

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Smrt zprostředkovaná žákům mladšího školního věku prostřednictvím práce
s knihou

Death mediated to pupils through children's literature

Kateřina Němečková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Smrt zprostředkovaná žákům mladšího školního věku prostřednictvím práce s knihou* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mladé Boleslavi dne 18. 04. 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její podporu při tvorbě diplomové práce. Za to, že byla ochotna vždy se vším poradit a pomoci. Velmi oceňuji její lidský přístup, kterého si vážím. Také bych chtěla poděkovat kolegyním ze Základní školy v Mnichově Hradišti a žákům, kteří se účastnili akčního výzkumu práce. V neposlední řadě moc děkuji své rodině, přátelům a příteli za podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá myšlenkou smrti a zprostředkováním tohoto tématu žákům mladšího školního věku. Cílem práce je najít a představit vhodnou literaturu pro děti mladšího školního věku s tímto tématem a nabídnout možnosti, jak komplikované téma žákům mladšího školního věku zprostředkovat skrze literaturu.

V teoretické části se práce zabývá vymezením smrti a konceptům, které s ní souvisí. Dále vymezuje pojem mladší školní věk a popisuje emoční vývoj dítěte v tomto věku. Práce také dává prostor pro vymezení literatury pro mladší školní věk a pro charakteristiky nakladatelství, která se věnují vydáváním knih s námětem smrti pro děti mladšího školního věku. Teoretická část rovněž seznamuje prostřednictvím stručných anotací titulů obsahujících téma smrti. Na konci teoretické části práce jsou popisovány východiska programu RWCT, představeny metody tohoto programu a specifikován třífázový model učení E-U-R, který je využíván při tvorbě příprav na lekce praktické části práce.

Praktická část potom vymezuje cíle výzkumu, jimiž jsou: vytipovat vhodné tituly k výzkumu, navrhnout výukové lekce s vybranými knižními tituly: Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké, Návštěva malé smrti, Anna a Anička: o životě na začátku a na konci, Most do země Terabithia a O smrti smrt'oucí. Dalšími cíli jsou realizace a reflexe těchto lekcí. Praktická část obsahuje charakteristiku výzkumu, metody sběru dat a vymezuje výzkumné otázky daného výzkumu. Dále charakterizuje školu a třídy, ve kterých proběhl výzkum. Obsahuje navržené lekce, popis jejich realizace a reflexe. Z výsledků praktické části plyne, že je téma smrti pro děti vzdálené, protože není běžné ve společnosti o této problematice mluvit (jedná se proto o jedno z kontroverzních témat). Zároveň reflexe z realizovaných lekcí potvrzují, že práce s knihou je jednou z možností, jak můžeme děti mladšího školního věku s námětem smrti seznámit a zprostředkovat jim možnost o tomto tématu mluvit a přemýšlet.

KLÍČOVÁ SLOVA

smrt, mladší školní věk, dětská literatura, RWCT, model E-U-R

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of death and its mediation to pupils of younger school age. The aim of the thesis is to find and introduce appropriate literature for younger school-age pupils and to offer ways of conveying a complicated topic through the literature to younger school-age pupils.

The theoretical part of this thesis deals with the definition of death and the concepts related to it. It also defines the concept of the younger school age and describes the emotional development of the child at this age. The thesis also provide space for the definition of literature for the younger school age and for the characteristics of publishing houses concerned with publishing the books with the theme of death for children of younger school age. The theoretical part also introduces, through brief annotations, selected titles of literary works conveying the theme of death. At the end of the theoretical chapter of this thesis, the background of the RWCT program is described, the methods of this program are introduced, and the three-phase E-U-R learning model used in the preparation of the lessons of the practical part of the thesis is specified.

The practical part then defines the objectives of the research, which are: to select suitable titles for the research, to design teaching lessons with the selected book titles (When Dinosaurs Die: A Guide to Understanding Death, A vist of a small Death, Annie and Granny. About Life, Bridge to Terabithia and Death book). Other objectives are to implement and reflect on these lessons. The lessons are designed in a three-phase E-U-R model and have been implemented in all grades of the first elementary school. Methods from the RWCT program were used in them. The results of the practical part show that the topic of death is distant for children, due to the fact that it is not common in society to talk about this issue (it is therefore one of the controversial topics). At the same time, the reflections from the implemented lessons confirm that working with a book is one of the ways we can introduce the topic of death to pupils of younger school age and give them the opportunity to talk and think about this topic.

KEYWORDS

death, younger school age, literature for children, RWCT, the E–R–R model

Obsah

Úvod a cíl práce.....	9
I. Teoretická část.....	11
1 Smrt	11
1.1 Zkoumání konceptu smrti u dětí	12
2 Mladší školní věk a smrt.....	14
2.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku	14
2.1.1 Kognitivní vývoj.....	15
2.1.2 Emoční vývoj.....	16
2.1.3 Vývoj autoregulačních systémů	17
2.1.4 Socializace	18
2.1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.....	18
2.2 Setkávání se se smrtí v období mladšího školního věku	20
2.3 Jak s dětmi o smrti mluvit.....	21
2.4 Přístup ve škole k fenoménu smrt.....	23
3 Literatura pro 1. stupeň ZŠ	25
3.1 Nakladatelství vydávající knihy o smrti pro děti	25
3.1.1 Albatros	25
3.1.2 Arbor Vitae	26
3.1.3 Baobab.....	26
3.1.4 Cesta domů	26
3.1.5 Labyrint	27
3.1.6 Portál.....	27
3.2 Tituly z literatury pro děti a mládež zabývající se smrtí.....	28
3.2.1 Princezna z třešňového království (1975-1. vydání)	28

3.2.2	Auto z pralesa (1975-1. vydání)	29
3.2.3	Dva dědečci z Dlouhé Míle	30
3.2.4	Most do země Terabithia	31
3.2.5	Prázdniny v nebi	32
3.2.6	Když dinosaurům někdo umře (2010-1. vydání).....	33
3.2.7	Počkej, milá smrti	34
3.2.8	Návštěva malé smrti	35
3.2.9	Anna a Anička (2014-1. vydání)	35
3.2.10	Anton a Jonatán	37
3.2.11	O smrti smrt'oucí	38
3.2.12	A smutek utek.....	38
3.2.13	Je smrt jako duha?	39
3.2.14	Kostík hledá přátele	40
3.2.15	Máváme ti, dědo	40
3.2.16	Chlapec, pták a truhlář.....	41
3.2.17	Příběhy k povídání aneb Jak se zbavit trápení.....	42
3.2.18	Další tituly pro mladší školní věk (řazeno dle 1. vydání).....	43
4	Kritické myšlení	45
5	RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking= Čtením a psaním ke kritickému myšlení).....	47
5.1	Model E-U-R (evokace, uvědomění si významu informací a reflexe)	48
5.1.1	Fáze evokace.....	49
5.1.2	Fáze uvědomění si významu	50
5.1.3	Fáze reflexe.....	50
5.2	Vyučovací metody v programu RWCT	51

5.2.1	Čtení s otázkami	52
5.2.2	Čtení s předvídáním.....	52
5.2.3	Řízené čtení	52
5.2.4	Tabulka tvrzení (ano/ne).....	53
5.2.5	I.N.S.E.R.T (Interactive noting system for effective reading and thinking) .	53
5.2.6	V– CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)	53
5.2.7	Volné psaní.....	54
5.2.8	Podvojný deník.....	54
5.2.9	Poslední slovo patří mně	54
5.2.10	Myšlenková mapa.....	54
5.2.11	Pětílístek	55
5.2.12	Skládkové učení.....	55
5.2.13	Učíme se navzájem.....	55
5.2.14	Literární kroužky	56
II.	Praktická část	57
6	Cíle výzkumu, charakteristika výzkumu, výzkumné otázky	57
6.1	Akční výzkum.....	57
6.2	Výzkumné otázky	59
6.3	Místo realizace výzkumu	59
6.3.1	Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254.....	59
6.3.2	Charakteristika jednotlivých tříd	60
6.4	Vybrané tituly k praktické části	60
6.5	Samotný výzkum	61
6.5.1	Lekce v 1. ročníku ZŠ s titulem Když dinosaurů někdo umře	61
6.5.2	Lekce ve 2. ročníku ZŠ s titulem Návštěva malé smrti.....	69

6.5.3	Lekce ve 3. ročníku ZŠ s titulem Anna a Anička	82
6.5.4	Lekce ve 4. ročníku ZŠ s titulem Most do země Terabithia.....	93
6.5.5	Lekce v 5. ročníku ZŠ s titulem O smrti smrt'oucí	101
6.6	Shrnutí praktické části	110
6.6.1	Shrnutí výzkumných otázek	113
Závěr.....		114
Seznam použitých informačních zdrojů		116
Seznam použitých online zdrojů.....		117
Seznam příloh		119

Úvod a cíl práce

K tématu smrti v dětské literatuře pro první stupeň mě dovedla četba jedné z knih na toto téma zaměřená. Jedná se o knihu *Anna a Anička*, která čtenáře vtáhne do děje a formou příběhu nám citlivě předkládá smrt, která je součástí každého života. Je velice zajímavé v knize pozorovat stádia života člověka, především vývoj dvou sobě blízkých postav. Tato kniha není jediným titulem, který nám o tomto tématu pomáhá s dětmi mluvit. Je mnoho knih, ve kterých se dítě se smrtí může setkat, seznámit se sní, udělat si na tento problém vlastní názor, utvořit si postoj a pochopit na smrti konečnost a nenávratnost lidského života. Knihy také pomáhají dětem se vyrovnávat se smrtí někoho blízkého.

K výběru tématu mě utvrdil příběh z mého okolí. Po smrti mého pradědečka strýc neřekl svým dcerám, že pradědeček zemřel. Bylo to o prázdninách, a tak je nechtěl uvádět do smutku, když před sebou měly tábory, dovolenou a další výlety. Po půl roce jedna z dcer doma našla obrázek, který vídala u pradědečka v domově seniorů. Přišla za tatínkem se slovy: „Tati, praděda umřel, víd? Proč jsi mi to neřekl?“ V této chvíli si strýc uvědomil, že to nebylo dobře. Myslel si, že děti ochrání od smutku, ale naopak v dceři vyvolal spíše zlost. Neměla možnost se s pradědečkem rozloučit po svém, například v mysli apod. Strýc byl přesvědčený o tom, že smrt je jen něco negativního, že to děti vezmou špatně a budou jen smutní. Podle mě je tomu naopak. Pokud se dítě s konceptem smrti seznámí, ví, jak vzniká lidský život, jak probíhá a také chápe jeho konečnost, bere smrt jako něco smutného a negativního, ale dokáže se s tím lépe vyrovnat. V současné době je na knižním trhu celá řada titulů, jejichž prostřednictvím můžeme téma smrti dětem zprostředkovat a možná i pomoci se se smutkem a truchlením vypořádat. Protože druhým opakem v mém okolí je chlapec z druhé strany rodiny, kterému bylo tři a půl roku a řekl: „To je škoda, že praděda umřel, ale třeba se v nebičku potká s nějakou babičkou a budou se kamarádit.“

Proto jsem si vybrala téma práce *Smrt zprostředkovaná žákům mladšího školního věku prostřednictvím práce s knihou*.

Cílem mé práce je tedy:

- Zorientovat se na současném knižním trhu a vyhledat tituly, které mohou žákům mladšího školního věku zprostředkovat téma smrti.

- Navrhnout lekce s vybranými tituly – a to pro žáky všech ročníků na prvním stupni základní školy.
- Navržené lekce s knižními tituly s žáky realizovat.
- Realizaci jednotlivých lekcí reflektovat a navrhnout doporučení pro praxi při zprostředkování tématu žákům mladšího školního věku.

I. Teoretická část

1 Smrt

Téma smrti v literatuře světové prózy nalézáme úzce spjaté s lidskou existencí. Teprve, po poznání smyslu a tajemství smrti lze poznávat smysl života a jeho tajemství. O těchto záležitostech nelze přemýšlet zcela odděleně. Smrt nemusí být momentem, který označujeme jako tragédii, pokud ji vnímáme jako něco nezbytného, co k životu patří. V titulech smrti často čelí hlavní hrdinové nebo jejich blízcí právě přijmutí smrti jako konce, včetně přijmutí faktu vlastní smrti. To je důležité pro osobní reflektování života. (Šubrtová, 2007)

Úmrtí, skon nebo konec života, tak můžeme také označit skutečnost smrti. Antonymem je narození/zrození. Právě narození nebo zrození je akt, ze kterého mají všichni radost, je to začátek něčeho nového, ale smrt je spjata v mnohých kulturách s koncem. Je to něco, co dál nepokračuje. Smrt může přijít kdykoli. Domnívám se, že si mnoho dětí myslí, že jsou nesmrtelní, často se podle toho chovají a riskují, neuvědomují si však, že úmrtí nemusí přicházet jen s věkem, ale že se může stát určitá nehoda, mohou onemocnět nebo ještě daleko horší věci, nad kterými nikdo z nás raději nechce přemýšlet. Většinou první konfrontace se smrtí u dětí přichází v případě úmrtí domácího mazlíčka nebo prarodičů.

Podle Navrátilové (2004) bylo umírání a smrt z historického hlediska provázáno určitými rituály. Jednalo se o vyrovnání se se životem nejenom na duchovní úrovni, ale i světské. Duchovní chodili za umírajícími a pomohli jim vyzpovídat se z hříchů, pomazali je a pomohli se duchovně rozloučit. Na světské úrovni se jednalo o vyrovnání dluhů, srovnání vztahů a loučení se s rodinou. To bylo pro člověka velmi důležité, aby zemřel v klidu. Důležité to bylo i proto, že se tradovaly příběhy o tom, co by se stalo, kdyby člověk vyrovnaný se světem nebyl.

Sieberová (2019) píše o tom, že smrt je všude okolo nás, setkáváme se s ní denně v médiích, které nám zprostředkovávají různé podoby smrti (přirozená smrt, vražda, sebevražda aj.). Ačkoliv je smrt tematizována často právě skrze média, téma bychom mohli stále označit spíše za tabuizované, protože v běžných hovorech o něm lidé otevřeně nehovoří. Sieberová (2019) dále poukazuje i na to, že bychom měli pečovat o rodinu, že úmrtí a nemoc sice celou

rodinu zasáhne, ale zároveň to lidi v rodině sblíží. Sieberová (2019) udává, že si mnohdy mylně, že nemůžeme umírajícím sami pomoci a necháváme vše na odbornících. Ale právě v podobných okamžicích pomáhá jedinci překonat fyzickou bolest štěstí, které získává podporou z rodiny. Umírání člověka je něčím, o co se rodina ochuzuje, umírající člověk totiž na konci své cesty může projít proměnou, protože si uvědomuje věci, které si do této chvíle neuvědomil.

1.1 Zkoumání konceptu smrti u dětí

Koncept smrti se začal zkoumat od 30. let minulého století. Slaughterová (2005, in Loučka, 2007) píše o čtyřech etapách výzkumu konceptů smrti u dětí.

Autoři první etapy výzkumu nejvíce využívali nestrukturované rozhovory, kresby a vyprávění příběhů. V pracích bylo zkoumáno především emoční prožívání dětí při setkání se smrtí. Koncept smrti pro ně byl až druhotným zkoumaným jevem. Kastenbaum (2000, in Loučka, 2007) píše ve svém díle o překvapivém zjištění těchto výzkumů. Veřejnost překvapilo, že děti o smrti přemýšlí. Nejednalo se jen o děti, které jsou nemocné nebo mají se smrtí zkušenost, ale i o ostatní jedince bez této přímé zkušenosti. Do té doby se předpokládalo, že děti se o smrt nezajímají nebo je toto téma je traumatizuje, proto vlastní iniciativa nevedla k zájmu o toto téma.

Druhá etapa podle Slaughterové (2005, in Loučka, 2007) je založená na Piagetově teorii. Autoři zařazovaní do této etapy orientovali svou práci více na kognitivní aspekty dětského vnímání oproti aspektu emočnímu a věnovali se studiu objektivního významu smrti u dětí. Autoři této etapy výzkumu často definovali komponenty, které po sloučení měly určovat vyspělý koncept smrti. Autoři výzkumů Speece a Brent vymezili čtyři základní komponenty konceptu smrti: nevratnost, universalitu, příčinnost a fakt skončení tělesných funkcí. Oproti těmto autorům další autor Kane rozlišuje devět složek konceptu smrti. Výsledky prací v této etapě potvrdily tvrzení Piageta, tzn. že vývoj konceptu smrti je odpovídající kognitivnímu vývoji jedince.

Ve třetí etapě se začaly objevovat názory, že významnou úlohu v tvoření konceptu smrti hrají i další faktory. Mezi tyto faktory řadíme spiritualitu, rodinu, kulturní podmínky a osobní zkušenost dítěte. Výzkumy v této etapě se soustředí na sociokulturní proměnné.

Tato etapa výzkumu nemá jednotné výsledky prací (Loučka, 2007). Mahon (1999, in Loučka, 2007) tuto skutečnost přisuzuje nedostatečnému množství prací na toto téma a rozdílným strategiím využívaným při tvorbě výzkumů.

Slaughterová (2005, in Loučka, 2007) poslední období označuje názvem „Studium smrti jako biologický koncept“. Autoři ve svých výzkumech zjistili, že přelom dětského vnímání konceptu smrti přichází mezi pátým a osmým rokem života dítěte. Tzn., že se období překrývá s obdobím, které již bylo vymezeno autory v druhé etapě. Byla tak potvrzena teorie Jeana Piageta. (Loučka, 2007)

Žaloudníková (2015) ve své knize též píše o tom, že výzkumníci zabývající se koncepty smrti se lišili v počtu zkoumaných komponent určujících koncept smrti. Shodují se však v hlavních pěti. Těmi jsou: nevyhnutelnost, univerzalita, ireverzibilita, skončení funkcí a příčinnost. Ve své knize jednotlivé komponenty popisuje. Smrti se nelze vyhnout, univerzalita je popsána jako fakt, že jedinec chápe právě to, že všechno živé musí jednou umřít. Nevratnost Žaloudníková popisuje jako fakt (pokud něco živého přestane fungovat, už není možné tento fakt zvrátit). Je to konečný stav. Nefunkčnost neboli skončení všech tělesných i mentálních funkcí. Pochopení příčin vnějších i vnitřních je vymezeno komponentou, kterou nazýváme příčinnost.

2 Mladší školní věk a smrt

Období v rozmezí od šesti až sedmi let věku dítěte do deseti až dvanácti let věku označujeme jako mladší školní období. Končí tehdy, když se u dítěte začnou objevovat první známky pohlavního dospívání. Když se na toto období obecně díváme, může se nám zdát nezajímavé, protože se v tomto období nedějí výrazné změny v osobnosti dítěte. Změny se totiž nezdají tolik bouřlivé jako v následujícím období, ani tolik převratné jako v předešlém předškolním věku. Psychologické studie ale ukazují na fakt, že i v tomto období jedinec stále prochází vývojem. Ve všech směrech dítě dosahuje výrazných pokroků, které jsou často v pozdějším věku rozhodující. Školák v tomto období chce pochopit celý svět okolo sebe. Tento jev můžeme pozorovat v mluvě, kresbě, písemném projevu i ve čtenářských dovednostech a hrách dětí. Začátek školní docházky je důležitý mezník v životě nás všech. Dítě získává novou roli školáka a žáka. Tato doba je společensky dána a ritualizována aktem zápisu do první třídy a prvním dnem ve škole potvrzuje jednoznačnost své sociální proměny. Dítě je na začátku nové, důležité fáze života. Ve chvíli, kdy jde žák poprvé do školy, uvědomuje si, že se změnilo něco velmi důležitého a od té chvíle je z něho školák. Škola žáka rozvíjí v mnoha oblastech, dovednostech a kompetencích. Věk šest až sedm let nebyl zvolen náhodně pro nástup do školy. V tomto věku dochází k určitým vývojovým změnám, které jsou většinou velmi důležité pro úspěšné zvládnutí požadavků ve škole. (Vágnerová, 2005)

Dítě v tomto věku začíná rozumět konečnosti smrti. Smrt pro něj začíná být definitivní. V tomto období je pro dítě těžké generalizovat skutečnost, že smrt platí pro všechny. Děti v tomto období si často smrt polidšťují. Vnímají ji jako smrtku, bubáka nebo například ducha. Nejlépe se se smrtí vyrovnají tehdy, když je jim vše jednoduše, velmi přesně a upřímně vysvětleno. (Černý a Grofová, 2017)

2.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Tato kapitola charakterizuje dítě v některých oblastech jeho vývoje. S ohledem na téma práce dále specifikujeme tyto oblasti vývoje dítěte mladšího školního věku: vývoj kognitivní, vývoj emoční, vývoj autoregulačních systémů, socializaci dítěte a vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.

2.1.1 Kognitivní vývoj

Stejně jako Vágnerová (2005) i Šimíčková-Čížková (2010) píše, že se dítěti v období mladšího školního věku hodně rozšiřuje oblast poznávání. Dítě nemá zájem o to, aby jen přijímalo informace, chce vše pochopit samo a účastnit se toho. Zajímá se o to, jak vše funguje a jaké mají věci vlastnosti. Je hodně pozorné, vnímavé, zvědavé a vytrvalé. Analýza a diferencování určitých skutečností dítěti umožňuje kvalitnější poznávání, které postupně přechází od konkrétních věcí k všeobecnějšímu pojetí. Kolem desátého roku dítěte se vnímání vyrovnává s vnímáním dospělého. Dítě má ale méně zkušeností pro vyvození souvislostí a utřídění informací. V mladším školním věku dochází k vrcholu představivosti, kdy si dítě dokáže představit a vybavit něco, co dříve vidělo nebo zažilo. Díky tomu, že dítě více vniká do životní reality, vytrácí se u něj spontaneita v představivosti. Realita do jisté míry potlačuje fantazii a školní práci rozvíjíme úmyslnou představivost u žáka. Toto je velmi důležitý moment, pro záměrné vyvolání představ. Práce s představami předchází schopnosti pracovat s pojmy.

Proměna myšlení v tomto věku se projevuje především v tom, že dítě uvažuje o sobě samém, o ostatních lidech i okolním světě. Žák v tomto věku už si uvědomuje, že každý člověk může mít různé názory, potřeby, a že ke svému chování má i různé důvody. Vede to k tomu, že svět a různé jevy začíná posuzovat podle toho, jak si myslí, že by je posoudil někdo jiný. To, že mohou být různé interpretace situace si uvědomuje již mezi šestým a osmým rokem, kdy je vrcholu dosaženo tím, že dospělému vysvětlí situaci tak, jak byla, a dokáže ji samo ohodnotit. V tomto věku dítě dokáže na určité úrovni odhadnout, jak se jeví jeho chování jiným lidem. Ve věku přibližně do deseti let, odhaduje z reakcí dospělých a jiných lidí to, co si myslí a jaké mají postoje. (Vágnerová, 2005)

Vývoj pozornosti je závislý na zralosti centrální nervové soustavy. Pozornost reguluje psychické aktivity dítěte. Během mladšího školního věku se pozornost mění, mění se především kvalita a kapacita pozornosti. To, že je dítě schopné se soustředit po určitou nezbytně dlouhou dobu určitým daným směrem, je jednou ze složek, kterými se posuzuje školní zralost dítěte. Délka soustředění na určitou zajímavou i nezajímavou věc je v tomto období dost omezená. Když vezmeme celkový rozvoj, ročně se nám délka soustředění

prodlužuje přibližně o minutu a půl. V sedmi letech dítěte je to asi 7–10 minut soustředění, v deseti letech je to prodloužené na 10–15 minut. (Fontana, 1997 in Vágnerová, 2005)

Intenzivní rozvíjení žáka mezi šestým a dvanáctým rokem dítěte spočívá v rozvoji paměti. Rozvoj této dovednosti je závislý nejen na zrání jedince, ale velký vliv má i specifická stimulace, která je ve škole poskytována. Vývoj paměti dítěte se projevuje tím, že je zvyšována její kapacita a mění se rychlost zpracování informací. Dále si dítě osvojuje paměťové strategie a lépe je využívá. A v neposlední řadě je důležitý rozvoj metapaměti, díky které má dítě obecné znalosti o fungování paměti a vyzná se ve vlastních paměťových schopnostech. (Siegler, 1998 in Vágnerová, 2005)

U dítěte nastupujícího do prvního ročníku základní školy je předpokladem dostatečná slovní zásoba, potřebné dovednosti mateřského jazyka a použití slovní zásoby a dovedností. Dítě by mělo být schopno vyjádřit se k běžným věcem a mělo by být schopno o nich mluvit. Důležité je, aby dítě rozumělo verbálnímu sdělování informací od jiných osob. Tato dovednost je důležitým předpokladem pro školní zralost. Přestože rozvoj jazykových dovedností na prvním stupni už není tolik zřetelný jako před školní docházkou, dochází právě na prvním stupni k velkému rozvoji jazykových kompetencí. Žáci se učí o struktuře jazyka a správnosti jeho využití. Právě to jim umožňuje více se vyznat v souvislostech a rozdílech v jazyce. (Vágnerová, 2005)

Vzhledem k tématu práce je důležitý aspekt chápání času. V období mladšího školního věku chápání času pozitivně působí na schopnost uvažovat logicky. Chápání času stále více ovlivňuje dítě raného školního věku, dokáže si čas více přirovnat k určitému dění a k sobě samému. Přibližně v osmi letech dítěte se chápání času více a více zpřesňuje. Díky tomu, že dítě dokáže lépe spojovat dílčí úvahy do celku, dokáže lépe pochopit pojem čas. Už dokáže zcela chápat pojmy dříve a později a dovede řadit události tak, jak šly po sobě. S tím souvisí to, že chápe i časovou nevratnost, čas jde jen jedním směrem, nedokážeme ho vrátit. (Vágnerová, 2005)

2.1.2 Emoční vývoj

V raném školním věku se u dětí rozvíjí i emoční inteligence, dokážou dobře diferencovat a odhadnout délku trvání emocí i jejich intenzitu. Jsou přesvědčeni o tom, že prožívání emocí je nejsilnější ihned po události a časem se intenzita prožitku snižuje. Okolo deseti let

si děti dokážou uvědomit protikladné emoce. Uvědomění je také v tom, že vědí, že člověk může mít emoce i smíšené nebo opačné. Veškeré emoce včetně vlastních posuzují tak, jako si myslí, že by je posuzoval někdo jiný, proto jsou úzkosti a strach chápány dítětem jako selhání. Dítě se poté za své emoce stydí, což je důvodem k jejich potlačení nebo zatajení. Citová jistota a bezpečí by měly vycházet hlavně z rodiny, do určité míry ale v tomto věku vstupují do této role i vrstevníci. Mezi ně řadíme spolužáky, sourozence nebo kamarády z okolí bydliště. Jsou to oni, kteří dítěti dávají emoční podporu v různých situacích. Mohou být tím, kdo je vyslechne, především mohou vyslechnout to, co dítě nechce říci rodičům. (Vágnerová, 2005)

Dítě v období rané školní docházky je emocionálně vyrovnanější, než bylo před školní docházkou. Ustupuje u něho labilita a impulzivita, tím se i lépe sebereguluje a bere ohled na to, co očekává okolí. (Langmeier, Krejčířová, 1998 in Šimíčková-Čížková, 2010)

Šimíčková-Čížková (2010) se ve své publikaci shoduje s Vágnerovou (2005) v tom, že toto období je specifické nárůstem chápání a porozumění emocím. Dítě začíná chápat velké množství druhů citů, chápe kvalitu i vnější projevy emocí. Dokáže porozumět také skrývání a modulaci vyjádření emocí.

Také podle Langmeiera a Krejčířové (1998) v období mladšího školního věku u dítěte rychle narůstá emoční vývoj a seberegulace. Ve školním věku je dítě schopno záměrně a vědomě potlačit city, nebo je naopak zřetelně a jasně vyjádřit. Toto se děje v důsledku toho, že dítě v tomto období už rozumí vlastním pocitům v různých situacích. Emoce dokáže korigovat s ohledem na očekávání reakcí okolí. Školní dítě, které má dobré emoční kompetence, si je vědomé i emocí svého okolí. Emoční kompetence je prostředkem úspěšnosti žáka v sociálních situacích, a i v dalších oblastech, např. zvládnutí nároků školy. Ještě okolo šesti let dítě připouští, že dvě protikladné emoce může prožívat v po sobě následujícím sledu, to se mění okolo desátého roku věku dítěte, kdy začíná vnímat, že může tyto protikladné emoce zažívat současně.

2.1.3 Vývoj autoregulačních systémů

Kompetence k autoregulaci se vytvářejí během celého školního věku. Nejvíce souvisí s kognitivním vývojem žáka, a to především s decentrací. Egocentrický postoj ke světu dítěti nedává důvod přijímat jiné motivy než vlastní uspokojení. Teprve když dítě odstoupí od čistě

subjektivního pohledu na věc, dokáže přijímat povinnosti jako důležitý nadřazený jev. Vývoj autoregulačních mechanismů závisí jak na učení, tak i na zrání jedince. Změnu tohoto vývoje můžeme zaznamenat při postoji k určitým překážkám. Dítě se učí vyrovnávat se s frustracemi, které přicházejí při oddálení vlastního uspokojení. Dítě se učí vykonat nějaký rozkaz a teprve potom dělat to, co by samo chtělo. Typickým projevem v mladším školním věku je to, že dítě chce mít dobré známky, neuvědomuje si, že to nejde samo, ale že pro to musí něco udělat. Později většinou díky dospělému přichází na způsob, jak toho lze dosáhnout. Bez opory v dospělém na to ve většině případů samo nepřijde. V tomto období se dítě teprve učí adekvátně odhadovat a posuzovat svoje schopnosti a postoje, které by mělo zaujmout k problému. Dítě v mladším i středním školním věku ještě není natolik vyzrálé, aby bylo schopné samostatné sebekontroly, je proto důležitý dohled dospělého člověka a jeho kontrola. (Vágnerová, 2005)

2.1.4 Socializace

Štech (1992, in Vágnerová, 2005) uvádí, že nástup do školy je důležitým mezníkem pro socializaci dítěte. Do té doby byla nejdůležitější rodina a její vliv, nyní se dítě musí začít podřizovat určité instituci, ve které jsou důležitá pravidla, normy a hodnoty, které jsou nejbližší kulturním normám střední a vyšší vrstvy společnosti. Jsou to obecné normy platné pro všechny stejně. Vágnerová (2005) navazuje tím, že škola dítě vede specifickým způsobem, tento způsob nemusí být vždy totožný se způsobem vedení dítěte rodinou. Školní věk dítěte je další fází, která ho připravuje na budoucí život ve společnosti. Dítě se ve škole připravuje na svou budoucí profesi a průběžně plní své předpoklady pro získání profesní role. Škola v žákovi rozvíjí určité kompetence, které jsou v pozdějším životě velmi důležité a které budují jeho postavení ve společnosti. Žák si ve škole osvojuje žádoucí způsoby chování a snaží se chápat to, co se od něj vyžaduje. Ke zvládnutí určitých požadavků na začátku školní docházky napomáhají zkušenosti, které jedinec nabyl v předškolním věku. Tyto zkušenosti a dovednosti si dítě nese především z rodiny, ale v určité míře jsou ovlivněny i mateřskou školou.

2.1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Podle Vágnerové (2005) je sebepojetí dítěte úzce spjato s tím, jakou osobou se dítě cítí být, za koho samo sebe považuje a jaký je podle něj jeho subjektivní obraz. Sebepojetí je

důležitým aspektem dítěte a ovlivňuje jeho směr a jednání. Má velký význam i pro budoucnost, protože předurčuje budoucí snahu dítěte, pozici, kterou později získá a také reakci na ní.

Nejvíce sebepojetí ovlivňují zkušenosti, které mají děti se sebou samými, ty jsou zpracovávány podle aktuální úrovně zralosti. Na počátku školní docházky mají děti ještě nepřesné sebehodnocení, které je často ovlivňováno aktuální situací nebo zážitkem. Dítě například hodnotí svou chytrost podle známek, není to projev toho, že by bylo nadměrně sebevědomé, ale projevuje se v dítěti kognitivní nezralost. Sebepojetí každého dítěte je ovlivňováno především názorem, postojem a hodnocením okolí. V raném školním věku dítě tyto skutečnosti přijímá jako něco, co je dané, a to zejména od lidí, které jsou pro něho významné, například autority nebo milovaní a blízcí. Až teprve okolo sedmého roku dítě uvažuje o tom, co si o něm ostatní lidé myslí a přemýšlí o tom. (Steinberg, 1991 in Vágnerová, 2005)

To, jak se dítě definuje, je ovlivňováno úrovní konkrétního logického myšlení. Mladší žáci většinou preferují viditelné vlastnosti a znaky, tak začínají prosazovat i vlastní kompetence, ty totiž mohou kdykoli demonstrovat. Když vyjmenovávají své typické vlastnosti, tak už neuvádějí konkrétní označení pro určitou situaci (jsem nejlepší ze třídy, byl jsem nejrychlejší ze všech...). Už chápou to, že co se stalo v jedné situaci, nemusí být příště pravda, a dokáží svůj výrok posuzovat. Jedna situace už není tou významnou, spíše se snaží hodnotit více situací a samo sebe objektivně hodnotit. Jsou už více sebekritičtí a posuzují různé své nedostatky a přednosti. Změna postojů k sobě samému není ovlivněna jen kognitivním vývojem dítěte, ale závisí i na vyrovnanosti a zralosti prožívání emocí. Pokud by si dítě uvědomovalo neexistenci vlastní výlučnosti, mohlo by to vést k úzkostem a nejistotě. Obranou by bylo nepřijímání vyšších motivů vývoje, například neprosazováním se v roli žáka ve škole. (Vágnerová, 2005)

Sebepoznávání dítěte a rozvoj citové složky mají souvislost s kognitivním vývojem dítěte. Dítě si spojuje vědomosti, prožitky a informace s emocemi a rozvíjí se u něj etické, sociální, estetické a intelektové citění. (Šimíčková-Čížková, 2010)

2.2 Setkávání se se smrtí v období mladšího školního věku

Je velmi důležité, aby dítě pochopilo smrt. Může se s ní totiž setkávat již od raného věku. Již v roce 1948 Nagyová dělala výzkum zaměřený na pojetí smrti u dětí. Zaměřovala se na děti ve věku od tří do deseti let a ve svém výzkumu získala 484 výsledných protokolů od 378 respondentů – dětí. Jednalo se o kresby, písemné kompozice a rozhovory. Výsledky poté byly rozděleny do tří skupin, díky kterým vyhodnotila tři stadia pojetí smrti. Děti z první skupiny byly ve věku od tří do pěti let, smrt nepřijímaly a odmítaly. Smrt vnímaly jako odloučení, spánek nebo odchod. Živé a neživé v této skupině nebylo rozlišováno a přechod mezi životem a smrtí byl postupný a opakovaně přecházející mezi sebou. Ve druhé skupině se jednalo o děti od pěti do devíti let. V této skupině byla smrt personifikována a zosobňována. Děti smrt vnímaly jako něco neviditelného, co chodí v noci a mrtvého odnáší pryč. Označovaly smrt jako Kostru nebo Smrtku, také to podle dětí může být neviditelný duch, který je zlý. Některé představy dětí byly spojovány s úmrtím někoho blízkého a podobu smrti viděly v nich. V poslední skupině byly děti starší devíti let. Jejich chápání smrti se týkalo ukončení života na zemi. V těle přestávají fungovat všechny orgány a umírá. Smrti nikdo z nás nemůže uniknout a je univerzální, probíhá v nitru člověka. (Žaloudníková, 2015)

Schonfeld (1999, in Žaloudníková, 2015) se zcela neztotožňuje s výše uvedeným výzkumem. Popisuje, že v raných fázích dětského vývoje je pohled na smrt vytvářen dětským magickým a egocentrickým přemýšlením. Děti v tomto věku nechápou reálnou příčinu smrti a nejsou ztotožnění s tím, proč lidé umírají. Tím, že nerozumí tomu, co po smrti přichází, mají strach o mrtvé a jejich životní funkce, například, že jim je zima nebo mají hlad.

V předmluvě své knihy Linda Goldmanová (2009) hovoří o tom, že děti truchlí po mrtvých různě, musíme brát ohled na jejich věk. Většinou jim stačí jednoduché vysvětlení a smrt vnímají jako nevratnou situaci jiného člověka. Podle Goldmanové se děti dostávají do vlastních fantazií a přivozují si myšlenky, že za smrt blízké osoby mohou ony samy. Když jsou děti starší, tak se o úmrtí začínají zajímat daleko více. V období okolo devíti let věku dítěte se více zajímají o fakta a podrobnosti úmrtí. V pubertálním věku začnou využívat názory ostatních vrstevníků, hledají odpovědi a podporu právě u nich. V tomto pozdějším

stádiu mladšího školního věku si děti už dokáží uvědomit, že úmrtí je stálé, nemůžeme člověka vrátit a každý život jednou skončí.

Matějček a Dytrich (2002) píší o tom, že je málo publikací, které se zabývají tím, že se děti setkávají se smrtí a jak by se s tím měly vyrovnat, což je podle nich ale také dáno součtem tří činitelů. Prvním činitelem je, že se věk umírajících zvýšil, díky péči lékařů a vysoké úrovni života. Druhým činitelem je to, že dítě ztrácí rodiče spíše rozvodem a ne smrtí. Smrt se v úzké rodině téměř nevyskytuje a procento úmrtnosti rodiče v rodině je asi 1,5–1,8 %, což podle nich rozhodně zanedbatelné není, a proto by se tomu měla věnovat větší pozornost. Třetím faktorem, proč není tolik publikací k tématu, je to, že většina úmrtí je v nemocnicích a hospicích. Málo dětí je tedy přímo konfrontováno se smrtí a spíše je pro ně informace o smrti blízkého zprostředkována. Zmiňují také neblahé účinky televizních pořadů a filmů, ve kterých dítě vidí smrt v úplně nereálných rozměrech.

2.3 Jak s dětmi o smrti mluvit

Colorosová (1999) uvádí, že bychom dětem téma smrti měli přibližovat postupně. Koloběh života i koloběh v přírodě nám nabízí mnoho příležitostí, které můžeme využít k rozhovoru s dětmi. Jako příklady uvádí změny ročních období, mrtvého ptáka nebo jiného drobného živočicha na zahradě nebo smrt domácího zvířátka. Dále publikace uvádí, že právě pozorování životního cyklu dítěti může přinášet zvědavé otázky ohledně života a smrti. Pro rodiče je jednodušší všechny otázky, ohledně smrti i pohřbívání, zodpovědět při smrti zvířete. Když poté umře blízký člověk, například dědeček, je pro rodiče mnohem těžší mluvit o tom všem až v tuto chvíli.

Je důležité s dítětem mluvit narovinu, maximálně mírně poupravit skutečnost s ohledem na věk, neříkat, že mrtvý ptáček jenom spí, nebo že rybička se naučila plavat v akváriu na zádech. Živý je živý a mrtvý už živý není. (Coloroso, 1999)

Se stejným názorem jako Colorosová (1999) přichází i Malá (2007), která taktéž popisuje, že začátek rozhovorů o smrti s dětmi by měl být zaměřen na životní cyklus. Všechno živé je totiž jeho součástí, každá živá rostlina, zvíře i člověk se narodí, musí vyrůst a na konci umírají. Nic není nekonečné. Učení o smrti, respektive o koloběhu života, by mělo začínat už od prvního roku dítěte, aby v pozdějších letech mohlo pokládat otázky. Úkolem rodičů je

na otázky odpovídat, zodpovídají za to, jak bude dítě vnímat smrt, jestli to pro něj bude přirozenou, nebo nepřirozenou součástí života. Postoj dítěte ke smrti může být rodičem neúmyslně potlačen, díky strachu z mluvení o tomto těžkém problému. Jelikož je první setkání dítěte se smrtí ve většině případů záležitostí smrti domácího mazlíčka, je důležité dětem předat i určité zvyklosti. Měli bychom si s dětmi o všem promluvit, protože často bývají na zvířátka hodně fixované a mohou opravdu hodně truchlit. Měli bychom společně s dětmi uspořádat i malý pohřeb, aby dítě přišlo do styku s takovýmto rituálem, který je v naší kultuře normální. Dokonce bychom dětem měli vysvětlit, že pokud si pořídíme jiného domácího mazlíčka, nenahrazuje nám toho mrtvého, dítě by to pak mohlo brát tak, že i člověk, který zemře, se časem někým nahradí. Nejdůležitější ale je dětem nic nezatajovat, pro jejich psychiku by to mohlo být mnohem horší než přímá konfrontace se smrtí.

Otázky dětí zabývající se smrtí jsou většinou odrazem jejich vnitřní představy. Při rozhovoru je mnohem vhodnější dítěti odpovědět otázkou, tím se dozvíme o jeho představě mnohem víc, a potom můžeme odpovědět. Pokud budeme správně dětem naslouchat, můžeme odhalit jejich strachy a obavy, od kterých jim můžeme pomoci. Je velmi důležité dětem říkat pravdu, volíme způsob, který je přiměřený jejich věku. Dítě pozná, že lžeme, leckdy si vymýšlíme složité odpovědi, protože si myslíme, že nebudeme schopni dětem sdělit pravdu, přitom mnohdy dítěti stačí jednoduchá odpověď. Později se možná budou zajímat více, na to však už můžeme být lépe připraveni. (Goldman, 2009)

Linda Goldmanová (2009) ve své knize dává za příklad různé případové studie dětí a předkládá možné odpovědi na těžké dětské otázky, které mohou být inspirací pro rodiče k rozhovoru s dítětem.

Černý a Grofová (2017) ve své publikaci přímo poskytují návod na to, jak s dětmi probírat téma smrti. I podle těchto autorů je důležité být k dětem upřímný. I přesto, že to pro dospělého člověka nemusí být jednoduché, měli bychom dát možnost dětem se ptát na jakékoli otázky. Též píší o tom, že je důležitá správná atmosféra, ve které se bude dítě i dospělý cítit komfortně. Nikdo nedokáže říci, co je správné. Je třeba zachovat autentičnost. Dospělý nesmí mít strach před dítětem ukázat vlastní zranitelnost. Projevy pocitů, bolest, slzy a další projevy jsou tím, co tvoří bezpečnou atmosféru. Rozhovor by měl být vedený přiměřeně k věku. Do věku pěti až šesti let dítě vnímá hodně doslovně, proto je důležité smrt

popisovat velmi jednoduše. Mezi šestým a desátým rokem začínají děti rozumět skutečnosti života a smrti. Smrt začínají vnímat jako definitivní stav. Čím jsou starší, tím více rozumějí, že každou bytost jednou čeká smrt a ať se snaží jakkoli, nelze tomu zabránit.

2.4 Přístup ve škole k fenoménu smrt

V roce 2021 nezisková organizace Cesta domů ve spolupráci s agenturou STEM/MARK měly možnost díky podpoře nadačního fondu Abakus vypracovat výzkum veřejného mínění o tématu smrti na školách. Na výzkum využili názory 2044 respondentů z řad učitelů a rodičů napříč celou Českou republikou. Z názorů učitelů vyplývá, že je důležité o tématu smrti a umírání mluvit v běžné výuce. Plyne to především z faktu, že se minimálně polovina těchto dotázaných setkala se situací, ve které musela řešit úmrtí. Přichází však otázka: „V jakých hodinách toto téma řešit?“ Většina dotázaných učitelů by toto téma zařazovala do rodinné výchovy a výchovy ke zdraví. Ačkoliv v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) rodinná výchova nefiguruje, pedagogové ji uvádí, protože v mnoha školách zůstává jako předmět vztahující se ke vzdělávacímu oboru Výchova ke zdraví, jež je součástí vzdělávací oblasti *Člověk a jeho zdraví RVP ZV*. Z výzkumu též plyne, že by se učitelé nebáli téma zařazovat i do výuky již na 1. stupni, avšak rozchází se v názorech, v jakém ročníku je vhodné s tématem začít. Velkým problémem se ale ukazuje to, že pouze 5 % učitelů je připravených o tomto tématu hovořit. Školy též nemají stanovený doporučený postup, jak s tématem smrti pracovat. Velká většina učitelů také přichází s problémem, že neví, kde hledat informace o práci s tímto tématem. Shodují se na tom, že je málo podpůrných materiálů. Druhou dotazovanou skupinou byli rodiče. I oni se shodují na tom, že je důležité o tématu smrti ve společnosti mluvit. Jejich názor se však od pedagogů liší, zhruba polovina rodičů si myslí, že by tematika smrti neměla být zařazována do školní výuky, o tomto tématu by se svými ratolestmi chtěli mluvit sami. Bohužel jen 17 % z řad dotazovaných rodičů tak učinila. Z výzkumu také vyplynulo, že jen čtvrtina rodičů, kteří se účastnili výzkumu, informují školu v případě úmrtí v rodině. A v otázkách ohledně pohřbu by dvě pětiny rodičů nevzali své děti na pohřeb, jelikož ho považují za stresující a nevhodný zážitek pro dítě. Pokud by byla tematika smrti zařazována do školní výuky, tak by to podle rodičů mělo být od pátého ročníku, což připouští čtyři ze sedmi rodičů. Podle těchto rodičů by škola měla vysvětlit dětem, že smrt je přirozená a je

součástí každého života, jak se vyrovnávat s odchodem blízkých, chování k těžce nemocným a přecházení řešení problému sebevraždou.¹

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) se přímo o tématu smrti a konce života nedočteme. Ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho zdraví* je uvedeno, že žáci se učí poznávat člověka jako živou bytost. Učí se o biologických a fyziologických funkcích a potřebách. Tato oblast žáky seznamuje s tím, jak se člověk mění a vyvíjí od narození do dospělosti. Žáci získávají také základní informace o nemocech, zdravotní prevenci a první pomoci. Postupně u nich dochází k uvědomění odpovědnosti za své zdraví a bezpečnost, žáci si osvojují fakt, že zdraví je důležitou hodnotou v životě nás všech. Jediný očekávaný výstup, který by mohl úzce souviset s tématem smrti, je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v očekávaném výstupu vztahujícím se ke vzdělávací oblasti *ČLOVĚK A JEHO ZDRAVÍ* na 1. stupni základní školy popsán takto: *Žák rozlišuje jednotlivé etapy lidského života a orientuje se ve vývoji dítěte před a po jeho narození*. Takto formulovaný očekávaný je pro 2. období 1. stupně základní školy.² (RVP ZV, s. 50)

¹ CESTA DOMŮ z.ú., (nedatováno). *Je smrt školou povinná?*. [online; cit. 2022-03-12]. Dostupné z WWW: < <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna> >.

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online; cit. 2022-04-13]. Dostupné z WWW: < <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf> >.

3 Literatura pro 1. stupeň ZŠ

Literatura pro mladší školní věk je hodně rozmanitá, na trhu najdeme mnoho titulů, které jsou zaměřené na různá témata, tituly naučné, beletrii, poezii i komiksy. Pro většinu dětí jsou nejvíce atraktivní v období mladšího školního věku příběhy s dětským hrdinou. Vyrůstá zájem o fantasy, naučnou literaturu či komiksy. Na knižním trhu se objevují také tituly, které pro děti nemusí být na první pohled přitažlivé. Jedná se o knihy, které obsahují určitou tematiku, která dětem pomáhá vyrovnávat se s různými problémy. Není to tak dlouho, co se tyto knihy začaly na trhu objevovat, většina z nich jsou díly autorů nového tisíciletí (zmiňme například ediční řadu Má to háček, která vzniká ve spolupráci nakladatelství Albatros a Pasparta). Zvláště v posledních letech se objevují témata kontroverzní či do té doby tabuizovaná, např. tituly o holocaustu, sexuální orientaci, šikaně, smrti či strachu, střídavé péči aj. Jsou to témata, která mohou děti často velmi trápit a oni si s tím nemusí vědět rady. Právě prostřednictvím knih, nejčastěji příběhů s dětským hrdinou ve věku modelového čtenáře, mohou být žáci s tématem konfrontováni a seznámeni. Mohou prožívat různé pocity, například strach, úzkost, stud. To se poté může odrážet celkově na psychice a chování dětí.

3.1 Nakladatelství vydávající knihy o smrti pro děti

Na českém trhu existuje několik nakladatelství, která se zabývají knihami o smrti. Práce představuje nakladatelství, která vydala tituly o smrti vhodné pro mladší školní věk. Konkrétní tituly vydané těmito nakladatelstvími budou představeny v následující kapitole. Zcela vědomě jsem nezařadila nakladatelství Cpress, Mladá fronta, Rubico či Svojtka, jejichž tvorbu autoři Lexikonu českých nakladatelství dětské knihy nepovažují za příliš kvalitní (i když to neplatí plošně).

3.1.1 Albatros

Nakladatelství Albatros se v letech 1949–1968 jmenovalo Státní nakladatelství dětské knihy, což byl první název, který během let prošel ještě dalším vývojem. Nyní nakladatelství vystupuje jako Albatros Media, a.s.

Nakladatelství se při svém vzniku oddělovalo od ostatních, již od začátku bylo známo, že se bude zaměřovat na dětské knihy. Na počátku vzniku nakladatelství vydávalo převážně knihy,

kteře byly inspirovány sovětskou literaturou. V roce 1952 se směr obrátil, do nakladatelství přišel nový šéfredaktor spisovatel Karel Nový a velmi oblíbený spisovatel Bohumil Říha. Nakladatelství vydávalo různorodé knihy pro mnoho rozdílných čtenářů, mělo i mnoho vlastních edic. Mluvíme zde například o Knihách odvahy a dobrodružství, o Korálcích, o Střelkách apod. Velmi známá edice, která je dosud vydávána, je edice První čtení, kterou Albatros vydává od roku 1973, je zaměřená na začínající čtenáře a nabízí plno zajímavých titulů. V roce 2000 vznikla společnost Albatros Media, která od roku 2014 společně s Albatrosem spojuje devět nakladatelství, jakým je například Edice České televize nebo edice pro teenagery Cooboo. Nakladatelství se věnuje především vydávání kvalitní literatury původní i překladové. Nakladatelství je výhradním vydavatelem knih Astrid Lindgrenové. (Malý, Nešpor, 2015)

3.1.2 Arbor Vitae

Toto nakladatelství bylo založeno v roce 1992, již od začátku se věnuje vydáváním publikací zaměřených na výtvarné umění a pořádá výstavy. Nakladatelství má několik edic, ve kterých vydává své tituly. Za dětské knihy získalo nakladatelství mnoho ocenění. Dostalo historicky nejvíce ocenění v soutěži Nejkrásnější kniha roku.³

3.1.3 Baobab

Je malé alternativní nakladatelství, které založili Tereza Horváthová a Juraj Horváth. Nakladatelství sídlí v Praze a bylo založeno v roce 2000. Vydává hodně ilustrovaných knih pro děti od jednoho roku. Baobab má několik edic, které vydává. Mezi ně patří například Řada do malé kapsy, Kwartová řada, Lemur, Baohemia, Big Bao nebo Neknihy, což je edice vydávající pohlednice, hry a další neknižní tituly. Jako ilustrátoři v Baobabu působí Juraj Horváth, Martin Kubát nebo Daisy Mrázková. (Malý, Nešpor, 2015)

3.1.4 Cesta domů

Nakladatelství vzniklo pod záštitou ústavu Cesta domů z.ú., jedná se o zapsaný ústav, který se stará o umírající a jejich blízké. Poskytují jim poradenství a zajišťují odbornou péči pro těžce nemocné a umírající, aby se o ně mohli starat příbuzní doma a nemuseli do nemocnice.

³ ARBOR VITAE SOCIETAS s.r.o., (nedatováno). *O Arbor vitae*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.arborvitae.cz/o-arbor-vitae>>.

Původní záměr organizace vedl dvěma směry, pomáhání umírajícím a jejich blízkým a šířením informovanosti a vzdělávání v tomto oboru. Díky tomu vznikala různá odvětví organizace.

Cesta domů své nakladatelství založila proto, aby přispěla právě k informovanosti a ke vzdělávání v oblasti umírání a péče o nemocné. Nakladatelství vydává nejen odbornou četbu, četbu pro dospělé, ale nás zajímají hlavně publikace, díky kterým se o tématu mohou dozvědět malé děti a mohou tak umírání a smrt vnímat jako přirozenou součást života. V nakladatelství postupem času vznikla edice Bludiště, která se zabývá právě předáváním odpovědí na těžké otázky dětí, najedeme v nich knihy nejen o umírání, ale také o postiženích, pobytu v nemocnicích nebo o strachu.⁴

3.1.5 Labyrint

V roce 1992 bylo založeno nakladatelství Labyrint, jehož zakladatelem byl Joachim Dvořák. Dvořák vydával časopis Labyrint revue a také ročenku Almanach Labyrint. Zabýval se vydáváním přeložených knih z němčiny ale i českou literaturou, jednalo se o beletrii, prózu, komiksy i původní literaturu pro děti, která byla vydávána v edici Raketa. Nakladatelství podporuje nezávislé projekty, také podporuje aktivity malých nezávislých vydavatelů knih. Zdarma zasílá knihy do dětských domovů. Během roku nakladatelství vydává zhruba tři tituly, mezi kterými můžete najít oblíbené knihy Petra Síse. (Malý, Nešpor, 2015)

3.1.6 Portál

Nakladatelství Portál bylo založeno v roce 1990. Vzniklo pod provincií Dona Boska, cílem byla pomoc při výchově dětí a mládeže. Publikovalo především tituly z oborů: pedagogika, psychologie a sociální práce. Později vydané tituly jsou i z dalších oblastí, jedná se hlavně o slovníky, encyklopedie a učebnice pro studenty. Od roku 2006 pořádá nakladatelství odborné semináře pro pedagogy i pro další pomáhající profese.⁵

⁴ (CESTA DOMŮ z.ú., (nedatováno). *Nakladatelství*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.cestadomu.cz/nakladatelstvi>>.)

⁵ PORTÁL, s.r.o., (nedatováno). *Z historie*. [online; cit. 2022-27-03]. Dostupné z WWW: <<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/z-historie>>.

3.2 Tituly z literatury pro děti a mládež zabývající se smrtí

Všechna výše uvedená nakladatelství vydala alespoň jeden titul, který můžeme využít pro práci s dětmi, když řešíme problematiku smrti. U některých knih se jedná o příběh, při jehož četbě se může dítě ztotožňovat s hrdiny nebo personifikovanými věcmi a zvířaty. Může si tak lehce utvořit vlastní postoj k problému nebo se lépe vyrovnat s problémem vlastním. Druhým typem knih jsou knihy naučné, nejsou v nich příběhové linie, ale spíše určité případy a příklady přibližující právě řešení problému nebo vzniklou situaci. Tyto knihy jsou zaměřovány na určitý věk dětí, nemůžeme ale specifikovat, které jsou přímo vhodné pro jak staré děti, jelikož i s knihou pro starší děti můžeme pracovat s žáky mladšího školního věku, kterým příběh/knížku upravíme podle sebe a naopak. V této práci vybírám knihy, které jsou vhodné právě pro práci s žáky, kteří jsou v těžké situaci a řeší daný problém, ale i pro žáky, kteří se s problémem zatím nesetkali a můžeme tak téma preventivně otevírat ve škole při literární výchově nebo doma při společné četbě s dítětem.

Tematika života a smrti v literatuře se váže na mnoho společenských vědních oborů. V tvorbě pro děti nás můžou zajímat především dobové i tradiční rozdílné pohledy psychologické, etické, filosofické i sociologické. Právě děti jsou těmi, kteří určují společenskou a uměleckou kritiku titulů včetně autorského pojetí. Tituly, které jsou určeny dětem a mladistvým by měly obsahovat porozumění dětské osobnosti. Podle psychologů jsou v dětství dva mezníky uvědomování si smrti. První mezník je mezi třetím a pátým věkem dítěte, dítě začíná uvědomovat vlastní osobu a ztotožňuje se i se svými negativy. Druhý mezník je v období dospívání, kdy si dítě už uvědomuje smrt úplně, dokáže ji brát téměř stejně jako dospělý člověk. Moderní psychologové se snaží o detabuizování tématu. (Kubeczková, 2013) Proto tituly, které toto téma nabízejí, jsou velmi důležité pro všechny děti i jejich rodiče.

Tituly a jejich anotace jsou řazené dle 1. vydání daného titulu.

3.2.1 Princezna z třešňového království (1975-1. vydání)

ZINNEROVÁ, Markéta. *Princezna z třešňového království*. 4., upr. vyd. Ilustroval Marina RICHTEROVÁ. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03668-7.

Malá holčička Pavlinka byla přesvědčená, že je princezna, moc po tom toužila, stejně jako ostatní holčičky. Jednou k ní ale přišel bílý pejsek a ptal se, kde má království, když je princezna. Království má přeci každá princezna a má i pejska. Pavlinka se rozhodla, že půjde své království hledat a vezme s sebou i bílého chlupáče. Cesta, na kterou se vydali, byla velmi dlouhá, a tak Pavlinka vymyslela, že navštíví po cestě babičku. Divila se, že babička je jiná, je více zmuchlaná a také menší než dřív. Babička Pavlince vysvětlila, že je to stáří a Pavlinku začaly trápit otázky, na které neznala odpověď. Na všechno se babičky vyptala a dověděla se, jak vlastně funguje koloběh života. U babičky s pejskem přespali a další den se vydali hledat království. Na své cestě potkali nádherné tulipány a jeden z nich se s nimi vydal hledat království. Na cestě Pavlinka zjistila, co je to pohřeb a že to čeká všechny lidi na světě. Vzpomněla si na babičku a byla ráda, že je ještě živá. Ale během cesty jí v náruči umíral tulipánek. Když konečně našli království, byla Pavlinka celá šťastná, třeshnový strom z ní udělal princeznu i s korunkou a ona se cítila, že je doma. Bohužel se o toto štěstí už nemohla podělit s tulipánem.

Ilustrace v knize kombinují kresbu a malbu. Ty jsou laděny do zelených tónů. Domnívám se, že pro děti jsou obrázky hodně neatraktivní, jelikož jsou spíše zasmušilé, i ve šťastných částech příběhu působí smutně. Marina Richterová ve svých ilustracích nádherně vystihuje detaily rostlin, které jsou součástí příběhu. Tulipán, který nakonec opustí hlavní hrdinku, se mění před očima čtenáře.

Délky textů v knize jsou vhodné pro malého čtenáře. Nejsou přes celou stranu a navzájem se doplňují s ilustracemi. Do textu jsou hodně vkládány verše, které přísluší postavám a věcem. Příběh je napsán ve třetí osobě (dále er-forma) a jsou zde zastoupeny přímé řeči při rozhovorech mezi hrdiny.

3.2.2 Auto z pralesa (1975-1. vydání)

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Auto z pralesa*. 3. vydání, v Baobabu 1. vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-7515-035-6.

Krátké pohádky z různých prostředí, většinou o zvířátkách nebo přírodninách, ve kterých najdeme poučení nebo si přečteme o tom, jaký je život. Díky knížce můžeme zapřemýšlet o tom, že pro nás živá příroda jakoby nežije. Najednou dítě vnímá i život v přírodě. V krátké povídce o javorovém listu najdeme příběh o tom, jaký osud potkává listy. Javorový list si

přeje zaletět daleko a poznat svět, už si přeje být pryč ze stromu. V jeden okamžik se mu to při větru splní a dopadne na zem, bohužel jen kousek od stromu. Je z toho velice smutný, chtěl by poznat více ze světa, vítr ho díky chlapci odnese dál a list tak poznává i další krásy světa. Během jeho putování se namočí ve vodě a z nádherného listu se stane nehezky obyčejný list. V zimě list zapadá sněhem, a tak už nemůže pozorovat dění kolem sebe. Když po zimě snůh roztaje zůstane z listu jen kostřička, už je celý průhledný, ale neodradí ho to od jeho cesty, putuje dál, dalším jarem i létem až na podzim najde opět chlapce, kterého už jednou potkal. Zaletí do jeho ohně a shoří. Uhynul by i pod stromem, takto umíral šťastný, protože zažil mnoho věcí.

Knížku si ilustrovala autorka sama, Daisy Mrázková zvolila kombinaci černobílých kreseb a barevných maleb. Jednoduché kresby bez větších detailů v knize převládají a knihu doplňují.

Text knihy je jednoduchý a pro děti čtivý. Přímá řeč je zde uvozena pomlčkou, což je v dětských knihách nezvyklé.

3.2.3 Dva dědečci z Dlouhé Míle

DOSKOČILOVÁ, Hana. *Dva dědečci z Dlouhé míle*. Ilustroval František SKÁLA. Praha: Albatros, 1978.

Ve vesničce Dlouhá Míle žijí dva staří dědečci, oba žijí sami a každý z nich je úplně jiný i přesto, že si jsou tolik podobní. Dědeček Hrouda má v životě smůlu, nic se mu nedaří, a tak si během života už vytvořil negativní pohled na všechno, co se mu děje. Naopak dědeček Skřivánek je šťastný, vše se mu daří a ve všem vidí něco dobrého. Tito dva dědečci spolu zažívají různé příběhy nebo se jen potkají a povídají si o tom, co se jim stalo. Když si příběhy vyprávějí, přicházejí na to, že se jim stávají stejné věci, ale každý z nich pokračuje ve svých zajetých kolejích. Dědeček Hrouda vše bere pesimisticky, všechno je podle něho smůla, která ho provází celým životem. Skřivánek ale vše obrací do pozitivního smyslu, a tak je podle něho všechno štěstí, které ho též doprovází na jeho cestě. Příkladem mohou být džbánky na pivo, které jsou oba bez ouška. Pan Hrouda říká, že je smůla, že se utrhl zrovna ucho, ale pan Skřivánek je na svůj džbánek pyšný, že se utrhl jen ucho a může tak džbánek používat dál. A takovýchto příběhů je v knížce mnoho. Nakonec oba staří pánové umírají ve stejný den spolu a jsou pohřbeni vedle sebe.

Ilustrace skvěle vystihují knihu, dokáží přesně vykreslit nálady hlavních hrdinů a dobře tak dokreslují děj. Některé ilustrace jsou malé a doplňují jen drobně text, naopak jiné jsou i přes celou stránku a můžeme si v nich představit celou situaci, která je v knížce popsána. František Skála ilustrace zvolil i tak hezky, že na velkých ilustracích vidíme právě opačné strany mince, šťastného pana Skřivánka, který vše bere jako optimista a na druhé straně negativního pana Hroudu, který stejnou situaci popisuje vždy černě.

Jazyk knihy je jednoduchý, a i přesto, že je kniha psaná v roce 1978, je lehce pochopitelný pro děti dnešní doby. Každý příběh je velmi krátký, ale výstižný, nejsou v něm zbytečná výplňková slova a je dostačující pro vykreslení situace. V knize se objevuje hodně přímé řeči a dialogů mezi hlavními hrdiny.

3.2.4 Most do země Terabithia

PATERSON, Katherine. *Most do země Terabithia*. Přeložil Eva MASNEROVÁ, ilustroval Zdenka KABÁTOVÁ-TÁBORSKÁ. Praha: Albatros, 1999. Duha (Albatros). ISBN 80-00-00728-2.

Tato kniha skrývá velké dobrodružství a úžasnou fantazii dítěte. Titul je psán v er-formě, v příběhu jsou ve velkém množství použité přechody přímé a polopřímé řeči. Chlapec Jess pochází z chudé rodiny, která žije na farmě. Na Jesse je vyvíjený velký tlak především ze strany otce. Ten neuznává Jessův koníček – kreslení. Hlavní hrdina navštěvuje základní školu v Lark Creeku, kde se v době přestávek konají závody v běhu. Jess kvůli nim často trénuje, a dokonce se mu to i vyplácí. Jednoho dne se do sousedství jeho domu přistěhuje nová rodina, která má dceru Leslie. I přes první neshody se brzy s Jessem skamarádí. Leslie je na rozdíl od Jesse vychovávána volnomyšlenkářskými rodiči a není na ní vyvíjený žádný tlak, je velmi odvážná a dokazuje Jessovi, že není potřeba se držet stereotypů ve společnosti. Jejich přátelství se prohlubuje, navzájem si pomáhají a Leslie učí Jesse, aby si sám sebe vážil, důvěřoval si a rozvíjel se v tom, co ho baví. Jednoho dne Leslie navrhuje, že by potřebovali místo v okolí domu, kde je nikdo nebude rušit, bude to jejich místo, kde budou trávit společný čas. Leslie se inspirovává knihami o Narnii, Jesse poučuje o čarovných světech, a z místa v lese, které nachází, si vytváří vlastní čarovný svět, který pojmenovávají Terabithia. Postupně si místo uzpůsobují podle sebe, hrají si v něm a žijí ve svých fantaziích. Terabithia je pro ně útočištěm, kde zapomínají na problémy všedních dní. Zažívají zde

mnohá dobrodružství a jejich přátelství sílí. Stane se, že hodně prší a koryto řeky před Terabithii, přes které se vždy děti musí přehoupnout na provaze, se plní a Jess z toho má velký respekt. Bojí se před Leslie přiznat, že druhý den už raději nepůjde do Terabithie. Nakonec se mu naskytne možnost jet se svou oblíbenou učitelkou do Washingtonu do Smithsonianova institutu. Když se vrátí z výletu, doma není něco v pořádku, to Jess pozná hned na první pohled. Rodiče jsou velmi smutní a zároveň šťastní, že ho vidí. O pár sekund později se Jessovi obrátí svět vzhůru nohama – Leslie je mrtvá. Jess má toho dne zvláštní sen, jeho mysl nedokáže ten fakt přijmout, a ještě druhý den je stále jako bez duše. Díky Terabithii se s faktem smrti nejlepšího přítele začíná Jess pomalu srovnávat, pokládá otázky sám sobě a v hlavě promlouvá i se zesnulou Leslie. Nakonec tajemství Terabithie Jess svěřuje své sestře May Belle, pro kterou Leslie byla též velkou přítelkyní.

Ilustrace Zdeňky Tábořské jsou černobílé a v celé knize jich není mnoho. Působí lehce depresivně, ale vystihují, co se v knize děje. Měla jsem možnost nahlédnout i do druhého vydání knihy, které je zcela bez ilustrací, myslím, že je to volené proto, aby čtenář využíval své vlastní fantazie a příběh si v hlavě představoval podle sebe.

3.2.5 Prázdniny v nebi

VHRSTI. *Prázdniny v nebi*. Praha: Mladá fronta, 2008. ISBN 978-80-204-1916-3.

Příběh o chlapci jménem Štěpán, který je velmi smutný, že už mu umřeli babička a dědeček. Nemůže jako ostatní děti jet k nim na prázdniny. Je z toho tak smutný, že se mu i zdá sen o tom, že mu babička s dědečkem poslali pohled za vysvědčení. Po probuzení spolu se svým plyšovým medvídkem zjistí, že mu do pokoje někdo přistavil zlatý žebřík. Nejprve čekají, kdo po žebříku přijde, nakonec se rozhodne, že vyleze nahoru sám. Na konci žebříku na něj čeká zesnulá babička s dědečkem. Štěpán zjistí, že je v nebi a ze shledání jsou všichni velmi šťastní. Chlapec se během svého pobytu v nebi seznámí s malým andělem, se kterým zažívá mnoho dobrodružství, dokonce si myslí, že ho někdo pověřil úkolem, aby usměrnil draka. Když se jim to společně podaří, tak se pádem z mraku dostává Štěpán zpátky na zem. Na zemi zjišťuje, že je zpět se svými rodiči a že zbývá mnoho dní do konce prázdnin. S dětmi si můžeme pouze domýšlet, jestli to byl celý sen, nebo skutečnost.

Obrázky v této knize jsou jednoduché, ale myslím, že jsou čtenáři blízké. Většina obrázků vystihuje text. Je na nich jen to, co se týká příběhu, neobsahují zbytečné vyplňující objekty, které by mohly odpoutávat pozornost. Ilustrace se vždy týkají textu, který k nim přísluší.

Text knihy je psán v první osobě (dále ich-forma), kterou vypráví sám hlavní hrdina. Některé části jsou pro čtenáře dlouhé, nejspíše proto, že nám kniha připomíná knížku obrázkovou, a tak očekáváme málo textu a hodně obrázků. V textu se objevuje mnoho dialogů mezi hlavním hrdinou a ostatními postavami příběhu.

3.2.6 Když dinosaurům někdo umře (2010-1. vydání)

BROWN, Laurene Krasny a Marc Tolon BROWN. *Když Dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. 2. vyd. Přeložil Martina ŠPINKOVÁ. V Praze: Cesta domů, 2014. ISBN 978-80-904516-8-1.

Velmi zajímavá knížka, která upoutá každého čtenáře. Je to spíše naučná knížka, ve které není přímo děj, ale jsou zde obrázkové situace, nad kterými si příběh můžeme s dětmi vyprávět. Titul dětem i dospělým ukazuje, jak může vypadat život a co se v životě člověka děje. Je zde popsán nejen vývoj života, ale i to, že každý živý organismus musí jednou zemřít. Co se děje po smrti? To zajímá každého z nás. V této knize je velmi hezky vysvětleno, že to, co se děje po smrti, zesnulý už nevnímá. V této fázi už organismus nežije a tím pádem se s ním neděje nic, co by cítil. Knižka velmi hezky popisuje dětem formy smrti, na tom si může dítě uvědomit i to, jak je život křehký, že umírají nejen staří lidé, ale například i novorozenci. Že nemusíme umírat jen přirozenou smrtí, že jsou i tragédie, které se mohou stát v životě nás všech. V knize najdeme odpovědi na mnoho různých otázek ohledně smrti a umírání. V titulu můžeme na několika místech najít i to, že v každé kultuře máme jiné zvyklosti a vnímání ohledně smrti. Je zde pro ukázkou vyobrazeno rozdílné pohřbívání a zvyky při pohřbu. Ke konci knihy najdeme dvě dvoustrany, které vyobrazují také rozdílné vnímání problému. První řeší to, co si kdo myslí, že se děje po smrti. Můžeme zde dětem ukázat, že jsou i různé víry, ve kterých jsou děti vychovávány, a tak poté mají i jiné názory na posmrtný život/neživot. Poslední dvojstrana ukazuje příklady vzpomínání na zesnulé, které také každý z nás pojímá různými způsoby.

Ilustrace, které jsou zpracovány formou komiksu, výborně doplňují text a vtahují tak do krátkých dějů nejen dětské, ale i dospělé čtenáře. Obrázky jsou ve veselých barvách, tím

trošku zlehčují vážnost tématu. Na malém prostoru můžeme najít mnoho různých ilustrací, které se dají velmi dobře využít k povídání si o problematice, ale i dalších tématech, které kniha přímo nespecifikuje.

Text se vždy vztahuje k určité otázce, která je pro dvojstranu nebo dvojstrany určená. Jedná se o krátké, ale výstižné texty. Jak už je psané výše, v obrázcích jsou díky komiksové formě zařazeny texty, které představují přímou řeč. Na konci knihy je krátký slovníček, který dětem vysvětluje určitá slova a slovní spojení, které nemusí ihned při čtení chápat. Slovníček může také sloužit rodičům jako inspirace pro vysvětlení pojmů v knize.

3.2.7 Počkej, milá smrti

SUŠKOVÁ, Kateřina. *Počkej, milá smrti*. V Řevnicích: Arbor vitae, 2013. ISBN 978-80-7467-062-6.

Velmi zajímavě pojatá knížka. Krátký příběh knihy prolínají otázky, o kterých při četbě máme hovořit s dětmi. Některé otázky jsou přímo k příběhu, jiné na bystrost, procvičení a naučení se některých pojmů. Do příběhu je vložena lidová píseň, o které hlavní hrdinka vypráví. Díky písni se dívka snaží pochopit smysl smrti. Hlavní hrdince Aniče se jednoho dne zranil kocour, ona u toho nebyla, maminka nechala zvíře odvést k veterináři. Kocour na tom byl velice špatně, tak ho po několika dnech museli nechat uspat. Holčička z toho byla velice smutná, chtěla ho ještě vidět, maminka jí však přesvědčila, že je lepší si ho pamatovat tak, jak ho znala nejčastěji. Nakonec si Anička představila kocourka jako anděla v nebi, to jí pomohlo se vyrovnat s jeho smrtí.

Ilustrace v knize jsou malby, které jsou laděny do pastelových barev. Nebije nás tedy do očí síla zářivých barev. Zářivé barvy by v nás vyvolaly energii, tyto pastelové nás naopak zklidňují, nutí nás přemýšlet a věnovat se v klidu problému, o kterém kniha pojednává. Ilustrátorka Adéla Svobodová vytvořila obrázky, které jsou využívány jako pomůcka při četbě. Nejsou jen doplňkem textu, ale dítě na nich díky doplňujícím otázkám hledá určité věci.

Dvě linie textu jsou v této knize nečekané. Jedna linie nás provází příběhem, který vypráví Anička a druhá obsahuje doplňující otázky k textu, obrázkům a celkově k životu čtenáře. Také v druhé rovině textu najdeme poučky i vysvětlení. Hlavní linie textu je v ich-formě a je doplněná o text jedné lidové písně.

3.2.8 Návštěva malé smrti

CROWTHER, Kitty. *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-67-4.

Tato knížka je velmi krátká, ale výstižná a založená na ilustracích. Hlavní postavou je Smrtka, která je popsána velmi hezky, podle popisu, by se jí neměl nikdo bát. Všichni ale cítíme pravý opak, je to pro nás strašák. Lidé by se nejraději před smrtí schovali, bohužel to však nejde. A tak je Smrtka smutná z toho, jak jsou všichni smutní a vystrašení a berou ji jen jako něco špatného. Malé smrtce se ale stane něco neobvyklého. Holčička Evelína ji velice překvapí. Už na ni totiž čeká se slovy: „Konečně jste tady!“ Smrtka je zmatená, toto ještě nikdy nezažila, ale při cestě, na které provází Evelínku si začne uvědomovat, že je vlastně také dítě. Smrtka je překvapená hlavně z toho, že z ní Evelínka nemá strach, ta však poté vysvětluje, že byla velmi vážně nemocná a měla neustálé bolesti. V této části vidíme, že smrt může být pro lidi vysvobozující, například od bolesti. Evelínka si se Smrtkou hraje, naučí ji různé věci a velice se u toho baví. Když však nastane správný čas, nemůže Evelínka zůstat jen v království mrtvých, musí se vydat na další svou cestu. Smrtka je z toho velice smutná, stále na Evelínku vzpomíná a chtěla by opět zažívat společné chvíle. Evelínka se jí nakonec zjevuje jako anděl a společně chodí pro umírající, kteří když vidí po boku Smrtky anděla, přestávají se bát.

Knížku si sama ilustrovala spisovatelka Kitty Crowther, ilustrace jsou v těsném souladu s textem. Obrázky jsou spíše jednoduché, dodávají tak příběhu správnou atmosféru, jelikož jsou laděné do černo bíla a doplněné o jemné barevné detaily, které vizuálně nepřekáží čtenáři při navození smutné nálady.

Texty jsou na každé straně krátké, zabírají maximálně čtyři řádky, a tak je snadné pro čtenáře udržet pozornost jak u textu, tak si vjem doplnit i ilustracemi. Text popisuje hlavní postavu, ale také nám zprostředkovává myšlenky Malé smrti, které jsou uvedeny v uvozovkách. Text obsahuje také přímou řeč ve formě rozhovoru mezi Malou smrtí a holčičkou Evelínkou.

3.2.9 Anna a Anička (2014-1. vydání)

ŠPINKOVÁ, Martina. *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. 4. vydání. V Praze: Cesta domů, 2019. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-56-0.

Pro dospělého člověka velmi dojemný příběh, pro dítě příběh, který opravdu může citlivě přiblížit problematiku smrti. Kniha začíná povídáním o tom, že malé květiny rostou jen

chvíli a poté uvádají, naopak velké stromy rostou dlouho, ale také dlouho žijí. Vidíme zde koloběh života, na který navazuje příběh malé Aničky, která se právě narodila a rodičům dělá velkou radost. Od malička jezdí za svou babičkou, po které má i jméno Anna. Spolu s babičkou zažívají různé obyčejné i neobyčejné věci. Například pomáhá babičce zasazovat rostlinky a povídají si o tom, že ředkvička roste nejrychleji, na to jí babička řekne, že sice roste nejrychleji, ale má krátký život. Ořešák sice roste pomalu a dlouho, ale má dlouhý život, vidíme to i u babiččina ořešáku, který je starší než ona. Anička roste a sílí a babička se zmenšuje a slábne. Jednoho dne už babička nemá sílu na chůzi, tak jí Anička s rodiči vozí na vozičku, to se Aničce velmi líbí. Už jsou více u Aničky doma, než u babičky na zahradě a jednoho dne už babička u Aničky zůstane napořád. Anička je z toho celá nadšená, může si s babičkou hrát a povídat. Babička slábne a už si s Aničkou ani nehraje. Babička dostane postel, která ji posadí, položí a celkově jí hodně pomáhá a pomáhá jí i maminka Aničky, protože ji musí krmit. Aničce to přijde legrační, že je babička jako malé dítě. Maminka jí vysvětlí, že babička se starala o tatínka, když se narodil, tak je spravedlivé, aby se o babičku nyní společně také postarali. Když se Anička vrátí z prázdnin, vypráví babičce zážitky i to, jak to vypadá u babičky na zahradě, babička vypadá, že Aničku neposlouchá, ale vnímá ji. Anička babičce nechá panenku, aby nebyla v noci sama. V noci Aničku vzbudí tatínek a řekne jí, že babička zemřela, už je tu s nimi naposledy. Tato část je velmi emotivní a dojemná. Vystrojí babičce pohřeb a naposledy se s ní rozloučí. Anička má sny o tom, jak si s babičkou telefonuje, a nakonec je převádí i do reality. Chodí s babičkou volat do telefonní budky a poté to tatínkovi vypráví, je to krásný příklad toho, jak se dítě může vyrovnávat se smrtí blízké osoby a jak na ni může vzpomínat.

Autorka knihy si ke svým textům vytvořila ilustrace, opět je krásně vidět, jak ilustrace korespondují s textem a citlivě obsah doplňují. Jedná se o malby, které jsou velmi příjemné na pohled. I přesto, že je knížka smutná, tak jsou ilustrace veselé, barvy jsou pastelové a tím čtenáře podporují od smutku nad těžkým tématem. Od začátku do konce knihy je dodržováno, že hlavní ilustraci na dvoustraně najdeme vždy v pravé části a textu je tedy přenechána část levá. Pod textem najdeme drobné ilustrace, které jsou také dobrým doplňkem k textu.

Na většině stránek text nepřesahuje více jak půl strany, což je pro malé čtenáře myslím sympatické, mají možnost využívat k porozumění ilustrace. Text je psán v er-formě a je doplněn o přímou řeč, která je uvozena uvozovkami. Je přizpůsoben chápání malých čtenářů i přesto, že v sobě nese těžké téma. Nemůžeme však říci, že je to jen knížka pro děti, protože si myslím, že i dospělého člověka dokáže pohltit, dojmout a rozbrečet.

3.2.10 Anton a Jonatán

GAARDER, Jostein. *Anton a Jonatán*. Ilustroval Akın DÜZAKIN. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03698-4.

Krátký příběh o malém chlapci Jonatánovi a jeho plyšovém kamarádovi Antonovi. Celým textem nás provází právě plyšový medvídek. Vypráví, jaká dobrodružství zažívají společně s Jonatánem. Jezdí na kole, jezdí raketou, schovávají se na měsíci, jezdí vlakem i vrtulníkem. S Jonatánem se jednoho dne opět vydávají na kolo, jedou z kopce a medvídek ví, že by měl Jonatán brzdit, to se bohužel nestane a je tu tragédie. Jonatánovo kolo se srazí s bílou dodávkou, medvídek odletí do trávy a Jonatán zůstává ležet na zemi. Když pro něj přijede záchranná služba, sanitář si všimne právě Antona a položí ho Jonatánovi na břicho. V nemocnici Jonatán stále spí, Antona si vyzvednou rodiče a odnesou domů do poličky k ostatním hračkám. Jonatán po těžké nehodě umírá. Rodič si může vybrat, jaký konec zvolí, jelikož v knize přímo není řečeno, že Jonatán zemřel. Z ilustrací i závěrečné věty, kterou můžeme vynechat, to však vyplývá.

Titul obsahuje nádherné ilustrace, které jsou jemné a lehce přitáhnou naši pozornost. Na obrázcích je hodně detailů, které nesouvisí úplně s textem, ale nijak od něj neodvádí pozornost. Když však rodič nebo učitel chce s detaily pracovat, může jich tu společně s dítětem najít mnoho a využít je tak k dalším rozvíjejícím hovorům.

Celá knížka je velmi malá a krátká, ale i přesto obsahuje něco velkého, něco, co nás všechny trápí, něco, co může potkat kohokoliv z našich blízkých. Proto myslím, že texty, ač jsou krátké, tak jsou výstižné a lehce pochopitelné pro dětského i dospělého čtenáře. Příběh je napsán v minulém čase.

3.2.11 O smrti smrt'oucí

STALFELT, Pernilla. *O smrti smrt'oucí*. Přeložil Dagmar HARTLOVÁ. [Praha]: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-10-2.

Tato kniha je naučného charakteru. Je zpracovaná spíše vtipným způsobem, aby čtenář téma neprožíval jen smutně, ale spíše s nadhledem. Autorka si titul doplnila vlastními ilustracemi, což působí velmi dobrým dojmem, protože texty skvěle k ilustracím sedí. Kniha začíná důležitou myšlenkou: „Každý někdy pomyslí na smrt.“ Tato myšlenka je rozvíjena a postupně se dostáváme k různým otázkám ohledně smrti. Příčiny smrti, co je po smrti, jak smrt vypadá, co se po smrti děje s tělem, pohřbívání a vzpomínání na zesnulé. Všechny názory jsou nenásilně podávány a čtenář si tak utváří vlastní představy o všech tématech.

3.2.12 A smutek utek

MÍKOVÁ, Marka. *A smutek utek*. Ilustroval Bára VALECKÁ. V Praze: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-11-9.

Několik krátkých příběhů o různých druzích smutku. Situace, ve kterých nám může být teskno, ale i příběhy, kdy je nám smutno bezdůvodně. Příběhy dopadnou tak, že postavy smutek opustí, jako je tomu i v životě. Stává se to tak, že nás něco rozptýlí od myšlenek na smutné věci. Smrt je ve čtyřech příbězích této knihy. V jednom příběhu je malá holčička smutná ze snu, zdá se jí, že umře a už znovu nic nezažije a nikoho už neuvidí. Od smutku jí pomohla maminka, která jí rozveselila třepáním v náruči. Další příběh spojený se smrtí je o babičce, která postupně přišla o svoje děti, které se odstěhovaly, a nakonec i o svého manžela, který zemřel. Zůstala tak většinu dní sama a bylo jí smutno. Jednou, když se ve smutku utápěla, tak jí od něho pomohl telefonát s někým známým na druhém konci „drátu“. Velkou ztrátu zažívají chlapci v příběhu o smutku po papouškovi, kterého najdou v kleci mrtvého, nedokáží se vyrovnat se ztrátou a při pohledu na klec se jim pokaždé zasteskne. Smutek opouští chlapce v době, když jim tatínek koupí nového papouška. Poslední smutek je vlastně strachem, dívka se bojí smrti, jelikož si nahmatá malé bouličky pod kůží, strach ji opouští po několika letech, kdy na trápení postupem času zapomíná.

Ilustrace od Báry Valecké svou náladou vystihují každou povídku knížky. Autorka pojmenovává každý smutek určitou barvou i Bára Valecká toho využívá pro svoje malby v knize. Každý příběh má totiž svou vlastní ilustraci.

Texty povídek jsou krátké a většinou nepřesahují rozsah jedné stránky, jsou srozumitelně zpracované bez cizích slov, lehce pochopitelné pro děti. A jelikož jsou z reálných situací, myslím, že jsou čtenářům i velmi blízké.

3.2.13 Je smrt jako duha?

KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard. *Je smrt jako duha?*. Ilustroval Adriana SKÁLOVÁ, přeložil Kateřina KOLÍNSKÁ. V Praze: Cesta domů, 2017. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-31-7.

Knižka je o holčičce Emilce, která se poprvé setkává se smrtí blízkého člověka. Společně s maminkou jsou na blízku umírající babičce. Emilka má mnoho otázek ke smrti: „Co se stane, až umřeme, mami? A proč musíme umřít? A když babička umře, tak už ji vůbec neuvidím?“ a mnoho dalších. Jsou to otázky, které myslím napadnou každé dítě, dokonce i dospělé, kteří nad existencí přemýšlí stejně jako děti. V tomto příběhu se maminka snaží Emilce vše vysvětlit tak, jak to vnímá ona. Obě nakonec usnou u babičky v pokoji. Emilce se zdá sen, který je jako skutečnost. Pro babičku si totiž přichází smrt a Emilka se s ní setkává tváří v tvář. Na mnoho otázek stále nemá odpověď, proto se ptá smrti. Do příběhu Emilka vkládá hodně pozitivní energie i přesto, že umírání je smutné. Smrt nakonec přesvědčí o tom, že nemusí být negativní, tmavá a zasmušilá, ale může být něčím hezkým a příjemným. Nakonec Emilka zjišťuje, že to byl jen sen, výplod její fantazie, ale i přesto v ní smrt babičky nezanechává jen negativní stopu, vidí v tom i pozitivní směr, že se babička má dobře i tam, kam odešla.

Ilustrace v knize jsou sice barevné, ale svým stylem vystihují náladu příběhu. Jedná se o malby, které nejsou tolik ostré. Ilustrátorka Adriana Skálová zvolila spíše rozpité barvy, které mohou navodit takovou atmosféru, že ne vše je tak jasné, jak se zdá, naopak můžeme ve skutečnostech tápat a spíše se nám myšlenky rozplývají různými směry, stejně jako malby v této knize. Na každé dvojstraně najdeme jednu ilustraci, ke které je přiřazen text, ten je samostatný na čisté straně. Toto se netýká jedné dvojstrany, která je o spojení světa živých a mrtvých, zde máme ilustraci přes celou dvojstranu a text překrývá část malby.

Text knihy se může zdát jako jednoduchý, ale najdeme v něm některá slova, která nejsou v jazyce tolik frekventovaná a malé děti je tak nemusí zcela pochopit. Jsou to slova jako: potměšilý, bázlivým, nasupené nebo povyk. V tom je ale příležitost pro rodiče nebo učitele,

aby s dětmi o těchto slovech hovořili a rozšiřovali tak jejich slovní zásobu. Některé části jsou pro děti hodně abstraktní. Text je však dobře členěn a obsahuje nejen popis děje, ale také krátké dialogy.

3.2.14 Kostík hledá přátele

PAWLAK, Paweł. *Kostík hledá přátele*. Přeložil Anna VACULÍKOVÁ. V Brně: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-1904-4.

Zajímavá knížka o malé kostřičce Kostíkovi, který nemá žádné přátele. Jednoho dne mu vypadne zub a on si připadá nehezky, v tu chvíli si pomyslí, že nemá šanci najít si kamaráda. V tom se ale mylí, jednoho dne totiž narazí na holčičku, která svůj vypadnutý zoubek zahrabává. Kostík si tak myslí, že by mu ho mohla dát a on by díru po zubu opět zaplnil. Rozárka však zoubek potřebuje, věří, že když ho zahrabe, splní se jí přání. S Kostíkem se skamarádí a hrají si spolu v parku. Poté mu vypráví, co by chtěla zažít, kam by se chtěla vydat apod. Kostík ji jednou vezme i do své říše, do říše mrtvých a ukáže jí, jak to tam vypadá. Že sice je tam vše tmavé, ale není to jen smutné, protože se tam dají dělat i zábavné věci. Oba nakonec najdou to, co hledali. Najdou v sobě přátele.

V této knize jsou ilustrace velmi zajímavě pojaté. Jedná se o malby, doplněné o výstřižky z různých papírových materiálů, nejčastěji kartonů. Společně vytváří zajímavé koláže. Ty jsou propracované tak, že korespondují s textem a dotváří příběh, proto vás jistě nepřekvapí, že jejich autorem je sám autor knihy Paweł Pawlak.

Příběh je velmi jednoduše napsaný a tím vhodný už pro nejmenší čtenáře. Celá kniha je napsána v er-formě a neobsahuje žádný přímý text.

3.2.15 Máváme ti, dědo

ŠPINKOVÁ, Martina a Šarlota FILCÍKOVÁ. *Máváme ti, dědo*. Praha: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-51-5.

Tato knížka je úžasně poutavá. Příběhem nás provádí chlapec Ferda, kterému zemře dědeček. Ferda nás v knize seznamuje s tím, co je zvykem po smrti člověka dělat. Rodina se sejde a truchlí, povídají si o dědečkovi a loučí se s ním. Děti mu nakonec do rakve vkládají hračky, ke kterým měl dědeček spolu s nimi určitý vztah. Tato fáze knihy se jmenuje loučení. Druhá část knihy je popsána jako pohřeb, zde si můžeme přečíst, jak pohřeb probíhá, proč

se pohřeb uskutečňuje, ale také jaké druhy pohřbů a pohřbívání můžeme zvolit. V této části knihy je popsáno i to, jak kamarádi mohou pomoci při truchlení druhého. Což by mělo být dětem inspirací, jak se zachovat, pokud by i jejich kamarádům někdo umřel. Poslední část nám ukazuje, jak můžeme na zemřelé vzpomínat, že každý z nás má jinou formu vzpomínek, ale nejdůležitější na tom je to, že zesnulý stále zůstává v našich srdcích tím, že na něj myslíme.

Ilustrátorka Šarlota Filčíková zvolila jemné kresby, které jsou ojedinělé tím, že obrys není zřetelně černý, jak bývá u podobných ilustrací zvykem, ale je šedý a nepůsobí tedy tak jasně. Obrysy jsou jednoduché a jen vybarvené, bez zbytečných detailů. Kniha je tedy barevná, ale těla osob jsou bílá, zde můžeme spekulovat nad tím, jestli je to určitý záměr. Některé ilustrace jsou doplněny o krátké texty, které mají být na způsob komiksu, chybí zde ale známé bublinky.

Kromě krátkého úvodu je celá kniha vyprávěna malým chlapcem, který nás provází celým příběhem. Texty jsou téměř na každé straně a jsou ve vyhovující délce. Pro děti je text dobře pochopitelný a přináší jim jasný pohled na problematiku.

3.2.16 Chlapec, pták a truhlář

WOODS, Matilda. *Chlapec, pták a truhlář*. Ilustroval Anuska ALLEPUZ, přeložil Lenka HECZKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2019. ISBN 978-80-256-2555-2.

Městečko Allora se nám zdá spíše kouzelné, z nebe padají ryby a vše se zdá být šťastné. Jednoho dne ale do města zavítá zlá nemoc, kvůli které přijde o život mnoho lidí. Truhlář jménem Alberto vyrábí postele a nábytek pro mnoho lidí z města, večer vyrábí hračky pro své tři děti, které společně se svou ženou Violletou velmi miluje. Stane se ale to, čeho se obávají. Postupně onemocní všechny děti a na následky nemoci zemřou, maminka se s nimi loučí se slovy, že se jednoho dne zase setkají, než se naděje tento slib se vyplní a žena se též vydává do království zemřelých. Alberto zůstává sám a pro celou svoji rodinu vyrábí rakve, aby je mohl pochovat. Jelikož ve městě zemřou všichni truhláři, nezbyvá mu nic jiného než přestat vyrábět nábytek a vyrábět jen rakve. Po třiceti letech samotářského života se Albertovi obrátí život. Jednoho dne donesou mrtvou ženu, která byla velmi chudá a neměla prostředky na to, aby bylo Albertovi zapláceno za rakev. Truhlář měl ale dobré srdce, a tak ženu vložil do rakve, kterou si vyrobil pro sebe a nechal ji pohřbít. Po tomto dni se mu začalo

ztrácet jídlo. Nakonec zjistil, že mu ho bere malý chlapec, Chtěl mu pomoci, ale až po několik dnech si s ním promluvil a zjistil, že chlapec je dítětem zesnulé ženy a nemá se o něj kdo starat. Alberto se tedy o Tita, tak se chlapec jmenoval, začal starat. Jednoho dne našel Tita u něho v domě nehybného, myslel si, že je mrtvý a že přišel o dalšího člověka, na kterém mu hodně záleželo. Tita si tedy vzal k sobě do domu a po dvanácti dnech se mu podařilo přivést ho zpět k životu. Mysleli si, že budou spolu šťastně žít, ale po Titovi pátral jeho otec, který měl násilnické sklony, a proto od něj matka s Titem utekli. Dlouhou dobu se dařilo Albertovi Tita schovávat, jednoho dne se však na to přišlo. Nakonec se Alberto i Tito zachránili a v noci odpluli z města Allora na vysněnou horu Isolu.

Jelikož se jedná o knihu určenou větším dětem, není tolik obrázková, ale každý list je ilustrací zdobený. Všechny ilustrace jsou modrobílé a i přesto, že jich je v knize málo, je kniha velmi atraktivní a k příběhu obrázky nutné nejsou. Ilustrátorka Anuska Allepuz u některých ilustrací zvolila velké detaily naopak některé jsou spíše abstraktní a vidíme v nich jen obrys postavy bez detailů. To že je v knize málo obrázků, podporuje čtenáře k větší fantazii, což u tohoto příběhu hodně oceňuji.

Jak je výše zmíněno, titul je určen už pro starší čtenáře, texty jsou tedy delší a členěné do dvaceti čtyř kapitol nesoucích vlastní názvy. Text je srozumitelný a nejsou zde využívána cizí slova, proto je to pro čtenáře příjemné. Jen jména a názvy měst nesou cizí označení.

3.2.17 Příběhy k povídání aneb Jak se zbavit trápení

JECHOVÁ, Šárka. *Příběhy k povídání, aneb, Jak se zbavit trápení*. Olomouc: Rubico, 2019. Hrátky. ISBN 978-80-7346-259-8.

Velká knížka ve formátu A4 s měkkými deskami v sobě ukrývá plno zajímavých aktivit pro děti i rodiče. Je zde třicet krátkých příběhů, každý z nich je zaměřen na určité téma, které může trápit děti, nebo se kterým se mohou setkat u svých kamarádů. Jedná se například o trápení kvůli rozvodu rodičů, nošení brýlí, první den ve škole nebo také právě smrt blízkého člověka. Příběhy jsou napsané pro malé děti, které ještě neumí číst a čtou společně s rodiči podle obrázků, i pro děti větší, které už jsou sami zdatnými čtenáři.

První povídkou o smrti je příběh, ve kterém dětem onemocní dědeček rakovinou. Zprvu dochází na léčení do nemocnice a dětem se mění před očima. Jednou se však z nemocnice

už nevrátí, je natolik nemocný, že zůstane ležet v nemocnici a rodina ho chodí pouze navštěvovat. Když přijdou děti za ním, už je hladí zesláblou rukou a druhý den se dozvídají smutnou zprávu, že dědeček zemřel. Na tento příběh navazuje příběh o pohřbu. Rodiče spolu s babičkou zařídili dědečkovi pohřeb a všichni se na něj chystají. Pro děti je to první takovýto zážitek. Na konci příběhu maminka říká, že si po obědě dají i zmrzlinu, protože by si to tak dědeček určitě přál. Jako poslední ze série těchto příběhů o dědečkovi je vzpomínání na něho. Dětem se po něm moc stýská a pláčou, že jim chybí. Maminka jim vysvětluje, že se dědeček už nikdy nevrátí, ale je v jejich srdcích. Nakonec odjíždí na chalupu, kde si představují, že dědeček s nimi sedí u jednoho stolu a vypráví si o dědečkovi příběhy.

Autorka knihy Šárka Jechová své příběhy doplňuje o ilustrace. Každá povídka obsahuje ilustrace v textu pro čtení s malými dětmi, také k ní přísluší obrázky k vyprávění. Ilustrace jsou velmi povedené a vystihují atmosféru příběhů.

Texty jsou členěné do kapitol. Každá kapitola se zabývá určitým problémem a někdy se prolíná do kapitoly další. Za každou kapitolou jsou otázky pro rozvoj řeči dětí, které slouží k rozhovoru mezi rodičem a dítětem. Následuje série obrázků, které shrnují příběh a úkolem dítěte je podle obrázků povídku přeříkat. Poslední částí kapitoly je obdélník, ve kterém jsou psané různé úkoly pro děti na nakreslení.

3.2.18 Další tituly pro mladší školní věk (řazeno dle 1. vydání)

V této podkapitole uvádím další tituly, na které jsem narazila až při podrobnější analýze trhu, bohužel jsem nestihla všechny tituly přečíst a zpracovat na ně anotace nebo pro mou práci nebyly zcela atraktivní. Přesto mi přijde vhodné je v práci uvést jako doporučení. Jedná se o tituly, které by též bylo možné využít pro zprostředkování tématu smrti dětem a žákům mladšího školního věku. Některé z těchto titulů podrobně rozpracovala a analyzovala Olga Kubeczková (2013).

KARAFIÁT, Jan. *Broučci*. Ilustroval Aleš ČUMA. V Brně: Jota, 2011. ISBN 978-80-7217-935-0.

LINDGREN, Astrid. *Bratři Lví srdce*. Ilustroval František SKÁLA, přeložil Jarka VRBOVÁ. Praha: Albatros, 1992. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00347-3.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: --ale jenom na skok*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01558-7.

REZKOVÁ, Milada. *Babočky*. Ilustroval Lukáš URBÁNEK. V Praze: Raketa v produkci nakl. Labyrint, 2010. ISBN 978-80-86803-19-7.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dobrý svět*. Ilustroval Darja ČANČÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02748-7.

STAVARIČ, Michael. *Děvčátko s kosou*. Ilustroval Dorothee SCHWAB, přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0805-1.

RUŠAR, Daniel. *Kamzíkův velký skok*. Ilustroval Ľuboslav PAĽO. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1009-2.

SEIDLER, Tor. *Prvorozený*. Přeložil Zora FREIOVÁ. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-567-3.

BALTSCHKEIT, Martin. *Jediný den*. Ilustroval Wiebke RAUERS, přeložil Eva KADLECOVÁ. Brno: CPress, 2017. ISBN 978-80-264-1563-3.

LOUČKA, Martin a Jindřiška PROKOPOVÁ. *Sešit pro děti, kterým někdo zemřel*. Ilustroval Petra Josefína STIBITZOVÁ. V Praze: Cesta domů, 2018. ISBN 978-80-88126-42-3.

HURME, Maija a Anssi HURME. *Stínidla*. Přeložil Alžběta ŠTOLLOVÁ. [Praha]: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-50-8.

LUNDE, Maja. *Sněhová sestřička: vánoční příběh*. Ilustroval Lisa AISATO, přeložil Karolína STEHLÍKOVÁ. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-960-1.

NANETTI, Angela. *Můj dědeček třešňový strom*. Přeložil Lucie PŘÁDOVÁ, ilustroval Anastasija STEFURAK. [Praha]: Cesta domů, 2020. ISBN 978-80-88126-66-9.

4 Kritické myšlení

Pro využití metody RWCT a modelu E-U-R (věnují se jim následující kapitoly) v této práci je nutné si vysvětlit pojem kritické myšlení. Slovní spojení „kritické myšlení“ vzniklo v polovině 20. století. Národní rada pro excelenci v kritickém myšlení definovala kritické myšlení v roce 1987. Popisuje ho jako intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a obratné aplikace, konceptualizace, analyzování, syntetizování a vyhodnocování informací, které byly shromážděny nebo generovány zkušenostmi, úvahami, pozorováním a vedou k jednání nebo přesvědčení. Kritické myšlení je založeno na intelektuálních hodnotách, které rozdělují obor do menších částí: jasnost, důslednost, relevance, důraz na důkazy, hloubka, šířka, rozsah, spravedlnost a další. Kritické myšlení zahrnuje zkoumání prvků a struktur myšlení ve všech různých úvahách, jako je například: účel, problém a otázka, koncept, uvažování, které vede k závěru, empirické ukotvení, námitky apod. Kritické myšlení je začleněno do skupiny úzce spojených způsobů myšlení, do těch patří myšlení: matematické, vědecké, ekonomické, morální, filosofické, antropologické, historické aj. Na toto myšlení můžeme nahlížet jako by mělo dvě složky. První složka je soubor dovedností, které dovedou vytvářet a zpracovávat informace. Druhá složka je založená na intelektuálním odhodlání využívat dovednosti ke správnému zachování se. Kritické myšlení je ovlivněno motivací, která je pro něj základem. Jakýkoli druh kritického myšlení není univerzální pro všechny jedince. Kvalita myšlení se stupňuje podle zkušeností, rozvoj kritického myšlení proto nikdy nekončí a je to celoživotní záležitost, která utváří každého z nás.⁶

Podle Richarda Paula a Lindy Elderové efektivně kriticky smýšlející člověk předkládá správné a jasné formulované otázky. Shromažďuje podstatné informace a vyhodnocuje je podle abstraktního myšlení, což vede k účinné interpretaci a dochází ke správně odůvodněným závěrům a řešením. Tento člověk využívá alternativní myšlenkové systémy

⁶ The Foundation for Critical Thinking (nedatováno). *defining critical thinking*. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z WWW: <<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

a zhodnocuje předpoklady, důsledky a vede rozhovory s ostatními účastníky v procesu, kdy se hledá řešení pro složité problémy.⁷

⁷ The Foundation for Critical Thinking (nedatováno). *defining critical thinking*. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z WWW: <<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

5 RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking= Čtením a psaním ke kritickému myšlení)

Program RWCT vznikl v USA a je určen především pro země, které budují demokratickou společnost a stát. Tento program se představil v mnoha zemích v Evropě i v Asii. Ve školním roce 1997/1998 byl poprvé nabídnut i v České republice. Program RWCT je významnou částí reformy školství v České republice a podporuje vnitřní transformaci všech stupňů škol. Je ve shodě s cíli základního vzdělávání a díky funkčním postupům, které napomáhají k dosahování cílů, se stal vlivným inovativním programem našeho vzdělávání. (Tomková, 2007)

Podle Tomkové (2007) je cílem autorů RWCT zkvalitňováním vzdělávání a školní výuky podporovat rozvíjení demokracie skrze rozvíjení profesních dovedností vyučujících. Ti budou efektivně mířit k tomu, aby děti rozvíjeli jako kriticky myslící a společensky zodpovědné osoby, které budou mít chuť se celoživotně vzdělávat a rozvíjet se. Wildová (2002) ve své publikaci cíl zužuje na jeden cíl hlavní, kterým je rozvoj kritického myšlení. Toto myšlení definuje jako myšlení nezávislé, ve kterém zisk informace není cílem kritického myšlení, ale východiskem. Na začátku tohoto myšlení je otázka a problém, které by se měly vyřešit. Kritické myšlení hledá racionální argumenty a je myšlením ve společnosti. (D. Klooser, 2000 in Wildová, 2002)

V současnosti není možné obsáhnout všechny informace a zajímat se o vše, informací je čím dál více a postupně zastarávají. Jádro učení přestává být v počtu získaných informací. Důraz je kladen na celoživotní vzdělávání každého z nás. Prostřednictvím programu RWCT rozvíjíme v dětech kompetence, které jsou klíči k poznávání, učení, komunikaci, spolupracování a řešení problémů a otázek po celý život. Velký význam dáváme dovednosti kriticky zpracovávat nově nabyté informace a vlastní zkušenosti. Učíme je také mít vlastní názor, dovednost naslouchání druhým, schopnost diskutování o názorech ostatních a schopnost prezentovat a obhájit konečné stanovisko. (Tomková, 2007)

Základními nástroji myšlení a rozvoje myšlení v programu RWCT je čtení, mluvení a psaní. Nebereme je jako cíle učení, ale jako nástroje pro přemýšlení a myšlení. Zajímavé aktivity všech těchto zmíněných nástrojů se pro děti stávají smysluplnějšími, oblíbenějšími

a přirozenými. Rozvoj předvídání příběhu v dětech vzbuzuje touhu dávat do porovnání vlastní představy s realitou. Diskutování o chování literární postavy napomáhá k touze pozornějšího znovu přečtení úryvku. Metoda zapisování si vlastních poznámek k textu může dítě později vrátit k četbě s vyzrálějšími myšlenkami, kdy může samo sebe zpětně ohodnotit a sebereflektovat. Psaní je důležitým nástrojem pro kvalitní čtení. Jedná se o písemné zachycování myšlenek, ke kterým se autor může vracet a porovnávat určité aspekty vývoje svého myšlení a názorů. V klasické hodině převládá frontální výuka, program RWCT klade důraz na projevy a aktivní zapojení žáka. (Wildová, 2002)

5.1 Model E-U-R (evokace, uvědomění si významu informací a reflexe)

Východiskem programu RWCT je třífázový model učení a myšlení. Tento model se skládá ze tří fází, kterými jsou evokace, uvědomění si významu a reflexe. Model je vcelku jednoduchý, určuje strukturu vyučování a tvoří základ pro plánování a realizaci. Napomáhá realizaci efektivní výuky. V každé ze tří fází dochází k důležitým specifickým poznávacím aktivitám, které jsou pozitivními činiteli efektivního učebního procesu. Dodržování posloupnosti fází a respektování principů napomáhá učitel i žákům k dosahování daných cílů, rozvíjení vědeckého poznání a schopnosti kritického myšlení. (Grecmanová, 2007)

E-U-R model můžeme využívat všude, kde budujeme poznání. Především učební situace, v nichž si žák osvojuje nové poznatky, jsou vhodné právě pro tento model. Model nám umožňuje plánovat nácvik sociálních a kognitivních dovedností nebo kompetencí. Pro zážitkové učení je však nutné volit jiný model učení. (Hausenblas, 2006 in Grecmanová, 2007)

Model je možné uskutečňovat téměř na jakémkoli obsahu a volitelně v jakékoli třídě nebo kolektivu žáků. Je nutné model pojmout kreativně, aby byl pro nás dobrým pomocníkem ve výuce. První pohled na model nám může hodně připomínat klasické modely, které jsou v tradiční pedagogice. Není to ale totožné ani srovnatelné, model E-U-R se od tradičních metod hodně odlišuje. (Grecmanová, 2007)

Podle autorů RWCT model vychází z konstruktivistického pojetí výuky. To znamená, že je důležité pracovat se zkušenostmi žáků, s konceptem chápání pojmu a problému, s individuálními názory, s postupným konstruováním významů a se závěrečnou reflexí.

Závěrečná reflexe pojmenovává to, co se kdo nového naučil. Odlišné pohledy na obsah, smysl textů a střet různých zkušeností žáků vede k vlastním názorům žáků, k zájmu o četbu, k opětovnému čtení již čteného, a hlavně k přemýšlení. Umělecká literatura totiž nemá jen jediný správný výklad, důležité je podporovat názor. Na závěr není důležitá otázka o autorově záměru, ale co to dává každému jednomu z nás. (Wildová, 2002)

5.1.1 Fáze evokace

Cílem této fáze je vzbudit v žákovi vnitřní zájem o učení a aktivizovat poznávací procesy žáka. Jedná se o první fázi modelu. Žáci si individuálně vybavují to, co už znají o tématu nebo co si myslí, že znají, vybavují si i předešlé zkušenosti, dovednosti a vědomosti. Mohou také vyjádřit své obavy, pochybnosti a neznalosti. Jazyk je nástrojem k vyjádření myšlenek. Žáci své dosavadní zkušenosti, znalosti a myšlenky strukturují podle svých možností. Fáze evokace nám většinou ukáže, že žáci o daném tématu už hodně vědí, chybí jim ale souvislosti a spojitosti mezi informacemi. Samozřejmostí je, že se mezi žáky objevují rozdílné názory a informace k tématu, tyto rozdíly se stávají právě klíčem k dalšímu poznávání a motivaci pro další učení. U žáků dochází ke vzbuzení vnitřního zájmu a k potřebám učit se, řešit problémy a pracovat na daném tématu. Během této fáze se formulují otázky, nejasnosti, hypotézy, předpoklady, úkoly a cíle učení. Téma je v této fázi modelu propojováno s dosavadními zkušenostmi žáků. (Tomková, 2007)

Podle Grecmanové (2007) je ve fázi evokace pro pochopení žáka důležité to, aby byl v hodině aktivní, protože pokud má porozumět sdělovaným informacím a má je v budoucnu využívat, je pro žáka nutné, aby se aktivně zapojoval do učebního procesu. Dalším důležitým aspektem je vyjadřování vlastních myšlenek žáka, ke kterému využívá vlastní jazyk. Pro učitele to znamená, že během fáze evokace by se měl učitel co nejvíce zdržet slova a měl by nechávat co nejvíce prostoru žákům pro jejich vyjádření. Úlohou učitele je především to, aby žáky povzbuzoval k přemýšlení a pozorně jim naslouchal. Žákům nemá odpovídat na řešené otázky, ale nechávat je o problému komunikovat. Ve fázi evokace je stejně jako v dalších částech modelu důležité zapisování vlastních myšlenek, otázek a nápadů, protože to, co se jen řekne, je často zapomenuto, ale mnohdy by se nám to mohlo hodit. K zápiskům, které si napíšeme, se poté můžeme vracet a posuzovat je tak, jak je vidíme teď a jak jsme je viděli předtím. Když spolu žáci diskutují o vlastních názorech a sdělují si své myšlenky, mohou si

tím rozšířit i vlastní vědomostní základnu. Tím si mohou opravit i chybný názor na věc, který by si mimo diskusi nemuseli nikdy uvědomit.

5.1.2 Fáze uvědomění si významu

Cílem druhé fáze je aktivizování žáků při práci s informacemi, které se nově dozvídají. Dalším cílem je podporování zájmu žáků o problém a aktivizování žáka ve sledování vlastního prožívání učebního procesu. Tato fáze žákům představuje nové informace a myšlenky k danému tématu. V této fázi žáci pracují s novými informacemi, strukturují se, třídí, vyjasňují si nejasnosti a uspořádávají si je. Hledají souvislosti s novými informacemi a také je propojují s dosavadními zkušenostmi. Důležitou roli v této části zastává diskuse, kdy si žáci vyměňují mezi sebou názory a vnímají názory a postoje ostatních. Uchopení nových informací je u každého žáka individuální a též porozumění tématu. Ve fázi uvědomění si informací učitel nejméně zasahuje do procesu výuky, udržuje aktivní pozornost žáků, kteří mají zájem o problém či téma. K tomu využívá vhodné aktivizační metody. V žácích podněcuje zájem o sledování vlastního procesu učení. (Tomková, 2007)

Grecmanová (2007) tuto fázi vysvětluje podobně jako Tomková (2007), tzn. setkání žáka s novými informacemi a myšlenkami. Tyto informace a myšlenky žáci v této fázi zpracovávají a srovnávají je s dosavadními zkušenostmi a prekoncepty. Podle své činnosti si ověřují nebo vyvracejí své původní předpoklady. Nově nabyté informace je posouvají dál. V této fázi si žáci pokládají otázky a hledají na ně odpovědi. V průběhu fáze žáci pozorují změnu v jejich chápání a vývoj nabytých informací spojených s tématem. Fáze je důležitá zejména v rámci pochopení významu. Žáci se zabývají důležitostí informací, vyhodnocují důležitost a staví tzv. „kognitivní mosty“ mezi informacemi, které znali, a mezi nově nabytými znalostmi.

5.1.3 Fáze reflexe

Podle Tomkové (2007). je cílem této fáze diskuse, ve které si účastníci vymění názory, mohou se vyjádřit k aktuálnímu porozumění tématu, přemýšlejí nad přínosy a uvědomují si procesy, které vedly k poznávání nových informací. Žáci v této fázi spojují známé informace s novými a třídí si je. Přetvářejí si stará schémata do schémat nových. Své nové postoje k problému nebo tématu popisují vlastními slovy, což jim napomáhá k lepšímu upevnění. Závěrečné pochopení problému a postoj není vždy definitivní, protože se utváří i dále po

lekcí. Žáci reflexí uzavírají jednu etapu, tato etapa však může vést k přemýšlení o nové evokaci. Jednou ze součástí reflexe je sebereflexe, v té si žák uvědomí i to, jak se novou látku nebo informace naučil, jaké všechny strategie k tomu využil a zhodnocuje, jak by mohl příště proces učení zefektivnit.

Grecmanová (2007) se vesměs shoduje s Tomkovou (2007). Závěrečnou fázi popisuje jako „ohlédnutí zpět“ za průběhem lekce. V této fázi žáci přemýšlejí nad tím, jaké nové poznatky získali. Nové poznatky třídí, spojují, obohacují ostatní, hodnotí, upevňují a utvářejí si nové představy o tématu. Po zhodnocení si také uvědomují, co například se nedozvěděli, co zůstalo nevyřčeno a k čemu se jejich pozornost bude upínat příště. Hausenblas a Košťálová (2006, in Grecmanová, 2007) pojmenovávají další cíl této fáze. Cíl je naučit žáky správně vyjadřovat své postoje a myšlenky. Informace, které žák během učení získal, se učí interpretovat vlastními slovy. Vyřčení myšlenek a informací vlastními slovy žáků je důležité pro trvalejší zapamatování si daných informací. Žák díky tomu lépe pochopí souvislosti. Dále Grecmanová (2007) popisuje nutnost výměny názorů v této části hodiny. Žáci se učí argumentovat a dochází k rozšiřování slovní zásoby. Žáci mají díky diskusi podněty k přemýšlení v různých strukturách. Učí se přijímat názory dalších lidí a využívají je k dotváření vlastních definicí a představ o tématu. V této fázi je stejně jako v evokaci důležité bezpečné prostředí, pro otevření odpovědí všech zúčastněných a pro možnost projevit vlastní názory. Žáci se v této části učí respektovat odlišné názory. Reflexe není kontrolou žákovských dovedností a znalostí, stále zde probíhá poznávání tématu. Důležitým cílem této fáze je také rozvíjení myšlenkových dovedností. Žáci přemýšlejí o nových informacích a spojují je s původními zkušenostmi. Dokáží své postoje hodnotit a obohacovat se. Žáci hodnotí i průběh učení, nezaměřují se pouze na nové znalosti a dovednosti.

5.2 Vyučovací metody v programu RWCT

V této kapitole jsou popsány metody z programu RWCT. Tyto metody nemusíme využívat pouze v literárních hodinách, ale můžeme je využít i v jiných předmětech. Každá z nich se hodí pro jiný účel a v jiné fázi třífázového modelu učení, některé jsou vhodné i do více fází. Ačkoliv Vala (2017) přejímá dělení čtenářských strategií ze zahraničí (Tompkinsonová, mezinárodní výzkumy PIRLS? PISA atd.) a předvídání či kladení otázek by tedy řadil mezi

čtenářské strategie, nikoliv metody, ve své práci v následujících podkapitolách využívám pojmosloví Šlapalovo, který strategie, typy čtení i záznamy z četby označuje jako metody (Šlapal, 2012). Jsem si však vědoma toho, že terminologicky toto pojetí není ideální.

5.2.1 Čtení s otázkami

Při této metodě žáci pracují ve dvojicích. Před čtením samotného textu si ho nejprve prohlédnou. Poté se domluví, po jak dlouhých částech budou postupovat. Každý sám si čte určitou pasáž, poté jeden druhému pokládá otázky. Může se jednat o otázky kontrolní, zkušenostní i otázky související se souvislostmi. Druhý žák odpovídá na otázky, může si pomoci čteným textem. Po zodpovězení otázek pokračuje četba dalšího úseku. Poté se role vymění. Díky této metodě se žáci učí formulovat otázky, hledat smysl textu a pracovat s rozporem svého názoru a názoru partnera. (Šlapal, 2012)

5.2.2 Čtení s předvídáním

V této metodě žáci čtou samostatně a potichu pro sebe. Text čtou rozfázovaný podle učitele. Po přečtení určité části každý žák předvídá, jak bude text pokračovat. Jejich předpoklad vychází z jejich odhadů, zkušeností a znalostí. Před další částí své předpovědi diskutují ve dvojicích/skupinách nebo s celou třídou. Následuje četba další části, ve které žáci zvažují, jak hodně se ve svých předpovědích strefili. Opět pokračují v předpovědi další části textu. K této metodě můžeme využít i zaznamenávající tabulku, která slouží pro přesnější záznam předvídání textu. Metoda čtení s předvídáním žáky učí odlišovat podstatné a nepodstatné informace v textu, vyhledat náznak, z něhož můžeme předvídat pokračování a též poznávat důkazy pro vlastní tvrzení. Též se díky této metodě žák učí formulovat své myšlenky, srovnávat svůj názor s nabitými informacemi z textu a propojovat text s vlastní literární zkušeností. (Šlapal, 2012)

5.2.3 Řízené čtení

Žák čte text tiše, po částech a sám. Po každé části učitel předkládá otázky žákům, vede je tím k lepšímu pochopení čteného textu. Pro lepší diskusi je vhodné, aby na sebe žáci viděli, je vhodné volit například sezení v kruhu. Učitel žakovskou diskusi podporuje tím, že se do ní příliš nevrhne a nechává reagovat žáky mezi sebou. Případně podporuje ostatní žáky k vyjádření. Řízené čtení učí žáky, že text podporuje čtenáře k přemýšlení v širších

souvislostech, nejen v samotném textu, ale i v souvislostech s jiným textem nebo životem (využití čtenářské strategie hledání/propojování souvislostí). Učí žáky rozumět výstavbě textu a reagovat v diskusi s ostatními spolužáky. (Šlapal, 2012)

5.2.4 Tabulka tvrzení (ano/ne)

Před tím, než žáci čtou text, tak obdrží od učitele tabulku s tvrzeními. Jsou to tvrzení vybraná učitelem, žáci zvažují, zda jsou výroky pravdivé nebo nepravdivé, své tvrzení píší do sloupečku „před čtením“. Potom žáci čtou samostatně text, kde si pravdivost ověřují. Informace, které jim k ověření slouží si žáci v textu označují. Žáci se touto metodou učí číst pozorně, vyhodnocovat pravdivost informací, vyhledávat argumenty a hledat výroky, které potvrzují či vyvrací jejich mínění. (Šlapal, 2012)

5.2.5 I.N.S.E.R.T (Interactive noting system for effective reading and thinking)

V průběhu si každý žák do svého textu označuje grafickými značkami určitá tvrzení. To, co ví, označuje „fajfkou“; informaci, kterou si potřebuje ověřit označuje otazníkem; plusem zaznamená novou přínosnou informaci; a mínusem informaci, kterou nepovažuje za důležitou nebo ověřenou. Žáci se díky této metodě učí třídit informace ze souvislého textu a hodnotit je. (Šlapal, 2012)

5.2.6 V– CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Před četbou textu obdrží žáci připravené tabulky se třemi sloupečky: vím, chci vědět, dozvěděl jsem se. Učitel žáky seznámí s tématem lekce, bezprostředně poté píší žáci do prvního sloupečku, co o tématu vědí, nebo co si myslí, že vědí. Po tomto úkonu následuje sdílení ve dvojici, žáci si mohou nápady od spolužáka dopsat, pokud si uvědomí, že tyto informace také vědí. Společně také diskutují, co jim jasné není. Na to mají vymezený další sloupeček, do kterého píší, co by chtěli vědět nebo si ověřit. Na řadu přichází společná třídní tabulka, do které učitel zapisuje, co žáci vědí a co se chtějí dovědět. Poté může následovat například metoda I.N.S.E.R.T či jiná vhodná metoda k ověření a získu informací. Metoda žáky učí vybírat důležité údaje z textu, zapisovat informace, nikoli pojmy a hesla, také učí formulovat nové otázky k tématu. (Šlapal, 2012)

5.2.7 Volné psaní

Předem určený časový úsek je využitý pro individuální psaní na určité téma. Toto téma může být jakkoli představené. Žáci píší cokoli, co je napadá, když si nevědí rady, napíší, že neví a pokračují další myšlenkou. Není důležitá stylizace textu, v průběhu psaní se žáci nevracejí a nic nevylepšují. Cílem je psát co nejvíce myšlenek. Učitel po určenou dobu též píše vlastní text, před koncem učitel upozorní na blížící se konec, poté každý žák prezentuje svou práci ve dvojicích, skupinách, případně před třídou. Tato metoda je často využívána v evokační fázi. Metoda učí formulovat myšlenky. (Šlapal, 2012)

5.2.8 Podvojný deník

Na tuto metodu potřebuje každý žák papír rozdělený na dvě části. Do první části žák píše část textu, ke které charakterizuje umístění, abychom část mohli později najít. Citovanou část na vedlejší stranu listu komentuje. Žák píše důvod výběru, co ho zaujalo, co to v něm evokuje apod. Prostřednictvím této metody se žák učí identifikovat přesnou část, která v něm evokovala něco, co má potřebu reflektovat. Učí se zapisovat své myšlenky i orientaci v textu. (Šlapal, 2012)

5.2.9 Poslední slovo patří mně

Žák čte samostatně text vybraný učitelem. Při četbě zaznamenává na jednu stranu kartičky závažné místo z textu, uvádí k němu i stranu a číslo řádku. Na druhou stranu píše osobní komentář, ve kterém zdůvodňuje výběr. Po ukončení četby žáci prezentují svoje kartičky, ostatní žáci odhadují důvod výběru citátu. V průběhu odhadů žák nereaguje na nápady spolužáků (ani nonverbálně), až po zaznění všech odhadů sám odhalí svůj komentář z druhé strany. Jelikož prezentující má poslední slovo, nikdo už nesmí dál nic komentovat. Žák se díky metodě učí identifikovat úryvky textu, které v něm vyvolávají určité pocity. Poté k úryvku formuluje svou čtenářskou reakci. Učí se chápat vyřčené i nevyřčené souvislosti v textu, učí se hledat souvislosti textu a zkušenosti spolužáků a využívá svých čtenářských dovedností. (Šlapal, 2012)

5.2.10 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa nám umožňuje vytvořit strukturu daného tématu. Struktura odpovídá fungování lidského mozku, vědomosti se zde nezapisují lineárně, ale způsobem různých

uzlů, které na sebe navazují a rozšiřují se do dalších částí. Mapa začíná ve středu papíru, kde je napsané téma, od toho vychází různými směry čáry, za které píšeme nápady, které se váží na dané téma, poté se dále větví. Myšlenkové mapy můžeme různě vylepšovat a upravovat, nemají přesná pravidla. Slouží nám k zapisování myšlenek. Myšlenková mapa žáky učí třídit informace, nalézat mezi nimi souvislosti a zaznamenávat je. Též učí strukturovat myšlenky a rozhodovat o podřadnosti a souřadnosti určitých informací. (Šlapal, 2012)

5.2.11 Pětílístek

Do pětílístku žáci rekapitulují informace, názory, stanoviska k určitému tématu. Třídí je do jednoduchého grafického organizéru, tzv. pětílístku, který nám nakonec vytvoří jakousi „báseň“. Žáci touto metodou shrnují informace, vymezují vlastnosti a specifické rysy tématu, používají výstižné metafory, hodnotí volbu slov, argumentují svůj výběr před ostatními. (Šlapal, 2012)

5.2.12 Skládankové učení

Žáci pracují ve skupinách, které mají tři nebo čtyři členy. Každý z členů má originální text, který se týká stejného tématu. Po přečtení textů se žáci přesouvají do jiných skupin, kde se schází se spolužáky, kteří četli stejný text. Dohromady text hodnotí, porovnávají své myšlenky a postoje a vyhodnocují, co je důležité. Nakonec se domlouvají, jaké informace naučí ve svých původních skupinách ostatní členy. Na řadu přichází přesun do původních skupin, kde žáci učí ostatní členy důležité informace. Většinou to probíhá podle určeného pořadí žáků. Žáci se mohou doptávat na nejasnosti a důležité informace si zapisují do sešitů. Metodou skládankového učení se žáci učí vyhledávat podstatné informace, učí se ověřovat, že ostatní informacím rozumí. V neposlední řadě se učí hledat vhodnou strategii předávání informací a správnému porozumění textu. (Šlapal, 2012)

5.2.13 Učíme se navzájem

Tuto metodu využíváme při práci ve skupinách. V těchto skupinách si žáci většinou tiše čtou společný text po částech. Většinou se jedná o naučný text. Po každé části se stane jeden z žáků učitelem, postupně má za úkol splnit pět zadaných úkolů. Nejprve shrne, co se v úryvku společně dočetli, položí ostatním několik otázek vztahujících se k textu, objasní místa, která nemusela být zcela pochopena. Předposledním úkolem je předpovědět

pokračování a obhájit si předpověď, nakonec vybere člena, který bude učitelem po další části textu. Žáci se díky této metodě mají možnost naučit se shrnout poznatky z textu, hledat myšlenku čtené pasáže, učí se hledat v textu místo, které má hlubší smysl a k němu vhodně formulovat otázky. Také se učí vyjasňovat si informace, kterým on sám nebo někdo jiný nerozumí, předvídat pokračování a vhodně argumentovat. (Šlapal, 2012)

5.2.14 Literární kroužky

Žáci mají ve skupinách text, na který každý pohlíží podle své role ve skupině. Po přečtení textu probíhá diskuse, ve které žáci prezentují, jak se vypořádali s požadavky své role. Role vybírá učitel s ohledem na charakter hodiny. Žák v roli tazatele zpracovává pro skupinu seznam otázek pro diskusi. Vykladač postav diskutuje o motivech chování jednotlivých postav. Spojovatel je hledačem souvislostí mezi textem a světem kolem nás. Badatel objevuje informace o dalších tématech, které s hlavním tématem souvisí. Hledač citací čte skupině nahlas části textu, které si myslí, že jsou důležité. Ilustrátor kreslí obrázky k důležitým částem textu. Popularizátor převádí text do takové podoby, aby mu mohl porozumět i mladší čtenář. Spisovatel píše vlastní text, který souvisí se čteným textem. Umělec (sochař) si v hlavě představí seskupení, do kterého postaví členy své skupiny a ti hádají, co seskupení (socha) vyjadřuje. Nakonec se sám vyjadřuje. Žáci se učí ujmout se pravidel své role, účastnit se diskuse a správně spolupracovat ve skupině. Metoda u žáků rozvíjí mj. kreativitu. (Šlapal, 2012)

II. Praktická část

6 Cíle výzkumu, charakteristika výzkumu, výzkumné otázky

Cílem praktické části je vytipovat pět knižních titulů, které jsou vhodné pro žáky mladšího školního věku a je možné s nimi pracovat v rámci literární výchovy. Vytipované tituly budou vhodné ke zprostředkování tématu smrti a budou navrženy přímo pro jednotlivé ročníky prvního stupně základní školy. Dalším cílem je s těmito tituly navrhnout výukové lekce pro jednotlivé ročníky. Následně lekce realizovat na základní škole. Cílem praktické části je také reflektovat jednotlivé uskutečněné lekce. Z reflexí poté navrhnout doporučení pro praxi při zprostředkovávání tématu žákům mladšího školního věku. Posledním cílem práce je zjistit, jak žáci prvního stupně na tematiku smrti reagují.

Jako nástroj pro splnění cílů jsem volila „akční výzkum“. Z titulů, které jsem vytipovala v teoretické části, vyberu pět titulů vhodných pro jednotlivé ročníky prvního stupně, s nimi poté navrhnu dvouhodinové lekce literární výchovy zaměřené na tematiku smrti v různých podobách. Navržené lekce budu realizovat ve všech ročnících prvního stupně na vybrané základní škole. Žáky v lekcích budu seznamovat a konfrontovat s tematikou smrti skrze práci s vybraným titulem. V lekcích budu zkoumat postoj žáků k tematice, jejich názory a vědomosti, které dosud získali. Lekce pro všechny ročníky budou navrženy v třífázovém modelu učení E-U-R (viz kapitola 5.1). Při jejich realizaci budou využité některé metody z programu RWCT (viz kapitola 5.2). Z lekcí získám důkazy o (na)učení, které mi pomohou vyhodnotit, zda každý žák dosáhl stanoveného cíle. Lekce si budu nahrávat na diktafon, abych mohla do práce uvádět autentické komentáře žáků, diskuse a situace z lekcí. V práci následně popíšu průběh jednotlivých realizací, každou realizaci zvlášť reflektuji a navrhnu změny, pro opakované realizace těchto lekcí. Nakonec výzkumu shrnu a zhodnotím jako celek.

6.1 Akční výzkum

Pojmem akční výzkum označujeme nástroj pomáhající učitelům v řešení problémů školní praxe. Učitelům zároveň pomáhá uskutečňovat v praxi inovace. Role učitele je v tomto výzkumu dvojí. První role je role výzkumníka a druhá účastníka výzkumu. Akční výzkum

je popisován též jako nástroj v rukou učitele, díky kterému bude moci proniknout pod povrch dění v edukační realitě. (Janík, 2003)

Cíle akčního výzkumu vycházejí z potřeb učitele. A mohou být následující: učitel se chce něco dovědět, učitel zkoumá určitou záležitost, učitel mění vlastní vyučování nebo získává poznatky. Nejen cíle vyplývají z potřeb vyučujícího, z potřeb vyplývají i výzkumné otázky výzkumu, které se v době výzkumu mohou měnit dle potřeby. I design výzkumu může být během realizace výzkumu měněn dle potřeb výzkumu a jeho směřování. (Janík, 2003)

Výzkumný vzorek akčního výzkumu může být nereprezentativní a může být měněn. Sběr dat probíhá nedogmaticky a metody sběru mohou být v průběhu měněny. Jazyk akčního výzkumu je jazykem učitele, není založen na vědeckém jazyce. Výsledky, které plynou z nasbíraných dat jsou dostupné brzy po realizaci, jsou platné v dané chvíli výzkumu a jsou subjektivního rázu. (Janík, 2003)

Whithead (1983, in Nezvalová, 2003) výzkum rozdělil do pěti fází:

1. Určit problém z praxe – ze zkušeností z praxe jsem si všimla, že žáci 1. stupně základní školy nejsou zvyklí hovořit o tématu smrti a téma jim není blízké a je pro ně tabuizované. Odborníci se ale shodují, že je důležité s dětmi o tomto tématu otevřeně hovořit, proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat.
2. Navržení řešení problému – sestavení tvůrčích lekcí vedoucích k setkání se s tematikou smrti a s konfrontací, díky které žáci mohou vnímat téma jako přirozené a patřící k běžnému životu.
3. Konkretizace činností k určenému řešení problému – ve všech navržených lekcích budou využity knižní tituly, s nimiž žáci budou pracovat v různých aktivitách vedoucích k cílům lekce. Učitel aktivně vede lekce a je v roli průvodce v těchto lekcích.
4. Vyhodnocení výsledků činností učeného problému – vyhodnocení postojů a informovanosti žáků k tématu v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ.
5. Závěrem změna problému – reakce se lišila podle ročníků, proto je třeba přistupovat k problematice jednotlivě, záměrně a úměrně věku žáků. Nelze stanovit a doporučit obecná východiska.

6.2 Výzkumné otázky

1. Jaké knihy (žánry, typy knih) jsou ke zprostředkování tématu smrti pro žáky ZŠ vhodné?
2. Jakým způsobem lze zprostředkovat žákům na 1. stupni ZŠ téma smrti skrze práci s knihou?
3. Je pro žáky 1. stupně ZŠ téma smrti tabu?
4. Jak reagovali žáci zapojení do výzkumu na realizované lekce?

6.3 Místo realizace výzkumu

Tato podkapitola diplomová práce, krátce seznamuje se školou a jednotlivými třídami, kde se konal výzkum praktické části práce.

6.3.1 Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Tuto školu jsem si pro výzkum vybrala z důvodu mého zaměstnání. Učím ve druhém ročníku této základní školy a jsem v denním kontaktu s dalšími žáky z jiných ročníků, kteří ke mně mají důvěru a domnívala jsem se, že by pro ně nemusel být problém se přede mnou otevřít v lekcích zaměřených na tematiku smrti.

Základní škola se nachází ve městě Mnichovo Hradiště, které má necelých devět tisíc obyvatel. Jedná se o jednu ze dvou základních škol v tomto městě. Školu navštěvují žáci z města i z několika přilehlých vesnic. Vzhledem k narůstající výstavbě rodinných domů v okolí Mnichova Hradiště, se každým rokem zvyšuje zájem o tuto školu.

Škola je rozdělena do čtyř budov. Dvě z těchto budov jsou spojené chodbou a jedná se o druhý stupeň základní školy a část stupně prvního. Část proto, protože čtyři třídy jsou na odloučeném pracovišti. Jedná se převážně o první a druhý ročník. V tomto ohledu vidím velmi vhodné prostředí pro děti, které přicházejí ze školek. Nejprve si zvyknou na školu právě na tomto klidnějším odloučeném pracovišti a teprve později přechází do „velké“ školy. Poslední budovou je sportovní hala a v ní přípravná třída. Přípravnou třídu hodnotím velice kladně a dle mého názoru by měla být součástí každé základní školy nebo minimálně by měla být ve všech městech k dispozici.

Ve školním roce 2021/2022 tuto základní školu navštěvuje 528 žáků, kteří jsou rozděleni do 23 tříd. Na prvním stupni je tříd 14. V prvním ročníku dvě třídy, ve druhém ročníku tři třídy, ve třetím ročníku dvě třídy a ve čtvrtém ročníku a pátém ročníku po třech třídách.

6.3.2 Charakteristika jednotlivých tříd

1. B

V této třídě bylo v době výzkumu 16 žáků. Výzkum jsem v této třídě prováděla na začátku března, kdy už žáci uměli číst. Tato třída se učila číst genetickou metodou čtení. Žáci už četli nahlas celá slova.

2. C

Tato třída četla v době výzkumu 22 žáků a nikdo nechyběl. Ve třídě byl jeden žák s odlišným mateřským jazykem. Žáci se učili číst genetickou metodou čtení.

3. A

V době výuky lekce bylo ve třídě 21 žáků. Jedná se o třídu, která v druhé polovině první třídy musela přejít na distanční výuku, která ale v té době nebyla uzákoněna. Tím pádem je dle mého názoru tato třída nejvíce zasažena distanční výukou, protože jim začátek školní docházky přerušila první vlna koronaviru.

4. C

Tato třída je velmi specifická je v ní několik žáků s IVP. V průběhu výzkumu ve třídě bylo 15 žáků.

5. A

Ve třídě 5.A se výukové lekce účastnilo 21 žáků. Ve třídě je dívka, která má asistentku, na tuto lekci jsme se ale domluvili, že to zkusí bez ní, aby si lekci samostatně prožila.

6.4 Vybrané tituly k praktické části

Ke svému výzkumu jsem si vybrala tyto tituly: Když *dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké* (pro 1. ročník), *Návštěva malé smrti* (pro 2. ročník), *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci* (pro 3. ročník), *Most do země Terabithia* (pro

4. ročník) a *O smrti smrtících* (pro 5. ročník). Anotace uvedených knih jsou k nalezení v teoretické části v kapitole 3.2, v podkapitolách: 3.2.4, 3.2.6, 3.2.8, 3.2.9 a 3.2.11.

6.5 Samotný výzkum

Tato podkapitola se věnuje přípravám a samotné realizaci výzkumu diplomové práce, který se konal na základní škole v Mnichově Hradišti. Jednotlivé části obsahují přípravu pro každý ročník prvního stupně základní školy. Každá příprava je členěna do třech hlavních fází. První je fáze evokace, druhá uvědomění si významu informací a poslední fází je reflexe. Fáze uvědomění si významu informací je ve všech přípravách rozdílná. Vždy je členěna do dalších menších fází, podle obsahu. Po každé části je popsán její průběh, do popisů průběhů jsou vkládány autentické rozhovory učitele a žáků, které označuji uvozovkami. Jednotliví žáci jsou pojmenováni písmenem Ž a příslušnou číslicí. Na závěr každé podkapitoly je zhodnocena celá lekce.

Všechny lekce jsou navrhované ve třífázovém modelu E-U-R. Část uvědomění si významu není v přípravách uvedena pod tímto názvem, ale části jsou pojmenovávány podle obsahu, který je tímto úsekem sdělen. Kromě přípravy v prvním ročníku jsou ve všech přípravách využity metody z programu RWCT (viz kapitola 5.2 s jejich bližším vymezením). Předpokládám, že se většina žáků s těmito metodami nesetkala, proto některé metody ve výzkumu zjednodušuji, tak aby pro žáky bylo lehčí pochopit.

6.5.1 Lekce v 1. ročníku ZŠ s titulem Když dinosaurům někdo umře

Příprava a popis průběhu lekce literární výchovy ve 1. ročníku ZŠ

Škola: Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Ročník: 1. ročník

Vyučující: Kateřina Němečková

Počet žáků ve třídě: 16

Cíle:

Žák definuje smrt jako nenávratný stav.

Žák pojmenovává pocity v navržených situacích.

Žák říká, jak se chovat, abychom předcházeli předčasné smrti.

Metody: diskuse, společné čtení, kresba

Pomůcky: kniha *Když Dinosaurům někdo umře*, interaktivní tabule, pastelky, papír, tabule

Klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, k učení, pracovní

AKTIVITA	INSTRUKCE	POZNÁMKY
<u>Evokace</u>	1) U: „Představ si, že jsi semínko. Díky vodě a sluníčku začneš růst. Vyroste z tebe poupě. Z poupátka jednoho dne vykvete nádherná kytička. Chvíli zdobíš svět, ale časem květ opadá. Zůstanou jen listy. Málo prší a svítí hodně sluníčka. A kvůli tomu uschneš, už nikdy nebudeš tak krásná květina. Nyní jsi malé kuřátko. Okolo tebe je mnoho dalších malých kuřátek, jste žlutoučká a malá jehňátka vás přes plot pozorují. Maminka slepička se o vás hezky stará a zahřívá vás. V noci ale okolo kurníku slyšíte divné zvuky. Maminka se o vás moc bojí. A je to tady, přišla liška a odnesla si dva tvoje bratříčky. Ještěže, farmář druhý den tu díru, kudy se liška dostala dovnitř opravil. Uffff.“ 2) U: „Víš někdo, co se stalo s kytíčkou? Proč už nikdy nebude tak krásná květina?“ 3) U: „A co se asi stalo s bratříčky z kurníku?“	1) Žáci zavřou oči a zkouší se vcítit do toho, co jim učitel čte. 2)-6) Žáci formulují odpovědi.

	4) U: „Když měla kytička zelené listy a krásně kvetla, vodička jí dávala vláhu, můžeme říci, že žila?“ 5) U: „Když kuřátka byla s maminkou a měla se dobře, tak také žila?“ 6) U: „Co je to být živý/žit? Na tuto otázku zkusíme najít odpovědi v této knížce. Už někdo z vás tuto knížku četl? Pokud ano, neříkej nám, o čem je, ale pracuj s námi, jako bys ji viděl poprvé.“	
--	--	--

Vzhledem k tomu, že se jedná o opravdu začínající školáky, byli ze začátku nadšeni ze změny, učila jsem je poprvé. Některým chvíli dělalo problém, zavřít oči, byli zvědaví. Nakonec se do evokované situace všichni vcítili velmi hezky a dávali pozor. V polovině příběhu o kytičce jsem nechala žáky otevřít oči a každý mohl říct, jaká z něj vyrostla kytička. Někdo si představoval tulipán, jiný fialku, narcis nebo sedmikrásku.

U: „Ví někdo, co se stalo s kytíčkou?“

Ž1: „Uchla.“

U: „Co to znamená, že uchla?“

Ž2: „Zvadla, už nekvete a je suchá. Už nikdy nebude kvést.“

U: „Bude ještě někdy kytička růst?“

Žáci: „Ne!“

U: „Co se stalo s bratříčky, když jste byli v noci v kurníku?“

Ž3: „Odnese ji liška a sežrala je.“

Nad otázkou života kytičky jsme chvíli vedli diskusi, někteří nedokázali přijmout, že vlastně rostlina žije. Nakonec tomu všichni porozuměli a u kuřátek už to bylo všem jasné, že se také u živočichů jedná o život.

U: „Co tedy děti znamená, že někdo žije?“

Ž4: „Že existuje.“

Ž5: „Že může existovat, ještě ho nikdo nezakopal.“

<u>Společné čtení</u>	1) Učitel promítá knížku na interaktivní tabuli, žáci se střídají a knihu čtou. Podle rychlosti čtení učitel zasahuje a pomáhá žákům. 2) U: „Dozvěděli jsme se tedy, co to znamená být živý?“ 3) U: „A co se stane, když někdo živý není?“ 4) U: „Ví někdo, jak se tomu říká, když někdo žije a najednou nežije?“ 5) U: „A jak se to děti stane?“ 6) U: „Podíváme se do naší knížky, jestli o tom něco píší.“ 7) Probíhá společné čtení. 8) U: „Víme, že když někdo nežije, tak umřel. Je mrtvý. Co to vlastně ale znamená? Vzpomeň, co se děje v těle, když je člověk živý, a zkus říci, co se tedy děje, když je mrtvý.“ 9) U: „Opět si přečteme kousek knížky společně a ověříme si, jestli jsme měli pravdu.“	1) Str. 4-5 2) Žáci jednoduše odpovídají na otázku s dopomocí učitele. 3)-4) Pokud si žáci neví rady, pokládá učitel návodné otázky, aby se dostali k odpovědi, že je mrtvý, tzn. umřel. 5) Předpokládáme, že žáci říkají různé situace, jak se může stát, že někdo umře. 7) Str. 6-9 8) Žáci zkouší formulovat odpovědi. Předpokládáme, že říkají opaky toho, co se děje, když je živý. 9) Žáci a učitel si potvrzují, zda měli/neměli pravdu ve svých tvrzeních.
------------------------------	--	---

Společně jsme si přečetli, co znamená být živý. Do čtení jsem zapojila i aktivitu, kdy jsme si činnosti předváděli, to žáky velmi bavilo. Mluvila jsem s nimi o tom, že je pro nás důležité srdce, když srdíčko netluče, tak nežijeme. Chodili jsme po třídě s žáky a přikládali jsme

hlavu na srdce, abychom si poslechli, jestli každému z nás tluč srdíčko. Zjistili jsme tedy, že je vše v pořádku a žijeme. Četli jsme i o tom, jak se stane, že někdo umře. Žáci věděli, že umírají staří lidé a nemocní lidé. Nakonec po četbě zjistili, že vědí i ostatních druhů smrti. Důležité shrnutí bylo, že když žijeme, tak můžeme cokoli dělat, když jsme mrtví už nic dělat nemůžeme. Žáci měli tendence vyprávět o tom, že jim někdo v rodině umřel, že umřel dědeček nebo babička, když byli malí apod. Tuto diskusi jsme nerozvíjeli, protože by byla velmi dlouhá.

<u>Vnímání emocí a pocitů</u>	1) U: „Představ si, že jsi sám ve tmě v lese.“ (po chvílce řekne učitel „štronzo“, žáci znehybní v sochy, koho se učitel dotkne, odpoví na otázku: „Jaký máš pocit?“ ... „Bojíš se, máš tedy strach.“ 2) U: „Teď si představ, že jsi k narozeninám dostal dárek, který sis moc přál.“ (po chvílce řekne učitel „štronzo“, žáci znehybní v sochy, koho se učitel dotkne, odpoví na otázku: „Jak se cítíš teď?“ ... „Nejspíš máš velkou radost.“ 3) U: „Ztratil jsi svou oblíbenou čepici“ (po chvílce řekne učitel „štronzo“, žáci znehybní v sochy, koho se učitel dotkne, odpoví na otázku: „Jak se cítíš?“ ... „Někdo je smutný, někdo naštvaný.“ 4) U: „Vidíš, že v každé situaci máme jiný pocit, cítíme tzv. jiné emoce. A ve stejné situaci se můžeme každý cítit jinak.“ U: „Jaký jste měli pocit ve tmě v lese?“ U: „Jaký jste měli pocit, když jste dostali dárek?“	Narativní pantomima: Žáci chodí po prostoru, předvádí, co říká učitel + poté zkouší vyjádřit své pocity. 1) Předpokládáme, že žáci řeknou, že se bojí. Mohou být výjimky. 2)-3) Žáci si představují situace, předvádějí emoce a popisují je. 4) Vytváříme myšlenkovou mapu na tabuli. Pojmenujeme si pocity a napíšeme si je na tabuli. 6) Str. 12-17
---	--	---

	U: „A Jaký jste měli pocit, když jste ztratili čepici?“ 5) U: „I pokud někdo umře, může z toho mít každý jiný pocit, jaké pocity myslíš měli naši dinosaurů?“ 6) Probíhá společné čtení 7) U: „Většina dinosaurů cítila smutek a strach.“	
--	---	--

Narativní pantomima žáky hodně bavila. Každý z nich se při předvádění choval jinak. Už v jejich chování bylo lehké vyčíst, že každý má jiné pocity a emoce.

U: „Jak se cítíš, když jsi teď sám ve tmě v lese?“

Ž6: „Docela se bojím.“

Ž7: „Bojím se a mám strach, že je tam vlk nebo medvěd.“

Ž8: „Bojím se a nejraději bych se schovala někde mimo les.“

Ž9: „Já jsem statečná a nebojím se.“

Když žáci předváděli, že dostali nejkrásnější dárek, tak všichni skákali a dováděli. Bylo na nich vidět, že mají radost. Také to tak popisovali v následující reflexi, že mají radost, jsou šťastní a je jim krásně. U ztracené čepice se názory lišily, protože některé holčičky měly radost, jelikož prý nerady nosí čepici a takhle jim ji maminka nebude nutit, když ji ztratily. Na konci čtení o trápení dinosaurů se žáci shodli na tom, že většina dinosaurů cítila smutek, protože jim bylo líto, že jim někdo umřel.

<u>Kamarádství</u>	1) U: „Myslíte si, že by nám někdy mohli kamarádi pomoci, když jsme smutní?“ ANO x NE – žáci vyjádří svůj postoj/názor pomocí škály na koberci.	1) Žáci zkusí ukázat svůj názor na škále a odůvodňují svůj postoj. 2) Žáci navrhnou, jak pomoci kamarádům.
---------------------------	---	--

	Ano – místo u okna, ne – místo u dveří. Koho se dotknu, ten svůj názor zdůvodní. 2) U: „Jak bys pomohl kamarádovi, když by byl smutný?“ U: „Podíváme se, co navrhuji dinosauri, jestli se s nimi shodneme.“ 3) Poté probíhá další společná četba.	3) Str. 18-19
--	---	---------------

Až na pár výjimek si žáci stoupli k oknu, protože byli přesvědčeni o tom, že kamarádům můžeme se smutkem pomoci. Navrhovali, že by je rozesmáli, povídali si s nimi, hráli s nimi hry, dělali by kraviny apod.

<u>Rozloučení</u>	1) Učitel čte žákům a žáci pouze pozorují obrázky.	1) Str. 20-27 Během četby probíhá volná diskuse podle potřeby.
--------------------------	--	---

Někteří žáci nám vyprávěli o tom, že byli na pohřbu. Holčičky zase říkaly, že pohřbívaly během pohybové přestávky mrtvou žízalu.

<u>Reflexe</u>	1) U: „Vzpomeň na začátek hodiny, kytička kvůli sluníčku uschla dříve, než by možná chtěla, liška, když odnesla kuřátka, tak je nejspíš dala svým mláďatům jako potravu a kuřátka, také umřela dřív, než dorostla do kohoutků. Někdy se tedy stane, že život skončí dříve, než si to přejeme, to jsme se dočetli v knížce. Čeká každého z nás chvíle, kdy nám dotluče srdíčko?“ 2) U: „Co můžeme udělat pro někoho, komu to srdíčko už netluče?“	1) Vzhledem k tomu, že se v knize o této otázce psalo, předpokládáme, že žák na konci hodiny chápe, že smrt čeká každého z nás a je nenávratná. 2) Cílíme na odpověď, že na něj vzpomínáme, hezky o něm mluvíme a můžeme chodit dávat kytičky na hrobeček.
-----------------------	--	--

	3) U: „Ten, kterému už netluče srdíčko, vrátí se k nám zase živý? 4) U: „Můžeme ukázat svůj smutek a poprosit kamarády o pomoc?“ 5) U: „Nakresli obrázek, pro maminku slepičku, která přišla o dvě svá kuřátka, aby nebyla smutná.“ 6) U: „Proč jsme obrázek kreslili?“ 7) U: „Jak se můžeme my sami chovat, aby se nám něco nestalo dříve, než chceme?“	3) Důležité je, aby žáci pochopili nenávratnost. 4) Ano, správný kamarád by nám měl pomoci. 6) Abychom ji udělali radost. 7) Jsme na sebe opatrní, neděláme nebezpečné věci.
--	---	--

U: „Každému z nás jednou dotluče srdíčko, je to tak?“

Žáci: „Ano.“

U: „Vrátí se za námi pak někdo jako živý?“

Ž2: „Ne, ale vrátí se jako duch.“

Ž4: „Nevrátí se.“

U: „Co můžeme dělat pro ty, kteří už tu s námi nejsou?“

Ž7: „Můžeme za nimi chodit na hrobeček, uklonit se jim, dát tam kytičky a zapálit svíčku.“

Ž5: „Vystavíme si někde fotku a zapálíme svíčku u ní.“

Zadání ke kreslení obrázku bylo pouze takové, aby obrázek udělal radost smutné slepičce, která přišla o svá kuřátka. Nebylo vůbec řečeno, co na obrázku musí být. Na čtrnácti obrázcích ze šestnácti byla nakreslená kuřátka na dalších dvou dokonce celá slepičí rodina v kurníku. Ani jeden obrázek se nevěnoval ničemu jinému než slepičce nebo kuřátkům.

Všichni žáci se shodovali na tom, že abychom dlouho žili, musíme na sebe dávat pozor. Mluvili především o přecházení silnice, myslím, že to bylo tím, že jsme takovou nehodu viděli v knize. Také žáci mluvili o tom, že máme dávat pozor, když lezeme po stromech nebo v lese po skalách.

Aby žáci neodcházeli smutní, tak jsme si nakonec zatancovali ptačí tanec, to je velmi bavilo.

Reflexe lekce

Na začátku celé hodiny byli žáci mírně zklamaní, že nemají hudební výchovu a že budeme pracovat s knihou. Brzy se však dostali do atmosféry a pracovali podle mých představ. Během lekce jsem musela některé věci upravit, aby to žáky více bavilo. Doptávala jsem se na představy kytíček, každý chtěl říct, jakou kytíčku si představoval. Když jsme si říkali, co všechno živý člověk dělá, tak jsme si to předváděli. Zařadila jsem tuto aktivitu proto, abych udržela pozornost a žáci byli více aktivizováni. Dokonce jsme s žáky poslouchali srdíčko kamarádů, žáci byli nadšení, když si mohli poslechnout i moje srdíčko, bylo na nich znát, že jsou to prvňáčci a jsou nadšení z blízkého kontaktu s vyučujícím. Četli jsme postupně po větách, jak jsou žáci zvyklí. Střídali se a kontrolovali, jestli ostatní čtou, kde mají. Část, kde popisovali žáci své emoce, je velmi bavila. Bylo na nich vidět, že v této aktivitě se mohou projevit a bavilo je se předvádět. Měli i velký zájem pochlubit se se svými emocemi. Jediný problém byl, že se nedokázali nehýbat. Jen co jsem se prvního zeptala, všichni své „sochy“ povolili a překřikovali se, kdo chce odpovídat. Po povídání si o tom, jak můžeme kamarádovi pomoci se smutkem, měli žáci pohybovou přestávku a někteří po ní říkali, že je jiný rozveselil a jak to udělal. Obrázky se žákům moc povedly si s nimi opravdu záležet. Reflexe byla poupravená, protože na žácích byla znát únava. Na konec hodiny si žáci zaslouženě zatancovali ptačí tanec, což žákům mělo připomenout kuřátka z evokace. Tanec je rozptýlil od chmurných myšlenek.

6.5.2 Lekce ve 2. ročníku ZŠ s titulem Návštěva malé smrti

Příprava a popis průběhu lekce literární výchovy ve 2. ročníku ZŠ

Škola: Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Ročník: 2. ročník

Vyučující: Kateřina Němečková

Počet žáků ve třídě: 22

Cíle:

Žák dokáže adekvátně reagovat na otázky učitele při diskusích.

Žák aktivně pracuje při skupinové činnosti.

Žák na konci formuluje alespoň jednu vlastnost smrti.

Metody: diskuse, pětilístek, práce s obrázky z knihy, práce s knihou

Pomůcky: kniha *Návštěva malé smrti*, pracovní listy s obrázky, papírky úryvky na dolepení, papír A3 s pětilístkem, lístečky s pětilístkem do skupin, kartičky na rozdělení do skupin, mazací tabulky, lepidla (*materiály k výukové lekci ve 2. ročníku – Příloha č. 1*)

Klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, k učení, pracovní

AKTIVITA	INSTRUKCE	POZNÁMKY
<u>Rozdělení do skupin</u>	1) Žáci si losují kartičky. Podle kartiček se rozdělí do 5 skupin, ve kterých budou pracovat.	1) texty na kartičkách: dětství, miminko, dospělost, stáří, nemoc Poznámka: slova jsou záměrně vybraná k tématu, bude se s nimi později pracovat.

Při rozdělování byl jen malý zádrhel, než žáci pochopili, že ve skupinách budou žáci se stejnými kartičkami. Tato informace nezazněla. Rozdělení ale proběhlo velmi rychle.

<u>Evokace</u>	1) U: „Do skupin dostanete obrázky bez textu. Pozorně si je prohlédněte.“ 2) U: „Vaším úkolem nyní bude, abyste určili, kolik postav se v příběhu objevuje.“ 3) U: „Je tam nějaká postava, která se objevuje ve více podobách?“ 4) U: „O které postavě bude celý příběh a jak jsme to poznali? Zkus postavu pojmenovat.“	1) Ve skupinách je dostatek času, aby si žáci příběh zkusili prohlédnout. 2) Je možné, že žáci napočítají více postav než tři. Učitel později navede, že jsou to jen tři postavy, které na obrázcích mohou vypadat jinak. Například dědeček nejprve leží, pak
-----------------------	---	--

	5) U: „Kniha nese název: Návštěva malé _____. Zkuste podle našich nápadů, doplnit, jak by podle vás byl název kompletní.“ 6) Učitel prozradí název. 7) U: „Co je to smrt? Přemýšlej a nic neříkej.“ 8) Zapisujeme slovo SMRT na první řádek pětílístku.	jde, a nakonec je zahalený v dece. 3) V tuto chvíli pro nás není tato otázka zcela stěžejní, ale zajímá nás, jestli žáci pozorně určili, že se holčička proměňuje na konci příběhu v anděla. 4) Předpokládáme, že žáci dokáží určit, že je příběh o zahalené osobě, budou jí nejspíše jmenovat jako smrtka, je možné, že se ale objeví i jiné názvy pro tuto postavu. Pojmenování zapisujeme na velký papír. 5) Ve skupině žáci diskutují o názvu. 7) Žáci mají pouze možnost, sami v sobě o tématu přemýšlet. 8) Na A3 je připravené schéma společného pětílístku. Na první řádek učitel píše slovo SMRT.
--	---	--

Žáci do skupin dostali seřazené obrázky. Společně se na ně dívali a vedli nad nimi diskusi, protože měli určit, kolik osob se v příběhu objevuje. Poté každá skupina zvolila zástupce, který za skupinu řekl, kolik osob se tam objevuje. Padly názory: dvě, šest, šest, šest a pět. Poté jsme společně kontrolovali, kolik se na každém obrázku objevuje postav. Nejprve se

žáci ujišťovali o tom, co jsou postavy, jestli do nich patří i zvířata. Hned ze začátku žáci odhalili, že postava z prvního obrázku se objevuje úplně na všech ilustracích.

U: „Proč asi je osoba na všech obrázcích? Jak to může s knihou souviset?“

Ž1: „Protože je to hlavní postava.“

U: „Ano, protože je to hlavní postava, skvělá práce.“

Postupně jsme odhalili další postavy. A žáci určili, že jsou v příběhu čtyři postavy.

U: „Zajímá mě, jestli je nějaká postava v příběhu, která je vyobrazena různě. Je to stejná postava, ale vypadá trošku jinak. Je tam někdo takový?“

Ž2: „Ta smrtka“

U: „Ano, ta je vyobrazena různě, ale stále je stejná.“

Ž3: „Ta holčička.“

U: „A jak je vyobrazená holčička?“

Ž3: „Jako anděl, nejprve je jako holčička a poté je z ní anděl.“

Poté jsme znovu navázali na počet postav, někteří stále tvrdili, že je šest postav. Ostatní odhalili to, co jsem očekávala. Jsou tam tři postavy, ale Evelínka je nejprve jako člověk a poté jako anděl.

U: „Podle čeho jsme poznali, že příběh bude o té černé osobě?“

Ž1: „Protože je tam nejvíc.“

U: „Kniha se jmenuje Návštěva malé _____. Po vás nyní chci, abyste zkusili doplnit, co v názvu chybí. Říkejte nahlas nápady.“

Nakonec jsem nenechala žáky diskutovat ve skupině, ale každý mohl říct, co ho napadá. Nápady jsem vzhledem k malému množství nikam nezapisovala. Byly to: Návštěva malé smrtky, Návštěva malé holčičky, Návštěva malého anděla. Prozradila jsem žákům, že nejbliž byl první tip. Hned další návrh odhalil správný název. Všechny návrhy byly přijaty a oceněny, protože vhodně vystihly téma knihy, neznamená to tedy, že by jejich odpovědi byly špatné nebo nevhodné. V další fázi každý z žáků samostatně přemýšlel o otázce: „Co je to smrt?“.

Ž4: „Že umřeš.“

Ž1: „Když někdo umře.“

Ž5: „Nový život v nebi.“

Ž6: „Že odchází do nového života.“

U: „Co se s tím člověkem děje?“

Ž4: „Rozpadne se na částičky nebo zmizí.“

Ž6: „Je z něho anděl.“

Ž7: „Duch nebo čert.“

Ž8: „Narodíš se jako něco jiného.“

U: „Co, se ale děje s tím člověkem, když umře, co to je umřít? Co se stane s tělem?“

Ž4: „No nebude tam.“

Ž9: „Bude ležet v hrobu.“

Ž3: „Už nebude dýchat, ani vidět.“

Ž10: „Smrt je, že nám přestane tlouct srdce.“

U: „Ano, srdíčko přestane tlouct, tělo nebude fungovat, protože srdíčko nebude fungovat. Je to jako, když se někde rozbije motor. Srdce je náš motor, díky kterému žijeme.“

Ž5: „Když netluče srdíčko, tak usneš.“

Do společného pětílístku i do malých skupinových pětílístků jsme napsali hlavní téma hodiny, které bylo odhaleno na třetí pokus. Druháci nejsou zvyklí zatím pojmenovávat témata hodiny podle evokace.

<u>Přiřad' text k obrázkům</u>	1) Každá skupina dostává jednotlivé úryvky textu. Jejich úkolem je, správně přiřadit úryvky k obrázkům. 2) Odhalení správného řešení.	1) Předpokládáme, že bude rozvíjená diskuse mezi žáky. Dopředu nedokážeme určit přesný průběh této aktivity.
---	--	--

		2) Učitel čte příběh nahlas, žáci mají za úkol si kontrolovat, případně opravovat chyby. Poté úryvky do svých obrázků lepí.
--	--	---

Při rozdělování obrázků byla prvotní strategie u každého jiná, nakonec se ale většina skupin uchýlila k rozdělení úryvků, každý si jich několik vzal a zkoušel přiřadit. Ve skupinách probíhaly diskuse podle očekávání. Každý měl nějaký návrh a musel ho obhájit, pokud si za ním stál. Často si žáci pomáhali drobnostmi z obrázků, což bylo potřeba, protože některé úryvky nebyly zcela specifické a ani já bych to nedokázala vše správně přiřadit. Následovalo čtení, kdy jsem četla a žáci si správně přilepovali texty tam, kam patří. Vždy byl ve skupině zvolen jeden člen, který počítal, kolik správných textů skupina zvládla přiřadit.

U: „Jaké to pro vás bylo, přiřadit text, když jste příběh neznali a nevěděli jste, kam co patří.“

Žáci: „Hrozný, těžký, divný, hodně těžký.“

U: „Proč to podle vás bylo těžké?“

Ž11: „Protože jsme nevěděli, kam co patří.“

U: „Přišlo vám, že byste mohli jeden text přiřadit k více obrázkům? Bylo tohle pro vás těžké?“

Žáci: „Nejtěžší.“

Nakonec žáci zhodnotili, že se rozmýšleli podle toho, co se k tomu hodí nejvíce a nebylo pro ně těžké přesvědčit ostatní. První skupina měla správně přiřazené dva texty, druhá skupina čtrnáct, třetí skupina zapomněla spočítat, čtvrtá skupina osmnáct a pátá třináct. U druhé čtvrté skupiny je to obrovský úspěch, protože obrázků bylo 23. Následovalo druhé čtení, kdy jsem četla a žáci naslouchali a u čtení si znovu prohlíželi obrázky.

<u>Odhalení</u> <u>charakteru</u> <u>postavy</u> <u>±</u> <u>Žakovská</u> <u>charakteristika</u> <u>smrti</u>	1) U: „Jaká je smrt v příběhu?“ 2) U: „A jaká je smrt ve skutečnosti? Ve skupině napište na mazací tabulku, jaká je podle vás smrt.“ 3) U: „Můžeme vlastně říci, jaká smrt je?“ 4) Společně vybereme do další úrovně pět lístku vhodná slova, na kterých se shodneme, že by měla reprezentovat vlastnosti smrti. 5) U: „Vidím, že zcela nejde specifikovat, jaká smrt je. Ale víme, co je to smrt. Kdo dokáže specifikovat, co to je?“ 6) U: „Zkuste ještě jinak tento stav pojmenovat.“	1) Diskuse v kruhu, vedená učitelem. Každý má prostor říci svůj názor. V případě, že nezazní různé vlastnosti, učitel podává návodné otázky. Docházíme k tomu, že je smrt: smutná, zmatená, okouzlená, veselá, opuštěná a šťastná. 2) Žáci ve skupinách zapisují nápady, které poté prezentují přede všemi. 3) Diskuse, kterou učitel navede na to, že každý z nás může smrt vnímat jinak. 4) Pokud se žákům nepovede zcela specifikovat o co jde, tak učitel zcela přesně doplní specifikaci smrti. Mělo by určitě zaznít, že se jedná o určitý STAV. 5) V tomto bodu diskuse, žáci vymýšlejí, jak jinak pojmenováváme tento stav.
---	--	--

Podle žáků je smrt v příběhu: černá, hodná, mrtvá, milá, malá, moc hodná, normální, šťastná, zabitá. Po odchodu Evelínky žáci zhodnotili, že smrt byla: smutná, opuštěná. Nakonec jsem

žákům postupně svými slovy řekla příběh a emoce jsme malé smrti přiřazovali v různých částech příběhu. Na mazací tabulky si žáci ve skupinách zapisovali, jaká je podle nich smrt ve skutečnosti. Objevovalo se: zlá, psychopat, strašidelná, blbá, přísná, hodná, smutná, mrtvá, rychlá, smutná, šťastná, opuštěná, milá. V tuto chvíli jsem cítila, že některé vlastnosti stále žáci hledali ke smrti z textu, jako například milá, hodná a šťastná. Nejvíce se objevovalo strašidelná a zlá. Žáci mi tvrdili, že vlastnosti smrti můžeme říci my. I přes návodné otázky, že my jsme se se smrtí nesetkali atp. žáci neporozuměli na co mířím a nedostala jsem odpovědi, které by se vztahovali k tomu, že když jsme smrt nezažili, tak ji nedokážeme moc identifikovat.

U: „Co je tedy smrt?“

Ž12: „To, že někdo umře.“

U: „Bud’ jsme?“

Ž10: „Živý.“

U: „Nebo jsme?“

Ž10: „Mrtvý.“

U: „Je to tedy nějaký stav?“

Žáci se shodli na odpovědi ano. Že buď člověk žije anebo je mrtvý. K tomuto stavu jsem musela pokládat návodné otázky. Zanedlouho jsme se dostali zpět k vlastnostem. Nakonec mi žáci potvrdili, že jsme ji nikdo neviděl. Doplnili jsme společně druhou úroveň třídního pětílístku. Žáci společně vybrali vlastnosti strašidelná a zlá. Strašidelná je podle žáků proto, protože je to duch, osoba s kosou nebo kostlivec. Jeden žák se zeptal, jak vlastně můžeme vědět, jak vypadá, když jsme ji nikdo neviděl. Dává za příklad, co když je to nějaká jiná věc ne kostra. Dostali jsme se do situace, kdy jsem žákům vysvětlila, že život také nevidíme, žijeme, ale samotný život nikdo neviděl, je to něco abstraktního. Žák tedy nakonec zhodnotil, že to nemusí být kostra a nemusí být strašidelná.

<u>Vztah ke smrti</u>	1) U: „Už jste někdy takto o smrti přemýšleli? Jaký z toho máte pocit?“	1) Učitel předpokládá, že žáci budou mít zvláštní pocity. Velkým
------------------------------	---	--

	2) U: Myslíte si, že tyto pocity prožívali i lidé, kteří už mezi námi na světě nejsou?“	předpokladem je i strach, nevědomost, smutek apod. 2) Diskuse. Kterou nelze přímo specifikovat, kterým směrem se bude uvádět, může být krátká, ale i více rozvedená.
--	---	---

Někteří o tomto tématu nikdy nepřemýšleli. Několik žáků o smrti přemýšlelo, často kvůli tomu, že jim někdo umřel. Většina z nich mluvila o úmrtí prarodičů, někteří o úmrtí zvířete, což jsem se snažila zdůraznit, že je důležité přemýšlet i nad tím, že neumírají jen lidé. Někteří žáci rovnou říkali, že i když umřít nechceme, tak jednou umřeme. Když žáci o smrti přemýšleli, tak měli smutné pocity.

Ž6: „Chtěla jsem říct, že život není nekonečný.“

U: „Zamysli se, jaký máš nyní pocit, když přemýšlíš o smrti.“

Ž10: „Že můžeme umřít hodně brzy, když budeme hodně nemocní.“

Další žáci měli divné, strašidelné, děsivé, hrozné, a především smutné pocity. Smutek převládal nejvíce a jsem přesvědčená o tom, že je to dáno právě i tím, že smutek je ke smrti přiřazován ve společnosti.

U: „Vraťme se zpět a zapřemýšlejte, jestli to, co řekla žákyně Ž10 nějak souvisí s naším příběhem.“

Ž6: „Ano, to se stalo Evelínce.“

U: „Evelínka v příběhu o něčem vyprávěla o čem?“

Ž4: „O své nemoci.“

Ž13: „A o bolestech.“

Nakonec žáci vyvodili, že Evelínka byla veselá proto, že se těšila na smrt. Protože ji moc trápily bolesti, které měla kvůli nemoci. Zhodnotili i to, že je důležité, že život není nekonečný. Na tomto jsme si vysvětlili, že nikdo z nás není nesmrtelný a měli bychom na

sebe dávat pozor. Žáci se většinou shodli na tom, že naši předci měli nejspíš podobné myšlenky, právě proto, že nevěděli, co je čeká. Někdo nad tím určitě podle žáků přemýšlel a někdo ne.

<u>Opakované čtení textu</u> ± <u>Skupinový</u> <u>pětilístek</u>	1) Ve skupinách si žáci znovu čtou celý text. 2) U: „Dostanete papír, podobný tomu, co jsme společně vyplňovali. Podle sebe jako skupina doplňte, co se do něj hodí. Na prvním řádku je SMRT na další doplňujete vlastnosti.“ 3) U: „Nyní nás čeká další řádek pětilístku. Do tohoto řádku zkuste vymyslet větu tři slova, která popisují, co smrt dělá. A na další řádek se pokuste vymyslet větu, která se pojí k tématu smrt.“	2) Do skupiny žáci dostanou pětilístek, který podle vzoru zkusí doplnit, jaká slova cítí oni jako skupina, že jsou správná. Opět doplňují pouze druhou úroveň. 3) Pokud si žáci neví rady, učitel je jako poradce. V tuto chvíli nenavádí na svůj názor, spíše zkouší vést k nalezení řešení.
--	--	---

Každá skupinka samostatně četla text. Poté vyplňovala druhou, třetí a čtvrtou úroveň v pětilístku.

<u>Postoj hrdinů</u>	1) U: „Na začátku jsme odhalili, že má kniha tři postavy. Též jsme zhodnotili, že hlavní postavou je malá smrtička. Nyní bych chtěla, abyste ve skupině zkusili říci, jaký postoj měly dvě ostatní postavy právě k tomu, že za nimi smrtička přišla.“ 2) U: „Shodli jsme se tedy na tom, že neměli stejné postoje a každý z nich u toho měl určitě i rozdílné pocity. Moje otázka tedy zní. Je smrt vždy jen něco špatného?“	1) Pokud žáci nerozumí slovu postoj, učitel dovysvětlí například na nějaké situaci. 2) Očekáváme, že se během četby alespoň někomu z žáků odhalilo, že smrt nemusí vždy znamenat něco špatného, ale že může být pro člověka i vysvobozením.
------------------------------------	--	---

Vzhledem k času jsem bohužel tuto část hodiny vynechala.

<u>Dokončení</u> <u>pětilístku</u>	1) U: „V této chvíli nás čeká dokončení společného pětilístku. Podle vašich návrhů budeme diskutovat, co je nejvíce výstižné a co tedy společně doplníme.“ 2) U: „Zbývá nám poslední řádek, na tomto řádku by se mělo objevit synonymum, ke slovu, které stojí na vrcholu. Zkuste nad tím pořádně zapřemýšlet, jaká slova bychom mohli použít.“ 3) U: „Do společného pětilístku tentokrát zvolím slovo já. Tím slovem je slovo KONEC. Přemýšlej chvíli sám nad tím, proč jsem zvolila slovo konec.“	1) Žáci navrhnou své řešení podle skupinových výtvorů. Učitel s nimi diskutuje a dokončuje společný pětilístek. 2) Je velká pravděpodobnost, že se žáci netrefí do slova, které se nám hodí do závěru hodiny. Opět necháváme, aby si žáci ze slov vybrali pro svůj pětilístek to, které se jim zdá nejvíce vhodné. V tomto případě je ale rozdíl v tom, že skupiny nenavrhují řešení jen pro svou skupinu, ale můžou si vybrat ze všech navrhovaných slov, od kteréhokoli z žáků. 3) Učitel direktivně doplňuje do společného pětilístku, je to z důvodu, že na tomto slově bude částečně postavená diskuse při reflexy celé lekce literární výchovy.
---	--	--

Podle skupinových pětílístků jsme společně vybrali věty, které jsme doplnili do třetí a čtvrté úrovně třídního pětílístku. S žáky jsme se domluvili na těchto větách: Smrt zabíjí lidi. Náš život není nekonečný. Na některé skupiny byl pětílístek složitý a nedoplnili ho celý.

<u>Reflexe</u>	1) U: „Kdo ví, jaké je antonymum pro slovo KONEC?“ 2) U: „Začátek a konec, co končí, když nastane smrt?“ 3) U: „My víme, že každý život někdy začne, jak začíná život?“ 4) U: „Víme ale, kdy život končí? Dokážeme říci, kdy skončí náš život?“ 5) U: „Na začátku hodiny jsme se rozdělili do skupin podle určitých slov. Proč jsem vybrala zrovna tato slova?“ 6) U: „Mysleme prosím na to, že neznáme délku života, užívejme si ho a chovejme se tak, abychom prožili kvalitní život, dokázali plno věcí a na konci života mohli být se svými činy spokojení. Mějme radost z každého dne, kdy jsme zdraví a važme si všeho, co nám život dává.“	1) Zde je velký předpoklad, že odpověď zazní neprodleně po otázce. 2) Do diskuse se zapojuje každý, kdo chce. Cílem učitele je navést žáky na slovo život. 3) Diskuse o začátku života. 4) Diskuse o konci života. 5) Miminko značí začátek život, dětství to, co žáci nyní prožívají. Dospělost je pro většinu lidí nejdelší částí života. Nemoc se může objevit u kohokoli z nás. Stáří je jako zástupce pro nejčastější smrt.
------------------------------	---	---

Žákům jsem oznámila, že do posledního řádku budeme psát synonymum ke slovu na vrcholu pětílístku. Žáci nabízeli slova: zemřít, usnout, umřít. Podle přípravy jsem jim oznámila, že dolů doplníme slovo konec. Hned první žák odhalil důvod mojí volby a říkal, že jsem KONEC vybrala proto, protože smrt je konec života. Rovnou tím žáci odpověděli na první otázku reflexe, která následovala hned vzápětí. Ptala jsem se žáků na antonymum pro slovo konec. Hned řekli, že je to začátek a v tomto případě začátek života.

U: „Když je začátek, tak něco?

Žáci: „Začíná.“

U: „Co začíná, když se narodíme?“

Žáci: „Život.“

U: „A když umřeme?“

Ž6: „Tak život končí.“

Připomněla jsem žákům kartičky ze začátku hodiny. Vyvodili jsme, že miminko je pro nás začátek, dětství je také začátek, dospělost je dlouhá část života, stáří a nemoc jsou nejčastější konce života.

Ž10: „Já, když jsem byla malá, tak jsem si uvědomila, že když umřu, narodím se jako něco nového.“

Na konec lekce jsme si zopakovali, jak je důležité na sebe dávat pozor.

Reflexe lekce

S vyučovanou lekcí jsem velmi spokojená. Měla pár nedostatků, ale ve velkém množství požadovaných úkolů pro žáky a nutných intuitivních reakcí učitelky se tyto nedostatky ztrácejí. Pro příští výuku bych určitě lekci nepatrně zkrátila, jelikož jsem v průběhu lekce musela vynechat celou část o postojích hrdinů. Což nakonec vůbec nevadilo a nezměnilo to cíl lekce. Na konci výukové lekce však byla na žácích znát únava, nejsou totiž zvyklí pracovat na jednom tématu takovou dlouhou dobu. Navíc v této třídě literární výchova s metodou z programu RWCT probíhala poprvé. Na žácích tedy bylo znát, že nejsou zvyklí na diskusi a často se od řešené otázky dostávají k odpovědím, které s ní vůbec nesouvisí. Určitě bych příště zapojila více pohybu, protože takto byli žáci víceméně na stejném místě na koberci, kromě komunitního kruhu na konci lekce. Většina žáků výborně spolupracovala. Žáci byli vtaženi do tématu, což jsem jako učitelka potřebovala. Vzhledem k tomu, že téma nebylo atraktivní pro všechny, někteří jedinci se moc neúčastnili a nevěnovali se práci. Ti, co vtaženi byli, měli většinou věcné odpovědi, které mnohdy předčily mé očekávání.

Při přiřazování textů k ilustracím mě překvapil obrovský rozdíl správně přiřazených úryvků v různých skupinách. V části věnované vlastnostem smrti mě velice zaskočila odpověď, že smrt je rychlá. Bohužel tato odpověď byla pro ostatní žáky legrační. Když jsem po skupince,

kteřá tuto vlastnost vymyslela, chtěla, aby nám ji vysvětlili, nechtěli. Nejspíše proto, že se jim zdálo, že ostatní tento návrh rovnou neschvalují. Pro mě jako pro učitelku to byla opravdu pokročilá odpověď, hodně jsem je za to oceňovala. Další vlastnosti, které žáci popisovali vychází právě z toho, že v tomto věku mají různé polidštěné představy o smrti. Rovnou o ní mluvili, jak vypadá apod. I v diskusi s chlapečkem o tom, že to nemusí být kostra, opět padala přesná představa, která může vycházet z žákovské zkušenosti z televize, knížek, časopisů, internetu atp. Na této diskusi jsem si ověřila, že to, co píše Černý a Grofová ve svém titulu *Děti a emoce* z roku 2017 se ukázalo i u těchto žáků ze druhé třídy. Často jsem používala návodné otázky a podle potřeby jsem některé části vedla i dalším směrem, než bylo v původní přípravě.

Knihu *Návštěva malé smrti* jsem myslím pro tento ročník vybrala dobře, jsem ráda, že se projevíly některé záležitosti, které jsem očekávala a že většina kladených otázek nakonec byla zodpovězena podle předpokladů.

Cíle lekce byly naplněny, všichni žáci až na výjimky adekvátně reagovali v diskusích, spolupracovali s ostatními žáky ve skupinách a každý z žáků popsal alespoň jednu vlastnost smrti.

Na konci lekce jsem žáky rozveselila hrou, která už nesouvisela s tématem, chtěla jsem ale odvést pozornost žáků, kteří z tématu byli smutní.

Ohlasy žáků byly různé, někdo byl z hodiny nadšený, jiný žák, který byl v hodině velmi aktivní, řekl že ho to nebavilo, protože mu téma nepřišlo zábavné a několik žáků nemělo k lekci postoj žádný. V odpoledních hodinách se však někteří žáci k tématu vraceli, čímž jsem si ověřila, že v nich téma zanechalo stopy.

6.5.3 Lekce ve 3. ročníku ZŠ s titulem Anna a Anička

Příprava a popis průběhu lekce literární výchovy ve 3. ročníku ZŠ

Škola: Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Ročník: 3. ročník

Vyučující: Kateřina Němečková

Počet žáků ve třídě: 21

Cíle:

Žák dokáže adekvátně reagovat na otázky učitele při diskusích.

Žák se aktivně zapojuje ve skupinové práci při tvorbě pokračování příběhu.

Žák na konci hodiny jedním slovem shrne téma knihy.

Metody: diskuse, tvůrčí psaní, čtení s otázkami

Pomůcky: kniha *Anna a Anička*, pracovní listy s úryvky, evokační obrázky, list A1 na myšlenkovou mapu, kartičky na rozdělení do skupin, obrázky skupin, mazací tabulky (*materiály k výukové lekci ve 3. ročníku – Příloha č. 2*)

Klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, k učení, pracovní

AKTIVITA	INSTRUKCE	POZNÁMKY
<u>Evokace</u>	1) U: „Prohlédni si obal knihy. Přemýšlej, o čem by podle názvu mohla kniha být.“ 2) U: „Dokážeš si představit, že by se kniha jmenovala Jiří a Jiříček? V čem by byl v tomto případě rozdíl?“ 3) Čteme si první úryvek knihy (str. 6). U: „O jakém důležitém tajemství se psalo v úryvku?“ 4) U: „Přemýšlej. Opravdu nevíme, odkud jsme přišli? A víme, kam jdeme? Zavři oči a představ si, že odněkud přicházíš a někam jdeš. Co by se objevilo na obrázku, kdybys měl představu namalovat? Vyber ze tří obrázků to, co by se objevilo na tvém.“	1) Sepisujeme myšlenkovou mapu. 2) Probíhá diskuse. (Na tento název budeme později navazovat.) 3) Žák přemýšlí nad tím, která informace byla důležitá. 4) Otázky k přemýšlení. Neprobíhá zde diskuse. Žákům jsou nabídnuty tři obrázky: cesta v přírodě, těhotná žena + nebe, dvě civilní budovy a mezi nimi cesta. 5) Probíhá diskuse. Učitel nechce slyšet důvody, proč

	5) U: „Každý z vás si vybral jiný obrázek. Proč tomu tak je?“	si žáci vybrali určitý obrázek. Chceme dojít k rozdílnosti mezi žáky. Každý si představujeme věci jinak.
--	---	--

Téměř jednohlasně se díky názvu žáci shodli, že knížka bude o Anně nebo o Aničce, která povídá o celém svém životě od začátku až do konce. Velmi zvláštní bylo, že zprvu všichni mluvili o jedné osobě, nepadl názor, že by knížka byla o více hlavních postavách. Aniž bych uváděla žáky do situace, mluvili při této diskusi o narození, poté o životě a nakonec o smrti. Myslím, že je k tomu vedl podnadpis názvu knihy: *O životě na začátku a na konci*. Jedna z dívek měla nápad, že Anna žije svůj život, zemře a narodí se do nového života jako Anička. Chlapec doplnil, že to bude rozbor dvou životů, až zpětně jsem si uvědomila, že v tuto chvíli nevím, zda reagoval přímo na to, že Anna zemře a narodí se poté jako Anička, nebo jestli už mluvil o dvou hlavních hrdinech. Při druhé otázce též padla shoda. Bylo by prý vše stejné, jen v mužském rodě. Ale opět počítali pouze s jednou osobou.

Ž1: „Byl by možná rozdíl v tom, že muži umírají dřív.“

Tato odpověď mě u žáka třetího ročníku zaskočila, zjistila jsem však, že je to velmi zvědavé dítě a pamatuje si mnoho podrobností.

Žáci se rozdělili do čtyř skupin, podle toho, který obrázek jim evokoval cestu, o kterém jsem mluvila.

U: „Proč jste si vybrali lesní cestu?“

Ž2: „Protože je tam celá cesta do nebe.“

Ž3: „Protože je to nekonečná cesta a podobnou cestu jsem si představovala.“

U: „Co je na dalším obrázku?“

Ž4: „Cesta a domy.“

U: „Výborně, co to je tedy za cestu?“

Ž5: „Do nebe.“

U: „Kde se cesta nachází?“

Ž6: „Ve městě.“

Jedna skupina byla složena z žáků, kteří svou představu na obrázcích nenašli. Zeptala jsem se jich tedy, co si představovali.

Ž7: „Představoval jsem si, že jsem v opuštěné nemocnici, která je celá špinavá.“

Ž8: „Jsem dítě, nemám rodiče, ani rodinu. Jsem tam samotná. Není to ani v nemocnici, ani v porodnici, ale třeba na louce. Nepředstavovala jsem si cestu, ale sebe na té louce.“

Většina žáků si vybrala obrázek s těhotnou ženou a cestou, která směřuje k nebi. Na tento obrázek jsem za sebe nejvíce sázela. Můj osobní názor je ten, že si žáci v hlavě toto nepředstavovali, ale když jim to bylo nabídnuto, tak se k této možnosti přiklonili, protože to udává společnost. Všichni víme, že se narodíme mamince a ve společnosti se mluví o tom, že po smrti jsme v nebi. Nepočítala jsem ale s tím, že i k ostatním obrázkům žáci doplní, že cesta, která na nich je, směřuje k nebi.

<u>Pojmenuj úryvek</u>	1) Při četbě druhého úryvku knihy (str. 8) mají žáci možnost prohlédnout si obrázek. Po úryvku zaznívá otázka: U: „Napadá tě, jak by se tato část dala pojmenovat co nejmenším množstvím slov?“ 2) U: „Mohla by být tato kapitola napsaná o každém z nás?“ Pokud si myslíš, že ANO, jdi k oknu. Pokud si myslíš, že NE, jdi ke dveřím. 3) Skupina, která odpovídala ano, má možnost své tvrzení obhájit. Druhá skupina po tomto obhájení se může rozmyslet, jestli názor nezmění.	1) Nápady zapisujeme na list papíru. Žáci mají možnost hlasovat, který název by se hodil nejvíce. 2) Žáci se rozdělují do dvou skupin podle odpovědi. 3) Pokud se nepodaří, aby zazněl názor, že jsme se všichni přeci narodili, tak tomu učitel pomůže dalšími návodnými otázkami.
--------------------------------------	--	--

Odpovědi na první otázku byly následující: první den doma, Aničky první den, Aničky první den v posteli, Aničky první den na světě.

U: „Co se v kapitole stalo tak důležitého?“

Ž9: „Když se Anička narodila, tak byl úplně jiný svět.“

K tomu, že se Anička narodila jsem musela žáky vést návodnými otázkami. Je vidět, že děti přemýšlí úplně jinak. Upřímně mě při psaní příprav nenapadlo, že nám bude chvíli trvat, než zobecníme kapitolu, děti se hodně soustředí na podrobnosti, které já jsem jako dospělí vypustila.

Rozdělení do skupin podle toho, zda kniha může být napsaná o každém z nás, bylo opravdu nevyrovnané. Na straně s odpovědí ANO stálo pouze 6 žáků a já. Snažili jsme se protistranu přesvědčit, ale moc se nám to nepovedlo. Padl i názor, že nás autorka nezná, proto by o nás nemohla psát. Vysvětlila jsem žákům, že by ale rodina o nás mohla psát. K názoru ANO se nakonec přiklonila asi polovina, je možné, že ostatní zcela neporozuměli zadání.

<u>Rozdělení do skupin</u>	1) Každý dostane lísteček se slovem nebo slovním spojením, rozdělte se skupin tak, aby vaše slova spolu souvisela. 1. skupina: hůl, kolečkový vozík, brýle, šedé vlasy, bolavá záda, berle, pomalá chůze 2. skupina: porodnice, postýlka, plenky, pláč, dudlík, hračka, zavinovačka 2) Najdi kartu s obrázkem, který by se hodil jako název vaší skupiny.	1) Žáci se rozdělují do skupin, učitel kontroluje správnost rozdělení. Některé papírky jsou více krát. 2) Obrázky: babička, miminko, pes, kniha. obchod, srdíčko, dům
--	---	---

Rozdělení do skupin trvalo déle, než jsem očekávala. Bylo pro žáky složité přemýšlet pouze nad dvěma skupinami, když neznali název skupiny. Nakonec jsme to vyřešili tak, že kdo nevěděl, jak se zařadí, tak četl svůj lísteček nahlas, a skupina, která si myslela, že patří k nim, tak ho zavolala a vysvětlila, proč by měl jít k nim. Výběr obrázků byl už jednoznačný a žáci hned vybrali babičku a miminko.

<u>Hledání dvou stěžejních slov</u>	1) U: „Na druhou stranu vašeho obrázku napište, jak si myslíte, že se jmenuje fáze života, která na daném obrázku je.“	1) Probíhá společná kontrola a specifikování dané fáze života.
---	---	---

Nakonec jsem se rozhodla, že každý žák svůj postoj pouze zapíše a už nebude probíhat společná kontrola. Musela jsem během psaní žákům přiblížit, co je fáze života. Dávala jsem příklady jiných fází, než měli popsat. Říkala jsem jim, že já jsem ve fázi s názvem DOSPĚLOST, oni jsou ve fázi dětství. Skupina s babičkou se většinou shodla na fázi života DŮCHODCE a druhá skupina psala dětství. Jediný papírek v této skupině byl popsán jako zázrak, jinak ostatní buď nepopsané nebo dětství. Nakonec jsem žákům řekla, že bychom fáze pojmenovali jako novorozenecké/kojenecké období a stáří.

<u>Skupinová práce</u>	1) U: „Přečtěte si společně další úryvek (str. 10, 12) textu. Poté vzpomeňte na začátek hodiny, kdy jsme řešili, jestli si umíte představit knihu s názvem Jiří a Jiříček. Napište na mazací tabulku, kdo by v tomto případě byl Jiří a kdo Jiříček.“	1) Žáci ve skupinách čtou další úryvek. Přemýšlení o knize s jiným názvem vede k tomu, aby žáci knihu dokázali převést i na obecnou rovinu a v pozdější části hodiny se lépe vcítili do určitých aktivit. Po žácích chceme napsat kluk a dědeček/chlapec a dědeček ... Pokud se to nepovede, učitel navede na tuto odpověď žáky sám. Učitel na konec diskuse uvede, že není důležité, aby jména byla stejná, když se chceme vcítit do postav, můžeme to personalizovat přímo na sebe a svou rodinu.
--------------------------------------	--	--

V této fázi nebylo nutné žáky na odpověď nijak navádět. Hned všichni přišli na to, že by se jednalo o dědečka a vnuka. Vysvětlili jsme si, že i zde vidíme to, že by kniha mohla být napsaná o každém z nás. O mě a o mém dědečkovi nebo babičce.

<u>Slovo život</u>	1) U: „Poslouchej text (str. 14) a přemýšlej, jestli s textem nějak souvisí slovo život.“ 2) Diskuse o úryvku.	2) Učitel chce žáky dovést k tomu, proč babička popisuje Aničce život na rostlinách. Musíme si uvědomit, že jsou to také živé organismy.
---------------------------	---	--

U: „Proč myslíte, že babička vyprávěla babička Aničce o ořešáku?“

Ž5: „Protože i stromy mají nějaký život.“

Ž7: „Chtěla jí vysvětlit, že stromy mají také svůj život. Zasadí se, potom rostou, jako dítě v břiše. A potom vyrostou, pak rostou několik let a potom třeba spadnou.“

U: „Ještě někdo má svůj život kromě lidí a stromů?“

Ž10: „Kytky a živočichové.“

<u>Jak pojmenujeme kapitulu?</u>	1) Čteme úryvek. (str. 16) 2) U: „Na lísteček, který dostaneš, napiš, svou vzpomínku/tajemství/atp., které máš s babičkou nebo dědečkem.“ 3) U: „Přemýšlej, proč je důležité mít vzpomínky? Nechat si od babičky nebo dědečka něco vyprávět? Něco s nimi zažít?“ 4) V původních skupinách vymýšlí název pro tento úryvek.	2) V kruhu se střídáme a každý má možnost se o své heslo krátce podělit. 3) Žáci mají možnost každý říct svůj názor. 4) Opět nápady píšeme společně.
---	--	--

V této části jsem si uvědomila, že jsem neměla zmiňovat, aby žáci psali o tajemství mezi nimi a prarodiči. V tu chvíli by to totiž už tajemství nebylo. Převodla jsem to tedy do roviny odpovědí ANO/NE (mám/nemám tajemství). Poté žáci psali pouze zážitky a vzpomínky se svými prarodiči. V této části se žáci chtěli rozprávět každý o nějakých vzpomínkách nebo příbězích se svými prarodiči.

U: „Proč je důležité mít vzpomínky?“

Ž11: „Abychom na to nezapomněli.“

Ž12: „Abychom to mohli sdělit svým dětem.“

U: „Vypráví vám někdy rodiče o svých prarodičích a rodičích? Líbí se Vám to?“

Žáci: „Ano.“

Ž13: „A já mám ráda i příběhy o tom, jak dědeček cestoval.“

U: „Tak to budeš moci potom vyprávět svým dětem.“

<u>Čtení s otázkami</u>	1) Učitel čte text (str. 18, 20, 22, 24) a žáci pozorně poslouchají. Na konci každé stránky je možnost pro žáky, aby se ptali ostatních na otázky k textu.	1) Může se jednat o otázky faktické i postojové. Na otázky může odpovídat kdokoli, mohou být mířené na učitele i na ostatní žáky. Učitel je v této části diskuse na stejné úrovni jako žáci.
------------------------------------	--	--

Žáci neměli žádné otázky k textu, myslím, že to pro ně byla náročná aktivita. Nejsou zvyklí mezi sebou diskutovat, proto nikdo neměl zájem doptávat se.

<u>Dokonči příběh</u>	1) Skupiny se ještě rozdělí na půlku. Vzniknou tím čtyři skupiny. 2) U: „Ve skupině si přečtete poslední úryvek (str.26), poté vymyslete, jak by mohl příběh pokračovat. Pokračování napište.“	2) Styl psaní si žáci volí sami. Z těchto druhů: pokračování ve stejném stylu vyprávění, komiks, psaní v bodech (zkratkách).
------------------------------	---	--

Většina skupin dokončila příběh tím, že byla Anička smutná. Jedna skupina měla návrh, že by Anička odvezla babičku do nemocnice, ať ji zachrání. Dokončené příběhy nebyly moc dlouhé, kvůli nedostatku času.

<u>Prezentace dokončeného díla</u>	1) Každá skupina prezentuje výtvar. 2) Krátká reflexe výtvarů.	2) Učitel hodnotí, doptává se. Též ostatní spolužáci mohou vyjádřit názor.
---	---	--

Z časových důvodů jsem tuto část lekce vynechala.

<u>Odhalení skutečného příběhu</u>	1) Učitel čte původní text (včetně str. 26.) Žáci poslouchají se zavřenýma očima. 2) U: „Dostaneš lísteček. Na jednu stranu napiš, jak se asi cítila Anička, když babička zemřela. Na druhou stranu napiš, co Anička cítila na konci příběhu, když byla přesvědčená, že se babička učí francouzštinu s hodnou paní učitelkou.“	
--	--	--

Žáci se nezávisle na sobě většinou shodovali na stejných odpovědích, což jsem předpokládala. Po smrti byla Anička smutná. Na konci příběhu se cítila šťastně, dobře a vesele.

<u>Reflexe</u>	1) U: „Pamatuješ si, co bylo na čtyř obrázcích na začátku hodiny?“ U: „Měl/a sis vybrat obrázek, k těmto otázkám: Opravdu nevíme odkud jsme přišli? A víme, kam jdeme?“ Nyní si představ, že jsi Anička, prožila sis to, co ona a hledáš na tyto otázky odpověď. Jaký obrázek by sis vybral/a teď?“ 2) U: „Záměrně mířím na obrázek s těhotnou paní a s nebem. Kdo by mi dokázal říci proč?“ 3) Opět koluje kniha, žáci mají za úkol si znovu prohlédnout obal. Jejich pozornost má být vedená k podnázvu. U: „Přemýšleli jste někdy o tomto podnadpisu? Je to něco důležitého pro náš život? Souvisí s tím obrázek cesty?“	1) Žáci vybírají znovu podle svého postoje. 2) Učitel vede diskusi nad tím, proč právě tento obrázek je ten, o kterém se chce bavit? 3) Diskuse nad otázkami. 4) Volná diskuse. 5) Předpokládaná slova: život, smrt, babička, rodina.
------------------------------	---	--

	4) U: „Vzpomeň na začátek celé hodiny. A odpověz si: Mohla by být kapitola napsaná právě o každém z nás? Byla by to opravdu jen krátká kapitola?“ 5) U: „Na mazací tabulku napiš jedno slovo, které vystihuje to, o čem byla knížka.““ 6) Na konci hodiny každý žák může zhodnotit celou lekci LV.	
--	---	--

Na konci lekce proběhla zkrácená forma reflexe. S žáky jsme si zopakovali, co jsme se dověděli, že je důležité mít vzpomínky. Žáci vyhodnotili, že tématem je život. Jedna holčička celý příběh nakonec převyprávěla a tím nám knihu shrnula. Žáci si znovu prohlédli knihu a zhodnotili, že název skutečně vypovídá o životě. O narození a vyrůstání děvčátka a stárnutí a smrti její babičky.

Reflexe lekce

Celou lekci hodnotím velmi zdařile. Myslím, že velkou výhodou titulu *Anna a Anička* je, že je smrt nenásilně vložena do příběhu. A velmi dobře kniha ke smrti směřuje. Je to postupné a čtenář je na to díky předchozímu vývoji příběhu připravený. Pro žáky je tedy mnohem jednodušší si vše představit, když se dokáží do příběhu sami vcítit.

Evokace byla příjemná a žáci výborně spolupracovali, měli hezké nápady. I přesto, že jsem chtěla vytvářet myšlenkovou mapu, tak jsme nakonec pouze říkali nahlas, o čem si žáci myslí, že by kniha mohla být. Hodně se shodovali a někdy žák řekl to samé, co ten předchozí, jen to doplnil o drobnou změnu. Přemýšlení nad obrazem cesty života byla zajímavá. Nikdo nevyrušoval a každý se koncentroval na svou představu. Po výběru obrázku většina žáků uvedla, že jim obrázek připomíná cestu do nebe, což mě překvapilo především u obrázku silnice ve městě a obrázku lesní cesty. Protože třetí obrázek přímo nebe ukazoval, nenapadlo mě, že budou nebe zmiňovat i u jiných dvou obrázků, kde nebe nakreslené vůbec není. Myslím, že je na tom poznat, že v tomto věku většina dětí přemýšlí ve stejných souvislostech. Domnívám se, že to vychází i ze společnosti, protože takové informace

rodiče, potažmo společnost, dětem předávají. „Po smrti se dostaneme do nebe. Babička už je v nebičku. Pejsek na tebe kouká z nebe... “

U hledání názvu pro kapitolu mě do vůbec nenapadlo přemýšlet, že žáci budou kapitolu pojmenovávat do podrobností. Přemýšlela jsem jako dospělý člověk a jasným milníkem pro mě bylo narození. Nepřemýšlela jsem nad tím, že by žákům mohlo připadat důležité, že je Anička poprvé doma apod. Na tomto se mi právě líbí dětská fantazie, všímají si informací, které my jako dospělí často přecházíme.

Rozdělení do dvou skupin bylo velice náročnou částí hodiny. Mrzí mě, že jsem tuto aktivitu nedala trochu později, až když se v příběhu objevila babička. Myslím, že by tato i následující část v tu chvíli byla pro žáky jednodušší, možná by se v ní lépe vyznali.

U života jiných organismů, jako je strom nebo ředkvička mě mile potěšila rychlá reakce žáků. Nemusela jsem je navádět a rovnou dokázali mluvit o tom, že i rostliny a zvířata mají svůj život, který jednou začíná a jednou končí.

Ohledně tajemství od prarodičů a rodičů jsem musela mírně zaimprovizovat, protože mi došlo, dokonce na to upozornili i žáci svým ostychem, že pokud by psali svá tajemství, tak už to tajemství nebude. Pro příští lekci bych otázky o tajemstvích úplně vynechala a nechala bych to čistě jen jako povídání a vzpomínání.

Dokončování příběhu žáky bavilo. Možná by bylo zajímavější na tuto část žáky rozdělila do dvojic, maximálně trojic. Protože takto na dokončení příběhu pracovali vůdčí žáci ve skupinách a méně průbojní neměli moc šancí se zapojit s vlastními názory. Jeden z chlapců se přišel sám zeptat, jestli může vymyslet svůj závěr, nechala jsem ho a jeho výtvor hodnotím jako nejzdařilejší.

Na prezentaci příběhů nezbyl čas, příště bych lekci plánovala tak, aby na to čas byl, protože si myslím, že by bylo zajímavé dokončení příběhu slyšet tak, jak to žáci zamýšleli, má to pak jinou atmosféru než si to jen číst.

Pocity a emoce Aničky hned po smrti a po době, kdy „telefonovala“ s babičkou, žáci vystihovali tak, jak jsem očekávala, že bude šťastná a veselá z toho, že se má babička dobře a nemusí se o ni bát.

V reflexi jsem několik otázek vynechala, protože byly shrnovány v průběhu lekce. A navíc nám nezbyval dostatek času.

Opět jsem zjistila, že lekce byla na žáky velmi dlouhá. Dokážu si pro příští lekci představit, že by se nejednalo o dvě hodiny na sebe navazující, ale že bych lekce rozdělila například s týdenním rozestupem. Žáci byli ze začátku hodiny velmi motivovaní. V průběhu lekce byla na některých žácích znatelná únava. Mnoho žáků však zůstalo aktivních a velmi dobře spolupracovalo. Když by lekce byly rozdělené, žáci by o tématu možná v mezidobí přemýšleli a vývoj další lekce by možná byl trochu jiný.

6.5.4 Lekce ve 4. ročníku ZŠ s titulem Most do země Terabithia

Příprava a popis průběhu lekce literární výchovy ve 4. ročníku ZŠ

Škola: Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Ročník: 4. ročník

Vyučující: Kateřina Němečková

Počet žáků ve třídě: 15

Cíle:

Žák pojmenuje témata, o kterých je kniha, to určuje z učitelova popisu příběhu.

Žák pozná, že text popisuje skutečnost, přesto, že to vypadá jako sen.

Metody: diskuse, společná četba, zjednodušený podvojný deník, samostatná četba

Pomůcky: kniha *Most do země Terabithia*, pracovní listy s úryvky, lístečky s otázkami pro práci ve dvojicích, lístečky pro jednotlivce, mazací tabulky (*materiály k výukové lekci ve 4. ročníku – Příloha č. 3*)

Klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, k učení, pracovní

AKTIVITA	INSTRUKCE	POZNÁMKY
<u>Evokace</u>	1) U: „Měl jsi někdy někde místo, které jsi znal jen ty a nějaký tvůj blízký přítel?“	1)-3) Každý žák může říci odpovědi na otázky. Není

	2) U: „Stalo se ti někdy, že jsi se s někým nechtěl kamarádit a později jsi zjistil, že je to ten nejlepší kamarád, kterého sis mohl přát?“ 3) U: „Přišel jsi někdy o kamaráda?“ 4) U: „Pohodlně se usad'te a poslouchejte příběh.“ Jess je chlapec z venkova. Je jediný syn a prostřední dítě chudých rodičů. Pravidelně se chodí starat o dobytek, dojí krávu a někdy se stará i o mladší sestry. O prázdninách trénuje běhání, aby vítězil v závodech, které probíhají o přestávkách ve škole. Rád by se tak zalíbil rodičům, sestrám i spolužákům. Miluje kreslení, bohužel jeho tatínek toto nadšení neopětuje. Drží se zajetých stereotypů a kreslení je pro něj záliba pro dívky. Proto jednoho dne Jess ve škole píše esej o fotbale i přesto, že by rád psal o malování. Jednoho dne se do sousedství přistěhuje nová rodina. Jess má naději, že v rodině bude chlapec, se kterým se bude moci přátelit. Nastěhuje se tam ale dívka. Dívka v Jessově věku, která se jmenuje Leslie. Nejprve je z toho Jess zklamaný. Nemá zájem se s novou dívkou kamarádit. O to víc ho naštve, když se ve škole Leslie zúčastní závodů v běhu. Jess nechápe, jak se to stalo, vždy závodili jen kluci. Jess je	to povinné, nikoho do těchto otázek nenutíme. 4) Učitel čte příběh, žáci naslouchají.
--	---	---

	ve svém rozběhu neúspěšný, Leslie ale postupuje dál. Jeden z chlapců je proti tomu, aby Leslie dál závodila. Jess se ale zachová velmi hezky, Leslie se zastane a ta nakonec vítězí v celém závodě. V tu chvíli se možná něco zlomilo. Ještě chvíli trvá, než Jess přijme novou kamarádku. Postupem času se začnou přátelit více a více. Jednoho dne si najdou místo v lese, kam později začnou chodit častěji. Vytvoří si tam svůj kouzelný svět. Zažijí spolu mnoho dobrodružství, navzájem se učí nové věci i postoje k životu. Svůj svět pojmenují Therabithia. Do Therabithie, ale vede pouze jediná cesta. A to zavěšené lano přes řeku, kterého se musejí chytit a přehoupnout se na druhou stranu. Vždy dávají pozor a do Therabithie chodí vždy spolu. Jess má velký strach z vody a z rozvodněné řeky. Jednoho dne velmi prší, prší i v noci a Jess má strach druhý den říci Leslie, že se bojí vody a nepůjde do Therabithie.	
--	---	--

Většina žáků se svěřila, že měli nějaké místo, o kterém věděli pouze oni a jejich kamarádi. Mluvili o tajných bunkrech, ve kterých si užívali zábavu. Na druhou otázku padaly podobné odpovědi, mezi patnácti žáky se objevili čtyři žáci, kteří zprvu s někým nechtěli kamarádit a nyní je pro ně tento přítel nejbližším přítelem.

U: „Přišel jsi někdy o kamaráda? A jak se to stalo?“

Ž1: „Já jsem přišla o kamaráda, teda on spíše přišel o mě, protože mi ukradl dárek od Ježíška.“

Ž2: „Já jsem také přišla o kamaráda, protože mi něco ukradl. Pak jsem se s ním nechtěla kamarádit.“

Ž3: „Měly jsme s Ž4 kamarádku, se kterou jsme se hodně kamarádily, ale odstěhovala se, proto jsme o ni přišly.“

Ž5: „Měla jsem dobrou kamarádku, která mi nepomohla uklidit hračky i když jsem ji o to prosila, tak jsem se s ní přestala kamarádit.“

Ž6: „Můj kamarád mi ukradl jednu hračku.“

V této diskusi mě překvapilo, že v tak malém počtu žáků bylo poměrně dost případů krádeží mezi dětmi, které poté vedly k ukončení přátelství. Osobně jsem čekala spíše právě odstěhování se, drobné hádky apod.

<u>O čem kniha je?</u>	1) U: „Ve dvojicích zkuste napsat na mazací tabulku několik hesel, o čem asi kniha je. Tzn, jaká témata můžeme v knize podle vás najít.“ 2) U: „Nyní mi budete slova diktovat a já je budu psát na tabuli. Nakonec vybereme několik hlavních.“ 3) U: „Nyní zde záměrně vynechám jedno volné místo. Do tohoto místa po četbě zapíšeme ještě jedno téma, které nese právě tato kniha. To se ale dozvíme z četby.“	1) Učitel je v roli pomocníka. Pokud žáci nedovedou formulovat jen jedním slovem, zkusí jim napovědět. 2) Na tabuli děláme myšlenkovou mapu. 3) Učitel vynechává jedno volné místo na téma smrt.
-------------------------------	--	---

Témata, která žáci navrhovali díky čtenému úryvku, jsou tato: závodění, strach, kamarádství, tajné místo, nepřátelství, déšť, voda, běh, rodina, příchod nového žáka, děti. Od této aktivity jsem neměla přímá očekávání, spíše mě překvapilo, že žákům v hlavě utkvěl déšť a voda. Cítila jsem z nich to, že když jsem o dešti četla na konci příběhu, tak proto si ho vybrali jako téma. Na žácích bylo znát, že ve čtvrtém ročníku ještě nejsou moc schopni pojmenovat důležitá témata, i přesto některá z nich vystihli díky úryvku docela přesně.

<u>Společná četba</u>	1) U: „Úryvek, který budeme číst navazuje na příběh, který jsem vám četla. Postupně si budeme předávat knihu a budeme se střídat ve čtení.“ 2) U: „Zkuste každý na lísteček napsat, proč asi je doma taková atmosféra?“	1) Čteme knihu od strany 101, od druhého odstavce. Čteme do strany 107 bez posledního odstavce. 2) Každý píše nápad na lísteček.
------------------------------	---	--

Atmosféru žáci odhadli podle předpokladů. Psali o tom, že si rodina myslela, že Jess utekl z domova, nebo nevěděli, kde Jess je, zjistili, že je pryč a neví kde apod. Ujistilo mě to, že všichni dávali pozor, protože psali opravdu věcné názory.

<u>Podvojný deník</u>	1) U: „Nyní dostanete list na čtení, do tohoto listu barevně označíte kus textu, který si vyberete. Na druhou stranu uděláte stejnou barvou puntík a vedle napíšete, proč jste si úryvek vybrali, proč vás zaujal, nebo nad čím jste v tu chvíli přemýšleli, co vám připomněl apod.“	1) Vzhledem k tomu, že třída nikdy nepracovala metodou podvojného deníku, rozhodla jsem se pro zjednodušení. Text, který žáci dostanou, je upravený od originálu a některé části jsou vynechané. Úryvek je zaměřený na myšlenky Jesse.
------------------------------	---	---

Žáci s metodou pracovali poprvé. Neměli jsme možnost se metodu naučit na jednodušším textu, ale zdatní čtenáři to zvládli. Dala jsem jim pár příkladů, které nesouvisely s tímto textem. Všichni žáci text stihli přečíst, ale zhruba polovina nenapsala žádné myšlenky, pouze označili části textu. Domnívám se, že je to i tím, že je vývoj příběhu překvapil. Možná přemýšleli o příběhu a nedokázali zformulovat své myšlenky. Ti, kteří metodu pochopili, vybrali i tři úryvky. Myslím, že zjednodušená metoda byla opravdu vhodně zvolena, nedokážu si představit, že by úryvky museli žáci psát.

<u>Otázky k textu</u>	1) U: „Ve dvojicích dostanete lísteček s otázkami, zkuste na ně odpovědět, podle toho, co si myslíte.“ 2) U: „Nyní si vezměte lísteček do kruhu, pokusíme se na otázky odpovědět znovu a společně. Každý může vyjádřit svůj názor.“	1) To, co je napsáno v úryvku, je sen nebo skutečnost? Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá? 2) Celá třída společně odpovídá na stejné otázky, jako v bodě 1). Společně hodnotí postoje a s pomocí učitele utváří správnou odpověď.
------------------------------	---	---

Polovina dvojic úryvek odhalila správně, to znamená, že se jedná o skutečnost. Jedna ze dvojic uvedla, že v textu bylo obojí, skutečnost i sen. Nakonec to vysvětlili, protože mluvili o tom, že některé věci si Jess představoval, to brali jako ten sen. Na druhou otázku: *Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?* žáci odpovídali nejčastěji formulací: „Protože je to jeho kamarádka,“ případně „protože mu je to líto a nechce tomu uvěřit.“

<u>Reflexe</u>	1) U: „Proč myslíš, že jsem vám tuto knihu chtěla představit?“ 2) U: „Můžeme si z celé hodiny odnést něco důležitého?“ 3) U: „Vzpomeň na naši myšlenkovou mapu. Zkus vymyslet, pro jaké téma jsem záměrně vynechala místo. Téma zkus pojmenovat.“ 4) U: „Myslíš, že se týká téma smrti každého z nás?“	1)-7) Probíhá volná diskuse nad otázkami. 8) Každý píše na druhou stranu lístečku, kam psal myšlenku o atmosféře, přínos dnešní hodiny pro jeho život.
-----------------------	--	--

	5) U: „Měli jste možnost si o tomto tématu někdy povídat s dospělým?“ 6) U: „Je toto téma podle tebe špatné?“ 7) U: „Proč myslíš, že se společnost tomuto tématu vyhýbá?“ 8) U: „Napiš na lístek alespoň jednu informaci, dovednost nebo myšlenku, kterou si z hodiny odnášíš.“	
--	---	--

Při závěrečné reflexi jsem se vrátila ještě k atmosféře v rodině po společném čtení, také k evokaci a položila jsem žákům znovu otázky.

U: „Po tom, co jsme četli úryvek, změnila by se nějak vaše odpověď na otázku: Proč myslíš, že je doma taková atmosféra.“

Ž7: „Ano, protože už víme, jak příběh pokračoval. Už bych napsal, že měli strach, že Jess je také mrtvý.“

Na tomto názoru se shodli všichni. Byl to můj záměr, neprozradit jim situaci hned při společném čtení. Vyzkoušeli si na tom čtenářskou strategii předvídání.

U: „Vzpomeň na začátek hodiny, ptala jsem se, jestli jsi někdy přišel o kamaráda. Co by asi odpověděl ve vaší situaci Jess?“

Ž5: „Řekl by ano, protože zemřela.“

U: „Proč si myslíte, že jsem vám tuto knihu chtěla představit?“

Ž4: „Abychom si uvědomili, že je kamarádství důležité?“

U: „Děláte někdy nějaké věci, které nejsou úplně bezpečné? Co si u nich musíme uvědomit?“

Ž8: „Že se nám něco může stát.“

Ž3: „Já lezu s dědou na skály, ale lezeme s jištěním, aby se nám nic nestalo.“

U: „Je něco důležitého, co si z hodiny můžeme odnést?“

Ž9: „Že je potřeba na sebe dávat pozor.“

Ž10: „Nemáme se houpat na laně, kde je řeka.“

Ž5: „Když někam jdeme, neměli bychom chodit sami.“

U: „Jaké slovo bychom doplnili do myšlenkové mapy?“

Žáci navrhovali: opatrnost, poučení a zdraví. Pokusila jsem se žáky navést, že je to téma, které je závažné a moc se o něm nemluví. Nakonec na slovo smrt přišli. To, že se smrt týká každého z nás, na tom se žáci shodli. Mluvili o tom, že to čeká každého z nás. Někdo umírá na stáří, někdo na nemoc a někoho mohou zabít. Jeden z žáků dokonce pojmenoval druhy smrti: přirozená smrt, úraz nebo nepřirozená, tam mluvil o vraždě. Žáci mluvili o tom, že nevíme, jaká smrt je. Jedna z dívek mluvila o bílém světle. Většina žáků této třídy o smrti nikdy s nikým nemluvila. Jeden z nich vyprávěl, že si o smrti povídal s babičkou, protože mu umřel dědeček.

Ž11: „Já jsem si o tom nikdy s nikým nepovídal, protože to není hezké.“

Ž3: „No právě.“

Více jak polovina žáků nad tématem ale přemýšlela. Jedna z dívek dokonce uvedla, že nad smrtí přemýšlí každý den.

U: „Myslíte si, že je téma smrti špatné?“

Ž8: „No, hodně lidí o tom nerado povídá.“

U: „Proč si myslíte, že se společnost tématu vyhýbá?“

Ž5: „Protože je to smutné, ty znáš nějakého člověka třeba 30 let a pak ten člověk zemře. Ty si s ním nemůžeš dál povídat.“

Ž6: „Protože se smrti bojí.“

Ž3: „Kdyby někomu umřel třeba děda a někde by se mluvilo o smrti, tak by se mu to asi moc nelíbilo.“

Reflexe byla zajímavá a někteří žáci měli opravdu zajímavé odpovědi. Někdy se stalo, že se do odpovědi zamotali a neodpověděli vůbec na otázku. Myslím, že je to problematikou tématu, žáci měli možnost přemýšlet o smrti, proto je často napadali i myšlenky, které přímo nesouvisely s otázkami.

Reflexe lekce

Výukovou lekci hodnotím jako velmi zdařilou. Výhodou při výuce této lekce byl nízký počet žáků, bylo jich pouze patnáct a dle třídní učitelky bylo znát, že chyběly rušivé elementy ve třídě. Žáci velice dobře spolupracovali a dokázali udržet pozornost od začátku do konce. I přesto, že úryvky z knihy byly poměrně obsáhlé a dlouhé. Radost mi udělala i práce s podvojným deníkem. Vzhledem k některým odpovědím, si myslím, že by tato třída do budoucna mohla s touto metodou efektivně pracovat a žáci, kteří tuto metodu pochopili na této lekci, by mohli pomáhat ostatním s pochopením. Překvapilo mě, že přesto, že smrt byla hlavním a nejtěžším tématem hodiny, tak se žáci v diskusích drželi tématu přátelství. Domnívám se, že to bylo díky evokaci, ve které jsme přátelství probírali, a proto je možné, že je ta smrt tolik nezasáhla. V celé lekci se mi velmi dobře pracovalo při všech diskusích. Žáci měli věcné odpovědi a dokázali se držet tématu. Potěšilo mě, že byli schopni se doptávat v případě, že zcela nerozuměli tomu, o co mi šlo. I ve dvojicích nebyl žádný problém a pokaždé vypracovali, co měli. Osobně jsem měla strach, že bude individuální čtení na žáky dlouhé, po tom, co jsme měli dlouhý text ve společném čtení, tam jsem ale minimálně polovinu četla já, právě proto, abych udržela pozornost. A proto poté při individuálním čtení nebyl dle mého názoru problém. Všichni žáci zvládli text přečíst, což bylo patrné při diskusi a z vyplněných lístečků s otázkami k textu. Jako důkaz o (na)učení jsem zvolila metodu, kdy žáci psali, co si z hodiny odnáší. Odpovědi byly různorodé. Někdo psal o opatrnosti, někdo o tom, že smrt čeká každého z nás a jedna z odpovědí obsahovala text: „Nemá smysl se smrti bát.“. Tento text byl zakončený srdíčkem a nesl opravdu pozitivní atmosféru. Nakonec lekce žáci mohli svůj podvojný deník doplnit o ilustraci.

6.5.5 Lekce v 5. ročníku ZŠ s titulem O smrti smrt'oucí

Příprava a popis průběhu lekce literární výchovy ve 5. ročníku ZŠ

Škola: Základní škola Mnichovo Hradiště, Sokolovská 254

Ročník: 5. ročník

Vyučující: Kateřina Němečková

Počet žáků ve třídě: 24

Cíle:

Žák formuluje otázky k tématu.

Žák najde odpovědi na své otázky k tématu.

Žák na konci lekce vyjádří svůj postoj ke smrti.

Metody: diskuse, V-CH-D, individuální čtení a čtení ve skupině

Pomůcky: kniha *O smrti smrt'oucí*, pracovní listy s úryvky, tabulka V-CH-D, věty na rozdělení do skupin (*materiály k výukové lekci v 5. ročníku – Příloha č. 4*)

Klíčové kompetence: komunikační, sociální a personální, k učení, pracovní

AKTIVITA	INSTRUKCE	POZNÁMKY
<u>Evokace</u>	1) U: „Každý z Vás si vylosuje lísteček. Najděte si prosím skupinu, se stejným textem.“ 2) U: „Ve skupině přemýšlejte, co tvrzení na lístečcích znamená, jak byste to vysvětlili mladším sourozencům?“ 3) U: „Nyní vyberte jednoho ze skupiny, který nahlas řekne vaši větu a zkusí vysvětlit to, na čem jste se domluvili, že to znamená.“ 4) U: „Nyní zkuste všichni zapřemýšlet, co to všechno má společného a zkuste formulovat jedno slovo. Slovo, které by mohlo být našim dnešním tématem.“ 5) U: „Společně jsme přišli na slovo smrt, mám pro vás připravenou knížku, která se jmenuje „O smrti smrt'oucí“. Co podle vás najdeme v knížce?“	1) Na lístečcích je šest různých vět. 1. Teta Eliška nás včera opustila. 2. Fandovi oblékli dřevěný kabát. 3. Max se včera odebral do věčných lovišť. 4. Klepla jí pepka. 5. Richard je už pod drnem. 6. Víš, že už kouše hlínu? 2) Žáci mají možnost přemýšlet úplně sami. 3) Zástupce z každé skupiny prezentuje stanoviska. Nikdo další se nezapojuje. 4) Pokud se nebude učiteli zdát, že to vše směřuje k tématu smrti, dopomůže

		žákům pomocnými otázkami. 5) Probíhá diskuse o tom, co si myslí žáci, že bude v knize.
--	--	--

Žáci se po rozdělení do skupin rovnou pustili do přemýšlení, někteří potřebovali moji pomoc, protože nerozuměli například slovu „drn“. Každou větu jsem přečetla nahlas a vždy se přihlásila skupina, která tuto větu měla. Řekli návrh, jak by větu vysvětlili a pokud si nevěděli rady, tak jim ostatní pomohli, nebo jsme si společně vysvětlili. Jedna žačka se přihlásila hned po tom, co jsem vysvětlila, co je čeká. Věděla ihned, co to znamená. Nechala jsem jí však, aby to probrali společně ve skupině.

U: „Teta Eliška nás včera opustila.“

Ž1: „To znamená, že nás paní Eliška večer opustila, protože nás asi neměla ráda.“

U: „Napadá někoho něco jiného, když řeknu, že toto můžeme říct o všech lidech v určité situaci?“

Ž2: „Že umřela?“

V tuto chvíli mě mile překvapilo, že hned na druhý pokus odhalili myšlenku věty.

U: „Fandovi oblékli dřevěný kabát.“

Ž3: „Teď, když jsme mluvili o té smrti, tak mi asi došlo, že by to mohla být jako rakev dřevěná.“

U: „Došlo ti to správně, znamená to, že člověk zemřel a je uložen do rakve.“

U: „Max se včera odebral do věčných lovišť.“

Ž4: „Nás napadlo, že by Max mohl být nějaký medvěd a šel lovit ryby, které tam jsou stále.“

U: „Já vám prozradím, že v knize je Max pes a odebral se do věčných lovišť.“

Ž5: „Už vím, že také umřel.“

U: „Ano, když mluvíme o smrti pejska můžeme říci, že se odebral do věčných lovišť.“

Ž4: „Tady jsou samé smrti!“

Zazněly pouze tři věty o smrti a všímavá dívka dokázala odhalit, že se bavíme o smrti a překvapilo ji to. I u ostatních vět se díky odhalení smrti žáci dostali k tomu, že se to týká smrti a naprosto správně odhalili význam vět. Téma lekce žáci odhalili ihned. Otázku ohledně toho, co se v knize skrývá, jsem nezáměrně vynechala a zpětně to hodnotím tak, že je to velká škoda, myslím, že žáci by byli schopni formulovat zajímavé nápady.

<u>V – CH - D</u>	1) U: „Nyní budete pracovat individuálně. Každý obdrží tabulku, do které budete postupně během hodiny doplňovat určité informace podle pravidel. Začínáme tím, že do prvního políčka napíšeš, co víš o tématu, což je pro nás smrt. Cokoli, co si myslíš, že s tématem souvisí.“ 2) U: „Nyní si ve dvojici ukažte své myšlenky a máte možnost si dopsat do své tabulky myšlenky kamaráda, pokud jste na ně zapomněli.“ 3) U: „Druhý sloupeček slouží k tomu, abychom zapsali, co bychom se o tématu chtěli dozvědět, co nás zajímá, na co hledáme odpověď. Napiš, co tě zajímá.“	1) Každý žák dostane vlastní tabulku. 2) Probíhá krátké sdílení ve dvojici a dopisování zapomenutého. 3) Žáci individuálně doplňují.
--------------------------	---	---

První část tabulky se většině žákům povedla. Mnoho z nich napsalo alespoň čtyři informace, které o smrti vědí. Časté poznatky: umře každý, po smrti nás pohřbí nebo spálí, existují různé druhy smrti, usneš a už se neprobudíš, posmrtný život/ nebe/ peklo, nikdo už nemůže nic po smrti dělat. Při sdílení ve dvojicích si někteří žáci pár informací dopsali, myslím však, že většinu zvládli napsat v prvním kole samostatně.

Při vyplňování druhého sloupečku jedna žačka vyplnila všechny části slovem NIC. Nechtěla se zřejmě o téma zajímat hlouběji, to mi nevadilo, ale napsala slova NIC i do posledního

sloupečku, při čemž jsem jí řekla, že si myslím, že se určitě dozví nějaké informace, které pro ni budou nové, nakonec to tak nechala až do odevzdání a já jsem to respektovala.

<u>Skupinová práce</u>	1) U: „Najděte si prosím zpět své skupiny, podle rozdělení na začátku. Ve třídě bude šest stanovišť, u kterých se budete střídat. Na stanovištích se nachází text i obrázky z knihy. Vaším úkolem bude projít všechna stanoviště a zkusit na nich najít odpovědi na své otázky. Pokud najdeš odpověď na svou otázku, napiš ji do posledního sloupečku a označ hvězdičkou. Pokud ses dozvěděl něco zajímavého, co jsi ale původně v otázkách neměl, také si to zapiš do třetího sloupečku a označ znaménkem +. Nechám na vás, jakým způsobem budete ve skupinách pracovat. Jestli si budete půjčovat úryvky, budete si předčítat jako skupina a každý v tom bude hledat své odpovědi, nebo jestli zvolíte jinou strategii. V případě potřeby zde leží celá knížka, abyste si ji mohli kdykoli prolistovat. Důležité je, že každý z vás hledá odpovědi na své otázky. Na každé stanoviště máte asi 5 minut.“	1) Pro žáky bude tato metoda nejspíš nová, vzhledem k věku žáků nechává učitel záměrně prostor pro rozhodování o organizaci skupinové práce. Pokud nebude čas stačit učitel vyhodnotí, kolik času žákům přidá.
--------------------------------------	---	---

Při skupinové práci byl velký hluk, což některým skupinám dělalo problémy při soustředění. V některých skupinách se sešli opravdu zvědaví žáci, kteří na svých tabulkách svědomitě pracovali, v jiných skupinách se objevovali třídní šašci, kteří narušovali práci ostatním. S tím jsem počítala, protože bylo rozdělení do skupin řízeno losem.

Malý problém nastal po krátké přestávce, kdy skupiny udělaly zmatek při přesouvání se mezi stanovišti, vyřešili jsme to tak, že si jedna skupina půjčila originální knihu. Namísto střídání se na stanovištích žáci této skupiny čerpali informace z knihy.

<u>Nezodpovězené</u> <u>otázky</u>	1) U: „Dostáváme se do fáze hodiny, kdy každý bude mít možnost říci, jestli jsou stále nějaké otázky, na které nemá odpověď. Pokud někdy na tuto otázku odpověď ví, tak jí prosím řekne nahlas, pokud se ani tímto způsobem odpověď nenajde, zapíšeme otázku na tabuli a v později zkusíme přijít na odpověď společně.“ 2) Žáci i učitel zkouší najít odpovědi na otázky, případně probíhá diskuse.	1) Tato fáze probíhá v lavicích, aby měli žáci možnost doplňovat do svých listů. Nezodpovězené otázky zapisuje učitel na tabuli. 2) Nelze předem v přípravě specifikovat.
---	---	---

V této fázi hodiny probíhala velmi zajímavá diskuse. Otázky jsme vzhledem k časové tísní nezapisovali a rovnou jsme na otázky odpovídali. Pokud věděli odpověď žáci, odpovídali si navzájem, případně jsem dovysvětlila, co bylo třeba. Samotnou mě celá diskuse velmi mile překvapila, jelikož jsem neměla k této diskusi velké očekávání a bála jsem se, že se žáci, se kterými běžně nepracuji, budou ostýchat, se na některé věci ptát, zvláště k tak těžkému tématu. Padlo mnoho zajímavých otázek i odpovědí, některé autentické odpovědi níže příkládám.

Ž6: „Co se stane, když někdo umře?“

Ž3: „Že se reinkarnuje?“

U: „V některých kulturách věří lidé na reinkarnaci.“

Ž7: „Ale to je malá šance ne?“

U: „Je to víra v reinkarnaci, která není vědecky podložena.“

Ž8: „Já jsem slyšel, že se vážně stalo, že nějaké děti si začaly vzpomínat na své minulé životy a kreslily obrázky, které se týkaly minulého života. Pak se rodiče snažili vyhledat informace a doopravdy toho člověka vyhledali.“

U: „Na tohle téma vám nemohu nic přesného odpovědět, ale samozřejmě to zní zajímavě a neříkám, že nic z toho není možné.“

Ž9: „Já jsem se nedávno dozvěděl, že nějaký osmiletý chlapec si vzpomněl, že se zřítíl ve spitfiru nad Atlantickým oceánem ve druhé světové válce. Poté šli do válečného muzea a chlapec poznal letadlo, ve kterém se zřítíl. Poté řekl svoje jméno z minulého života. Rodiče se ptali odborníka, který zjistil, že se někdo takto opravdu jmenoval a že se zřítíl v tom letadle. A přeci kluk, kterému bylo osm let, tohle všechno nemohl jen tak vědět.“

Při otázce: „Oživil někdy nějaký člověk?“, žáci vyvíjeli různé teorie, jestli lékařské oživování funkcí znamená, že někdo oživne. Dokonce mluvili o adrenalinu, defibrilátoru atp. Nakonec jsme si vysvětlili, že pokud srdce určitou dobu nefunguje, tak je člověk mrtvý a poté už znovu neožije. Samozřejmě jako laici nedokážeme tyto doby a metody popsat.

Ž2: „Kde se objevíš, když umřeš? Bolí smrt?“

Ž10: „Do pekla.“

Ž9: „Já jsem se doslechl, že když člověk umře, tak v poslední chvíli vidí bílý tunel.“

K tomuto tvrzení se souhlasně hlásilo více žáků, popisovali bílé světlo, tunel, promítnutí celého života a postavu na konci tunelu. S žáky jsme se postupně dostali k myšlence, že nikdo ještě úplnou smrt a obživení nezažil, takže nemůžeme vědět, kde se objevíme po smrti. Žáci dokonce spekulovali nad tím, že je to jen prozatímní nevědomost a že se na to určitě přijde.

Ž11: „Já jsem chtěl ještě odpovědět Ž2 na tu otázku. Podle mě ta smrt nebolí, ale bolí to, co je před ní.“

Ž12: „Když máš nějakou bolavou nemoc, nebo velký úraz, tak smrt asi bude bolet.“

Nakonec se žáci shodli společně na tom, že jelikož jsou různé druhy smrti, tak nelze odpověď zcela specifikovat. Vše je podle druhu smrti. Zazněl názor, že je nejlepší rychlá smrt nebo smrt ve spánku, protože nebolí. Žáci se podrobně zajímali o různé druhy smrti například smrt

ve spánku nebo zastřelení. Podrobně mluvili i o tom, které orgány mohou být nefunkční, aby se to slučovalo se životem. Poslední otázka se týkala existence nebe a pekla, na což nikdo z nás nedokázal odpovědět.

<u>Reflexe</u>	1) U: „Položím vám otázku. Co myslíte, že by mohlo být antonymum pro slovo smrt?“ 2) U: „Jak si myslíte, že nás téma smrti ovlivňuje?“ 3) U: „Přijde vám užitečné o tomto tématu mluvit?“ 4) U: „Měli jste někdy možnost si o tom popovídat?“ 5) U: „Proč si myslíte, že se o tomto tématu málo mluví?“ 6) U: „Je něco, co vás dnes překvapilo?“ 7) U: „Když řekneme, život a smrt takto ve dvojici. Musí to vždy znamenat něco smutného? Můžeme si z toho odnést i něco hezkého?“ 8) U: „Co si myslíš, že si odnášíme z této hodiny? Napiš odpověď na druhou stranu své tabulky.“	1) Předpoklad je, že někdo z žáků řekne slovo život. 2-7) Probíhá diskuse nad otázkami
------------------------------	--	--

Navrhovaná antonyma pro slovo smrt byla život a narození. Nechala jsem žáky hlasovat, k jakému slovu se více přiklání. Převládlo narození.

Ž10: „Ono to přeci dává logiku, protože je to jako konec a začátek.“

U: „Jak si myslíte, že nás téma smrti ovlivňuje?“

Ž10: „Já se nad tím někdy zamyslím a bojím se toho.“

Ž13 a Ž14: „Já taky.“

Ž10: „Já jsem spíš vždycky přemýšlel, jaké to bude umřít a jak to bude vypadat, když už nic nebude.“

Ž13: „Já jsem přemýšlel nad tím, co budu dělat, až mi zemřou rodiče.“

Ž15: „Když nám zemře někdo, na kom nám záleží, tak nám to ovlivní život.“

Ž7: „Když někdo ztratí rodiče, když je dítě, tak to pro něj musí být trauma na celý život, si myslím.“

Nikdo z žáků nikdy neměl možnost o tématu smrti otevřeně mluvit. Nebo to alespoň tvrdí.

U: „Pomohly vám otázky a odpovědi z dnešní lekce k něčemu?“

Ž7: „Ne já jsem ještě mladej.“

Při zjišťování, proč se o tématu nemluví, mě zaskočila odpověď, že si žák myslí, že je to neslušné o tomto tématu hovořit, zopakoval to dokonce třikrát. Někteří to hodnotili, že je to smutné, proto se o tom nemluví. A dokonce zazněla odpověď, že se to často do situací nehodí. Také, že o smrti nechtějí lidé ani slyšet.

Někteří žáci nedokázali zformulovat, co si z hodiny odnesli; naopak ti, kteří odpověď zformulovali, se často shodovali. Psali o tom, že je důležité vzpomínat nebo že nyní vzpomínají, o strachu ze smrti a o smutku.

Reflexe lekce

Tuto lekci jsem měla ztíženou podmínkami. Se třídou 5.A jsme byli v místnosti, která nedisponuje velkým prostorem a není zde koberec. Nebylo tedy možné vést diskuse v komunitním kruhu. I rozdělení prostoru na skupinovou práci bylo složitější, žáci neměli dostatek prostoru a navzájem se rušili. Ze začátku lekce byla většina žáků aktivní, postupem času se vytrácel zájem, z čímž jsem ale počítala. I v této třídě se objevily otázky typu, proč se o tématu smrti bavíme. Cítila jsem z žáků, že to pro ně není přirozené, dokonce zazněl názor, že je to neslušné se o smrti bavit. Velmi mě překvapilo, kolik žáků se zajímalo o reinkarnaci, minulý život, posmrtný život a o nebe a peklo. K reinkarnaci a minulému životu byla vedena vcelku dlouhá debata, která by trvala jistě i mnohem déle, kdybychom pro ni měli prostor. Na žácích bylo znát, že už jsou v páté třídě a viděli určité dokumentární

pořady a plno poznatků si z nich pamatují. Ve vyplněných tabulkách mě mile překvapil první sloupeček, který měla většina žáků minimálně z poloviny zaplněný. Sloupeček s otázkami byl velmi rozdílný. U někoho zcela zaplněný, u někoho například jen jedna otázka nebo zcela prázdný. Poslední sloupeček byl asi nejchudší. I přesto, že žáci měli dostatek času na pročtení celé knihy, tak se u některých žáků neobjevila žádná informace, kterou by se dozvěděli. Domnívám se, že pro ně téma možná nebylo atraktivní, proto neměli potřebu z něj čerpat. Ti, kteří poslední sloupeček vyplnili však často psali opravdu zajímavé informace, o kterých vím, že pro ně byly 100% nové. Jedná se například o informace o pohřbívání v jiných kulturách. Při pročítání tabulek mě velmi překvapily špatné formulace některých informací. Překvapilo mě též, že si žáci nedali záležet na úpravě a pravopisu, což se však nedá říci o všech.

Nejvíce mě potěšila diskuse, kde jsme probírali otázky, na které žáci nenašli odpověď. Tuto část hodiny hodnotím jako nejvíce zdařilou. I přesto, že jsem během hodiny vnímala žáky, kteří se tématu moc nechtěli účastnit, v této části hodiny se mnoho žáků zapojovalo a opravdu všichni dávali pozor. Byla to velmi příjemná atmosféra, na žácích bylo znát, že je otázky i odpovědi spolužáků velmi zaujaly. Kvůli tomu, že tato část měla silnou atmosféru, nechala jsem pro ni nakonec více času, který jsem později musela ubrat u reflexe. Tu jsem zkrátila o sedmou otázku, což konečný výsledek hodiny nijak neovlivnilo. V úplném závěru žáci psali, co si odnáší z lekce. Pro některé z nich bylo složité pochopit, co po nich chci. Což souvisí s tím, že běžně nemají literární hodiny s reflexemi. Nakonec se s tím popasovali dobře. Většina z nich zhodnotila, že si z hodiny odnáší smutek. Objevily se tam i vzpomínky na zemřelá zvířata nebo osoby.

6.6 Shrnutí praktické části

První fáze vycházela z mého obecně zkoumaného problému, což je setkávání se se smrtí v období mladšího školního věku. V této fázi jsem musela konkretizovat problém, který v celém výzkumu zkoumám. Zkusila jsem si tedy problematiku analyzovat a konkretizovat si cíle. Po prozkoumání knižního trhu jsem narazila na mnoho titulů, které byly vhodné pro mou práci. Ve druhé fázi jsem pět z nich vybrala pro tvorbu lekcí, do kterých jsem ve třetí fázi zahrnovala různé druhy metod tak abych to bylo vhodné pro jednotlivé ročníky základní školy. Čtvrtá fáze výzkumu je vyhodnocování výsledků, po každé lekci jsem shrnula, zda

lekce splnila cíle a vyhodnocovala jsem různé postoje žáků k tematice smrti. Závěrečná pátá fáze má navrhnout řešení problému. Osobně jsem si ověřila, že řešením je, alespoň v malé míře s žáky o tématu smrti hovořit, právě proto, aby to nebylo téma tabuizované.

S většinou titulů, které jsem si vybrala pro praktickou část, jsem spokojená a stojím si za tím, že to byl správný výběr. Nejvíce vhodné mi přijdou tituly *Když dinosaurům někdo umře*, který jsem zvolila pro žáky prvního ročníku, a kniha *Anna a Anička*, se kterou jsem pracovala s žáky třetího ročníku. I ostatní tituly byly dle mého názoru zvoleny vhodně, už ale pro mě ve výsledku nebyly tolik atraktivní, jako výše uvedené dvě knihy. V prvním ročníku byl výzkum s knihou *Když dinosaurům někdo umře* velmi zdařilý. Během výuky, a i po ní, jsem si ale uvědomila, že bych příště raději pracovala ještě s kratším úsekem knihy. Myslím si, že by žákům prvního ročníku stačilo jen 45 minut pro zprostředkování tohoto téma a stačilo by se věnovat opravdu pouze žití a umírání. Nemyslím si ale, že by žáky lekce nebavila, nebo by žáci ztratili pozornost, protože až na výjimky všichni pracovali až do samotného konce. I u druhého ročníku by bylo vhodnější výukovou lekci zkrátit, přeci jen je jejich pozornost stále ještě krátká. Příště bych tedy v lekci určitě některé části vynechala a stejně jako u žáků prvního ročníku bych se více soustředila pouze na jsoucno. Nejvíce mě ale zaujala práce s knihou *Anna a Anička*, kde téma smrti není ústřední téma, ale kniha se celkově věnuje životu. Věnuje se životu v různých fázích, a je tedy vhodná i pro další témata, která díky této knize můžeme předávat dětem mladšího školního věku. Jedná se o témata: narození, život všech organismů, stárnutí, nemoc, pomoc v rodině, vzpomínání, vztah mezi prarodičem a vnoučetem a mnoho dalších témat. Tím, že se jedná o knihu s příběhem, nikoli o naučnou knihu, tak i proto žáky dle mého názoru více zaujala. Myslím, že i dospělý člověk v knize může najít poučení. Téma smrti tedy bylo v knize jedním z mnoha, ale i přesto byla kniha vhodná k tomu, abych si ji vybrala. Díky tomu, že jsme se nevěnovali pouze smrti, tak myslím žákům nepřišlo zvláštní se o smrti bavit. Což se například o lekcích s knihami *Návštěva malé smrti* a *O smrti smrtoucí*, říct nedá. V těchto hodinách žákům bylo možná i nepříjemné se o tématu bavit, zdálo se jim to nepřirozené. Což podle mě vychází z toho, že ve společnosti není normální o smrti otevřeně hovořit. Často podle mě rodič volí nejjednodušší odpovědi a diskusi o tématu se snaží zkrátit na co nejkratší dobu. Ve třetím ročníku mě ještě zaujalo, že žáci při výběru evokačního obrázku ve většině případů přemýšleli nad cestou do nebe, domnívám se, že to také souvisí se společností. Myslím, že

my dospělí tímto ovlivňujeme děti a v tomto období zřejmě právě nebe je východiskem po smrti v očích dítěte. Ve čtvrtém ročníku byla velká výhoda malého počtu žáků. Vyzkoušela jsem si, že kdyby lekce byly realizované v menším počtu žáků, tak by možná byly ještě efektivnější. Ani v této lekci nechybělo to, že jsem z žáků cítila, že téma smrti vnímají jako něco nepřirozeného, ve společnosti nenormálního. Příběhová kniha *Most do země Terabithia* je podle mě opravdu vhodný titul pro tento ročník. Na žácích bylo znát, že už vnímají kamarádství jako vážnou záležitost a je to jedním z témat jejich každodenního života. Už jsou mezi žáky kamarádské vazby, a proto se do příběhu dokázali vžít. Velmi mě potěšilo, že nejeden žák uvedl, že si knihu chce půjčit v knihovně. Celá lekce včetně práce s podvojným deníkem byla zdařilá. Když bych se měla vyjádřit k hodině v pátém ročníku, tak mě velmi překvapila diskuse o reinkarnaci. Když to srovnáme s myšlenkami ve třetím ročníku, kde se žáci upínali k nebi, v této třídě se naopak mnoho žáků vyjadřovalo k převtělení, k novému životu, k životu minulému apod. Když jsem nad přípravou hodiny přemýšlela, tak mě tyto myšlenky vůbec nenapadaly a jsem ráda, že jsme měla možnost si autenticky vyslechnout názory žáků, kteří jsou právě ve fázi mezi mladším školním věkem a pubertou. Na žácích bylo znatelné, že už mají vytříbené oblasti zájmů, na které se upíná jejich pozornost. Mnoho z nich vyprávělo o dokumentech, které viděli. V této lekci se mi líbilo, jak někteří žáci přistoupili k vypracování tabulky V-CH-D. Některé tabulky byly opravdu kvalitně vyplněny a předčily mé očekávání.

Ve všech vyučovaných lekcích bylo zřejmé, že když jsme narazili na téma, že někdo umřel, tak většina žáků chtěla vést diskusi o tom, kdo a kdy jim umřel. Bohužel tato diskuse nebyla cílem mé práce a musela jsem ji tedy vždy zastavit.

Většinu lekcí bych pro příští realizaci zkrátila, na žácích byla znatelná únava a v některých případech i nezám. Od třetího do pátého ročníku bych možná spíše volila rozdělení dvouhodinové lekce do dvou hodinových lekcí, které by byly v rozmezí jednoho týdne. Domnívám se totiž, že by pozornost byla lepší a někteří žáci by možná díky přemýšlení o tématu mimo školu, přišli s jinými postoji, než když na rozmyšlení měli pouze určitý čas. Další změnou, kterou bych pro příští realizace navrhovala, by byl menší počet žáků. Dokázala bych si představit například rozdělení žáků na dvě poloviny, bohužel je to z organizačního hlediska náročné a mnohdy nezvládnutelné.

6.6.1 Shrnutí výzkumných otázek

První výzkumná otázka byla: *Jaké knihy (žánry, typy knih) jsou ke zprostředkování tématu smrti pro žáky ZŠ vhodné?* Ke svému výzkumu jsem využila tři knihy s příběhem a dvě naučné knihy. Kniha pro čtvrtý ročník je dokonce knihou, kde umírá jeden z hlavních hrdinů. Jak jsem již výše psala, nejlépe se mi pracovalo s titulem *Anna a Anička* a *Když dinosaurům někdo umře*. Knihy jsou rozdílného rázu, takže si myslím, že to dokazuje, že k přiblížení tématu jsou vhodné jak naučné, tak příběhové knižní tituly. Práce s oběma z nich byla specifická, ale obě lekce byly velmi zdařilé.

Jakým způsobem lze zprostředkovat žákům na 1. stupni ZŠ téma smrti skrze práci s knihou? Vzhledem k tomu, že se cíle lekcí naplnily a žáci odcházeli s tím, že vědí, co to smrt je, tak si myslím, že odpověď na tuto otázku je ANO, smrt můžeme zprostředkovat díky knize. Vím, že bych mohla žákům o smrti vyprávět i když bych k dispozici knihu neměla, ale dle mého názoru je to dobrá opora, která může odvést žákovu pozornost od nepříznivých myšlenek. Žák nemusí vnímat jen smutek, ale kniha ho rozptýlí.

Je pro žáky 1. stupně ZŠ téma smrti tabu? To, že je téma smrti pro žáky tabu, jsem si myslela ještě před výběrem tématu pro svou práci. Dle mého názoru to totiž vychází ze společnosti, a i tento aspekt pro mě byl jedním z důvodů se tomuto tématu věnovat. Moje domněnky se naplnily a jak jsem už v reflexi psala, tak žákům přišlo zvláštní se smrti věnovat. Je to pro ně totiž něco nepřírozeného. Překvapil mě postoj, že hovor o tomto tématu jeden z žáků považoval dokonce za neslušný. To mě trochu mrzí, protože smrt patří k životu a nemělo by být neslušné o smrti mluvit.

Čtvrtá výzkumná otázka byla: *Jak reagovali žáci na realizované lekce?* Většina reakcí byla spíše překvapených, z toho, že s nimi o smrti někdo chce otevřeně hovořit. U některých žáků se stalo, že byli na konci lekce smutní, proto jsem ihned po lekci nebo na konci lekce svedla pozornost na něco veselého. Toho nelituji a udělala bych to i příště.

Závěr

Psaní této diplomové práce mi narušily okolnosti ohledně COVID-19, kdy těsně před realizací výzkumu byly zavřeny všechny školy v České republice. Vývoj nebyl vůbec příznivý, realizaci výzkumu a dokončení práce jsem musela odložit na pozdější dobu. Vzhledem k tomu, že jsem mezitím nastoupila do zaměstnání, tak jsem práci odložila o delší časový úsek, než jsem původně zamýšlela. V době, kdy jsem opět intenzivně na práci pracovala, tak začala válka na Ukrajině. Obě tyto události, které se udály v době, kdy jsem práci psala, hodně ovlivnily společnost. Domnívám se, že neovlivnily pouze společnost, psychiku dětí i dospělých, ale i dětský pohled na smrt. Nejen děti, které do té doby nebyly konfrontováni se smrtí, najednou v médiích viděly a slyšely, že denně umírají stovky lidí. Utvrdilo mě to v tom, že je důležité se tématu smrti věnovat a dál hledat vhodnou cestu, jak téma přiblížit dětem a případně pomoci jejich trápení ve chvíli, kdy je to potřebné.

Smrt je v dnešní době často tabuizovaným tématem. To, že má téma smrti ve společnosti takové místo, jsem si ověřila, když jsem vedla během psaní této práce různé rozhovory. Většina lidí, kteří se mě na téma práce ptali, se zhrozili a mluvili o tom, že je to opravdu hrozné téma. Vždy jsem se jim snažila vysvětlit, proč si myslím, že je důležité o tématu mluvit. Vysvětlovala jsem jim i to, že většina rodin o smrti nemluví, a proto může být v případě úmrtí v rodině pro dítě těžké se se smrtí vypořádat, když o smrti nic neví. Rodiče v té chvíli mají často emoční problémy sami se sebou a může být pro ně těžké se k rozhovoru s dítětem postavit čelem. Myslím si, že kdyby byla společnost otevřená k tomuto tématu, tak by pak právě v krizové chvíli bylo vše pro rodiče i děti jednodušší. Nakonec po rozhovoru lidé uznávali, že mám pravdu a že je to nikdy nenapadlo. Dokonce mi většina z nich říkala, že by si práci rádi přečetli a uznali, že se jedná o velmi zajímavé téma.

Některá nakladatelství na tento problém reagují a vydávají tituly, které mohou dětem i dospělým téma přiblížit. Velkým přínosem pro knižní trh jsou dle mého názoru tituly, které vydává nakladatelství Cesta domů. Toto nakladatelství vzniklo při ústavu Cesta domů, která se věnuje právě konci života a pomáhá lidem na konci života i jejich rodinám. V těchto titulech spatřuji, nosnou myšlenku a vidím v nich velký didaktický potenciál. Doufám, že se budou více dostávat do povědomí společnosti. Nakladatelství se snaží podporovat

i pedagogy a nabízí jim ukázkové hodiny, které mohou využít jako inspiraci pro vlastní výuku.

Při psaní teoretické části jsem získala vhled do toho, co si děti myslí o smrti. Že děti různého věku vnímají smrt jinak a postoje se během jejich vývoje mění, to jsem si ověřila při vlastní realizaci výzkumu. Při realizaci výzkumu mě překvapilo, že dvouletý rozdíl mezi dětmi tvoří i rozdílné postoje ke smrti. Žáci třetího ročníku byli upnutí na nebe a život v nebi po smrti, oproti nim žáci pátého ročníku řešili především reinkarnaci a nový život. Velkým přínosem pro mě byl zisk informací ohledně mluvení o smrti s dětmi. Už v době, kdy jsem svou práci psala, jsem mohla nově nabyté informace využít, protože si jedna maminka mého žáka nebyla jistá, zda bylo vhodné žákovi odpovídat na otázky ohledně smrti, když sám s otázkami přišel. Díky informacím, které jsem získala, jsem ji mohla ujistit, že to vhodné je, protože jak vychází z teoretické části práce, neměli bychom dětem nic tajit, ale samozřejmě vše udržovat v rovině, které mohou rozumět.

Tituly, které jsem vybrala pro svou práci, bych určitě doporučila rodičům i pedagogům. Někdy se může stát, že mají děti rizikové chování a rodiče jim nedokážou vysvětlit, že na sebe musí dávat pozor. Děti si připadají nesmrtelní a kniha, kde umře dětský hrdina, pro ně může být odstrašujícím případem. Všechny mnou vybrané knihy mohou být použity pro práci ve skupině i pro individuální čtení jednotlivců. Mohou dětem odpovědět na složité otázky k tématu nebo je obohatit o zajímavé informace.

Praktická část práce myslím vhodně nabízí tituly a nápady, jak se věnovat tématu smrti, když chceme smrt dětem přiblížit. Vyplývá z ní, že děti samy o sobě téma smrti neberou vůbec špatně, většina z nich ví nebo díky lekcím pochopí, že smrt je nenávratný stav, který čeká každého z nás. To, co smrt tabuizuje je společnost, protože se o tomto tématu málo hovoří.

Podle mého názoru by mělo být téma součástí RVP ZV, protože je to součást života a téma, které jednou ovlivňuje každého z nás. Nemuseli bychom ve školách tomuto tématu věnovat celé hodiny, ale měla by tu podle mě být možnost pro děti se s tématem seznámit a pochopit ho.

Seznam použitých informačních zdrojů

- COLOROSO, Barbara. *Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopce*. V Praze: Ikar, 2008. ISBN 978-80-249-1027-7.
- ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7.
- GOLDMAN, Linda. *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0819-8.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 978-8085783-73-5.
- JANÍK, Tomáš., *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.
- KUBECZKOVÁ, Olga. *Smrt a dítě: existenciální motivika v české literatuře pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-278-4.
- LOUČKA, Martin. *Koncept smrti u dětí*. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií, 2007. Vedoucí bakalářské práce Jan Vančura.
- MALÁ, Eva. *Dítě a stres*. Praha: Tigis, 2007. ISBN 978-80-903750-1-7.
- MALÝ, Radek a Josef NEŠPOR. *Lexikon českých nakladatelství dětské knihy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4503-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.
- NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. *Narození a smrt v české lidové kultuře*. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-397-3.
- NEZVALOVÁ: Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, roč. 53, č. 3 s. 300-308

SIEBEROVÁ, Jana. *Proč máme strach ze smrti?: jak zvládnout její příchod*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2019. ISBN 978-80-7553-654-9.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN isbn978-80-905036-8-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Koloběh života a smrti v próze Hany Pražákové a Markéty Zinnerové*. In *Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe*. Brno: Ladění, 2007, s. 32.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8104-8.

Seznam použitých online zdrojů

ARBOR VITAE SOCIETAS s.r.o., (nedatováno). *O Arbor vitae*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.arborvitae.cz/o-arbor-vitae>>.

CESTA DOMŮ z.ú., (2018). *knihy_ktere_hledaji_sve_darce_2018.pdf*. [online; cit. 2022-03-27]. Dostupné z WWW: <https://www.cestadomu.cz/sites/default/files/knihy_ktere_hledaji_darce_2018.pdf>.

CESTA DOMŮ z.ú., (nedatováno). *Nakladatelství*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.cestadomu.cz/nakladatelstvi>>.

CESTA DOMŮ z.ú., (nedatováno). *Je smrt školou povinná?*. [online; cit. 2022-03-12]. Dostupné z WWW: <<https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online; cit. 2022-04-13]. Dostupné z WWW: <<https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>>.

PORTÁL, s.r.o., (nedatováno). *Z historie*. [online; cit. 2022-27-03]. Dostupné z WWW: <<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/z-historie>>.

The Foundation for Critical Thinking (nedatováno). *defining critical thinking*. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z WWW: <<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>.

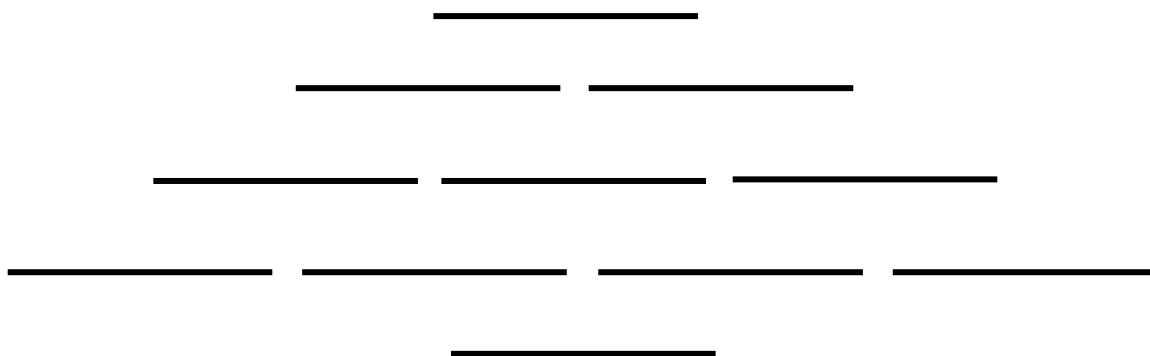
Seznam příloh

Příloha 1. – materiály k výukové lekci ve 2. ročníku

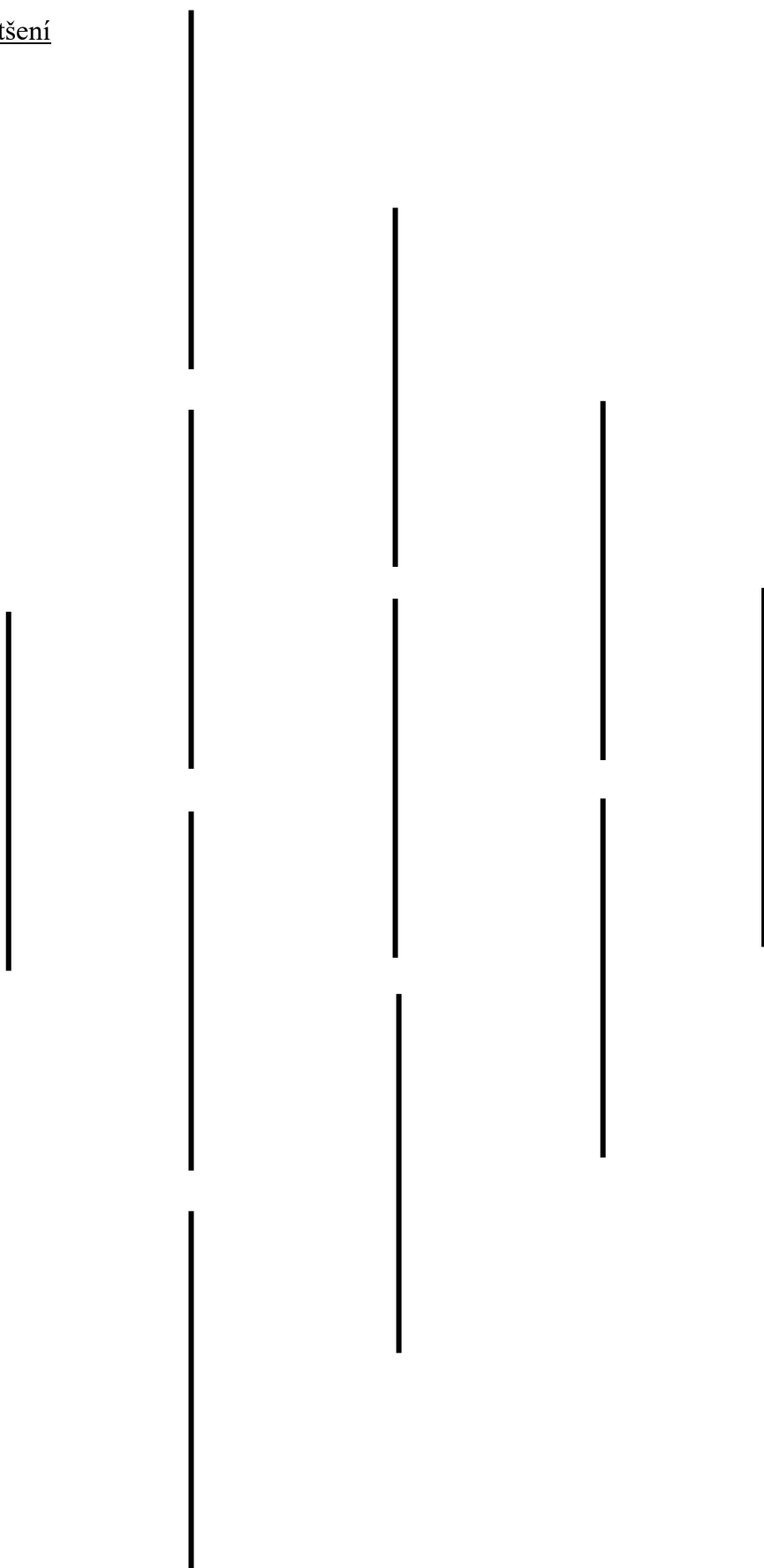
Kartičky k rozdělení do skupiny

miminko	miminko	miminko	miminko	miminko
dětství	dětství	dětství	dětství	dětství
nemoc	nemoc	nemoc	nemoc	nemoc
stáří	stáří	stáří	stáří	stáří
dospělost	dospělost	dospělost	dospělost	dospělost

Pětilístek do skupin



A4 pětílístek na zvětšení



Úryvky k nalepení

Smrt je malá roztomilá osůbka.
Ale nikdo o tom neví.

Lod'ka potichu klouže ke království mrtvých.
Mrtvé tam chovají jako v bavlne.

Tiše našlapuje, jemně klepe na dveře
a ostýchavě se blíží k lidem, kteří umírají.
Vezme je za ruku.

„Vždycky je to stejné,“ říká si.

Pokaždé je to stejné ...

Odvede je.
Nikdo s ní nikdy nemluví.
Lidé pláčou. Je jim zima.

Malá smrt rozdělá oheň, aby se trochu ohřáli.
Ale všimne si, že jim to nahání hrůzu.
Myslí si, že jsou v pekle!

Připomene jí to, že je také dítě.
„Není ti zima?“ ptá se smrt.
„Ne“ odpoví Evelína.

Evelína vypráví o své nemoci a o bolesti, která ji
nikdy neopouštěla. Teď už ji nic nebolí. Je jí dobře.
Malá smrt se okouzleně dívá, jak se Evelína krásně směje.

Malá smrt je z toho úplně zmatená.
Poprvé potkala někoho, kdo je rád, že ji vidí.
Připomene jí to něco zvláštního.

Až do chvíle, kdy si malá smrt přišla
pro Evelínu. „Konečně je tady!“
Vykřikla s úsměvem.

Ukazuje smrti všechno, co umí.

Evelína ji naučí si hrát.
Čas se zastaví.

Malá smrt si posteskne.

„Nemáš strach?“ zajímá se smrt.
„Ne,“ zavrtí hlavou Evelína.

Ale Evelína nemůže zůstat v království mrtvých.
Musí se vydat na cestu do nového života.
Malá smrt se rmoutí.

Evelína je pryč. Smrt si připadá opuštěná.
Všechno se jí zdá nesmyslné.

Teď chodí malá smrt a Evelína k umírajícím ruku
v ruce.
Když lidé vidí něžnou tvář anděla, už nemají strach
ze smrti. Je to tak lepší.

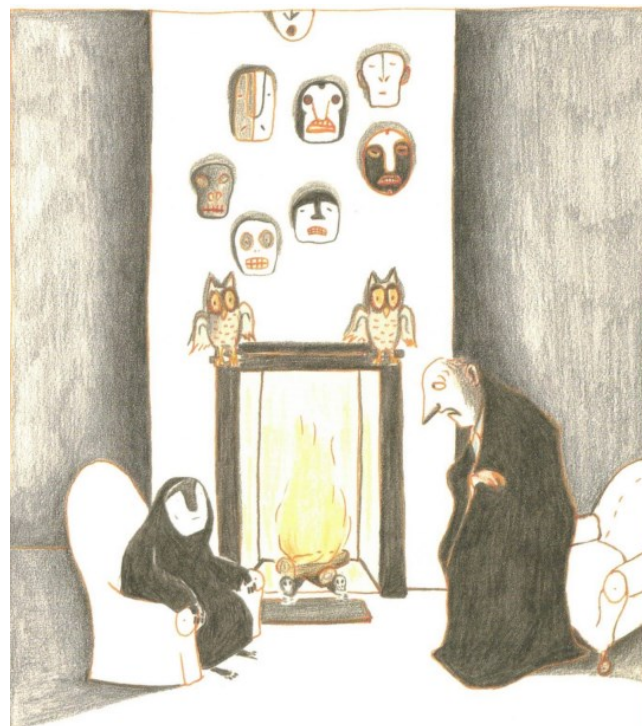
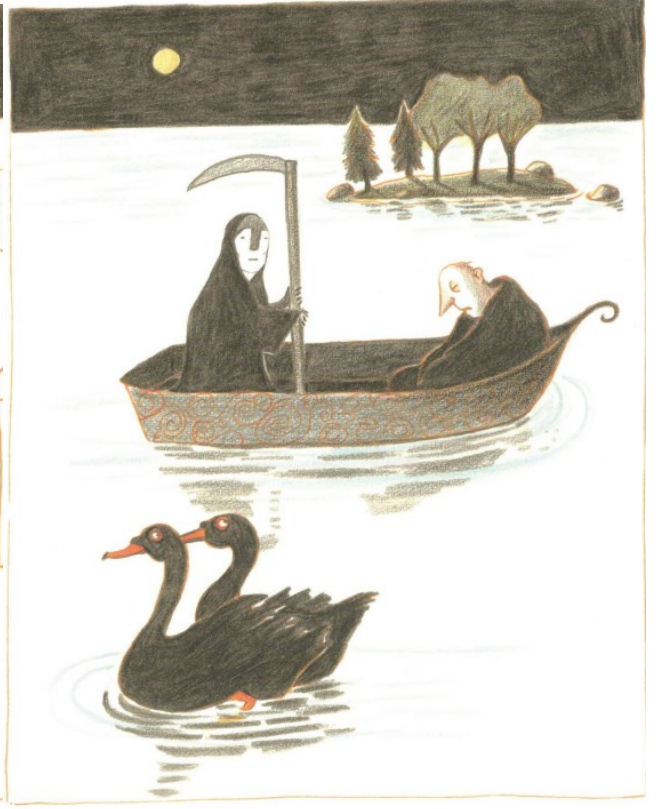
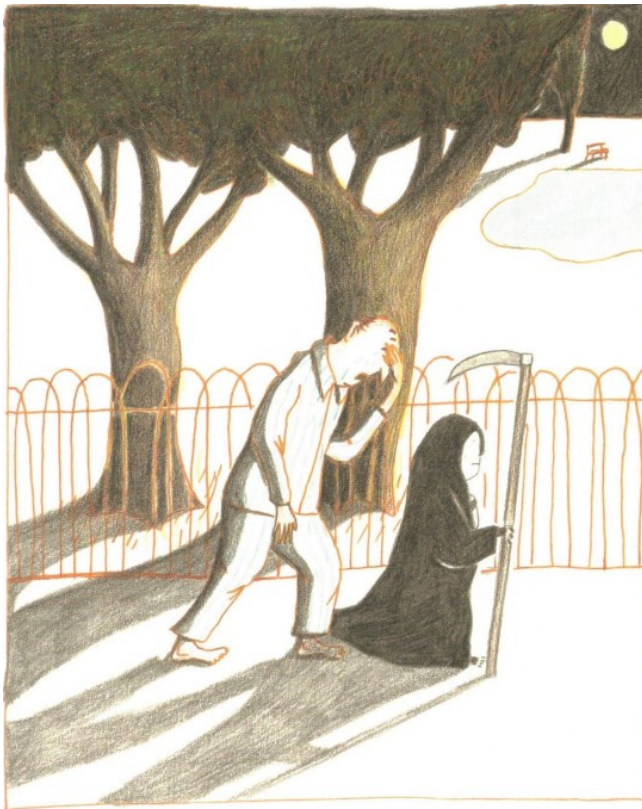
Malá smrt se popadá za břicho.
Nikdy si nepřipadala tak živá.

Prochází se po svém obrovském paláci.
A při každém kroku šeptá: „Evelíno...“

„Ano,“ odpoví jí hlas.
„Ale ty jsi anděl!“ vykřikne smrt.
„Ano. Tak jsem si to přála, abych byla
stále u tebe,“ řekne Evelína.

Pracovní listy s obrázky







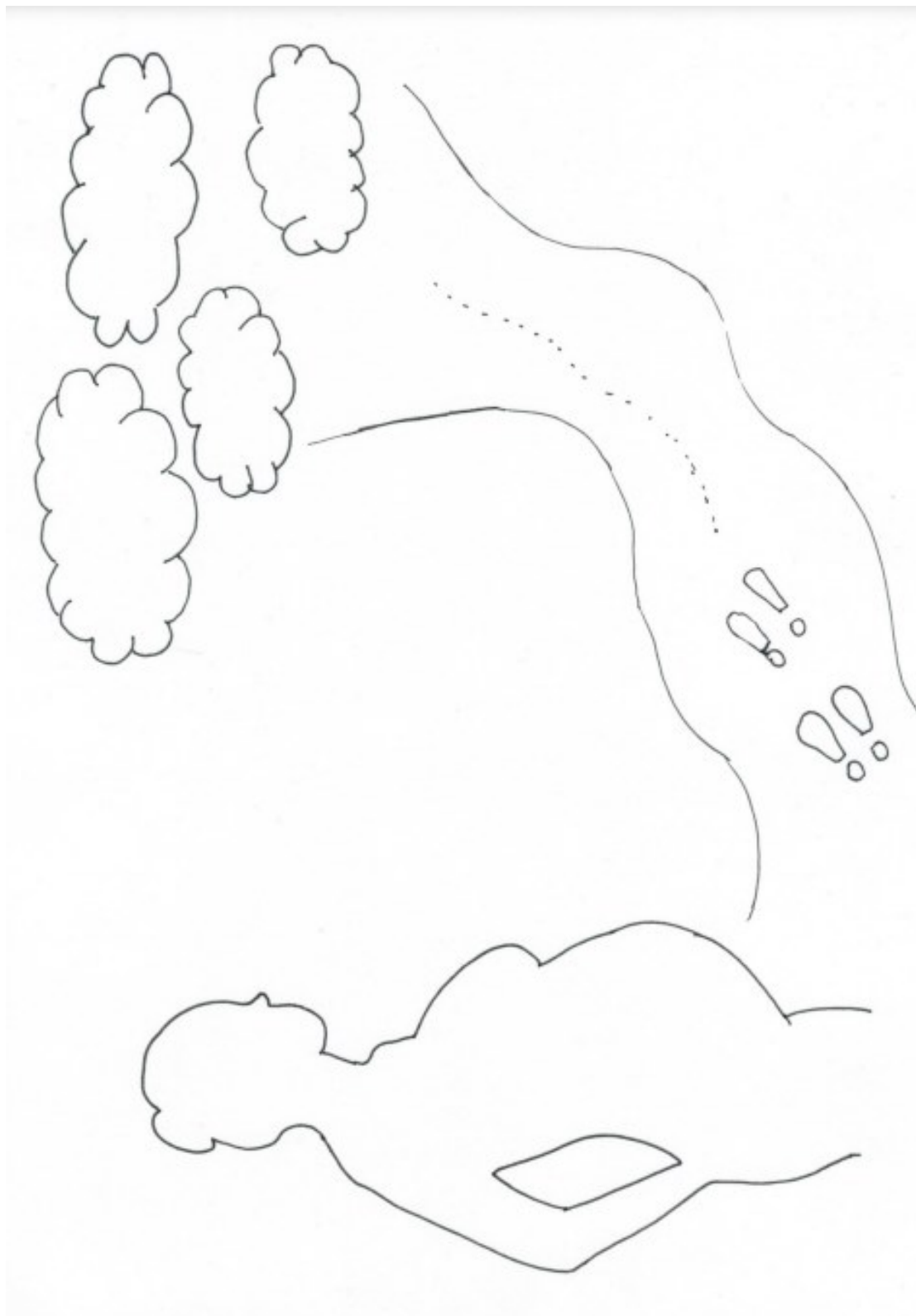


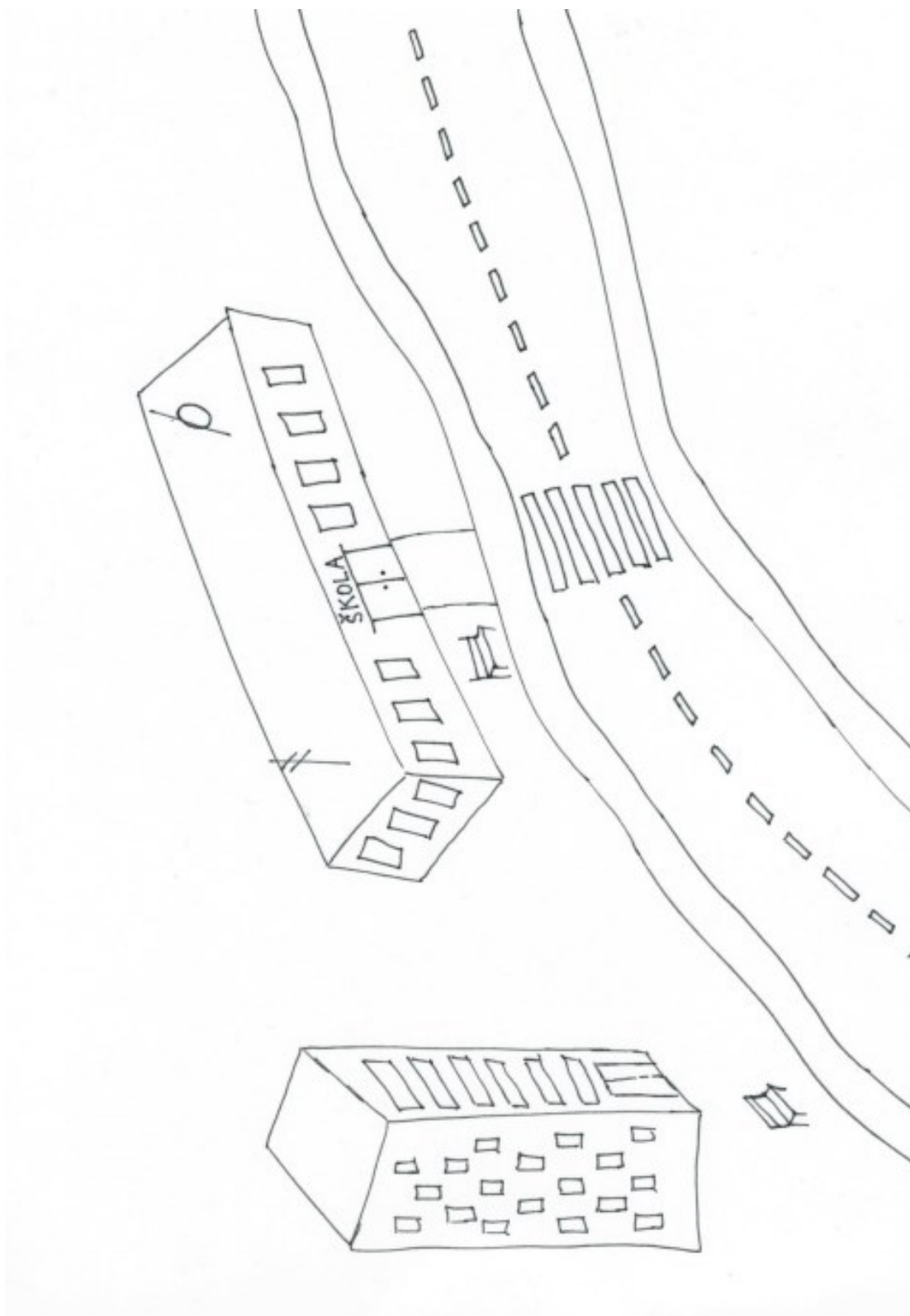


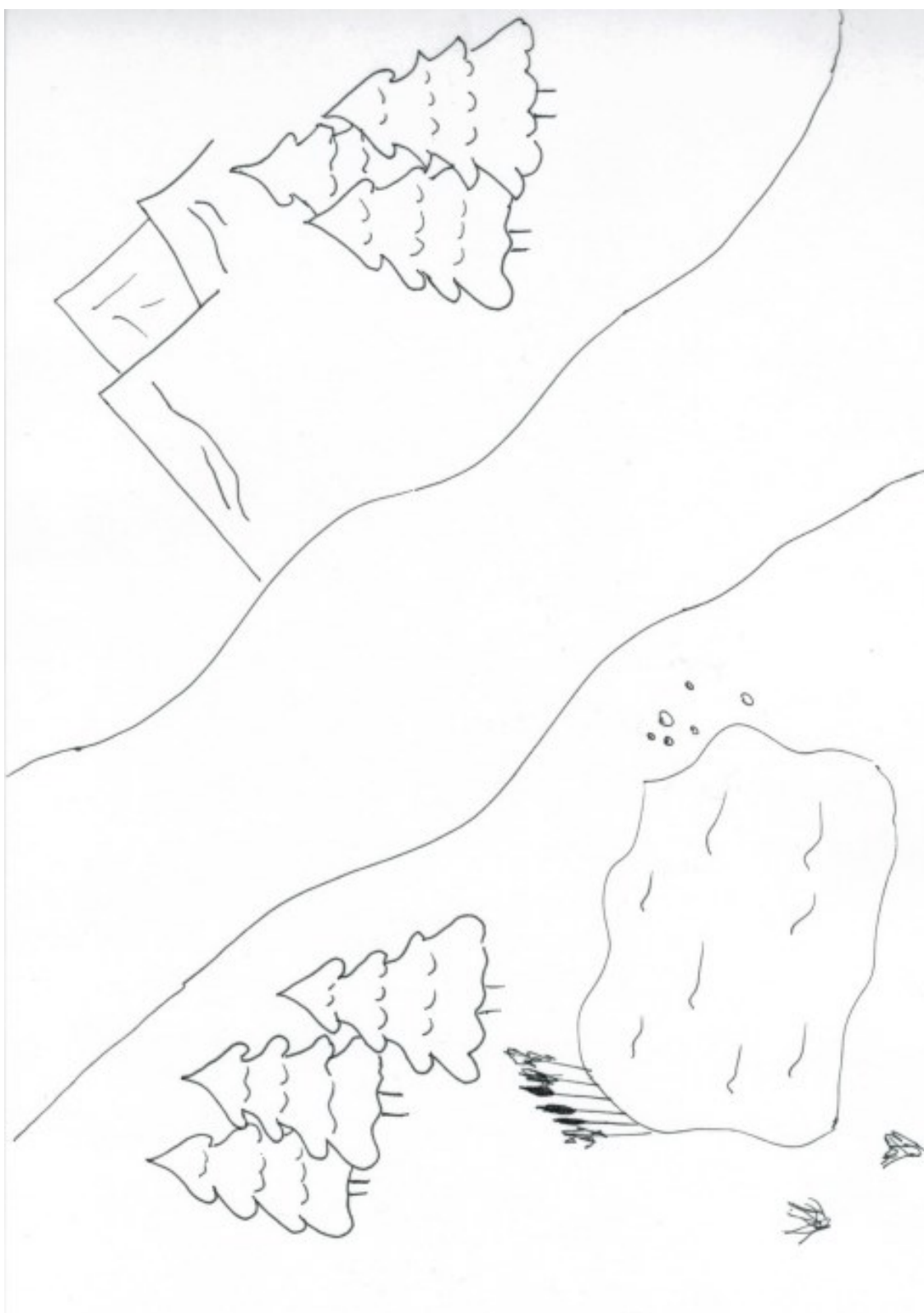


Příloha 2. – materiály k výukové lekci ve 3. ročníku

Evokační obrázky (cesta)







Obrázky do skupin



kartičky pro rozdělení do skupin

hůl kolečkový vozík brýle šedé vlasy

bolavá záda berle pomalá chůze

porodnice postýlka plenky pláč

dudlík hračka zavínovačka

Jednou, když zrovna začínal den, který se jmenuje čtvrtek, se na svět narodila holčička Anna. Jméno dostala po babičce, ale byla tak malinká, že jí říkali Anička. Na veliké posteli vypadala jako panenka. Ale nebyla to panenka. I když neuměla chodit ani mluvit, svět kolem sebe úplně proměnila. Její rodiče se každý den divili, jak je svět s Aničkou úplně jiný, než byl bez ní. Str. 8

Anička měla spoustu práce, objevovala svět. Maminka ji vozila v kočárku do lesa i do parku. Jinak by se Anička do světa nepodívala, neviděla by velké stromy, malé ptáčky a rychlé veverky. Neznala by vysoké domy a ještě vyšší jeřáby, telefonní budky s modrými čepicemi a legrační koloběžky. Svět se jí moc líbil. Nabízela mu své věci. Maminka a tatínek je museli sbírat. Anička se radovala, jak si hraje hru, kterou vymyslela. Str. 10

Když byla trochu větší, jezdila Anička za babičkou. Babička Anna měla zahradu, v ní žlutý dům, modrou lavičku a zelený vozík žebříňák. Anička ho pomáhala babičce táhnout. Někdy ji na vozíku svezl tatínek. To když přišel s Aničkou navštívit svoji maminku, Aniččinu babičku. Str. 12

Jednou brzy ráno, když byla za okny ještě tma, probudil tatínek Aničku, vzal ji do náruče, jako když byla malá, a odnesl ji k babičce. Babička s panenkou Amálkou ležely v posteli a ani jedna se nehýbala. Tatínek řekl Aničce, že babička zemřela. Je tu teď s nimi naposledy, už se nevrátí. Byli tam všichni spolu a bylo jim smutno. Už nikdy nebudou babiččiny pohádky ani vázání mašlí, budou sami bez babičky.

Str. 26

Příloha 3. – materiály k výukové lekci ve 4. ročníku

Lístičky pro individuální práci

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Otázky k textu do dvojic

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

Text k samostatnému čtení *Most do země Terabithia*

... Přerušil ho Brendin zarputilý hlas: „Ta tvoje kamarádka je mrtvá a maminka si myslela, že ty jsi taky.“ V Jessově hlavě byl zmatek. Otevřel ústa, ale měl v nich sucho a žádné slovo z nich nevyšlo. Trhavě obracel hlavu od jedné tváře k druhé, aby mu někdo pomohl. Nakonec promluvil tatínek. Velkou drsnou rukou hladil svou ženu po vlasech a se sklopenýma očima ten pohyb sledoval. „To Burkeovic děvče (Leslie) objevili dneska dopoledne v potoce.“ „Ne,“ Jess našel konečně hlas. „Leslie se neutopila. Uměla moc dobře plavat.“ „To staré lano, na kterém jste se vy děti houpaly. Se přetrhlo, lidi si myslí, že se musela uhodit o něco do hlavy, když spadla.“ Řekl tatínek. „Ne“ Zavrtěl Jess hlavou. „Ne“ Tatínek zvedl oči. „Je mi to moc líto, chlapče.“ „Ne“ zakřičel Jess. „Nevěřím vám. Lžete! Leslie není mrtvá.“ Otočil se a vyběhl prudce ze dveří. Běžel po příjezdové cestě k silnici. Běžel a běžel. Nevšiml si ani přibližujícího se auta, které na něj troubilo. Leslie – mrtvá – kamarádka – lano – přetrhlo se – spadla – ty – ty. Slova mu hlavě vybuchovala, jako pražená kukuřice (popcorn). Panebože – mrtvá – ty – Leslie – mrtvá – ty. Báł se zastavit, byl přesvědčený, že jedině když poběží, dokáže, aby Leslie nebyla mrtvá. Záleží to na něm, musí běžet dál. Nakonec ho zastavil tatínek a odvezl ho domů.

Najednou se probudil, co bylo mezi tím si nepamatoval. V hlavě se mu vynořilo, že mu někdo řekl, že je Leslie mrtvá. Ale to přece patřilo k tomu hroznému snu! Leslie nemůže zemřít víc než on sám. Ta slova se mu stále honila hlavou. Kdyby teď šel k Leslie domů, přišla by mu otevřít, princ by skákal okolo ní. Je krásná noc. Možná by mohli přes kopec a přes pole k potoku a přehoupnout se do Terabithie. Nikdy tam za tmy nebyli. Ale měsíc je tak vysoko, že by tam cestu našli. Mohl by Leslie vyprávět o tom, jaké to bylo ve Washingtonu. Byla to opravdu hloupost, že se nezeptal, jestli Leslie nemůže s nimi. Mohli si společně ve třech užít krásný den. Jiný, než jaký strávil s paní učitelkou jen on, ale přesto dobrý, protože Leslie má paní učitelku Edmundsovou také moc ráda. Byla by to legrace mít s sebou Leslie.

Opravdu promiň Leslie. Byl jsem pitomý, že mě nenapadlo o to říct. Nevadí, řekla by Leslie. Já byla ve Washingtonu tisíckrát. Vidělas ten lov bizonů? Nejspíš to je jediná věc, kterou Leslie ve Washingtonu nikdy neviděla, a tak by jí o tom povídal, líčil ta malinká zvířata, jak se řítí do zkázy. Najednou jako by ho cosi zamrazilo. Souviselo to nějak s těmi bizony, jejich

pádem, smrtí. S tím, že si nevzpomněl a nepoprosil, jestli by s nimi dnes Leslie mohla jet do Washingtonu.

Viš, co bylo divné? Co? Zeptala se Leslie. Já se dneska ráno do Terabithie bál jít. Jess se rozhodl, že musí spát, přestat se na to soustředit. Hned ráno zajde za Leslie si to vysvětlit. Bude lepší, když ze sebe setře úzkostný pocit ze zapomenutého snu.

Po probuzení myslel, že to vše byl jen sen. Dělal, jako by byl normální den. Pro Jesse bylo zvláštní, že se k němu chovala rodina opatrněji než jindy. Tatínek Jesse vytrhl z přemýšlení. „S maminkou jsme si říkali, že bychom měli zajít dolů k sousedům a vyjádřit jim svou soustrast.“ Tatínek si odkašlal. „Myslím, že by se hodilo, abys šel také.“ Znovu se zarazil. „Vzhledem k tomu, že ty jediný jsi vlastně tu holčičku skutečně znal.“ Jess se snažil pochopit, co mu tatínek říká, ale připadal si jako hlupák. „Jakou holčičku?“ Mumlal s vědomím, že na to by se neměl ptát. Tatínek Jesse objal. „Tvoje kamarádka Leslie je mrtvá, Jesse. Musíš to pochopit.“

Příloha 4. – materiály k výukové lekci v 5. ročníku

Věty na rozdělení do skupiny

Teta Eliška nás včera opustila.

Fandovi oblékli dřevěný kabát.

Max se včera odebral do věčných lovišť.

Klepla jí pepka.

Richard je už pod drnem.

Víš, že už kouše hlínu?

Tabulka V-CH-D

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE

Texty na skupinovou práci

Každému někdy začne vrtat hlavou,
co to je smrt...

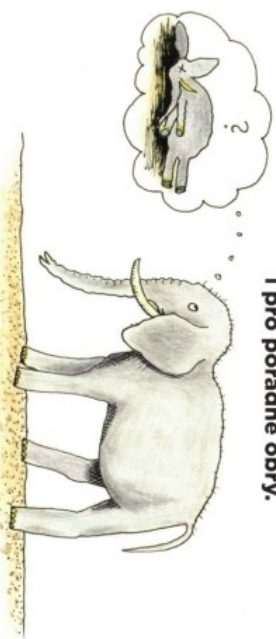


**Možná nás napadne,
že smrt je záhada.**

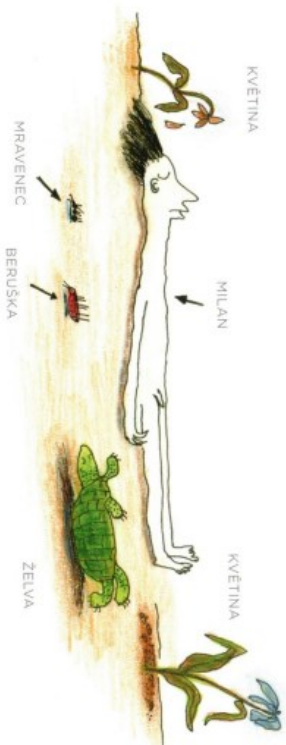
**Je těžké pochopit, co je smrt...
Není to snadné ani pro malé,
ani pro velké...**



**Může to být těžké
i pro pořádné obry.**



**Něco málo ale přece jen víme.
Třeba že rostliny, zvířata a lidé nejdříve žijí,
ale nakonec všichni musejí zemřít.**



**Je přece důležité, aby všechno, co se narodí
a začne růst, mělo na zemi dost místa.**



**Když umřou květiny, většínou zhnědnou, uschnou
a opadají jim lístky. Lidé zase zblednou a jsou žlutější
než předtím. Někdy to vypadá, jako by spali.**

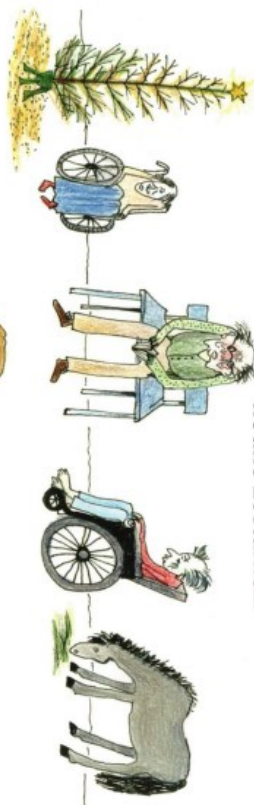




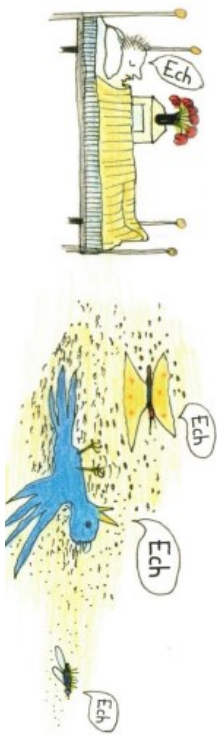
Ryby neumějí zavřít oči.
Koukají se celý život
a po smrti jakbysmet.



Většina tvorů umírá, když
hodně zestárne...



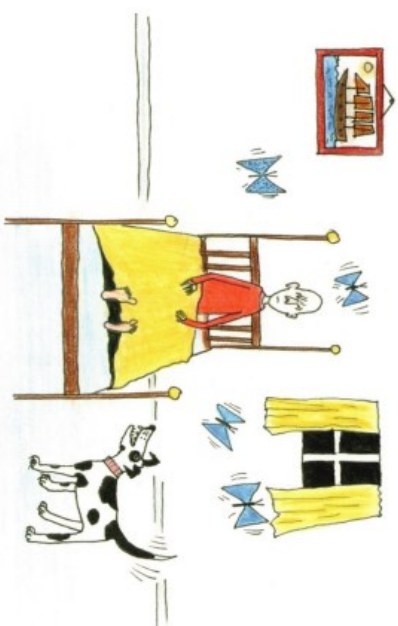
Když už sami nedokáží chodit, když už jsou jen
na vozíku a je jim těžko. Když už nemají sílu se smát,
ani poslouchat, ani se dívat. Když jsou tak moc
unavení, že jim všechno připadá zbytečné a obtížné.
Pak už asi nejradši ze všeho chtějí umřít,
aby měli konečně pokoj.



Ti, kteří se nedávno narodili, děti a vůbec
všechna mláďata, ti si hrají, skotačí a smějí se.
Mají radost, když můžou objevovat a zkoumat
všechno, co ještě nikdy neviděli.



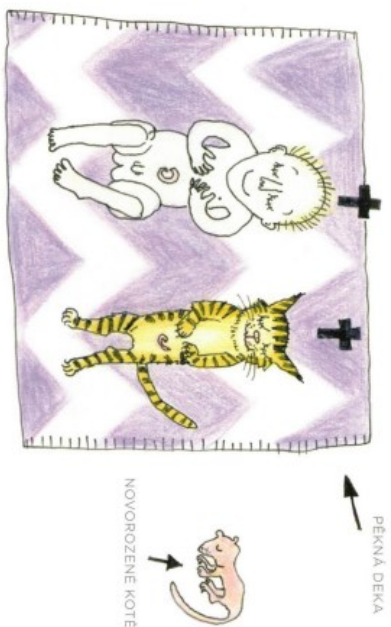
Lidé většinou neumírají mladí.
Někdy se to ale přece stane.
Může přijít nějaká hodně vážná nemoc...



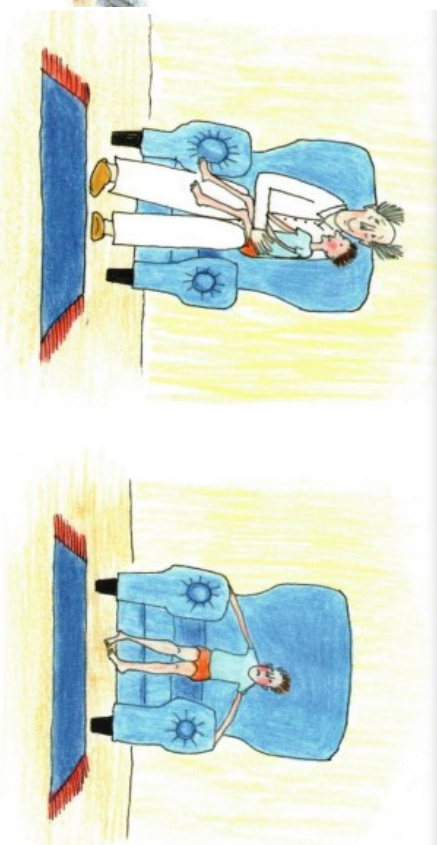
Nebo dojde k nějakému neštěstí,
třeba k autonehodě.



Někdy se dokonce stane, že se i miminko narodí mrtvé.
To se může přihodit koťátku a jiným mláďátům.

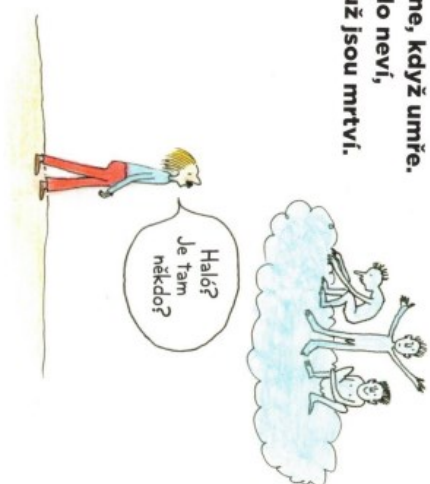


Žila jen v mámině břiše, ale venku na světě už ne.



Smrt může přijít strašně rychle. Dneska je tu s tebou
dědeček. A zítra tu není a nikdy ho už nevidíš.
Je po něm prázdno a smutno.

Asi ti vrtá hlavou, kam se
člověk dostane, když umře.
Jenže to nikdo neví,
jenom ti, co už jsou mrtví.



Spousta lidí věří, že když člověk umře, jeho duše se dostane k Bohu.



Duši vidět nemůžeme. Možná ale v tu chvíli vylétne z těla a potom už hravě vystoupá do nebe, které je někde za vesmírem. Kdo ví.

Tam je Bůh a čeká, až k němu všichni, kdo umřeli, přijdou...



Bůh možná vypadá takhle...

...nebo takhle, s vousy.



V nebi se možná všichni mrtví promění v anděly a dostanou křídla...



Někteří lidé ale v Boha nevěří. Myslí si, že když člověk umře, tak se všude udělá černo a pak už není vůbec nic.

Spousta lidí si zase myslí, že černo není nic příjemného. Raději by to chtěli mít třeba modré...

nebo kytíčkované...

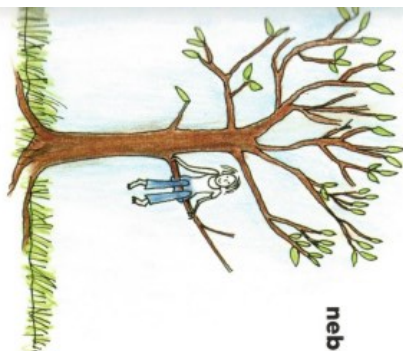
nebo zlaté.



Představ si, že by člověk
po smrti vyrostl
ze země jako kytky...



nebo jako strom.



ANĚL S PTÁKEM,
JAK SPOLU LETÍ.



Někdo si zase
představuje,
že se z nás stane
hvězda na nebi.



Nebo los...



Co když se z nás
stane párek
v rohlíku!!!



A jiní se dokonce bojí,
že se z nás stane
kostivce a ten
pak straší...



Ale kostivce je jen úplně obyčejná
kostra, která leží a ani nedutá.



Někdo zas věří na pohádky
o upírech, třeba jako
je ta o Bertilovi.



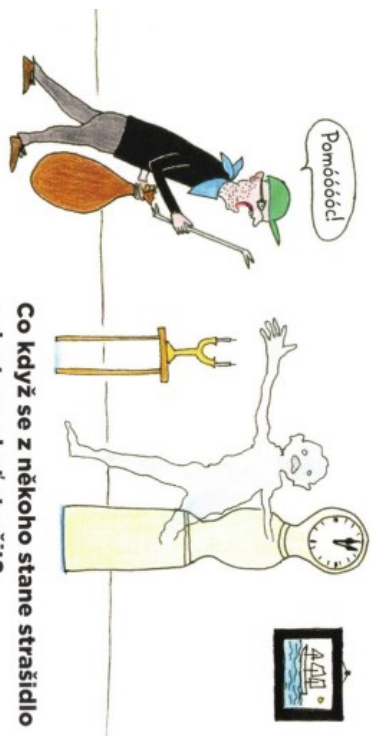
Bertil se prý chtěl jedné paní zakousnout
do krku a vysát jí krev, ale přihnalo se tisíc komárů,
a místo toho sáli krev jemu!



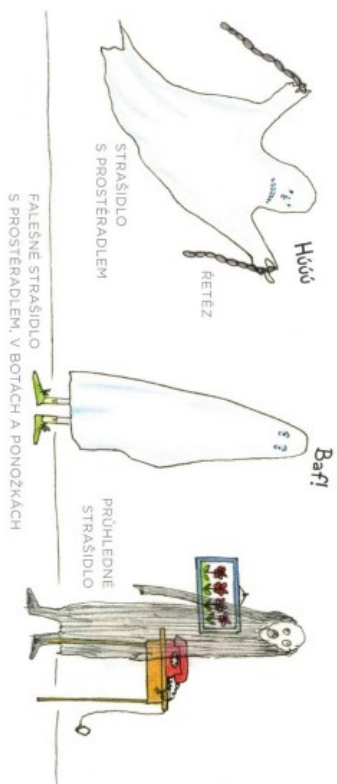
UPÍŘI MAJÍ
ZVLÁŠTNÍ ZUBY.



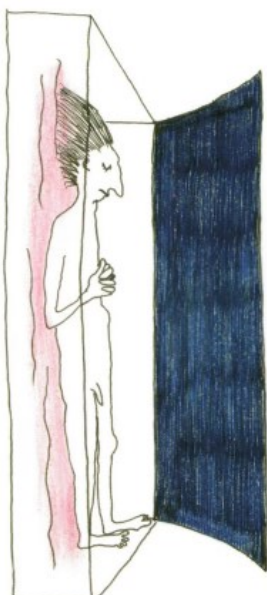
Kiš, kiš, dobře mu tak!



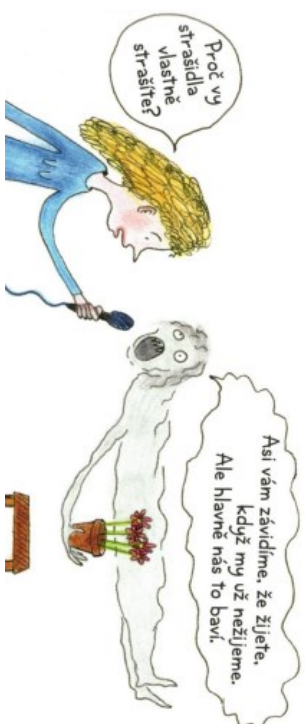
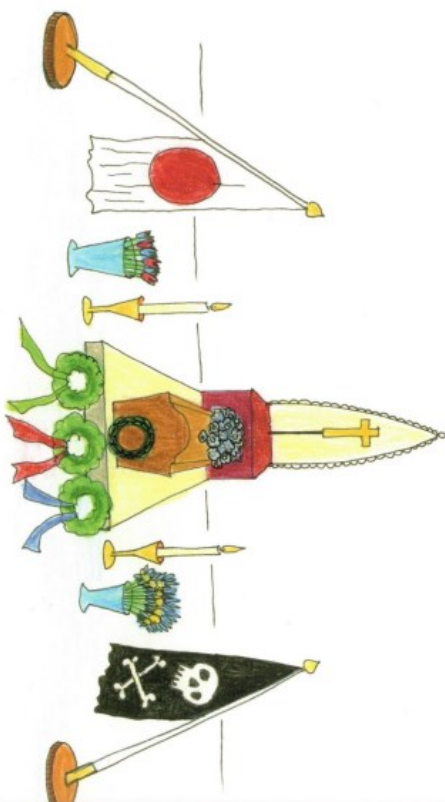
**Co když se z někoho stane strašidlo
a dostane chuť strašit?**



Když člověk umře, je uložen do rakve s víkem.



**Rakev bývá vystavena úplně vpředu v kostele.
Zapálí se svíčky a okolo rakve se položí květiny a věnce,
aby to vypadalo krásně. Někdy jsou tam i vlajky.**



**Lidé, kteří zeměleho znali a měli ho rádi,
posílají květiny a věnce s mašlemi
a hedvábnými stuhami.**



**Když je v kostele všechno připraveno, přijdou
se všichni naposledy rozloučit, protože se už s mrtvým
kamarádem nikdy neuvidí (snad až v nebi).
Tomu se říká pohřeb.**

VLAJKA SE SPUSTÍ
NA PUL ŽERDI.



**Dřív lidé chodili na pohřeb
vždycky jen v černém.**



**Dneska můžeš mít
na sobě, co chceš.**



**Na pohřbu hraje krásná hudba a zpívají se
hezké písničky a pan farář pronáší řeč.**



Tu, tu, tu,
tu, tu, tu, tu.



František
byl tááák
hodný
a laskavý
člověk.

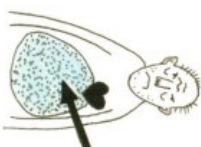
Všichni jsou smutní.



**Někteří lidé na pohřbu
hrozně moc pláčou...**



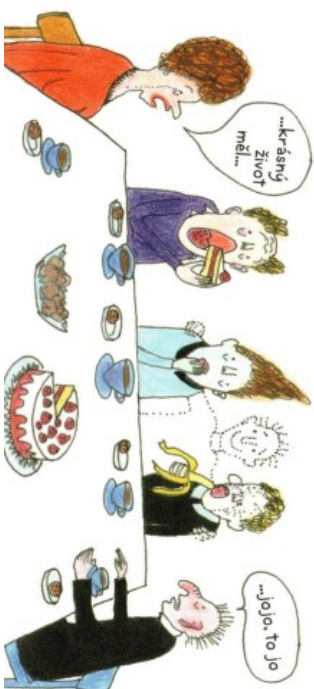
SMUTEK



PLÁČ JE ZAVŘENÝ
V ŽALUDKU.

**Jiní zase jen
tíše pláčou uvnitř.**

Po pohřbu jdou všichni společně na hostinu.



Když skončí obřad v kostele, je nebožtík uložen na hřbitově do země. Někteří lidé se pohřbívají v rakvi, proto se musí vykopat velká a hluboká jáma.

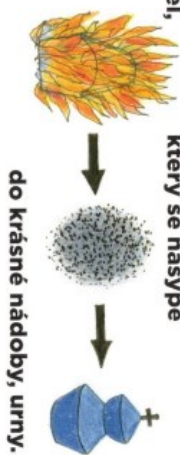


Jiní lidé chtějí být nejdřív spáleni.

To se naopak rakev zasune do velké pece a tam je takové horko, že rakev i s mrtvým shoří.

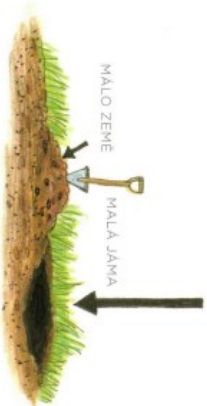
Zůstane jen popel,

který se nasype



Urna se uloží do země.

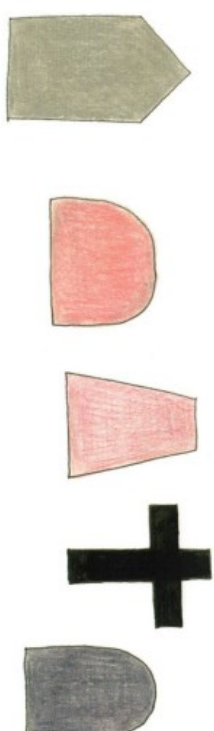
V takovém případě stačí vykopat jen docela malou jámu.



Až se rakev nebo urna zasype zemí, můžeme navrch zasázet květiny nebo zasadit strom.



Tomu se říká hrob. Často se na hrob dává kříž nebo náhrobní kámen.



Do kamene se vytesá jméno zemřelého.

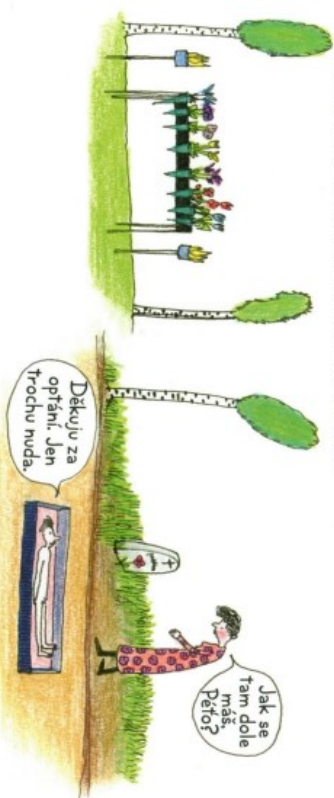
Také tam bývá napsáno, kdy se narodil a kdy umřel.

Je dobré mít hrob, abychom měli kam zajít, když si chceme na mrtvého zavzpomínat.

Můžeme si přečíst jeho jméno na náhrobku, zalít květiny na hrobě a představovat si, že jsme se spolu setkali. Je to prostě takové místo setkání.



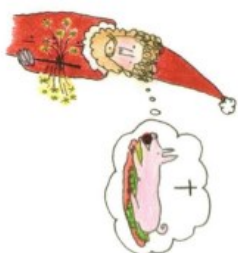
Člověk také může být pohřben na rozptylové loučce. Tam nikdo náhrobní kámen nemá.





Když člověk nemá možnost
zajít na hřbitov, může si zapálit
svíčku a myslet na toho,
kdo zemřel.

Pokud nemá svíčku,
tak ať si klidně
zapálí prskavku...



Ke vzpomínání ale stačí,
když si třeba na hlavu nasadíte
jeho starý klobouk...

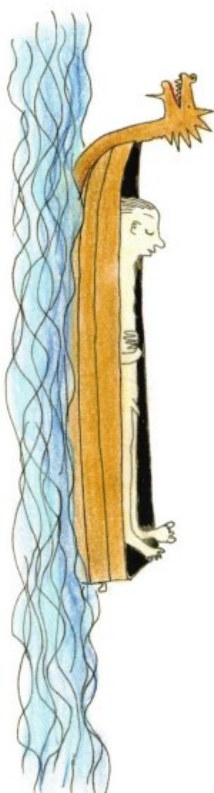
Nebo si na ni vzpomenete,
až budete lízat její oblíbenou
zmrzlinu...



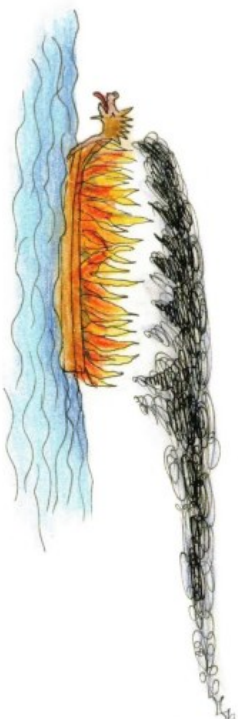
Také si můžete
vystavit na stolek
fotografii a udělat
kolem ní malý oltář
jako v kostele, s nějakou
pěknou památkou.



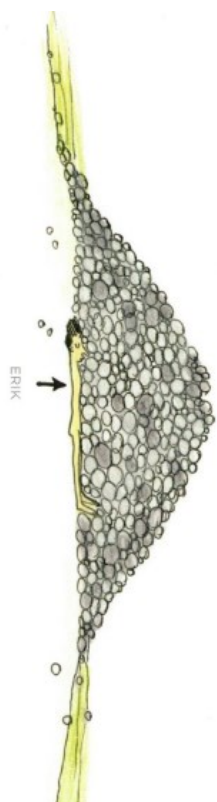
V některých zemích se dřív mrtví
pohřbívali v lodi místo v rakvi.



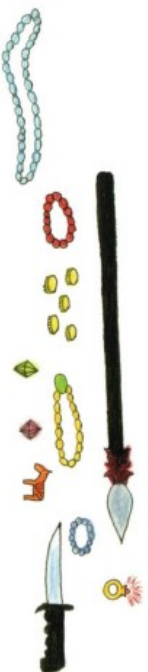
Lod se spustila na vodu a zapálila.
Hrobem se tedy stalo moře.



Jinde zase navršili hrob z kamenů.



Do hrobu dostávali mrtví své
nejoblíbenější věci, jako třeba:



Dokonce s sebou mohli dostat svou ženu nebo koně
nebo i otroky, aby jim sloužili v říši mrtvých.



Dělalo se to proto, aby člověk nezůstal
po smrti sám a nebyl chudý. Do hrobu se dávaly
i důležité věci, které by mrtvý mohl potřebovat.

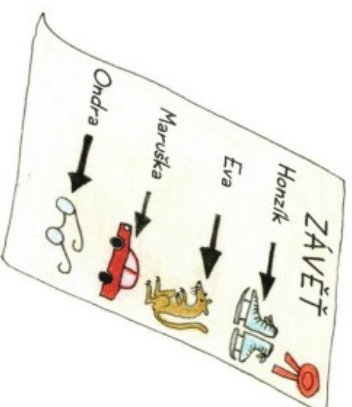


DŮLEŽITÉ VĚCI



MOŽNÁ ŽE V ŘÍŠI
MRTVÝCH MAJÍ TAKÉ
POŠTOVNÍ SCHRÁNKY.

Dnes už si lidé žádné věci do hrobu neberou.
Místo toho sepiší závět ještě předtím, než zemřou.
Je to vlastně takový dopis, kde stojí napsáno,
kdo dostane naše peníze a jiné věci, až zemřeme.



A to je dobře. Aspoň se potom nebudou hádat.



ZUZKA A MATEJ SE PEROU O KONE.

Mexičani si nechodí k hrobu poplakat...



ale pořádají tam piknik.

Bývá to v den, kdy se prý mrtví vracejí, aby společně popili kávu, ochutnali své zamilované pokrmy



a poslechli si hudbu, kterou mají rádi.

Lidé se převlékají za kostlivce, vaří si svá nejoblíbenější jídla, hrají, zpívají a vystřelují na hřbitovech ohňostroje.

A všude to ozdobí lebkami...

z marcipánu...



nebo z čokolády...



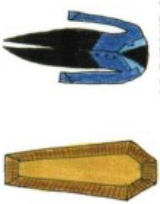
... a spoustou květin a ovoce.

Když máme oznámit, že někdo zemřel, dá se to říct různým způsobem. Třeba: Teta Eliška nás včera opustila.



Dříve se říkávalo: Starému Fandovi už oblékli dřevěný kabát.

Drsní kluci a holky taky třeba řeknou:



Neklepla Hečku pepka?

SLAVNOSTNÍ KABÁT DŘEVĚNÝ KABÁT = RAKEV

Fakt nevím.



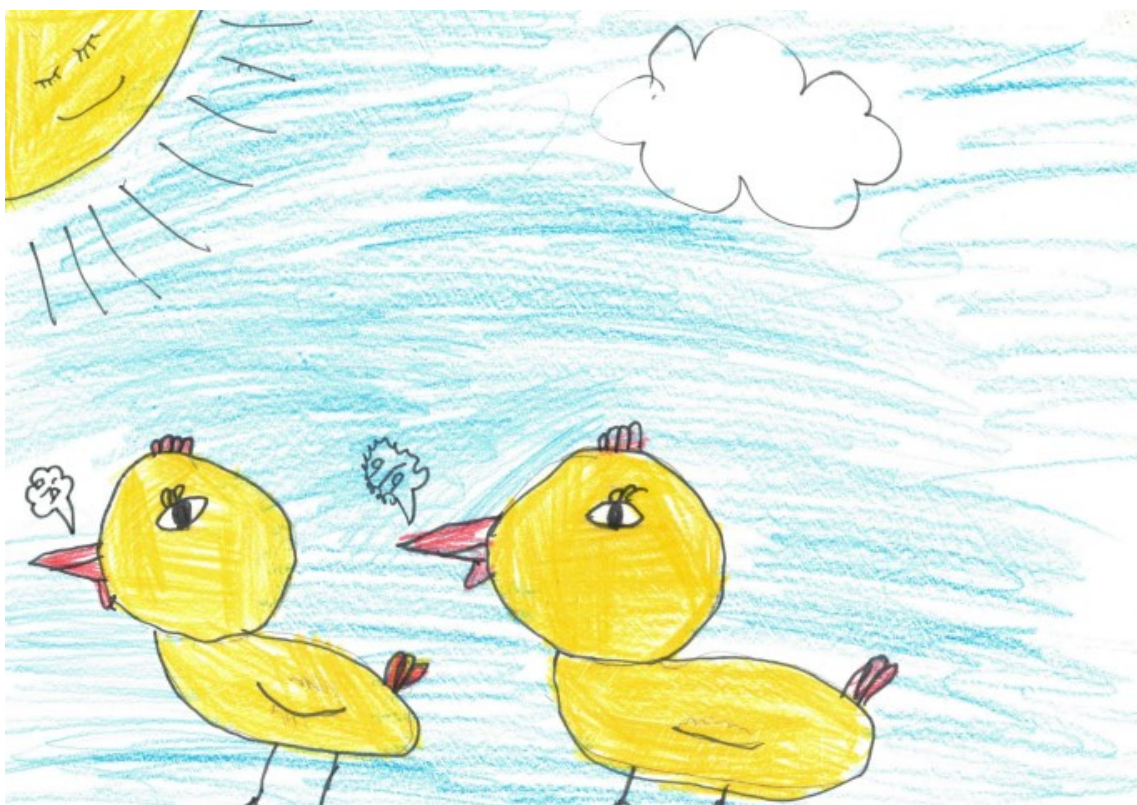
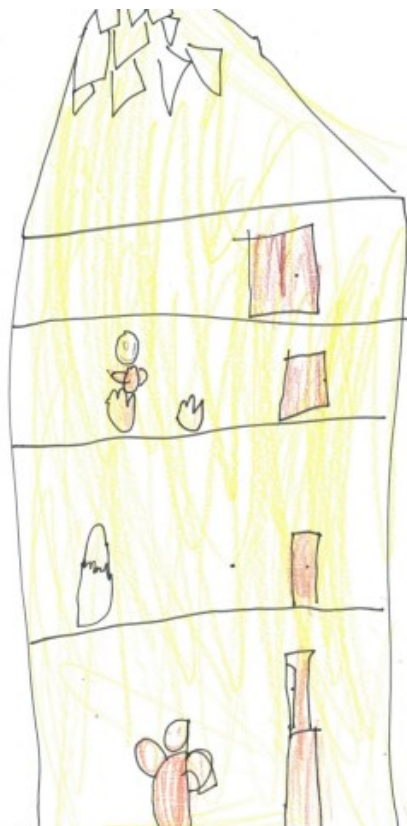
Eva vypráví o Maxovi:

Slyšel jsi, že Richard už je pod drnem? Že kouše hlínu?



Max se včera odebral do věčných lovišť.

Příloha 5. – ukázky žákovských prací z výukové lekce v 1. ročníku



Příloha 6. – ukázky žákovských prací z výukové lekce ve 2. ročníku

Pětilístek do skupin

smrt
a strašidelná slá
smrt zabíjí lidi.
po smrti spomínáme na mrtvé

Pětilístek do skupin

SMRT
STRAŠIDELNÁ SMUTNÁ
CHODÍ SI PRO LIDI
ŽIVOT NENÍ NEKONEČNÝ
KONEC

Pětilístek do skupin

smrt
TLÁ BLBÁ
ZABÍJÍ A SPÍ
ŽIVOT NENÍ NEKONEČNÝ.
NIC

Anička začala
brečet protože ji
odešla babička. a
potom se zeptala
babička jak
anička hodně
vzrostla.

ANNA SE ROZPLAKALA VZALA JÍ
NA RAMENA A ODNEŠLA JÍ DO
NĚMOCNICE A REKLA DOKTORŮM AŽ JÍ
UDELÁJÍ OPERACI UTRATILA CELOU KASU ALE MARNE.

Anička se snažila nebrečet, ale nešlo. Anička se
rozbrečela. O den později šli na pohřeb.

Příloha 8. – ukázky žákovských prací z výukové lekce ve 4. ročníku

Text k samostatnému čtení *Most do země Terabithia*

... Přerušil ho Brendin zarputilý hlas: „Ta tvoje kamarádka je mrtvá a maminka si myslela, že ty jsi taky.“ V Jessově hlavě byl zmatek. Otevřel ústa, ale měl v nich sucho a žádné slovo z nich nevyšlo. Trhavě obracel hlavu od jedné tváře k druhé, aby mu někdo pomohl. Nakonec promluvil tatínek. Velkou drsnou rukou hladil svou ženu po vlasech a se sklopenýma očima ten pohyb sledoval. „To Burkeovic děvče (Leslie) objevili dneska dopoledne v potoce.“ „Ne,“ Jess našel konečně hlas. „Leslie se neutopila. Uměla moc dobře plavat.“ „To staré lano, na kterém jste se vy děti houpaly. Se přetrhlo, lidi si myslí, že se musela uhodit o něco do hlavy, když spadla.“ Řekl tatínek. „Ne“ Zavrtěl Jess hlavou. „Ne“ Tatínek zvedl oči. „Je mi to moc líto, chlapče.“ „Ne“ zakřičel Jess. „Nevěřím vám. Lžete! Leslie není mrtvá.“ Otočil se a vyběhl prudce ze dveří. Běžel po příjezdové cestě k silnici. Běžel a běžel. Nevšiml si ani přibližujícího se auta, které na něj troubilo. Leslie – mrtvá – kamarádka – lano – přetrhlo se – spadla – ty – ty. Slova mu hlavě vybuchovala, jako pražená kukuřice (popcorn). Panebože – mrtvá – ty – Leslie – mrtvá – ty. Báł se zastavit, byl přesvědčený, že jediné když poběží, dokáže, aby Leslie nebyla mrtvá. Záleží to na něm, musí běžet dál. Nakonec ho zastavil tatínek a odvezl ho domů.

Najednou se probudil, co bylo mezi tím si nepamatoval. V hlavě se mu vynořilo, že mu někdo řekl, že je Leslie mrtvá. Ale to přece patřilo k tomu hroznému snu! Leslie nemůže zemřít víc než on sám. Ta slova se mu stále honila hlavou. Kdyby teď šel k Leslie domů, přišla by mu otevřít, princ by skákal okolo ní. Je krásná noc. Možná by mohli přes kopec a přes pole k potoku a přehoupnout se do Terabithie. Nikdy tam za tmy nebyli. Ale měsíc je tak vysoko, že by tam cestu našli. Mohl by Leslie vyprávět o tom, jaké to bylo ve Washingtonu. Byla to opravdu hloupost, že se nezeptal, jestli Leslie nemůže s nimi. Mohli si společně ve třech užít krásný den. Jiný, než jaký strávil s paní učitelkou jen on, ale přesto dobrý, protože Leslie má paní učitelku Edmundsovou také moc ráda. Byla by to legrace mít s sebou Leslie.

Opravdu promiň Leslie. Byl jsem pitomý, že mě nenapadlo o to říct. Nevadí, řekla by Leslis. Já byla ve Washingtonu tisíckrát. Vidělas ten lov bizonů? Nejspíš to je jediná věc, kterou Leslie ve Washingtonu nikdy neviděla, a tak by jí o tom povídal, líčil ta malinká zvířata, jak se řítí do skály. Najednou jako by ho cosi zamrazilo. Souviselo to nějak s těmi bizony, jejich

pádem, smrtí. S tím, že si nevzpomněl a nepoprosil, jestli by s nimi dnes Leslie mohla jet do Washingtonu.

Viš, co bylo divné? Co? Zeptala se Leslie. Já se dneska ráno do Terabithie bál jít. Jess se rozhodl, že musí spát, přestat se na to soustředit. Hned ráno zajde za Leslie si to vysvětlit. Bude lepší, když ze sebe setřese úzkostný pocit ze zapomenutého snu.

Po probuzení myslel, že to vše byl jen sen. Dělal, jako by byl normální den. Pro Jesse bylo zvláštní, že se k němu chovala rodina opatrněji než jindy. Tatínek Jesse vytrhl z přemýšlení. „S maminkou jsme si říkali, že bychom měli zajít dolů k sousedům a vyjádřit jim svou soustrast.“ Tatínek si odkašlal. „Myslim, že by se hodilo, abys šel také.“ Znovu se zarazil. „Vzhledem k tomu, že ty jediný jsi vlastně tu holčičku skutečně znal.“ Jess se snažil pochopit, co mu tatínek říká, ale připadal si jako hlupák. „Jakou holčičku?“ Mumlal s vědomím, že na to by se neměl ptát. Tatínek Jesse objal. „Tvoje kamarádka Leslie je mrtvá, Jesse. Musíš to pochopit.“

-
- JAK MU V HLAVĚ VYBUCHOVALY?
 - CO HO ZAMRAZILO?
 - NA CO UMŘELA KDYŽ UMELA PLAVAT?



Text k samostatnému čtení *Most do země Terabithia*

... Přerušil ho Brendin zarputilý hlas: „Ta tvoje kamarádka je mrtvá a maminka si myslela, že ty jsi taky.“ V Jessově hlavě byl zmatek. Otevřel ústa, ale měl v nich sucho a žádné slovo z nich nevyšlo. Trhavě obracel hlavu od jedné tváře k druhé, aby mu někdo pomohl. Nakonec promluvil tatínek. Velkou drsnou rukou hladil svou ženu po vlasech a se sklopenýma očima ten pohyb sledoval. „To Burkeovic děvče (Leslie) objevili dneska dopoledne v potoce.“ „Ne,“ Jess našel konečně hlas. „Leslie se neutopila. Uměla moc dobře plavat.“ „To staré lano, na kterém jste se vy děti houpaly. Se přetrhlo, lidi si myslí, že se musela uhodit o něco do hlavy, když spadla.“ Řekl tatínek. „Ne“ Zavrtěl Jess hlavou. „Ne“ Tatínek zvedl oči. „Je mi to moc líto, chlapče.“ „Ne“ zakřičel Jess. „Nevěřím vám. Lžete! Leslie není mrtvá.“ Otočil se a vyběhl prudce ze dveří. Běžel po příjezdové cestě k silnici. Běžel a běžel. Nevšiml si ani přibližujícího se auta, které na něj troubilo. Leslie – mrtvá – kamarádka – lano – přetrhlo se – spadla – ty – ty. Slova mu hlavě vybuchovala, jako pražená kukuřice (popcorn). Panebože – mrtvá – ty – Leslie – mrtvá – ty. Báł se zastavit, byl přesvědčený, že jedině když poběží, dokáže, aby Leslie nebyla mrtvá. Záleží to na něm, musí běžet dál. Nakonec ho zastavil tatínek a odvezl ho domů.

Najednou se probudil, co bylo mezi tím si nepamatoval. V hlavě se mu vynořilo, že mu někdo řekl, že je Leslie mrtvá. Ale to přece patřilo k tomu hroznému snu! Leslie nemůže zemřít víc než on sám. Ta slova se mu stále honila hlavou. Kdyby teď šel k Leslie domů, přišla by mu otevřít, princ by skákal okolo ní. Je krásná noc. Možná by mohli přes kopec a přes pole k potoku a přehoupnout se do Terabithie. Nikdy tam za tmy nebyli. Ale měsíc je tak vysoko, že by tam cestu našli. Mohl by Leslie vyprávět o tom, jaké to bylo ve Washingtonu. Byla to opravdu hloupost, že se nezeptal, jestli Leslie nemůže s nimi. Mohli si společně ve třech užít krásný den. Jiný, než jaký strávil s paní učitelkou jen on, ale přesto dobrý, protože Leslie má paní učitelku Edmundsovou také moc ráda. Byla by to legrace mít s sebou Leslie.

Opravdu promiň Leslie. Byl jsem pitomý, že mě nenapadlo o to říct. Nevadí, řekla by Lesli. Já byla ve Washingtonu tisíckrát. Vidělaš ten lov bizonů? Nejspíš to je jediná věc, kterou Leslie ve Washingtonu nikdy neviděla, a tak by ji o tom povídal, líčil ta malinká zvířata, jak se řítí do skály. Najednou jako by ho cosi zamrazilo. Souviselo to nějak s těmi bizony, jejich

-
- *Třet si lidi mysleli že je Leslie mrtvá?*
 - *Nevím proč si pořád Jess říkal a opakoval v hlavě ty slova.*

sen

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

jsou nejlepší kamarádi

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

Oboje

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

Protože je mu to líto a nechce tomu uvěřit

To, co je napsáno v úryvku je sen nebo skutečnost?

je to skutečnost

Proč si v úryvku Jess nepřipouští, že je Leslie mrtvá?

Protože Leslie byla jeho nejlepší kamarádka

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Myslely si se se sbratit.

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

nikdo neveděl, že se ~~Donny~~ ^{Donny} objel protože ráno se sice řekl mamince
ale maminka bylo ospalá

Proč myslíš, že je doma taková atmosféra?

Jess ušekl z donova 

Příloha 9. – ukázky žákovských prací z výukové lekce v 5. ročníku

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
Každý jednou umře.	Proč se umírá?	Většina lidí
	Proč je život tak krátký?	umírá, když
		hodně usiluje.
	Na co se umírá?	Ryby neumíjí
		zavřít oči

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
ČLOVĚKA CO MŮŽE UŽ NEUVÍDÍŠ.	JAK TY MŮŽEŠ ZAKOPAT	ŽE V NEBI BUDE NOHÁ
JEHO TĚLO SE MŮŽE SPALIT NEBO DÁT DO RAKVY	JAK UMŘE	
SMRT MŮŽE SE TO STÁT ZE DNE NA DEN.	CO SE SEMNOU STANE.	
BUDU ZAKOPANÝ V ZEMI	UVÍDÍM NEKDY SVÉ RODIČE	
BUDU SPÁT V ZEMI	BUDU V RAKVI NEBO SPALENÝ	
BUDU MÍT RODINĚ ZNEBUDU	BUDU V PEKLI NEBO V NEBI	

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
Když je třeba někdo hodně žít nemůže jak potom umře? smrti se mohou vyhnout.	Co se většinou stane po smrti.	ryby po smrti mají uzavřené oči
většinou se po smrti zakopají do hrobu.		Když umře člověk tak je šlejší a bledší.
většinou umře na stáří		+ dnes na pohřbu musíš nosit co chceš a ne jen věcně
Každý jednou umře		+ někde se pohřbovalo na lodi nebo pod kameny
Musíš umřít i jako malý		+ Dříve se do hrobu dávali důležité věci mrtvého
nikdy nevíš kdy umřeš		+ V Mexiku oslavují místo smutného pohřbu mají piknik