys měl být starostou. Zmiň, proč chceš být starostou, uveď své kladné i záporné osobnostní stránky.*
- b) *Starostou se stát nechceš. Napiš, proč by tě neměli zastupitelé zvolit. Zmiň své kladné i záporné osobnostní stránky.*

CZV proběhla bez problémů. Žáci dostali 15 minut na napsání krátkého vyjádření, což mi připadalo jako ideální doba. Obsah jejich esejí jsem následně porovnávala s výsledky mindset dotazníků. Pozorovaní žáci s GM napsali, že by nechtěli zastávat tuto funkci, a jako hlavní důvod uvedli nedostatek zkušeností, či nevhodný povahový rys. Žáci s FM nejvíce uváděli své negativní vlastnosti či postoj okolí vůči jejich osobě, např. neoblíbenost a nezodpovědnost. Ověřila jsem si tudíž, že jejich vnímání své osoby neodporuje výsledku mindset dotazníku.

3.5 Vyžádaná zpětná vazba

Poslední technika, která je podle mého názoru vhodná k aplikaci v hodině OV, je *Vyžádaná zpětná vazba*. Jejím cílem je poskytnout žákovi obraz o své osobě prostřednictvím jeho spolužáků. Záměrně ji zmiňuji až jako poslední, protože je nejrizikovější. Jak upozorňuje Reitmayerová (2007, str. 154), učitel by měl být velice

zkušený v přípravě a vedení zpětnovazebního procesu a měl by bezpečně znát žáky a jejich vzájemné vztahy. Ne v každé třídě je možné tuto techniku aplikovat. Žáci by měli být sociálně vyspělí. Měli by mít zkušenosti s hodnocením i sebehodnocením. Během vyžádané ZV jsou žáci vedeni tak, aby získali obraz o své osobnosti a chování prostřednictvím svých spolužáků. Některými žáky může být tato technika vnímána jako nepříjemná, proto by mělo vždy platit pravidlo dobrovolnosti. Pokud bude téma pro žáka natolik citlivé, že se nebude chtít aktivity účastnit, neměl by být nucen, ale mělo by se jednat pouze o výjimečný případ. Od učitele je vyžadována přátelská atmosféra ve třídě, pečlivá příprava, citlivý přístup a poskytnutí dostateku času na přemýšlení.

Technika z hlediska nastavení mysli

Žák s GM si z hodnocení své osoby spolužákem vezme převážně to pozitivní. Neutrpí tím jeho sebepojetí, protože díky svému GM chápe, že se může zlepšit. Naopak žák s FM bude tuto ZV s největší pravděpodobností odmítat. Ten nechce být hodnocen ze strachu, že bude vypadat hloupě, a s představou, že takový je a nemá šanci to vylepšit, se ještě více uzavře. Své hodnocení tedy bude brát velice osobně, jako útok na svoji osobu. Žák v roli hodnotitele by si měl být vědom toho, jaký dopad může mít jeho hodnocení na spolužáka, kterého se hodnocení týká. Proto je nezbytné, aby byli žáci průběžně prostřednictvím ostatních technik na tento typ CZV připravováni. Bez dostatečné přípravy ji není vhodné aplikovat.

Z výše zmíněných důvodů jsem během své praxe tento typ CZV nepoužila. Snažila jsem se u žáků rozvíjet schopnost sebehodnocení i hodnocení druhé osoby jinými technikami, které jsou pro žáky daleko bezpečnější. Nechala jsem se inspirovat touto technikou a vymyslela si vlastní, jednodušší, a ne tak nebezpečnou aktivitu, kterou jsem s žáky v 7. ročníku zkusila. Aktivitu jsem nazvala *Sousedovo + a –* (viz. příloha č.4 – hodina č. 10).

Tab. 10 CZV – Sousedovo +a-

Sousedovo + a – (hodnocení spolužáka)

Postup: Po aktivitě žák svému spolužákovi napíše jeden klad a jeden zápor v závislost na tom, jak si vedl během aktivity a ideálně přidá důvod.

Např. Myslím si, že jsi pracovala pilně, protože ti na výsledku záleželo. Také si myslím, že by si měla pracovat rychleji, protože jsme úkol nestihli.

Cílem tohoto zpětnovazebního procesu bylo ohodnotit spolužákův výkon při společné aktivitě. Žáci měli zmínit jednu kladnou věc a zároveň jednu negativní. Před samotnou aktivitou jsem je na CZV upozornila a vysvětlila jim průběh, takže během aktivity již věděli, na co se mají zaměřit. Aktivita se týkala společné komunikace. Žáci dostali za úkol vytvořit scénář situace, která se odehrávala na obrázku v učebnici, a napsat, co si podle nich osoby na obrázku říkají. Po této aktivitě měli pár minut navíc na CZV. Zpočátku tápali a nevěděli, jak mají spolužáka ohodnotit. Záměrně jsem neuvedla žádný příklad, abych zjistila, jak si s tím sami poradí. Když ale většinu třídy nic nenapadlo, uvedla jsem žákům jednoduchý příklad, který jim v tu chvíli v hodnocení pomohl. Když jsem ale následně četla jejich hodnocení, zjistila jsem, že většina se inspirovala mým příkladem, který pouze nepatrně pozměnili. Našli se ale i tací žáci, kteří vymysleli vlastní originální hodnocení, za které byli odměněni. Tato aktivita s sebou nesla i nebezpečí v podobě negativní kritiky. Pro žáky tohoto věku není příjemná, a proto jsem se snažila jakoukoliv negativní kritiku vhodně okomentovat s důrazem na zlepšení a ve třídě navodit přátelskou atmosféru. Cíl se sice nepodařil naplnit u všech žáků, protože jsem žáky zřejmě příliš inspirovala příkladem, zato mi aplikace této CZV přinesla cennou zkušenost pro další vedení zpětnovazebního procesu.

4 Program

Cílem mé práce je navrhnout program cílené zpětné vazby s ohledem na žákovský mindset ve výuce občanské výchovy. V této kapitole jsou shrnuty základní body, které jsou klíčové pro aplikaci CZV. Za předpokladu dodržení postupu přípravy podle následujících bodů by měl zpětnovazební proces proběhnout úspěšně.

1. Cíl vyučovací hodiny a cíl CZV

Ze všeho nejdříve je nutné zvolit cíl hodiny a v závislosti na něm i vhodný cíl CZV. Oba tyto cíle by měly být logicky provázané a pro žáky užitečné. Ti by měli být vhodně motivováni a v dané aktivitě by měli vidět přínos pro svou osobu. To je základní předpoklad úspěchu.

2. Vhodná aktivita a technika CZV k dosažení cíle

Dalším krokem je zvolení aktivity a na ni vhodně navazující techniky CZV v závislosti na vytyčených cílech. Učitel má na výběr z mnoha různých technik, jako je technika skupinové diskuze, rychlého shrnutí zážitku, symbolizační technika, technika tvořením anebo vyžádané zpětné vazby. Při volbě dané techniky je nutné brát v potaz početnost školní třídy, věk žáků, vztahy ve třídě a čas, který má učitel k dispozici. Také záleží na učitelových zkušenostech s vedením CZV a znalosti třídy jak celku, tak i jednotlivých žáků. Při opomenutí zvážení jakéhokoli ze zmíněných kritérií se může CZV stát neúspěšnou.

Kritéria ke zvážení:

a) velikost třídy

Počet žáků je při některých typech CZV klíčový, u jiných naopak nehraje roli.

b) věkové složení

Každý ročník je něčím specifický. V nižších ročnících by CZV měla být lehčí na provedení, rychlejší a „akčnější“. Naopak v osmém a devátém ročníku může učitel do výuky zařadit i hlubší, delší a náročnější techniky.

c) vztahy ve třídě

Málokdy má učitel OV, pokud není v dané třídě zároveň i třídním učitelem, možnost poznat vztahy ve třídě, natožpak jednotlivé žáky. Pokud se rozhodne pro aktivitu, která tuto znalost vyžaduje, měl by si o třídě a žácích zjistit co nejvíce informací od kolegů, kteří danou třídu znají více.

d) učitel

Vlastní sebereflexe je také důležitá. Učitel by měl zprvu aplikovat ty techniky CZV, které nejsou tolik náročné na přípravu a vedení a až postupem času, když získá potřebné zkušenosti, je vhodné přejít ke složitějším. Tím minimalizuje riziko neúspěšné CZV.

e) čas

Posledním kritériem pro úspěšnou CZV je kritérium času. Ze začátku aplikace, kdy žáci nemají dosud zkušenosti s průběhem, bude celý proces trvat déle. Postupem času se tato doba bude zkracovat. Vždy je lepší si z hodiny nechat pár minut navíc jako „rezervu“, protože CZV nemůže být úspěšná, pokud neprobíhá v klidu a není vhodně ukončena.

3. Uvést aktivitu a pozorovat

Vybranou aktivitu je potřeba uvést tak, aby žáky zaujala. Při jejím průběhu pozorovat žáky a na základě toho případně pozměnit naplánovanou CZV, aby byla pro danou situaci vhodnější.

4. Vedení CZV a pozorování

Následuje samotná cílená zpětná vazba, kdy učitel nejprve uvede CZV a ujistí se, že všichni žáci chápou průběh a cíl. Následně pozoruje, podporuje a případně pomáhá. Předem by se měl zamyslet nad riziky a problémy, které mohou v průběhu nastat. Samotné vedení CZV záleží na typu zvolené techniky. Během některých technik učitel převážně pozoruje, ale u jiných je nutné jeho přímé vedení, které se děje většinou prostřednictvím otázek. Okruhy otázek by měly být připravené předem, aby je mohl v průběhu CZV už pouze pozměňovat podle situace a nálady žáků.

5. Vhodně ohodnotit v závislosti na FM a GM

Poslední fází je fáze hodnocení. V této fázi by měl být připomenut průběh daných aktivit, který je následně ohodnocen. Učitel nejprve vymezí klady jak celého procesu, tak aktivity konkrétních žáků a spolu s tím i zápory s jasným návodem na jejich odstranění a napravení. Hodnocení nemusí být aplikováno pouze v závěrečné fázi. Někdy je vhodné ho zařadit i během hodiny, především pro podporu a motivaci pasivních a FM žáků. V takovém případě stačí naznačit žákovi podporu či pochvalu

prostřednictvím úsměvu či gest. Celé hodnocení by mělo být provedeno v souladu s pravidly efektivního působení na žákovský mindset.

Tímto navrženým programem jsem se řídila při přípravě všech hodin občanské výchovy. Ověřila jsem si, že na základě dodržení postupu přípravy a zohlednění všech zmíněných kritérií jsem schopna připravit efektivní zpětnovazební proces. Každopádně nezaručuji stoprocentní úspěšnost. Proces CZV je velice náročný a klíčové jsou dosavadní zkušenosti učitele. Navíc vždy se může během vyučování objevit problém, se kterým učitel nepočítal, a i přes to ho musí efektivně vyřešit. Toto riziko by měl učitel brát v potaz.

5 Metodologie

5.1 Zvolené metody výzkumu a jejich průběh

Cílem diplomové práce je navrhnout zpětnovazební program v hodině občanské výchovy na 2. stupni ZŠ a tuto aplikaci zhodnotit v praxi. Výsledkem je případová studie, která poskytuje subjektivní zhodnocení aplikace CZV v hodinách OV jak začínající učitelkou, tak i zkušenou učitelkou občanské výchovy.

Vzhledem k cíli se mi jeví nejprůhodnější zvolit kvalitativní výzkumnou strategii. Hendl k tomuto typu strategie podotýká, že v typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku téma a určí výzkumné otázky, které může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, sběru dat a analýzy. Jeho práci přirovnává k práci detektiva, který hledá informace přispívající k osvětlení výzkumných otázek (Hendl, 2008, str. 48). Díky tomu, že výzkum provádím na jedné konkrétní škole, s vybranou učitelkou OV a třemi třídami, považuji svůj výzkum za typ případové studie, která má za úkol prozkoumat průběh a působení dosud neznámé metody na respondenty výzkumu. Podle Švaříčka s Šed'ové (Švaříček & Šed'ová, 2007, str. 97) je případová studie „...empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů ... základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).“ Švaříček také vymezuje čtyři typy případové studie: deskriptivní, explorativní, explanatorní a evaluační (2007, str. 120). Já tuto studii považuji vzhledem k jejímu průběhu a cíli za explorativní. Domnívám se, že se má práce dá považovat i za akční výzkum, který více vymezuje Janík. Ten říká, že v pedagogice je akční výzkum nástrojem, kterým učitel lépe poznává své vlastní problémy a následně je řeší. Hovoří o dvou aspektech: o systematické reflexi své práce a o snaze zlepšit zjištěné nedostatky prostřednictvím změny jednání. (Janík, 2004, str. 1-2)

Během své práce se snažím zjistit, zda je možné navrženým programem a s ním spojeným hodnocením změnit postoj žáků ke vzdělávání, a tím i zlepšit jejich studijní výsledky. Prostřednictvím různých metod výzkumu se pokouším zodpovědět na tyto otázky:

- ⇒ Je možné efektivně zařadit CZV do hodin OV?
- ⇒ Pokud ano, za jakých podmínek?
- ⇒ Změní se žákův mindset díky působení navrženého programu poskytování CZV?

Vzhledem k podmínkám a cíli práce jsem zvolila následující metody výzkumu: polostrukturovaný rozhovor, dotazník a pozorování.

5.1.1 Metoda rozhovoru

Jako hlavní metodu sběru dat jsem vybrala polostrukturovaný rozhovor. Respondentem je vybraná paní učitelka občanské výchovy, která byla před samotným začátkem aplikace technik CZV seznámena s jak s teorií mindset, tak s metodikou CZV a v neposlední řadě i s průběhem celého výzkumu. Ani s jednou z teorií či technik neměla, podle jejích slov, dosud žádné zkušenosti. Na konci aplikace byl s učitelkou proveden rozhovor, který jsem sestavila a vedla dle zásad polostrukturovaného rozhovoru. Miovský(2006, str. 159-160) k tomuto typu rozhovoru uvádí, že výzkumník vytváří při jeho užití okruhy otázek, které potom bude s respondenty při rozhovoru probírat. Není však zcela vázán pouze pevnou strukturou, ale může např. měnit pořadí otázek. Změnu pořadí přizpůsobuje okolnostem – tj. podle toho, jak celý rozhovor probíhá. Kromě toho se podle výše uvedeného autora mohou přidat k základním otázkám otázky doplňující i témata nová. Záleží jen na tazateli, zda je považuje relevantní ke zvolenému tématu.

Rozhovor jsem zaznamenala na digitální záznamník. Paní učitelka s rozhovorem souhlasila a s použitím dat byla předem seznámena. Přála si zůstat anonymní, proto jsem z přepisu rozhovoru vynechala informace, které by vedly k identifikaci její osoby či školy, na které působí. Rozhovor probíhal v předem vymezeném časovém rámci v prostředí školního kabinetu. V průběhu rozhovoru jsem byla přítomna pouze já a respondent. Používala jsem nedirektivní přístup. Kladení otázek bylo neutrální a odpovědi mnou nebyly nijak komentovány. Otázky jsem měla připravené v souladu s pravidly polostrukturovaného rozhovoru, ale většinu z nich nebylo nutné pokládat, protože paní učitelka na ně automaticky odpovídala. Průběh nebyl ničím rušen a proběhl podle plánu. Přepis rozhovoru je k nalezení v příloze a jeho interpretace v následující kapitole.

5.1.2 Metoda dotazníku

Jako další metodu svého šetření jsem zvolila dotazníkové šetření, které probíhalo ve dvou fázích. V první fázi dotazník vyplnili všichni žáci, které jsem osobně během své praxe vyučovala (5 školních tříd). Přesné znění dotazníku jsem převzala od doktorky Dweckové. Jeho cílem bylo zjistit momentální nastavení mysli každého žáka. Originální znění dotazníků jsem přeložila v závislosti na věku žáků. Všechny verze jsou k nalezení v příloze č. 1. V druhé fázi šetření dotazník dostali pouze vybraní žáci (dohromady 15 žáků ze třech tříd). Znění dotazníku bylo stejné jako v první fázi. Nyní bylo cílem zmapovat posun žakovského mindset za určité časové období (v tomto případě za 6 měsíců), během kterého se žáci v hodinách OV účastnili navrženého programu CZV. Z důvodů zachování anonymity se v textu nevyskytují jména respondentů, název školy ani jiné informace, které by anonymitu mohly porušit.

Žáci na vyplnění dotazníku dostali přibližně 20 minut. Otazník se skládal z dvaceti výroků, se kterými respondenti buď naprosto souhlasí, souhlasí, nesouhlasí nebo naprosto nesouhlasí. Vždy se musí rozhodnout pouze pro jednu variantu. S žáky jsem jednotlivé výroky postupně prošla, abych předešla riziku, že špatně pochopí daná tvrzení. Každý žák vyplňoval dotazník samostatně. Každá odpověď byla různě obodována a na základě součtu bodů mi vyšlo bodové ohodnocení každého žáka. Daný výsledek jsem srovnala se stupnicí, kterou navrhla Dwecková. Na základě tohoto zjištění jsem žáky zařadila do příslušných skupin podle jejich mindset. Z pěti testovaných tříd jsem vybrala tři a to sedmý, osmý a devátý ročník. Z každého ročníku jsem podle výsledků vybrala tři žáky, kteří vykazovali nejvyšší míru FM, a dva žáky, kteří dosáhli nejvyššího bodového ohodnocení pro GM. Tito vybraní žáci byli v průběhu aplikace programu sledováni a v závěru znovu otestováni s cílem zjistit, zda v jejich mysli proběhl nějaký posun.

5.1.3 Metoda pozorování

Jako poslední metodu výzkumu jsem zvolila pozorování. Během mého působení na ZŠ ho prováděla převážně již zmíněná paní učitelka. Zatímco já jsem vedla CZV, ona do pozorovacího archu zaznamenávala chování a reakce vybraných žáků podle předem daných kritérií, konkrétně pěti otázek a výběru z odpovědí. Otázky se týkaly žakovy aktivity, sebehodnocení, spolupráce s učitelem, spolupráce se spolužáky

a snahy. I v době, kdy CZV vedla už paní učitelka sama, stále pozorovala vybrané žáky. Tento typ pozorování je nazýván jako zúčastněné a Švaříček ho definuje jako: „...*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces ... pozorovatel se tak do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky, ...“* (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 143). Z vyplněných pozorovacích archů a z rozhovoru s učitelkou jsem zjistila, na které z daných pěti oblastí (aktivita, sebehodnocení, spolupráce s učitelem, spolupráce se spolužáky a snaha), více specifikovaných v příloze č. 2, má působení CZV ve vyučování největší vliv.

6 Výsledky šetření

6.1 Charakteristiky

V následujících podkapitolách je charakterizován profil školy vybraných tříd a žáků, kteří se studie účastnili a také dotazovaná učitelka. Tyto informace pomůžou čtenáři pochopit dříve popisované situace během vyučování, způsoby řešení problémů, volbu konkrétních technik v daných třídách a postoj paní učitelky k teorii mindset.

Profil školy a vybraných tříd

Škola je situovaná uprostřed sídliště menšího města. Je to jedna ze dvou základních škol, kterou mohou žáci navštěvovat. Díky svému dobrému vybavení na sport (atletické hřiště, zrenovovaná tělocvična, dopravní hřiště) ji preferují spíše sportovně založení žáci. Škola má první a druhý stupeň, jídelnu a školní družinu. Učitelé využívají sborovnu pro společná setkání, ale jinak jsou rozděleni do samostatných kabinetů. Během měsíce, který jsem na škole strávila v rámci své praxe, jsem se nesetkala s žádným problémem. Všichni učitelé ke mně byli velice vstřícní a nápomocní. V pedagogickém sboru panovalo velice příjemné a podporující klima. Pro svůj výzkum jsem si vybrala tři třídy různých ročníků.

Třidu sedmého ročníku učitelé považovali za „sportovní“ a nejvíce energickou. I z toho důvodu převahy chlapců ji začali přezdívat třídou fotbalistů. Byla jsem upozorněna na to, že žáci nevydrží dlouho na jednom místě a že je složitější v této třídě udržet kázeň. Dle mé zkušenosti byla tato třída opravdu „živější“ než jiné, ve kterých jsem učila, což si myslím bylo pouze z důvodu nízké motivace žáků. Zjistila jsem, že pokud jsou žáci vhodně motivováni pro práci, dokážou pracovat soustředěně bez jakýchkoliv známek nekázně.

Osmý ročník mi učitelé představili jako naprosto bezproblémový. Opravdu jsem žádný problém s žáky neměla, protože pracovali aktivně, zapojovali se do hodin a včas plnili zadané úkoly. Jedinou potíž jsem měla s vhodným zvolením aktivit, protože ve třídě byli jak velice nadaní žáci, tak i žáci slabší. Průběh každé hodiny jsem se snažila naplánovat a přizpůsobit tak, aby všichni žáci měli možnost se do výuky zapojit.

Třidu devátého ročníku bych charakterizovala jako klidnou, bezproblémovou a spíše pasivní. Oproti osmému ročníku žáci v této třídě nebyli tolik aktivní a odhodlaní k aktivnímu zapojení se do výuky. Já jsem se je skrz rozmanité aktivity snažila motivovat, povzbudit a probudit v nich zájem o výuku.

Profil vybraných žáků

Zpočátku jsem měla v úmyslu podrobně sledovat každého z patnácti vybraných žáků, abych mohla říci, jaký vliv má navržený zpětnovazební program na každého z nich. Od toho jsem ale musela upustit, protože to ani s pomocí paní učitelky nebylo v mých silách. Každou třídu jsem během svého působení na škole učila maximálně čtyřikrát. Nebyla jsem schopná si zapamatovat jména žáků, natož při vedení hodiny sledovat i vybraných pět jedinců v každé třídě. Paní učitelka sice z každé hodiny vyplňovala pozorovací arch o vybraných žácích, ale i přesto jsme nezachytily vše potřebné. Ona žáky také neznala osobněji, jelikož v každé třídě učila pouze jednu hodinu týdně a ani jednu z tříd neučila více než dva roky. Během dalších pěti měsíců, při kterých pokračovala v aplikaci zpětnovazební programu, si i přesto všimla změn u několika žáků. Ty popisuji v další části práce.

Profil učitelky

Paní učitelku jsem si sama nevybírala. Byla mi přidělena školou v rámci mé praxe. Měla jsem štěstí, protože souhlasila s provedením výzkumu pro moji diplomovou práci a navíc ji téma a cíl práce zajímaly, takže mi ráda se vším pomohla. Paní učitelka vyučuje na této škole skoro dvacet let. Krátce po studiích sem nastoupila a prý díky příjemnému kolektivu zde i zůstala. Její aprobace je občanská a tělesná výchova, ale také učí hudební výchovu. Já ji vnímám jako klidnou a přátelskou osobu s pozitivním pohledem na svět a otevřeností pro nové věci. Troufnu si říci, že patří do kategorie oblíbených učitelů. Ačkoliv z mého pohledu nemá u žáků takovou autoritu, jako jiní učitelé na škole, tak ji žáci respektují a nemají potřebu o hodinách přehnaně vyrušovat či jiným způsobem narušovat výuku.

Její výuka občanské výchovy probíhá převážně frontálním způsobem. V každé hodině pracuje s učebnicí, ze které čerpá téměř veškeré nápady pro výuku. Výjimečně do výuky zařadí i skupinovou práci, či jinou formu kooperativní aktivity, což je jeden z důvodů, proč moje aplikace programu CZV byla ze začátku problematická. Během pololetí žáci píší zpravidla pět písemných testů z probrané látky a navíc dostávají malé plusy či mínusy za aktivitu v hodině.

Nyní již přejdu k samotným výsledkům mého šetření.

6.2 Výsledky

Rozhovor s učitelkou

Závěrečný rozhovor s paní učitelkou mi poskytl cenné informace ohledně samotné cílené zpětné vazby a teorii mindset, ale i k aplikaci této teorie do vzdělávacího systému. Nyní zmíním pouze její klíčové myšlenky k jednotlivým otázkám. Celý přepis rozhovoru je k dispozici v příloze č. 3.

Paní učitelka teorii mindset považuje za důležitou:

„O teorii mindset si myslím, že určitě má své místo ve školství a každý by se jí měl řídit, nebo si z ní alespoň něco dobrého vzít...jinak se mi tato teorie líbí. Připadá mi užitečná a nejenom ve škole, ale i doma.“

Aktivita jsou podle ní přínosné, rozvíjejí kompetence a žáci se je rychle naučí:

„Aktivity jsou fajn, rozvíjejí mnoho kompetencí a jsou zaměřeny jiným způsobem, než jsou žáci zvyklí pracovat. Nejdřív byly vidět rozpaky, s tím si vlastně začínala ty, že si museli nejdřív zvyknout na nový druh práce a šlo to pomaleji. Během toho půl roku si na ně zvykli a bylo znát, že už vědí, co se po nich chce. Probíhaly daleko rychleji a jasněji než na začátku. Jde jen o pomalejší začátek, pak už s tím nebyl problém.“

Hodnocení má převážně motivující funkci:

„Pokud člověk ukáže žákovi, který má hranice, že jeho práce měla smysl, tak bude pracovat líp a bude člověku i více důvěřovat. Bude to pro něho mít smysl, protože to bude motivace, protože když jsou žáci pořád na dně kvůli svým ať už reálným nebo smyšleným limitům, nedokážou se posunout jako ostatní. Ztrácí motivaci a nedělají nic, je jim to jedno a hodnocení je nezajímá a nechťejí nic dělat v hodinách. Pokud zjistí, že je zájem i o jejich práci, i když není tak dokonalá, tak to pro ně určitě něco znamená, budou chtít pracovat a budou také lépe pracovat.“

Půl roku je pro otevření mindset podle učitelky krátká doba, ale přesto zpozorovala určité zlepšení:

„Zlepšení nevím, jestli jsem přímo zpozorovala. Podle mě je na to brzo a navíc to s nimi dělám jenom já, což je podle mě málo. I když je pravda, že v osmém ročníku je holčička, která mě poslední dobou překvapuje. Nevím, jak ti vyjde z druhého dotazníku,

ale já si myslím, že nad tím začala přinejmenším přemýšlet. Je velice bystrá a chytrá, ale vždycky zůstává jakoby v koutě. Nevím, že by se někdy sama přihlásila. Poslední dobou je na ní vidět, že chce něco říct a že možná i vidí smysl v tom, co děláme o hodině. Teď mě napadá ještě jeden žák ze sedmého ročníku. Ten patří mezi slabší žáky, nezdá se mi, že by měl moc kamarádů, je spíše na okraji třídy. Ze začátku při skupinové práci nic nedělal a ostatní, se mi zdálo, že s ním ani nepočítali. Ale zrovna při aktivitě, kterou jsem s nimi dělala asi před dvěma týdny, byl ve stejné skupině s kluky, co většinou bývá, a překvapilo mě, že se s nimi normálně bavil a dokonce vyplňoval pracovní list on. Nevím, jestli se mu více otevřel mindset nebo jestli hrálo roli ještě něco jiného, ale u něj to je určitě pokrok.“

Podle ní se dá program aplikovat do jakéhokoliv předmětu:

„Myslím si, že do jakéhokoliv předmětu, ale ne do každé hodiny. Ne vždycky se dá jednotlivě s žáky pracovat, ale to zaměření může být v tom duchu. Děti tak mohou pracovat, tam jde o ten průběh, ne o téma hodiny. Nevím, jak je tomu třeba v matematice, ale určitě by se to taky nějak vymyslelo.“

Podmínky pro efektivní aplikaci se liší, ale nejdůležitější je mít na CZV v průběhu školního roku čas:

„Podmínky jsou různé a pokaždé jiné. Velkou roli hraje čas, v občance toho s dětmi musím hodně stihnout, do toho se přidají dva svátky, exkurze apod. a už nemám čas, natož do hodiny zařadit aktivitu, která mě v učivu neposune dále. Je to náročné a myslím si, že mnoho učitelů to ani neudělá. Je to celé o přístupu. Pokud to postavím tak, aby spolupracovali a hodnotili sami sebe, tak toho zas tak moc nestihneme. Víím, že to má veliký vliv na děti a je to důležité a mělo by to tak být. To je problém celého školství, protože by mělo navazovat. Je fajn se na tyto věci zaměřit ve škole, ale pak děti dělají přijímačky na střední školy a chtějí se po nich jenom znalosti, které já je musím naučit, a jak, když na to nemám čas. Navíc je problém s dozděláním učitelů. Málokterý učitel si ve svém volném čase pojede na kurz, když má rodinu a děti a povinného nic nemáme.“

Uvědomuje si náročnost aplikace z hlediska vývojové fáze žáků:

„... Každá třída je jiná a každá hodina je taky jiná. Nevím, čím to je dané, ale myslím si, že to je i náročné tím, že ty děti jsou v pubertě.“

Učitelka neměla žádné vážnější problémy s vedením CZV:

„No, ze začátku mi to zabralo hodně času, ale snažila jsem se to dělat zodpovědně podle daných kroků. Pak už to šlo lépe, zvykla jsem si na přípravu a už jsem ji dělala, dá se říct, že automaticky. Problém nevím, asi jsem s tím žádný neměla. Akorát jsem bojovala s neznalostí žáků, protože je mám jenom jednou týdně a hlavně třeba v šestce nebo sedmičce sotva znám jejich jména. Donutilo mě to si je zapamatovat a na některé žáky jsem se i ptala kolegů.“

Dokázala si určit potřebný čas na CZV:

„... Neměla jsem s tím problém. Hodinu jsem udělala tak, aby mi zbylo dost rezervního času, takže jsem většinou stíhala.“

Správné závěrečné hodnocení je důležité trénovat:

„Nad tím jsem se musela vždycky zamyslet víc, než jsem byla zvyklá. Vážila jsem slova a pak jsem se doufám naučila i používat vhodná gesta a mimiku. S tím jsem měla vždycky problém a mám i teď. Nedokážu to nějak zkorrigovat (smích). Když jsem ale už věděla, co jim mám říct, a byla jsem si v tom jistá, snažila jsem se zapojit i to. Nevím, jestli to bylo vidět, to by ses asi musela přijít podívat (smích).“

Vidí v teorii přínos:

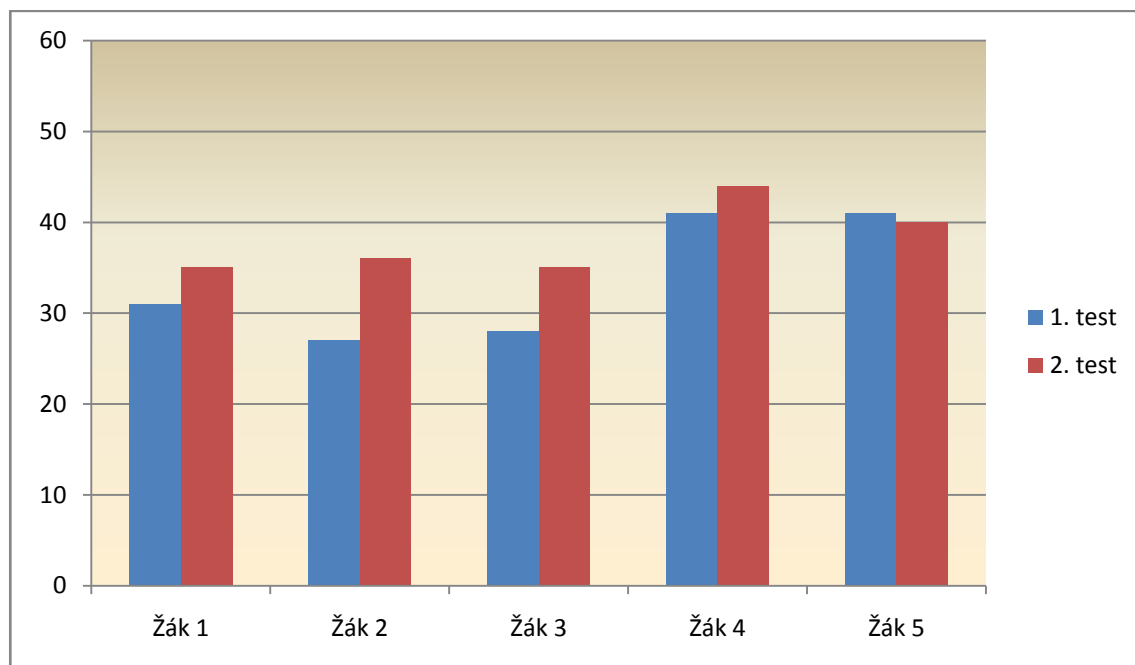
„Jak jsem řekla, smysl to má a něco i samotné mně to přineslo. Člověk se nad tím zamyslí víc, a já sama budu hledat další způsoby, jak těm dětem pomoci, protože sice učení může být nějaké, ale psychologie je důležitá. Ač se to dá naučit teoreticky, musí to jít ruku v ruce s praxí a myslím si, že je důležité o tom přemýšlet. Nejenom sám o sobě, ale i o dětech. Snažit se, aby ve škole byly rády a aby je to bavilo, ale to je běh na dlouho trať. Určitě teorie mindset má ve škole své místo a podle mě by se měla začít rozšiřovat mezi učitele.“

Výsledky a interpretace dotazníků

Dotazníkové výsledky doplňují a potvrzují informace, které jsem získala díky rozhovoru s učitelkou. V dotazníku mohli žáci získat nejvíce 60 bodů. Čím vyšší počet bodů každý žák získal, tím se jeho mindset ukázal otevřenější. V grafu je zaznamenáno pět vybraných žáků z každého ročníku a u každého je znázorněn výsledek z prvního

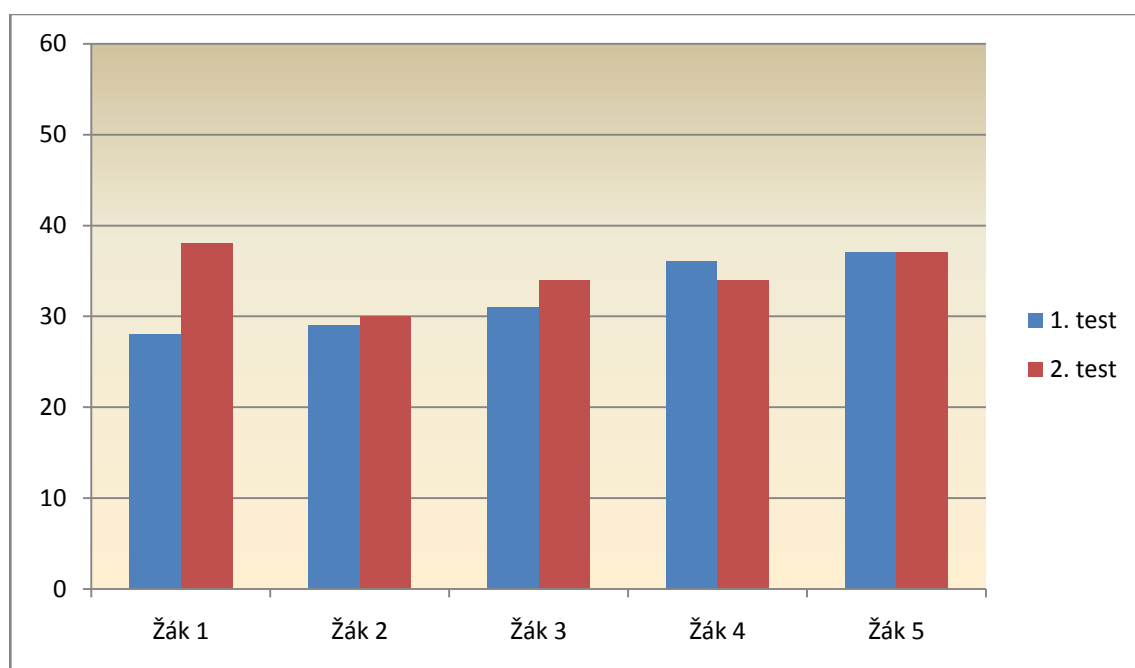
testu (výsledek mindset před aplikací CZV) a také z druhého testu (výsledek mindset po půlročním působení CZV).

Graf č. 1 Výsledky – 7. ročník



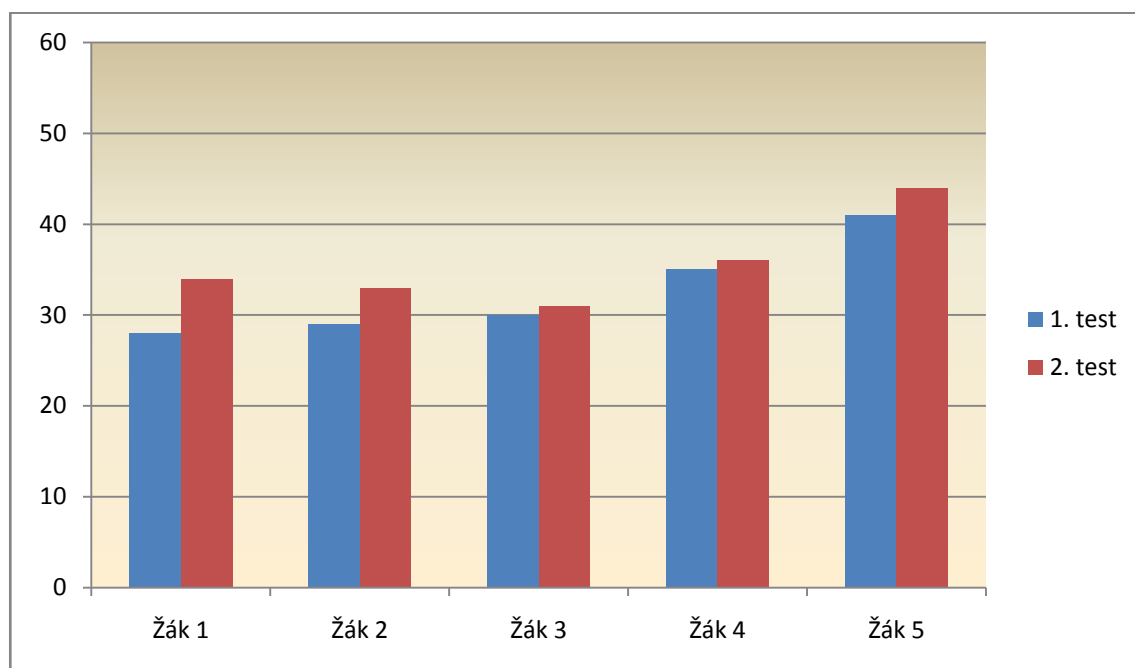
Z grafu vyplývá, že u čtyř z pěti žáků, podle bodového hodnocení z dotazníku, došlo k růstu jejich mindset. U jednoho žáka byl zaznamenán nepatrný pokles.

Graf č. 2 Výsledky – 8. ročník



V osmém ročníku došlo ke zlepšení v mindset u třech žáků, z toho u jednoho výrazně. Jeden žák dosáhl stejného bodového hodnocení v obou testech a body dalšího žáka se mírně zhoršily.

Graf č. 3 Výsledky – 9. ročník



Devátý ročník dopadl nejlépe. Z pěti žáků u třech byl zaznamenán vzestup bodů a u dvou byl vzestup nepatrný.

Z patnácti testovaných žáků dosáhlo v druhé aplikaci testu lepšího bodového skóre žáků 12. Což je podle mého názoru skvělý výsledek, který dává naději, že navržený program CZV funguje.

Výsledky pozorování

Jak již jsem zmínila, původní plán soustavného pozorování všech patnácti žáků jsem musela vzdát. I přesto se mi s pomocí paní učitelky podařilo zjistit několik zajímavých informací. V pozorovacích arších (viz. příloha č. 2) bylo stanoveno pět hlavních pozorovacích kritérií: aktivita, sebehodnocení, spolupráce s učitelem, spolupráce se spolužáky a snaha. Ke každému z nich měla paní učitelka možnost vybrat jednu ze čtyř možností, podle toho, jak konkrétní žák odpovídá danému kritériu v dané vyučovací hodině. Během rozhovoru s učitelkou mě zajímalo, na které oblasti, podle jejího názoru a zkušeností, působí CZV nejvíce. Ta největší změnu zaznamenala v aktivitě a snaze žáků: „*Na které oblasti působí nejvíce, nedokážu s přesností říct.*

Snažila jsem se žáky pozorovat opravdu pečlivě, ale stejně si myslím, že mi toho dost uniklo. Ale podle toho, čeho jsem si všimla, tak co se týká aktivity, vím o dětech, které se mi začaly hlásit více než dříve. Není to nic razantního, ale pár mě jich napadá. Jestli dítě vnímá svůj neúspěch jako možnost se zlepšit, to opravdu netuším. Abych toto mohla zhodnotit, musela bych je osobně znát, což bohužel neznám. Co se týká spolupráce se mnou. Spolupracují všichni, když to po nich chci samozřejmě. Na hodnocení, které jsem zavedla vlastně díky tobě na konci hodiny, bych řekla, že jim hodně záleží. Několikrát se mi stalo, že mi do něj začalo zvonit, ale nestalo se, že by se začali zvedat nebo si balit. Poznala jsem, že mě opravdu poslouchají a zajímá je to. Ale hodnotím třídu jako celek. Co si myslí jednotlivci těžko říct. Jak pracují se spolužáky. Jsou děti, které s tím nemají problém a děti, které nechtějí, a je na nich poznat, že skupinovou práci nemají rády. Já jsem si žádné výrazné změny nevšimla. Ted' mě napadá jeden žák ze sedmého ročníku. Ten patří mezi slabší žáky, nezdá se mi, že by měl moc kamarádů, je spíše na okraji třídy. Ze začátku při skupinové práci nic nedělal a ostatní, se mi zdálo, že s ním ani nepočítali. Ale zrovna při aktivitě, kterou jsem s nimi dělala asi před dvěma týdny, byl ve stejné skupině s kluky, co většinou bývá, a překvapilo mě, že se s nimi normálně bavil a dokonce vyplňoval pracovní list on. Nevím, jestli to je vhodný příklad pro tu čtyřku, ale třeba by mohl být. Co se týče snahy, tak tu jsem zpozorovala určitě. Děti se v těch třídách více snaží, toho jsem si všimla hned od počátku. Což se poji i s tou aktivitou.“

... „je hrozně těžké odhadnout, jestli a jaký vliv to na konkrétního žáka bude mít. Ale určitě to posune všechny, pokud by se ten program s žáky svědomitě dělal. Já si myslím, pokud ho aplikuje jen jeden člověk v obćance, tak se to posunout ani nemůže a nebo tam jsou jen malé vlašťovky. Myslím si, že tam musí být působení více stran, jenom jedna hodina a učitel je málo.“

V průběhu výzkumu jsem se snažila zjistit, zda je možné navrženým programem a s ním spojeným hodnocením změnit postoj žáků ke vzdělávání, a tím i zlepšit jejich studijní výsledky. Sbírala jsem všechny dostupné informace a použila rozmanité způsoby výzkumu, abych dokázala odpovědět na předem zvolené otázky.

7 Diskuze

Je možné efektivně zařadit cílenou zpětnou vazbu do hodin občanské výchovy? Na tuto otázku se má práce snažit odpovědět. Došla jsem k závěru, že to možné je. Za předpokladu důsledné přípravy zpětnovazební aktivity podle doporučeného programu a s ohledem na riziková kritéria nebyl problém techniky CZV do výuky zařadit. Nicméně, podmínek pro jejich úspěšné včlenění do vyučování je celá řada. Důležitou roli hrají dosavadní zkušenosti učitele s vedením CZV, věk a zkušenosti žáků, čas pro uskutečnění a samotný výběr vhodné techniky. Velice jsem pocítila rozdíl svého pohledu začínající učitelky a pohledu již zkušené učitelky na celý tento proces. Zatímco já jsem plán hodiny sestavovala s vírou, že pokud žáky správně navedu, tak „všechno“ půjde zrealizovat a oni „všechno“ pochopí, paní učitelka si vybírala pouze ty aktivity, o kterých byla přesvědčená, že jsou vhodné, a zbytek rovnou zavrhl. Já jsem se snažila udělat každou hodinu jinak, nejenom co se týče probíraného učiva, ale i aktivit a jejich seřazení v rámci hodiny. Nechtěla jsem, aby žáci předem věděli, co je přesně čeká. Vždy jsem se snažila přijít s něčím novým. Paní učitelka si zachovala převážně svůj způsob vedení hodiny, do kterého CZV včlenila a opatrně zkoušela, co to s žáky „udělá“. Nevím, jaký způsob je lepší, každopádně se zde ukazuje, jak velikou roli hrají již získané zkušenosti s výukou.

Zpočátku aplikace se vyskytlo mnoho problémů, se kterými jsem dopředu nepočítala, jako např. naprostá nezkušenost žáků s kooperací, kvůli které jsem narychlo musela svůj již předem připravený plán aplikace CZV od základů změnit, tak i nečekaně časově náročná příprava na každou hodinu. V průběhu se objevilo mnoho překážek, kterými jsem se mohla nechat lehce odradit, stejně tak jako každý jiný učitel, který začíná s CZV. Bohužel k motivaci vytrvání nepřispívá ani fakt, že se viditelné výsledky dostaví až za poměrně dlouhou dobu. Proto je nesmírně důležité vytrvat a i přes časovou náročnost a nepovedené aplikace CZV to nevzdat, protože výsledky se dříve nebo později dostaví. Co ale znamená dříve nebo později? Jak učitel pozná, že je jeho aplikace CZV do výuky úspěšná, když dlouho nevidí žádné výsledky? Z mého výzkumu vyplynulo, že u některých žáků se změna jejich sebepojetí ukáže dříve než u většiny, což by mohl být první signál pro učitele, že jde správnou cestou. Nabízí se ale další otázka, a to do jaké míry můžu já jako učitelka ovlivnit žákovské nastavení mysli. Už z důvodu, že vyučuji danou třídu třeba pouze jednou týdně? Na tuto otázku si netroufám odpovědět, spíše se přikláním k tomu, že ovlivnění nebude nijak významné.

Pro zodpovězení této otázky by bylo potřeba větší množství vhodných respondentů a dlouhodobější výzkum. Dle mé případové studie je určitá míra ovlivnění možná. Navíc i paní učitelka s dlouholetou praxí připustila, že aplikace vhodných technik cílené zpětné vazby pro růst žákovského mindset má na žáky pozitivní vliv.

Dotazníkové šetření v kombinaci s pozorováním v konkrétních třídách dopadlo také pozitivně. Asi největší problém je s aplikováním navrženého programu v praxi, co se týče množství učiva a času na realizaci. Paní učitelka několikrát zmínila, že teorie je to sice hezká, ale na její praktické využití není během vyučování čas, protože se nejprve musí vyložit látka, které je už tak veliké množství. Tohoto problému jsem si vědoma, ale bohužel nevím jak ho vyřešit. Nahrává mi fakt, že v současném vzdělávání se klade stále větší důraz na získané dovednosti a osvojené hodnoty, než na kognitivní znalosti, proto si myslím, že začlenit CZV do vyučování není zas tak idealistická myšlenka. Nemám více informací pro ještě hlubší analýzu tohoto problému, proto se posunu dál, ale stále zůstávám u vztahu teorie a praxe. Učitelem připravený plán CZV může být sebedokonalejší, ale realita bývá často odlišná. Pečlivě připravená hodina často nemusí dopadnout tak, jak učitel předpokládal, z mnoha různých důvodů. Navíc učitel, který na žáky cíleně působí pouze jednou týdně, nemůže očekávat výrazné změny. Za předpokladu, že by všichni učitelé základní školy byli seznámeni s teorií mindset a technikami CZV a následně by zařadili navržený program i do svých hodin, působení na žáky by bylo efektivnější a výsledky by byly viditelné za mnohem kratší dobu. Toto je má domněnka, kterou si dovoluji vyslovit na základě znalosti teorie mindset a svých pozorování.

Můj výzkum zaměřující se pouze na hodiny OV i přes značné obtíže a problémy dopadl úspěšně. CZV do hodin občanské výchovy aplikovat lze a dokonce se objevily i první náznaky, že má na žáky pozitivní vliv. Nicméně vzhledem ke krátkému působení programu (6 měsíců jednou týdně) usuzuji, že u zmíněných dvanácti žáků došlo k růstu jejich mindset především díky jejich znalosti této teorie. Doktorka Dwecková pouze samotné seznámení s teorií považuje za podnět, aby žák začal přemýšlet trochu jiným způsobem (Dweck, 2008, str. 25). Samotná aplikace technik ve vyučování dozajista měla na zmíněné žáky také vliv, pouze časové období jejich aplikace bylo příliš krátké pro jakékoliv razantní změny. Věřím, že pokud by paní učitelka důsledně pokračovala v aplikaci, tak by byl posun u většiny žáků viditelný.

V průběhu všech svých praxí jsem se setkala s mnoha učiteli a s jejich specifickým pojetím vyučování a pohledem na vzdělávací systém jako takový.

Překvapilo mě, že naprostá většina z nich zakládala výuku především na znalostech a hodnotová a dovedností stránka šla stranou. Chápu častý argument, že žáci musí být připraveni k přijímacím zkouškám, během kterých se po nich požadují převážně znalosti, ale nemyslím si, že by se z tohoto důvodu měla výchovná stránka vzdělávání opomíjet. Kdo jiný než učitel občanské výchovy by měl klást důraz na to, aby si žáci osvojili potřebné hodnoty a aby rozvíjeli klíčové dovednosti potřebné pro život. Vhodně zvolenými technikami CZV jde do samotného vyučování nenásilně zařadit i výchovná složka vzdělávání, která může jít ruku v ruce s již zmíněnou kognitivní. Podle mého názoru by právě výchovná složka měla v občanské výchově převládat. Vždyť i v názvu vyučovacího předmětu občanská výchova je slovo *výchova*.

Asi nejvíce jsem ve své diplomové práci použila slovo žák. Ten je ústřední složkou celého procesu a nesmí být opomenut ani při konečné reflexi. Během svých pozorování jsem zkoumala, jak určitá technika a aktivita na žáky působí, jak na ni reagují a jestli s ní mají či nemají problém. Na konci jsem samotné žáky poprosila o zpětnou vazbu, co se týče tohoto způsobu výuky. Již zpočátku jsem byla příjemně překvapena jejich pozitivním přístupem jak k testování nastavení mysli, tak i účasti v pro ně doposud neznámých aktivitách. Díky jejich závěrečnému zhodnocení jsem se utvrdila v tom, že výuka s použitím CZV s ohledem na nastavení mysli je pro žáky zábavná a mnozí by v ní rádi pokračovali. Především žáci devátého ročníku velice ocenili její užitečnost pro život. Díky tomu že věděli, jak a kde mohou získané dovednosti využít a že je budou v budoucnu potřebovat, přistupovali k aktivitám s respektem a s odhodláním se něco nového naučit, i když se jim to nemuselo na první pokus podařit. Jakákoliv nekázeň šla během takové výuky stranou. Což může být pro učitele také motivace. Nejenom, že má tu „moc“ změnit pohled žáků na sebe sama a vzdělávání, ale také je k tomu nemusí „nutit“, spíše naopak. A to přece má smysl.

Tuto studii považuji za jednu možnou ukázkou přístupu, jak během školního vyučování pozitivním způsobem ovlivnit žákovo sebepojetí. Výsledkem mohou být nejenom lepší školní výsledky žáků, ale i jejich pozitivní postoj k celoživotnímu vzdělávání. Nabízí se zde mnoho otázek k zodpovězení a problémů k vyřešení např. *Jaká je ideální doba pro působení na žáky prostřednictvím CZV? Do jaké míry se dá ovlivnit mindset žáka? Je možné zařadit CZV do jakékoliv hodiny OV bez ohledu na její téma a obsah? Je tento způsob výuky možný v rámci všech vyučovacích předmětů?...* atd., ale jejich řešení by bylo na další diplomovou práci.

8 Závěr

Na začátku práce jsem vymezila svoji představu ideálního žáka. V průběhu jsem se snažila zjistit, zda existuje způsob, jak jí dosáhnout nebo se jí alespoň trochu přiblížit. Pro tento účel jsem si vybrala cílenou zpětnou vazbu a teorii mindset. Různými způsoby jejich aplikace ve školním vyučování, konkrétně v hodinách občanské výchovy, jsem sbírala potřebné zkušenosti a informace. Na základě těchto informací jsem vytvořila program, který dokáže pozitivním způsobem ovlivnit sebepojetí žáků, a tím nejenom přispět k jejich lepším školním výsledkům, ale hlavně k vývoji zdravého vnímání sebe sama a s tím i možnosti využít naplno svého potenciálu v životě.

Vzhledem k věku, na který jsem tuto práci cílila (2. stupeň ZŠ), jsem se zaměřila hlavně na faktor učitele. Učitel je důležitou osobou při utváření sebepojetí každého jedince, protože mu může být jak dobrým, tak špatným vzorem a žák je jím velice ovlivněn. Jeho nejsilnější „zbraní“ je hodnocení, kterým třeba i nechtěně a nevědomky může zničit mnoho dětských potenciálů. Aby se tohoto rizika vyvaroval, měl by žáky během výuky vhodně hodnotit s ohledem na jejich sebepojetí. Za ideální techniku považuji cílenou zpětnou vazbu. Na základě zkušeností z praxe, úspěšných i neúspěšných aplikací CZV jsem navrhla program a základní pravidla jeho efektivního použití v hodině občanské výchovy. Aplikováním navrženého programu jsem ale zjistila, že není možné podat přesný návod, aby byl proces cílené zpětné vazby efektivní za všech okolností. Učitel musí brát ohled na mnoho faktorů, které ve výuce hrají zásadní roli. Každopádně základní metodika je pro učitele důležitá, je tzv. odrazovým můstkem ke správnému cílenému hodnocení a pozitivnímu působení na žákovo sebevnímání. Na základě výsledků soudím, že za předpokladu zařazení technik CZV do hodin občanské výchovy se nastavení myslí u některých žáků změní již po několika měsících. Z logiky věci mi tedy vychází, že dlouhodobá, cílená a pravidelná aplikace programu opravdu pozitivně ovlivní žákovo sebepojetí. Je to sice cesta dlouhá a náročná, ale není nemožná. Navíc navrženým pozitivním působením se rozvíjí osobnost, sebevědomí a sebepojetí každého žáka. To přispívá k vytváření žádoucích hodnot, které vhodným způsobem formují naši společnost.

Tato práce může být přínosem pro učitele, kteří chtějí získat základní informace o cílené zpětné vazbě, nastavení myslí a efektivním včlenění této teorie do hodin nejenom občanské výchovy.

9 Seznam použité literatury

9.1 Monografické publikace

1. Andrášová, H. (c2006). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-29-8.
2. Birkenbihl, V. F. (1999). *Umění komunikace aneb Jak úspěšně utvářet mezilidské vztahy*. Bratislava: Aktuell. ISBN 80-88915-21-X.
3. Buzan, T., & Wood, J. G. (2014). *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení* (1. vyd.). Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0263-0.
4. Drapela, V. J. (2008). *Přehled teorií osobnosti* (5. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-505-9.
5. Dweck, C. S. (2008). *Mindset: the new psychology of Access* (Ballantine Bookstrade pbk. ed.). New York: Ballantine Books. ISBN 978-0-345-47232-8.
6. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (vyd. 4.). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
7. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. Homerová, M. (2013). *Výchova k občanství ve výuce společenských věd: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha: M. Homerová. ISBN 97-88026-051-03-9.
9. Churchland, P. S. (2015). *Mozek a důvěra, aneb, co nám neurověda říká o morálce* (Vyd. 1.). Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-7438-115-7.
10. Illich, I. (2001). *Odškolnění společnosti: polemický spis* (Vyd. 1.). Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-8585-096-6.
11. Janík, T. (2004). *Akční výzkum jako cesta je zkvalitňování pedagogické praxe* [Online]. Jihočeská Univerzita V Českých Budějovicích, 1-16. Retrieved from http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akni_vyzkum.pdf
12. Janošková, D. (2004). *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (1. vyd.). Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-325-6.

13. Janošková, D. (2011). *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (2., aktualiz. vyd.). Plzeň: Fraus. ISBN978-80-7238-317-7.
14. Janošková, D. (2013). *Občanská výchova 9: Rodinná výchova 9 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (2. aktual. vyd.). Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-999-5.
15. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
16. Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vyd. 2., rozš. a aktualiz.). Praha: Portál. ISBN978-80-7367-712-1.
17. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd.). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
18. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* (Vyd. 1.). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
19. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 97-88073-673-14-7.
20. Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (2. vyd.). Praha: Portál. ISBN80-7178-965-8.
21. Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
22. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (Vyd. 1.). Praha: Grada. ISBN80-2471-362-4.
23. Murphy, R. F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie* (Vyd. 1.). Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-53-2.
24. Petty, G. (2002). *Moderní vyučování* (Vyd. 2.). Praha: Portál. ISBN 80-717-868-10.
25. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd.). Praha: Portál. ISBN978-80-262-0456-5.

26. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. A rozš. vyd.). Praha: Portál. ISBN 97-8802-620-403-9.
27. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2016-05-30]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
28. Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
29. Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků* (1.vyd.). Praha: Portál. ISBN 80-8528-291-7.
30. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
31. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika* (Vyd. 1.). Praha: ISV. ISBN 80-8586-633-1.
32. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
33. Šišková, T. (Ed.). (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]* (Vyd. 2., aktualiz.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
34. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
35. Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. (Vyd. 1.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
36. Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém* (1. vyd.). Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-624-4.
37. Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

9.2 Internetové zdroje

1. Mindset. (2006). Mindset [Online]. Retrieved March 29, 2016, from <http://mindsetonline.com/abouttheauthor/>
2. MindsetWorks. (2012). MindsetWorks [Online]. Retrieved March 31, 2016, from <http://www.mindsetworks.com/assess/>
3. Šedřová, K., & Švařiček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. *Kvalita v kvalitativním výzkumu. Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazníky

Příloha 2 – Pozorovací arch

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s učitelkou

Příloha 4 – Reflexe odučených hodin s použitím CZV

Příloha 5 – Seznam dalších technik a aktivit s CZV

Příloha 1 - Dotazníky

Mindset test

Originální zadání dle Dweckové:

1. Your intelligence is something very basic about you that you can't change very much.
2. No matter how much intelligence you have, you can always change it quite a bit.
3. You can always substantially change how intelligent you are.
4. You are a certain kind of person, and there is not much that can be done to really change that.
5. You can always change basic things about the kind of person you are.
6. Music talent can be learned by anyone.
7. Only a few people will be truly good at sports – you have to be “born with it.”
8. Math is much easier to learn if you are male or maybe come from a culture who values math.
9. The harder you work at something, the better you will be at it.
10. No matter what kind of person you are, you can always change substantially.
11. Trying new things is stressful for me and I avoid it.
12. Some people are good and kind, and some are not – it's not often that people change.
13. I appreciate when people, parents, coaches, teachers give me feedback about my performance.
14. I often get angry when I get feedback about my performance.
15. All human beings without a brain injury or birth defect are capable of the same amount of learning.
16. You can learn new things, but you can't really change how intelligent you are.
17. You can do things differently, but the important parts of who you are can't really be changed.
18. Human beings are basically good, but sometimes make terrible decisions.
19. An important reason why I do my school work is that I like to learn new things.
20. Truly smart people do not need to try hard.

(MindsetWorks. (2012). MindsetWorks [Online]. Retrieved March 31, 2016, from <http://www.mindsetworks.com/assess/>)

Překlad a přizpůsobení věku žáků – 7. ročník

1. Člověk je chytrý, průměrný nebo hloupý a nemůže to změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

2. Nezáleží na tom, jak moc jsem chytrý, pokud budu chtít a budu na sobě pracovat, můžu být alespoň o trochu chytřejší.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

3. Vždy můžu zásadně změnit, jak moc jsem chytrý.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

4. Jsem člověk s určitými vlastnostmi a neexistuje možnost, jak se můžu úplně změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

5. Vždy se můžu změnit úplně v jiného člověka.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

6. Hudební talent se nedá naučit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

7. Pouze někteří lidé mohou být vrcholoví sportovci – člověk se musí narodit s talentem pro sport.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

8. Chlapci jsou schopni se lépe naučit matematiku.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

9. Čím více na něčem pracuji, tím více jsem v tom dobrý.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

10. Nezáleží na tom, kdo jsem a jaký jsem, vždy se můžu úplně změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

11. Nevyhledávám nové věci a situace, protože se v nich necítím dobře.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

12. Někteří lidé jsou hodní a kamarádští a jiní ne – lidé se většinou nemění.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

13. Jsem rád, když mi někdo ohodnotí moji práci nebo výkon, i když mě nepochválí.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

14. Vždy se rozčílím, když mi někdo kritizuje můj výkon nebo moji práci.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

15. Všichni lidé (bez zranění mozku či nemoci) jsou schopni se stejně učit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

16. Můžu se naučit nové věci, ale nezměním tím to, jak moc jsem chytrý.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

17. To jaký doopravdy jsem, nemůžu změnit, i když budu dělat některé věci jinak.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

18. Všichni lidé jsou v podstatě dobří, ale někdy dělají příšerné věci.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

19. Chodím do školy a dělám domácí úkoly, ne protože musím, ale hlavně protože se chci naučit nové věci.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

20. Chytrí lidé se nepotřebují moc snažit, aby se naučili něco nového, jde jim to samo.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

Překlad a přizpůsobení věku žáků – 8. a 9. ročník

1. Svoji úroveň inteligence nemůžu změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

2. Nezáleží na tom, jak moc jsem inteligentní, pokud budu chtít, můžu to alespoň trochu změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

3. Vždy můžu zásadně změnit, jak moc jsem inteligentní.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

4. Jsem člověk s určitou osobností a není zde možnost, jak se zásadně změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

5. Vždy můžu změnit základní složky svojí osobnosti.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

6. Hudební talent se nedá naučit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

7. Pouze někteří lidé mohou být vrcholoví sportovci – člověk se musí narodit s talentem pro sport.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

8. Muži jsou schopni se lépe naučit matematiku.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

9. Čím více na něčem pracuji, tím více jsem v tom dobrý.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

10. Nezáleží na tom, jaká je moje osobnost, vždy ji mohu podstatně změnit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

11. Nevyhledávám nové věci a situace, protože se v nich necítím dobře.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

12. Někteří lidé jsou hodní a kamarádští a jiní ne – lidé se většinou nemění.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

13. Ocením, když mi někdo poskytne zpětnou vazbu o mém výkonu, i když je negativní.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

14. Vždy se rozčílím, když mi někdo kritizuje můj výkon nebo moji práci.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

15. Všichni lidé (bez zranění mozku či nemoci) jsou schopni se stejně učit.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

16. Můžu se naučit nové věci, ale nezměním tím, jak moc jsem inteligentní.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

17. Podstatu mé osobnosti nemůžu změnit, i když budu dělat určité věci jinak.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

18. Všichni lidé jsou v podstatě dobří, ale někdy dělají příšerná rozhodnutí.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

19. Chodím do školy a dělám domácí úkoly, ne protože musím, ale hlavně protože se chci naučit nové věci.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

20. Chytrí lidé se nepotřebují moc snažit, aby se naučili něco nového, jde jim to samo.

NAPROSTO SOUHLASÍM SOUHLASÍM NESOUHLASÍM NAPROSTO NESOUHLASÍM

Stupnice pro vyhodnocení

Dotazník obsahuje dva typy otázek. Otázky růstové a otázky fixní. Podle typu otázky, jsou každé z odpovědí přiřítány patřičné body.

GM otázky (GrowthQuestions):

- | | |
|-------------------------|--------|
| 1. NAPROSTO SOUHLASÍM | 3 body |
| 2. SOUHLASÍM | 2 body |
| 3. NESOUHLASÍM | 1 bod |
| 4. NAPROSTO NESOUHLASÍM | 0 bodů |

FM otázky (FixedQuestions):

- | | |
|-------------------------|--------|
| 1. NAPROSTO SOUHLASÍM | 0 bodů |
| 2. SOUHLASÍM | 1 bod |
| 3. NESOUHLASÍM | 2 body |
| 4. NAPROSTO NESOUHLASÍM | 3 body |

Po sečtení bodů vyjde celkové skóre, které se porovná s následující stupnicí.

Silně růstový mindset	60-45 bodů
Převážně růstový mindset s fixními myšlenkami	44-31 bodů
Převážně fixní mindset s růstovými myšlenkami	33-21 bodů
Silně fixní mindset	20-0 bodů

Příloha 2 – Pozorovací arch

ŽÁK _____

Reflexe CZV

Název použité techniky CZV:			
<i>použita ve fázi hodiny:</i>	evokace	uvědomění	reflexe
<i>organizační forma:</i>	práce jednotlivce	skupinová p.	celotř. práce

1. aktivita - Ž se nebrání se výzvám:

- a) ano, je velice aktivní
- b) částečně, je aktivní pouze při určitých úkolech
- c) ne, je aktivní pouze když opravdu musí
- d) ne, odmítá se zapojovat do hodiny

2. sebehodnocení - Ž vnímá svůj neúspěch jako možnost se zlepšit

- a) ano, v hodnocení vidí smysl pro svůj vlastní pokrok
- b) ano, dokáže sám sebe lépe hodnotit
- c) ne, sebehodnocení mu dělá problémy
- d) ne, nemá snahu se zlepšovat, rezignuje

3. spolupráce s učitelem - Ž záleží na kritickém hodnocení:

- a) ano, v hodnocení vidí smysl pro svůj další pokrok
- b) ano, začíná se zajímat o svůj pokrok
- c) ne, s kritickým hodnocením má problémy, vyhýbá se mu
- d) ne, v hodnocení nevidí žádný smysl (kromě známky)

4. spolupráce se spolužáky - Ž je nevidí jako konkurenci, ale partnery:

- a) ano, aktivně spolupracuje se všemi
- b) ano, ale pouze některé žáky
- c) ne, má problém s konkurencí (straní se některým žákům)
- d) ne, většinou vůbec nespolupracuje

5. snaha - Ž plní svědomitě zadané úkoly, i když ví, že nebudou hodnoceny

- a) ano, žák svědomitě pracuje bez závislosti na hodnocení
- b) ano, úkoly které žáka zajímají plní bez ohledu na hodnocení
- c) ne, žák výjimečně splní zadaný úkol, když ví, že nebude hodnocen
- d) ne, žák zadané úkoly, které U nebude hodnotit, zásadně neplní

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s učitelkou (10.3.2016)

Ahoj. Nejdříve se zeptám, zda souhlasíš s rozhovorem, zda ti nahrávání nevadí a zda mohu získané informace použít do své diplomové práce.

„Ahoj, samozřejmě nevadí a můžeš.“

Děkuji.

Začnu otevřenou otázkou. Co ty, jako zkušená učitelka občanské výchovy, si myslíš o teorii mindset a jejím využití v občanské výchově?

„O teorii mindset si myslím, že určitě má své místo ve školství a každý by se jí měl řídit, nebo si z ní alespoň něco dobrého vzít. Já jsem se o ni snažila zjistit něco navíc na internetu a nic se mi nepodařilo najít. Když už, tak to bylo jenom v angličtině a já anglicky neumím. Je vidět, že není tady tak známá. Vím jen to, co jsi mi řekla a napsala. Jinak se mi tato teorie líbí. Připadá mi užitečná a nejenom ve škole, ale i doma. Mám dva syny a sama jsem se přistihla, jak přemýšlím jak je dobře pochválit. To bych jinak neudělala. A pokud půjde zařadit i do výuky, tak to bude super a myslím si, že se tím nic nezkaží.“

Připadá ti vhodná pro aplikaci v jakémkoliv předmětu nebo si myslíš, že má své limity?

„Myslím si, že do jakéhokoliv předmětu, ale ne do každé hodiny. Ne vždycky se dá jednotlivě s žáky pracovat, ale to zaměření může být v tom duchu. Děti tak mohou pracovat, tam jde o ten průběh, ne o téma hodiny. Nevím, jak je tomu třeba v matematice, ale určitě by se to taky nějak vymyslelo. Do občanky jde zařadit určitě, a protože učím ještě tělocvik, tak tam ji tam také používám. Nebo aspoň se snažím dávat známky za snahu, protože mám hodně dětí, které se bojí skákat do výšky, ale zkusí to a pak jsou ti, kterým by to šlo, jen je vidět že jsou líné. Pak je podle mě nespravedlivé, aby měli ty, co se nesnaží lepší známku, jen díky tomu, že k tomu mají lepší předpoklady.“

Co si myslíš o aktivitách? Jsou vhodné v rámci rozvíjení mindset?

„Pokud je pro aktivity prostor, tak práce ve skupinách a vzájemné hodnocení má svůj smysl, ale jestli to posune ty zablokované žáky nevím. Nedokážu to říct, protože

jakmile se hodnotí celá skupinka, už nemám přehled o jednotlivcích. Aktivity jsou fajn, rozvíjejí mnoho kompetencí a jsou zaměřeny jiným způsobem, než jsou žáci zvyklí pracovat. Nejdřív byly vidět rozpaky, s tím si vlastně začínala ty, že si museli nejdřív zvyknout na nový druh práce a šlo to pomaleji. Během toho půl roku si na ně zvykli a bylo znát, že už vědí, co se po nich chce. Probíhaly daleko rychleji a jasněji než na začátku. Jde jen o pomalejší začátek, pak už s tím nebyl problém. Nevím, co vyloučí z dotazníku, ale hlavně to je o celkovém postoji. A já to nedokážu odhadnout. Ale určitě, když se jim naznačuje, že jsou hodnoceni za to, jak pracují, ať mají limity jakékoliv, tak si myslím, že je to bude motivovat stoprocentně. Pokud člověk ukáže žákovi, který má hranice, že jeho práce měla smysl, tak bude pracovat líp a bude člověku i více důvěřovat. Bude to pro něho mít smysl, protože to bude motivace, protože když jsou žáci pořád na dně kvůli svým ať už reálným nebo smyšleným limitům, nedokážou se posunout jako ostatní. Ztrácí motivaci a nedělají nic, je jim to jedno a hodnocení je nezajímá a nechtějí nic dělat v hodinách. Pokud zjistí, že je zájem i o jejich práci, i když není tak dokonalá, tak to pro ně určitě něco znamená, budou chtít pracovat a budou také lépe pracovat.“

Teď bych se ráda zeptala na pozorovací arch a pět bodů pozorování. Můžeš je postupně projít, okomentovat a říci, zda sis všimla nějaké změny? Na které oblasti z těchto pěti působí CZV a hodnocení podle Tebe nejvíce?

„Na které oblasti působí nejvíce, nedokážu s přesností říct. Snažila jsem se žáky pozorovat opravdu pečlivě, ale stejně si myslím, že mi toho dost uniklo. Ale podle toho, čeho jsem si všimla, tak co se týká aktivity, vím o dětech, které se mi začaly hlásit více než dříve. Není to nic razantního, ale pár mě jich napadá. Jestli dítě vnímá svůj neúspěch jako možnost se zlepšit, to opravdu netuším. Abych toto mohla zhodnotit, musela bych je osobně znát, což bohužel neznám. Co se týká spolupráce se mnou. Spolupracují všichni, když to po nich chci samozřejmě. Na hodnocení, které jsem zavedla vlastně díky tobě na konci hodiny, bych řekla, že jim hodně záleží. Několikrát se mi stalo, že mi do něj začalo zvonit, ale nestalo se, že by se začali zvedat nebo si balit. Poznala jsem, že mě opravdu poslouchají a zajímá je to. Ale hodnotím třídu jako celek. Co si myslí jednotlivci těžko říct. Jak pracují se spolužáky. Jsou děti, které s tím nemají problém a děti, které nechtějí, a je na nich poznat, že skupinovou práci nemají rády. Já jsem si žádné výrazné změny nevšimla. Teď mě napadá jeden žák ze sedmého ročníku. Ten patří mezi slabší žáky, nezdá se mi, že by měl moc kamarádů, je spíše na

okraji třídy. Ze začátku při skupinové práci nic nedělal a ostatní, se mi zdálo, že s ním ani nepočítali. Ale zrovna při aktivitě, kterou jsem s nimi dělala asi před dvěma týdny, byl ve stejné skupině s kluky, co většinou bývá, a překvapilo mě, že se s nimi normálně bavil a dokonce vyplňoval pracovní list on. Nevím, jestli to je vhodný příklad pro tu čtyřku, ale třeba by mohl být. Co se týče snahy, tak tu jsem upozorovala určitě. Děti se v těch třídách více snaží, toho jsem si všimla hned od počátku. Což se pojí i s tou aktivitou.“

Zpozorovala jsi zlepšení u nějakého konkrétního žáka?

„Zlepšení nevím, jestli jsem přímo zpozorovala. Podle mě je na to brzo a navíc to s nimi dělám jenom já, což je podle mě málo. I když je pravda, že v osmém ročníku je holčina, která mě poslední dobou překvapuje. Nevím, jak ti vyjde z druhého dotazníku, ale já si myslím, že nad tím začala přinejmenším přemýšlet. Je velice bystrá a chytrá, ale vždycky zůstává jakoby v koutě. Nepamatuji si, že by se někdy sama přihlásila. Poslední dobou je na ní vidět, že chce něco říct a že možná i vidí smysl v tom, co děláme o hodině. A ještě ten žák, o kterém jsem ti už říkala, který začal s klukama komunikovat a vyplnil pracovní list. Nevím, jestli se mu více otevřel mindset nebo jestli hrálo roli ještě něco jiného, ale u něj to je určitě pokrok. Je hrozně těžké odhadnout, jestli a jaký vliv to na konkrétního žáka bude mít. Ale určitě to posune všechny, pokud by se program s žáky svědomitě dělal. Já si myslím, že pokud ho aplikuje jen jeden člověk v občance, tak se to posunout ani nemůže anebo tam jsou jen malý „vlaštovky“. Myslím si, že tam musí být působení více stran, jenom jedna hodina a učitel je málo. Pokud by se to mělo posunout, pak by učitelé měli projít školením, aby o tom všichni věděli. Učitel k takovému hodnocení přirozeně inklinuje, nebo aspoň já, ale bylo by dobré o celé teorii vědět více, protože má svůj význam. Není to nějaká planá teorie, má svoji podstatu. Bylo by dobré, aby už všichni studenti na pedagogických fakultách se o tom učili, ale také, aby se to dostalo i mezi ty, co už učí.“

Co se týká ročníků. Viděla jsem v tom nějaký rozdíl - v přístupu. Byl vůbec patrný nějaký rozdíl, co se týká ročníku nebo vůbec?

„To si myslím, že spíš záleží na jednotlivci, na jednotlivých osobnostech. Myslím si, že ročníky nehrají větší roli. Záleží na typu člověka. Když se zvolí aktivita vzhledem ke schopnostem dětí, tak nevidím problém.“

Za jakých předpokladů je možné CZV program aplikovat a za jakých předpokladů bude fungovat?

„Podmínky jsou různé a pokaždé jiné. Velkou roli hraje čas, v občance toho s dětmi musím hodně stihnout, do toho se přidají dva svátky, exkurze apod. a už nemám čas, natož do hodiny zařadit aktivitu, která mě v učivu neposune dále. Je to náročné a myslím si, že mnoho učitelů to ani neudělá. Je to celé o přístupu. Pokud to postavím tak, aby spolupracovali a hodnotili sami sebe, tak toho zas tak moc nestihneme. Víím, že to má veliký vliv na děti a je to důležité a mělo by to tak být. To je problém celého školství, protože by mělo navazovat. Je fajn se na tyto věci zaměřit ve škole, ale pak děti dělají přijímačky na střední školy a chtějí se po nich jenom znalosti, které já je musím naučit, a jak, když na to nemám čas. Navíc je problém s dozděláním učitelů. Málokterý učitel si ve svém volném čase pojede na kurz, když má rodinu a děti a povinného nic nemáme.“

Vrátím se trochu zpátky, za jakých podmínek by měla CZV při hodině fungovat?

„To se asi takto nedá říct. Nevím. Každá třída je jiná a každá hodina je taky jiná. Nevím čím to je dané, ale myslím si, že to je i náročné tím, že ty děti jsou v pubertě. Jsou děti, které procházejí změnami a tam sebedůvěra je pochroumaná, začnou na sobě vidět chyby, které se pak zvýrazňují, protože si nevěří, ale přitom jsou úžasný. Učím i hudební výchovu, tak to vidím na jedné žákyni, která krásně zpívá, ale odmítá se zúčastnit soutěže. Nevím čím to je, asi nemá sebedůvěru. Puberta se na tom podepisuje, ale právě i v tuto kritickou dobu by chtělo, aby se učitel snažil otevřít jejich mysl, aby si uvědomili, že mají možnosti, ... když to hodně přeženu skoro neomezený.“

Jak ti šlo plánování CZV a celé hodiny OV podle připraveného programu? Nastaly nějaké problémy?

„No, ze začátku mi to zabralo hodně času, ale snažila jsem se to dělat zodpovědně podle daných kroků. Pak už to šlo lépe, zvykla jsem si na přípravu a už jsem ji dělala, dá se říct, že automaticky. Problém nevím, asi jsem s tím žádný neměla. Akorát jsem bojovala s neznalostí žáků, protože je mám jenom jednou týdně a hlavně třeba v šestce nebo sedmičce sotva znám jejich jména. Donutilo mě to si je zapamatovat a na některé žáky jsem se i ptala kolegů.“

A co třeba čas? Stíhla jsi pokaždé vše, co jsi měla naplánované?

„Dá se říci, že ano. Neměla jsem s tím problém. Hodinu jsem udělala tak, aby mi zbylo dost rezervního času, takže jsem většinou stíhala.“

A co závěrečné hodnocení?

„Nad tím jsem se musela vždycky zamyslet víc, než jsem byla zvyklá. Vážila jsem slova a pak jsem se doufám naučila i používat vhodná gesta a mimiku. S tím jsem měla vždycky problém a mám i teď. Nedokážu to nějak zkorigovat (smích). Když jsem ale už věděla, co jim mám říct, a byla jsem si v tom jistá, snažila jsem se zapojit i to. Nevím, jestli to bylo vidět, to by ses asi musela přijít podívat (smích).“

Budeš tento typ hodnocení používat i dál ve výuce?

„Jak jsem řekla, smysl to má a i mně samotné to něco přineslo. Člověk se nad tím zamyslí víc, a já sama budu hledat další způsoby, jak těm dětem pomoci, protože sice učení může být nějaké, ale psychologie je důležitá. Ač se to dá naučit teoreticky, musí to jít ruku v ruce s praxí a myslím si, že je důležité o tom přemýšlet. Nejenom sám o sobě, ale i o dětech. Snažit se, aby ve škole byly rády a aby je to bavilo, ale to je běh na dlouho trať. Určitě teorie mindset má ve škole své místo a podle mě by se měla začít rozšiřovat mezi učitele.“

Dobře. Moc děkuji za rozhovor.

Příloha 4 – Reflexe odučených hodin s použitím CZV

Hodina č. 1

Ročník: 9

*Téma: **Já jako občan obce***

Cíle:

- * Žák vyjmenuje klady a zápory žití ve městě, malém městě a na vesnici
- * Žák racionálně prezentuje fakta a stanoviska skupiny před třídou
- * Žák si uvědomí důležitost kooperace
- * **CZV - řízená diskuze (první seznámení s CZV)**

Ž vyslechne hodnocení učitele a má možnost se k němu vyjádřit

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, občanské

Metody: brainstorming, diskuze

Organizační formy: skupinová práce

Pomůcky: tabule, fixy, pracovní listy

Stručný plán hodiny:

- představení, zadání dotazníků testující žakovský mindset

Evokace:

- opakování minulé hodiny
- brainstorming na tabuli: klady a zápory žití ve městě a na vesnici

Uvědomění:

- organizovaná skupinová práce – každý žák zastává určitou roli
- závěrečná prezentace skupin

Reflexe:

- CZV od učitele - řízená diskuze (první zkušenost)

Moje reflexe hodiny:

První část hodiny v devátém ročníku probíhala podle plánu. Jelikož toto byla moje první hodina v této třídě a navíc z půlky určená na vyplnění dotazníku, nechtěla jsem s žáky začínat nic nového. Pokračovali jsme proto v tématu *Občan obce* a více se zaměřili na rozdíly vesnice a města. V krátkém brainstormingu jsem žáky chtěla připravit na aktivitu, a proto jsme společně vymysleli klady a zápory města a vesnice. Následně jsem žáky rozdělila do skupin a vysvětlila jim průběh jejich následné spolupráce. První skupina se měla rozhodnout, zda se přestěhuje na vesnici, do malého nebo velkého města a proč. Nejednali sami za sebe, ale za roli, která jim byla přidělena (dítě, babička, pes). Další tři skupiny dostaly stejný úkol s rozdílem lokace. Tyto skupiny měly vymyslet co nejvíce kladů, aby se rodina, která se stále rozhoduje, nakonec přestěhovala k nim. Tito žáci měli ve skupině také svojí roli a to zapisovatele,

mluvčího, koordinátora, časoměřiče a hodnotitele práce skupin, který měl extra papír na hodnocení. Žákům jsem zadala časový limit a znovu se ujistila, že všichni všechno chápou. Zprvu se mi zdáli nejistí, ale nakonec pracovali velice svědomitě a překvapilo mě, jaký byl ve třídě klid. Po uplynutí časového limitu, skupinky prezentovaly své výsledky a rodina sdělila své rozhodnutí.

V závěru aktivity hodnotitelé skupin zhodnotili skupinu jako celek s pomocí připravených otázek a návodu v pracovním listu. Vše se obešlo bez větších problémů. Celá jejich práce byla podložena pracovním listem, na kterém bylo znovu vše vysvětleno. Úplným závěrem jsem shrnula celou hodinu, pochválila žáky za společnou práci a zhodnotila jejich snažení. V následující diskuzi jsem po nich chtěla, aby mi řekli, proč si myslí, že pracovali ve skupině a proč byla jedna z funkcí funkce hodnotitele. Snažila jsem se, aby si uvědomili, co všechno během této aktivit bylo rozvíjeno – komunikační dovednosti, kooperace, atd. a k čemu všemu se jim to může hodit do budoucna.

Nepůsobila jsem cíleně na žádného žáka, protože výsledky z mindset testů teprve budu mít. Chtěla jsem, aby se zatím seznámili s aktivitou, se kterou neměli dosud v hodině OV zkušenost a uvědomili si, že hodnocení a sebehodnocení je pro ně důležité a že je bude v průběhu dalších hodin provázet. Byla jsem překvapená, že žáky teorie mindset velice zajímala. Sami za mnou po hodině chodili a ptali se, kdy dostanou výsledky a během mého výkladu na toto téma byli velice soustředění a bylo poznat, že je zajímá.

Hodnotící řeč:

„Podle mého názoru, skupinová práce dopadla velice dobře. Bylo vidět, že jste chtěli splnit úkol a snažili jste se spolu komunikovat a domluvit se. Chápu, že to nebylo jednoduché, nejenom z toho důvodu, že jste to dnes zkoušeli úplně poprvé, ale také protože kooperace ve skupině není nikdy jednoduchá. Někteří z vás s tím měli větší problém, než ostatní. Viděla jsem určitá zaváhání, ale věřím, že když budeme poctivě trénovat, tak budete stále lepší. Ráda bych pochválila především Honzu, který byl velitel druhé skupiny a bylo vidět, že se k úkolu staví velice zodpovědně a že vynaložil velké úsilí, aby zadání skupina stihla včas. Také Vaška, který přišel s velice originálními nápady. Během následujících hodin tuto aktivitu bude nadále zkoušet a trénovat, takže budete mít možnost si ji zkusit znovu. Dnes vás všechny velice chválím za účast a za snahu.“ Mé hodnocení žáci doufám přijali, dostalo se mi od nich ZV v podobě souhlasného pokyvování hlavou.

Hodina č. 2

Ročník: 9

Téma: Úřad

- Cíle:*
- * Ž se seznámí s fungováním obecních a městských úřadů
 - * Ž se seznámí s povinnostmi úředníků a pravomocemi občana
 - * Ž popíše práva a povinnosti starosty
 - * Ž je schopen porozumět odbornému textu a odpovědět na předem dané otázky
 - * **CZV tvořením – Ž zhodnotí své schopnosti v závislosti na dané funkci**

Klíčové kompetence: k řešení problémů, občanské, sociální a personální, pracovní

Metody: diskuze, práce s textem, psaní

Organizační formy: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: tabule, fixy, články do skupiny, sešity OV, psací potřeby

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- diskuze – Proč bychom měli vědět základní informace o obecním úřadu? Má s ním někdo zkušenost? Jak funguje? K čemu je?

Uvědomění:

- výklad – obecní a městské úřady
- skupinová práce - práce s autentickým článkem z novin (odpovídání na otázky na základě textu)
- starosta – práva a povinnosti – ideální rysy osobnosti

Reflexe:

- CZV tvořením - esej na téma: Proč bych ne/měl být starosta.
- Shrnutí hodiny

Moje reflexe hodiny:

Tuto hodinu jsem se snažila pojmout jinou formou, než jsou žáci zvyklí, především proto, že jde o téma, které žákům nic moc neříká, jsem se snažila je co nejvíce motivovat. Nejprve jsem žákům představila samotný průběh hodiny, následně jsem zavedla diskuzi na téma, proč bychom měli něco vědět o obecním úřadu a jestli s ním má někdo praktickou zkušenost (občanský průkaz). Následovala práce s autentickým textem z novin, zabývajícím se obecnými úřady. K textu jsem žákům dala otázky, na které ve skupinách měli odpovědět. Nerozdělila jsem je do žádných rolí, celou kooperaci jsem nechala pouze na nich. Z pozorování jsem zjistila, že spolupráce v některých skupinách nedopadla dobře. Žáci nepracovali, pouze pár se jich snažilo alespoň přečíst text. Podle mého názoru šlo hlavně o složení skupin, protože některé z nich měly otázky vypracované bez větších problémů a jiné si nevěděly rady. Po skupinové práci jsem po žácích chtěla, aby tuto skup. práci porovnali s minulou

hodinou, kdy skupina pracovala podle pracovních listů a každý žák se „upsal“ k určité roli a práci ve skupině.

V druhé číst hodiny jsem žákům zadala napsání krátké eseje (zamyšlení) nad tím, zda on sám by mohl být starostou. Před zadáním tohoto úkolu jsme se společně bavili o funkcích starosty a také o tom, jakou ideální osobnost by měl starosta mít. Žáci se shodli na několika vlastnostech a následně v eseji napsali, zda by ne/chtěli zastávat tuto funkci a proč – hlavně s porovnáním svých vlastností. Touto aktivitou jsem chtěla zjistit jejich sebevědomí a racionální usuzování. Se zadáním neměli žáci problém a úkol stihli v daném limitu. Během celé hodiny jsem se snažila na žáky působit i prostřednictvím CZV v podobě průběžného hodnocení. Používala jsem především mimiku a gestiku.

CZV proběhla bez problémů. Žáci dostali 15 minut na napsání krátkého textu, což mi připadalo jako ideální doba. Obsah jejich esejí jsem následně porovнала s výsledky mindset dotazníků. Pozorovaní žáci s GM napsali, že by nechtěli zastávat tuto funkci a jako hlavní důvod uvedli nedostatek zkušeností, či nevhodný povahový rys. Žáci s FM nejvíce uváděli své negativní vlastnosti či postoj okolí vůči jejich osobě, např. neoblíbenost a nezodpovědnost. Ověřila jsem si tudíž, že jejich vnímání své osoby neodporuje výsledkům mindset dotazníků.

Hodina č. 3

Ročník: 9

*Téma: **Jsem občanem státu***

Cíle:

- * Ž definuje pojem občanství
- * Ž popíše jakým způsobem se člověk stane občanem země
- * Ž trénuje své vyjadřovací schopnosti a vedení smysluplného dialogu
- * **CZV rychlé shrnutí zážitku – Ruku na toho kdo ...**
Ž zhodnotí přínos a užitečnost členů své třídy

Klíčové kompetence: komunikativní, řešení problémů, občanské, sociální a personální

Metody: výklad, metoda sněhové koule, diskuze

Organizační formy: skupinová práce

Pomůcky: tabule, fixy, pracovní list s tabulkou, prostor ve třídě

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- brainstorming – občan, práva a povinnosti občana

Uvědomění:

- výklad: občan, občanství, práva a povinnosti

- sněhová koule – tabulka s podmínkami pro získání občanství
- shrnutí pojmů – vyvolávání žáků

Reflexe:

- CZV: Ruku na toho, kdo...

Moje reflexe hodiny:

V rámci motivace jsme si ujasnili pojem občanství a formou brainstormingu žáci pracovali na právech a povinnostech občana. Následoval krátký výklad týkající se práv a povinností občana. Poté přišla na řadu skupinová práce (metoda sněhové koule), kdy měli žáci do tabulky v pracovním listě označit ty možnosti (podmínky získání občanství), které si myslí, že jsou správné. Tuto formu jsem zvolila i z důvodu mého nachlazení a ztráty hlasu, proto jsem se snažila hodinu sestavit tak, abych nemusela moc mluvit. V rámci reflexe jsem zopakovala průběh hodiny a zdůraznila klíčové body s pomocí žáků, kteří se je měli snažit definovat. Následovala CZV.

V této hodině jsem zvolila techniku rychlého shrnutí zážitku a konkrétně aktivitu s názvem Ruku na toho kdo... Tato CZV proběhla přesně podle mých představ a nic bych na ní neměnila. Žáci měli zakázáno v průběhu CZV mluvit. Nejprve jsem řekla větu např. „*Dej ruku na toho, kdo je dobrý vůdce*“ a dala jsem jim asi 5 s na rozmyšlenou. Následně jsem tleskla, což byl signál, že mají položit ruku na dotyčnou osobu a chvíli zůstat bez hnutí. Při dalším tlesknutí měli dát ruce pryč a začalo nové kolo. V průběhu docházelo k vtipným situacím, kdy žáci sami sobě unikali s cílem dát ruku na spolužáka, který hledal jiného. Bylo znát, že je tato aktivita baví. Pro mě bylo překvapením, že v průběhu opravdu nemluvili. Jelikož jsem žáky neznala, neměla jsem přehled, jací žáci jsou nejoblíbenější a jaké mají mezi sebou vztahy. To měla za úkol paní učitelka. Já jsem vyzorovala, že jsou ve třídě 2-3 výrazné osobnosti, na kterých byla ruka položena častěji. Uvědomuji si riziko, že určitě ne na všechny někdo ruku položil. Tomu se podle mě dá jen těžko předejít. Učitel tomu může přispět vhodně položenými otázkami, ale to pouze za předpokladu, že třídu zná, což bohužel nebyl můj případ. Z pozorování paní učitelky vyšlo, že zhruba na 80% žáků jiný žák ruku položil alespoň jednou. Žáci si díky této CZV vzpomněli na to dobré, čeho se dočkali od spolužáků a zároveň položenou rukou získali uznání za své pozitivní jednání. Tudiž jim aktivita přinesla důležité zpětnovazební informace v tomto případě od spolužáků, kteří jsou pro jedince v pubertálním období velice důležití. Byla jsem příjemně překvapena, že žáci i vzhledem k mému problému s hlasem, který mi neustále přeskakoval

a chvílemi nefungoval vůbec, byli velice ukáznění. Nezaznamenala jsem žádné posmívání ani využití situace k nekázní, z čehož jsem měla obavy. Když hladina hluku ve třídě stupala, stačilo neverbální gesto a žáci rychle pochopili, že se mají zklidnit. Několikrát mi někteří z nich sami pomohli ztlumit ruch ve třídě.

Hodina č. 4

Ročník: 9

*Téma: **Migrace – uprchlická krize***

Cíle:

- * Ž si uvědomí důležitost občanství
- * Ž je schopen přiřadit pojmy ke správným definicím týkajícím se tohoto tématu
- * Ž je schopen si na základě získaných informací udělat vlastní názor o tématu a obhájit ho před ostatními
- * **CZV debata – Ž je schopen kriticky zhodnotit průběh aktivity a svůj vlastní přínos**

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů

Metody: diskuze, debata, přiřazování pojmů, metoda sněhové koule

Organizační formy: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: lístečky s pojmy, pracovní listy do skupin

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- motivování žáků pro dané téma – zdůraznění důležitosti
- zopakování a upřesnění hlavních pojmů: občanství, práva a povinnosti, migrace, emigrace, imigrace
- skupinová práce – přiřazování pojmů
- vcítění se do občana ohroženého válkou

Uvědomění:

- metoda sněhové koule: 4 důvody proč ne/přijmou uprchlíky
- debata 1: Proč by ČR ne/měla přijmout uprchlíky?

Reflexe:

- CZV: debata 2: Jak naše skupina obstála v debatě?
- pochvala, shrnutí a uzavření učitelem

Moje reflexe hodiny:

Na začátku hodiny jsem vyžadovala, aby měli žáci jasno v základních pojmech týkajících se dnešního tématu hodiny. I když měli za úkol si nastudovat seriózní materiály, aby o tématu migrace – uprchlictví věděli základní informace, tak i přes to jsem s nimi základní pojmy jako je občanství, práva a povinnosti občana, migrace, emigrace, imigrace zopakovala. Pro dnešní hodinu jsem jako hlavní aktivitu i jako CZV

zvolila debatu. Víím, že je to jedna o nejobtížnějších technik jak pro učitele, tak pro žáky. Přesto jsem si její vedení chtěla vyzkoušet, a proto jsem jí aplikovala v 9. ročníku během poslední hodiny, kterou v rámci praxe odučím. Po motivační a „ujasňovací“ fázi jsem po žácích chtěla, aby se zkusili vcítit do situace uprchlíka. Měli si představit, že zde začne válka a hrozí jim veliké nebezpečí. Jak by se asi zachovali? Nechala jsem jim minutu na rozmyšlenou a následně započala práci ve dvojicích. Žáci měli napsat čtyři důvody, proč by ČR ne/měla přijmout uprchlíky a snažit se je integrovat do společnosti. Následně své výsledky porovnali a doplnili ve čtveřicích. Já jsem pak třídu rozdělila na 2 půlky. Každá skupina si měla připravit racionální argumenty být schopná je obhájit před třídou. Já jsem vybrala, s pomocí paní učitelky, 2 řečníky, kteří kultivovaným způsobem přednesli výsledky své skupiny. Druhá skupina se mohla vyjádřit a oponovat. Následně jsem je pochválila za práci a shrnula, k čemu debata jako celek dospěla.

Z tématu a průběhu hodiny jsem měla trochu strach. Chtěla jsem toto aktuální téma zahrnout do výuky, ale zároveň jsem se bála možný extrémních názorů žáků. Nebyla jsem si jistá, že dokážu včas a správně zareagovat. Na hodinu jsem se proto připravovala důkladněji než na jiné a možná i proto výuka dopadla až nad má očekávání dobře. Žáci měli o téma zájem a s žádnými vyhraněnými názory jsem se nesetkala. Jediný problém nastal, když jsem je rozdělila do dvou skupin pro přípravu debaty. Ti, kteří byli ve skupině pro přijetí uprchlíků a sami zastávali opačný názor, chtěli přejít do druhé skupiny. Na což jsem ve fázi přípravy nepomyslela a mělo mě to napadnout. Rovnoměrným rozdělením žáků do skupin jsem chtěla zabránit tomu, abych v jedné skupině měla jednoho žáka a v druhé zbytek třídy. Tím jsem ale nevědomky vytvořila jiný problém, který jsem musela řešit. Skupiny sice nebyly vyvážené, co se týče počtu, ale je to podle mého lepší varianta, než kdyby tito žáci rezignovali a nechtěli se aktivity účastnit. V průběhu přípravy debaty v početnější skupině bohužel nepracovali všichni, což bylo zapříčiněno vyšším počtem žáků. Prezentace výsledků a samotná debata mě příjemně potěšila. Vybraní žáci k tomu přistupovali velice zodpovědně.

Po debatě na téma uprchlictví započala debata na téma, jak naše skupina obstála v debatě. Každý žák se měl zamyslet nad otázkami – co bylo cílem debaty, co jsme udělali jako skupina dobře a co špatně – následně každý žák měl vyměřený čas na to se vyjádřit a poté následoval prostor pro případné námítky a dotazy. Zvolila jsem stejný postup jako během debaty na téma migrace. Jelikož pracovaly obě skupiny současně, nestihla jsem zaznamenat výpovědi všech žáků. Z toho, co jsem odposlechla, zazněla převážně kladná kritika, ale někteří žáci měli i negativní připomínky. I přes to, byla

debata klidná a nedošlo k žádným vyhroceným situacím. V průběhu diskuze jsem se zaměřila na FM žáky. Všichni tři se vyjádřili a nevšimla jsem si žádné viditelné nervozity. Dva z žáků ve své výpovědi pouze opakovali již řečené myšlenky, ale třetí z nich odpověděl několika souvětími a dokonce vznesl negativní kritiku vůči spolužákům. Příjemně tím překvapil především paní učitelku, která od něj prý nečekala rozsáhlejší odpověď, protože v hodinách OV se řadí do skupiny extrémně pasivních žáků. Jeho kritika byla skupinou přijata a já jsem ho pochválila před celou třídou za vhodnou připomínku k tématu a za odvahu přijít také s negativní kritikou. Na konec zástupce každé skupiny shrnul závěr celé skupinové debaty. Já jsem následně celou hodinu uzavřela pozitivním hodnocením a pochvalou za odhodlání se pustit do těžkého tématu. Také jsem zmínila pár nedostatků, na které jsem v průběhu pozorování narazila a poradila, jak je ideálně odstranit. Na závěr, jsem se žáky snažila motivovat pro další práci. S průběhem hodiny jsem byla spokojená a myslím si, že vytyčených cílů se mi podařilo dosáhnout.

Hodina č. 5

Ročník: 8.

*Téma: **Jak se znám***

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž definuje pojmy sebepojetí, sebepoznání, sebehodnocení a sebevědomí
- * Ž si uvědomí rozdílnost svého Já – jinak se vnímáme, jiní skutečně jsme, jinak nás vnímají druzí
- * Ž zjistí jak ideálně pracovat s kritikou okolí
- * **CZV - Ž shrne průběh celé hodiny v závislosti na svém zapojení a uvědomí si své pocity při jednotlivých aktivitách**
Ž si uvědomí důležitost tématu pro něho samotného - bude motivován k dalšímu sebepoznávání

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Metody: brainstorming, diskuze, technika čtyř P kladení otázek

Organizační formy: individuální práce, práce ve dvojicích, celo-třídní práce

Pomůcky: tabule, křída, sešity na OV, psací potřeby, připravené okruhy otázek na CZV

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- brainstorming - popis osoby (tělo, vlastnosti, životní cíle)

Uvědomění:

- definování a vysvětlení základních pojmů: sebepoznání, sebehodnocení a sebevědomí
- práce do sešitu - popis sebe sama
- práce do sešitu 2 – popis kamaráda stejným způsobem

- diskuze ve dvojicích – porovnávání výsledků
- celo-třídní diskuze: Proč člověk sám sebe vidí jinak, než ho vidí ostatní?
- esej na základě informací ze skupinové práce – Já, takový jaký jsem a já, jak mě vidí ostatní

Reflexe:

- CZV: volná diskuze – technika čtyř P

Moje reflexe vyučovací hodiny:

Cílem této hodiny je, aby si žáci uvědomili, jak moc je pro ně důležité znát sám sebe a také jak ideálně naložit s názorem ostatních na vlastní osobu. Po klasickém brainstormingu, během kterého žáci na tabuli doplňovali kategorie: jejich tělo, vlastnosti a životní cíle, následovala práce do sešitu, kdy nejdříve podle vzoru na tabuli zhodnotit sami sebe a následně i svého kamaráda. Po této práci následovala diskuze, při které žáci porovnávali své vzájemné hodnocení. Následně proběhla celo-třídní diskuze na téma, jak naložit s kritikou. V první části hodiny jsem nečekala žádný problém, žáci rychle pochopili zadání úkolu a v jeho průběhu jsem také nezaznamenala žádné obtíže. V druhé části hodiny jsem nechala žáky napsat krátkou esej, do které měli použít informace z grafů, které vytvářeli na začátku hodiny. S tím trochu problém byl. Řadě z nich se nechtělo psát a zpočátku trochu protestovali, proto jsem se neplánovaně rozhodla je motivovat plusem, které sbírali, aby dostali jedničku. Ačkoliv vím, že tento typ motivace není ideální, v danou chvíli jsem ho i přes to zvolila. Tuto práci jsem jim zadala s jasným záměrem si potvrdit výsledky z mindset dotazníků, které jsem žákům zadala předcházející hodinu. V samém závěru hodiny jsem aplikovala jednu z jednodušších forem CZV a to volnou diskuzi, při které jsem se více zaměřila na vybrané žáky. Po žácích jsem chtěla, aby se zamysleli nad tím, co jim tato hodina dala a k čemu jim tyto informace budou v budoucnu.

S průběhem diskuze jsem byla velice spokojená. Během samotné diskuze jsem se snažila žáky nenápadně vést směrem, kterým jsem potřebovala. Nejprve jsem se zaměřila na přímé a uzavřené otázky, aby žáci zpozorněli a uvědomili si, že jsme se od předcházející aktivity již posunuli dále. Následovali přímé otevřené otázky. V této fázi jsem po žácích chtěla hlubší zamyšlení a obsáhlejší odpovědi. Využila techniku *čtyř P*, kterou jsem již popsala v jedné z předcházejících kapitol. Celá diskuze trvala přibližně deset minut. Žáci v průběhu diskutovali i mezi sebou. Nevyžadovala jsem dodržování striktních pravidel, že vždy mluví pouze jeden apod. Jelikož žáci neměli s diskuzí

doposud zkušenosti, zvolila jsem raději nenásilné vedení prostřednictvím otázek. Z důvodu mého přizpůsobení potřebám žáků, se tato diskuze nedá považovat za úplně volnou, spíše za „polo-volnou“, jelikož žáci určitým způsobem vedeni byli.

V průběhu diskuze jsem neverbálně vybízela i FM žáky, aby se zapojili. Nevyvolávala jsem je, spíše jsem čekala, až se sami přihlásí. Ze tří pozorovaných žáků s FM se přihlásil jeden a odpověděl na dvě otázky. Zbylí dva se sice nepřihlásili, aby podle pozorování paní učitelky je průběh a odpovědi zajímaly. Já jsem každou odpověď ohodnotila buď neverbálním gestem anebo krátkým slovním spojením (např. Výborně! Dobrý postřeh apod.).

Hodina proběhla tak, jak jsem si jí naplánovala. Nevyskytly se žádné vážné problémy či komplikace, se kterými bych dopředu nepočítala. Co se týče esejí, tak jsem předpokládala, že dopadnou o trochu lépe. Zhruba v polovině případů žáci pouze přepsali termíny z grafů do vět a více se nad jejich smyslem nezamýšleli. Našli se ale i tací co si dali s formulací záležet, což mě potěšilo a také byli náležitě odměněni. Tuto aktivitu bych zařadila za normálních okolností do vyšších ročníků, ale v rámci výzkumu jsem si potřebovala co nejdříve ověřit výsledky mindset testů, proto jsem se jí i přes to rozhodla aplikovat. Vytyčených cílů se mi u většiny žáků podařilo naplnit.

Hodina č. 6

Ročník: 8

*Téma: **Temperament a charakter***

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž charakterizuje jednotlivé typy temperamentu a definuje pojem charakter
- * Ž zjistí svůj typ a v závislosti na něm se zamyslí nad svým dosavadním chováním
- * Ž si uvědomí rozdílnost reakcí lidí s odlišným typem temperamentu
- * Ž se bude snažit vědomě potlačovat své negativní vlastnosti a rozvíjet kladné
- * Ž vysvětlí, co znamená „charakterní“ a „bezcharakterní“ jednání
- * **CZV rychlé shrnutí zážitku - Obraz názorů**

Ž je schopna kriticky zhodnotit užitečnost dnešního tématu

Klíčové kompetence: k řešení problémů, sociální a personální

Metody: diskuze, výklad, hádání

Organizační formy: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: PC, prezentace, sešity na OV, prostor ve třídě, výrazný předmět

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- volná diskuze – obrázky zobrazující typy temperamentu – žáci popisují a hádají

- krátký výklad – proč je o temperamentu důležité vědět

Uvědomění:

- výklad s prezentací
- test temperamentu (zjednodušený k aplikaci ve školní třídě)
- práce ve dvojicích – diskuze nad výsledkem
- výklad: introvert x extrovert, charakter

Reflexe:

- CZV: Obraz názorů

Moje reflexe hodiny:

Na tuto hodinu jsem se velmi těšila a dala si s přípravou záležet. Psychologie mě baví a myslím si, že je velice potřebná, především pro žáky v počínající pubertě. CZV jsem aplikovala na konci hodiny, protože jejím cílem bylo, aby žáci toto téma považovali za důležité a přínosné. Také aby si uvědomili, jaké jsou jejich kladné a záporné stránky, jak je ovlivňují a že s nimi mohou pracovat, pokud vynaloží dostatečné úsilí. Zvolila jsem aktivitu s názvem *Obraz názorů*. Z důvodu aplikace zvolené aktivity CZV jsem výjimečně hodinu občanské výchovy přesunula do učebny anglického jazyka, kde bylo dostatečně prostoru. Ze začátku hodiny jsem měla problém udržet kázeň ve třídě. Nejdříve jsem nevěděla čím to je, že jsou žáci během této hodiny neklidní, protože v předcházejících hodinách jsem s nimi měla opačnou zkušenost. Po hodině jsem se dozvěděla, že se vrátili ze školních sportovních her, které se konaly ten den na hřišti. Během evokační fáze se postupně začali soustředit, takže průběh hodin byl klidný. Potěšila mě bouřlivá diskuze nad obrázky v prezentaci. Bylo vidět, že žáky zaujaly a evokovaly v nich zajímavé nápady. Během testování temperamentu byli velice klidní a svědomitě odpovídali na otázky.

Před CZV jsem do prostředí místnosti postavila květináč s vysokou květinou a žáci kolem ní udělali veliký kruh. Následně jsem říkala určitá tvrzení, se kterými buď souhlasili anebo nesouhlasili. Kdo souhlasil, šel blíže do středu (podle toho jak moc souhlasil, se více přiblížil) a kdo nesouhlasil vůbec, zůstal stát. Žáci měli zakázáno se bavit. Pokaždé jsem jim dala pět sekund na rozmyšlení a poté měli zaujmout pozici. Začala jsem jednoduchými otázkami a až později jsem přešla ke složitějším. V druhé část procesu jsem se žáků ptala na důvod jejich postoje. Odpovědi některých z nich byly velice rozpačité. Často mi říkali, že nevědí přesný důvod, proč si stoupli zrovna na určité místo, spíše to tak „cítili.“ Podle mého názoru je tato forma CZV pro 8. ročník

vhodná, ale znovu jsem se potýkala s problémem, že žáci nebyli zvyklí na hodnocení a sebehodnocení, proto i tato aplikace CZV nebyla ideální. Myslím si ale, že to byla jediná překážka.

V průběhu celého procesu jsem se snažila udržet pozitivní atmosféru ve třídě. Žáci byli zprvu aktivitou trochu zaskočení, ale průběh byl klidný, bez jakýchkoliv problémů. Žáky jsem nejenom pozitivně hodnotila za snahu vyjádřit důvod jejich postoje, ale také jsem se jim snažila vysvětlit, jak je důležité si nejprve „srovnat myšlenky“ a až na základě svého názoru, zaujmou určitý postoj. Ne to udělat naopak, s čímž jsem se u některých žáků setkala. Cíl CZV byl, podle hladkého průběhu a postavení žáků, naplněn. Paní učitelka si tuto aktivitu velice oblíbila a prý i ona ji zařadí do svých hodin.

Hodina č. 7

Ročník: 8

*Téma: **Osobnost – temperament 2***

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž vyjmenuje a charakterizuje jednotlivé typy temperamentu
- * Ž se vžije do určitého typu a bude se chovat podle jeho specifik
- * Ž si uvědomí, že některé rysy a vlastnosti osobnosti se nedají změnit a musí s nimi pracovat
- * **CZV tvořením - Dokončování vět (literární)**

Ž písemně vyjádří, jak vnímal předcházející aktivitu s pomocí předem daných vět (jeho sebereflexe – jak se stavím k výzvě)

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Metody: hraní rolí, diskuze

Organizační formy: práce ve skupinách, individuální práce

Pomůcky: papírky s rčeními, tabule, fix, papírky s předtištěnou CZV

Stručný plán hodiny:

Evokace

- opakování hlavních pojmů z předešlé hodiny (temperament a jeho typy, ...)

Uvědomění:

- skupinová práce - rčení
- skupinová práce – hraní rolí dle rčení a typu temperamentu

Reflexe:

- CZV: Dokončování vět
- diskuze (v následující hodině)

Moje reflexe hodiny:

Tuto hodinu jsem začala opakováním hodiny předešlé. Společně s žáky jsme si zopakovali, co je to temperament a charakter a jak s nimi ideálně pracovat. Následně jsem žáky rozdělila do skupin a dala jim na papírcích různá rčení, týkající se lidské povahy a temperamentu, *např. Má horkou krev*. Skupinky dostaly čas na rozmyšlenou a následně každá měla představit svá rčení a pokusit se je zařadit do skupiny podle temperamentu. S většinou rčení si žáci věděli rady. Následovala aktivita hraní rolí. Věděla jsem, že je velice těžká, že s ní především FM žáci budou mít problém. Na druhou stranu se mi tato třída jevila jako dobrý kolektiv (nechala jsem si mojí domněnku potvrdit i od jiných učitelů), tak jsem aktivitu zrealizovala. Když všechna rčení byla žákům jasná, tak si měl každý jedno vybrat a následně ve skupince sehrát scénku na libovolné téma s tím, že se každý žák bude chovat podle daného rčení (=typu temperamentu). Povinné téma scénky jsem nezažala, ale poskytla jsem na tabuli pár příkladů, ze kterých si žáci mohli případně vybrat. Ačkoliv jsem si myslela, že jsem všechno vysvětlila jasně a několikrát, přesto se mě ještě v průběhu příprav doptávali, zda vše pochopili správně. Skupinky měly čas na přípravu a také jsem jim postupně umožnila jít na chodbu a v tichosti si scénku vyzkoušet. V půlce hodiny jsem si uvědomila, že mi nezbyvá už moc času, proto ač nerada, musela jsem žákům dát poslední dvě minuty na přípravu. Během dramatizace se výkony skupin velice lišily. Některé byly výborné, ale u jiných bylo znát, že si s přípravou nedaly moc záležet. Každopádně každá skupina splnila úkol. Po jednotlivých výstupech ostatní žáci hádali, jaká rčení „herci“ představovali. Já jsem žákům poděkovala, pochválila je za jejich odvalu a zmínila, že si cením toho, jak statečně a s odhodláním se postavili k tak těžké aktivitě. Formu CZV jsem zvolila písemnou a individuální. Žáci dostali papírky s předtištěnými začátky vět, které měli dokončit v závislosti na jejich pocitu z výkonu v předešlé aktivitě.

Celou hodinu jsem měla dopodrobna naplánovanou a i přesto, že jsem dopředu počítala s časovou náročností této hodiny, mi nakonec pár minut stejně chybělo. Žáci dokončovali CZV ještě asi dvě minuty po zvonění na přestávku. Příjemně mě překvapili tím, že ochotně psali i po zvonění. Nikdo mi práci neodevzdal z důvodu konce hodiny. Z této aktivity jsem zjistila, jak se žáci staví k výzvě. Zaměřila jsem se především na vybrané žáky s FM a GM. Jejich věty zpravidla potvrdily výsledky mindset testů.

Hodina č. 8

Ročník: 7

*Téma: **Vliv rodiny***

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž se seznámí s teorií mindset a s pomocí učitele vyplní test
- * Ž si vybaví a zopakuje funkce rodiny
- * Ž je schopen definovat rodinu a její funkci
- * Ž si uvědomí důležitost rodiny v dnešním světě
- * **CZV: technika symbolizační – Nakresli obrázek**

Ž zhodnotí svojí práci a plnění úkolů v závislosti na fázích hodiny

Klíčové kompetence: k řešení problémů, sociální a personální

Metody: výklad, diskuze, práce na tabuli, kreslení

Organizační formy: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: tabule, fixy, dotazníky mindset, sešity na OV, pastelky

Stručný plán hodiny:

- moje představení + testování žáků na mindset

Evokace:

- navázání na minulou hodinu – zopakování – téma Rodina

Uvědomění:

- skupinová práce: funkce rodiny
- zápis do sešitu

Reflexe:

- shrnutí průběhu hodiny
- CZV: Nakresli obrázek

Moje reflexe hodiny:

Po příchodu do třídy mě paní učitelka představila a sdělila žákům, že následující měsíc je budu OV vyučovat já. Následně jsem se představila, pozdravila žáky a sdělila jim, co všechno je v následujícím měsíci čeká a poprosila je o pomoc. Stručně jsem shrnula své plány a vysvětlila jim, čeho přesně se jejich pomoc bude týkat. Stručně jsem jim představila teorii mindset a s jejich svolením jim rozdala dotazníky. Upozornila jsem je, že pokud někdo po dotazníku nebude chtít, abych ho četla tak to není problém a jeho dotazník ihned zmačkám. Žádný žák této možnosti nevyužil, proto testování proběhlo úspěšně u všech. Otázky jsem s žáky procházela postupně. Přečetla jsem jim tezi, se kterou by měli nebo neměli souhlasit a snažila jsem se ji více vysvětlit, aby byla její hlavní myšlenka úplně jasná. V průběhu jsem se nesečkala s žádným problémem. Příjemně mě překvapilo, že se žáci ihned po testu ptali, kdy se dozví výsledky. Tento

proces trval cca 25 minut. V druhé půlce jsem se věnovala učivu, podle požadavků paní učitelky.

V rámci evokace jsem s žáky opakovala učivo a průběh předešlé hodiny. Formou volné diskuze jsme zopakovali klíčové pojmy. Snažila jsem se zapojit do diskuze všechny žáky. Následoval pěti minutový výklad, který jsem ale doplňovala otázkami a chtěla jsem po žácích, aby na klíčové pojmy přišli sami. Rozebírali jsme téma rodina. Co to je, z koho se skládá, jaké jsou typy apod. Následovala skupinová práce, kdy si žáci měli vzpomenout na učivo z 6. ročníku a vymyslet alespoň nějaké funkce rodiny. Následně jsme je všechny dali dohromady a napsali na tabuli.

Ve fázi reflexe (podle modelu E-U-R) jsem žákům zadala první úkol týkající se CZV. Jeho cílem bylo sebehodnocení s pomocí různě se tvářících obličejů. Chtěla jsem se co nejvíce žákům přiblížit, proto jsem zvolila právě smilíky. Nejprve jsem žáky poprosila, aby si připravili sešity a pastelky. Následně měli na chvíli zavřít oči. Já jsem mezitím převyprávěla průběh celé hodiny. Po určité části jsem se vždy odmlčela a žáci otevřeli oči a nakreslili příslušného smilíka podle toho, jak byli spokojeni se svou prací v průběhu dané fáze hodiny. Například, povídala jsem jim o dotazníku, který vyplňovali na začátku hodiny. Připomněla jsem, že ho měl vyplnit každý sám a také si měli pozorně přečíst otázky a s rozmyslem zvolit odpověď. V případě že si myslí, že tento úkol splnili na 100%, tak nakreslí smějící se obličej. Pokud mají pochybnosti, tak jen trochu usmívající se obličej a jestli ví, že nepracovali tak jak měli, nakreslí zamračený obličej. Nakonec měl každý žák v sešitě několik obličejů. V závěrečné diskuzi jsme se bavili, co to může znamenat a co by si z této aktivity měli vzít. I když jsem sama k sobě, co se týká vedení CZV měla výhrady, které pramenily především z mé nezkušenosti, tak ji považuji za úspěšnou. Cíle byly splněny, alespoň u většiny žáků. I když jsem ještě neměla výsledky z mindset testů, tak i přesto jsem se s pomocí vhodného hodnocení a zpětné vazby snažila působit na žáky s cílem podpořit jejich GM.

Hodina č. 9

Ročník: 7

Téma: **Mezi vrstevníky**

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž si zopakuje hlavní biologické a psychologické změny probíhající v období puberty
- * Ž si uvědomí vliv skupiny na jejího člena

- * Ž vymezí, čím přesně může skupina negativně působit na jedince
- * Ž se nenechá ovlivnit negativním působením okolí
- * **CZV: technika skupinové diskuze – kontrolovaná diskuze**

Ž zhodnotí svůj podíl komunikace v předcházející skupinové diskuzi

Klíčové kompetence: komunikativní, řešení problémů, sociální a personální

Metody: brainstorming, diskuze, práce na tabuli

Organizační formy: skupinová práce

Pomůcky: tabule, fix, prezentace s obrázky, pracovní listy do skupin

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- brainstorming – puberta + biologické a psych. změny

Uvědomění:

- obrázky v prezentaci – různé druhy vrstevnických skupin (šachový kroužek, fotbal, ...)
- skupinová práce: klady a zápory party
- skupinová práce 2: negativní působení party – body na tabuli
- skupinová diskuze: *Podlehneš partě nebo si obhájíš svůj názor?*
- shrnutí hlavních pojmů

Reflexe:

- CZV: kontrolovaná diskuze – sebereflexe účasti na komunikaci - Kdo hovoří nejvíce?

Moje reflexe hodiny:

Jako další zpětnovazební proces jsem zvolila kontrolovanou diskuzi. Má volba byla ovlivněná především tématem hodiny, nad kterým jsem chtěla, aby se žáci více zamysleli. Protože bylo téma žákům velice blízké, nepotřebovali znát mnoho teoretických informací, které by mohli při případné neznalosti negativně ovlivnit společnou diskuzi. CZV jsem zařadila na samý konec hodiny s cílem zhodnotit podíl své komunikaci během předcházející skupinové diskuze.

Mým cílem v této hodině bylo různými aktivitami s pomocí kontrolované diskuze přivést žáky k tomu, že kamarádi jsou pro ně důležitější, než si možná připouští. Nejprve jsme definovali pubertu a biologické a psychické změny, které se v těle odehrávají během tohoto období. Následně jsme s pomocí obrázků v prezentaci diskutovali nad otázkami, proč se spolu lidé setkávají, jací lidé si jsou bližší a jaký na nás mohou mít vliv. Žáci měli ve skupině vymyslet několik kladů a záporů, proč být a proč nebýt v partě a v návaznosti na tom vymyslet, jak může parta negativně působit na jedince (např. vandalismus, kouření, šikana). Žáci měli cca 6 minut na diskuzi, při které jsem procházela třídou a rozdělila žáky do skupin podle toho, jak moc se účastnili

diskuze. V každé skupině žáci probírali stejné téma. *Podlehneš partě nebo si obhájíš svůj názor?* Po této diskuzi následoval CZV proces (aktivita *Kdo hovoří nejvíce?*). Žáci se vrátili zpátky do lavic a já jsem formou otázek zjišťovala, jak se jim diskuze líbila, kdo byl a kdo nebyl se zařazením spokojen, kdo měl hovořit více a kdo méně a proč. V závěru jsem shrnula celý proces, pochválila žáky a uzavřela hodinu.

Zpětnovazební proces bohužel neprobíhal přesně podle mých představ. Vyhradila jsem si na diskuzi necelých deset minut a bylo to málo. Největší problém dělalo žákům sebehodnocení. Na otázku, kdo byl nebo nebyl se zařazením do příslušných skupin spokojen, se mi dostalo velice rozpačitých odpovědí. Proto jsem musela CZV proces v průběhu změnit na jinou formu. Pokládala jsem otázky a žáci místo odpovědí zvedali ruce, zda souhlasí či nesouhlasí. Našlo se pár žáků, kteří v krátkých větách dokázali odpovědět mé otázce. I když z mého původního plánu sešlo, tak i náhradní varianta splnila cíl. Žáci zvednutím či nezvednutím ruky vyjádřili svůj postoj, ne/souhlas s určitým tvrzením či otázkou. Tudíž se museli zamyslet nad svým výkonem při předcházející aktivitě. Podle paní učitelky nebyli dostatečně připraveni na sebehodnocení, protože s ním neměli dosud žádné zkušenosti. Příště tento druh CZV zařadím do vyšších ročníků a zrealizuji ho s žáky, kteří mají sebehodnocením zkušenosti. Věděla jsem, že v tomto případě je to „sázka do loterie“, ale jelikož moje praxe trvala pouze měsíc, neměla jsem možnost tuto CZV aplikovat později.

V průběhu celé hodiny jsem se snažila působit na žáky prostřednictvím vhodného hodnocení a zpětné vazby s cílem zbourat omezení FM a přispět k růstu GM. Paní učitelka nezpозorovala žádné nezvyklé reakce. Žáci se chovali stejně jako každou hodinu a žádný posun ve změně mindset nebyl vidět. Což je zcela pochopitelné, jelikož tato hodina byla teprve třetí od začátku cíleného působení na žáky.

Hodina č. 10

Ročník: 9

*Téma: **Komunikace***

Vzdělávací a výchovný cíl:

- * Ž porozumí pojmům komunikace, slovní komunikace, mimoslovní komunikace, komunikační prostředky, verbální a neverbální komunikace
- * Ž si uvědomí, čím vším působí na své okolí
- * Ž si zkusí komunikovat pouze neverbálně
- * Ž rozpozná a následně popíše chyby, kterých se ve vzájemné komunikaci lidí dopouští

*** CZV: vyžádaná – Sousedovo + a –**

Ž zhodnotí práci svého spolužáka během společného úkolu podle předem daných kritérií

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, k učení

Metody: brainstorming, výklad, dramatizace

Organizační formy: práce ve dvojicích

Pomůcky: tabule, fixy, sešity OV, prezentace s obrázky

Stručný plán hodiny:

Evokace:

- brainstorming – komunikace verbální a neverbální

Uvědomění:

- výklad – správnost verbální komunikace, pojmy mimika a gestika
- práce ve dvojicích – mimika a gestika v praxi
- prezentace – obrázky proxemiky – popis a rozbor
- zápis do sešitu
- práce ve dvojicích – scénář k obrázkům

Reflexe:

- CZV: Sousedovo + a -

Moje reflexe hodiny:

Tématem této hodiny byla komunikace. S žáky jsme postupně s pomocí brainstormingu definovali slovní i mimoslovní komunikaci, pojmy gestika, mimika a proxemika. Následoval krátký výklad o správnosti verbální komunikace, při kterém jsem se snažila co nejvíce zapojit žáky. Následně se pracovalo ve dvojicích, kdy jsem žákům rozdala papírky s různými situacemi či sděleními a oni si měli informace prostřednictvím pouze neverbální komunikace předat. Troufám si říct, že je tato aktivita velice bavila a chtěli v ní pokračovat, i když jsem ohlásila její konec. Následně jsem spustila prezentaci, ve které jsem měla připravené obrázky, které zobrazovali různé typy proxemiky. Žáci obrázky popisovali a měli přijít na to, co mají společného. Během pár následujících minut jsem jim nadiktovala krátký zápis do sešitu. Po zápisu do sešitu následovala aktivita, která se pojila s připravenou cílenou zpětnou vazbou.

Cílem CZV bylo ohodnotit spolužákův výkon při společné aktivitě. Žáci měli zmínit jednu kladnou věc a zároveň jednu negativní. Před samotnou aktivitou jsem je na CZV upozornila a vysvětlila jim průběh, takže během aktivity již věděli, na co se mají zaměřit. Aktivita se týkala společné komunikace. Žáci dostali za úkol vytvořit scénář situace, která se odehrávala na obrázku v učebnici a napsat, co si podle nich osoby na obrázku říkají. Po této aktivitě měli pár minut navíc na CZV. Zpočátku tápali

a nevěděli, jak mají spolužáka ohodnotit. Záměrně jsem neuvedla žádný příklad, abych zjistila, jak si s tím sami poradí. Když ale většinu třídy nic nenapadlo, uvedla jsem žákům jednouchý příklad, který jim v tu chvíli v hodnocení pomohl. Když jsem ale následně četla jejich hodnocení, zjistila jsem, že většina se inspirovala svým příkladem, který pouze nepatrně pozměnili. Našli se ale i tací žáci, kteří vymysleli vlastní originální hodnocení. Cíle se sice nepodařilo naplnit u všech žáků, protože jsem žáky zřejmě příliš inspirovala příkladem. Tato aplikace CZV mi přinesla cennou zkušenost pro další vedení zpětnovazebního procesu.

Příloha 5 – Seznam dalších technik a aktivit CZV

Většina technik je převzata z knihy *Cílená zpětná vazba* od Reitmayerové a Broumové, pár jsem si jich vypůjčila také od Kasíkové z její publikace s názvem *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vybrala jsem aktivity podle mého názoru nejefektivnější a vhodné pro aplikaci do školního vyučování. Ne všechny aktivity ze seznamu jsem měla možnost vyzkoušet. Jednotlivé techniky nejsou striktně vymezené, proto je možné zařadit určitou aktivitu do více skupin.

1. Diskuze

Speaker's Conner

Cíl: rozvíjení slovní zásoby a plynulosti vyjadřování

Postup: Učitel vysvětlí význam a tradici Speaker's Conner, části Hyde Parku v Londýně jako místa kde kdokoliv může pronést řeč pro ostatní bez postihu. Skupiny dostanou čas na vymyšlení tématu brainstormingem. Celotřídně se vybírá jedno téma. Učitel dodá řečové obraty. Skupina má čas na přípravu řeči. Učitel losem vybírá řečníky z jednotlivých skupin.

Hodnocení: časoměřič potlesku či porota. (Kasíková, 2010, str.155)

Kdo hovoří nejvíce?

Cíl: uvažovat o tom, nakolik se kdo podílí na rozhovorech ve skupině

Postup: Skupina se rozdělí do tří podskupin podle toho, jak hodně kdo ve skupině hovoří. Do první skupiny se postaví děti, které hovoří více než průměrně, do druhé „průměrné“ a do třetí děti které hovoří nejméně. V těchto skupinách se zavede rozhovor na nějaké téma.

Vyhodnocení: Jak se mi cvičení líbilo? Kdo byl a kdo nebyl spokojen se svým zařazením? Proč jsme byli takto zařazení? Kdo měl hovořit více a kdo méně?

Pozn. Cvičení je dobře občas zopakovat. Poskytuje důležité ZV informace (Kasíková, 2010, str. 123).

Metoda 635

Cíl: navrhovat řešení problému, kooperace, diskutovat o problému

Postup: Pracuje se v šestičlenných skupinách. Zadá se problém a každý žák k němu vymyslí 3 různé nápady na řešení. Ty napíše na formulář, který má každý před sebou. Po několika vteřinách se papíry posunou vždy o jednoho žáka vpřed, který porozvine nápad. Diskusní kolo končí, když se papír vrátí majiteli – nápady jsou zhodnocovány pětkrát. (Kasíková, 2010, str.117)

Studijní týmy

Cíl: vytvořit podmínky pro rozvoj dovednosti kooperovat na společném úkolu

Postup: Pracovní týmy (dvojice) se vytvoří náhodně – losováním kartiček se jmény. Učitel zadá látku, kterou se mají dvojice společně naučit. Dvojice společně vytvoří návrh jak se látku naučit a pak ho uskuteční. Poté dvojice poreferuje o své strategii, a jak se jim podařilo spolupracovat na jejím vytváření.

Vyhodnocení: Jak mě téma zaujalo? Jak se mi líbilo náhodné sestavení týmu? Učilo se mi lépe, když jsem se učil sám? V čem vidím problém? (Kasíková, 2010, str. 119)

Řeka

Pomůcky: tužky a papíry

Každý žák sám za sebe odpovídá na papír na ZV otázky, které položí instruktor – jednotlivci se sloučí do dvojic, přečtou si navzájem odpovědi a pokusí se shodnout na jedné. Následuje sloučení do čtveřic apod., až zbudou pouze dvě skupiny. Tato technika slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, jak rozmanité mohou být odpovědi na začátku, když každý odpovídá sám za sebe, a jak se postupně stávají univerzálními a také obecnějšími, když odpovídá více lidí najednou (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 119).

2. Technika rychlého shrnutí zážitku

Teploměr

Učitel určí (nakreslí) ve třídě na podlaze čáru, na jedné straně vyznačí + a na druhé -. Žáci zaujmou místo na čáře podle toho, jak si myslí, že aktivita byla úspěšná – odpovídání na otázky: Jak jste se cítili? Jak se vám pracovalo?...

Varianta: Možno aplikovat před aktivitou (např. žákův názor na dané téma) a znovu po aktivitě (jak se jeho názor změnit po procesu CZV).

Cíl: ukázat že postoje a názory jedince se v životě mění (Reitmayerová& Broumová, 2007, str. 120)

Ruce mluví

Žáci mají zavřené oči a na pokyn ukážou na prstech, to co právě prožili (10 prstů nejlépe, 0 hrůza)

Variace: následná diskuze: Co by se muselo změnit, aby počet prstů na ruku stoupl? (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 121).

Jedním slovem

Po společné aktivitě se každý žák pokusí vyjádřit svůj nejsilnější prožitek pomocí jednoho slova či holé věty.

Variace: Každý žák použije jedno slovo na popis jiného žáka – nutná přátelská atmosféra s pocitem bezpečí a učitelovou znalostí třídy (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 122).

Ruku na toho kdo...

Každý účastník volí pomocí svých rukou. Každý má jeden hlas – jednu ruku. Učitel vysloví tvrzení a poté každý z žáků položí ruku na rameno toho, ke komu se toto tvrzení hodí nejvíce, např. Ruku na toho, kdo ...má dobré nápady, je dobrý vůdce, ti pomohl, bychom měli více poslouchat, je šikovný, bys chtěl poděkovat, tě překvapil, byl trpělivý...apod.

Cíl: ukazuje přínos a užitečnost jednotlivých členů skupiny (Reitmayerová& Broumová, 2007, str. 123).

Kamínky

Pomůcky: kamínky (nebo jiný předmět)

Každý žák si vezme libovolný počet kamínků. Každý kamínek = věta. K danému tématu může říct pouze tolik vět, kolik má kamínků, které postupně odkládá do pytlíčku. (Možnost darovat kamínek spolužákovi, který ho ale nemusí přijmout) (Reitmayerová&Broumová, 2007, str.117).

Strukturované povídání

Žáci sedí v kolečku. Učitel vyzve postupně každého, aby v krátkém vyprávění – jedné větě, popsal co pěkného zažil v průběhu předcházející aktivity, s čím byl spokojen, jak se cítil apod. Po ukončení kolečka končí CZV (Reitmayerová& Broumová, 2007, str.118).

Rekapitulace jedním slovem

Učitel vyzve žáky, aby shrnuli předcházející zážitek, ale každý smí říci pouze jedno slovo. Vyžaduje soustředění, nejde moc do hloubky (Reitmayerová&Broumová, 2007, str.122).

3. Symbolizační techniky

Kamenné moře

Pomůcky: Kameny různých velikostí a struktury, čtvrtka pro každého, případně barvy.

Každý u žáků dostane čtvrtku a vybere si kámen, který symbolizuje jeho samého. Dále vybere jeden kámen za každého člena skupiny. Na svůj papír umístí svůj kámen doprostřed, ostatní kameny umístí kolem středu podle toho, jak vnímá ostatní členy skupiny ve vztahu k sobě – následuje společná diskuze. Tato technika se může týkat jak prožívání jednotlivé aktivity, tak celkového vývoje skupiny v průběhu času.

Variace: Mezi umístěním kamenů může student graficky zaznamenat způsob komunikace, jak jej vnímá mezi sebou a ostatními, případně mezi ostatními navzájem. Také je možné mezi kameny znázornit vývoj, který do té doby proběhl – odkud a kam se kámen posunul, případně kam by dotyčný chtěl, aby se posunoval dál (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 135).

Obraz názorů

Pomůcky: Libovolný předmět

Doprostřed místnosti postaví učitel předmět. Představuje výrok, který učitel řekne, např. „Dnešek mi hodně dal“. Účastníci se staví kolem předmětu v takové vzdálenosti, jaká odpovídá míře jejich souhlasu s vyřčeným výrokem, tzn. čím blíže předmětu se postaví, tím více s výrokem souhlasí.

Variace: Jeden z žáků se postaví doprostřed a řekne výrok – ostatní se k němu postaví podle toho, jak s výrokiem souhlasí. Osoba uprostřed má právo se zeptat žáka na to, proč zvolili právě tento odstup. Tuto techniku lze vícekrát opakovat, aby všichni mohli pozorovat změny ve skupinovém názoru (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 135-136).

Karty

Po aktivitě si každý vytáhne kartu z balíčku a na základě její hodnoty a barvy pak hovoří.

Červená – něco pozitivního

Černá – něco negativního

Eso až 6 – něco k jednotlivci

7 – král – něco o skupině

Žolík – komentář k instruktorům za vedení aktivity

(Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 126).

Obrázkové leporelo

Pomůcky: řada obrázků (i abstraktních)

Obrázky leží rozloženy před účastníky. Učitel položí otázku a každý žák hledá sám za sebe obrázek, který nejvíce koresponduje s pocitem, který se váže k předešlé aktivitě. Příklady otázek: *Co bylo na tomto zážitku zajímavé? Co bylo nejhorší? Co bylo nejlepší? Jak se chovala skupina?* Poté žáci postupně vysvětlují, proč si vybrali zrovna ten obrázek, s kterým okamžikem v průběhu aktivity souvisí a jaký se k němu váže pocit.

Variace: práce ve skupinách – výsledek je jeden obrázek, na kterém se všichni shodnou

Variace 2: výběr obrázku před aktivitou (očekávání) a znovu po aktivitě. Následně žáci diskutují důvody volby obrázků a srovnání rozdílů (Reitmayerová& Broumová, 2007, str. 128).

4. Zpětná vazba tvořením

Nakresli obrázek

Pomůcky: Papíry a barvy pro všechny

Žáci mají namalovat obrázek vztahující se k přecházející aktivitě. Může být realistický i abstraktní. Stejně tak techniky mohou být různé. Zadání může být symbol charakterizující prožitou činnost nebo zcela abstraktní barevné vyjádření pocitu. Před aktivitou mohou účastníci malovat svá očekávání, touhy, obavy, a po ní to, co opravdu prožili. Obrázky se prezentují a porovnávají.

Variace: Každý žák si vezme jednu barvu, kterou maluje, na obrázku je pak vidět, co kdo maloval a na co navazoval. Vzniká jeden velký obraz (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 140).

Malovaná fotografie

Pomůcky: Papíry a tužky pro všechny

Žáci malují obrázky – fotografie v reálné podobě. Snaží se zachytit okamžik, který pro ně byl klíčový. Přenášejí se do minulosti, jako by měli v ruce fotoaparát (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 141)

Obrázkový seriál – komix

Pomůcky: Papíry a tužky, pastelky.

Účastníci kreslí obrázkový seriál na námět předchozí aktivity. Pokusí se prožitky rozdělit na sekvence krok po kroku, což umožní každému se zamyslet se nad celým svým prožitkem po částech a snáze zachytit jeho výrazné okamžiky. Může být použito i jako plánování aktivity dopředu a následné zhodnocení očekávání. Následuje skupinová diskuze, v níž účastníci porovnávají podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými seriály, hledají souvislosti s konkrétními okamžiky každého jedince (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 142).

Hlava a srdce

Pomůcky: Jeden obrázek hlavy a srdce pro každého, tužky.

Každý dostane obrys hlavy a má vymezený čas na to, aby do obrysu vepsal nebo nakreslil všechny myšlenky, které se mu honí hlavou v souvislosti s předchozí aktivitou. Poté dostane druhý papír s obrysem srdce. Na něj napíše či nakreslí všechny pocity (časový limit), které u něj vyvolala společná aktivita. Poté následuje diskuze, v níž každému představí své dva papíry. Všem ze skupiny by měla být dána příležitost o svých pocitech a myšlenkách promluvit (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 144).

Dokončování vět

Pomůcky: tužky, papíry s připravenými začátky vět.

Žáci dostanou tužku a papír s několika nedokončenými větami. Věty samostatně dokončují podle toho, jak vnímali předcházející aktivitu. Poté následuje společná diskuze a prezentací jednotlivých výroků.

Příklady nedokončených vět:

- *Nikdy bych si nemyslel, že...
- *Pořád mám před očima moment, kdy...
- *Nejvíce mi pomohlo, když...
- *Původně jsem chtěl, ...
- *Nevěděl jsem, jestli...
- *Udělal mi dobře, když...
- *Cítil jsem se jako...
- *Bohužel, jsem nemohl...
- *Teď se cítím...(Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 147).

Telegramy nebo SMS

Pomůcky: papír, tužky, schránka

Žáci napíší na papír telegram nebo SMS – krátce a výstižně. Popíšíou, jak se v průběhu aktivity cítili. Hodí je do krabice symbolizující poštu. Zamíchají a společně přečtou. Je třeba, aby učitel pojal psaní vážně, jinak se z toho stane legrace (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 147).

List zpětné vazby

Pomůcky: listy se jmény, tužky

Určeno pro skupiny, které se už více znají. Učitel připraví čisté papíry, na každý napíše jméno žáka a rozloží je podepsanou stranou na zem. Na tento papír může každý napsat jmenovanému ZV k předcházející aktivitě. Každý nakonec bude mít list se svým jménem a zpětnou vazbou ostatních. Učitel nechá dobrovolné, zda se každý podepíše u svého hodnocení či ne.

Variace: Žák bude mít papír přilepení na zádech a spolužáci mu na něj budou psát zpětnou vazbu (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 148).

5. Vyžádaná ZV

Horké místo

Pomůcky: židle

Před žáky je postavena tzv. horká židle. Kdo na ni usedne, tomu mají ostatní možnost klást jakékoliv otázky týkající se uplynulé aktivity a jeho vlastní osoby. Je dán časový limit a poté se účastníci střídají. Každý si vybírá, jestli si chce sednout nebo klást otázky.

Variace – chladná židle: sedá si na ní ten, kdo chce klást ostatním otázky a dozvědět se něco o sobě (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 154).

Sousedovo + a –

Po aktivitě žák svému spolužákovi napíše + a – toho, jak si vedl během aktivity. Navíc přidá proč si to tak myslí. Např. *Myslím se, že jsi pracovala, svědomitě, protože bylo vidět, že ti na tom záleží. Ale také si myslím, že by si měla pracovat více ..., protože...* Na závěr dobrovolníci přečtou a učitel vysvětlí důležitost hodnocení. Důležité je aby učitel před aktivitou oznámil, že se tato CZV bude dít.

Také zmiňuji aktivity, které mi připadají zajímavé a Reitmayerová je zařazuje do dalších skupin technik. Tyto aktivity jsem v praxi nezkoušela, ale určitě stojí za zmínění.

6. Průběžná zpětná vazba

Lístky ze stromu

Pomůcky: větší množství lístků papíru, kresba holého stromu, tužky, izolepa

Účastníci mají pravidelně každý den možnost napsat na lístek nebo lístky svoje nejsilnější zážitky za uplynulý den a nalepit je na společný strom jako jeho list. Lístky jsou anonymní, jsou však veřejně přístupné a tak si každý může přečíst zážitky ostatních.

Variace: Strom má 4 větve, na každou z nich žáci zachycují jiný druh zážitku napsaných na lístcích. Větve jsou označené jako: větev pro báječné zážitky, větev pro špatné zážitky, větev pro obohacující zážitky a větev pro nevšední setkání s někým (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 159).

Zed' nářků a zed' radostí

Pomůcky: Dva velké papíry, izolepa, barevné fixy

Na zdi po celou dobu visí 2 velké papíry nadepsané jako zed' radostí a zed' nářků. Účastníci mají k dispozici barevné fixy a kdykoli mohou na tabuli napsat svůj pocit či zážitek ze společných programů. Zápisy jsou anonymní. Je možné je ponechat bez komentářů, nebo se k nim krátce vracet v diskuzi (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 159-160).

7. závěrečná zpětná vazba

Kruhová Margareta

Pomůcky: Papír a tužky pro každého, stužky na zavázání

Žáci se posadí do kruhu, každý dostane do rukou jeden list papíru a tužku. Svůj list nadepíše jménem a pošle jej susedovi po pravici. Zároveň dostává papír někoho jiného. Na tyto listy má pak možnost psát ZV, vzkaz pro toho, jehož jméno je nadepsáno. Když se kolující listy dostanou do rukou lidem, kteří sedí těsně před adresátem, napíší se poslední vzkazy, listy se srolují a převážou stužkou. Poté se provede poslední posun v kruhu a stočené listy jsou předány jejich majitelům. Listy si každý rozváže a čte až po návratu domů. Vyhne se tak komentování CZV (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 162).

Náramky přátelství

Pomůcky: ozdobná šňůra (asi 6 m pro 10 osob), nůžky.

Skupina stojí v kruhu. Učitel sváže šňůru a každý ji pevně uchopí. Kruh symbolizuje vzájemnou vazbu mezi účastníky. Poté postupně každý v kruhu řekne něco na rozloučenou, nějakou informaci týkající se společně prožitého času, něco, co si člověk s sebou odnáší do života. Když domluví poslední účastník, každý si ustříhne kousek šňůry a uváže si ho na zápěstí jako symbolickou připomínku na společně strávený čas (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 163).

Zrcadlo

Pomůcky: papíry, obálky a fixy pro každého, izolepa

Žáci si navzájem přilepí páskou papír na záda a pak chodí a píšou si komentáře k tomu, jak se poznali během společné akce a náměty k zamyšlení. Pak je sundají, zalepí do obálky a majitel si ji přečte až doma (Reitmayerová&Broumová, 2007, str. 163).

Nálady – metafora

Žáci se mají zamyslet nad pocitem, souvisejícím s ZV procesem a mají je vyjádřit metaforou

Např. *Dosud kolem mě pluly samé černé mraky, ale teď mám pocit, že mezi nimi probleskuje slunce. Cítím se jako ježek, pomalý a naježený. Když jsem začínal, připadal jsem si jako vrabec, malý a přehlížený, teď se cítím jako mocný orel* (Reitmayerová& Broumová, 2007, str. 168).