

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Adriana Šagátová

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Naplnování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova ve 4. ročníku základní školy
Implementation of Personality and Social Education in the 4th Grade of Primary School

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Naplňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova ve 4. ročníku základní školy vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 18.4.2022

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady. Dále mé rodině, která mě po celou dobu studia láskyplně podporovala.

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Charakteristika žáka středního školního věku.....	3
1.1 Charakteristika věkové skupiny	3
1.2 Kognitivní vývoj	3
1.3 Emoční vývoj	4
1.4 Sociální vývoj	5
2 Osobnostní a sociální rozvoj	7
2.1 Pojetí osobnostního a sociálního rozvoje v primárním školství	8
2.2 Osobnostní a sociální výchova v kontextu RVP ZV	9
2.2.1 Ukotvení OSV v RVP ZV	9
2.3 Vývoj OSV	10
2.4 Tematické okruhy OSV	11
2.4.1 Osobnostní rozvoj	12
2.4.2 Sociální rozvoj	13
2.4.3 Morální rozvoj	14
2.4.4 Klíčové didaktické principy	14
3 Čtenářská gramotnost.....	16
3.1 Pojem čtenářská gramotnost	16
3.2 Roviny čtenářské gramotnosti.....	16
3.2.1 Čtenářské strategie.....	17
3.3 Porozumění textu	19
3.3.1 Metody pro práci s textem.....	22
3.3.2 Program RWCT.....	23
3.4 Prožitkové čtenářství.....	25
3.4.1 Čtenářská dílna	26

3.4.2	Motivace	27
EMPIRICKÁ ČÁST		29
4	Kvalitativní výzkum	30
4.1	Cíle výzkumu	31
4.2	Výzkumné otázky	31
4.3	Metody výzkumu a výzkumné nástroje	31
4.4	Výzkumný soubor	33
4.5	Interpretace výsledků výzkumu	34
4.6	Závěry a diskuse výsledků kvalitativního výzkumu	42
5	Metodický materiál	46
5.1	Ema a kouzelná kniha	46
5.2	Kluk a pes	52
5.3	Potom	58
5.4	Julie mezi slovy	66
ZÁVĚR		73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		75
SEZNAM PŘÍLOH		76
PŘÍLOHY		80
ANOTACE		126

ÚVOD

Diplomová práce se věnuje problematice zařazení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova ve čtvrtém ročníku na základní škole skrze literární bloky. Ve 21. století je potřeba odklonit se od tradičního školství a soustředit se na kompetence, které jedinec potřebuje teď a bude je potřebovat i v budoucnosti. Mezi tyto schopnosti zajisté patří i emoční inteligence a kritické myšlení. Diplomová práce tedy nabízí ukázkou čtyř blokových literárních hodin, které rozvíjí jak čtenářskou gramotnost, kritické myšlení, tak personální a sociální kompetence žáků.

Hlavním cílem diplomové práce je posoudit efektivitu literárních bloků pro rozvoj personálních a sociálních kompetencí žáků 4. ročníku ZŠ. Hlavní cíl diplomové práce byl operacionalizován na tři cíle dílčí: zpracovat sadu metodických listů s využitím v hodinách OSV a čtenářských dílnách, sady příprav učebních bloků realizovat ve výuce 4. ročníku ZŠ, vyhodnotit úroveň naplnění cílů navržených učebních bloků.

Teoretická část je členěna na tři kapitoly. Jejím cílem je definovat základní pojmy, které se týkají OSV, kritického myšlení, čtenářské gramotnosti a seznámit čtenáře s programem RWCT a dalšími metodami vhodnými pro rozvoj čtenářské gramotnosti a OSV. V teoretické části charakterizujeme období středního školního věku, jeho kognitivní, emoční i sociální vývoj žáka. Další kapitola je věnována charakteristice osobnostní a sociální výchovy, vývoji OSV v ČR i ve světě a pojetí OSV na primární škole v kontextu RVP ZV. V poslední kapitole si definujeme pojem čtenářská gramotnost a uvádíme její roviny. Dále se věnujeme porozumění textu, programu RWCT a metodám, které můžeme využívat v literárních činnostech. Následně popisujeme čtenářské dílny a jejich sugestivní vliv na čtenářství, posuzujeme úlohu důležitost motivace.

Empirická část je zaměřená na realizaci literárních bloků. Všechny bloky jsou koncipovány tak, aby rozvíjely osobnostní a sociální výchovu a čtenářskou gramotnost. Témata bloků jsou: šikana a nerespektující chování, válka a omezování práv, asertivní komunikace, chování k lidem s postižením.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika žáka středního školního věku

1.1 Charakteristika věkové skupiny

Jedná se o období mezi 8. a 12. rokem (3. – 5. třída). Na rozdíl od raného školního věku, kdy dítě nastupuje do školy a musí se adaptovat na nové prostředí, je charakterizováno jako nepříliš dynamické, relativně klidné období. Po této fázi následuje dynamičtější období puberty. Vnímání dítěte je realistické, založené na jednoznačných a hmatatelných důkazech (Vágnerová, 1997).

Mezi 10. – 12. rokem (někdy i dříve) nastává období prepuberty, kdy se organismus pomalu mění. Je patrná pohlavní diferenciacce, sekundární pohlavní znaky, zrychlený růst končetin a trupu. Tělesný a duševní vývoj je v nesouladu. Dítě dokáže řešit složitější problémy. Mění se postoj k autoritám. Nejsou jen pasivními posluchači. Stávají se samostatnějšími. Nemají rádi, když se nemohou podílet na rozhodování. Stále větší vliv na jejich chování získávají vrstevníci. Postupně se vyvíjí interindividuální rozdíly, proto je čím dál těžší o nich mluvit v množném čísle. U některých jedinců můžeme podle zájmů rozpoznat budoucí profesionální zaměření (Čačka, 2000).

Dítě přechází od heteronomie k autonomii. Pro heteronomii je charakteristický jednostranný respekt, kdežto u autonomie se jedná o respekt oboustranný (vzájemný). Důležitější než poslušnost se pro děti stává spravedlnost (Piaget a Inhelder, 2014).

1.2 Kognitivní vývoj

Dle Piageta se dítě nachází v období konkrétních logických operací. V knize Stručný psychologický slovník je konkrétní myšlení charakterizováno jako: „*stadium myšlení charakterizované doslovností, dosud bez schopnosti zobecňovat*“ (Hartl, 2004, s 115) a konkrétní operace jsou definovány jako: „*činnost týkající se přímo předmětů, které jedinec vnímá nebo si je představuje: předchází operacím abstraktním*“ (Hartl, 2004, s 115).

Vágnerová se ke konkrétním logickým operacím vyjadřuje takto: „*Konkrétní logické operace jsou charakteristické:*

- a) *Respektováním základních zákonů logiky*
- b) *Vázaností na realitu*“ (Vágnerová, 1997, s 163).

Kognitivní schopnosti nejsou dány jen geneticky, ale mohou být postupně modifikovány a rozvíjeny (Čačka, 2000).

Pro učení jsou velmi důležité názorné pomůcky a propojení s praktickým životem, protože vnímání je přímo spjato s realitou, zkušeností. Jejich myšlení si zatím neporadí s abstrakcí. Významnou vlastností je decentrace. Dítě dokáže vnímat více faktorů. Díky tomu chápe, že objekty i situace se mohou měnit a změna nemusí být konečná. Decentrace se projevuje i v sebehodnocení a hodnocení ostatních. Významně se rozvíjí logické myšlení. Chápání různých pojmů se prohlubuje a zkvalitňuje. Dochází k velkému rozvoji v chápání času a prostoru (Vágnerová, 1997).

Dítě začíná chápat, že existuje princip náhody a pravděpodobnosti. Náhoda je nejdříve brána negativně, nejistě. Časem ji dokáže začlenit do operací (Piaget a Inhelder, 2014).

Dochází k větší stabilitě v záměrném uplatňování pozornosti, které je kontrolováno vůlí. Pozornost závisí na zajímavosti aktivity a pestrosti hodiny, vyplatí se častěji střídat činnosti a děti adekvátně motivovat. Pomáhá také práce s hlasem a gestikulace (Čačka, 2000).

1.3 Emoční vývoj

V tomto období by dítě mělo být natolik zralé, aby dokázalo regulovat své emoce, díky čemuž dokáže odložit své okamžité potřeby a soustředit se na plnění úkolů. Pokud se tak nestane, může se stát, že dítě bude své emoce zvládat nezdravě. Emoce úzce souvisí se sebezpojetím a sebehodnocením. Obojí se v tomto období silně rozvíjí a ovlivňuje chování. Sebezpojetí se vlivem sociálního srovnávání mění z egoistického vnímání na více realistické. Na svět začíná pohlížet multidimenzionálně, což znamená, že se začíná vytrácet černobílé vnímání světa. Uvědomuje si, že když mu nejde jedna věc, může být dobré ve věci jiné (Poláčková Šolcová, 2018).

Dítě dokáže regulovat i chápat své emoce, zároveň se dokáže i vcítit do pocitů druhých. Snaží se brát ohled na okolí a vyjadřovat své pocity adekvátním způsobem, občas je i potlačuje. Úroveň emočních kompetencí se promítá do postavení ve společenské skupině, ale i do školní úspěšnosti. Rozvíjí se též morální jednání a chování. Dítě je autonomní. Chápe, co je špatné nebo správné i bez pomoci učitele. Nejdříve se jedná o rigidní morálku, kolem 11.roku však začíná do rozhodování o správnosti konání zahrnovat i motiv a přestává očekávat vždy stejný trest. Pro morální vývoj je nejdůležitější rodina, kde dítě tráví nejvíce svého času. Pokud se v rodině cítí bezpečně a může zde volně projevovat své emoce a přání, formuje se morálka vyššího typu (Langmeier, Křejičřová, 1998).

Velkou roli hraje vlastní identita. Utváří se na základě vlastních zkušeností, které jsou ovlivněny emoční zralostí a kognitivními schopnostmi. Dále také hraje roli hodnocení a názory ostatních lidí, které dítě v tomto období většinou stále nekriticky přijímá a na základě toho se formuje jeho osobnost. Dítě si uvědomuje své charakteristické vlastnosti a schopnosti, kterými se odlišuje od ostatních. Od deseti let již dokonce chápe ambivalenci některých vlastností a to, že může cítit více pocitů v jednu dobu (Vágnerová, 1997).

1.4 Sociální vývoj

Kromě regulace pocitů musí dítě zvládnout a pochopit i vzorce chování, které jsou typické pro různé sociální role. Ve třídě je dítě v roli žáka, doma v roli syna/dcery, sourozence. Postupně v životě získává další a další role. Velký význam má role sexuální, která souvisí s pohlavím a s vlastní identitou. Kolem 8. roku si žáci začínají naplno uvědomovat sexuální identitu a začínají podle toho preferovat aktivity a hry. Můžeme pozorovat rozdělení třídy na chlapecké a dívčí skupiny (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě již nepotřebuje tak velkou emocionální podporu jako tomu bylo na začátku školní docházky, stává se samostatnějším. Na školu si již zvyklo. Je více sebejisté. Jeho zvětšující se autonomie se promítá do všech vztahů. Učitel může být pro žáky autoritou, ale vytrácí se osobní význam, přestává být idolem. Jeho názor se stává spíše informací, kterou žáci mohou, ale nemusí přijmout (Vágnerová, 1997).

Rodina dítě od počátku formuje a uspokojuje jeho potřeby. Čačka se k rodině vyjadřuje takto: *„Celkovou atmosférou rodiny i specifícností dílčích kontaktů s rodiči, sourozenci či prarodiči jsou tak nepochybně významně ovlivňovány všechny základní složky duševního dění vyvíjející se osobnosti dítěte:*

kvality poznávacích funkcí, vědomostí i dovedností,

citová jistota a odolnost, postoje

i zájmová orientace, zahrnující např. motorickou aj. zdatnost“ (Čačka, 2000, s 158).

Nepopíratelný vliv získávají vrstevníci. Dítě se potřebuje identifikovat s vrstevnickou skupinou. Ta může dokonce společně s rodinou uspokojovat potřebu jistoty, bezpečí a učení, v některých případech i rodinu suplovat. Při napodobování chování vrstevníků se děti učí jednodušeji. Motivací je, že v činnosti vidí větší smysl a upevní si své postavení ve skupině. Při kontaktu s vrstevníky se také tříbí vlastnosti potřebné pro budování symetrických vztahů. V dětské skupině existují pravidla, která si děti samy tvoří, tudíž by je i měly akceptovat. Pokud

se dítě liší a nezapadá do kolektivu, může být odmítáno. Identifikace a přijetí sociální skupinou je velmi důležité pro postupné odpoutání se od rodiny (Vágnerová, 1997).

Zajímavým rysem je pečovatelské chování k malým dětem. Pokud má dítě možnost komunikovat a přiměřeně se starat o mladší dítě, mohou se pozitivně rozvíjet postoje a dovednosti, které později využije v roli rodiče. V tomto období také žáci často touží po zvířeti. Zvíře může doplňovat, ale v některých případech i kompenzovat interakci s lidmi (Čáp, Mareš, 2001).

2 Osobnostní a sociální rozvoj

V naší diplomové práci se věnujeme primárně cílevědomé kultivaci osobnostního a sociálního rozvoje žáků, proto vnímám jako velmi důležité definovat pojmy osobnostní a sociální rozvoj a výchova, vysvětlit důvod vzniku těchto termínů a jejich nepostradatelnost ve školství i společnosti.

Absolventi základní školy jsou v dnešní době vybaveni spíše teoretickými informacemi nežli praktickými schopnostmi a dovednostmi, které využijí v reálném životě. Mají problém s komunikací, obhájením vlastního úsudku, asertivitou, organizací vlastního života a času. Jako řešení této situace se jeví zařazení osobnostní a sociální výchovy do vzdělávání. Hlavním vzorem pro žáky na prvním stupni je přirozeně třídní učitel. Ten by měl být vybaven dostatečnou sumou informací (v tomto případě především pedagogických a psychologických), talentu, ale také kreativity a zásobníkem metod a cvičení pro práci s osobnostním a sociálním rozvojem žáků (Geršicová, 2016).

Kolář osobnostní rozvoj definuje jako: *„Komplexní rozvoj osobnosti ve specifické individuální jednotě všech jejích stránek a kvalit: tělesné konstituce, schopností, potřeb a motivací, charakteru a volných vlastností, chování a jednání. Rozvoj jako důsledek zrání zděděných předpokladů, působení vnějších faktorů a vlastní aktivity osobnosti.“* (Kolář, 2012, s. 266).

Valenta vymezuje OSV takto: *„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“* (Valenta, 2006, s 13).

S pojmem osobnostní a sociální rozvoj pracuje spousta autorů, institucí a organizací. Netýká se jen školství. Můžeme se s ním setkat v různém kontextu jako například v případě zájmových programů, kurzů, které mají zvýšit kvalitu života jedince. Dále důraz na osobnostní a sociální rozvoj často kladou i politické dokumenty, které poukazují na celospolečenský význam (snížení nezaměstnanosti, aktivní občanství, optimální konkurence schopnost. Nevýhodou těchto dokumentů je velmi obecně kladený cíl (Kolář, Lazarová, Nehyba, 2011).

UNESCO v roce 2015 vydalo dokument s názvem *Přehodnocení vzdělávání směrem ke globálnímu společenskému dobru*, kde zmiňuje, že vzdělání by mělo být více humanistické

a holistické, což by vedlo ke zlepšení některých problémů této doby, například omezení násilí a vedení k vyšší toleranci, respektu a odolnosti vůči stresu. Poukazuje na skutečnost, že každý jedinec by měl mít příležitost rozvíjet svůj potenciál a být potřebnou a vítanou součástí společnosti (UNESCO, 2015).

Golman in Ioaniss a Maria zmiňuje: „*sociální schopnosti zahrnují schopnost komunikace, spolupráce a týmové práce, řešení sporů a efektivního jednání, organizování a efektivní provádění akcí, schopnost učit se*“ (Ioaniss a Maria, 2017, s 3).

Sociální schopnosti lze získat nápodobou a následováním sociálních norem. Dále se však mohou zdokonalovat právě díky organizovanému vzdělávání v institucích. Pro jejich růst je relevantní soustředit se na tři složky: pozorování, myšlení a chování. Jedinec totiž pozorováním vnímá různé sociální situace a všímá si činů ostatních. Tyto zkušenosti jsou pro něj vzorem pro budoucí podobné situace. Chování ostatních chápe díky vlastnímu myšlení a vyhodnocování. Jedinec následně reguluje své chování. Rozvoj sociálních dovedností umožňuje jedincům lepší adaptabilitu na různorodé životní situace a výzvy, navázání hodnotných mezilidských vztahů, pozitivní vlastní sebepojetí a kvalitnější život. Jedním z cílů školy by tedy mělo být vytvoření sociálně kompetentní a integrované osobnosti (Ioaniss a Maria, 2017).

2.1 Pojetí osobnostního a sociálního rozvoje v primárním školství

V prostředí primárního školství můžeme OSV naplňovat rozličnými prostředky. Mezi nejpřirozenější způsoby (které však nejsou součástí RVP ZV) patří chování učitele, které je pro žáky příkladem, mnohdy až vzorem a dále i různorodé školní situace a jejich následné řešení.

Opomenout nesmíme ani vliv materiálního prostředí – dodržení hygienických zásad, dobré organizace a estetičnosti (barvy, rostliny, příjemný nábytek). Velice důležité je i celkové klima třídy, které by u žáků mělo navodit pocit podpory, bezpečí a tím pomoci v kognitivním, sociálním a emocionálním rozvoji. V respektujícím se prostředí žáci beze strachu kladou otázky, vyjadřují své pocity, myšlenky a postoje, snadněji se zapojují do kolektivu, spolupracují. Pozitivní vztah ke třídě budujeme například pomocí společných tradic jako třídní schůzky a kruhy. Zde žáci řeší různé problémy, otevírají diskuse, ale mohou si i navzájem skládat komplimenty, pozitivně se hodnotit. Učí se tedy řešit potíže, komunikovat a nacvičovat pro-sociální chování. Další příjemnou tradicí může být společné tvoření denních slibů/cílů (budeme se k sobě chovat hezky, dnes zažijeme skvělý den, problémy budeme řešit

bez agrese...). Na konci dne pak můžeme tyto cíle reflektovat. Výborným rituálem může být i vytvoření vlastní písně, básničky či hesla, kterým pak třída může den otevírat nebo uzavírat. Důležitá však není jen schopnost vhodně se vyjadřovat, ale také aktivně naslouchat ostatním. Pokud žákovi při mluvení věnujeme svou plnou pozornost, nepřerušujeme jej a dokážeme reagovat, dáváme mu tím najevo, že jeho názor je pro nás hodnotný, potřebný. Jednou z možností, jak žáky naučit aktivnímu naslouchání je dětská literatura. Ta se po staletí využívá k předávání zkušeností a poučení o chování a morálce. Čtení a literatura představuje velkou část dětského světa. Učitel může správným výběrem literatury formovat osobnost žáka, poučit jej o různých problémech a situacích (Bucholz J. L. a Sheffler J. L.).

Třídní učitel provází žáky během jejich školní docházky. Pokud žáci mají něco na srdci, je většinou prvním člověkem ve škole, na koho se obrátí. Je zodpovědný za atmosféru ve třídě, organizaci času a práce, aktivity. Zajišťuje, aby se žáci ve třídě cítili dobře a vycházeli spolu. Eliminuje strach a obavy, nastavuje pravidla. Vytváří co nejideálnější podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj žáků a navazování vzájemných vztahů. Jednou z možností, jak získat informace o sociálním stavu třídy jsou pravidelné třídnické hodiny se žáky. Úspěch práce je ovlivněn: pozitivním přístupem žáků i učitele, efektivitou komunikace, znalostí sociálně-psychologického stavu třídy, diagnostikou žáků, vhodně zvolenými metodami, postupy a evaluací výsledků (Geršicová, 2016).

2.2 Osobnostní a sociální výchova v kontextu RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní školy je oficiální dokument, který je závazný pro všechny základní školy v ČR. Jeho součástí jsou i průřezová témata, která se zabývají aktuálními problémy a potřebami společnosti. Tato témata se pak prolínají všemi vzdělávacími oblastmi. Mezi tato průřezová témata řadíme i Osobnostní a sociální výchovu (RVP ZV, 2021).

2.2.1 Ukotvení OSV v RVP ZV

Průřezové téma OSV se zaměřuje především na jednotlivce. Usiluje o to, aby žáci díky zdravému a pozitivnímu vztahu k sobě i okolí docílili spokojeného a kvalitního života. Klade důraz na individuální zvláštnosti jedince a snaží se předcházet rizikovému (patologickému) chování. Rozděluje se do tří tematických okruhů zaměřených na osobnostní, sociální a mravní rozvoj (RVP ZV, 2021).

RVP ZV definuje přínos:

„V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezového téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastní chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“ (RVP ZV, 2021. s. 136).

Osobnostní a sociální výchova se taktéž promítá do klíčových kompetencí občanských, komunikativních a k řešení problémů (RVP ZV, 2021).

2.3 Vývoj OSV

Význam osobnostního rozvoje ve školním prostředí si uvědomoval již Jan Amos Komenský, který školu vnímal jako dílnu lidskosti. Podle něj potřebuje být jedinec veden k tomu, aby se stal dobrým člověkem (Hábl, 2015).

Osobnostní a sociální výchova vznikla ve 20.století jako nutná odpověď na rychle se měnící svět, kdy vyvstala potřeba naučit žáky reagovat na nové životní situace a podněty, budovat kvalitní mezilidské vztahy, pomoci jim pochopit základní principy demokracie, tím ji udržet a nadále zvelebovat. Rozvíjí dovednosti, schopnosti a postoje, které člověk potřebuje k tomu, aby měl spokojený, naplněný život. Věnuje se například komunikaci, sebelásce, socializaci (navázání zdravého vztahu s ostatními), zvládnutí stresu. OSV můžeme pojmut i jako prevenci proti sociálně patologickému chování. OSV můžeme najít pod anglickými termíny *personal and social education, character education, life management* atd. (Valenta, 2013).

Jak v Americe, tak v Evropě se naskytly nové situace a problémy, se kterými si musí jedinci poradit – ekonomický tlak, velmi jednoduchý přístup k médiím i k informacím, zmenšující se vliv rodiny, institucí a větší požadavek na školství, týkající se zmírnění nežádoucího chování (například pomocí preventivních programů) a zajištění pozitivního vývoje jedinců. Na základě těchto úskalí a požadavků vznikly programy a prevence, které se snažily předejít patologickému chování žáků. Soustředily se tedy na problémy s drogami, alkoholem, záškoláctvím, agresivitou. Je však důležité si uvědomit, že osobnostní a sociální rozvoj by se měl týkat všech žáků, nejen těch s patologickými problémy. Pro žáka, který je zdánlivě bezproblémový (má v pořádku školní docházku, dodržuje zákony, vyhýbá se závislostem) není zárukou, že se bude orientovat ve světě a dokáže se úspěšně adaptovat na různé překážky. Zajištění pozitivního vývoje žáků pochází z pozitivní psychologie. Pro pozitivní vývoj je potřeba rozvíjet kognitivní, emocionální, sociální a morální kompetence. Pozitivním vývojem se zabývá americký TPSR program (Teaching Personal and Social Responsibility), se kterým přišel Don Hellison v roce 1978. Zaměřuje se na rozvíjení sociálních a osobnostních schopností jedince a jeho zodpovědnosti za své činy (Escartí, 2014).

2.4 Tematické okruhy OSV

RVP ZV ukládá každé základní škole povinnost provést žáky následujícími okruhy OSV a tím pomoci žákům rozvíjet osobnostní, sociální a morální dovednosti potřebné pro život (Srb a Švec, 2007).

Témata úzce souvisí s osobním životem žáků, jejich postoji, vnímáním. Je proto velmi důležité vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém žáci budou ochotni sdílet své zkušenosti a pocity. Navození bezpečného, příjemného klimatu ve třídě může trvat i měsíce. Nevyhnutelným krokem je také dodržování pravidel psychické bezpečnosti. Mezi tato pravidla patří například právo respektování soukromí. To znamená, že na nikoho netlačíme, každý se sám rozhoduje, co ostatním sdělí a co nikoliv. Poté STOP pravidlo, kdy každý jednotlivec má právo neúčastnit se aktivity, která mu je nepříjemná. Z aktivního účastníka se tedy stává pozorovatel, který se však může zapojit do následné reflexe. Dalším pravidlem je možnost učitele zastavit jakoukoliv aktivitu. Činnosti by měly být učitelem dopodrobna promyšlené, vhodně strukturované a dávat žákům dostatečný prostor. Učitel by měl žáky vhodně motivovat, podporovat. Pro rozvoj OSV je velmi důležitá zpětná vazba. Ta by měla být co nejkonkrétnější, popisná a symetrická (Srb, 2007).

2.4.1 Osobnostní rozvoj

Do osobnostního rozvoje patří témata jako rozvoj schopností poznávání, zdokonalení kognitivních funkcí, sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita (Valenta, 2006).

Dle Srba a kol. do osobnostního rozvoje patří tato témata a kompetence:

Rozvoj schopnosti poznávání

- *Žák používá postupy zlepšující vlastní soustředění.*
- *Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus.*
- *Žák používá postupy efektivního učení a plánuje své učení.*

Sebepoznání a sebepojetí

- *Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti).*
- *Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem.*
- *Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebepřijetí).*

Seberegulace a sebeorganizace

- *Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle.*
- *Žák vědomě pracuje se svými emocemi.*
- *Žák zvládá vlastní agresivitu (s ohledem na sebe i na své okolí).*
- *Žák zvládá trému.*
- *Žák překonává sklony a návyky, které mu komplikují život.*
- *Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech.*
- *Žák plánuje svůj čas.*
- *Žák uskutečňuje své životní cíle.*

Psychohygienu

- *Žák rozeznává nežádoucí stres ve svém životě a odstraňuje příslušné stresory.*
- *Žák provádí relaxační a aktivizační cvičení.*
- *Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě.*
- *Žák poskytne a vyhledá pomoc při osobních problémech.*

Kreativita

- *Žák používá základní kreativní postupy.*
- *Žák tvořivě řeší mezilidské situace (Srb a Švec, 2007).*

2.4.2 Sociální rozvoj

Do oblasti sociálního rozvoje patří poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice (Valenta, 2006).

Do sociálního rozvoje dle Srba a kol. patří:

Poznávání lidí

- *Žák zná podstatné informace o svých spolužácích a umí s nimi ohleduplně zacházet.*
- *Žák popisuje odlišnosti spolužáků ve třídě a formuluje výhody (přínosy) těchto odlišností.*
- *Žák identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život.*

Mezilidské vztahy

- *Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole.*
- *Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví ...).*
- *Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.*
- *Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnutí náročných situací.*
- *Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.*
- *Žák projevuje respekt ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky).*
- *Žák s respektem komunikuje se spolužáky o svém postoji k lásce, něžnosti a sexualitě.*

Komunikace

- *Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace.*
- *Žák dodržuje pravidla efektivního rozhovoru.*
- *Žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy).*
- *Žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu).*
- *Žák odmítá manipulaci.*
- *Žák kultivovaně zvládá konflikty.*
- *Žák ovládá techniku řeči.*
- *Žák komunikuje věcně správně (stručně, jasně, zřetelně, popisným jazykem).*
- *Žák vědomě pracuje s neverbální komunikací.*
- *Žák poutavě prezentuje.*
- *Žák moderuje skupinovou diskusi.*

Kooperace a kompetice

- *Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.*
- *Žák podporuje týmovou atmosféru.*

- *Žák zvládá nepříjemné a neefektivní chování členů týmu.*
- *Žák zvládá situace soutěže a konkurence (Srb a Švec, 2007).*

2.4.3 Morální rozvoj

Do tohoto tematického okruhu patří rozvoj hodnot, postojů, ale také řešení problémů (Valenta, 2013).

Srb a kol. zmiňují tyto kompetence a témata:

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

- *Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu.*
- *Žák používá techniky efektivního řešení problémů.*
- *Žák ve složitých situacích zvažuje své priority, na základě kterých se rozhoduje.*

Hodnoty, postoje, praktická etika

- *Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí).*
- *Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...).*
- *Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.*
- *Žák odmítá šikamu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).*
- *Žák odmítá závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).*
- *Žák identifikuje, které reálné problémy si zaslouhují jeho angažovanost, a tyto problémy řeší.*
- *Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne (Srb a Švec, 2007).*

2.4.4 Klíčové didaktické principy

OSV by měla být převážně praktická, propojená se žákovským životem a nedirektivní (učitel by měl být spíše průvodcem procesu), jedině tak může doopravdy rozvíjet osobnostní i sociální složku. Vyplývají nám tedy tři základní principy – OSV musí být praktická, osobní a provázející. Pro tyto principy se dá pro lepší zapamatovatelnost využít zkratka POP (Valenta, 2014).

Praktický princip znamená, že si žák dovednosti neosvojuje pasivně, ale během praktického nácviku v doopravdových nebo simulovaných situacích. Jedná se tedy o přímý trénink dovedností, který je doplněn častou reflexí. OSV musí vycházet ze zkušeností žáka, osobně se ho dotýkat a být úměrná k jeho věku a potřebám. Problémy, které se řeší, by tedy

neměly mít obecný ráz. Tento princip můžeme podpořit tím, že žáky necháme vybrat témata OSV, která se jich týkají a zajímají je, řešíme aktuální problémy ve třídě nebo po žácích chceme, aby si vybavovali situace, kdy se s daným tématem setkali. Provázející princip se týká především nastavení bezpečného společného prostoru, ve kterém bude pro žáky příjemné sdílet své pocity, otevřeně komunikovat, simulovat různé situace, řešit problémy, reflektovat. Učitel by neměl působit jako někdo, kdo ví vše nejlépe. Je pro žáky spíše průvodcem, jeho působení tedy není direktivní (Srb a Švec, 2007).

3 Čtenářská gramotnost

3.1 Pojem čtenářská gramotnost

Pojem byl poprvé použit ve studiích PISA a PIRLS. Jedná se o podoblast funkční gramotnosti. Důraz se klade na funkční stránku čtení – získávání informací, vytvoření interpretace a posouzení textu. Práce s informacemi pak přímo ovlivňuje úroveň funkční gramotnosti. Úzce souvisí i s dalšími gramotnostmi (Hejsek, 2015).

Průcha, Walterová a Mareš definují pojem čtenářská gramotnost jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků...).* Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. *umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace, obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.42).

PISA chápe čtenářskou gramotnost jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková, Tomášek, 2005, s.37).

Definice Výzkumného pedagogického ústavu zní: „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (VÚP Praha,2007).

Do čtenářské gramotnosti žáka můžeme zařadit pozitivní vztah k četbě, schopnost vymyslet otázky, předvídat pokračování, formulovat hlavní myšlenky, smysl a hodnotu textu, určit si cíle, podělit se se svými čtenářskými zkušenostmi a postřehy s ostatními (Mikšíková, 2019).

Čtenářská gramotnost na základních školách je podle výzkumů PISA i PIRLS bohužel dlouhodobě podprůměrná. Mezi lety 2000 a 2009 dokonce klesla o 20 % (Fasnerová, 2017).

3.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Dle Sladové je možné roviny shrnout následovně:

„získávání vztahu ke čtení a čtenářské zkušenosti;

prohlubování vnitřní potřeby číst a potěšení ze čtení;

rozvíjení schopností dekódovat text a porozumět mu;

prohlubování dovednosti posuzovat texty a kriticky je hodnotit;
učení se vyvozování závěru na základě porozumění textu;
reflektování záměru vlastního čtení a následného výběru vhodného textu;
zvolení vhodné čtenářské strategie pro práci s textem a jeho percepci;
sdílení čtenářských prožitků a poznatků;
porovnávání vlastních závěrů se společensky sdílenými interpretacemi textu;
využívání čtení k seberozejví a praktickému konání v životě“ (Cibáková et al, 2015, s.87).

3.2.1 Čtenářské strategie

Pokud se jedná o těžší text, je vhodné využít čtenářských strategií (Mikšíková, 2019).

Najvarová čtenářské strategie definuje jako: „*záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu*“ (Najvarová, 2008, s.69).

Čtenářské strategie jsou uvědomělé postupy, které žák využívá během čtení především složitějšího textu. Později se tyto strategie zautomatizují a mění se v čtenářské dovednosti. Mezi tyto strategie patří selektivní čtení, kdy žák čte pouze vybrané části textu, které jsou pro něj momentálně důležité. Dále také kurzorické čtení spočívající ve zběžném přečtení a získání představy, o čem text je. Studijní čtení je podrobné, žák se snaží text zapamatovat, pochopit a získat z něj informace. Statarické čtení je protikladem kurzorického, tedy velmi důkladné (Metelková Svobodová, 2013).

Žák ovládající čtenářské strategie efektivněji pracuje s textem a jeho porozuměním. Pomocí strategií tedy rozvíjí své čtenářské dovednosti i gramotnost. Strategie volí podle aktuálního cíle a různě je kombinuje. Diferencujeme je do několika skupin. Strategie dle přístupu k učení se z textu dále dělíme na pasivní a aktivní přístup. Kdy pasivní vede k naučení se co nejvíce stran textu, nalezení správné odpovědi a doslovnému naučení učiva. Při aktivním žáci chtějí znát hlavní myšlenky, souvislosti a důsledky textu. Další dělení je podle typu učení – kurzorické (skimming), selektivní (skipping), scanning a statarické. SQ4R je strategií patřící do dělení dle fází práce s textem. Vyvinul ji F.P.Robinson (1978) a skládá se ze tří navazujících kroků – prozkoumej, ptej se a čti, dělej si poznámky, opakuj, rekapituluj. Dále existují strategie podle typu přiřazení (cyklus, lokalizace, integrace a generování) (Hejsek, 2015).

M. McLaughlinová a M.B.Allenová popisují celkem osm strategií:

- „*náhled – první pohled na text, oživení dosavadních znalostí, předvídání a určení cílů četby;*
- *kladení otázek sobě samému – formulace otázek, které provádějí čtenáře textem a jeho smyslem;*
- *hledání a nalézání souvislostí – vazba textu ke čtenáři, vazby uvnitř textu a vazby k světu;*
- *vizualizace – vytváření mentálních obrazů;*
- *znalosti o tom, jak fungují slova – porozumění slovům pomocí strategického rozvíjení slovní zásoby a využíváním různých pomůcek;*
- *monitorování – trvalé tázání se, zda to, co čteme, nám dává smysl, a využívání strategií vyjasňování smyslu textu;*
- *shrnutí – syntéza důležitých myšlenek;*
- *hodnocení – vytvářená hodnotících soudů.*“ (M. McLaughlinová a M.B.Allenová In Krüger a Šafránková, 2021, s.63).

Autorky Krüger a Šafránková ve své knize *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* nahrazují slovo strategie slovem dovednost. Dovednosti, které blíže rozvíjí, jsou předvídání, shrnování, vizualizace, vytváření souvislostí, vysuzování. Tyto dovednosti je vhodné rozvíjet již v předškolním věku, ale jsou klíčové právě i na prvním stupni základní školy. Předvídání bylo dříve důležité pro přežití. Je to jedna z prvních dovedností, kterou si žáci mohou osvojit. Nastává jak v průběhu četby, tak i před ní. Odhadovat by neměli náhodně, ale podle informací, které se v textu nacházejí a také dle logických souvislostí, životních zkušeností. Na závěr nastává chvíle pro společnou zpětnou vazbu a porovnání odhadu s realitou. Postupně po žácích chceme i zdůvodnění odhadu. Můžeme využít i hlasování všech žáků – benefitem je zapojení celé třídy. Shrnování je velmi potřebnou dovedností, díky které dokážeme z textu vytáhnout informace, které potřebujeme. Je však podstatně složitější. Aby došlo ke shrnutí musí jedinec text pochopit a dokázat vyselektovat podstatné informace od méně důležitých. U žáků nejdříve požadujeme shrnutí především krátkých, lehce zapamatovatelných částí. Díky vizualizaci se žákům v mysli vytváří obraz, který se dále rozvíjí podle nových podnětů. Kromě obrazu se může jednat například i o využití dalších smyslů při čtení textu – cítíme vůni čerstvě posekané trávy, vnímáme teplo slunečních paprsků. Schopnost vizualizace je velmi individuální, dá se však trénovat. Pomáhá nám v pochopení souvislostí a jevů. Pomoci mohou grafy, schémata, ilustrace, ale i praktické předměty (sopečný kámen při čtení o sopce),

fotografie. Klíčovou dovedností pro pozitivní čtenářský vztah je vytváření souvislostí ať už se svým vlastním životem (porovnání svých zkušeností s textem), mezi texty (podobnost a odlišnost dvou textů) nebo mezi textem a světem (kontext knihy). Mezi nejnáročnější dovednosti patří vysuzování. Jedná se o vnímání nepřímo vyjádřených informací, které můžeme vnímat díky kontextu, logické úvahy (Krüger a Šafránková, 2021).

3.3 Porozumění textu

Učitel by se měl snažit žáky naučit chápat význam textu, propojovat informace a ty pak dále využít ve svém životě. Jde tedy o mnohem složitější cíl než pouhé poznávání písmen a čtení vět. Cíl se netýká jen učitelů českého jazyka, ale všech. Porozumění se odvíjí i od toho, kolik knih žák přečetl (Mikšíková, 2019).

Porozumění textu je velmi obtížná činnost, podmíněná kognitivními schopnostmi. Abychom žáky naučili text správně interpretovat, nabízíme jim strategie, postupy, metody a techniky učení. Existuje několik pojetí porozumění. Mezi nejdůležitější patří konstruktivistické a kognitivní. Kognitivismus se soustředí na momentální úroveň vzdělání žáka a až poté na nové učivo. Konstruktivismus předpokládá, že se kognitivní schopnosti rozvíjí vlivem okolí a zrání. Tyto kognitivní schopnosti rozvíjí řečové schopnosti. Z konstruktivismu vplynuly dvě teorie: teorie schémat (důležitost aktivity žáka a dřívějších znalostí) a čtenářské odezvy (týká se oblasti literatury a individuálních rozdílů ve vnímání textu). Nejdůležitější model porozumění textu se skládá z makroprocesů a mikroprocesů. Mikroproces představuje lokální porozumění textu a makroproces globální porozumění – jako vnímání významu textu a přebírání postojů a hodnot (Fasnerová, 2019).

Konstruktivismus vznikl v polovině 20.stol. Lze jej chápat jako nástroj k porozumění textu. U této teorie chápeme porozumění jako schopnost propojení textu s již získanými znalostmi a informacemi. Během čtení dochází k četným procesům, které pomáhají žákům rozšifrovat písmena, slova, ale také především smysl vět a textu. Jedná se o protiklad transmisivního vyučování. Konstruktivistické pojetí respektuje prekoncepty žáka a nechává jej aktivně pracovat. Kognitivní modely a teorie můžeme datovat od 50.let 20.století. Snaží se vysvětlit procesy probíhající v mozku a jejich použití při různorodých činnostech. Tyto modely však prozatím nejsou dostatečně komplexní (Cibáková a kol., 2015).

Gavora (In Cibáková et al.,2019, s. 9) uvádí že: „*K odhalení smyslu a významu textu dochází, pokud se uskuteční tři základní druhy spojení:*

- *spojení mezi jevy objektivní reality s prvky textu, které tyto jevy označují,*
- *spojení mezi jednotlivými prvky textu (slovy, větami, nadvětnými útvary),*
- *spojení mezi prvky textu a prvky vědomostního a zkušenostního komplexu recipienta“.*

Na ověření úrovně porozumění textu můžeme použít tzv. cloze-test. Jedná se o delší text, ve kterém jsou některá slova nahrazena prázdnými okýnky (jedno okýnko místo jednoho písmene). Žák má za úkol tato slova dle kontextu doplnit. Je důležité si uvědomit, že žáka může napadnout jiné slovo než učitele, proto by měl učitel pro kontrolu mít nejen jím vynechaná slova, ale také synonyma. Výhodou testu je jeho dostupnost, jednoduchost, snadné hodnocení a výborná validita (Fasnerová, 2017).

Potřebné kompetence pro život se mění v důsledku změn ve společnosti. Těmito změnami je například technologický pokrok, a tím způsobený jiný nárok na zaměstnance a snadný přístup k informacím. Musí se tedy změnit i vzdělávací systém a výstupy studentů, což si mnozí učitelé uvědomují a vzdávají se kvantitativního přístupu. Jednou z klíčových schopností se stává kritické myšlení, jelikož to nám pomáhá orientovat se mezi informacemi a dezinformacemi. Díky soustředěné práci s informacemi a fakty se žáci učí argumentovat, tvořit si vlastní názor, adekvátně reagovat na problémy a dávat informace do souvislostí, ale i spolupracovat, diskutovat a vést kultivovaný dialog. Kritické myšlení vychází z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (Sieglová, 2019).

Definice kritického myšlení dle Sieglové zní: *„Kritické myšlení představuje schopnost logického úsudku a kultivované argumentace při zachování zdravého skepticismu. Kritický úsudek lze rozvíjet četbou, posloucháním a pozorováním okolního dění, úvahami, prožitky i využíváním příležitostí sdílet své vlastní myšlenky s ostatními prostřednictvím diskuse a psaní“* (Sieglová, 2019. s.20).

Jedinec, který má rozvinuté kritické myšlení je aktivním posluchačem, který dokáže klást vhodné otázky. Na jejich základě pak získává odpovědi, které mu pomohou v rozhodnutí, zda informace je důvěryhodná či ne. Neakceptuje tedy automaticky vše, co k němu přichází. Je skeptický, dívá se na věci z více perspektiv a respektuje důkazy. Musí být schopen situaci zhodnotit na základě různých kritérií a vyhodnotit data, fakta. K tomu, aby zjistil pravdu využívá různých postupů (Cojocariu, 2014).

Zde předkládám několik výroků od D. Kloostera, které se týkají kritického myšlení:

„1. KM je myšlení nezávislé, samostatné.

2. *Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.*
3. *Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.*
4. *Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.*
5. *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.*
6. *(Podle Kloostera) Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem“*
(Klooster, 2000, s.3).

Kritické myšlení je rozvíjeno pomocí třífázového modelu E-U-R a je důležitým nástrojem čtenářské gramotnosti. V dnešním informacemi přehlceném světě je velmi důležitou kompetencí tyto informace selektovat, ověřovat, efektivně osvojovat a používat v reálném životě. Potřebujeme tedy žáky naučit uvažovat kriticky. To jim umožní učit se více do hloubky a pochopit souvislosti mezi jevy (Hejsek, 2015).

Třífázový cyklus učení je efektivní pro rozvoj kritického myšlení. Fáze následují v přirozeném sledu – probuzení zájmu o téma, hledání odpovědi a reflexe poznatků. První fázi můžeme nazvat jako aktivizační, druhou jako analýzu, třetí aplikaci. Tato stádia tvoří spirálu a nemohou bez sebe existovat. Aktivizace připravuje žáka na fázi analýzy, kdy pracuje s kvalitními materiály, reflexe nenastane bez fáze analýzy a je motivací pro další cyklus. Tento spirálovitý cyklus vede jak k novým znalostem, tak i k osobnímu růstu a kultivaci dovedností. Pokud do třífázového cyklu integrujeme kooperativní učení, vytváříme vhodný prostor pro komunikační dovednosti (Sieglová, 2019).

Třífázový model učení je velmi účinný, jelikož respektuje mechanismy přirozeného učení. Díky tomu si jedinec nejenže osvojuje nové informace, ale dokáže je dát i do souvislostí. Skládá se ze tří navazujících fází: evokace (zjišťování prekonceptů), uvědomění si významu, reflexe (Hejsek, 2015).

Evokační fáze má motivační charakter. Během ní se žáci pokouší vybavit to, co již o daném tématu ví. Formulují otázky, sdílí své domněnky a informace. Může nastat i kognitivní konflikt – kdy žáci vymyslí otázky, které si vzájemně odporují a následně v další fázi můžeme dojít ke správné odpovědi. Náplní fáze uvědomění je především práce s informacemi pomocí textů, experimentů a řešení úloh. Může mít různé organizační formy. Mělo by dojít k nalezení

odpovědí na předchozí otázky. Závěrečnou etapou je reflexe, kdy si žáci uvědomují a reflektují, co se naučili (Metelková Svobodová, 2013).

Třífázový model učení se ukazuje jako velmi vhodný pro výuku programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Ve fázi evokace se žáci seznamují s knihou a ujasňují si své dosavadní zkušenosti a znalosti týkající se tématu. Vhodné je zařadit strategii předvídání – například na základě obálky, názvu. Vlastní odhad může mít pro žáky i motivační charakter a pomoci jim udržet pozornost při čtení. Vhodné metody mohou být analýza věcných rysů, brainstorming, klíčová slova, myšlenková mapa, záznam odhadu. V druhé fázi nejčastěji využíváme metodu řízeného čtení. Žáci by však neměli být pasivními posluchači. Aby došlo k pochopení a hlubšímu prožitku, měli by být učitelem aktivizováni například formou rozhovorů, diskusí. Velmi důležitý je výběr knihy. Respektujeme zkušenost a mentální úroveň žáků, spoléháme se však i na učitelský cit. To nám umožňuje vybírat i tituly, které jsou určeny pro starší děti. Poslední fází je reflexe, kdy žáci shrnují, co se naučili, co si odnesli. Je důležité si uvědomit, že žáci mohou mít na ukázky a knihy různorodé názory, ne každému se daný text musí líbit. Žáky vedeme k tomu, aby se nebáli dát najevo svůj názor, zároveň však, aby jej dokázali obhájit a formulovat vlastními slovy, proč se jim text líbil/nelíbil. Tím pomáhá rozvíjet jejich samostatný úsudek, přemýšlení, argumentaci a rovněž dáváme najevo, že nám záleží na jejich myšlenkách a názorech. Vhodnými metodami mohou být názorové škály, pětílístek, T-graf, životabáseň (Krüger a Šafránková, 2021).

3.3.1 Metody pro práci s textem

Metody jsou nástrojem k dosažení požadovaného cíle. Učitel by měl různé metody znát a vhodně je zařazovat do výuky tak, aby se navzájem doplňovaly a byly efektivní. Jeden z mnoha způsobů dělení je na metody klasické, aktivizační a komplexní (Hejsek, 2015).

Kritéria pro správný výběr metody jsou logické, psychologické a didaktické zákonitosti výukového procesu. Výběr metod závisí mimo jiné na osobnosti vyučujícího a jeho pedagogickém mistrovství, taktu. Díky zahraničním zkušenostem a trendům se mění i vztah učitele k žákovi, již není pouze direktivní, ale i partnerský, což se opět projevuje na výběru metod, které jsou více aktivizační. Další důležitý aspekt výběru metody je stanovený cíl, úroveň žáků ve třídě a jejich potřeby a preference. Mezi aktivizační metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti patří například metody: diskusní, heuristické, situační, inscenační, podporující kritické myšlení, didaktická hra. Jednou z doporučených metod ČŠI je čtení s otázkami, kdy žáci pracují v páru. Každý si přečte text a poté následují spontánní otázky,

kteře si navzájem pokládají. Rozvíjí samostatné myšlení, orientaci a analýzu textu, porozumění. Při čtení s předvídáním žáci pracují s totožným textem, který je rozdělen na tři části. Po každé fázi žáci odhadují, jak podle nich text bude pokračovat. Musí respektovat text a jeho náležitosti. Podobnou metodou je čtení s tabulkou předpovědí, kdy žáci svůj předpoklad založený na analýze textu píší na papír. V metodě literárních dopisů žáci píší dopis, do kterého zapisují své myšlenky, úkoly, informace i otázky a ty následně posílají některému spolužákovi. Informace si tedy sdělují pomocí korespondence. Rozvíjí porozumění textu, práci s informacemi, zodpovědnost a písarskou gramotnost. Další metodou, která je spojená s psaním je podvojný deník. Žák si do jednoho sloupce zapisuje obsah a informace, do druhého své pocity, postoje. Poslední slovo patří mně je metoda, kdy si každý žák vybírá libovolný úryvek z textu, který komentuje a vysvětluje, proč si ho vybral. Jedinec tento úryvek představí ostatním, ti diskutují, proč si text vybral. Na konci má žák poslední slovo – přečte své poznámky a postřehy (Fasnerová, 2019).

Metody v literární výchově momentálně ovlivňuje hnutí Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Spousta metod tedy úzce souvisí s kritickým myšlením. Při metodě řízeného čtení text vybírá vyučující a rozděluje ho na několik částí, které si žák pozorně přečte, shrne a pokouší se vyvodit, jak bude text pokračovat. Cílem je zdokonalit schopnost předvídání. Další metodou je poslední slovo patří mně, kdy žák jednotlivě prezentuje své myšlenky a postoje ohledně krátkých částí textu. O myšlenkách se dále vede ve třídě diskuse. Při čtení věcných textů je vhodné zvolit metodu I.N.S.E.R.T. Žáci analyzují text a značí si pomocí symbolů nové a známé informace. Dále zapisují, zda s nimi souhlasí či naopak. Bohužel je však v naší zemi stále ještě spousta vyučujících, kteří volí starší metody. Velmi využívanou je čtení nahlas, která je dle výzkumu PIRLS nevhodná pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Metelková Svobodová, 2013).

3.3.2 Program RWCT

Program Reading and Writing for Critical Thinking (zkráceně RWCT) byl v České republice zaveden pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Nabízí učitelům inovativní a funkční postupy, které vedou k rozvoji kritického myšlení. Metody RWCT jsou aktivní a vedou žáky k nezávislému myšlení, argumentaci, schopnosti práce s informacemi a porozumění textu (Tomková, 2007).

Myšlenková mapa je vhodná pro zařazení jak v rámci evokace, tak i reflexe. Žáci přemýšlí, co o tématu ví, a to mohou na mapu buď napsat nebo nakreslit. Další variantou je, že zapisovatelem je učitel (Krüger a Šafránková, 2021).

Znázorňuje informace z textu pomocí grafického uspořádání. Aktivuje obě mozkové hemisféry, tím podporuje komplexní učení, paměť a kreativitu. Pomáhá při orientaci ve velkém množství textu a zasazení informací do souvislostí, praktického života (Sieglová, 2019).

Myšlenková mapa se odvíjí od základního slova, které je napsáno uprostřed a dále se doplňuje dalšími příbuznými slovy, jevy, asociacemi. Podporuje aktivní učení (Hejsek, 2015).

Brainstorming je většinou skupinová metoda, při které mají všichni právo vyjádřit se na dané téma. Cílem je získat co nejvíce nápadů, názorů a myšlenek. Díky brainstormingu žáci získávají pohled z více úhlů, kladou různorodé otázky, to je vede k potřebě získání dalších poznatků (Sieglová, 2019).

Při brainstormingu je velmi důležité správně zvolit dostatečně poutavou otázku, která v žácích probudí zájem a rozbouří jejich myšlenky. Podstatou není zkontrolovat již nabyté vědomosti, ale získat co nejvíce nápadů, souvislostí a tyto příspěvky nehodnotit ani verbálně ani neverbálně. Brainstorming se nejvíce hodí do fáze evokace, je však vhodné se k němu vrátit ve fázi reflexe a pozorovat, zda se naše prekoncepty shodovaly s novými tvrzeními (Krüger a Šafránková, 2021).

Hledání klíčových slov je metoda, která může jít dvěma směry. První varianta nastává, když učitel představí žákům klíčová slova z nadcházejícího textu. Ti mají za úkol odhadnout, o čem text bude. Další možnost je metodu zadat po čtení textu a to tak, že žáci mají za úkol vyhledat v textu klíčová slova, tím určit důležité body v textu a dojít k závěru, shrnutí (Fasnerová, 2019).

Podle klíčových slov mohou žáci odhadnout jaká bude hlavní postava, téma ukázky, zápletka. Jednou z variant, jak můžeme tuto metodu využít je práce ve skupinách, kdy je cílem dětí vytvořit příběh pomocí získaných klíčů. Pravidlem je, aby příběh obsahoval začátek, zápletku i závěr. Cílem není, aby se jejich příběh shodoval s původním textem. Po přečtení textu se poté vracíme zpět k žakovským příběhům a porovnáváme je, hledáme podobnosti (Krüger a Šafránková, 2021).

Pětílístek shrnuje informace, které žák ví o daném tématu. Můžeme ho zařadit jak v evokaci, tak i v reflexi. Rozložení řádků je následující:

1. jedno podstatné jméno
2. dvě přídavná jména

3. tři slovesa
4. věta o čtyřech slovech
5. jedno synonymum/antonymum (Sieglová,2019).

Vennův diagram je metoda, která využívá grafického znázornění. Schéma je tvořeno minimálně dvěma částečně se překrývajícími kruhy. Používá se většinou pro porovnávání. Do průniku žáci píší, co má téma/jev společné, do zbytku to, co je odlišné (Hejsek, 2015).

Horká židle je technika, při které se jedinec posadí na židli a je v roli postavy. Ostatní se ptají na otázky týkající se tématu. Cílem této techniky je, aby si žáci uvědomili více perspektiv, vcítili se do postavy, dokázali pochopit motivy, které postavu vedly k určitému chování. Termín „horká“ je v názvu z důvodu, že se většinou jedná o problémovou situaci. Na židli se může objevit i více postav z dramatu (Valenta, 2008).

Metoda rohy umožňuje žákům projevit svůj názor na škále souhlasím, nesouhlasím, částečně souhlasím, částečně nesouhlasím. V každém rohu místnosti je cedulka s postojem. Žáci se mohou svobodně rozhodnout, do kterého si stoupnou. Svůj názor však musí být schopni vysvětlit. V průběhu metody žáci mohou měnit svá stanoviska a přesouvat se v rámci rohů. Metoda učí žáky argumentaci a dále jim pomáhá vnímat problém z více úhlů (Sieglová, 2019).

3.4 Prožitkové čtenářství

Metelková Svobodová čtenářství definuje jako: „*soustavnou, dlouhodobou aktivitu, která se formuje a posupně rozvíjí od dětského věku*“ (Metelková Svobodová, 2013, s.33).

Dřívější pojetí literární výchovy žáky dostatečně nemotivovalo ke čtenářství, jelikož jim většinou byla předána jen jedna vhodná interpretace textu. Tu se žáci většinou pamětně naučili, ale neměli možnost nad textem skutečně přemýšlet a emocionálně i esteticky jej prožít. Prožitkové čtenářství žákovi dopřává možnost emocionálního i estetického prožitku, který jej motivuje, zajišťujeme mu zážitek ze čtení a nabádá k další četbě (Metelková Svobodová, 2013).

V posledních desetiletích se mění vzdělávací systém a mnohé přístupy. Jedním z inovativních přístupů je i prožitkové čtenářství, které se snaží v dětech vzbudit zájem o četbu, ale také účinně rozvíjet jejich čtenářské schopnosti. Vyznačuje se tím, že je o poznání tvořivější a více konstruktivistické než tradiční pojetí. Využívá se v něm emocionálních aspektů a vyznačuje se podobnými expresivními rysy jako umělecké a výchovné předměty. Díky emocionalitě v textu žáci mohou rozvíjet svou emoční gramotnost, rozpoznat vlastní i cizí

pocity, vcítit se do postav. Vnímají možný konflikt mezi vnitřním vnímání a vnější expresí, posilují svou schopnost vcítit se do ostatních (Cibáková et al, 2015).

Čtenářství může negativně ovlivnit, pokud žáci nemají možnost vybrat si zajímavou knihu, jejich výběr je omezen pouze na čítanku, společnou literaturu nebo učebnice. Naopak vhodně zvolené knihy a texty mají moc v žácích vyvolat silné emoce, což nám nabízí spoustu možností, jak k formování charakteru člověka, tak i k předávání různorodých informací a zkušeností ve vzdělávacím procesu. Jedním z učitelových cílů by mělo být vychovat dobrovolného čtenáře, který se bude k četbě rád vracet i ve volných chvílích mimo instituci. Pro intenzivní prožitek je potřeba pozitivně motivovat žáka (vnitřní i vnější motivace). Dalším důležitým aspektem může být i současná žákova životní zkušenost. To, zda se může s textem, hrdinou či situací identifikovat, porozumět jim. A v neposlední řadě mají vliv zvolené učební metody a vztah učitele ke čtení (Mikšíková, 2019).

3.4.1 Čtenářská dílna

Jednou z významných metod práce s textem je čtenářská dílna, na kterou by si vyučující měl vyhradit 45 minut jedenkrát týdně. Během dílny mají žáci za úkol nerušeně číst knihu dle vlastního výběru a následně splnit aktivity po čtení. Dílna se skládá z částí: mini lekce, čtení a čtenářská reakce. Výhodou dílny je respektování individuálních potřeb a zvláštností jedinců a pravděpodobnost, že si žáci čtení oblíbí. Pro bezproblémový průběh a efektivní výsledky je nutné stanovit pravidla. Šlapal v článku zmiňuje tato pravidla:

1. *Musíte číst po celou dobu.*
2. *Nikoho nevyrušujte.*
3. *Žádné přestávky na záchod a pití.*
4. *Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.*
5. *Během mini lekcí naslouchejte.*
6. *Můžete sedět pohodlně kdekoli (Šlapal, 2008).*

Před čtením je vhodné žákům zadat téma, otázku, kterou budou mít za úkol během čtení pozorovat. K tématu se vrátíme během hovoru o knize, který navazuje na samostatnou četbu. Dále si žáci mohou vést zápisky, čtenářský a podvojný deník, vypracovat referát atd. Z důvodu rozmanitosti četby je vhodné, aby vyučující na začátku roku určil 5 žánrů. Z každého z nich si poté žáci vybírají povinně jednu knihu (Šlapal, 2008).

Dílna čtení působí pozitivně na čtenářství žáků a jejich čtenářské dovednosti. Je koncipovaná na možnosti volby. Nabízí žákům pravidelnou možnost ke čtení knih, které si sami vyberou. Zvolit si mohou i místo ke čtení. Vhodné je mít nachystané sady univerzálních otázek, na které žáci odpovídají. Pro zvýšení intenzity pokroku v dílnách je potřeba určit cíl, záměr. Své pocity a čtenářské zážitky pak žáci mezi sebou sdílí, což může vést i k lepším vztahům mezi spolužáky ve třídě. Dílna má následující strukturu: samostatné čtení (15-20 minut), písemné odpovídání na otázky (10-15 minut), vzájemné sdílení (10-15 minut). Pro vytvoření příjemného čtenářského společenství je ideální, aby četl i učitel (Sládková, 2021).

Čtenářské dílny působí velmi motivačně. Žáci individuálně čtou knihu, kterou si sami vybrali, poté o ní přednáší referát a snaží se vzbudit zájem i u spolužáků. Žáci tedy pracují i společně (Fasnerová, 2019).

3.4.2 Motivace

Sieglová motivaci definuje jako: „*Soubor pohnutek, které směřují lidskou činnost nebo chování k dosažení určitého cíle. V kontextu vzdělávání je motivace chápána jako emocionální či racionální touha účastnit se procesu učení*“ (Sieglová, 2019, s.26).

Motivace je pro čtení nepopíratelně důležitá. Pokud je dítě úspěšně motivováno, tak více čte, což má za důsledek zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti. Motivaci můžeme diferencovat na vnitřní a vnější. Vnitřní vychází ze žáka a ve vztahu k čtenářství ji můžeme chápat jako chuť číst kvůli zájmu, radosti a prožitku. Nastává tedy většinou, když dítě nemá pocit, že cílem četby je vzdělávat se. Čtení se pro něj stává hodnotovou aktivitou. Souvisí ale i s úrovní čtenářských schopností. Tento vztah je symetrický, jelikož úroveň čtenářských kompetencí se zvyšuje, pokud žák čte a žák více čte, pokud jsou jeho čtenářské kompetence na dobré úrovni. Vnější motivací může být vhodné, příjemné a klidné prostředí pro četbu, zajímavý výběr literatury, vztah rodičů a učitele ke čtení (Mikšíková, 2019).

Ukazuje se, že vnější motivace ve formě testů, trestů, známkování není tak účinná jako vnitřní motivace. Vnitřní motivaci posiluje možnost volby, důvěra, úspěch, pokrok, uznání. Žáci jsou motivováni, pokud je pro ně učivo smysluplné a respektuje jejich potřeby (Sieglová, 2019).

Důležité je vybrat text, jež respektuje věkovou vyspělost žáků, zaujme je a přiměje k dalšímu čtení. Totéž platí u výběru žánru. Vybudovat pozitivní vztah ke čtení je snazší,

jestliže je učitel čtenářem. Pro žáky je motivující, když si mohou sami vybrat knihu, text a následně svou volbou porovnat s ostatními spolužáky. Tuto svobodu výběru nám umožňuje například pravidelné zařazení dílen čtení (Fasnerová, 2017).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Kvalitativní výzkum

Charakteristika kvalitativního výzkumu od Koláře zní: „*Orientuje se na porozumění (pedagogickým) situacím, prostředí, zkušenostem lidí v pedagogickém procesu (ve třídě, ve výchovném zařízení, v rodině, ve skupině). Používá podrobné případové studie, názory a zkušenosti přímých účastníků pedagogických procesů, obsáhlé popisy jevů a situací, s hermeneutickým přístupem při jejich interpretaci; průběžná konfrontace s teorií*“ (Kolář, 2012, s.427).

Kvalitativní výzkum je značně nestandardizovaný. Zkoumá méně účastníků než kvantitativní výzkum, zároveň je však intenzivnější a jde více do hloubky. Badatel tráví v terénu více času, protože se snaží problému komplexně porozumět. Dříve byl brán jako doplněk ke kvantitativnímu výzkumu. Dnes je již brán rovnocenně (Reichel, 2009).

Definice, která dle Švaříčka obsahuje všechny důležité rysy, zní: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, 2007, s.17).

Nejdříve se určuje téma a základní výzkumné otázky. Ty se však v průběhu výzkumu mohou doplňovat a přetvářet. Kvalitativní výzkum je tedy o poznání pružnější než kvantitativní, což se odráží i v reagování na různorodé situace během výzkumu a možnosti modifikace plánů. Časově je kvalitativní výzkum náročný a intenzivní. Badatel se do terénu vrací většinou několikrát. Nevýhodou je obtížné zobecňování výsledků, protože výzkum se obvykle realizuje s menším množstvím respondentů. Výzkum může být ovlivněn badatelem a jeho osobnostními rysy. Nespornou výhodou oproti kvantitativnímu výzkumu je možnost jít do hloubky tématu, pozorovat problém v delším časovém úseku – možnost zachytit vývoj, souvislosti, procesy (Hendl, 2005).

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ.

Stanovili jsme šest cílů dílčích.

Popsat podobu literárních hodin realizovaných na základních školách.

Vytvořit příležitosti pro rozvoj personálních a sociálních kompetencí žáků prostřednictvím hodin literární výchovy.

Zjistit, zda literární hodiny adekvátně naplnily stanovené cíle OSV.

Ověřit vhodnost témat a výběr činností k aktivní práci žáků během literárních bloků.

Posoudit efektivitu vytvořené příležitosti práce s kvalitní literaturou k motivaci žáků ke čtenářství.

Navrhnout úpravy literárních hodin na základě zpětné vazby žáků a učitelů.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu jsme formulovali výzkumné otázky.

Jaké mají učitelé podmínky pro zařazování OSV do výuky ze strany vedení školy?

Jakým způsobem je OSV na školách realizována?

Jsou vybraná témata vhodná pro žáky 4.ročníků ZŠ?

Byl vhodný výběr aktivit a motivace během bloků?

Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Došlo k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí?

Zaujaly žáky nabídnuté knihy?

Jakým způsobem můžeme bloky zefektivnit a zdokonalit?

4.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

Pro náš výzkum jsme se rozhodli využít tři metody – pozorování, hloubkový rozhovor a vlastní evaluaci. Důvodem výběru je vzájemné doplňování těchto metod, a tedy možnost získat co nejkomplexnější data. Pro zúčastněné pozorování jsme vytvořili pozorovací arch,

do kterého paní učitelky vpisovaly, co vidí, co se ve třídě děje. Pozorovací arch zohledňuje realizaci výuky v třířázkovém modelu učení, E-U-R. Jedná se o polostrukturované pozorování. Během hloubkového rozhovoru jsme měli nachystané otázky zahřívací, úvodní, hlavní i závěrečné. Lišil se jen první rozhovor, protože jeho součástí bylo i seznámení se situací na škole (jakým způsobem se pracuje s průřezovým tématem OSV) a osobní zkušenost učitele. Další otázky poté směřovaly k našemu literárnímu bloku. V navazujících rozhovorech jsme se soustředili již jen na literární blok. Vlastní evaluace byla rozdělena podle modelu E-U-R.

Definice pozorování dle Reichela zní: „*Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání*“ (Reichel, 2009, s.94).

Existují různé druhy pozorování. Jedním ze způsobů dělení je na pozorování strukturované, které má jasně danou podobu a na nestrukturované, které je charakteristické naopak volností, nízkou formalizací – většinou je zadán pouze cíl. Meziústupněm je polostrukturované pozorování. Další diferenciací je na zúčastněné a nezúčastněné pozorování (Reichel, 2009).

Zúčastněné pozorování je výzkumná metoda, při které pozorovatel zapisuje své poznatky přímo v terénu výzkumu a snaží se je efektivně a systematicky zprostředkovat čtenáři. Je vhodné pro zkoumání jevů ve třídě, protože nezasahuje přímo do dění. Popisuje, co se děje, jaké situace a aktivity probíhají, reakce zúčastněných. Popis by měl být co nejdetailnější a nejpřesnější. Čtenář by z něj měl pochopit kontext a dokázat si situaci představit. Neměl by obsahovat zbytečné, nedůležité informace (Švaříček, 2007).

Rozhovor má mnoho variant. Mezi nejběžnější patří neformální rozhovor, který je specifický svou volností. Otázky nejsou připraveny a vznikají během přirozené konverzace. Nevýhodou je náročnost (spontánnost může být pro nezkušeného tazatele problém), těžká vyhodnotitelnost a někdy i vytvoření záznamu. Narativní rozhovor vybízí respondenta k souvislému, volnému vyprávění na určité téma. Vyhodnocování tohoto rozhovoru usnadňuje fakt, že většina lidí během vyprávění samo dodržuje zažité postupy, logickou návaznost a chronologický sled událostí. Polostrukturovaný rozhovor má stanovené téma. Otázky jsou taktéž stanoveny, ale mohou být během rozhovoru modifikovány, popřípadě doplněny. Jeho výhodou je přirozené navázání kontaktu s informantem a jistá míra respektování jeho osobnosti, zároveň díky míře standardizace je jednodušší na vyhodnocení. Strukturovaný

(řízený) rozhovor je nejjednodušší na vyhodnocení, díky vysoké míře standardizace. Otázky jsou předem dané a dodržuje se jejich pořadí. Během rozhovoru nejsou modifikovány (Reichel, 2009).

Rozhovor je nejčastější metodou kvalitativního výzkumu. Švaříček zmiňuje především hloubkový rozhovor, který definuje jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, 2007, s.159). Cílem je získat co nejpřirozenější odpovědi na otázky, a tím pochopit pohled člověka na daný problém. Hojně využívaným je polostrukturovaný nebo nestrukturovaný typ hloubkového rozhovoru. Kvalitní rozhovor se skládá z několika částí: příprava na rozhovor, realizace, přepis, analýza a prezentace získaných dat. Příprava na rozhovor je jedna z nejpodstatnějších částí, kterou není radno zanedbat. Tazatel by měl mít stanovený cíl, otázky, ale také mít teoretické znalosti o tématu i terénu. Při realizaci je potřeba, aby výzkumník byl schopen rozhovor vést. Součástí realizace jsou úvodní otázky, které by dotazovaného měly uvolnit, naladit. Během úvodu je také velmi důležité požádat o svolení s nahráváním a participací na výzkumu. Jádrem rozhovoru jsou hlavní otázky, které již směřují k tématu, problému. Ty by měly být srozumitelné, deskriptivní, otevřené, promyšlené. Neměly by pobízet ke konkrétní odpovědi, tedy být sugestivní. Hlavní otázky je vhodné doplnit otázkami navazujícími (doplňujícími), které pomohou dodat rozhovoru požadovanou hloubku. Poslední částí realizace jsou ukončující otázky, které by taktéž měly být promyšlené. Následující přepis může být snadný, ale časově náročný. Je však nepostradatelný pro lepší orientaci v rozhovoru a následné analýze. Analýzu provádíme pročitáním rozhovoru, jeho kódováním a komentováním (Švaříček, 2007).

4.4 Výzkumný soubor

Výzkum jsme se rozhodli realizovat ve dvou základních školách. V prvním případě se jedná o 4.třidu na soukromé škole, kterou navštěvuje dvanáct žáků. Hloubkový rozhovor je veden s paní učitelkou, která má osmnáctileté zkušenosti a je i zástupkyní ředitele školy. Škola je v mnohém inovativní a snaží se o partnerský přístup mezi učitelem, žákem i rodičem. Klade důraz na individuální přístup, kloubí v sobě několik přístupů a metod – Montessori a Waldorfskou pedagogiku, genetickou metodu čtení a Hejného matematiku. Na této škole se nevyužívá typické hodnocení (neznámkuje se).

V druhém případě se jedná o státní školu, která je menší, má pouze první stupeň. Do třídy chodí sedmáct žáků. Paní učitelka učí deset let. Škola si zakládá na nadstandardním

vybavení (interaktivní učebny). Je zapojena do mnoha projektů (Hrdá škola, Rodiče vítáni). Výhodou školy je rodinné prostředí a individuální přístup. Škola klade důraz na pozitivní třídní i školní klima.

4.5 Interpretace výsledků výzkumu

Nejdříve se zaměříme na zkušenosti a názory paní učitelek, které vyplynuly z hloubkových rozhovorů. Následně interpretujeme jednotlivé literární bloky na základě pozorování, rozhovoru a vlastní evaluace.

Úvodní část prvního rozhovoru se týkala především zkušeností učitelek s OSV a jejich pohledu na přístup a podporu ze strany vedení.

Z rozhovoru s paní učitelkou ze soukromé školy vyplynulo, že vedení jí dává dostatečný prostor pro zařazení průřezového tématu OSV do vyučování. Škola učí žáky spolupracovat, řešit problémy, hodnotit jejich pokroky ale i slabé stránky a na těch dále pracovat, asertivně komunikovat, postavit se za sebe i ostatní. OSV se rozvíjí především v rámci komunitního kruhu, který je zařazen každé ráno, řeší se na něm aktuální problémy a pocity žáků, připomínají se pravidla. Dalším prostorem jsou dílny čtení. Paní učitelka shledává literaturu jako velmi vhodný nástroj pro rozvoj OSV, protože se žáci mohou vcítit do mnoha situací prostřednictvím příběhů a hrdinů, se kterými se často dokáží ztotožnit. Úskalí spatřuje jen, pokud žák není ještě na dostatečné čtenářské úrovni.

Paní učitelce ze státní školy vedení nabízí možnost účastnit se seminářů pro rozvoj OSV a čtenářské gramotnosti, kde získává metodické postupy i vhodné materiály, mimo jiné i literární texty. Další pomůcky si kupuje. Ve škole se organizují celoškolské i ročníkové akce a projektové dny. Témata OSV zařazuje prostřednictvím třídnických hodin a projektů, které se zaměřují na různé oblasti, svátky a významné události. Paní učitelka dbá na pravidelné hodnocení respektování pravidel, ale také pokroků a prací žáků. Další možností, kde rozvíjí OSV jsou procházky a účast na místních akcích pořádaných městem. Co se týče rozvoje OSV prostřednictvím textů, tak větší příležitost pro naplňování OSV spatřuje prostřednictvím krátkých textů než dlouhých, protože jsou ucelenější, lépe se k nim vymýšlejí aktivity, jednodušeji se s nimi pracuje mezipředmětově. Žádná úskalí nespátřuje.

Nyní přistoupíme k interpretaci výsledků z vlastního hodnocení, rozhovorů a pozorování, které se týkají jednotlivých bloků.

Výsledkem otevřeného kódování rozhovorů se staly klíčové kategorie, které nám umožnily ucelenou interpretaci dat. Ukotvení kategorií, zkoumaných didaktických aspektů realizace OSV ve výuce v rámci třífázového modelu E-U-R, umožnilo zpřesnit porozumění synergii v implementaci nástrojů OSV a čtenářských strategií v rozvoji personálních a sociálních kompetencí žáků.

Stanovené kategorie:

- zkušenost s OSV
- téma
- motivace
- práce s textem
- potenciál rozvoje OSV

Ema a kouzelná kniha

V evokační fázi žáci podle obrázku odhadovali, kdo je Ema, a jak knihu získala. Tyto otázky působily motivačně. Žáci si přáli zjistit více o Emě a jejím životě. Při čtení probíhala aktivita, kdy žáci trhali srdce vždy, když se Ema cítila nepříjemně. Jedna žákyně zdůvodnila aktivitu s trháním srdce následovně: *„Protože vidíme, že když někomu něco škaredého řekneme, tak ho pak bolí srdce a už to neopravíme.“*

Téma a výběr textu učitelky hodnotily jako vhodné, přínosné, adekvátní vzhledem k věku. Třídám téma sedělo, žáci se dokázali s hlavní hrdinkou ve většině případů ztotožnit. Paní učitelka ze státní školy uvedla: *„Dětem bylo blízké to téma dětského kolektivu.“* Výběr textu podle ní žáky namotivoval natolik, že dokázali udržet pozornost. Chtěli vědět, co bude s Emou dál a měli potřebu řešit její situaci. Paní učitelka ze soukromé školy uvedla: *„Viděla jsem, že pozornost někdy unikala, hlavně u kluků teda. Protože toto téma bylo trochu víc blízké holčákům a u těch kluků to trošičku unikalo.“* Dle paní učitelky na soukromé škole bylo tedy téma vhodné spíše pro dívky, chlapci měli občas potíže s tím, aby se vžili do situace, což se projevovalo na jejich soustředěnosti. Ve státní škole jsme na podobný problém nenarazili.

Ve fázi uvědomění obsahu se žáci pokoušeli vcítit do pocitů Emy. Během techniky horká židle diskutovali, sdíleli své pocity a názory. Zpočátku však bylo potřeba žákům ukázat, jakým směrem by se měl rozhovor vyvíjet, protože počáteční otázky neměly potřebnou hloubku.

Následovala samostatná práce, která v soukromé škole byla nejméně oblíbenou činností. Žáky jsem musela více provázet a úkoly vysvětlovat. Ve státní škole tolik emocí nevzbudila, žáci průvodce v klidu vyplnili. Velmi je zaujala část, kde měli popsat další děj podle obrázku. Jejich příběhy byly velmi originální a překvapivě dlouhé.

Motivace dle učitelek probíhala především prostřednictvím příběhu, protože daná situace byla blízká jejich věku, zkušenostem a jednalo se o kolektiv dětí. Žáci byli ochotní poskytnout svůj názor, spolupracovat. Některé odpovědi a názory byly velmi originální, nápadité a inteligentní.

V části reflexe žáci hodnotili studijního průvodce a procházeli jsme správné odpovědi. Ve státní škole byly reakce pozitivnější než v soukromé. Dále jsme ještě jednou tvořili Vennův diagram. Žáci dokázali vystihnout charakteristické vlastnosti obou dívek i jejich společné rysy. U Emy psali slova jako: chudá, hodná, laskavá, kamarádká, milá, ze sirotčince, smutná... U Ivety psali: bohatá, zlá, namyšlená, chamtivá, rozmazlená, přetvařuje se... Jako společné vlastnosti zmínili: holky, mají střevíce, chytré, zvědavé. Při brainstormingu se obě třídy dopracovaly k tomu, jak účinně a asertivně řešit konflikty. Žáky napadlo například: můžeme to říct rodičům, kamarádům, odejít, ignorovat ji, říct svůj názor.

Následně vyplňovali hodnotící slunce. Celkově v obou třídách bylo 21 žáků – knihu má zájem si přečíst 9, napůl 10 a nezájem projevili 2. Jako téma žáci napsali například: naučili jsme se, že když se pohádáme, tak srdce snadno nespravíme, proč byla zlá, o kamarádech, jak se k sobě chovat. Dále uvedli, že je bavilo: horké křeslo, diagram, psaní podle obrázku, trhání srdce.

OSV bylo dle paní učitelky ze soukromé školy naplněno následovně: „*Žáci se mohou zamyslet nad tím, jak se k sobě chováme, komunikujeme, co je omluva, tolerance, ohleduplnost. Tolerance k dětem, které nejsou stejné jako my.*“ Paní učitelka ze státní školy napsala: „*Text podporuje samostatné uvažování dětí tím, že mají šanci vžít se do postav příběhu a zapřemýšlet nad tím, jak by se samy cítily v dané situaci. Odhalit špatné chování a zamyslet se nad nápravou.*“

Kluk a pes

Blok se zaměřuje na život lidí s postižením, jak se k těmto jedincům chovat. V evokační části jsme začali rychlou aktivitou – šifrou, díky které jsme získali pozornost žáků. Poté následoval komunikační kruh, kde žáci sdíleli mnoho svých myšlenek a vzájemně

se doplňovali. Zahrnuli spoustu aspektů zdraví, včetně potřeby zdravého životního stylu a psychické pohody. Následovalo přiřazování pomůcek, které opět rozpoutalo debatu – tentokrát o postižení a kompenzačních pomůckách. Pokračovala jsem četbou ukázky, během které žáci v klidu a soustředěně poslouchali.

Téma a výběr textu paní učitelky zhodnotily jako vhodné, přiměřené pro věkovou skupinu. P. uč. ze státní školy konstatovala: „*Děti se mohly seznámit s problematikou postižení a prostřednictvím textu nahlédnout do samotného dění.*“ Vidí i možná úskalí: „*Případný posměch žáků postiženému člověku, což se v naší třídě nestalo.*“ Na otázku, jestli téma tříde sedělo uvedla: „*Jo, já si myslím, že určitě, protože se tam objevovaly děti. Takže, jim je toto téma určitě blízké a je fajn, že se dozví něco nového zase, co třeba ani netušily. Nebo možná tušily, ale nevěděly, jak se k tomu správně postavit.*“ Pro žáky na soukromé škole, téma nebylo až tak atraktivní, protože se jím nedávno zabývali, i přesto se však zapojovali. Paní učitelka uvedla: „*Žáky hodně zajímá toto téma, mají totiž zkušenost s lidmi s postižením. Před Vánocemi byli navštívit děti v domově pro mentálně postižené. Mají plno příspěvků k tomuto tématu.*“

Ve fázi uvědomění souvislostí žáci refleктоvali pocity, diskutovali o zdraví a ukázce. Žáci se dokázali vžít do chlapce na vozíčku i psa. Dále hráli horkou židli, která jim pomohla vidět situaci z více stran. Žáci odpovídali v roli, otázky se hned týkaly tématu a směřovaly správným směrem. Odpovědi byly často originální, kreativní.

Samostatná práce byla pro žáky ze soukromé školy tentokrát snadnější, protože text byl kratší a méně náročný, jak uvedla i paní učitelka: „*Text je krátký, takže nereagují negativně. Pracují v klidu a soustředěně.*“ Naopak žákům ze státní školy se zdál tento průvodce obtížnější, protože v něm nebylo tolik volnosti jako v předchozím. Během následující diskuse u obou tříd vyplynulo, že se zadáním nebyly žádné větší potíže. Nejméně oblíbená otázka se týkala vymyšlení libovolného dárku.

Žáci byli motivováni ukázkou a průběžnými diskusemi, na což poukazuje i paní učitelka ze státní školy: „*Tou ukázkou přečtenou a potom i rozhovorem ze své vlastní zkušenosti, takže vlastně tím, že mohli projevit svoje názory nebo zabývat se nebo vrátit se k tomu textu a říct svoji připomínku.*“ Motivaci paní učitelka ze soukromé školy hodnotí jako méně efektivní protože: „*to téma hodně znají a hodně jsme se o tom v nedávné době bavili, jsme to probírali.*“

Následovaly aktivity, které žákům měly pomoci vžít se do situace člověka s postižením, v tomto případě člověka se sluchovým postižením a ztrátou hlasu. Aktivity dorozumívání beze

slov i pantomima byly pro žáky atraktivní. Žádná třída nechtěla aktivity opustit. Všichni se však shodli na tom, že život člověka s postižením může být velmi náročný.

Poslední činností bylo vyplnění evaluačního sluníčka, ve kterém 19 žáků uvedlo: 8 by si knihu přečetlo, 7 žáků se nemohlo rozhodnout a 4 neprojeví zájem. Téma napsali správně všichni. Uváděli: lidé s postižením, handicap, zdraví, postižení. Jako oblíbené aktivity označili žáci v obou třídách: horké křeslo, pantomima, pes, hry, odezírání, výběr knihy. Žáci soukromé školy uvedli i negativa: pracovní list, samostatná práce, moc práce.

Literární blok podle paní učitelky ze soukromé školy žáky rozvíjel následovně: *Děti se zamýšlí nad zdravím, postižením, co to znamená pro člověka, jak pomáhat lidem s postižením. Vnímají to, že život pro tyto lidi není jednoduchý.*“ Což potvrdila dále i v rozhovoru: *Určitě si uvědomí, co život s postižením obnáší, že se nad tím zamyslí. A taky když potkají ať už mentálně nebo tělesně postiženého, tak to pro ně nebude nic nového, ale budou vědět, jak se chovat.*“ Paní učitelka ze státní školy přínos vidí v tom že: *„Žáci si během dnešní hodiny uvědomili, že lidé s handicapem jsou součástí našeho života, že je důležité jim pomáhat, usnadnit jim život ve společnosti.“* Všichni žáci si také odnesli poučení, že je důležité nejdříve se zeptat, zda člověk pomoc vůbec chce.

Julie mezi slovy

V evokační části žáci odhadovali téma podle klíčových slov. Odhady žáků byly blízko realitě. Někteří dokonce dokázali přijít na to, že klíčová slova jsou důležitá slova z ukázky, která nám mohou prozradit téma nebo pomoci například při hledání. Dále jsme si prohlíželi knihu. Žáci říkali, co v nich evokuje. Padala slova jako: barevná, modrá, holčičí, dále také rozvod, potíže, těžká slova, protože si všimli nápisů na obálce. Následovalo čtení ukázky. Žáci si udělali pohodlí, byli pozorní a klidní.

Téma bylo podle učitelek přínosné a vhodné. Učitelka ze soukromé školy jej okomentovala jako: *„Téma určitě ano, protože se hodně bavíme i o úklidu ve škole, nejen teda doma. Ale to řešíme pořád úklid a pořád to, jak si po sobě uklízet, co dělat pro to, aby to tady bylo v pořádku. Takže si myslím, že nejen zaujalo, ale že to bylo hodně přínosné.“* Spatřovala však úskalí v délce textu: *„Text je vybrán vhodně, nicméně pro slabší čtenáře je text dlouhý – což vidím jako úskalí. Zatím ještě neumí pracovat s textem, vyhledávat slova.“* Učitelka ze státní školy uvedla, že téma její třídě sedělo: *„Myslím si, že téma pro žáky bylo vhodné, protože vim z vlastní zkušenosti a z rozhovoru s dětmi, že jsou docela pracovití i třeba ve třídě rády mají takové ty úklidové službičky. Mají doma povinnost si plnit domácí práce, tak si myslím,*

že dnešní téma bylo velmi vhodné.“ Výběr textu hodnotí následovně: „*Výběr textu byl podle mě vhodně zvolený, někteří žáci nerozuměli některým slovům, která jim byla vysvětlena*“.

Ve fázi uvědomění mi žáci sdělovali své zkušenosti a názory ohledně pomáhání a uklízení doma i ve škole. Jejich postoj byl velmi pozitivní, ukázalo se, že žáci doma pomáhají, jsou aktivní, což trochu narušilo další aktivitu – čtyři rohy, protože všichni šli jen k jedné odpovědi a neproběhla tedy diskuse. Názory si žáci obhájili bez potíží.

Následovala samostatná práce, která byla o něco jednodušší pro žáky na státní škole. Obě třídy se shodly na tom, že průvodce pro ně byl zatím nejobtížnější. Žákům ze soukromé školy nevyhovovala délka textu, někteří si ho ani nedočtli a pracovali spíše po paměti. Nejproblémovější byl úkol, kde měli vymyslet synonyma a použít je ve větě.

Během komunikačního kruhu se žáci seznámili s termínem kompromis. Někteří žáci ho již znali. Slovo žákům nedělalo potíže a brzy pochopili jeho význam, dokázali uvést příklady ze života.

Živé obrazy žáky velmi zaujaly. Scénky byly velmi kreativní, zábavné a ukázaly, že žáci chápou, co kompromis znamená. Téměř všechny dvojice jej dosáhly.

Žáci byli motivováni textem, ukázkou, která jim byla zkušenostně blízká. Učitelka ze státní školy uvedla: „*Žáci byli motivováni zase literárním příběhem, zase z prostředí, které je jim blízké. A tím, že to zasahovalo i do jejich osobní zkušenosti, tak je to zajímalo a měli k tomu určitě i co říct.*“ Dle učitelky ze soukromé školy byli žáci motivováni aktivitami, jako například živé obrazy, naopak dlouhý text se studijním průvodcem je spíše demotivoval.

Ve fázi reflexe žáci tvořili kupony pro rodiče/kamarády. V soukromé škole jsme tuto aktivitu kvůli nedostatku času nestihli. Na státní škole každý žák vyrobil minimálně jeden kupon, který někomu adresoval. Často se jednalo o kamarády nebo rodiče, v jednom případě i paní učitelku. Šlo vidět, že žáci jsou odhodlaní kupon doopravdy splnit.

Dále vyplňovali hodnotící sluníčko. Z 22 žáků si knihu chce přečíst 10, možná uvedlo 9 a nezájem projeví 3 žáci. Téma napsali správně téměř všichni. Zmiňovali: kompromis, rodina, pomáhat si, úklid, dospělí a děti.

Přínos bloku paní učitelka ze soukromé školy vidí v: „*Připomněli si nutnost pomáhat, uvědomili si, že mají výhody rodiče i děti. Při hraní situací se naučili, že je dobré přistoupit na kompromis, nejen prosazovat svůj názor. Měli dobré nápady, jak vyřešit různé problémové situace. Zdá se, že si ujasnili, co je to kompromis.*“ Paní učitelka ze státní školy se vyjádřila

k OSV: *Já si myslím, že žáci se díky dnešní hodině mohli naučit, že je dobré vyjít člověku vstříc, umět poskytnout pomoc a je fajn usnadnit si práci navzájem, nejenom třeba doma ale i ve školním prostředí – třeba slabším žákům pomáhat.*“ Dále také: *„Děti si prostřednictvím textu uvědomí, jaké povinnosti a práci musí vykonávat rodiče a dospělí. Mohou se vžít do jejich situace a přijít na to, že by bylo dobré si práci rozdělit a navzájem si pomáhat.“*

Potom

Literární blok se zabýval válkou, omezováním práv. V evokační části žáci odhadovali, o čem ukázka bude na základě několika indicií. Dále jsem jim představila knihu, ze které pochází úryvek. Mnozí žáci hned poznali téma podle židovské hvězdy na oblečení chlapce. Dále jsme rozebírali, kdy měli naposledy strach. Žáci sdělovali zajímavé zkušenosti. Všichni si dokázali vzpomenout na chvíle, kdy měli strach.

Během četby byli žáci ještě tišší a klidnější než obvykle. Bylo na nich znát, že jsou ukázkou zaskočení a vnímají ponuru atmosféru.

Žáci o tématu věděli vcelku velké množství informací. Paní učitelka ze soukromé školy uvedla: *„Většina žáků se zhruba orientuje v tématu 2. světové války, znají informace o Hitlerovi, židovství, koncentračních táborech.“* Paní učitelka ze státní školy vědomosti žáků o tématu okomentovala: *„Děti mají obrovský přehled a překvapivé znalosti tohoto tématu.“* Téma úryvku je podle učitelky na státní škole vhodné, ale vidí i možná úskalí: *„Téma nebylo úplně běžné, proto si myslím, že děti zajímalo. Úskalí mohlo nastat v situaci, pokud by ve třídě byly citlivější děti, nebo by jim byl výběr textu nepříjemný, vyvolával v nich strach.“* V rozhovoru uvedla: *„Já jsem si všimla už v minulosti, že téma žáky zajímá i mimo třeba školu. Často se některé děti ptají, kdy se bude učit o válce a tak. Takže je překvapivě k jejich věku zajímá toto téma – těžké a vážné.“* I paní učitelka ze soukromé školy viděla možná úskalí: *„Text je vhodný, nicméně téma 2.SV je hodně náročné. Úskalí – někteří žáci nemusí mít představu o 2. světové válce, proto by mohli text nepochopit a být pro ně těžký. ideální je text použít při událostech 2.SV (osvobození), bylo by dobré téma probírat v rámci delšího projektu.“* Paní učitelka na soukromé škole by téma volila později: *„Si myslím, že možná, protože tito čtvrtáci nejsou až tak zralí, tak pro ně bych to třeba volila až příští rok. Ostatní čtvrtáci můžou být zralí už ve čtvrté třídě, ale zrovna tato třída není tak vyzrálá, takže zrovna konkrétně pro ně, bych možná chvílku počkala.“*

Ve fázi uvědomění obsahu jsme zhodnotili odhady žáků a diskutovali o ukázce, žáci sdíleli své pocity a názory. Ukázku označili jako tíživou, smutnou, děsivou. Vzbudila

v nich strach a vztek. Určili, proč měly děti strach – bály se vlaku, protože nechtěly zemřít, nechtěly jet do koncentračního tábora.

Následovalo přiřazování definic k indiciím, které pro žáky nebylo žádnou výzvou a následné společné tvoření myšlenkové mapy. Ta byla v obou případech velmi rozsáhlá a překvapivě podrobná. Objevila se zde slova jako: hlad, smrt, vojáci, Hitler, koncentrační tábory, komunismus, strach, židé, 1945, vila Tugendhat, válčení, vlak, árijská rasa. Každý žák dokázal vysvětlit svůj příspěvek. V soukromé škole byla mapa doplněna i o obrázky.

Žáci pracovali samostatně na studijním průvodci. Většina žáků jej dokázala vyplnit bez větších obtíží. Největší úspěch měl pětiletý, který byl zdařile vyplněn téměř u všech žáků. Objevila se v něm slova a hesla: drastické, smutné, bojuje, bombarduje, zotročuje, Hitler, válka je zbytečná věc, dramatické, smrt, zákeřné, válka je strašná věc, židovství...

Po reflexi studijního průvodce následovala aktivita, kdy se žáci měli rozhodnout, která práva byla odňata židům během druhé světové války. Omezení byla schválně vybrána tak, aby si je žáci byli schopni představit a co nejvíce se s nimi ztotožnili. Žáci se aktivně účastnili. Šlo vidět, že je aktivita zaujala, ale zároveň byli znepokojeni z tehdejší situace. Následující porovnávání života židovské dívky za války a současné dívky, žáky ještě více vedlo k zamyšlení nad tehdejšími omezeními a dnešními možnostmi.

Pozornost žáků byla o něco silnější v první hodině bloku. Paní učitelka se statní školy uvádí: „*Žáci byli opět motivováni textem. V první hodině se mi zdálo, že byli trochu pozornější.*“. Učitelka ze soukromé školy tvrdí: „*Myslím, že veškeré aktivity, které se konají – prezentace myšlenek, diskuse, povídání, tak to je vždycky hodně motivuje. Největší problém mají s textem*“.

Ve fázi reflexe žáci ve dvojicích vysvětlovali na konkrétních případech ze života, proč jsou práva důležitá. Úkol se zdál nejdříve složitý. Po mírném navedení však každý dokázal právo vysvětlit. Dokonce vznikly i živé obrazy, které prezentovaly, jak by to vypadalo bez daných práv.

Dále vyplňovali hodnotící slunce – 10 žáků má zájem o knihu, 6 se nerozhodlo, 2 knihu číst nechtějí. Téma napsali správně všichni žáci. Do paprsků, kam měli psát připomínky, uvedli slova jako: naučná, zajímavá, židé, krev, smrt, smutek, strašná událost, hra...

4.6 Závěry a diskuse výsledků kvalitativního výzkumu

V této podkapitole se znovu vrátíme k výzkumným otázkám a na základě interpretace na ně odpovíme.

Jaké mají učitelé podmínky pro zařazování OSV do výuky ze strany vedení školy?

Obě paní učitelky jsou spokojeny s časovou dotací a formou zařazení průřezového tématu OSV do vyučování.

Jakým způsobem je OSV na školách realizováno?

OSV je na školách realizováno pomocí třídních i školních projektů. Na třídní úrovni především třídnickými hodinami a komunitními kruhy. Vhodným způsobem je i rozvíjení OSV pomocí knih, literárních ukázek.

Jsou vybraná témata vhodná pro žáky 4.ročníků ZŠ?

Všechna témata, kterými jsme se zabývali v našich literárních blocích, jsou vhodná pro žáky 4.ročníku ZŠ. U tématu Válka je však potřeba zvážit, zda jsou všichni žáci dostatečně vyspělí a zda ve třídě není velmi citlivý žák.

Byl vhodný výběr aktivit a motivace během bloků?

Všechny aktivity byly vhodně zvolené a mnohé na žáky působily motivačně. Největší motivací byla však samotná ukázka, protože byla buď spojená s přímou zkušeností žáků nebo se týkala zajímavého tématu viděného skrze oči dětského hrdiny.

Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků? Došlo k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí?

U literárního bloku Ema a kouzelná kniha jsme si stanovili následující kompetence, které rozvíjí OSV: napomáhá ke zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. Afektivní edukační cíle jsme stanovili: žák se učí vcítit do postavy, která je v roli oběti, rozpoznává a odmítá nevhodné chování, učí se asertivní komunikaci, chápe důležitost vzájemného respektu, dokáže navrhnout, jak se zachovat v situaci, kdy se k němu někdo chová nehezky. Na základě aktivity a motivace žáků během výuky usuzujeme, že žáci efektivně rozvíjeli své personální, sociální a etické kompetence. Významně se přiblížili k naplnění stanovených cílů, což dokazuje jejich schopnost diskutovat

o problému a reflektovat chování obou dívek. Žáci dokázali identifikovat nevhodné chování od vhodného a zdůvodnit, proč se jim chování nelíbilo i co mohly hrdinky udělat jinak.

Kluk a pes si u žáků kladl za cíl rozvoj kompetencí OSV: uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. Mezi afektivní cíle patří: žák se dokáže vcítit do situace člověka s handicapem, učí se, jak se chovat k člověku s handicapem a chápe důležitost vzájemného respektu. Žáci se opět přiblížili k naplnění cílů. Bez mé pomoci dokázali přijít na to, proč je pojem člověk s postižením vhodnější než postižený člověk, společně přišli i na zdůvodnění. Jejich myšlenková mapa na téma *Jak se chovat k lidem s handicapem* dokázala, že žáci tématu rozumí, dokáží se vcítit do situace. Jejich nápady byly rozumné, reálné. Uvědomovali si dokonce i to, že ne každý člověk chce za každou cenu pomoci a je důležité se tedy ptát, zda o pomoc v dané situaci vůbec stojí.

U bloku Julie mezi slovy jsme zvolili kompetence OSV: vede k porozumění sobě samému a druhým, napomáhá ke zvládnutí vlastního chování, rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci. Rozvíjel následující afektivní cíle: žák se učí asertivní komunikaci, pomoci druhým, plnit své povinnosti a zdůvodnit, proč je důležité je plnit. Pro naplnění těchto cílů byly využity vhodné strategie a aktivity. O naplnění cílů svědčí metoda čtyři rohy, kde se využil vlastně jen jeden roh – souhlasím. Žáci následně dokázali vysvětlit svůj názor a důvody, proč pomáhat rodičům i sobě navzájem. Důkazem jsou i živé obrazy, kde žáci pomocí asertivní komunikace docházeli k vzájemnému kompromisu.

U bloku Potom byly stanoveny tyto kompetence OSV: napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. Rozvíjel tyto asertivní edukační cíle: chápe nezbytnost dodržování lidských práv a svobod, odsuzuje jejich porušování a omezování, ví, že s právy přichází i zodpovědnost, má respektující přístup ke všem jedincům ve společnosti, odsuzuje diskriminaci. Důkaz o naplnění cílů spatřujeme v motivaci a soustředěnosti žáků během bloků. Dále v jejich reakcích a myšlenkách, které se zhmotnily v propracované myšlenkové mapě. Důležitou reflexí bylo i vysvětlení práv ve dvojicích. V neposlední řadě jsme mohli pozorovat úroveň pochopení tématu v pětiletku.

Zaujaly žáky nabídnuté knihy?

Ema a kouzelná kniha zaujala spíše dívky. Chce si ji přečíst 10 z 21 žáků, což je 48 % žáků. O knihu Kluk a pes projevilo zájem 9 z 18 žáků, což je 50 %. Knihu Julie mezi slovy chce přečíst 10 z 22 žáků, což je 45 %. Kniha Potom zaujala žáky nejvíce. 10 z 18 žáků uvedlo, že má zájem si ji přečíst, což je 55 %.

Jakým způsobem můžeme bloky zefektivnit a zdokonalit?

Během realizace literárních bloků jsme zaregistrovali několik záležitostí, které by bylo vhodné modifikovat, pozměnit či vypustit. U ilustrovaných knih (nepatří zde Potom) doporučujeme dát žákům větší prostor pro prolistování a prohlédnutí knihy, aby si uvědomili, že jsou krásně ilustrované, barevné. Následně je vhodné žáky seznámit i s autory ilustrací. Pokud je to možné, doporučuji ukázkou pro žáky ilustrací doplnit.

Úskalím u všech bloků může být náročnost studijních průvodců. Je tedy důležité uvědomit si čtenářskou úroveň dané třídy a některé otázky zjednodušit dle specifických potřeb daného kolektivu. Dalším doporučením je zvětšit prostor mezi jednotlivými otázkami, aby žáci mohli pohodlně napsat vše, co potřebují a slova psaná kurzívou zvýraznit jiným způsobem.

Žáky velmi bavily aktivní metody jako horká židle, živé obrazy. U horké židle doporučuji využít více postav z ukázky. Díky tomu žáci mohou nahlédnout na problém z více perspektiv, což jim umožňuje přijít na další možnosti, nápady. Velmi důležité je nachystat si otázky, kterými žákům můžeme ukázat směr kam chceme, aby metoda směřovala. Živé obrazy se mohou využít i u aktivity toto právo je důležité, protože..., kterou jsme uvedli u literárního bloku Potom. Žáci tedy nemusí jen prezentovat svůj názor, proč je dané právo důležité, ale mohou přidat i živý obraz, jak by to vypadalo, kdybychom právo ztratili. Pokud jsou v kolektivu žáci, kteří jsou introvertní, stydí se a nechtějí se zapojit, doporučujeme jim navrhnout, že mohou být součástí obrazu jako neživý předmět. Další vhodnou aktivitou, kterou můžeme jakékoliv téma z literárních bloků přiblížit je modelová situace. Při brainstormingu v bloku Ema a kouzelná kniha žáci ze soukromé školy nejdříve navrhovali jen samá agresivní řešení na otázku: Jak se bránit, pokud se k nám někdo chová hrubě? Vymodelovali jsme si tedy situaci, kdy žačka řekla paní asistentce, že je moc malá. Asistentka místo agrese zareagovala: *„S tím já už nic neudělám. Jsem jaká jsem a teď v dospělosti už neporostu. Mrzí mě, že mi to říkáš, jako by má výška byla vada. Připadám si pak, jako bys mě hodnotila jen podle výšky a nevíšimala si ostatních vlastností.“* Dívka zareagovala obejmutím asistentky. Poté již všichni žáci pochopili, kam má brainstorming směřovat.

Pokud žáci nejsou seznámeni s RWCT, doporučujeme nejdříve všem žákům ukázat metodu na tabuli a vytvořit tedy vzor, návod, jak například Vennův diagram či pětílístek vyplnit.

Posledním doporučením je pozměnit aktivitu, ve které žáci mají za úkol vytvořit tři kupony pro tatínka a tři pro maminku. Časová dotace pro tento úkol není dostatečná. Doporučujeme tedy, aby žáci měli za úkol vytvořit jen jeden nebo dva kupony, a to pro libovolného příjemce. Mnozí totiž chtěli tvořit kupony pro kamarády, sourozence nebo i paní učitelku.

5 Metodický materiál

5.1 Ema a kouzelná kniha

Kniha: Ema a kouzelná kniha

Autor: Petra Braunová

Téma knihy: život dítěte bez rodičů, život v sirotčinci

Téma ukázky: šikana, nerespektující chování

Pomůcky: kniha, studijní průvodce, psací potřeby, tabule, mluvící předmět, židle

Čas: 90 minut

Edukační cíle:

Kognitivní:

- žák dokáže porovnat postavu Ivety a Emy, zhodnotit a kritizovat jejich chování
- diskutovat o tématu šikany, obhájit své názory a vhodně argumentovat

Psychomotorické:

- žák vhodně manipuluje s nástroji (lepidlo, nůžky, lepicí páska)
- vyplňuje samostatně pracovní list, zdokonaluje si jemnou motoriku

Afektivní:

- žák se učí vcítit do postavy, která je v roli oběti
- rozpoznává a odmítá nevhodné chování
- učí se asertivní komunikaci, chápe důležitost vzájemného respektu
- dokáže navrhnout, jak se zachovat v situaci, kdy se k němu někdo chová nehezky

Cíle OSV z RVP ZV:

- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

EMA A KOUZELNÁ KNIHA

Petra Braunová

Pod stromem stál dlouhý bíle prostřený stůl a na něm plno dobrot. Maličké dortíčky, laskonky, trubičky plněné šlehačkou a spousta šunkových chlebičků a sklenic s barevnými limonádami. V každé sklenici bylo legrační ohnuté brčko se třpytivým okrajem. Nad tím vším se vznášely šňůry s nafukovacími balóny.

„Hele, co tady okouneš!“ Iveta si všimla Emy a rozzlobeně došla k plotu. Černé oči se zabodly nejdřív do Emy, pak do balíčku, který držela, a znovu do Emy. „Nesahej na náš plot, jasný?!“

Zblízka byla Iveta ještě krásnější. Ema v životě neviděla nikoho, kdo by měl tak nádherné tmavé oči. Ostatní děti nechaly hry a přiběhly k plotu. Měly také hezké barevné a čisté oblečení. Všechny si Emu zvědavě prohlížely. Ema se pustila plotu a usmála se. „Čemu se směješ?“ zamračila se Iveta. Ema se zarazila. Čemu se vlastně směje? „Koukej zmizet,“ rozkázala Iveta. „Sem děti ze Sirotčince nesmí.“ „Jak víš, že jsem ze Sirotčince?“ Iveta vyprskla smíchy. „Všechny holky ze Sirotčince nosí tyhle nemožné hnědé staromódní šaty a všechny se tváří, jako když spadly z višně.“

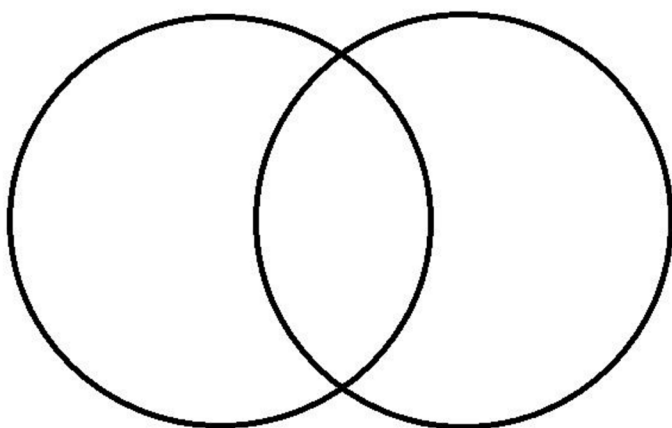
Děti za plotem se rozesmály. Ema pocítila v hrudníku zvláštní tíseň. Jako by jí náhle byla hnědá blůzka malá a škrtila ji u krku. „Můžu si s vámi hrát?“ vyhrkla. Iveta přimhouřila oči. „Co máš v tom balíčku?“ „To je... dárek.“ „Jaký dárek?“ „To je... tajemství.“ Iveta se usmála. Ve tváři se jí objevily dva dolíčky. „Dneska slavím narozeniny. Každý, kdo si sem přišel hrát, mi přinesl dárek. Dneska je mi jedenáct let!“ Ema se usmála: „Mně je dneska taky jedenáct let.“ „Lžeš!“ zamračila se Iveta. „Je ti deset!“ „Nene. Jedenáct.“ „Všem holkám ze Sirotčince bylo vždycky deset!“ „Já jsem byla nemocná. Je mi jedenáct.“ Iveta zmlkla. Rozčilením jí zčervenaly tváře, a tím pádem byla ještě hezčí. „To je dárek pro mě?“ Ema přešlápla. Sklopila oči a chvíli si balíček prohlížela. Všimla si přitom, že střevíce, které ráno tak pečlivě vyčistila, jsou zaprášené až běda. Ivetiny červené lakované střevičky byly určitě nové. „Ne... to je tajemství. To je dárek pro moje kamarádky.“ „Aha, tak si ten svůj dárek strč za klobouk,“ ušklíbla se Iveta. „A běž pryč.“

ČAS	AKTIVITY	POZNÁMKY
5 min.	Aktivity před četbou (evokační fáze)	
5 min.	a) Titul knihy: Kdo je Ema? Jak přišla ke kouzelné knize? V čem by mohla být kniha kouzelná?	a) Žádná odpověď není špatně.
8 min.	Aktivity během četby	
8 min.	a) Četba ukázky: Ukázku čte učitelka. Děti sedí v kruhu na koberci kolem ní. „ <i>Přečtu ukázku ještě jednou, tentokrát si nachystejte papírová srdíčka a pokaždé, když si myslíte, že se Ema cítí nepříjemně, smutně, našťvaně, tak srdce poškod'te.</i> “ b) Srdce: Každý žák dostane papírové srdce. Úkolem je pokaždé, když je v ukázce někdo na Emu hrubý, Ema se necítí příjemně, srdce poškodit (natrhnout, pomačkat...).	a) Každé dítě dostane ukázku vytisknutou. Učitelka čte pomalu, srozumitelně a správně intonuje. b) Aktivita srdce se děje během toho, co učitelka podruhé čte ukázku.
52 min.	Aktivity po četbě (fáze uvědomění si obsahu)	
5 min.	a) Komunitní kruh: Žáci znovu odpovídají na otázky, které byly uvedeny před četbou.	a) Žáci sedí v kruhu na koberci. Učitelka se ptá. Odpovídá ten, kdo drží mluvící předmět.
5 min.	b) Oprava srdce: Žáci mají k dispozici tyčinkové lepidlo, lepicí pásku, nůžky. Jejich úkolem je opravit srdce do původního stavu.	b) Cílem je ukázat žákům, že je nemožné dát „srdce“ do původního stavu.
5 min.	c) Diskuse: Podařilo se vám srdce opravit? Proč ne? Napadá vás, proč jsme dělali tuto aktivitu? Co nám měla ukázat?	
8 min.	d) Horká židle: Na židli sedí dítě, které představuje Emu, ostatní děti pokládají otázky, které se týkají ukázky.	c) Žáci na sebe mohou volně reagovat. Dbáme však na slušnou komunikaci a vzájemné naslouchání.
4 min.	e) Diskuse: Co jsme se od Emy dozvěděli? Jak se cítila? Proč se tak cítila?	
15 min.	f) Samostatná práce (studijní průvodce): Každý žák dostane pracovní list a ten se snaží samostatně vyplnit.	d) Na horké židli se může vystřídat vícero dětí. Žáci bude aktivita

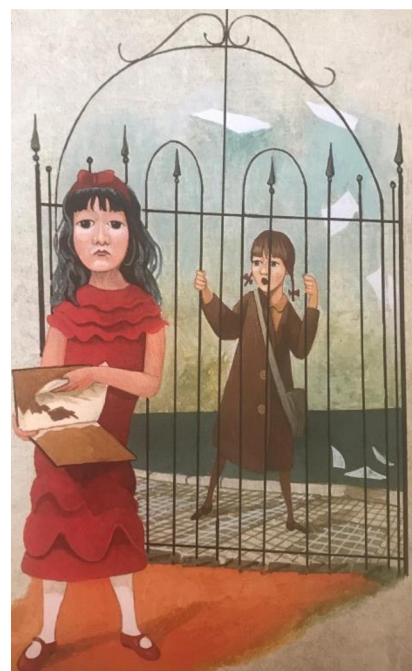
10 min.	<p>g) Reflexe: Jak se žákům pracovní list vyplňoval? Byl nějaký úkol, který je zaujal nebo naopak odrazoval? Projdeme otázky a společně si na ně odpovíme.</p>	<p>nejspíše bavit, je důležité hlídat čas a ve správnou dobu aktivitu opustit.</p> <p>e) Žáci na sebe mohou volně reagovat. Dbáme však na slušnou komunikaci a vzájemné naslouchání.</p> <p>f) Dbáme na to, aby při samostatné práci s textem byl ve třídě klid.</p> <p>g) Žáky do reflexe nenutím.</p>
25 min.	Aktivity po četbě (fáze reflexe)	
8 min.	<p>a) Vennův diagram: Ještě jednou vytváříme Vennův diagram, tentokrát dohromady. Každý žák může na tabuli napsat jedno slovo, myšlenku, kterou má ve svém pracovním listě nebo i nové nápady.</p>	<p>a) Do aktivity žáky nenutíme, necháváme je korigovat vyvolávání samostatně (předávání fixy).</p>
8 min.	<p>b) Brainstorming: Společně hledáme odpověď na otázku: Jak se bránit, pokud se k nám někdo chová hrubě?</p>	<p>b) Učitelka zapisuje všechny nápady, protože u brainstormingu je důležité, že žádný nápad není špatný.</p>
9 min.	<p>c) Zhodnocení: Každé dítě dostane evaluační list, který vyplní.</p>	<p>Na konci si ještě jednou projdeme naše nápady, pokusíme se vybrat ty nejvhodnější a zakroužkujeme je.</p> <p>c) Žáci vyplňují hodnocení samostatně.</p>

Ema a kouzelná kniha
STUDIJNÍ PRŮVODCE

1. Vysvětli slovo sirotčinec. Kdo je to sirotek? Myslíš, že i u nás jsou sirotčince?
2. Napadá tě důvod, proč by Ema mohla lhát o svém věku?
3. Srovnej pomocí Vennova diagramu Emu a Ivetu.



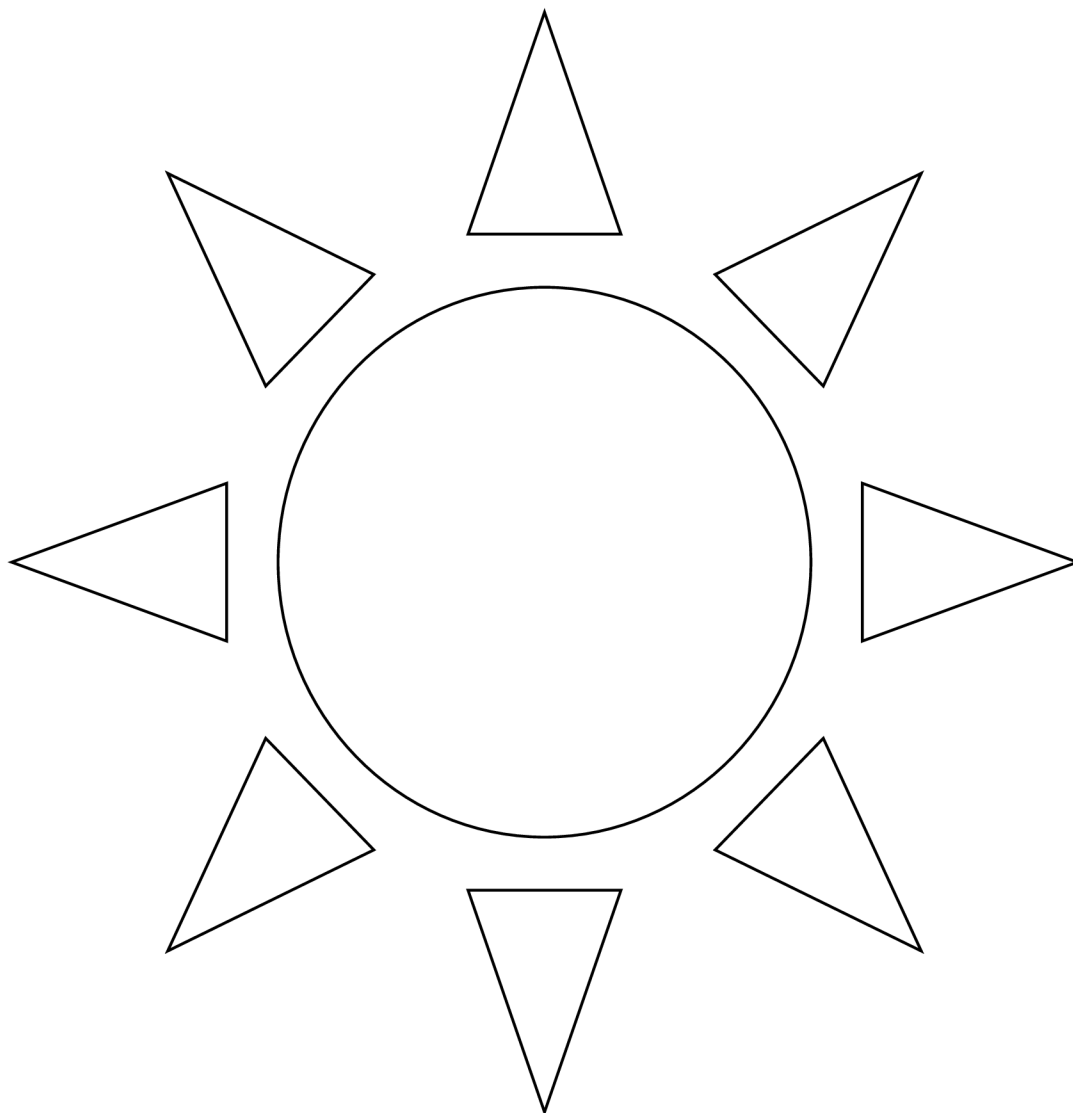
1. Podívej se na obrázek. Jak podle tebe příběh pokračuje?



Evaluační list:

Toto je hodnotící slunce. Do jeho středu napiš, jaké podle tebe bylo téma hodiny (problém, který jsme řešili). Do paprsků napiš, jak se ti hodina líbila/nelíbila, co tě zaujalo, napadlo. Slunce vykresli:

- žlutě, pokud přemýšlíš, že si knihu přečteš
- oranžově, pokud o knihu nemáš zájem



5.2 Kluk a pes

Kniha: Kluk a pes

Autor: Ivona Březinová

Téma knihy: dítě s tělesným handicapem, asistenční pes

Téma ukázky: inkluze, pocity dítěte s tělesným handicapem

Pomůcky: kniha, studijní průvodce, psací potřeby, tabule, mluvicí předmět (tenisový míček), židle, obrázky kompenzačních pomůcek, kartičky s napsanými handicapy (člověk se zrakovým handicapem, člověk s tělesným handicapem, člověk se sluchovým handicapem), připravené věty na aktivitu dorozumívání beze slov, slova na aktivitu odezírání

Čas: 90 min.

Edukační cíle:

Kognitivní:

- žák diskutuje o tématu handicap, umí vysvětlit pojem „člověk s handicapem“, rozlišuje druhy handicapu a zvládne přiřadit kompenzační pomůcky
- dokáže argumentovat a zdůvodnit svá tvrzení a myšlenky
- dokáže shrnout co se naučil a tyto nové dovednosti využít v životě

Psychomotorické:

- žák vytvoří myšlenkovou mapu
- pomocí aktivit si vyzkouší, jaké by to bylo nemít hlas a sluch
- dokáže pantomimicky předvést jednoduchou větu

Afektivní:

- žák se dokáže vcítit do situace člověka s handicapem
- učí se, jak se chovat k člověku s handicapem a chápe důležitost vzájemného respektu

Cíle OSV z RVP ZV:

- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování

Kluk a pes
Ivona Březinová

Uplynul měsíc. Julin už na vozíku drandil jako závodník. Jen občas měl v rukou křeče, ale to se dalo vydržet. Skoro všichni, kteří o to stáli, se už v Julinově vozíku svezli. Dokonce i Dana. Prohlásila, že to má něco do sebe a že by se jí líbilo jezdit vozíku na trénink gymnastiky, protože to má přes celé sídliště. A Martin s Arturem se hned přidali, že na tenis to mají taky pěkně daleko.

Ale Julina to už nebavilo. A štválo ho to. Toužil po závodění to je jedno v čem. Kdyby mohl, určitě by chodil hrát tenis. Nebo fotbal. Aspoň že turnaj v násobilce skoro pokaždé vyhraje. Povídání spolužáků o jejich turnajích mu prostě moc nevonělo, vyjádřeno Césarovou řečí. Ten měl ovšem svoje problémy.

Dneska jsme ve škole probírali Drž! a Dej! Hrůza. Teda, Drž! mi jde docela dobře. Zvláště když držím tenisák. Ovšem Dej! mi dělá problémy. Vždycky se musím přemlouvat, abych Bradovi ten tenisák dal. A většinou mu ho stejně nedám. Brada nadává, že jsem ostuda. Ale všechny ostatní povely mi jdou na jedničku. V Dej! se musím polepšit. Brada říká, že bych jinak vyletěl u zkoušek. Že bych propadl. A to nechci. Hlavně kvůli Julinovi ne. Slibuji, že se budu snažit!

„Máš hotové úkoly?“ křikla maminka z obývacího pokoje. „Já jo“ houkl Julin. „Ale César nemá. Pojd', Cési, jdeme na to.“ Vylovil z košíku tenisák a položil si ho na klín.

ČAS	AKTIVITY	POZNÁMKY
10 min.	Aktivity před četbou (evokační fáze)	
1 min.	a) Hlavlom: Na tabuli napíší: ÍDZRVA. Žáci mají pomocí přeházení písmen zjistit, jaké je téma hodiny.	a) Kdo ví, tak se přihlásí.
4 min.	b) Komunitní kruh: Co znamená zdraví? Co znamená postižení? Jaké máme druhy postižení? „ <i>Místo slova postižení často používáme slovo handicap. Pro lidi s handicapem existují různé kompenzační pomůcky, které jim pomáhají s tím, aby se co nejlépe zapojili do společnosti. To znamená, aby si například mohli přečíst knihu, pohybovat se, vybrat si dvě ponožky stejné barvy a mnoho dalších.</i> “ Proč je důležité používat označení „člověk s handicapem“, místo „postižený člověk“?	b) Mluví ten, kdo drží mluvící předmět. Učitel dává důraz na vzájemné naslouchání. c) Učitel má nachystané vytisknuté obrázky a kartičky s napsaných handicapem (člověk se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením). K jedné kartičce může být přiřazeno více slov.
5 min.	c) Kompenzační pomůcky: Žáci přiřazují obrázky s různými kompenzačními pomůckami k handicapu (Braillovo písmo, vozíček, naslouchadlo, handcycle, robotická paže).	
8 min.	Aktivity během četby	
8 min.	a) Četba ukázky: Žáci se mohou pohodlně usadit, popřípadě si lehnout. Během četby nesmí vyrušovat.	a) Text čte učitel. Dbá na správnou intonaci a přednes.
54 min.	Aktivity po četbě (fáze uvědomění si obsahu)	
3 min.	a) Komunikační kruh: O kom je ukázka? Jaký handicap chlapec má? Proč je jeden odstavec psaný kurzívou? Kolik je v textu vypravěčů?	a) Učitel vede komunikační kruh, mluví ten, kdo má mluvící předmět
7 min.	b) Horká židle: Jeden žák se stává Césarem. Žáci se mohou ptát na otázky, které se týkají	(tenisový míček).

15 min.	ukázky. Příklad otázek pro Césara: Proč chodíš do školy? S čím chceš Julinovi pomáhat? Co se ve škole učíš? Jak se ti ve škole líbí?	b) V průběhu se může na židli vystřídat více žáků. Je důležité včas ukončit aktivitu. Žáci se mohou ptát sami, ale pro jistotu mám nachystané některé otázky.
7 min.	c) Samostatná práce (studijní průvodce): Každý žák má svého vlastního studijního průvodce a text. Úkolem je průvodce podle textu vyplnit.	c) Učitel upozorní, že v průběhu samostatné práce je důležité ostatní nerušit. Učitel je k dispozici a žáci se ho mohou v průběhu individuálně ptát.
8 min.	d) Reflexe: Jak se žákům pracovní list vyplňoval? Který úkol žáky zaujal a proč? Který úkol byl naopak těžký nebo nesrozumitelný?	d) Odpovídá žák, který má mluvící předmět. Předmět jde po kruhu, pokud žák nechce odpovídat, pošle předmět dál.
3 min.	e) Dorozumívání beze slov: „ <i>Jak už jsme si říkali na začátku, existuje spousta druhů handicapů. V ukázce jsme měli chlapce s tělesným postižením. Teď se zkusíme vžít do situace člověka se ztrátou řeči.</i> “ Jeden žák si vylosuje větu a má za úkol ji pantomimicky předvést, ostatní hádají, co předvádí.	e) Učitel žáky do aktivity nenutí.
8 min.	f) Reflexe: Jak jste se při aktivitě cítili? Co je podle vás těžké na dorozumívání beze slov?	f) Mluvící předmět jde po kruhu, kdo se nechce vyjádřit, posílá dál.
3 min.	g) Odezírání ze rtů: Žák si vylosuje slovo, které má za úkol ostatním říci bez použití hlasu (neslyšně). Žáci hádají, o jaké slovo se jedná.	g) Učitel žáky do aktivity nenutí.
	h) Reflexe: Šlo vám odezírat? Byla pro vás jednodušší aktivita odezíráni nebo pantomima?	h) Mluvící předmět jde po kruhu, kdo se nechce vyjádřit, posílá dál.
18 min.	Aktivity po četbě (fáze reflexe)	

10 min.	a) Myšlenková mapa: Jak se chovat k lidem s handicapem. Žáci mají za úkol ve dvojici vytvořit myšlenkovou mapu.	a) Učitel žáky obchází, je k dispozici. Myšlenková mapa se později vyvěsí ve třídě.
8 min.	b) Závěrečná samostatná reflexe: Každý žák vyplní evaluační list a odevzdá ho učiteli.	b) Učitel upozorní na to, že žádná odpověď není špatná.

Kluk a pes
STUDIJNÍ PRŮVODCE



1. Napadá tě, podle koho jsou hlavní hrdinové Julin a César pojmenováni?

2. Doplň

Až César dokončí školu, tak bude

Julin skoro vždy vyhraje turnaj v

3. Vymysli 3 domácí úkoly pro Césarů.

4. Představ si, že můžeš Julinovi či Césarovi dát dárek.

Dárek dávám

Dávám mu, protože:



5. Napiš ke slovům taková synonyma, aby se hodila do textu:

hrůza

houkl

vyletěl (u zkoušek)

problémy

5.3 Potom

Kniha: Potom

Autor: Morris Gleitzman

Téma knihy: život dítěte v období 2.sv. války, holocaust

Téma ukázky: boj o život, omezování práv

Pomůcky: kniha, studijní průvodce, psací potřeby, tabule, mluvicí předmět, obrázky dívek, práva, indicie

Čas: 90 minut

Edukační cíle:

Kognitivní:

- žák diskutuje, argumentuje a obhajuje své myšlenky a názory
- dokáže vysvětlit souvislosti, analyzovat a porovnávat situace
- shrnuje informace o druhé světové válce a posuzuje její negativní důsledky, na základě jejího příkladu pak chápe důležitost lidských práv

Psychomotorické:

- žák ovládá jemnou motoriku

Afektivní:

- chápe nezbytnost dodržování lidských práv a svobod, odsuzuje jejich porušování a omezování, ví, že s právy přichází i zodpovědnost
- má respektující přístup ke všem jedincům ve společnosti, odsuzuje diskriminaci

Cíle OSV z RVP ZV:

- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování

Potom

Morris Gleitzman

Potom jsme se Zeldou utíkali jako o život nahoru po stráni. Což nebylo moc rychle. Ani když jsem vzal Zeldu za ruku a pomáhal jí do kopce. Znáte to, jak vyskočíte se dvěma kamarády z vlaku, který míří do nacistického tábora smrti, a málem si přitom vyrazíte dech, ale zvládnete to, a dokonce se vám ani nerozbijí brýle, ale vaše kamarádka Chaya takové štěstí nemá a umře, a tak ji pohřbíte pod kapradí a polní kvítí, což vás stojí spoustu sil, a už vám nezbyvá energie na běh a šplhání do kopce?

Tak přesně takhle na tom teď se Zeldou jsme. „Bolí mě nohy,“ stěžuje si Zelda. Chudinka. Je jí teprve šest, Má krátké nohy. A na nich bačkory, které nejsou ke škrábání do prudkého svahu pokrytého pichlavou trávou vhodné. Ale nemůžeme zpomalit. Musíme utéct dřív, než přijede další nacistický vlak s kulomety na střeše.

Ohlédnu se přes rameno. Koleje na úpatí kopce se na slunci lesknou jako výložky na uniformě nacistického důstojníka. Podívám se nahoru do svahu. Je tam hustý les. Když se do něj dostaneme, budeme v bezpečí. Schováme se tam. Až pojede další nacistický vlak. Nikdo nás z něj neuvidí, pokud Zelda nebude neslušně křičet.

Jestli se tam vůbec dostaneme. „Tak pojď,“ pobídnu Zeldu. „Nezastavuj se. Musíme jít dál.“ „Já se nezastavuju,“ durdí se Zelda. „Copak to nechápeš?“ Vím, proč se zlobí. Myslí si, že mám štěstí. A taky mám. Je mi deset. Mám silné nohy a pořádné boty. Ale přeju si, abych měl nohy ještě silnější. Kdyby mi bylo dvanáct, mohl bych Zeldu vzít na záda. „Jau,“ sykne Zelda, uklouzne a natluče si koleno. Šetrně jí pomůžu vstát. „Jsi v pořádku?“ ptám se. „Ne,“ odsekne a rychle se škrábe dál na kopec. „Ten kopec je pitomec.“ Usměju se, ale jen krátce. Náhle zaslechnu ten nejhorší zvuk na celém světě. V dálce duní blížící se vlak.

ČAS	AKTIVITY	POZNÁMKY
7 min.	Aktivity před četbou (evokační fáze)	
3 min.	a) Odvozování: Ukáží žákům několik indicií (Davidova hvězda, mapa Německa, rok 1939, svastika). Každý žák má za úkol na papírek napsat, jaké téma nás čeká v dnešní hodině.	a) Žáci si svůj názor nechají zatím pro sebe. b) Stručné představení, abych nenarušila odvozování.
2 min.	b) Představení knihy: „Dnes vám přečtu úryvek z knihy <i>Potom od autora Morrise Gleitzmenna. Možná i vzhled této knihy vám trochu napoví, zda máte váš odhad na papírku blízky pravdě či ne.</i> “	c) Během komunikačního kruhu mluví žák, který má mluvící předmět.
2 min.	c) Komunikační kruh: Vzpomeneš si, kdy naposledy jsi měl/a strach? Kvůli čemu jsi ho měl/a?	
5 min.	Aktivity během četby	
5 min.	a) Četba ukázky: Učitelka čte žákům ukázkou. b) Sledování strachu: Žáci sledují, proč mají postavy strach.	a) Žáci si během četby mohou najít pohodlnou polohu. b) Dodržování klidu před čtením.
60 min.	Aktivity po četbě (fáze uvědomění si obsahu)	
2 min.	a) Odhad: Každý se teď podívá na svůj papírek a odhad, který na něj napsal. Kdo doopravdy dokázal uhodnout, o čem je kniha?	a) Ten, kdo uhodl, tak si stoupne. b) Mluví ten, kdo má mluvící předmět.
3 min.	b) Komunikační kruh: Jaké je podle vás atmosféra ukázky? Jaké emoce ve vás ukázka probudila? Kdy děti zažívaly strach? Proč se děti v ukázce bály?	c) Během přiřazování využíváme i metodu diskuse. Pomocí ní si slova definujeme a přidáme i další poznatky, tak začne vznikat myšlenková mapa.
7 min.	c) Přiřazování indicií: Na tabuli napíšu slova: 2.světová válka, nacismus, židé, Německo. Ke slovům žáci přiřadí indicie a společně si definujeme tato slova i předměty.	

8 min.	<p>a. Nacismus: <i>Názor, že nějaká rasa je nadřazenější než ostatní. V tomto případě árijská vs zbytek.</i></p> <p>b. Židé: <i>Lidé, kteří vyznávají židovské náboženství. Věří v jednoho boha, pochází z Izraele a mají vlastní jazyk hebrejštinu.</i></p> <p>c. 2.sv. válka: <i>1939–1945. Zemřelo při ní okolo 62 milionu lidí.</i></p> <p>d. Německo: <i>Země, které válku rozpoutala. Vůdce Adolf Hitler.</i></p>	<p>d) Dokončení myšlenkové mapy, každý žák do ní může napsat cokoliv k tématu.</p> <p>e) Mluví ten, kdo má mluvící předmět. Žáci mohou popsat, co viděli nebo slyšeli o válce, sdílet své pocity.</p>
3 min.	<p>d) Myšlenková mapa: Žáci mohou do zápisu přidat cokoliv, co je k tématu válka napadne a díky tomu vznikne myšlenková mapa.</p>	<p>f) Práce je samostatná. Jsem však k dispozici a v případě potřeby, mohu žáky navést správným směrem nebo jim úkol dovysvětlit.</p>
15 min.	<p>e) Diskuse: Kolik toho víš o válce? Díval/a ses někdy na nějaký dokument nebo film o válce? Proč je válka špatná?</p>	<p>g) Společně si studijního průvodce probereme a zhodnotíme. Žáci by se měli cítit natolik v bezpečí, aby sdíleli své postřehy, nebáli se říci svůj názor.</p>
8 min.	<p>f) Samostatná práce: Každý žák má vlastního studijního průvodce a text. Úkolem je průvodce podle textu vyplnit.</p>	<p>h) Prostor rozdělím a oddělám jakékoliv překážky. Mám nachystané dva papíry A4 s nápisem „ano“ i „ne“. Hned po rozhodnutí se žáci dozví pravdu.</p>
5 min.	<p>g) Reflexe studijního průvodce: Jak se žákům studijní průvodce vyplňoval? Byl nějaký úkol, který je zaujal nebo naopak odrazil? Společně projdeme otázky a společně si na ně odpovíme.</p> <p>h) Lidská práva: <i>„Pro tuto válku bylo specifické, že si nacisté mysleli, že jsou nadřazení. Proto některým skupinám lidí sebrali základní lidská práva. To, co je pro nás v této svobodné zemi naprosto normální, bylo pro židy zakázáno.“</i> Rozdělím třídu na dvě poloviny. Levá polovina je pro „ano“, pravé je pro „ne“. Čtu žákům činnosti, které oni běžně zažívají a pokud si</p>	<p>i) Popis A. Frankové je skutečný, Hana je smyšlená dívka. Životopis Anny řeknu</p>

3 min.	<p>žák myslí, že židé (v době, kdy nebyli v táboře) mohli tuto činnost také dělat, jdou vlevo, pokud ne, jdou vpravo.</p> <p>Můžu jít do kina na nový film. (ne)</p> <p>Můžu obejmout mámu, když jsem doma. (ano)</p> <p>Můžu jít do školy. (ne)</p> <p>Můžu jít ven ve 4 hodiny odpoledne. (ano)</p> <p>Můžu jít ven v 9 hodin večer. (ne)</p> <p>Můžu se jít projít do parku. (ne) Můžu hrát v divadelním představení. (ne)</p> <p>i) Porovnání: Mám nachystanou fotografii Anny Frankové, stručně dětem vysvětlím, o koho jde. Na další fotografii je Hana Nováková, dívka, která žije v současné době. Jaký život má Anna a jaký Hana? Jak se cítí?</p> <p>j) Diskuse: Má podle vás každá země stejná práva? Napadá vás nějaká země, kde se lidská práva porušují? Jak se žije lidem, kteří mají omezená práva?</p>	<p>velmi stručně („<i>Mladá židovská dívka, která se musela ukrývat i se svou rodinou před nacisty. To se jí nakonec bohužel nepovedlo a byla i s rodinou odvedena do koncentračního tábora. Jak se jí předtím, než byla odvedena žilo?</i>“) Žáci mohou své odpovědi říkat volně.</p> <p>j) Mluví ten, kdo má mluvící předmět. Možné zmíněné země například: Čína, Afganistán, Severní Korea, Somálsko, Súdán...)</p>
18 min.	Aktivity po četbě (fáze reflexe)	
8 min.	<p>a) Toto právo je důležité, protože...: Žáci vytvoří dvojice a vylosují si jeden lísteček, na kterém je napsané lidské právo. Mají 3 až 4 minuty na to, aby prodiskutovali, proč je právo potřebné. Poté každá dvojice svou myšlenku prezentuje.</p> <p>b) Diskuse: Jak se vám ve dvojicích pracovalo? Bylo pro vás těžké uvědomit si, proč toto právo potřebujeme?</p> <p>c) Závěrečná samostatná reflexe: Každý žák vyplní evaluační list a odevzdá ho učiteli.</p>	<p>k) Práce je ve dvojicích, jsem však dětem průvodcem a v případě nejasností jim pomohu. Prezentovat bude každá dvojička ve stoje před třídou, která sedí v půlkruhu.</p> <p>l) Mluví ten, kdo má mluvící předmět.</p> <p>m) Samostatná práce.</p>

Potom

STUDIJNÍ PRŮVODCE

- 1. Víš, v jakém období se ukázka odehrává?**
- 2. Zvýrazni v textu části, při kterých jsi cítil/a nějakou silnou emoci (vztek, smutek, radost...). Pokud jsi cítil/a více emocí, tak je zkus zvýraznit různými barvami (například vztek-červeně, úleva-modře...)**
- 3. Co se stalo Chayi?**
- 4. Jaké je chlapcovo přání?**
- 5. Z jakého důvodu děti utekly?**
- 6. Pokud jsou v textu slova, kterým nerozumíš, vypiš je.**
- 7. Je něco, co tě v ukázce překvapilo?**

8. Pětílístek – Co se ti vybaví, když se řekne válka?

Jednoslovný název tématu

Dvě slova o tom, jaké téma je

Tři slova popisující, co téma dělá

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

Lidská práva
Všichni lidé se rodí svobodní a rovní .
Každý má právo na život, svobodu a osobní bezpečnost .
Nikdo nesmí být držen v otroctví .
Nikdo nesmí být podrobován mučení nebo krutému zacházení.
Všichni jsou si před zákonem rovní a mají právo na stejnou ochranu.
Nikdo nesmí být bezdůvodně zatčen, zadržen nebo vyhoštěn .
Každý člověk se může volně se pohybovat a rozhodnout se, kde bude bydlet.
Každý dospělý člověk má právo uzavřít sňatek a založit rodinu .
Každý má právo vlastnit majetek , nikomu ho nesmíme bezdůvodně vzít.
Každý má právo na svobodu myšlení a náboženství .
Každému je zaručena svoboda pokojného shromažďování .
Každý má právo na vzdělání .
Každý dospělý člověk má právo jít k volbám .

5.4 Julie mezi slovy

Kniha: Julie mezi slovy

Autor: Petra Dvořáková

Téma knihy: rozvod rodičů, nová rodina, mezigenerační rozdíly, složitý svět dospělých lidí z pohledu dítěte

Téma ukázky: rozdíly mezi dětmi a dospělými, nechápání světa dospělých

Pomůcky: kniha, studijní průvodce, psací potřeby, tabule, mluvicí předmět, papírky s větami, cedulky (souhlasím, částečně souhlasím, nesouhlasím, částečně nesouhlasím)

Čas: 90 minut

Edukační cíle:

Kognitivní:

- žák obhajuje své názory, diskutuje, porovnává informace i různé situace z více pohledů

Psychomotorické:

- žák znázorňuje různý pohyb v situační hře, dokáže ovládat své tělo a jeho jemná i hrubá motorika je na velmi dobré úrovni

Afektivní:

- žák se učí asertivní komunikaci, pomoci druhým, plnit své povinnosti a zdůvodnit, proč je důležité je plnit

Cíle OSV z RVP ZV:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

Julie mezi slovy

Petra Dvořáková

Zdá se mi, že dospělí se mají mnohem líp než my děti. Můžou si dělat úplně, co chtějí. Nikdo je neposílá čistit si zuby do koupelny nebo si mýt ruce. A nemusejí jíst ty odporné luštěniny. Luštěnina je třeba hromada fazolí, hrachu nebo sóji. Paní kuchařka ve školní jídelně vám ji vyklopí na talíř, schválně vám nandá nejvíc ze všech a schválně vás celou dobu po očku pozoruje. To abyste ji čistě náhodou nevyhodili do kbelíku na zbytky od jídla, co stojí pod okýnkem na špinavé nádobí.

Jenže dospělé ze všeho nejvíc baví samé příšernosti. Běhání do práce, mytí nádobí, žehlení prádla, sekání zahrady a zametání chodníku. Zajímalo by mě, jestli je tohle všechno bavilo už jako děti. Nebo si taky někdy hráli a dělali něco skutečně zábavného? Možná někdy ano, protože jednou mě teta vzala k babičce na půdu. Otvírala jednu zaprášenou krabici za druhou a *brblala*: „Kde to jen může být?“ A při to pátrání objevovala nejrůznější věci, které vůbec nehledala, ale přesto měla radost, že je našla. Třeba svou žákajdu z páté třídy. Řeknu vám, byla to šprtka. Potom v jednom z pytlů objevila panenku, která měla ulomené obě nohy. „Jé, Rudovláska!“ vykřikla a chvíli vypadala jako malá holka, kterou taky zajímají panenky a hry, co hrajeme s holkama. Jenže potom Rudovlásku šoupla zpátky do pytle a úplně klidně ji nechala na tmavé půdě. Tak tohle bych já svým barbínám niky neudělala!

Ale vůbec nejhorší je, že si dospěláci vzali do hlavy, že to, co baví je, musí bavit i nás děti. A to mě štve. Nutí nás mýt nádobí, škrábat brambory a vynášet odpadky. A já si pak vážně nemůžu pomoci. Samy od sebe se mi nafouknou tváře a zkrabatí pusa. Teta mě pak *pošťuchuje*: „Nebud' *napučená*.“ V takových chvílích mi bývá příšerně protivná. Jenže když si něco *zamane*, neodradí ji vůbec nic. Dokonce ani to, že jsem jí rozbila všechny hrníčky. Místo toho, aby jí došlo, že uklízení nádobí není nic pro mě. A nic takového už nebudu muset dělat. Jenže ona rozhodla, že budu uklízet nádobí dvakrát častěji než Vítek. „To, aby sis to pořádně procvičila. A už nic nerozbižela,“ *dirigovala* mě.

Ach jo! To Vítek má tetu zmáknutou líp. Bude to asi tím, že teta je jeho pravá máma a má ji od narození. Já, která mám tetu teprve rok, to mám složitější.

ČAS	AKTIVITY	POZNÁMKY
7 min.	Aktivity před četbou (evokační fáze)	
3 min.	a) Klíčová slova: Na tabuli jsou napsaná klíčová slova (dospělí, práce, děti, hrají, nutí nás, uklízení, štve mě) žáci mají za úkol odhadnout, o čem ukázka bude.	a) Žáci si odhad zapíší na papírek.
4 min.	b) Prohlédnutí knihy: Stručně žákům představím knihu a autorku. Poté kniha koluje po kruhu a každý žák řekne slovo, které ho při pohledu na ni napadne (barevná, veselá, vtipná...).	b) Mluví ten, kdo drží knihu.
5 min.	Aktivity během četby	
5 min.	a) Četba ukázky: Učitelka čte žákům ukázku.	a) Žáci si během četby mohou najít pohodlnou polohu, dodržují klid.
62 min.	Aktivity po četbě (fáze uvědomění si obsahu)	
3 min.	a) Komunikační kruh: Jak na tebe působila ukázka? Zkus mi říct jedno slovo, které tě při ní napadlo. Co hlavní hrdinku podle vás nejvíce štve? A proč?	a) Mluví ten, kdo má mluvící předmět. Nevadí, když se slova budou opakovat.
5 min.	b) Kdo doma pomáhá...: Žáci reagují na povely. Stoupne si žák, který doma vysává, tleskne ten, kdo doma myje nádobí, štekne ten, kdo doma vyklízí myčku, zatančí ten, kdo doma vynáší koš...	b) Dbáme na to, aby v blízkosti byl dostatečný prostor. c) Mluví ten, kdo má mluvící předmět.
3 min.	c) Diskuse: Proč je důležité doma pomáhat? Kde dál máte povinnosti, které byste měli plnit?	d) Budu koordinátorem diskuse, mluvit by však měli především žáci. Na začátku jim vysvětlím, že žádný názor nebude brán jako špatný. Při diskusi žáci dodržují zásady slušné komunikace.
10 min.	d) Rohy: Do každého rohu třídy dám jinou cedulku – souhlasím – částečně souhlasím – částečně nesouhlasím – nesouhlasím. Na tabuli napíšu výrok: <i>Je důležité navzájem si pomáhat a rozdělit si práci.</i> Každý žák má	

	<p>za úkol se rozmyslet do kterého rohu si stoupne, svůj postoj napsat na papír a zdůvodnit. Jakmile tlesknu, tak se žáci rozmístí do rohů. Poté začíná diskuse, kdy si žáci mají vyměňovat své názory a obhajovat je. V průběhu může žák přejít z jednoho rohu do druhého.</p>	<p>Názory nehodnotím a respektuji.</p>
3 min.	<p>e) Diskuse: Změnil někdo v průběhu svůj názor? Proč?</p>	<p>e) Žáci si volně předávají slovo.</p>
15 min.	<p>f) Samostatná práce: Každý žák má svého studijního průvodce a text. Úkolem je průvodce podle textu vyplnit.</p>	<p>f) Jsem průvodcem, pokud si žák neví rady, tak ho mohu navést.</p>
10 min.	<p>g) Reflexe studijního průvodce: Jak se žákům průvodce vyplňoval? Byl nějaký úkol, který je zaujal nebo naopak odrazil? Společně projdeme otázky a společně si na ně odpovíme.</p>	<p>g) Důležitá je pohodová atmosféra, žáci by měli cítit, že mohou říct jakýkoliv názor a nebudou odsouzeni.</p>
3 min.	<p>h) Komunikační kruh: <i>„Stejně tak jako je důležité pomáhat ostatním, tak je důležité myslet i na své potřeby a přání. Ideální je, když tyto dvě věci jde skloubit dohromady. Já například nemám ráda okurky, tak máme doma domluvu, že když je okurkový salát, tak já si nakrájím místo něj například rajče. Nerada věším prádlo, můj bratr to má vždy lépe pověšené, tak jsem rodičům navrhla, že místo toho budu pravidelně vynášet plasty a papíry. Při další aktivitě bych byla ráda, kdybyste se zkusili s rodiči domluvit a najít nějakou společnou cestu.“</i></p>	<p>h) Kruh slouží jako motivace a vysvětlení další aktivity.</p>
10 min.	<p>i) Živý obraz: Mám nachystané kartičky, na kterých jsou popsány různé situace týkající se rodiče a dítěte. Žáci jsou rozděleni do skupin</p>	<p>i) Cílem aktivity není dokázat, že rodič má vždy pravdu, ale naučit žáky asertivně komunikovat a vcítit se do rodičů. Příklad: <i>„Maminko, luštěniny mi doopravdy nechutnají, mám po nich nafouklé břicho. Mohl bych si místo čočky nachystat k večeři obložený talíř se spoustou zeleniny, šunkou a sýrem? Tak nebudu muset sníst něco co mi nechutná, ale zároveň budu zdravý.“</i></p>

	<p>po 2 až 4. Společně mají za úkol předvést řešení situace na papírku, tak, aby obě strany byly spokojené.</p> <p>a. <i>Dítě má strašný nepořádek v pokoji a maminka by byla ráda, kdyby si uklidilo.</i></p> <p>b. <i>Dítě nemá rádo luštěniny. Rodiče ho nutí dojíst čočkovou polévku, protože je zdravá a plná bílkovin.</i></p> <p>c. <i>Dítě chce koupit psa, ale maminka ho nechce koupit, protože nevěří, že se dítě dokáže o zvíře postarat.</i></p> <p>d. <i>Tatínek přijde dřív z práce, protože dítě chce jít na zmrzlinu. Zjistí však, že dítě nevyнесlo plný odpadkový koš a nesnědlo oběd.</i></p> <p>e. <i>Dítě mělo za úkol vynést plast a papír. Nestihlo to, protože hned po škole šlo ven s kamarády. Co řekne rodičům?</i></p>	
16 min.	Aktivity po četbě (fáze reflexe)	
8 min.	a) Výroba kuponů: Každý žák má za úkol vymyslet 3 kupony pro maminku a 3 pro tatínka. Například: <i>Kupon na uklizení koupelny/uvaření oběda/upečení bábovky.</i>	a) Žáci mají k dispozici barevné papíry, psací potřeby, nůžky a lepidla
3 min.	b) Komunikační kruh: Každý žák ukáže své kupony a ve zkratce vysvětlí, proč se pro ně rozhodl.	b) Žáci předvádí a vysvětlují své výrobky, jdeme po kruhu.
5 min	c) Závěrečná samostatná reflexe: Každý žák vyplní evaluační list a odevzdá ho učiteli.	c) Samostatné vyplnění evaluačního listu.

Julie mezi slovy
STUDIJNÍ PRŮVODCE

1. Má hlavní hrdinka ráda luštěniny? Jaké znáš luštěniny?

2. Vymysli synonyma ke slovům, která jsou v ukázce zvýrazněna *kurzívou*. Vymysli vlastní věty, ve kterých tato synonyma použiješ.

3. Dopln.

Julie si myslí, že je lepší být než

Teta našla na půdě a

Julie rozbila všechny

4. V čem se podle tebe mají dospělí lépe? V čem se mají lépe děti? Dopln tabulku.

Dospělí se mají lépe, protože...	Děti se mají lépe, protože

- 5. Jakou zvolila Julie taktiku, aby nemusela tetě pomáhat? Vyplatila se jí tato taktika?**

- 6. Myslíš si, že Julie a teta jsou rodina? Proč?**

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala ověřením efektivity metodického materiálu ve čtvrtých ročnících základních škol. Hlavní cíl byl naplňován na dvou školách – soukromé a státní základní škole. Pomocí kvalitativního výzkumu jsme dokázali, že námi navržené literární bloky jsou efektivní, kvalitní a pomáhají u žáků rozvíjet kompetence OSV.

Hlavním cílem diplomové práce bylo posoudit efektivitu literárních bloků pro rozvoj personálních a sociálních kompetencí žáků 4.ročníku. Tento cíl byl dále operacionalizován na tři cíle dílčí: zpracovat sadu metodických listů s využitím v hodinách OSV a čtenářských dílnách, sady příprav učebních bloků realizovat ve výuce 4. ročníku ZŠ, vyhodnotit úroveň naplnění cílů navržených učebních bloků. K naplnění těchto cílů jsme se přiblížili což dokazují rozhovory vedené s pedagogy, pozorování i vlastní reflexe a jejich následná interpretace.

Náš návrh literárních bloků vytvořil ideální příležitosti pro rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí u žáků. Všechna témata byla vhodná vzhledem k věku a zkušenostem žáků. Hlavní motivací byly texty s dětskými hrdiny, na kterých stál celý blok. Tato motivace se ukázala jako účinná, protože dané ukázky byly silné a žáky zaujaly. Výzkum ukázal, že i zvolené aktivity a metody byly adekvátní. Během bloků byli žáci přirozenou cestou motivováni ke čtenářství a byli seznámeni se zajímavými tituly české i zahraniční dětské beletrie. Více než 45 % žáků projevilo zájem si knihy přečíst. V závěru čtvrté kapitoly jsme uvedli možné úpravy literárních bloků na základě zpětné vazby od žáků, pozorování paní učitelek, rozhovorů a vlastní evaluace.

V praxi ZŠ lze využít všechny naše navržené bloky. Jejich prostřednictvím můžeme žákům poučnou, ale i zábavnou a aktivní cestou přiblížit témata jako: šikana a nerespektující chování, válka a omezování práv, asertivní komunikace a kompromis, chování k lidem s postižením. Diplomová práce cílila především na OSV, ale všechny literární bloky sekundárně rozvíjí kritické myšlení a čtenářskou gramotnost, čehož jsme docílili pomocí zařazení metod z uceleného programu RWCT.

Limity výzkumu spatřujeme ve špatné epidemiologické situaci v ČR, což mělo za následek nižší počet žáků ve třídách. Rovněž je možné, že domácí výuka zapříčinila u některých jedinců nižší úroveň čtenářských dovedností. Další limit spatřujeme v tom, že jsme do výzkumu zapojili pouze dvě školy a třídy. Nabízí se otázka, jsou literární bloky vhodné i pro žáky třetích nebo pátých ročníků?

Věříme, že literární bloky se mohou aplikovat i v jiném prostředí než ve školní třídě. Další využití navrhujeme v rámci programů pro děti v městských knihovnách, ve střediscích pro volný čas nebo v domovech pro děti a mládež.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*.

Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1.

Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-136-6.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012.

ISBN 978-80-247-3710-2.

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtete s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*.

Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-

7367-040-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing,

1998. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy*

se zaměřením na žáky mladšího školního věku. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

ISBN 978-80-7464-451-1.

MIKŠÍKOVÁ, Veronika. *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5657-7.

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Vydání 6., v této edici první. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SLÁDKOVÁ, Kateřina. *Dílna čtení se sadou otázek*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-317-2.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

Elektronické zdroje:

BUCHOLZ, J. L. a J. L. SHEFFLER. Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education* [online]. 2009, Vol. 2, No. 4, [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie>

ESCARTÍ CARBONELL, Amparo, et al. Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: Lesson learned. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2012. Dostupné z: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23741/AEFD-2012-2-ApplyingTheTeaching.pdf;jsessionid=62D1F90BE200C466E94A4F8A34D89883?sequence=1>

COJOCARIU, Venera-Mihaela; BUTNARU, Carmen-Elena. Asking questions–critical thinking tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 128: 22-28. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814022034?token=596D6C96E83B4B9410367DC70D0F3B19B6EB1AEBB4C30B71EF26AD094ACBA4021D5A7044D461E94A46033E216A11F625&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220412135919>

GERŠICOVÁ, Zuzana. Class teachers–Their thinking and reasoning in the context of creating a favourable classroom social climate by means of the methods of personal and social education. *Acta Educationis Generalis*, 2016, 6.1: 27-41. Dostupné z: <https://sciendo.com/pdf/10.1515/atd-2016-0004>

IOANNIS, Fykaris a Nikolaou Soussana MARIA. Development and Growing of Social Skills in Teaching Procedure: Teaching Actions and Suggestions. *Journal of Education and Human Development* [online]. 2017, 6(2) [cit. 2021-02-16]. ISSN 2334296X. DOI: 10.15640/jehd.v6n1a12. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319636805_Development_and_Growing_of_Social_Skills_in_Teaching_Procedure_Teaching_Actions_and_Suggestions

KOLÁŘ, Jan, Jan NEHYBA a Bohumila LAZAROVÁ. *Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fsp/podzim2013/np2270/um/OSR_CAPV_20011.pdf

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, 1.2. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

PALEČKOVÁ, Jana a TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2005. ISBN 80-211-0500-3. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2005_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/uceni-pro-zitrek-publikace.pdf

SRB, Vladimír. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-03-6. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localImages/pravidla_psychicke_bezpecnosti_v_osv.pdf

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localImages/jak_na_osv.pdf

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. Metodický portál: Články [online]. 22. 10. 2008, [cit. 2021-10-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing. Dostupné z: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ema a kouzelná kniha (soukromá škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 2: Ema a kouzelná kniha (státní škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 3: Kluk a pes (soukromá škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 4: Kluk a pes (státní škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 5: Potom (soukromá škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 6: Potom (státní škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 7: Julie mezi slovy (soukromá škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Příloha 8: Julie mezi slovy (státní škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

PŘÍLOHY

Příloha 1: Ema a kouzelná kniha (soukromá škola) – vlastní hodnocení, pozorování, rozhovor

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 12.1.2022

Počet žáků: 7

<p>1. Evokační část</p> <p>Žáky se mi podařilo úspěšně namotivovat. Na začátku jsem jim řekla název knihy, autorku textu a autora ilustrací. Kniha je zaujala, zapojovali se a snažili se odpovídat na otázky. Jejich odpovědi byly různorodé. Na otázku, jak knihu Ema získala, odpovídali například: našla ji na půdě svých rodičů, donesla ji kometa, našla ji na louce, protože na obalu vidím květiny, koupila si ji v obchodě. Jako mluvící předmět jsem použila samotnou knihu, takže žáci měli možnost si ji ohmatat. Příště by bylo vhodné, ukázat žákům i ilustrace uvnitř knihy, aby si uvědomili, že kniha je krásně ilustrovaná nejen z venku.</p> <p>Během četby žáci nevyrušovali. Šlo vidět, že ukázka i stanovený problém je zaujal. Žáci udrželi pozornost a projevovali adekvátní nonverbální reakce (když Iveta byla hrubá, tak se mračili, tvářili se pohoršeně). V rámci druhého čtení měl každý žák papírové srdce. Ukázku opět všichni poslouchali. Všimla jsem si, že srdce ve správný čas ničili – krčili a trhali.</p>
<p>2. Uvědomění si souvislostí</p> <p>Žáci dokázali adekvátně odpovídat na otázky a říct svůj názor na ukázku. V této části jsem trochu improvizovala a ptala se podle situace i na další doplňující otázky. Kdo byl ze sirotčince? Co je to sirotčinec? Jak se chovala Iveta? Jak se chovala Ema? Potřebovala jsem si totiž potvrdit, že žáci textu dostatečně rozumí. Poté každý žák měl za úkol své srdce opravit. Žáci se tohoto úkolu zhostili s větším západem, než jsem čekala. Oprava srdce nakonec trvala více než 5 minut a někteří srdce například i zdobili nebo obstříhali. Na následném komunitním kruhu žáci svá srdíčka předvedli a uznali, že i když se snažili srdce opravit, tak není stejné jako předtím. Bohužel však většina žáků nedokázala zformulovat odpověď na otázku – Proč myslíte, že jsme tuto dělali tuto aktivitu? Pět žáků odvětilo, že neví. Jedna žákyně řekla: „<i>Protože vidíme, že když někomu něco škaředého řekneme, tak ho pak bolí srdce a už to neopravíme.</i>“ Poté, co toto řekla, tak se k ní přidal jeden chlapec, že s tvrzením souhlasí, nakonec i jedna dívka, která předtím nevěděla dodala:</p>

„Třeba, když na mě má kámoška křičí, řekne mi něco hnusného, tak i když se mi pak třeba omluví, tak už to není stejné.“

Při horké židli žáci nedokázali formulovat vhodné otázky. Do aktivity se však zapojila paní učitelka a asistentka. Díky tomu si žáci dokázali přeci jen představit pocity Emy. Aktivitu jsem ukončila dřív, protože již postrádala smysl a užitečnost.

Samostatná práce žáky trochu zaskočila, proto jsem se rozhodla, že s nimi jednotlivé úkoly ve studijním průvodci nejdříve projdu a vysvětlím. I tak však žáci dlouhou dobu jen seděli a šlo vidět, že neví, co mají dělat. Proto jsem je poté obcházela ještě i individuálně. Snažila jsem se být průvodkyní, pomoci jim nasměrovat se, ale zároveň jim nedávat jasné odpovědi. První otázku zodpověděli celou správně tři žáci, zbytek odpověděl jen částečně. Druhá otázka byla pro žáky těžká – chtělo by to lepší formulaci například: Myslíš si, že Ema lhala o svém věku? Adekvátní odpověď napsalo pět žáků. Vennův diagram jsem žákům musela důkladně vysvětlit a ukázat i příklad na tabuli. Nakonec jej adekvátně vyplnili čtyři žáci. Poslední otázku vyplnilo šest žáků správně, jeden nenapsal nic. Tato poslední otázka, která se týká odhadnutí pokračování příběhu v dětech pravděpodobně rezonovala, protože se projevila v reflexi – hodnotícím slunci (tři žáci uvedli krádež knihy jako hlavní téma).

3. Reflexe

V reflexivní fázi jsem s dětmi probrala, jak se jim vyplňoval studijní průvodce. Reakce byla většinou negativní. Žáci projevíli přání, aby se pracovala spíše společně a ne samostatně. Poté jsme společně vytvořili Vennův diagram na tabuli, což žákům šlo mnohem lépe než samostatně a téměř všichni se zapojili. Jejich odpovědi byly smysluplné, správné. Když již byly všechny jejich samostatné názory vyčerpány, tak jsem jim navrhovala další vlastnosti a oni je správně přiřazovali. Narazili jsme na vlastnost závist – kdy ji žáci chtěli umístit do průniku (tedy jako společnou vlastnost obou dívek). Poté se rozvinula diskuse na téma závisti a především toho, že závist může pociťovat každý bez ohledu na to, zda je to spíše kladný nebo záporný hrdina. Důležité je závisti nepropadnout.

Následoval brainstorming, ve kterém žáci říkali nápady, jak se bránit, když na ně někdo verbálně útočí, uráží je, ubližuje jim. Brainstorming se zpočátku bohužel nevyvíjel směrem, jakým jsem chtěla. Žáci navrhovali především agresivní řešení. Proto jsem improvizovala a rozhodla jsem se vytvořit několik modelových situací. Chtěla jsem, aby se žáci rozhodli, co udělají, když jim někdo řekne, že mají škaredou mikinu. Postupně jsme přišli na několik řešení. Žáci navrhli: mohu odejít, ignorovat, říct, že mě to mrzí, ale každému se líbí něco jiného. Poté žáci samovolně začali vymýšlet situace. Zapojila se i paní asistentka a rozhodla

se, že žákům ukáže, jak by se měli bránit. Vyzvala tedy jednu žačku. Ta jí řekla: „*Myslím si, že jsi moc malá.*“ *Asistentka na to odpověděla: „S tím já už nic neudělám. Jsem jaká jsem a teď v dospělosti už neporostu. Mrzí mě, že mi to říkáš, jako by má výška byla vada. Připadám si pak, jako bys mě hodnotila jen podle výšky a nevěšila si ostatních vlastností.*“

Dívka zareagovala obejmutím asistentky.

Poslední činností bylo vyplnění hodnotícího slunce. Opět jako u předešlé samostatné práce jsem viděla opadnutí zájmu a nechuť k práci. Tři žáci dokázali odhadnout téma hodiny. Ani jeden žák nevykreslil slunce celé žlutě (chce si přečíst knihu), pět žáků slunce vykreslilo napůl žlutě a napůl oranžově a dva žáci slunce vykreslili oranžově (knihy je nezaujala).

Bohužel se mi tedy nepodařilo žáky namotivovat k tomu, aby si knihu přečetli. Doufala jsem, že žáky kniha zaujme více. Jak jsem již zmiňovala na začátku. Myslím si, že důvod může být i ten, že jsem jim nedostatečně ukázala vnitřek knihy – jak je krásně barevná, ilustrovaná. Taktéž si myslím, že chlapce nezaujalo téma a dívka jako hlavní hrdinka. Hodina však dle mého názoru byla přínosem, protože i když žáci nedokázali své myšlenky formulovat na papír, tak během aktivit jsme se vždy nakonec dopracovali k dobrému výsledku a vzájemnému pochopení. Žáci se velmi dobře zapojovali ve společných aktivitách. Samostatná práce však pro ně byla náročná. Další věcí, kterou musím ocenit je občasné zapojení učitelky a asistentky do bloku. Z tohoto zapojení jsem cítila nejen zájem o danou problematiku, metody, ale také příjemnou a přátelskou atmosféru školy.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o učitelku a zástupkyni ředitele na soukromé základní škole.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Nejdříve děti odhadovaly podle obálky knihy, kdo je dívka na obrázku. Reagovaly na otázku, zda si myslí, že je dívka bohatá či chudá. Zjišťovaly, kde dívka našla knihu. Při horkém křesle žáci v roli Emy odpovídali na otázky.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Žáky zajímá, kdo je na obálce. Umí odhadnout, že dívka je chudá a smutná. Reagují na žáky v roli Emy. Některé se neumí vcítit do jejích pocitů.
2. Práce s textem
a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce? Reagují dobře. Některé se dokáží vcítit do role Emy, některé ne.
b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názorů? Jaká je jejich úroveň motivace? Některé ano, některé ne. Obecně žáky téma zajímá, jen neumí přesně formulovat jednotlivé myšlenky.
c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity? Výběr textu je dle mého názoru vhodný a přínosný. Úskalí nevidím žádná. Benefitem je rozvoj osobnosti dítěte, zamyšlení se nad tím, co žák může způsobit slovem, omluva, kamarádství.
d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Žáci se mohou zamyslet nad tím, jak se k sobě chováme, komunikujeme, co je omluva, tolerance, ohleduplnost. Tolerance k dětem, které nejsou stejné jako my.

3. Reflexe

1. Co se děje v průběhu reflexe?

Žáci hodnotí na hodnotícím slunci, co bylo tématem hodiny, co se jim líbilo a co ne. Přemýšlí, zda si chtějí knihu přečíst či ne.

2. Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Žáci přemýšlí nad komunikací, utvrdili si dodržování pravidel v naší škole, učí se reagovat na nepříjemné situace mezi nimi.

Rozhovor

Úvodní část:

Obecné otázky:

1. Jak se dnes máte?

Dneska se mám velmi dobře. Zažila jsem skvělou hodinu.

2. Jakou jste měla cestu do školy?

Cestu do školy – mrazivá, pohodová. Ale jako každý den žádná nehoda, žádné zdržování, takže dobrá.

3. Jak dlouho učíte? Co vás k učení přivedlo?

Nó, jeřda. Učím téměř 18 let. Nejdříve jsem učila v družině, ale potom jsem kvůli nedostatku učitelek přešla na učitelství a postupně jsem si dodělala školy. Co mě k tomu vedlo? Dá se říct, že od patnácti jsem pracovala s dětmi. Vedla jsem tehdy pionýry, s dětmi jsem chodila ven, takže vždycky mě ta práce s dětmi velice naplňovala. Doteď, pořád.

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující k Vaší dosavadní zkušenosti se zařazováním obsahu osobnostní a sociální výchovy do výuky. Zajímá mě Váš způsob práce s metodikou průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. V rozhovoru bych se také ráda zaměřila na práci s literárními texty a následně na průběh naší vlastní literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Náš rozhovor bude nahráváný. Mohu vás poprosit o souhlas s nahráváním?

Ano.

2. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Máme tu miň děti dneska, to možná mohlo být, protože v tom menším počtu ta hodina možná není až tak aktivní, ty děti nejsou až tak aktivní. Takže to mohlo možná trochu ovlivnit, ale jinak si myslím, že ne. Že se nic nestalo, i ty hodiny předtím proběhly tak jako každý den.

3. Učíte na soukromé komunitní škole, předtím jste učila na státní škole. Dokážete porovnat naplňování OSV? Na které škole se více naplňovalo?

Umím to srovnat, protože obecně přesto, že jsme učila na státní škole a snažila jsem se o to. Tak opravdu tam to nastavení s vedením bylo trochu jiné. Hlavně co se týče osobnostního rozvoje dítěte – když to vezmu, tak ty tresty, odměny byly celkem běžné. Kdežto tady opravdu učíme děti spolupracovat, učíme je řešit problémy, jak to mezi sebou vyřešit, když se jim něco nedaří, nebo když se jim něco nelíbí nebo když jim někdo něco dělá, tak prostě, aby děti věděly, jak se postavit. jak na to zareagovat. Takže vidím v tom opravdu velký rozdíl.

Hlavní část:

1. Jakým způsobem se na vaši ZŠ naplňuje průřezové téma OSV z hlediska metod? Při jakých příležitostech žáci rozvíjejí své personální a sociální kompetence?

Asi nejvíc bych řekla, že to je v rámci jednak komunitního kruhu, protože když máme komunitní kruh tak opravdu to máme zaměřené na to, abychom si říkali, co a jak, co se nám daří, jak se k sobě chováme, opakovali si ta jednotlivá témata, jednotlivé věci. A potom dá se říct, protože taky dělám hodně dílny čtení. V tom si myslím, že je to taky ideální. Jako tady to rozvíjení dítěte – osobnostní výchova. Tam je spousta příležitostí skrze knížky tady ty cíle naplňovat. Takže si myslím, že jo. Metody ti asi neřeknu úplně konkrétně (smích).

2. Měli jste již někdy možnost pracovat v OSV s literárními texty, například již vytvořené texty nebo text, který jste si sami vytvořili? Můžete mi doporučit nějaký zdroj? Tvořila jste někdy sama metodické listy či texty?

Text jsem si sama nevytvářela, ale když pracuji, tak se hodně nechávám inspirovat kritickým myšlením. Tam jsou nějaké lekce. Nebo máme teď nové knížky nějaké, takže s texty pracujeme. Ale sama jsem ještě text nevytvořila.

3. Jaká jsou podle vás pozitiva naplňování cílů OSV prostřednictvím narativních textů, příběhů?

Pozitiva určitě, že se děti dokážou vcítit do role těch hrdinů jednotlivých, že si skrze ty příběhy simulují určité situace v životě a dokážou si nacvičit, i když to někdo nemá rád to nacvičování, tak vcítit se do toho a přemýšlet nad tím vůbec, co je dobré, co je špatné, jak co komu ubližuje, nemusí ubližovat a podobně.

4. Jaká jsou úskalí naplňování cílů OSV prostřednictvím knih? Myslím tím z hlediska organizace, kompetencí. Měla jste někdy například problém s časovou dotací, vedením, velkým počtem žáků ve třídě?

Takže ani vedení, ani velký počet žáků, ani časově, to je úplně na naší škole v pořádku. To máme dostatečně dlouhý prostor. Úskalí tam vidím možná, když děti neumí dostatečně číst, když potom mají pracovat na nějakém pracovním listě, že fakt si to nedokáže úplně správně přečíst. Ideální pro naše děti je ústně pracovat. Psaní ne tak moc, ale úskalí je u nás spíš tady tohle, ne úplně dobrá technika čtení ještě. Jinak úskalí, abych pravdu řekla snad nevidím žádná, co se týká knih a dílen čtení.

5. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování? Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Já si myslím, že sedělo. Já myslím, že zaujalo, i když u některých těch kluků šlo vidět, že se úplně neumí vcítit do role té Emy. Ale přesto, protože si myslím, že s tím pracujeme docela, tak si myslím, že je zaujalo. Anička se jindy projevuje úplně jinak. Ona dneska trošičku reagovala na to, že jsi nová, takže trošičku na sebe upoutávala pozornost. Někdy nevhodným způsobem. Ale ona právě dokáže krásně zpracovat témata. Myslím, že je vhodné pro věkovou skupinu, a to je asi tak všechno.

6. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost?

Pozornost u některých kolísala, ale to je obecný problém. To se netýkalo jen této hodiny, ale obecně děti nedokáží úplně dlouho vydržet u jednoho tématu. Hodně často se u nich střídají činnosti a jsou na to zvyklé – vyžadují to trošičku. A udržet pozornost na jeden velký celek je trošku náročnější. Viděla, že pozornost někdy unikala, hlavně u kluků teda. Protože toto téma bylo trochu víc blízké holkám a u těch kluků to trošičku unikalo.

7. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotní poskytnout svůj názor?
Uveďte prosím příklad.

No, tady mi přišlo. Nevím, čím to teda bylo, ale si myslím, že ta Anička do toho zasahovala. Že jak na sebe Anička upoutala pozornost, tak strhla trošičku ostatní. Protože dneska oproti jiným hodinám, nedokázali tak přesně říct svůj názor. Tématem to určitě nebylo, protože to téma osobnostní rozvoj, komunikace mezi dětmi, co nás trápí, to hodně probíráme. Spíš ta Anička je trošičku hodila jiným směrem.

8. Jaký přínos může mít využívání příběhů v OSV v etickém rozvoji žáka?

Určitě velký (smích).

9. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení?
(organizace, jiná forma, metoda, aktivita, strategie)

Když tak nad tím přemýšlím, já bych řekla, že asi ne. Ted' zrovna mě nic nenapadá.

Závěrečná část

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Já si myslím, že ne.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 24.2.2022

Počet žáků: 14

4. Evokační část
<p>Žáci odhadovali, kdo je Ema. Padaly různé nápady, mnohé z nich byly kreativní. Blízko realitě byl jen jeden tip. Žáky ovšem kniha zaujala a šlo vidět, že se těší na četbu. Při čtení ukázky dávali všichni pozor, nikdo nevyrušoval. Při druhém čtení žáci trhali a ničili svá srdce, některým z něj nezbylo nic než kousíčky papíru, proto pak byli velmi překvapení, když jsem po nich chtěla srdce opravit.</p>
5. Uvědomění si souvislostí
<p>Po četbě dokázali všichni žáci odpovědět na původní otázky. Byli rozpovídaní, měli potřebu se k ukázce vyjádřit. Všechny komentáře byly k tématu a šlo vidět, že žáky ukázka vážně zaujala. Oprava srdce žáky zaskočila, protože některým z něj skoro nic nezbylo. Do úkolu se ale pustili. V následující diskusi žáci dokázali přijít na to, proč jsme tuto aktivitu dělali – abychom si ukázali, že ne vše jde napravit a naše slova mohou někomu vážně ublížit.</p> <p>Horkou židli si chtěl zkusit téměř každý. Několik žáků se na ní tedy vystříдалo. Téměř vždy se dokázali vcítit do role a adekvátně odpovídat. Otázky žáků nejdříve nešly do hloubky, ale poté, co jsem se také jednou zeptala, tak pochopili a ptali se na podstatnější věci. V diskusi pak dokázali shrnout to, co se dozvěděli.</p> <p>Při samostatné práci žáci nerušili. Všichni soustředěně pracovali. Pokud něco nechápali, tak se přihlásili a já jsem jim to dovysvětlila. Rozdílly byly v potřebě času na vyplňování. Ten, kdo skončil dřív nevyrušoval a čekal. Žáci studijní průvodce vyplňovali obsáhle a důsledně. Na první otázku dokázalo odpovědět dvanáct žáků bezchybně a dva žáci odpověděli na dvě otázky ze tří. Na druhou otázku odpovědělo dvanáct žáků, dva neodpověděli. Z odpovědí šlo poznat, že se žáci dokázali do Emy vcítit. Psali: mohli by se jí posmívat, chtěla se kamarádit, nechtěla být jiná, chtěla získat respekt. Vennův diagram vyplnili všichni žáci velmi pečlivě. U Emy psali slova jako: chudá, hodná, laskavá, kamarádká, milá, ze sirotčince, smutná... U Ivety psali: bohatá, zlá, namyšlená, chamtivá, rozmazlená, přetvařuje se... Žáci dokázali vystihnout i některé společné vlastnosti: holky, mají střevíce, chytré, zvědavé. Na posledním úkolu si žáci opět dali velmi záležet a každý napsal několik řádků. Jejich nápady byly velmi zajímavé.</p>

Při reflexi jsme si prošli otázky. Žákům studijní průvodce nedělal potíže, dokonce je bavil. Žáci byli velmi komunikativní a jejich vyjadřovací schopnosti byly nadprůměrné.

6. Reflexe

Každý žák se zapojil do psaní Vennova diagramu na tabuli. Psali slova, která měli ve svých průvodcích, ale také některá nová. Řekla bych, že téma pochopili a doopravdy se do něj dokázali vcítit, bylo pro ně aktuální. Na otázku, jak se bránit odpovídali: můžeme to říct rodičům, kamarádům, odejít, ignorovat ji, říct svůj názor.

Evaluační list všichni vyplnili bez potíží. Devět žáků přemýšlí o přečtení knihy. Pět žáků vykreslilo sluníčko napůl, takže si nejsou jistí. Ani jedno sluníčko nebylo oranžové. Blok žáci hodnotili kladně. Líbilo se jim psaní příběhu podle obrázku, celkově ukázka a kniha, trhání srdce a diagram. Do tématu psali různé věci, ale většinou to sedělo. Psali: naučili jsme se, že když se pohádáme, tak srdce snadno nespravíme, proč byla zlá, o kamarádech, jak se k sobě chovat.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o třídní učitelku žáků 4.ročníku státní základní školy.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Děti sedí v kruhu, posílají si knihu a přemýšlí o tom, kdo je hlavní hrdinka.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Žáci se aktivně zapojili do rozhovoru a samostatně vyjadřovali svoje myšlenky. Během aktivity jsem slyšela dětské pocity a originální názory.
2. Práce s textem

a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce?

Žáci pozorně poslouchali text, při činnosti projevovali emoce trháním papírových srdíček.

b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...?

Jaká je jejich úroveň motivace?

Žáci se aktivně zapojili do činností. Někteří žáci záměrně vyrušovali a činnost bohužel kazili. Žáci byli motivováni situací, která je jim blízká (kolektiv dětí, vztahy mezi nimi).

c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity?

Výběr textu je dle mého názoru vhodný pro žáky 4.ročníku, se situací z přečteného textu se setkala většina z nich, proto o nich dokázali diskutovat a vžít se do situace, kterou prožívala hl. hrdinka.

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Text podporuje samostatné uvažování dětí tím, že mají šanci vžít se do postav příběhu a zapřemýšlet nad tím, jak by se samy cítily v dané situaci. Odhalit špatné chování a zamyslet se nad nápravou.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe?

Žáci vybarvují hodnotící sluníčko na základě svých pocitů z přečteného textu a dojmů z celého vyučovacího bloku.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Hodina v žácích vyvolala individuální pocity. Děti se naučily, jak nejlépe řešit případné konfliktní situace, jak jejich vlastní jednání a chování může působit na okolí, jak se chovat v různých situacích. Třída je komunikativní. Žákům nedělá problém projevit své emoce a názory.

Rozhovor

Úvodní část

Obecné otázky:

1. Jak se dnes máte?
Dobře.
2. Jakou jste měla cestu do školy?
Normální, nic důležitého se nestalo.
3. Jak dlouho učíte? Co vás k učení přivedlo?
„Učím deset let.“

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující k Vaší dosavadní zkušenosti se zařazováním obsahu osobnostní a sociální výchovy do výuky. Zajímá mě Váš způsob práce s metodikou průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. V rozhovoru bych se také ráda zaměřila na práci s literárními texty a následně na průběh naší vlastní literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Úvodní otázky vztahující se k tématu:

4. Náš rozhovor bude nahráváný. Mohu vás poprosit o **souhlas s nahráváním**?
Ano.
5. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?
Dnešní školní den měl jen dvě vyučovací hodiny. Děti dneska byly hodné, pracovité, šikovné, aktivní. Podílely se aktivně na výuce. Žádné výchovné problémy se neobjevily.

Hlavní část:

1. Učíte na státní škole. Myslíte, že máte dostatek příležitostí pro implementaci tématu OSV?
Můžeme dělat v rámci třídnických hodin, tak i projekty. Děláme i celoškolské soutěže nebo soutěže ročníků stejných. Tak možná v rámci tohoto.
2. Jakým způsobem na vaší ZŠ naplňuje průřezové téma OSV z hlediska metod? Při jakých příležitostech žáci rozvíjejí své personální a sociální kompetence? Mohou to být například třídnické hodiny, projekty...

Bývají to třídnické hodiny, kde se probírají různé situace ve třídě, které vznikají, případné konflikty, i když u nás ve 4.A těch konfliktů moc nebývá. Často také třeba zhodnocujeme naši práci, jak třeba po týdnu, tak i po měsíci – jak se nám daří dodržovat pravidla, která máme domluvená ve třídě. Také máme možnost dělat projekty ve školách nebo ve třídách, taky míváme projekty zaměřené na různá témata, svátky, výročí nebo významné události. Nebo třeba i v rámci procházek a tady takových místních akcí pořádaných třeba městem.

3. Měla jste již někdy možnost pracovat v OSV s literárními texty, například již vytvořené texty nebo text, který jste si sami vytvořili? Můžete mi doporučit nějaký zdroj? Tvořila jste někdy sama metodické listy či texty?

My tím, že se zúčastňujeme nějakých seminářů, tak tam se dají získat krátké literární texty. Kdy ty paní lektorky k tomu dodávají různé třeba pracovní listy, metodické postupy. Díky tomu získáváme materiály třeba. Nebo já si i ráda koupím nějaké materiály navíc pro třeba doplňkové vyučování. Takže to já využívám. Vám bych doporučila možná také nějaké ty semináře třeba na tu čtenářskou gramotnost, zaměřené na literaturu a také třeba DUMY na internetu, jestli znáte.

4. Jaká jsou podle vás pozitiva naplňování cílů OSV prostřednictvím narativních textů, příběhů?

Já si myslím, že je lepší nějaký ten kratší příběh, kdy se s ním dá více pracovat a dá se tam vymýšlet více aktivit než třeba u četby na pokračování. My ji teda taky využíváme a tam, když čteme souvisle, tak děti jsou ponořeny do toho textu a já, když je z toho kontextu jakoby vytrhnu svojí otázkou, tak mi přijde, že je to více narušené, než když si přečteme nějaký ten ucelený text, a pak teprve s ním pracujeme. Pracujeme s ním třeba prostřednictvím mezipředmětových vztahů, kdy třeba si vzpomeneme i ve výtvarné výchově nebo je tam třeba nějaké písnička, tak si ji potom zazpíváme. Myslím si, že jsou na to lepší tady ty kratší příběhy, ucelenější.

5. Jaká jsou úskalí naplňování cílů OSV prostřednictvím knih? Myslím tím z hlediska organizace, kompetencí. Měla jste někdy například problém s časovou dotací, vedením, velký počet žáků ve třídě?

Úskalí nevidím.

6. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování? Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Já si myslím, že určitě. Dětem bylo blízke to téma toho dětského kolektivu. Myslím si nebo teda jsem si jistá, že s aktuální situací, co probíhala v životě Emy, se děti tady ve třídě nesetkaly, ale já myslím, že dětem se líbila. Oni i pozorně poslouchali ten váš čtený text. Mně se to teda taky líbilo. Taky by mě ta kniha zajímala a určitě bych si ji půjčila i já. Myslím si, že vhodné pro věkovou skupinu bylo určitě. A téma třídy sedělo.

7. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

Já si myslím, že žáci byli motivováni již výběrem toho textu, že je to zaujalo. Byl to příběh věkově jim blízký i vlastně z dětského kolektivu. A zajímalo je, co bude následovat a oni jdou prostě do všeho. Takže ta motivace je...

8. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotní poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Tady ta třída, ve které jsme dneska, tak nemají problém spolupracovat, nemají problém sdělit svůj názor, svoje myšlenky. Jsou komunikativní. Takže si myslím, že spolupracovali pěkně až teda na těch pár tam vyrušovateli. Myslím si, že je škoda, že oni to narušovali těm ostatním. Oni jsou schopni jako opravdu vydat ze sebe inteligentní odpovědi. Na jejich věk je občas výběr slov a prezentace jejich myšlenek až možná nad jejich věkovou skupinu. Jsou na vyšší úrovni.

9. Jaký přínos může mít využívání příběhů v OSV v etickém rozvoji žáka?

Já si myslím, že záleží v první řadě na výběru toho, co dětem poskytneme. Jaký ten text nebo knížku. Ale pokud vybereme vhodnou knížku, tak si myslím, že mohou získat ponaučení, jak třeba ve svém aktuálním chování, tak třeba v dalším rozvoji osobnosti, utváření hodnot, jak reagovat v situacích, které je potkají a tak dále.

10. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení? (organizace, jiná forma, metoda, aktivita, strategie)

Já si myslím, že hodina byla pěkná. Mně se líbila. Dětem taky určitě. Nevím co víc.

Závěrečná část

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Já si myslím, že ne.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny – Kluk a pes

Datum: 19.1.2022

Počet žáků: 9

<p>1. Evokační část</p> <p>Žáky jsem nejdříve motivovala rychlou aktivitou, kdy měli uhádnout téma hodiny díky hlavolamu – přehozená písmena ve slově zdraví. Tím jsem upoutala jejich pozornost. Slovo uhádli téměř všichni. Poté následoval komunikační kruh na téma zdraví a postižení. Ukázalo se, že žáci jsou s tématem velmi dobře obeznámeni, a dokonce se byli i podívat do zařízení pro lidi s postižením. Komunikační kruh a následná aktivita s kompenzačními pomůckami se tedy poněkud protáhla, protože každý žák chtěl říct svůj názor a zkušenost. Tyto zkušenosti byly většinou obsáhlé. Rozhodla jsem se však do sdílení příliš nezasahovat, protože jejich myšlenky byly k tématu a obohacující. Kompenzační pomůcky žáci dokázali bez potíží přiřadit a opět se rozpoutala debata na téma postižení a stále se zlepšujících pomůcek – žáky zaujala především robotická paže. Tyto dvě aktivity se protáhly o přibližně 5 minut.</p> <p>Během četby někteří žáci vyrušovali tím, že se zvedli a šli se napít ke stolečku, kde zůstali, jeden žák si začal kreslit. Tomuto bych mohla předejít stanovením pravidel na začátku. Ostatní však dávali pozor. Podle výrazů v obličeji jsem však poznala, že je ukázka nezaujala, tak jako předešlé ukázky.</p>
<p>2. Uvědomění si souvislostí</p> <p>Během komunikačního kruhu žáci odpověděli správně na všechny otázky. Problém jim dělala jen otázka na text psaný kurzívou.</p> <p>Horká židle byla mnohem lepší než v prvním bloku (Ema a kouzelná kniha). Zdá se, že žáci pochopili pravidla. Dokázali se vžít do role Césara a chtěli se na horké židli střídat. Taktéž otázek bylo víc než předtím a byly více k tématu. Několik otázek jsem však položila i já a paní učitelka. Žák na židli dokázal téměř vždy adekvátně odpovědět.</p> <p>Studijní průvodce byl dle názoru žáků jednodušší než předešlé dny. Někteří žáci však bohužel opět vyplňovali list s nechtí. Skutečně jde vidět, že žáky samostatná práce nebaví. Stejně jako předešlé bloky jsem si všimla, že téměř nepracují s ukázkou. První otázku vyplnilo správně pět dětí z devíti. Druhou otázku vyplnilo správně šest žáků. Třetí otázku, která byla spíše libovolná (nemuseli hledat v textu) vyplnilo správně osm žáků. Čtvrtý úkol byl taktéž libovolný – tento úkol splnilo sedm žáků. Poslední úkol, u kterého žáci měli</p>

za úkol vymyslet synonyma k daným slovům, zabral žákům nejvíce času. Tento úkol splnilo šest žáků. Celkově studijního průvodce vyplnilo výborně pět žáků – tito žáci vyplnili všechny úkoly adekvátně, v souladu s textem. Studijní průvodce žákům zabral o pět minut více než byl předpokládaný čas.

Během komunikačního kruhu žáci ohodnotili studijního průvodce jako prozatím nejvíce snadného. Vypracovával se jim dobře. Největší potíže jim dělala poslední otázka a některým i vymýšlení dárku.

Dorozumívání beze slov žáky nadchlo. Všichni se chtěli účastnit a předvádět. Předvedení slov/vět žákům šlo výborně. Aktivita patřila mezi živější, ale hluk byl v rámci mezí a dal se korigovat. Žáci byli zklamaní, když jsem aktivitu pro nedostatek času musela ukončit. Žáci se o aktivitě vyjádřili tak, že je někdy těžké věty vyjádřit beze slov, ale bavilo je to.

Následovala aktivita odezírání ze rtů, která se ukázala jako obtížnější než předešlá aktivita. Žáci se opět zapojili s radostí a energií a nechtěli aktivitu opustit. V reflexi pak zhodnotili, že bez sluchu je těžké být.

3. Reflexe

Pro nedostatek času jsem se rozhodla, že myšlenkovou mapu uděláme společně na tabuli. Žáci se zapojovali a jejich nápady na téma *Jak se chovat k člověku s handicapem* byly reálné a podnětné.

Celkově bych řekla, že žáci jsou nadprůměrní ve vyjadřování svých myšlenek a společné práci. Jsou velmi sdílní, dokáží na sebe i na průvodce adekvátně reagovat a naslouchat si. Samostatná práce je o poznání horší – to převážně v přístupu žáků. Podíl na tom mohou mít i některé speciální potřeby žáků.

Následovalo hodnotící slunce. Bylo obtížné žáky po předešlých aktivitách ukočírovat. Nakonec však každý slunce odevzdal. Čtyři žáci vykreslili slunce žlutě – knihu by si přečetli. Jeden žák vykreslil slunce napůl. Čtyři žáci vykreslili slunce oranžově – knihu se nechtějí přečíst. Téma tentokrát všichni žáci správně určili – čtyři napsali postižení a pět napsalo handicap. Do paprsků měli žáci napsat, co se jim líbilo/nelíbilo. Pět žáků napsalo, že se jim líbilo všechno. Dále se objevovalo v oblíbených: horké křeslo, pantomima, pes, hry, odezírání. V neoblíbených aktivitách se objevilo: pracovní list, samostatná práce, moc práce, pantomima.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o učitelku a zástupkyni ředitele na soukromé základní škole.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Žáci luští nápis na tabuli, povídají si o tom, co je to zdraví. Rozlišují mezi pojmem postižený člověk, člověk s postižením. Diskutují nad tím, k čemu jsou potřebné jednotlivé pomůcky pro lidi s postižením.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Žáky hodně zajímá toto téma, mají totiž zkušenost s lidmi s postižením. Před Vánocemi byli navštívit děti v domově pro mentálně postižené. Mají plno příspěvků k tomuto tématu.
2. Práce s textem
a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce? Text je krátký, takže nereagují negativně. Pracují v klidu a soustředěně.
b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...? Jaká je jejich úroveň motivace? Téma znají, ve škole už měli víc lekcí zaměřených na zdraví a na lidi s postižením, takže nejsou až tak motivováni.
c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity? Text je vybrán vhodně, úskalí vidím pouze v pochopení toho, kdo říká text psaný kurzívou.
d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Děti se zamýšlí nad zdravím, postižením, co to znamená pro člověka, jak pomáhat lidem s postižením. Vnímají to, že život pro tyto lidi není jednoduchý.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe?

Žáci hodnotí, jak se jim dařila práce s textem. Poté si losují lístky s popisem činnosti a mají za úkol činnost předvést bez mluvení. Další aktivitou je, že žáci mají říct bez hlasu slovo a ostatní hádají, o jaké slovo jde. Tyto aktivity žáky velmi baví. Na závěr na tabuli děti zapisují myšlenky, jak se chovat k lidem s postižením.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Žáky hodina bavila, zpočátku nebyli tolik motivovaní, protože toto téma jsme už ve škole víckrát probírali. Ke konci hodiny už ztráceli pozornost a bylo těžké je po herních aktivitách dostat zpátky do lavic.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Náš rozhovor bude nahrávaný. Mohu vás poprosit o souhlas s nahráváním?

Ano.

2. Jak se dnes máte?

Dobře.

3. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Ve třídě ani ne, ale chybí nám jedna průvodkyně, takže jsme řešili, jak to prostě zařídit, takže řešíme teďka věci na zítra a na pozítří, protože nám chybí nějakí učitelé, takže to možná mohlo ovlivnit.

4. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Neuvědomuju si.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování?

Určitě ano. Nicméně my jsme toto téma před Vánoci hodně probírali, takže o něm hodně ví. Možná reagovali trošičku – už nebyli tolik motivováni, protože si řekli: „Jejda zase tady to zdraví, postižení.“ Takže si myslím, že to pro ně nebylo tolik zajímavé, jako ta předešlá hodina

2. Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Určitě.

3. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

To jsem právě řekla. Protože to téma hodně znají a hodně jsme se o tom v nedávné době bavili, jsme to probírali, takže už to nebylo ideální. To se týká i pozornosti.

4. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotni poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Já si myslím, že ten názor určitě byli ochotni poskytnout. I když napřed to bylo takové trošičku s nechutí, ale potom se rozpovídali. Příklad teďka nevím.

5. Jaký přínos může mít dnešní blok v OSV v etickém rozvoji žáka?

Určitě si uvědomí, co život s postižením obnáší, že se nad tím zamyslí. A taky, když potkají ať už mentálně nebo tělesně postiženého, tak to pro ně nebude nic nového, ale budou vědět, jak se chovat.

6. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení? (organizace, jiná forma, metoda, aktivita, strategie)

Myslím, že ne. Takto když to probírám tu lekci, tak to bylo všechno adekvátní a dobře promyšleno.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Nevím teď, jestli to tam zaznělo. Ale jestli oni třeba mají osobní zkušenost nějakou s postižením, jestli třeba někoho v rodině. Mohlo to být orientováno na osobní zkušenost.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 4.3.2022

Počet žáků: 10

7. Evokační část
<p>Přesmyčku žáci vyřešili rychle. Téma hodiny je zaujalo a měli k němu hodně co říct. Nejdříve se hodně orientovali směrem na stravu a životní styl, zmínili i psychické zdraví. Později se však dostali i k postižení. Žáci dokázali vhodně vyjadřovat své myšlenky. Bez toho, abych je navedla dokázali intuitivně poznat, který termín je vhodnější, a dokonce to i adekvátně vysvětlit. Kompenzační pomůcky žáci bez potíží rozeznali a přiřadili. Během četby byli klidní a soustředění.</p>
8. Uvědomění si souvislostí
<p>Většina žáků si všimla dvou vypravěčů až téměř na konci ukázky. Dokázali říci, o kom byla ukázka i jaký handicap chlapec má. O horkou židli byl opět zájem. Žáci dokázali odpovídat v roli a jejich nápady a odpovědi byly velmi originální, nápadité a promyšlené. Některé otázky se pak začaly opakovat. Aktivita splnila svůj účel – dozvěděli jsme se něco víc o Césarovi a žáci se do obou postav dokázali vcítit a pochopit je.</p> <p>Samostatná práce probíhala bez potíží. Žáci v klidu a soustředěně pracovali na úkolech. Překvapením pro mě je, že žáci mají problém s vymyšlením jakéhokoliv dárku pro jednu z postav. První otázku správně vyplnili čtyři žáci. Druhou správně vyplnilo šest žáků, 4 žáci ji vyplnili napůl. Třetí otázku vyplnilo celou devět žáků. Čtvrtý úkol splnilo osm žáků. Pátý úkol splnilo osm žáků. Během reflexe žáci řekli, že se jim tento studijní průvodce zdál těžší než předchozí, ale otázky a úkoly chápali a uměli si s nimi poradit. Těžší byl kvůli tomu, že v něm neměli tolik volnosti jako v předešlém.</p> <p>Obě následující aktivity žáky velmi bavily. Žáci se aktivně zapojovali. V obou případech však řekli, že by si takové postižení nedovedli představit a musí být velmi těžké s postižením žít. Dokázali se tedy vcítit do situace.</p>
9. Reflexe
<p>Myšlenkovou mapu vyplňovali všichni žáci, každý napsal alespoň jeden bod. Jejich nápady byly velmi dobré a důležité. Nemusela jsem nic doplňovat, protože vše dokázali sami obsáhnout. Myšlenkovou mapu jsem tedy pouze shrnula.</p>

Evaluační slunce vyplnili všichni. Čtyři žáci slunce vykreslili žlutě – kniha je zaujala a chtějí si ji přečíst. Šest žáků slunce vykreslilo napůl – nemohou se rozhodnout. Téma napsali správně všichni – lidé s postižením, zdraví. Žáky bavilo – pantomima, horká židle, odezírání a výběr knihy.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o třídní učitelku žáků 4.ročníku státní základní školy.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Paní učitelka napsala na tabuli přesmyčku a děti hádaly, jaké slovo s v ní skrývá. V kruhu vedly diskusi, co je zdraví a jaký je zdravý člověk. Další otázkou bylo, co je postižení, následně pojmenovávaly kompenzační pomůcky na obrázcích.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Žáci si posílali míč, každý řekl svoji myšlenku k položené otázce. Žáci byli šikovní, bystří, aktivně se zapojovali. Děti téma zajímá, aktivně poslouchají.
2. Práce s textem
a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce? Žáci klidně a v tichosti poslouchali text, který je dle mého názoru zaujal a bavil.
b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...? Jaká je jejich úroveň motivace? Žáci si zahráli hru horká židle, kde se vžili do rolí jednotlivých postav a odpovídali na položené otázky svých spolužáků. Jejich odpovědi byli velmi originální a promyšlené.

c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity?

Výběr textu se mi zdál vhodný pro věkovou skupinu dětí, vystupovaly v něm děti se zvířaty. Děti se mohly seznámit s problematikou postižení a prostřednictvím textu nahlédnout do samotného dění. Úskalím by mohl být případný posměch žáků postiženému člověku, což se v naší třídě nestalo.

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Žáci přicházejí na to, jak vnímat člověka s postižením, zamýšlí se nad rozdílem v pojmech člověk s postižením a postižený člověk. Děti si samy uvědomují, který z pojmů je vhodnější, aniž by je p. uč. na správnou možnost navedla.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe?

Děti v kruhu hodnotí to, co napsaly v pracovním listu a navzájem se doplňují svými nápady a vědomostmi. Následně přes pantomimu a další hru si žáci mohou sami vyzkoušet různá postižení. Aktivita žáky bavila, ale neuměli by si představit s postižením žít.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Žáci si během dnešní hodiny uvědomili, že lidé s handicapem jsou součástí našeho života, že je důležité jim pomáhat, usnadnit jim život ve společnosti.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Náš rozhovor bude nahrávaný. Mohu vás poprosit o **souhlas s nahráváním**?

Ano.

2. Jak se dnes máte?

Dobře.

3. Jakou jste měla cestu do školy?

Pěknou. Šla jsem s dcerkou. Šly jsme pěšky, takže to byla taková příjemná cesta. Povídaly jsme si co nás čeká a tak.

4. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Školní den byl pohodový, fajn. Třída byla klidná. Dneska se ve třídě nestala žádná zvláštní událost.

5. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Žáci se ptali, kdy bude další hodina, takže to byl pro ně příjemně strávený čas, příjemné dvě hodiny.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování? Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Jo, já si myslím, že určitě, protože se tam objevovaly děti. Takže, jim je toto téma určitě blízké a je fajn, že se dozví něco nového zase, co třeba ani netušili. Nebo možná tušili, ale nevěděli, jak se k tomu správně postavit.

2. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni?

Tou ukázkou přečtenou a potom i rozhovorem ze své vlastní zkušenosti, takže vlastně tím, že mohli projevit svoje názory nebo zabývat se nebo vrátit se k tomu textu a říct svoji připomínku.

3. Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

Já myslím, že tuto hodinu jo, že to bylo lepší než tu minulou.

4. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotní poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Já myslím, že určitě, protože třída je komunikativní. Oni se rádi podělí o svůj názor, takže já si myslím, že neměli problém se spoluprací ani komunikací navzájem.

5. Jaký přínos může mít dnešní blok v OSV v etickém rozvoji žáka?

Já si myslím, že žáci se naučí rozlišovat pojmy postižený člověk a člověk s postižením. Dále si myslím, že trošičku nahlédli, co se týče třeba přístupu tady k těm lidem, taky určitě získali nebo naučili se způsob, jak tady ty lidi přijmout mezi sebe a brát je jako normální lidi, kteří mají taky právo na běžný život.

6. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení?

Nic mě v tuto chvíli nenapadá.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Není.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 26.1.2022

Počet žáků: 7

<p>10. Evokační část</p> <p>Žáky jsem zaujala aktivitou odvozování. Myslím, že tato aktivita byla vhodně zvolená, žáky totiž obrázky velmi zaujaly a šlo vidět, že se těší na nadcházející téma, zároveň jsem je hned na začátku ponoukla k zamyšlení. Později se ukázalo, že jejich odhady byly správné. Zazněla témata jako: válka, Německo, židovství, koncentrák. Následovalo krátké představení knihy. Žáci si všimli, že chlapec má na ruce židovskou hvězdu. Mnozí projevili radost, že jejich odhad je správný a chtěli se pochlubit. Samovolně také začali knihu hodnotit – vypadá smutně, šedě, tíživě. Během komunikačního kruhu byli všichni žáci sdílní a dokázali mi říci, kdy měli naposledy největší strach. Jejich příběhy dávaly smysl, byly plynulé a myšlenky na sebe navazovaly. Poté jsem četla žákům ukázkou. Během ukázky byli žáci velmi klidní a soustředění. Jejich úkolem bylo sledovat, kdy mají postavy strach. Po přečtení někteří žáci chtěli, abych pokračovala dál.</p>
<p>11. UVědomění si souvislostí</p> <p>Žáci mi sdělili své odhady, všechny byly správné. Rozjela se diskuse na téma válka, protože každý žák měl potřebu mi sdělit, proč napsal, co napsal a ostatní komentovali. Poté jsem diskusi stočila více k ukázce. Žáci označili ukázkou jako tíživou, smutnou, děsivou. Vzbudila v nich strach a vztek. Správně dokázali určit, proč měly postavy strach – bály se vlaku, protože nechtěly zemřít, nechtěly jet do koncentračního tábora. Dle reakcí jde poznat, že žákům téma není cizí a zajímá je.</p> <p>Indicie zvládli žáci přiřadit naprosto bez obtíží a slova dokázali správně definovat. Zjistila jsem, že žáci měli tento školní rok zajímavou přednášku od jednoho tatínka, který vyznává židovské náboženství, proto se v tématu orientují. Myšlenková mapa dopadla nad očekávání dobře. Každý žák k tématu něco napsal nebo nakreslil. Vše se k tématu hodilo, některé věci byly až překvapivé – vila Tugendhat. Na konci všichni žáci vysvětlili, co přidali na myšlenkovou mapu a proč. Objevily se zde slova a obrázky jako: hlad, smrt, vojáci, Hitler, koncentrační tábory, komunismus, strach, židé, 1945, vila Tugendhat, válčení, vlak, árijská rasa. Po myšlenkové mapě začala diskuse, kdy žáci sdíleli své zkušenosti s tématem – filmy, dokumenty, co četli, slyšeli. Diskuse byla podnětná a všichni se zapojili.</p>

Samostatná práce byla opět pro některé náročná, především na soustředění. Řekla bych však, že tohoto studijního průvodce žáci vyplnili lépe než předešlé a při práci se i více koncentrovali. První otázku vyplnili všichni správně, druhý úkol dal žákům docela zabrat, ale nakonec jej také všichni splnili. Třetí otázku vyplnili správně čtyři žáci. Čtvrtou otázku vyplnilo správně šest žáků. Pátou otázku vyplnili správně čtyři žáci. Šestou otázku nikdo nevyplnil, ale ta byla spíše dobrovolná. V sedmé otázce žáci uvedli, že je překvapila smrt, kulomet. Osmá otázka se žákům velmi vydařila, jednalo se o pětilístek. Jde vidět, že s metodou mají zkušenosti. Vyplnil ji správně každý žák. Při reflexi žáci uváděli jako problém orientaci v textu.

Následovala aktivita lidská práva, kdy se žáci měli rozhodnout, zda by jako židé mohli dělat různé věci. Aktivita žáky bavila, všichni se jí účastnili a mnozí byli překvapeni z tehdejší reality. Tato aktivita žákům pomohla ještě více se vcítit do tehdejší atmosféry. Porovnání dvou fotografií se dle mého názoru nevydařilo. Lepší by bylo porovnání zařadit ještě před aktivitou lidská práva. Žákům se již nechtělo znovu opakovat rozdílná práva dívek a z toho plynoucí rozdíl v kvalitě života. I tak ale pár rozdílů vyjmenovali a pochopili, proč jim fotografie ukazují.

Žáci si uvědomovali, že v naší zemi se práva dodržují více než v některých jiných zemích. Jako příklad uvedli Čínu, Afganistán, Ukrajinu a dokázali i zformulovat, proč si to myslí.

Žáci ve dvojici a jedné trojici přemýšleli nad právy. Někteří nám důvody sdělili a jedna dvojice důvody předvedla i pomocí scénky. Žáci dokázali důvody formulovat.

12. Reflexe

Na závěr žáci vyplnili evaluační slunce. Opět šlo však vidět, že se jim vůbec nechce psát. Žáci vykreslili čtyři sluníčka žlutě, dvě sluníčka napůl a jedno sluníčko oranžově.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o učitelku a zástupkyni ředitele na soukromé základní škole.

Pozorovací záznamový arch
<p>1. Evokační část</p> <p>a) Popište průběh evokační části. Žáci dle indicií odhadují, jaké téma bude předmětem ukázky. Zapisují na kartičky. Na kruhu každý vzpomíná, kdy měl naposledy strach. Poté je čtená ukázka. Probíhá diskuse nad tématem, tvorba myšlenkové mapy.</p> <p>b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Většina žáků se zhruba orientuje v tématu 2. světové války, znají informace o Hitlerovi, židovství, koncentračních táborech. Při ukázce se chovají tiše, tvorba myšlenkové mapy je baví.</p>
<p>2. Práce s textem</p> <p>a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce? Text je krátký, v dětech vzbuzuje smutek, strach, smutek.</p> <p>b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...? Jaká je jejich úroveň motivace? Žáky téma zajímá, práce je baví, nejvíce diskuse, prezentace názorů.</p> <p>c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity? Text je vhodný, nicméně téma 2. světové války je hodně náročné. Úskalí – někteří žáci nemusí mít představu o 2. světové válce, proto by mohli text nepochopit a být pro ně těžký. Ideální je text použit při událostech 2. sv. v. (osvobození), bylo by dobré téma probírat v rámci delšího projektu. Benefit – sebezamyšlením žáky nutí přemýšlet o hrůzách války.</p>

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Žáci se zamýšlí nad tím, co člověk může zažít, co dokáže přežít, jak se mohou lidé k sobě chovat navzájem.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe

Žáci společně s průvodkyní hodnotí práci s textem, odpovídají na otázky. Diskutují nad stejnými právy pro život. Podle domněnek se staví k tvrzením – jak se žilo židům ve 2.světové válce.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Žáci pocítovali smutek, překvapení. Prezentace postojů, prožitků, emocí jim nedělá problém.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Naš rozhovor bude nahrávaný. Mohu vás poprosit o **souhlas s nahráváním**?

Ano.

2. Jak se dnes máte?

Dobře.

3. Jakou jste měla cestu do školy?

Poměrně dobrou, i když začalo sněžit a vypadalo, že bude horší počasí, ale dobrý.

4. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Ne, dneska běžný školní den.

5. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Ne. Nikdy nic.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování?

Určitě ano, bylo vidět, že to téma žáky zajímá. A spoustu informací o tom už věděli, ale spoustu ještě třeba ne, takže určitě si myslím, že ano.

2. Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Ano. Si myslím, že možná, protože tito čtvrtáci nejsou až tak zralí, tak pro ně bych to třeba volila až příští rok. Ostatní čtvrtáci můžou být zralí už ve čtvrté třídě, ale zrovna tato třída není tak vyzrálá, takže zrovna konkrétně pro ně, bych možná chvílku počkala. Možná do května, půlroku. Takže pro ně později.

3. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

Myslím, že veškeré aktivity, které se konají prezentace myšlenek, diskuse, povídání, tak to je vždycky hodně motivuje. Největší problém mají s textem.

4. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotni poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Jo, to jsem teďka řekla. Oni, co se týká opravdu prezentace, sdílení svých názorů, tak to se jim většinou daří, nápadů různých.

5. Jaký přínos může mít dnešní blok v OSV v etickém rozvoji žáka?

Určitě je to nutí přemýšlet nad tím, jak se lidé k sobě mohou chovat, co je dobré, jaká mají práva lidé a podobně.

6. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení? (organizace, jiná forma, metoda, aktivita, strategie)

Ideální by bylo, to jsem tam i psala, možná pojat zrovna tuto ukázkou k dalšímu třeba týdennímu zaměření, týkající se druhé světové války – například v květnu, když bude osvobození nebo podobně. A taky možná to dodělat nějakým videem, třeba něco jim pustit nějaký krátký film nebo dočíst jim tu knížku, protože toto je téma natolik závažné a natolik obsáhlé, že tam by to šlo rozvíjet v mnoha směrech.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Možná ta ukáзка, jak tam naskakovali do vlaku nebo jak teda vyskakovali z vlaku nebo chtěli před ním uprchnout. Nevím, jestli tam zaznělo, že jsou to vlaky, které vezou lidi

do koncentračních táborů, teďka si nejsem jistá. Zdálo se mi, že někteří tomu nerozuměli a moc to nevnímali, že toto jim trošku unikalo. Tak možná jenom tato věc mě napadlo.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 15.3.2022

Počet žáků: 11

1. Evokační část
<p>Hodinu jsme začali odvozováním tématu podle indicií. Každý žák si napsal na papírek svůj tip. Více než polovina tipů byla správně. Šlo vidět, že žáci, kteří téma poznali se na hodinu těší a již teď by nejraději sdíleli své zkušenosti a vědomosti. Během seznámení s knihou téma napadlo již téměř všechny žáky, protože si všimli Davidovy hvězdy. Během ukázky byli všichni žáci soustředění a velmi tiší, nejspíše kvůli tíživé atmosféře.</p>
2. Uvědomění si souvislostí
<p>Po četbě jsme rozebírali, kdy a proč měly postavy v ukázce strach. Žáci ve velké míře sdíleli své postřehy a pocity. Diskuse byla velmi zajímavá a mnozí žáci o tématu ví více, než bych v tomto věku čekala.</p> <p>Přiřazování indicií šlo bez potíží, všechny byly umístěny správně. Následovala myšlenková mapa, kde žáci dostali prostor napsat vše, co je k tématu napadlo. Každý žák napsal minimálně tři odrážky, někteří i více. Následná diskuse byla opět bohatá. Žáci sdíleli, co viděli, četli nebo rozebírali s rodiči, kamarády.</p> <p>Při samostatné práci se studijním průvodcem pracovali tiše a soustředěně. Na první otázku odpovědělo správně pět žáků. Druhou otázku splnili všichni. Třetí otázku dokázalo zodpovědět deset žáků. Na čtvrtou otázku odpovědělo správně jedenáct žáků – všichni. Pátou otázku vyplnili opět všichni. Většina žáků v textu rozuměla všem slovům, do šesté otázky vypsali jen: syknul, durdí a nacistický. V sedmé otázce žáci uvedli, že je překvapilo: vlak má na střeše kulomety, děti pohřbily kamarádku, Chay umřela, děti utekly z vlaku, existoval tábor smrti. Pětilístek všichni znali, protože ho s paní učitelkou již několikrát zkoušeli. Snažili se jej vyplnit všichni, někteří ale vynechali pár míst prázdných. Objevila se zde slova a hesla: drastické, smutné, bojuje, bombarduje, zotročuje, Hitler, válka je zbytečná věc, dramatické, smrt, zákeřné, válka je strašná věc, židovství...</p> <p>Aktivita, kdy měli žáci rozhodovat, zda židé měli nebo neměli jistá práva, byla pro žáky velmi zajímavá, zapojili se všichni. Následné porovnávání žáci zvládli velmi dobře a shrnuli si díky tomu i předešlou aktivitu. Utvrdili se v tom, že ta doba nebyla lehká pro nikoho.</p>
3. Reflexe

Vysvětlit lidská práva bylo pro žáky ze začátku poněkud obtížné, někteří si i vyměnili papírek. Některé skupinky jsem tedy jemně navedla správným směrem. Nakonec všichni dokázali vysvětlit podstatu zvolených práv a někteří i předvedli živý obraz (jak by to vypadalo, kdybychom toto právo neměli).

Vyplňování sluníček bylo opět klidné. Všichni žáci dokázali napsat téma. Jeden žák si knihu přečíst nechce, napůl tři a zájem projevilo sedm žáků. Do paprsků žáci psali slova: naučná, zajímavá, židé, krev, smrt, smutek, strašná událost, hra...

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o učitelku a zástupkyni ředitele na soukromé základní škole.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Paní učitelka rozdala dětem lístečky a na tabuli připravila indicie, podle kterých děti psaly, co bude tématem dnešní hodiny. V kruhu si žáci následně posílali knihu a měli říct, jaká atmosféra v knize bude. Děti pak vedou rozhovor, kdy měly největší strach. Děti tvoří na tabuli myšlenkovou mapu k tématu 2. sv. válka.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Vzhledem k vážnosti tématu jsou děti klidné, tiché, někteří neví, jak odpovědět na položené otázky. Jiné děti téma zajímá i v běžném životě, umí správně a zajímavě odpovědět. V kruhu si pak navzájem hodnotí své myšlenky z lístečků. Děti mají obrovský přehled a překvapivé znalosti tohoto tématu.
2. Práce s textem
a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce?

Žáci si pozorně pročítají text a plní úkoly k textu. Vytvářejí pětilístek k tématu 2. sv. války, ve kterém se objevují slova jako např. děsivá, smutná.

b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...? Jaká je jejich úroveň motivace?

Ve třídě byly rozmístěné lístečky ANO/NE, žáci dle svého názoru odpovídali na otázky a tvořili skupinky u příslušného lístečku. Následně srovnávali životy dvou dívek – dívku, která žila v době války a dnešní dívku.

c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity?

Výběr textu byl vhodný pro žáky 4.ročníku. Téma nebylo úplně běžné, proto si myslím, že děti zajímalo. Úskalí mohlo nastat v situaci, pokud by ve třídě byly citlivější děti, nebo by jim byl výběr textu nepříjemný, vyvolával v nich strach. Benefity vidím v tom, že žáci si vytvoří představu o životě lidí v nelehkých chvílích.

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Žáci se naučí pozorovat dvě rozdílné životní situace. Situaci v dnešní době a v době války. Mohou se naučit vážit si věcí, které jsou pro nás v dnešní době samozřejmé.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe

Žáci prezentují své dojmy pomocí krátkých scének nebo slovního hodnocení.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Žáci vzájemných rozhovorem mohou přijít na to, proč je důležité vážit si svého vlastního života, svobody a neomezených možností. Že i věci, které jsou pro ně neoblíbené např. chození do školy, jsou pro ně důležité.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Náš rozhovor bude nahrávaný. Mohu vás poprosit o souhlas s nahráváním?

Ano.

2. Jak se dnes máte?

Dobře.

3. Jakou jste měla cestu do školy?

Příjemnou, svítalo sluníčko, šli jsme pěšky.

4. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Myslím si, že ne. My jsme měli teda jen první hodinu, zazpívali jsme si. Žáci byli dnes dobře naladěni. Akorát teda menší pocit než obvykle.

5. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Řesili ty karty s těmi sliby nebo jak to říct. Kdy to, jak kdo půjde plnit a tak.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování? Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Knižka byla zajímavá a byla pro čtvrtý ročník jste říkala, takže já si myslím, že určitě jo. Já jsem si všimla už v minulosti, že téma žáky zajímá i mimo třeba školu. Často se některé děti ptají, kdy se bude učit o válce a tak. Takže je překvapivě k jejich věku zajímavá toto téma – těžké a vážné.

2. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

Žáci byli opět motivováni textem. V první hodině se mi zdálo, že byli trošku pozornější. Pak v té druhé hodině zejména u té volnější činnosti, kdy mohli samostatně psát, že tady takoví ti jedinci byli trošičku nepozornější, ale už se to potom zlepšilo.

3. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotní poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Většina žáků má velký přehled o daném tématu a rádi ho prezentovali. Chtěli se pochlubit vědomostmi navíc. Takže neměli problém s prezentací názorů.

4. Jaký přínos může mít dnešní blok v OSV v etickém rozvoji žáka?

Já si myslím, že žáci se po dnešní hodině mohou vžít do situace lidí, kteří žili tady v té těžké době nebo teda žijí i možná teď na té Ukrajině. Vážít si svého života, dnešní svobody a možná i takových těch věcí, které jsou pro ně nepříjemné jako chození do školy. Že je to vlastně štěstí, že si mohou tady ty věci „dopřát“.

5. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení?

Já si myslím, že hodina byla fajn, že bych asi nic neměnila.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Nemyslím si.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 18.1.2022

Počet žáků: 10

1. Evokační část
<p>Blok začínám klíčovými slovy – žáci mají za úkol na jejich základě odhadnout, o čem text nejspíše bude. Žáci nejdříve nechápali, co po nich chci, ale po detailnějším vysvětlení se zapojili a dokázali mi říct adekvátní odhady. Poté jsme si prohlíželi knihu. Žáci měli za úkol knihu popsat jedním slovem. Padala slova jako barevná, modrá, ale také zaznělo například holčičí. Během četby žáci téměř nevyrušovali a byli poměrně pozorní – zde vidím rozdíl mezi dívkami a chlapci. Dívky vydržely s pozorností podstatně déle, což může být dáno výběrem knihy/textu. Celkově však průběh hodnotím spíše kladně.</p>
2. Uvědomění si souvislostí
<p>Proběhla diskuse o ukázce, kdy žáci dokázali vhodně formulovat své myšlenky. Doopravdy se dostali do tématu až během osobních otázek, kdy měli reagovat na otázky pohybem či gestem. Toho se účastnili všichni s radostí a následně to vedlo k další krátké diskusi o důležitosti úklidu a pomáhání si.</p> <p>Poté následovala aktivita čtyři rohy, kdy žáci měli svůj názor formulovat na papír. Někteří žáci však neradi píšou, a tak si svůj názor chtěli říci z hlavy. Téměř všichni žáci si stoupli k cedulce „souhlasím“, jen jeden žák si stoupl k „částečně souhlasím“. Tento žák patří k žákům se speciálními potřebami a jeho názor si dokázal obhájit – ne vždy je podle něj potřeba pomáhat, někdy je pomoc otravná (ve smyslu, že někdy je lepší se před automatickou pomocí zeptat). Všichni žáci se k výroku rádi vyjádřili a svůj názor formulovali srozumitelně. Názory to byly podobné, ale zároveň ne totožné. Aktivita se však nerozvinula úplně podle plánu, protože zde nebyla možnost pro diskusi a změny rohů. Všichni žáci měli totiž podobný názor – je potřeba si pomáhat.</p> <p>Následovala samostatná práce s textem a studijním průvodcem. Žáci projevovali znepokojení a negativitu při pohledu na úkoly. Text byl dle jejich názoru i názoru p. uč. dlouhý. Všimla jsem si, že někteří se do jeho čtení ani nepustili a chtěli se orientovat podle toho, co jsem jim četla na začátku. Poté se však uklidnili a snažili se úkoly vypracovat. Musela jsem ale často pokyny opakovat a otázky občas přečíst nahlas a vysvětlovat. Žáky jsem i individuálně obcházela a dále vysvětlovala – snažila jsem se však přímo je nenavádět</p>

ke správně odpovědi. První otázku zodpovědělo správně nebo s menšími nesrovnalostmi deset žáků, tedy všichni. Druhá otázka dělala největší problémy a žákům zabrala nejvíce času. Žáci nerozuměli slovu kurzíva (bylo jim následně několikrát vysvětleno). V textu se jim písmo psané kurzívou velmi špatně hledalo. Každý žák ke cvičení něco napsal, ale žádné řešení nebylo správně – někteří napsali jen slova a nepoužili je ve větách, někteří napsali jen věty, ale nepoužili všechna slova. U cvičení bylo i málo prostoru na psaní. Třetí cvičení vyplnili správně čtyři žáci. Ostatní cvičení vyplnili s drobnými chybami. Toto cvičení žákům nedělalo potíže. U pátého cvičení žáci mohli napsat cokoliv je napadlo. Úkol splnili všichni, ale zabral jim delší časový úsek, než jsem čekala a musela jsem jim sama říci pár nápadů a dovysvětlit, jak je myšleno zadání. Pátý úkol splnilo pět žáků, ostatní odpověděli na jednu otázku a na druhou ne. Poslední otázka žáky velmi zmátla, u všech však mohu odpověď akceptovat jako správnou.

Během komunikačního kruhu bylo těžší získat pozornost, ale nakonec se mi to podařilo a žáci pochopili význam kompromisu. Následovaly živé obrazy, kdy se žáci sami rozdělili do dvojic a každý si vylosoval jednu situaci. Jedna dvojice chlapců spolu nejdříve nechtěla spolupracovat, nakonec se však i oni poddali atmosféře a vytvořili vtipnou scénku. Tato aktivita žáky bavila a všichni se zapojili. Každá dvojice dokázala přijít s kompromisem. Jejich práci bych hodnotila jako nadprůměrně vydařenou, kreativní a účinnou.

Bohužel jsme nestihli udělat aktivitu s kupony, protože se protáhl čas, který žáci potřebovali na studijního průvodce.

3. Reflexe

Žáci měli za úkol vypracovat hodnotící slunce. Tentokrát šlo vyplňování lépe, protože již věděli, co je čeká. Slunce vykreslili žlutě tři žáci – ti si knihu chtějí přečíst. Kniha zaujala napůl čtyři žáky a tři žáci slunce vykreslili oranžově. Téma tentokrát napsali téměř všichni žáci správně. Napsali: úklid, spolupráce, kompromis, děti a rodiče. Jen jedna žačka napsala jako téma Jülii, což jsem předtím upozorňovala, že téma není název knihy ani její postavy, ale nějaký problém, který jsme se snažili vyřešit, o kterém jsme diskutovali.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o učitelku a zástupkyni ředitele na soukromé základní škole.

Pozorovací záznamový arch
<p>1. Evokační část</p> <p>a) Popište průběh evokační části.</p> <p>Pomocí klíčových slov žáci odhadují, o čem ukázka bude. Poté následuje čtení textu. Průvodkyně pokládá otázky z textu, děti také sdělují různými způsoby (výskok, tleskání apod.) své postoje k domácím pracím. Žáci odpovídají písemně na otázku, proč je důležité doma pomáhat. Na stěnách jsou umístěna tvrzení (souhlasím, částečně souhlasím, nesouhlasím, částečně nesouhlasím), děti se podle zadaných vět stoupají k uvedeným tvrzením a mají svůj názor zdůvodnit.</p> <p>b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte?</p> <p>Žáci se hlásí, ptají se, zajímá je text, někteří neudrží pozornost a vrtí se na koberci. Každý odpověděl písemně na otázku. Písemný projev není pro žáky ideální, raději volí ústní podání, umí poměrně dobře formulovat svůj postoj.</p>
<p>2. Práce s textem</p> <p>a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce?</p> <p>Děti nemají v oblibě čtení delšího textu, vzbuzuje u nich spíše nechuť. Problém jim dělají slova psaná kurzívou v textu a vymyšlení vět.</p> <p>b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...? Jaká je jejich úroveň motivace?</p> <p>Pokud můžou žáci odpovídat ústně, umí obhájit svůj názor, mají vhodné připomínky. Písemný projev jim dělá potíže, taktéž orientace v textu.</p>

c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity?

Text je vybrán vhodně, nicméně pro slabší čtenáře je text dlouhý – což vidím jako úskalí. Zatím ještě neumí pracovat s textem, vyhledávat slova.

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Žáky text nutí k zamyšlení se nad tím, zda je důležité uklízet, pomáhat rodičům. Obecně mají povědomí o tom, že je dobré pomáhat.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe?

Žáci hodnotí obtížnost pracovního listu, poté vyhodnocují jednotlivé otázky a diskutují nad nimi. Poté se rozdělí do dvojic, dostanou do dvojice určitou situaci a mají řešení situace zahrát. Hraní scének je jejich oblíbená činnost, takže se do úkolu s radostí pustili.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Připomněli si nutnost pomáhat, uvědomili si, že mají výhody rodiče i děti. Při hraní situací se naučili, že je dobré přistoupit na kompromis, nejen prosazovat svůj názor. Měli dobré nápady, jak vyřešit různé problémové situace. Zdá se, že si ujasnili, co je to kompromis.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

1. Náš rozhovor bude nahrávaný. Mohu vás poprosit o souhlas s nahráváním?

Ano.

2. Jak se dnes máte?

Dobře, děkuji. I když od ráno je to trochu divočejší ve škole. Takže je to takové divočejší úterý.

3. Jakou jste měla cestu do školy?

Dobrou, sice bylo trochu namrzlé, ale šlo to.

4. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Nevím, jestli přímo vliv na tu literární hodinu, ale dětem právě přišly dopisy, kde byly prostředničky a přišlo to všem dětem. Takže první blok jsme vlastně chvíli řešili na kruhu tyto věci. A zatím jsme to rozebírali, řešili jsme, kdo to asi mohl napsat. Takže si myslím, že o tom děti trošičku přemýšlí. Ale hlavně ty mladší o tom hodně mluví, protože si vzájemně často posílají nějaké dopisy. A toto fakt bylo skoro každému dítěti úplně stejný dopis. Takže si myslím, že mladší děti by to určitě ovlivnilo. Ty starší myslím si až tolik ne. Každopádně je to téma dnešního dne.

5. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Ne.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování?

Myslím si, že ano.

2. Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti? Sedělo téma vaší třídě?

Téma určitě ano, protože se hodně bavíme i o úklidu ve škole, nejen teda doma. Ale to řešíme pořád úklid a pořád to, jak si po sobě uklízet, co dělat pro to, aby to tady bylo v pořádku. Takže si myslím, že nejen zaujalo, ale že to bylo hodně přínosné.

3. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni? Dokázali udržet pozornost?

Tak jako sem říkala posledně. Některé ano, některé ne. Ale zdá se mi, že už to bylo lepší tuto hodinu. Určitě některé aktivity, hraní scének je hodně bavilo, to bylo pro ně přínosné. Myslím si, že už se to maličko posunulo, že už věděli zhruba co očekávat, co dělat. Byla vidět zkušenost z minulé hodiny.

4. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku?

A tady vidím taky posun. Zase někteří se, pár jich bylo, že se pořád vřeli, nechtěli. Ale už se mi zdá, že Anička konkrétně byla lepší. Takže už celkově byl to lepší posun, k tomu, že to bylo lepší než minulý týden.

5. Byli ochotní poskytnout svůj názor?

Sem si všimla, že prvotně na začátku se tvářili, že moc nechtěli. Ale potom mi přišlo, že už to šlo líp. Spousta z nich něco řekla.

6. Jaký přínos může mít dnešní blok v OSV v etickém rozvoji žáka?

Určitě prostřednictvím příběhu si přehrajou nějaké situace a udělají si v tom třeba jasno. Připomenou si nějaké situace, ukáže jim to možnosti řešení, zamýšlí se nad tím.

7. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení?

Možná jedině ten pracovní list byl – ten text bylo hodně dlouhý, protože zrovna tato třída nejsou moc čtenáři. Tos viděla, že ani ta technika čtení ještě není moc dobrá. Takže pro ně vyhledávat něco v textu, pro některé, je dost těžké. Takže si myslím, že se text četl na začátku – parádní. A taky když píšou. To je technická věc – málo prostoru na psaní samotné. A taky ten písemný projev pro ně není tak přirozený zatím na to, aby to hravě napsali. Takže to bylo pro ně hodně těžké, tady bych trochu ubrala.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Ne, jinak ta hodina proběhla úplně skvěle. A zase dobré téma a myslím si, že to bylo hrozně fajn. Líblo se mi to.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

Vlastní hodnocení literární hodiny

Datum: 10.3.2022

Počet žáků: 12

1. Evokační část

Odhady žáků podle klíčových slov byly velmi blízko doopravdovému tématu textu. Klíčová slova je zaujala, dokonce přišli na to, že klíčová slova jsou důležitá slova z textu, která nám pomáhají určit téma nebo třeba knihu podle nich můžeme najít.

Většina žáků dokázala říci, jaké pocity v nich kniha vzbuzuje. Čtyři žáci ale poslali mluvící předmět dál bez dopovědi. Objevovala se slova jako: dospělí, děti, rozvod, potíže, těžká slova.

Během četby si žáci udělali pohodlí. Poslouchali pozorně po celou dobu, nevyrušovali.

2. Uvědomění si souvislostí

Žáci dokázali bez potíží odpovídat na otázky, text pochopili. Třída je velmi komunikativní a odpovídá dlouhými větami. Většinou dodávají i vysvětlení, proč si danou věc myslí.

Podle reakcí na povely je zřejmé, že všichni žáci doma pomáhají. Rozvinula se i diskuse o tom, proč je to důležité. Žáci mají velmi kladný postoj k pomáhání a chápou důležitost toho, být tu pro ostatní a práci si rozdělit. Jejich slovní zásoba a vyjadřování je nadprůměrné.

Aktivita rohy se nepovedla dle očekávání kvůli tomu, že všichni žáci šli do rohu souhlasím, tudíž nemohla nastat diskuse a měnění názorů. Žáci však dokázali vyjádřit, proč si do tohoto rohu stoupli a opět na sebe reagovali.

Na začátku samostatné práce, se někteří žáci ptali, zda je možné pracovat ve dvojicích, což jsem nedovolila. Poté práce probíhala v klidu, akorát některým žákům trvala o něco déle než ostatním. První otázku vyplnili správně všichni žáci. Druhá otázka dělala některým žákům potíže, ve smyslu, že se jim nechtělo, a taky jsem jim musela pomoci najít slova psaná kurzívou. Třetí úkol zvládlo výborně devět žáků. Čtyři žáci měli špatně jednu část ze tří. Čtvrté cvičení vyplnilo celé deset žáků, tři žáci úkol nesplnili. Studijní průvodce byl pro žáky obtížnější než předchozí.

Během komunikačního kruhu jsme se dostali ke slovu kompromis a žáci ho dokázali vysvětlit a uvést příklady kompromisu. Chápou, proč je kompromis důležitý. Živé obrazy žáky velmi bavily, byli z nich nadšení. Provedení se jim povedlo a všichni se účastnili.

3. Reflexe

Na výrobu kuponů zbylo málo času, především kvůli tomu, že žáci byli velmi sdílní a já jsem chtěla dát prostor všem. Proto každý vyrobil jen jeden nebo dva kupony.

Evaluační list vyplnili všichni žáci, většina ale nevyplnila paprsky (připomínky a komentáře). Sedm žáků sluníčko vykreslilo žlutě – knihu si chtějí přečíst, pět žáků napůl. Oranžové slunce nebylo. Téma správně napsali všichni žáci – kompromis, rodina, pomáhat si, dospělí a děti.

Pozorování

Cíl práce: posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ

Výzkumná otázka: Naplnily literární hodiny cíle OSV u žáků?

Výzkumný design: kvalitativní

Výzkumný problém: deskriptivní

Oblasti pozorování: reakce žáků, osobnostní a sociální rozvoj žáků

Výzkumný vzorek:

Jedná se o třídní učitelku žáků 4.ročníku státní základní školy.

Pozorovací záznamový arch
1. Evokační část
a) Popište průběh evokační části. Děti si v kruhu posílají knihu a říkají myšlenky, co v nich kniha vyvolává.
b) Jaké jsou projevy žáků? Co vidíte? Co slyšíte? Žáci sedí v kruhu a poslouchají ukázkou z knihy. Po přečtení si posílají míč a sdělují své dojmy z ukázky. Děti vedou rozhovor o tom, kdo doma pomáhá a s čím, proč je důležité rodičům pomáhat. Děti jsou aktivní, všichni doma rodičům pomáhají s domácími pracemi.
2. Práce s textem
a) Jakým způsobem reagují žáci na text? Jaké v nich vzbuzuje emoce/reakce?

Po prvním nahlédnutí do textu žáci reagovali překvapeně a chtěli pracovat ve dvojicích.

b) Zapojují se žáci aktivně do učebních činností, diskuse, prezentace názoru...?

Jaká je jejich úroveň motivace?

Činnosti děti baví, aktivně komunikují, vedou mezi sebou zajímavé diskuse a prezentují zajímavé názory.

c) Jaký je váš názor na výběr textu? Jaká jsou úskalí? Jaké jsou benefity?

Výběr textu byl podle mě vhodně zvolený, někteří žáci nerozuměli některým slovům, která jim byla vysvětlena.

d) Jak podle vás text rozvíjí osobnostní, sociální či etickou oblast rozvoje dítěte?

Děti si prostřednictvím textu uvědomí, jaké povinnosti a práci musí vykonávat rodiče a dospělí. Mohou se vžít do jejich situace a přijít na to, že by bylo dobré si práci rozdělit a navzájem si pomáhat. Poté se ve skupinkách vytváří živé obrazy, kdy se snaží najít kompromis, jak vhodně řešit různé situace.

3. Reflexe

a) Co se děje v průběhu reflexe?

Žáci vedou rozhovor o náročnosti pracovního listu. Žáci říkali, co je v textu bavilo a co ne. P. uč. dává žákům otázky z textu a žáci na ně odpovídají.

b) Jaké emoce v žácích hodina zanechala? Jaké poznatky, postoje a návyky si žáci mohou odnést? Mají chuť své postoje, prožitky, emoce prezentovat?

Z dnešní hodiny si žáci mohou odnést nápady, jak kompromisem řešit vzniklé situace, proč je dobré si v rodině rozdělit jednotlivé činnosti a povinnosti, že vzájemná domluva může usnadnit život. Na závěr žáci píší kupón pro vybranou osobu, ve kterém píší slib, který se pokusí dodržet.

Rozhovor

Úvodní část:

V rozhovoru se vás budu ptát na otázky směřující na průběh literární hodiny. Cílem je získat co nejucelenější soubor informací týkající se tématu naplňování OSV v literárních hodinách. Mohu vás poprosit o participaci na rozhovoru?

Ano.

Náš rozhovor bude nahráváný. Mohu vás poprosit o souhlas s nahráváním?

Ano.

1. Jak se dnes máte?

Dobře.

2. Jakou jste měla cestu do školy?

Cestu do školy jsem měla příjemnou, bylo hezky, tak se mi šlo pěkně.

3. Jaký byl dnešní školní den? Stalo se něco ve třídě, co mohlo mít vliv na průběh literární hodiny?

Školní den byl klidný. Nemyslím si, že by se stalo něco významného.

4. Minulý týden jsem s žáky měla literární hodinu. Měli žáci nějaké další postřehy/pocity poté, co jsem odešla?

Neříkali nic. Opět se ptali, kdy zase přijdete.

Hlavní část:

1. Nyní přistoupíme k otázkám týkajících se dnešního bloku. Zaujalo žáky téma a jeho zpracování? Sedělo téma vaší třídě?

Já si myslím, že určitě. Myslím si, že téma pro žáky bylo vhodné, protože vím z vlastní zkušenosti a z rozhovoru s dětmi, že jsou docela pracovití i třeba ve třídě rády mají takové ty uklidové službičky. Mají doma povinnost si plnit domácí práce, tak si myslím, že dnešní téma bylo velmi vhodné. Velmi dobře vybrané.

2. Bylo podle vás vhodné pro jejich věkovou skupinu a dosavadní zkušenosti?

Ano.

3. Jak byli žáci během naší hodiny motivováni?

Žáci byli motivováni zase literárním příběhem, zase z prostředí, které je jim blízké. A tím, že to zasahovalo i do jejich osobní zkušenosti, tak je to zajímalo a měli k tomu určitě i co říct.

4. Dokázali udržet pozornost? Uveďte prosím příklad.

A pozornost dokázaly udržet. Někdo více, někdo méně. Protože máme tady mezi námi takové ukecanější žáky.

5. Jak byli žáci ochotni spolupracovat během bloku? Byli ochotní poskytnout svůj názor? Uveďte prosím příklad.

Žáci jsou komunikativní, nemají strach, nestydí se. Takže já si myslím, že spolupracovali, někteří až moc. Takže bylo fajn, že jste si je pěkně jako zkrotila, pře je potřeba některé až moc ukecané žáky trošičku krotit, protože by povídali až moc.

6. Jaký přínos může mít dnešní blok OSV v etickém rozvoji žáka?

Já si myslím, že žáci se díky dnešní hodině mohli naučit, že je dobré vyjít člověku vstříc, umět poskytnout pomoc, že je fajn usnadnit si práci navzájem, nejenom třeba doma ale i ve školním prostředí – třeba slabším žákům pomáhat.

7. Máte doporučení pro modifikaci metodiky hodiny? Navrhujete nějaká další řešení?

Tak já jsem si všimla, že když kluci sedí v tom komunitním kruhu, tak ti kluci tady ti ukecanější se vždycky hrnou k sobě. Tak možná ty bych rozesadila, že bych je prostřídala, třeba holka kluk, holka kluk. My teda nemáme ve třídě tolik holek, ale možná ty ukecanější – vyměnit to místo, aby neměli tu tendenci s tím svým nejlepším kamarádem, vedle kterého sedí sdílet až moc svoje názory.

Závěrečná část:

1. Je něco důležitého na co jsem se podle vás nezeptala?

Myslím, že ne.

Děkuji Vám moc za rozhovor a Váš čas.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova, kritickým myšlením a čtenářskou gramotností. Hlavním cílem práce je posoudit efektivitu literárních bloků v praxi výuky ve čtvrté třídě ZŠ. Teoretická část se člení na tři kapitoly. První kapitola charakterizuje žáka ve středním věku, druhá kapitola je věnována Osobnostní a sociální výchově a jejím konceptem na základních školách, třetí kapitola rozebírá kritické myšlení a čtenářskou gramotnost. V empirické části realizujeme výzkum ve čtvrtých ročnících základních škol, kde ověřujeme efektivitu literárních bloků. Literární hodiny se zabývají tématy šikana, válka, asertivní komunikace, člověk s postižením.

Klíčová slova

Osobnostní a sociální výchova, kritické myšlení, čtenářská gramotnost, literární hodiny, bloková výuka, mezilidské vztahy, asertivní komunikace, šikana, válka, člověk s postižením

Anotation

The thesis deals with Personality and Social Education, Critical Thinking and Reading Literacy. The main aim is to assess the effectiveness of literary blocks in the practice of teaching in the fourth grade of primary schools. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter features a middle-aged pupil, the second chapter is devoted to Personality and Social Education and its concept in primary schools, the third chapter discusses critical thinking and reading literacy. In the empirical part, we conduct research in the fourth years of primary schools, where we verify the effectiveness of literary blocks. Literary classes deal with topics of bullying, war, assertive communication, a person with a disability.

Key words

Personality and social education, critical thinking, reading literacy, literary classes, block learning, interpersonal relationships, assertive communication, bullying, war, person with disabilities