

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Téma holocaustu zprostředkováno žákům mladšího školního věku na 1.
stupni ZŠ prostřednictvím práce s knihou

The theme of the Holocaust conveyed to pupils of younger school age at
primary school level through work with a book

Tereza Velčovská

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

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Téma holocaustu zprostředkováno žákům mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ 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 Chomutově, dne 3. prosince 2023

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné připomínky a rady, vstřícnost, milou komunikaci a čas, který věnovala mému vedení. Rovněž bych ráda poděkovala třídní učitelce za umožnění provedení výzkumu v její třídě. Na závěr bych ráda poděkovala všem svým přátelům, kolegyním a rodině za podporu během psaní práce i během celého mého studia.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je analyzovat vhodnou literaturu obsahující téma holocaustu a citlivé zprostředkování tématu žákům mladšího školního věku. Téma holocaustu je velmi náročné a vyžaduje zvláštní přístup, zejména pokud se jedná o mladší žáky. První kapitola teoretické části je proto zaměřena na charakteristiku dítěte mladšího školního věku, jeho kognitivní, emoční a hodnotový vývoj. Dále se teoretická část zaměřuje na charakteristiku literatury pro děti a mládež, její funkce a typické žánry. Dostává se také k vymezení tématu holocaustu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a pojedná o tématu holocaustu v literatuře pro děti a mládež. V závěrečné kapitole teoretické části je nejprve definována čtenářská gramotnost a její rozvoj. V rámci rozvoje čtenářství je v kapitole charakterizován program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jsou zde popsány vybrané metody tohoto programu, které budou později využity ve výzkumné části diplomové práce.

Praktická část je rozdělena do několika částí. První část je věnována metodologii akčního výzkumu. V další části je navržen pre-test, který zjišťuje úroveň povědomí o tématu holocaustu u žáků pátého ročníku. Následně jsou didakticky analyzovány vybrané knihy, obsahující téma holocaustu. Vybranými knihami jsou *Dítě s hvězdičkou*, *Deník Dory Grayové* a *Říkali mi Leni*. Ke knihám jsou vypracovány návrhy lekcí s využitím metod RWCT. Po realizaci jednotlivých lekcí byl zaznamenán a reflektován průběh jednotlivých lekcí. V neposlední řadě je navržen post-test, který má dvě části.

V závěru této práce je vyhrazen prostor pro vyhodnocení výsledků, diskusi a zhodnocení dosažení cílů práce. Výzkum prokázal, že skrze práci s knihou je možné citlivě zprostředkovat žákům téma holocaustu a poučit je tím o historických událostech takového rozměru.

KLÍČOVÁ SLOVA

holocaust, 2. světová válka, téma holocaustu v dětské literatuře, mladší školní věk, práce s knihou

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyse appropriate literature containing the topic of the Holocaust and to sensitively convey the topic to pupils of younger school age. The topic of the Holocaust is very challenging and requires a special approach, especially when dealing with younger pupils. Therefore, the first chapter of the theoretical part focuses on the characteristics of the younger school-age child, his cognitive, emotional and value development. Next, the theoretical part focuses on the characteristics of literature for children and young people, its functions and typical genres. It also gets to the definition of the theme of the Holocaust in the Framework Curriculum for Primary Education and discusses the theme of the Holocaust in literature for children and youth. The final chapter of the theoretical part first defines reading literacy and its development. In the context of literacy development, the chapter characterizes the Reading and Writing for Critical Thinking program and describes selected methods of this program that will be used later in the research part of the thesis.

The practical part is divided into several parts. The first part is devoted to the methodology of action research. In the next part, a pre-test is designed to determine the level of awareness of the topic of the Holocaust among fifth grade students. Subsequently, selected books containing the Holocaust theme are didactically analysed. The selected books are *The Star Child*, *The Diary of Dora Gray* and *They Called Me Leni*. Lesson plans are developed for the books using RWCT methods. After the implementation of each lesson, the process of each lesson was observed and reflected upon. Finally, a post-test is designed which is divided into two parts.

At the end of this thesis, space is reserved for the evaluation of the results, discussion and assessment of the achievement of the objectives of the thesis. The research has shown that through working with the book it is possible to sensitively convey the topic of the Holocaust to pupils and thus educate them about historical events of such magnitude.

KEYWORDS

Holocaust, World War II, the Holocaust in children's literature, younger school age, working with books

Obsah

Úvod	8
1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku s ohledem na téma práce	10
1.1 Obecná charakteristika	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	11
1.2.1 Vývoj v oblasti vnímání	11
1.2.2 Vývoj v oblasti myšlení.....	11
1.2.3 Vývoj v oblasti paměti.....	12
1.3 Emoční vývoj.....	13
1.4 Socializace	14
1.5 Morální vývoj	15
1.5.1 Vývoj hodnotové orientace.....	15
2 Téma holocaustu v literatuře pro děti	17
2.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež	17
2.1.1 Funkce LPDM	17
2.1.2 Žánry LPDM.....	19
2.2 Téma holocaustu a válečné literatury v RVP ZV	20
2.3 Téma holocaustu v literatuře pro děti	22
3 Práce s knihou.....	25
3.1 Čtenářská gramotnost a rozvoj čtenářství.....	25
3.1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	25
3.1.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti	27
3.1.3 Rozvoj čtenářství	28
3.2 Program RWCT	29

3.2.1	Organizace vyučovací jednotky.....	30
3.3	Vybrané metody RWCT.....	32
3.3.1	Brainstorming.....	33
3.3.2	Čtení s předvídáním.....	33
3.3.3	Podvojný deník.....	34
3.3.4	Pětílístek.....	35
3.3.5	Volné psaní.....	36
3.3.6	Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se.....	37
3.3.7	Literární kroužky.....	38
3.3.8	Klíčová slova.....	39
4	Výzkumná část.....	41
4.1	Cíl výzkumu.....	41
4.2	Výzkumný vzorek.....	41
4.3	Metodologický rámec výzkumu.....	42
4.3.1	Akční učitelský výzkum.....	42
4.4	Vlastní akční výzkum.....	46
4.5	Pre-test.....	48
4.6	Dítě s hvězdičkou.....	48
4.6.1	Didaktická analýza knihy.....	48
4.6.2	Návrh vyučovací jednotky.....	50
4.6.3	Reflexe odučené vyučovací jednotky.....	53
4.7	Deník Dory Grayové.....	55
4.7.1	Didaktická analýza knihy.....	55
4.7.2	Návrh vyučovací jednotky.....	57

4.7.3	Reflexe odučené vyučovací jednotky	59
4.8	Říkali mi Leni.....	62
4.8.1	Didaktická analýza knihy	62
4.8.2	Návrh vyučovací jednotky.....	63
4.8.3	Reflexe odučené vyučovací jednotky	66
4.9	Post – test.....	69
4.9.1	Vyhodnocení post-testu	69
4.10	Vyhodnocení výsledků	72
4.11	Diskuse	75
	Závěr.....	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	79
	Seznam příloh.....	84

Úvod

K výběru tématu mé diplomové práce, kterým je problematika holocaustu a jeho vhodné zprostředkování žákům mladšího školního věku skrze literární dílo, mě motivovala kniha s názvem *Dítě s hvězdičkou*. Během svého studia jsem se opakovaně setkávala s tímto literárním dílem a jeho zpracování mne zaujalo jak z uměleckého hlediska, tak i svým citlivým přístupem k tématu holocaustu. Tato kniha mi otevřela prostor pro hlubokou reflexi a vedla mne k přemýšlení o tom, jak by bylo možné toto významné téma přiblížit žákům ve školním prostředí a jak jim umožnit porozumět historickým událostem takové důležitosti. Cílem práce bude tedy analyzovat vhodnou literaturu obsahující téma holocaustu a citlivé zprostředkování tématu žákům mladšího školního věku.

V první kapitole mé práce bude věnována pozornost charakteristice žáků mladšího školního věku a jejich kognitivnímu, emočnímu a morálnímu vývoji. S ohledem na vysokou emocionální náročnost tématu holocaustu je nezbytné zaměřit se na specifické vývojové aspekty této konkrétní věkové skupiny žáků. Práce s takovýmto citlivým tématem vyžaduje aktivaci dovedností, jako je empatie a respekt.

V další části práce budou charakterizována specifika literatury pro děti a mládež, její funkce a žánry, ve kterých lze najít téma války nebo holocaustu. V této části bude také definována pozice tématu holocaustu a válečné literatury v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Závěr této kapitoly se zaměřuje konkrétněji na téma holocaustu v literatuře pro děti a mládež a specifické rysy literatury s tímto tématem.

Ve třetí a poslední kapitole teoretické části bude věnován prostor definici pojmu čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji. Pozornost bude zaměřena také na rozvoj čtenářství a na konkrétní aspekty, které rozvoj ovlivňují ať už pozitivním, či negativním způsobem. Jako program, který se snaží o pozitivní ovlivnění čtenářství, je dále charakterizován program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program prezentuje nepřeberné množství metod, které lze zařadit do výuky při práci s literárními texty. Několik z nich bude v této kapitole blíže popsáno.

Ve výzkumné části bude nejprve metodologicky popsán akční učitelství výzkum. Dále budou didakticky analyzovány vybrané tituly obsahující téma holocaustu a k nim navrženy

lekce, ve kterých budou využity metody programu RWCT. Následně budou jednotlivé lekce analyzovány a reflektovány. V závěru práce budou vyhodnoceny výsledky mého zkoumání a budou navrženy možné kroky k pokračování ve výzkumu.

Věřím, že moje práce bude inspirací pro studující učitelství a budoucí kolegy z praxe. Doufám, že naleznou i další možnosti, jak citlivě začlenit toto téma do školního prostředí.

1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku s ohledem na téma práce

V této kapitole bude popsán kognitivní, emoční a hodnotový vývoj dítěte mladšího školního věku a jeho socializace. Je důležité tyto aspekty charakterizovat, přestože je práce zaměřena na zprostředkování tématu holocaustu žákům mladšího školního věku. Téma holocaustu je obtížné a emocionálně náročné téma, proto je důležité k němu přistupovat citlivě a opatrně s ohledem na specifika dítěte mladšího školního věku.

1.1 Obecná charakteristika

Za období mladšího školního věku je nejčastěji označována doba od 6 do 11 až 12 let dítěte, resp. období od nástupu do povinného základního vzdělávání do ukončení prvního stupně základní školy. Vágnerová a Lisá (2021, s. 267) toto období dělí ještě dále na raný školní věk, který trvá od 6 do 9 let, a střední školní věk od 9 do 11 až 12 let.

Během celého období nedochází k tak k převratným změnám v psychice dítěte, jako tomu bylo v předškolním věku, ale ani k tak bouřlivým změnám, jako tomu je v následujícím období dospívání. Proto toto období psychoanalýza nazvala jako období latence¹, tedy jako etapu, ve které pudová a emoční složka osobnosti stagnuje. Vývojově psychologické studie však ukazují, že vývoj pokračuje trvale a plynule (Langmeier a Krejčířová, 1998, s.115).

Langmeier a Krejčířová (1998) tvrdí, že dítě v tomto období chce pochopit okolní svět a věci v něm doopravdy. Školák se stále více začíná zajímat o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích. Rozšiřuje své poznání zkušenostmi uloženými např. v historických a válečných povídkách. Dítě chce být aktivní ve svém poznání a prozkoumat věci skutečnou činností, nejen slovním výkladem.

Podle Říčana (2006, c2004, s. 145) se se začátkem školní docházky urychluje rozumový rozvoj, protože náplní dětského dne již není jen hra, ale také nutnost školní práce a plnění povinností. Dítě se musí naučit kázni a musí rozvíjet schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb.

¹ Podle Freuda jde o dobu, kdy sexualita se v chování i vnitřním životě projevuje jen slabě a skrytě a málo se mění (Říčan, 2006, c2004).

1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj se zabývá všemi psychickými procesy, které se jakkoli podílejí na lidském poznání. Aby se dítě čemukoli naučilo, musí být schopné látku vnímat a pochopit její podstatu, musí se na učení soustředit a zapamatovat si to, co je důležité (Vágnerová, 2001). Mezi kognitivní procesy řadíme například: vnímání, myšlení a paměť.

1.2.1 Vývoj v oblasti vnímání

Vnímání je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. Je klíčovým faktorem pro vzájemnou interakci mezi žákem a učitelem, přičemž skrze vnímání žák získává informace během výuky. Nejvíce se vnímání rozvíjí kolem 6.–7. roku (Vágnerová, 2001, s. 41).

Vágnerová a Lisá (2021, s. 275) tvrdí, že pro dosažení dostatečné úrovně zrakového a sluchového vnímání, která je nezbytná pro splnění výukových požadavků, je zapotřebí zralost určitých oblastí mozku. Klíčovou schopností je rychlé a správné zpracování informací. Tento vývoj probíhá v interakci s celkovým rozvojem kognitivních schopností.

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 118–119) se dítě v tomto věku začíná vyznačovat zvýšenou pozorností, vytrvalostí a pečlivě zkoumá vše kolem sebe. Jeho vnímání je méně závislé na okamžitých přáních a potřebách, což ho činí důkladnějším. Dítě vnímá nejen to, co mu je předloženo před oči, ale také to, na co si záměrně dává pozor. Tento druh vnímání pak působí jako cílevědomý akt – pozorování.

1.2.2 Vývoj v oblasti myšlení

Dítě v mladším školním věku má schopnost vnímat souvislosti mezi různými událostmi, ale pouze na zcela konkrétní úrovni, kdy se opírá o svou vlastní aktivitu. Právě tím, že mu poskytneme příležitost samostatně manipulovat s okolními předměty, můžeme podporovat rozvoj jeho myšlení a postupné oddělování od přímých dojmů (Langmeier a Krejčířová, 1998). Toto období Piaget nazývá „*fáze konkrétních logických operací*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 280 cit. podle Piaget, 1966 a 1970).

Podle Říčana (2006, c2004) se dítě ve svém vývoji učí používat myšlenkové obraty, které se postupem času stávají běžnou součástí jeho rutiny. Dítě se učí tyto obraty různě kombinovat a skládat do větších celků, což zvyšuje rychlost a efektivitu jeho myšlení. Navíc je tímto

způsobem schopno uvažovat hlouběji a pronikavěji. Dítě také dokáže udržet v mysli více faktorů současně, což mu umožňuje složitější úvahy. Důležitým krokem je použití logického třídění, bez kterého není možné přesně uvažovat.

K tomuto se vyjadřují i Langmeier a Krejčířová (1998), kteří tvrdí, že logické usuzování je omezeno pouze na specifické věci, jevy a obsahy, které si lze snadno názorně představit, tj. vyvolat paměťové stopy dřívějších zkušeností. Až na počátku dospívání ve věku okolo jedenácti let (u správně se vyvíjejících dětí) jsou děti schopny vyvozovat i formální soudy, i když si nemohou přesně představit konkrétní obsah.

Během období školní docházky začíná dítě skládat své myšlenky dohromady a užívat deduktivního² uvažování. Dedukce je založena na schopnosti rozumět souvislostem a vztahům mezi dvěma tvrzeními (Vágnerová, 2001, s. 53).

1.2.3 Vývoj v oblasti paměti

V období školního věku mezi 6 a 12 lety dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí. Tento proces závisí nejen na fyziologickém vývoji, ale také na interakci se školním prostředím (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 304).

Vývoj dětské paměti je velmi důležitý a má mnoho pozitivních efektů na celkový intelektuální růst a schopnosti dítěte. Během této fáze se kapacita paměti postupně zvyšuje, což umožňuje dítěti lépe uchovávat a reprodukovat informace. Děti v tomto věku si pamatují víc, když mohou využít logických souvislostí. Rychlost zpracování informací se také zlepšuje, což usnadňuje učení se novým věcem. Dále se rozvíjejí paměťové strategie, které pomáhají dítěti organizovat a ukládat informace tak, aby byly snadno přístupné. Tyto strategie mohou zahrnovat opakování, kategorizaci nebo vizualizaci informací. Jejich efektivnější využívání umožňuje rychlejší a spolehlivější vybavování si uložených poznatků. V neposlední řadě je také klíčový rozvoj metapaměti. Metapaměť je schopnost monitorovat a regulovat funkci paměti – tedy uvědomit si, jak dobře si něco zapamatujeme nebo jak dobře fungujeme s danou strategií pro zapamatované obsahy či úkoly. Je tedy jasné, že vývoj

² Vychází z počáteční informace neboli premisy (Vágnerová, 2001).

dětské paměti je důležitým aspektem celkového kognitivního rozvoje a má dlouhodobý vliv na učení se, porozumění a úspěch ve školním prostředí (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 305–308).

1.3 Emoční vývoj

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 128–129) během školního období dochází k významnému rozvoji emočního vývoje a schopnosti seberegulace u dětí. Zatímco malé děti v předškolním věku vyjadřovaly své emoce převážně automaticky, bez hlubšího uvědomování si svých pocitů, děti ve školním věku se začínají učit uvědomovat si své pocity a adekvátním způsobem s nimi pracovat. Jsou schopny potlačit nepřiměřené emoce, nebo je naopak jednoznačně vyjádřit. Tato schopnost seberegulace je klíčová nejen pro jejich emocionální stabilitu, ale také pro jejich úspěšnost při sociální interakci a zvládnání školních nároků. Je proto důležité podporovat tento emoční vývoj u dítěte a být mu oporou při zvládnání různých situací ve škole. Ve školním věku začínáme pozorovat zvýšenou schopnost emočního porozumění u dětí. Děti jsou schopny lépe chápat složité a ambivalentní³ prožitky, které mohou nastat.

Postupně roste emoční stabilita a odolnost vůči stresu. Podle Erika Eriksona je tento vývojový stupeň dokonce označován jako „*fáze citové vyrovnanosti*“. V tomto období dochází také k rozvoji emoční inteligence, která závisí na dozrání mozku i na zkušenostech, které dítě získává (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 319–320).

Podle Vágnerové a Lisé (2021, s. 321) je emoční zkušenost skvělým nástrojem, který nám pomáhá stabilizovat naše očekávání ve vztahu k různým situacím, lidem, nebo dokonce našemu vlastnímu chování. Od raného věku se vyvíjí emoční paměť a s postupem času se díky rozvoji našich kognitivních schopností stále více zdokonaluje a diferencuje. Tato schopnost se může rozšířit i na další podobné situace a kontexty.

Ve školním věku se postupně začíná propojovat emoční a rozumové hodnocení, což má svůj smysl. Mladší školáci začínají chápat, že každý člověk může prožívat stejnou situaci odlišným způsobem, protože má různé zkušenosti a očekávání. Tento proces vede k lepšímu porozumění emocím druhých lidí a souvisí s poklesem kognitivního egocentrismu. Neméně

³ Stav nebo pocit smíšených nebo protichůdných emocí nebo názorů.

důležitou schopností je také empatie, která se stále více rozvíjí. Nejde jen o schopnost spoluprožívání, ale i o schopnost skutečně porozumět pocitům druhých lidí. Je to klíčový prvek pro úspěšné vztahy a komunikaci s ostatními (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 321).

1.4 Socializace

Socializaci definuje Z. Matějček následujícím způsobem: „*Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.*“ (Vágnerová, 2001, s. 215, cit. podle Matějček, 1992). Tato citace zdůrazňuje důležitost a komplexnost procesu socializace, což je proces, během něhož jedinec získává dovednosti, hodnoty, normy a návyky, které mu umožňují fungovat ve společnosti. Zdůrazňuje, že socializace není pouze pasivní adaptací jednotlivce na společnost nebo jednostranným vnějším ovlivněním. Naopak, socializace je aktivní proces, do něhož jedinec aktivně vstupuje.

Dle Vágnerové a Lisé (2021, s. 339) děti, které vstupují do školy, vnímají tento okamžik jako postup ve svém společenském postavení a zvýšení své společenské prestiže. V rámci školního prostředí přijímají nové role, které pro ně mohou mít různý význam z hlediska jejich osobního rozvoje. Jsou to tyto nové role:

- role školáka – obecnější role zahrnující roli žáka a spolužáka,
- role žáka určité školy a konkrétní třídy,
- role spolužáka, vymezující vztahy k dětem, které chodí do stejné třídy.

Dále Vágnerová a Lisá (2021, s. 339–340) tvrdí, že škola hraje klíčovou roli v rozvoji dětské osobnosti a v přípravě na vstup do společnosti. Poskytuje cíle, rozvíjí dovednosti a hodnotí výkony, což ovlivňuje budoucí sociální postavení a profesní kariéru dětí. Škola formuje osobnost dětí a poskytuje jim nové zkušenosti a hodnoty. Zároveň podporuje rozvoj sociálních dovedností, jako je spolupráce a řešení problémů.

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 128) důležitými vzory pro děti nejsou jen rodiče, ale stále více i učitelé a spolužáci. Skupiny dětí, zejména ve třídě, ale i mimo ni, hrají klíčovou roli ve vývoji sociálních dovedností. Děti v interakcích s vrstevníky projevují jiné reakce

než v interakcích s dospělými, a to kvůli podobnosti zájmů, vlastností a společenského postavení. Proto se ve skupinách děti učí důležitým sociálním dovednostem, včetně pomoci slabším, spolupráce a soutěžení.

1.5 Morální vývoj

Morální vývoj lze chápat jako proces, při kterém děti v průběhu školního věku získávají znalosti o morálních pravidlech a učí se o nich přemýšlet, tj. porozumět jejich podstatě. Zároveň se mění motivace dětí k dodržování pravidel na základě morálních emocí. Děti v tomto věku rozumí důležitosti morálních pravidel a vědí, proč je lidé dodržují. (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 356, cit. podle Heldwig a Jasiobedzka, 2001; Turiel, 2008; Beisert a Hasselhorn, 2016).

Podle Vágnerové a Lisé (2021, s. 356–362) nástup do školy zahrnuje tlak na přijetí osobní zodpovědnosti za jednání a jeho důsledky. Potíže, které se mohou objevit, obvykle nevycházejí z neznalosti pravidel, ale spíše z nedostatečné schopnosti samoregulace. Šestileté děti obvykle rozumí tomu, co je správné a co je špatné, ale občas zanedbávají kontext. Pravidla chování jsou stanovena autoritami a děti je považují za neměnná.

Kolem osmého roku začínají děti hlouběji rozumět pravidlům a začínají je vnímat vnitřně. Během školního věku se jejich morální uvažování stává flexibilnějším a komplexnějším. Kolem tohoto věku začínají chápat motivaci k jednání, nejen jeho důsledky. Děti ve středním školním věku začínají brát v úvahu motivy za chováním. Desetileté děti dokáží rozlišit mezi dobrými a špatnými úmysly. Postupně začínají více přemýšlet o různých chováních a hodnotit je komplexněji než dříve. Vztah k normám zůstává relativně stabilní a pravidla jsou považována za daná a neměnná (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 356–362).

1.5.1 Vývoj hodnotové orientace

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 129–130) byl tento vývoj zahájen již v předškolním věku, takže dítě při nástupu do školy si s sebou už přináší základní hodnoty, tj. ví, co je žádoucí a co je nežádoucí. Dítě začíná uplatňovat a chápat hodnoty, které řídí jeho úsilí, až s příchodem logického myšlení a rozšířením svého časového hlediska během školního věku. V tomto období může dítě začít chápat určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle pro své

jednání. Nicméně abstraktní hodnoty, jako je například spravedlnost, jsou pro něj srozumitelné až v následujících fázích vývoje. Během těchto fází si dítě začne budovat hierarchicky uspořádaný systém hodnot.

Hodnoty vznikají hlavně skrze sociální učení v rámci procesu socializace jednotlivce. Toto učení zahrnuje výběr, přijetí, hodnocení a začlenění hodnot a postojů. Důležitým prvkem je, které hodnoty jedinec přijme za své, protože ty pak formují jeho osobnost a identitu (Hrušková, 2012).

2 Téma holocaustu v literatuře pro děti

2.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež

Peterka (2006, s. 195) charakterizuje literaturu určenou pro děti a mládež tak, že se zřetelně odlišuje svou zaměřeností na mentální blízkost čtenářům ve věku od 3 do 15 let. Tato specifická část literárního světa představuje unikátní komunikační oblast, která je pevně orientovaná na danou věkovou skupinu. Jejími charakteristickými rysy jsou žánry, které jsou typické pro tuto literaturu, specializovaní autoři a ilustrátoři, kteří se v tomto prostoru pohybují, a také nakladatelství a časopisy, které se zaměřují právě na tuto formu uměleckého vyjádření.

Hlavním zaměřením literatury pro děti a mládež (dále jen LPDM) je tvorba přímo určená dětským čtenářům, která je odborně označována jako „*intencionální LPDM*“. Tento typ obsahu je pečlivě navrhován s ohledem na potřeby cílové skupiny a specifika jejího vnímání. V rámci širšího kontextu, avšak ne všeobecně uznávaného, LPDM zahrnuje i literární texty, které nebyly původně uzpůsobeny pro dětské čtenáře, ale staly se postupem času nedílnou součástí jejich literárního povědomí a vzdělání. Mezi neintencionální literaturu jsou řazeny např. báje, pohádky, pověsti, bajky nebo některá díla národní či světové klasiky (Peterka, 2006).

„Teorie dětské literatury se již nějakou dobu nachází ve stavu zmatku. To, že za tu dobu vzniklo tolik dobrých a významných literárních děl, je povzbudivou připomínkou, že umění může přežít i ty nejhorší snahy kritických teoretiků.“ (Hughes, 1978, s. 542) Mnoho autorů a autorek se zaměřuje právě na tvorbu pro děti a mládež s cílem nabídnout jim kvalitní literaturu plnou hodnot a inspirace. Přestože teorie mohou být cenným nástrojem pro zkoumání uměleckých forem, je rovněž důležité nezapomínat na samotnou tvorbu a její přínos společnosti. Při hodnocení uměleckého díla je konečné pochopení založeno na svobodné interpretaci čtenáře nebo diváka.

2.1.1 Funkce LPDM

V literatuře pro děti a dospělé nacházíme podobné literární druhy a žánry, a to jak vzhledem k literárním formám, tak i z hlediska základních literárních funkcí, přičemž tyto prvky

odrážejí potřeby čtenářského publika daného věkového okruhu a liší se svou specifickou skladbou a náplní. V tvorbě pro děti se více řídí psychickou strukturou dětské osobnosti, jejími zvláštnostmi, potřebami a možnostmi (Toman, 1992).

Peterka (2006, s. 195) ve své publikaci uvádí tři stěžejní funkce, které se různými způsoby projevují v LPDM:

- **Socializační funkce**, která podporuje schopnost být autentickým a žít spolu s ostatními lidmi.
- **Vzdělávací funkce**, která podněcuje zájem o široké poznání života.
- **Imaginativní funkce**, která klade důraz na volnou fantazii (humor, nonsens, tajemství), hravost a tvůrčí přístup.

Toman (1992) k těmto funkcím přidává také funkci estetickou a výchovnou, přičemž funkci estetické přiřazuje největší váhu. Nicméně tvrdí, že jen všechny funkce společně dávají dílu schopnost mnohostranně rozvíjet dětskou osobnost.

Estetická funkce odlišuje literární díla od jiných jazykových projevů tím, že klade důraz na umělecký a krásný prvek, což může zahrnovat literární styly, aktualizaci jazyka (např. užití metafor), a celkovou formu textu. Estetická funkce napomáhá vytvářet emocionální spojení a působit na smysly čtenáře nebo posluchače (Toman, 1992).

Formativní funkce, též nazývaná didaktická nebo výchovná, má za cíl zakládat morální normy a vyjadřovat postoj k hodnotám, s úmyslem ovlivnit přesvědčení čtenáře a jeho chování. Tato funkce často působí subtilně a podprahově. Formativní funkce se obvykle projevuje třemi způsoby:

- poučným příběhem,
- zosobněním dobra a zla v postavách,
- hodnotícím názorem autora, vypravěče či lyrického subjektu (Peterka, 2006).

Toman (1992) mimo jiné uvádí ještě další významné mimoestetické funkce, které vyplývají ze specifčnosti literatury pro děti a mládež. Je to například funkce magická, která označuje schopnost literárních děl vytvářet magický nebo fantastický svět, který přesahuje běžnou

realitu. Tato funkce umožňuje čtenářům uniknout do fantastických dimenzí, kde jsou možné neobvyklé události, nadpřirozené jevy a magická stvoření.

2.1.2 Žánry LPDM

Žánrová skladba LPDM se odráží od specifčnosti adresátů, tedy dětí a mládeže. Obsahuje žánry různého původu i věkového zaměření. Literární žánry korespondují s jednotlivými vývojovými fázemi dítěte (Peterka, 2006).

Pro předškolní věk jsou nejtypičtějšími žánry říkadla, leporela, prostorové knížky, jednoduché pohádky se zvířecím hrdinou a krátká vyprávění. Mladšímu školnímu věku odpovídají především pohádky, pověsti, zvířecí komiksy či vyprávění ze života dětí, z přírody nebo z historie. Pro starší školní věk jsou pak typické dívčí romány, dobrodružná literatura, vědecká fantastika a literatura faktografická (Peterka, 2006).

Vzhledem k povaze této diplomové práce budou v nadcházející pasáži charakterizovány zejména ty žánry, které zprostředkovávají téma holocaustu.

Dobrodružný román představuje vysoce atraktivní žánr zábavné prózy, který je charakterizován nejen bohatou a napínavou zápletkou, ale také motivem rizika a zkoušky, která vytváří napětí a upoutává pozornost čtenáře. Tento druh literatury je formován lineárním sledem dramatických scén, které se postupně rozvíjejí v neobyčejných a výrazně popsaných prostředích. Dobrodružné romány jsou velmi ceněny pro svůj vzrušující děj, který nepolevuje a udržuje čtenáře v naprostém napětí od první stránky až do samého konce (Mocná a Peterka, 2004).

Komiks je forma literatury nebo umění, která využívá kombinaci vizuálních obrázků a textu k vyprávění příběhu nebo sdělení myšlenek. Komiks může zahrnovat obrázky ve formě kreseb či ilustrací, které jsou uspořádány v rámečcích nebo panelech. Text slouží k dialogům postav, popisům nebo k vyjádření myšlenek na pozadí příběhu. Vizuální percepce je u komiksu stěžejní (Čeňková, 2006).

Čeňková (2006) dále charakterizuje komiks jako obrázkový kreslený seriál, který si uchovává klíčové charakteristiky populární literatury, především vyprávění příběhu prostřednictvím obrazu. Vizuální vnímání zaujímá přední místo jako estetický prvek,

příčemž koncentrovaný text je umístěn do tzv. „bublin,“ které vycházejí z úst hlavních postav. Existují také komiksové formy bez textu nebo s textem umístěným pod obrázky, například kreslené seriály.

Při naraci komiksu se často využívají filmové stříhové techniky, avšak komiks je epičtější, narozdíl od filmu. Namísto toho, aby jednotlivé záběry byly spojeny do nepřetržitého toku jako ve filmu, komiks děj rozděluje na několik podstatných prvků, které si čtenář spojuje ve své představivosti. Tímto způsobem se dosahuje kontinuity a plynulosti při vnímání. Stupeň epičnosti různých typů komiksů se liší a souvisí s poměrem mezi obrazem a textem. Komiks si vytváří svou specifickou povahu kombinací slova a obrazu. Vztah mezi těmito dvěma prvky představuje škálu různých forem, od vzájemné doplňkovosti (slovo poskytuje další informace k obrazu), která někdy přechází v nadbytečné opakování (slovo vysvětluje to, co je již evidentní z obrazové složky), až po jejich nezávislost, a dokonce i úmyslný nesoulad, kdy slovo slouží jako ironický nebo hravý parodický komentář (Mocná a Peterka, 2004).

Historická próza je označení pro literární text, konkrétně román nebo povídku (podle rozsahu díla), který popisuje období, které autor osobně neprožil, jedná se tedy o fikci, která se opírá o zprostředkované informace. Historickou fikci můžeme rozdělit do tří kategorií podle způsobu zacházení s historickým tématem. V mimetickém typu se autor snaží co nejvěrněji a nejkomplexněji vykreslit minulost, ale vždy s respektem k současným poznatkům. Projekční typ beletrie využívá historii jako pozadí pro zobrazení aktuálních společenských témat a problémů. Nakonec atraktivizační nebo kostýmní typ, který minulost pouze využívá jako lákavé prostředí pro romantické nebo detektivní příběhy (Mocná a Peterka, 2004).

2.2 Téma holocaustu a válečné literatury v RVP ZV

Téma holocaustu a válečné literatury se v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání dotýká několika klíčových kompetencí a prostupuje třemi různými vzdělávacími obory.

Kompetence k učení se je prvním aspektem, kterého se toto téma dotýká. Jedním z klíčových cílů, kterých by měl žák na konci vzdělávacího procesu dosáhnout, je schopnost systematicky vyhledávat a akurátně třídit informace a efektivně je využívat při učení,

tvůrčích aktivitách a v praktickém uplatnění (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 10). Tyto dovednosti jsou dosaženy prostřednictvím pečlivého porozumění, využitím kritického myšlení, propojením a systematizací získaných informací. Druhá kompetence, které se toto téma dotýká, je kompetence k řešení problémů. „*Na konci základního vzdělávání žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 11) Při používání metod založených na kritickém myšlení tato schopnost přímo souvisí s filozofií programu RWCT. S kritickým myšlením souvisí i rozvoj komunikační kompetence, vzhledem k tomu, že žáci si musí vhodnými argumenty obhájit své nápady a názory. Rozvoji komunikační kompetence odpovídají výstupy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023, s. 11–12) „*Na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.*“ a „*Na konci základního vzdělávání žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.*“ Emoční náročnost a citlivost tohoto tématu vyžaduje do značné míry i rozvoj kompetencí občanských. „*respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.*“

Téma holocaustu a válečné literatury spadá do třech vzdělávacích oborů: Český jazyk a literatura, Dějepis a Výchova k občanství, přičemž Dějepis i Výchova k občanství se vyučují až na druhém stupni. Těmto dvěma oborům na prvním stupni předchází vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Na první stupeň vzdělávání toto téma v RVP ZV není explicitně zařazeno. Očekávaný výstup, který by bylo možné považovat za odpovídající tomuto tématu, zní: „*ČJS-5-3-02 využívá knihovny, sbírky muzeí a galerie jako informační zdroje pro pochopení minulosti.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 49). Tento výstup by se dal vyložit tak, že na základě studia válečné literatury a literatury s tématem holocaustu mohou žáci pochopit události z minulosti.

2.3 Téma holocaustu v literatuře pro děti

Urbanová (2018) tvrdí, že mezi prózou s tématem holocaustu určenou pro děti a prózou určenou pro dospělé nemohou být zásadní rozdíly. V základech, které tvoří podstatu epického žánru, jsou všechny prvky stále stejné. Mění se však kategorie vypravěče, jednajících postav, prostředí, a tudíž dějové zápletky. Například pronásledování a vyhlazování Židů může být popsáno očima nevinného dětského hrdiny. Témata se překrývají a společnými prvky jsou autobiografická východiska spojená s historií, stejně jako prvky spojené s dětským vnímáním zkušeností.

Literaturu lze přirovnávat k unikátní kulturní paměti, stejně jako další formy umění, a to bez ohledu na specifickou kulturu, jazyk nebo generaci. Druhá světová válka je zcela jistě jedním z nejvýznamnějších historických milníků dvacátého století a její význam zůstává nadčasový i v současné době. Je proto nesmírně důležité se k této epochální události stále vracet prostřednictvím literatury určené pro děti a mládež, kterou si čtenáři mohou užít a poučit se z ní skrze různé kulturní kontexty a společnosti (Bučková, 2016).

Urbanová (2004) uvádí, že od čtyřicátých let dvacátého století se v oblasti české literatury určené pro děti a mládež systematicky objevuje motiv německé okupace. Jednotlivá literární díla zaujímají různý přístup k tomuto tématu – liší se nejen ve svém obsahu a motivech, ale také v žánrových charakteristikách. Některá díla se odváží konfrontovat převládající ideologii a vyjadřovat odpor vůči nacistickému režimu, zatímco jiná zaujímají jednoznačnější vypravěčský postoj. Dospívající hrdinové v těchto literárních dílech mohou být proměnlivými postavami, jejichž charakteristika a rozhodnutí jsou ovlivněny napětím vyplývajícím z různých aspektů jejich životní situace – buď z jejich vnitřní stability, nebo dynamiky zobrazovaných prostředí.

Při vyprávění o válce a okupaci bylo důležité prohloubit stávající prostředky komunikace mezi živým světem a literárním zprostředkováním. Tento autorský záměr byl vyjádřen prostřednictvím většího zaměření na psychologii postav. Tou prolínají prvky objektivizující historické obrazy s individualitami postav a událostí (používání er-formy pro aktualizaci dětského pohledu versus ich-formy pro perspektivu dospělého). Cílem bylo zachytit

emocionálně silný přístup k tématu, který by rozproudil myšlenkovou činnost čtenáře a ovlivnil i jeho smyslové vnímání (Urbanová, 2004).

Podle Urbanové (2004) se například Haně Bořkovicové podařilo v románu *Zakázané holky* (1995) emocionálně evokovat události holocaustu prostřednictvím propojení autentických zážitků s fikcí. Autorka vytvořila vhodné podmínky pro očekávaný popis postav a prostředí umístěním příběhu do konkrétního místa a času. Tím stimulovala určitá hodnotová kritéria a funkčně využila román pro výchovné účely.

V poslední dekádě bylo v českém vydavatelském průmyslu zaznamenáno rostoucí množství knižních děl, která se tematicky zabývají holocaustem a zejména postavením židovských dětí. Tyto publikace pochází jak od domácích autorů, tak i ze zahraniční provenience. Objevujeme rozmanité modifikace ve smyslu žánru, formy a hodnotových aspektů. Množství těchto knih je určeno především pro děti a mladé dospívající, avšak některé mají univerzální přístupnost pro širší čtenářskou skupinu. Mnohdy se dětská literatura a literatura bez věkového vymezení liší ve způsobu, jak se vyjadřuje biologická pudovost člověka a jeho latentní brutalita (Urbanová, 2018).

V současné literatuře určené pro děti a mládež je zaznamenán stále rostoucí počet děl, která kombinují text s obrazovými narativy, jako jsou obrázkové knihy, alba a komiksy. Kromě reprezentativních sbírek textů a kreseb od terezínských dětí, například od autorky Anniky Tetznerové, je možné zmínit také francouzský komiks s názvem *Dítě s hvězdičkou* (2010), který je určen pro mladší čtenáře. Knižní vydání autentických kreseb Helgy Weissové s českým názvem *Maluj, co vidíš. Kresby jednoho dítěte z Terezína* (2004) obsahuje 62 obrázků a každý z nich zobrazuje aktuální realitu jakožto věrný záznam skutečnosti očima 12–15letého dítěte, což zajišťuje jeho unikátnost. V kresbách se objevuje například reálné zobrazení ubytování, situací v umývárkách či čekání na výdej jídla (Urbanová, 2018).

Příkladem úspěšného díla, které se snaží dosáhnout rovnováhy mezi historií, historiografií a uměleckou tvorbou v české literatuře pro děti a mládež, je román *Transport za věčnost* (2017) od autora Františka Tichého. V této literární fikci autor pracuje s bohatými znalostmi o životě terezínských dětí, opřenými o jeho vlastní studia a historická fakta. Přitom si je v plné míře vědomý své role při formování historického vědomí (Urbanová, 2018).

Převládající povaha vzpomínek mezi Židy je spíše zaměřena na oběti než na agresory. Nicméně, v krásné literatuře s fiktivním základem se často objevují postavy jako vysoce postavení němečtí důstojníci nebo samotný Hitler, kteří zaujímají dočasnou převahu. Je třeba zdůraznit, že toto tabu překračují zejména autoři mladší generace např. John Boyne ve svém díle *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (2020) (Urbanová, 2018).

Jednou z aktuálních knih cílených na děti a mládež s tematikou holocaustu je také kniha s názvem *Gábi, schovej se!* (2023) od autorky Kathy Kacer. Kniha se zabývá osudem malé dívky, která je nucena se schovávat po tom, co nacisté vtrhnou na území Československa. Autorka získává inspiraci ve vlastní rodině, jelikož oba její rodiče jsou přeživšími holocaustu, v této konkrétní knize čerpá hlavně z reálných zkušeností své matky, která přežila válku právě díky schovávání se. Sama autorka o sobě a svých dílech tvrdí: „*Mé romány jsou příběhy o naději, odvaze a lidskosti tváří v tvář zdrcující nepřizní osudu. V současné době kromě psaní přednáším mladým lidem ve školách a knihovnách po celém světě o tom, jak je důležité porozumět holocaustu a připomínat si památku na něj. Přednáším také na univerzitách a vysokých školách na téma výuky citlivé látky pro mladé lidi.*“⁴

V současnosti je možné se setkat s publikacemi, které jsou ovlivněny postmoderní masovou kulturou. Tyto publikace využívají lidského utrpení, neštěstí a odlišnosti. S rostoucím zájmem o problematiku holocaustu dochází také k popularizaci a komercializaci tohoto tématu. Tato situace vede k vydávání velkého množství děl, které jsou přílišně zaměřeny na dějové zápletky, jako například řetězec knih navazujících na *deník Anne Frankové* (Urbanová, 2018, cit. podle Trávníček, 2003, s. 30).

⁴ Kathy Kacer: Read More About Me. Online. Dostupné z: <https://www.kathykacer.com/about-me>. [citováno 2023-11-04].

3 Práce s knihou

Tato kapitola bude zaměřena na charakteristiku čtenářské gramotnosti a na její rozvoj. Dále bude věnována pozornost rozvoji čtenářství. V návaznosti na rozvoj čtenářství bude charakterizován program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (zkráceně RWCT) a budou popsány vybrané metody tohoto programu.

3.1 Čtenářská gramotnost a rozvoj čtenářství

3.1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

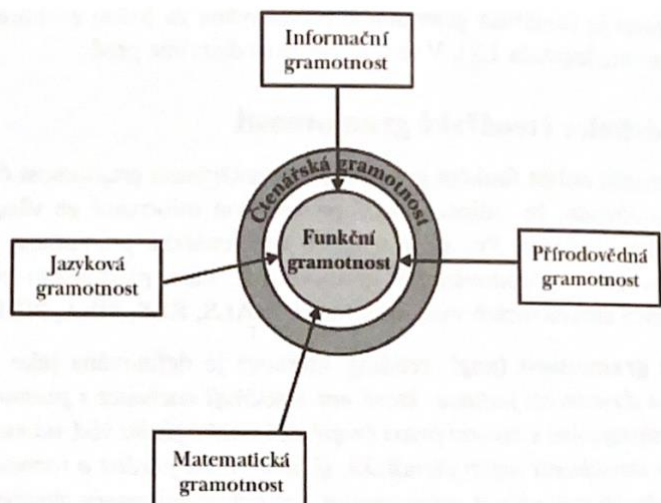
Čtenářská gramotnost je termínem, který zahrnuje vědomosti a dovednosti umožňující jedincům efektivní práci s písemnými texty v jejich každodenním životě. Tato schopnost nezahrnuje pouze čtení a porozumění textu, ale také vyhledávání, zpracování a porovnávání informací obsažených v textu. Důležitou součástí čtenářské gramotnosti je také schopnost reprodukovat obsah textu (Havel a Najvarová, 2011, s. 31, cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Mezinárodní šetření PIRLS 2021 (2023) definuje čtenářskou gramotnost takto: „*schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ Z této definice vyplývá, že čtenářská gramotnost je důležitou dovedností, která umožňuje jednotlivcům porozumět a efektivně využívat psaný jazyk ve formách, které jsou vyžadovány společností nebo oceňovány jednotlivci. Dobře gramotní čtenáři mají schopnost odvozovat význam z různorodých textů, ať už se jedná o literaturu, noviny, akademické články či v poslední době stále více populární online obsah. Čtení jim pomáhá učit se novým informacím, integrovat se do komunity čtenářů ve škole i v každodenním životě a přináší jim také radost a zábavu.

Z historického hlediska byla čtenářská gramotnost podrobena mnoha změnám, a to nejen ve svém samotném vymezení, ale také ve vysokých nárocích, které na ni byly kladeny (Kucharská a Seidlová Málková, 2012).

Kucharská et al. (2014, s. 7) také dodává, že čtenářská gramotnost je aktuálně intenzivně diskutovaným tématem mezi odborníky a pečlivě sledovaným v rámci výzkumu⁵. V současném odborném literárním prostředí je čtenářská gramotnost chápána nejen jako dovednost školních dětí, ale také jako komplexní proces, který zohledňuje jazykové, kognitivní a motivační faktory.

Čtení již není vnímáno pouze ve smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je uznáváno především pro svůj funkční charakter⁶. Tento funkční charakter čtení se promítá do všech ostatních oblastí, což zdůrazňuje jeho významnost. Bez schopnosti číst by získání znalostí z různých oblastí lidského poznání byl velmi obtížný a mnohdy nemožný. Toto tvrzení dokládá Havel a Najvarová (2011, s. 32) prostřednictvím tohoto schématu:



Obrázek 1 Vztah funkční, čtenářské gramotnosti a dalších oblastí gramotnosti (Havel a Najvarová, 2011, s. 32)

Pojem čtenářské gramotnosti zahrnuje několik vzájemně propojených rovin, přičemž žádná z nich by neměla být opomenuta: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace (Altmanová, 2011, s. 8). Každou z těchto rovin je třeba důsledně rozvíjet a přisuzovat všem těmto rovinám stejnou důležitost, neboť jsou všechny na stejné úrovni.

⁵ Mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti jsou například TIMSS, PIRLS a PISA.

⁶ Čtení je nástroj poznání, představuje významnou roli ve společnosti, neboť umožňuje rozvoj jak jednotlivce, tak celé společnosti.

K tomuto tématu se vyjadřuje i Košťálová et al. (2010), která připodobňuje termín čtenářské gramotnosti ke kompetenci na základě jejich obdobných povah. Podobně jako kompetence i čtenářská gramotnost vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů.

3.1.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Kucharská a Seidlová (2012, s. 1) tvrdí, že proces rozvíjení čtenářské gramotnosti vyžaduje mnohem víc než pouhé formální vzdělávání ve školních lavicích. Jeho základy se skrývají v obohacování kognitivního, jazykového a osobnostního potenciálu jedince již od předškolního období. Nebýt předčtenářských zkušeností a dalších faktorů prostředí, jako je rodinná podpora a stimulační čtenářské prostředí, bylo by obtížné dosáhnout plného rozvoje čtenářství. Jejich roli nelze podceňovat ani ve školním věku, kdy má počáteční období budování gramotnosti zásadní význam pro další rozvoj čtenářství.

Jedná se o proces, který vyžaduje aktivitu, dynamiku a dlouhodobé úsilí. Tento proces je také ovlivněn různými faktory, které mají vliv na kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti v průběhu času. Tyto faktory ovlivňující rozvoj dělí Havel a Najvarová (2011, s. 33) na faktory vnitřní neboli endogenní a faktory vnější neboli exogenní.

Doležalová (2014) charakterizuje endogenní faktory jako vrozené vlastnosti a dispozice čtenáře. Mezi endogenní faktory řadí například genetické predispozice, intelektové schopnosti, ale i motivaci a zájem jedince. Exogenní faktory jsou pak vnější činitelé, kteří působí na čtenáře. Jako exogenní faktory jsou uváděny například škola a její prostředí, rodinné prostředí nebo geografické i demografické podmínky.

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v několika fázích. Havel a Najvarová (2011, s. 36–37) uvádí 3 etapy rozvoje podle kvantitativních a kvalitativních změn ve čtenářské gramotnosti:

- etapa pregramotnosti či spontánní gramotnosti (trvajících do 5–6 let),
- etapa rozvoje čtenářské gramotnosti (začíná při vstupu žáka do povinného školního vzdělávání a končí při ukončení základního vzdělávání),
- etapa funkční gramotnosti (po ukončení základního vzdělávání, spojená s obdobím dospělosti).

Abychom docílili úspěchu při rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole a s ní i úspěšnosti žáků ve všech předmětech, navrhuje Košťálová et al. (2010), že je nezbytné využívat metody, které žákům pomáhají se čtením. Nicméně takové metody nemohou fungovat, pokud nejsou splněny podmínky pro jejich používání a pro rozvoj čtenářství ve škole. Úsilí učitelů o vhodné použití metod by bylo zbytečné, pokud by škola nedostatečně analyzovala, hodnotila a případně revidovala podmínky, za nichž se mají tyto metody uplatňovat.

Stanovení dílčích cílů je nezbytné při plánování rozvoje čtenářské gramotnosti. Tyto cíle nám napomáhají postupně budovat čtenářskou gramotnost. Vstřícným přístupem můžeme budovat například vztah ke čtení. Pomocí zvládacího přístupu (mastery learning) můžeme plánovat výuku, která cílí například na znalosti o čtení, o čtenářství a o sobě jako čtenáři (Košťálová et al., 2010).

3.1.3 Rozvoj čtenářství

Fenomén čtenářství představuje jednu z klíčových složek čtenářské gramotnosti, která nabývá plného významu pouze po osvojení dovedností čtení a psaní. Tento koncept se zejména zaměřuje na vztah k četbě a zájem o ni. Kromě toho je také zdůrazňováno úmyslné a plánované rozvíjení dovednosti čtení, které je aktivně podporováno hlavně prostřednictvím škol, knihoven, knižního trhu a bezpochyby i rodiči (Wildová, 2002).

Při rozvoji čtenářství je tedy důležité cílit především na to, aby se vztah žáků k četbě prohluboval skrze zážitkovou a tvořivou žákovskou činnost s textem. Zážitkovost v rámci vzdělávání často byla chápána nebo dokonce vykládána s negativními konotacemi, které ji představovaly jako relaxační, odpočinkovou, doplňkovou nebo hravou formu výuky. Je důležité si uvědomit, že zážitek ze čtení textu nebo jeho tvorby může být cenným zdrojem poznání a je potřeba ho ocenit. V rámci literární výchovy se za plnohodnotnou formu interpretace považuje přímá práce s textem, která ho vnímá jako nekonečný zdroj tvůrčí síly. Je důležité rozlišovat tuto formu od práce s textem, kde text/dílo slouží pouze jako doplněk a potvrzení výkladu (Hník, 2012).

Havel a Najvarová (2011) uvádí, že rozvoj čtenářství u dětí je ovlivňován jak prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, tak školou, do které je začleněno. Rodina totiž vytváří základ čtenářských návyků dítěte a měla by vytvářet podnětné čtenářské zázemí. Společná četba

rodičů s dítětem je jedním z klíčových prvků vytváření čtenářského zázemí v rodině a zároveň slouží jako iniciační faktor. Tento stimul má velký vliv na budoucí zájem dítěte o čtení. Další významnou součástí je fakt, že rodiče individuálně tráví čas čtením a dítě je přitom vidí. V neposlední řadě je považováno za důležité povídání si rodičů s dětmi o knihách, které děti čtou. Učitel by měl na základě diagnostiky schopností a specifických zájmů žáků individuálně doporučovat četbu žákům a poskytovat rodičům rady ohledně toho, jak zvýšit motivaci dětí ke čtení. Specifické zájmy se mohou s věkem a postavením jedince změnit a být ovlivněny aktuálními událostmi v rodině, ve škole nebo v celé společnosti.

Aktuálně je ve školách věnována zvýšená pozornost různým činnostem spojeným se čtením. Žáci přinášejí své knihy do třídních knihoven, často se pořádají čtenářské soutěže a diskuse o vybraných knihách. Návštěvy místních knihoven jsou také oblíbenou součástí. V médiích se také objevují národní projekty, jejichž cílem je zvýšit informovanost rodičů o významu čtení. Příkladem takových projektů je například Celé Česko čte dětem nebo program Čtením a psaním ke kritickému myšlení neboli RWCT (Havel a Najvarová, 2011).

Krügerová a Šafránková (2021, s. 25) navrhuji jako důležitý aspekt pro rozvoj čtenářství vytvořit dětem čtenářsky podnětné prostředí. Klíčovou roli při vytváření tohoto prostředí hrají učitelé a rodiče svým přístupem. „*Učitel, který má rád knihy, se jich nebojí.*“ Dospělí by měli být dětem a žákům vzorem a probouzet v nich touhu ke čtení. Měli by jim ukazovat různé důvody, proč je dobré se zajímat o knihy a co v nich lze najít. Autorky také navrhuji umožnit žákům půjčování knih ve třídách bez nutnosti povolení, kdykoli si přejí. Tvrdí, že tím vzrůstá ochota žáků se knihami zaobírat. Dokládají to také na průzkumu Morrowové (2003) a Neumanové (1999), které zjistily, že: „*žáci, kteří mají ve třídě knihovnu, čtou o 50–60 % víc než ti, kteří ji nemají*“.

3.2 Program RWCT

Zkratka programu (RWCT) pochází z anglického názvu *Reading and Writing for Critical Thinking*. U nás je tento program známý pod názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, někdy se můžeme i setkat se zkráceným názvem *Kritické myšlení*.

Klooster (2000) definuje kritické myšlení jako nezávislé myšlení, jehož východiskem je získávání informací. Kritické myšlení podle něj začíná otázkami nebo problémy, které se

musí vyřešit, a vyžaduje hledání racionálních argumentů. Je to forma myšlení, která je společensky orientovaná, proto je důležité sdílet své myšlenky a diskutovat o nich s ostatními lidmi ve společnosti.

Vzdělávací program RWCT je určen učitelům na všech úrovních vzdělání a poskytuje konkrétní praktické metody, techniky a strategie, které jsou součástí propojeného celku. Tento systém je efektivní a snadno použitelný přímo ve školním prostředí. Program klade důraz na přímý prožitek učebních aktivit a následnou analýzu těchto aktivit.⁷

Webové stránky www.kritickemysleni.cz uvádí, že program vznikl v USA roku 1997 a následně byl mezinárodně spuštěn. Na počátku byl program podpořen Open Society Institute v New Yorku. V roce 2000 založili Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby zajišťuje rozvoj programu v České republice a slouží jako koordinační centrum pro RWCT. Později se toto občanské sdružení stalo zapsaným spolkem.⁸

Metody RWCT jsou založeny na hlubokých principech konstruktivismu. Jak již název napovídá, psaní a čtení jsou považovány za vysoce účinné prostředky pro rozvoj kritického myšlení. Hlavním cílem tohoto programu je systematicky rozvíjet u žáků schopnost kriticky myslet a naučit je všechny důležité principy a metody, které jsou nezbytné pro úspěšnou práci ve vzdělávacím procesu. RWCT se rovněž zaměřuje na to, aby pedagogové byli pečlivě vyškoleni v jednotlivých metodách a aby byli schopni tyto metody efektivně aplikovat ve svém učitelském působení. Důraz je kladen na jejich flexibilitu při adaptaci těchto metod do konkrétních podmínek tříd a prostředí, ve kterých pracují (Čapek, 2015).

3.2.1 Organizace vyučovací jednotky

Mnoho pedagogů se snaží upravit své metody tak, aby podporovaly rozvoj kritického myšlení u svých žáků. Chtějí, aby žáci nebyli pouze nuceni si pamatovat informace, ale aby se ptali, zkoumali, tvořili, řešili problémy, interpretovali a diskutovali o předmětu v jejich výuce. Výzkumy naznačují, že aktivní hodiny s účelnou a dobře organizovanou strukturou často přináší nejúplnější a nejužitečnější osvojení látky ze strany žáků. Plnohodnotné

⁷ Kritické myšlení: O programu. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>[cit. 2023-10-26].

⁸ Tamtéž

a prospěšné učení znamená schopnost žáků přemýšlet o tom, co se naučili, a aplikovat tyto znalosti v reálných situacích nebo směrem k dalšímu učení. (Crawford et al., 2005).

V programu RWCT se při organizaci výukové jednotky využívá třífázového modelu výuky. Joseph Vaughn and Thomas Estes původně fáze nazvali jako fáze očekávání, fáze realizace a fáze kontemplanace. Později v roce 1997 Jeannie Steele a Kurt Meredith zavedli termíny evokace, uvědomění a reflexe.⁹

Model evokace – uvědomění si významu – reflexe (zkrácené také model E – U – R) slouží pedagogům k plánování výuky s cílem respektovat přirozené učení, které je považováno za nejefektivnější. Model je považován za jednoduchý a účinný. Je důležité používat tento model flexibilně, aby sloužil pedagogům a ne naopak, tedy aby se přizpůsobil jejich potřebám (Hausenblas a Košťálová, 2006).

Havel a Najvarová (2011, s. 79–81) charakterizují jednotlivé fáze takto:

První fází je fáze **evokace**, ve které jsou žáci vedeni k tomu, aby přemýšleli o tématu, pokládali otázky, které vyvstávají. Tato fáze slouží především k identifikaci a posouzení existujících znalostí. Jejím cílem je neformálně zhodnotit, co žáci již vědí, včetně možných chyb. Dále se stanovují cíle výuky a klade se důraz na dané téma. Hlavním úkolem je poskytnout kontext pro lepší porozumění novým myšlenkám a konceptům, aktivizovat žáka a vzbudit jeho vnitřní motivaci k učení. Fáze evokace není fází před učením, ale jedná se o fázi, ve které už učení probíhá. Je zásadní, aby při evokaci byly propojeny stávající poznatky, zkušenosti a představy dítěte s cílem vzdělávání v dané lekci. Při volbě metody je nutné pečlivé promyšlení. Velmi důležité je také formulovat otázky tak, aby nevyvracely prekoncepty žáka (ani ty správné, ani ty nesprávné). Při evokaci by učitel měl minimalizovat zásahy do výuky a poskytovat pouze další nutné organizační instrukce, pokud je to nezbytné. Učitel by měl respektovat a zaznamenávat veškeré možné názory na tabuli, aniž by je komentoval. Důležité je také nedávat dětem informace o správných odpovědích, aby jim učitel nevzal tzv. „*aha-moment*“¹⁰.

⁹ Kritické myšlení: O programu. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>[citováno 2023-10-26].

¹⁰ Okamžiky porozumění nebo objevení nové věci.

Druhou fází je fáze **uvědomění si významu informací**. V této fázi mají žáci možnost konfrontovat své původní koncepty se novými informacemi, názory a souvislostmi. Tyto nové poznatky mohou získat prostřednictvím textu, vyprávění učitele nebo z podnětů od ostatních žáků. Hlavním cílem je udržet zájem žáků a podporovat jejich aktivní sledování a porozumění informacím. Důležité je také budovat v dětech zvědavost a touhu poznávat. V této fázi se děti učí nejen přijímat informace, ale také aktivně je analyzovat, přemýšlet o jejich hodnotě a zařazení do kontextu. Tento proces jim pomáhá uvědomit si význam těchto informací. V této fázi učitel sehrává aktivní úlohu, jelikož je zodpovědný za poskytování informačních zdrojů a může ovlivnit témata, kterými se žáci budou zabývat. Je nezbytné důkladně vybírat vhodné zdroje, abychom mohli předávat nové, srozumitelné a smysluplné informace. To však neznamená, že bychom neměli prezentovat žákům texty s kontroverzními informacemi, které by podpořily jejich kritické myšlení a probudily jejich zvědavost. Vždy však musíme jasně uvést zdroje, ze kterých čerpáme. Texty by měly obsahovat dostatečné množství různorodých informací, aby žáci našli co nejvíce odpovědí na své otázky. Je však nutné vyhnout se nadbytečným detailům, které by text přetížily. Dále je také důležité dbát na to, aby texty nepřesáhly přiměřenou délku.

Ve třetí fázi **reflexe**, když žáci již porozuměli danému tématu, je vhodné provést další činnosti. Žáci se ohlíží za procesem učení a tím, co se naučili, ptají se sami sebe, jaký to má pro ně význam, přemýšlejí o tom, jak to ovlivnilo jejich myšlení a uvažují o možnostech uplatnění nových znalostí. Dochází ke shrnutí hlavních myšlenek, interpretaci, sdílení, hodnocení a pokládání doplňujících otázek. V rámci reflexe je nezbytné podporovat výměnu názorů, aby si děti uvědomily různé perspektivy, naučily se naslouchat a tolerovat odlišná stanoviska. Nicméně je důležité, aby každý jedinec prováděl reflexi sám za sebe. Učitel nemůže jednoduše nařídít důležité závěry žákům, ale měl by je naučit, jak rozpoznat to podstatné.

3.3 Vybrané metody RWCT

V této kapitole budou charakterizovány některé vybrané metody, které jsou představeny a využívány v programu RWCT. Jednotlivé metody byly vybrány na základě dalšího využití ve výzkumné části.

3.3.1 Brainstorming

Zormanová (2012a) řadí brainstorming mezi učební metody, které slouží k řešení problémů a podpoře tvůrčího myšlení. Jeho název, přeložený z angličtiny jako „*bouře mozku*“, naznačuje jeho povahu. Metoda spočívá v generování co největšího množství návrhů na řešení daného problému a v jejich rychlém vyhodnocování.

Pomocí brainstormingu mohou žáci otevřít svou mysl a přijít na nápady, které by je za normálních okolností nejspíše nenapadly. Ne všechny tyto nápady budou rovnocenně užitečné, ale při přemýšlení o různých možnostech mohou objevit i některé cenné myšlenky mezi těmi méně významnými. Žáci, kteří se pravidelně věnují brainstormingu, se mohou stát plodnými a flexibilními mysliteli (Crawford et al., 2005).

Před započítím aktivity je důležité vytvořit podmínky pro podporu tvůrčí atmosféry. Například by měly být seskupeny lavice tak, aby na sebe žáci navzájem viděli. Na začátku aktivity se stanoví problém, který bude řešen. Během fáze generování nápadů by žáci měli mít přístup ke všem prostředkům potřebným k řešení problému (učebnice, slovníky, počítače apod.) a není povolena kritika jakéhokoli nápadu. Dokonce i nápady, které se zdají absurdní na první pohled, by totiž mohly vést k efektivnímu řešení. Je nezbytné všechny nápady zaznamenat na viditelné místo, aby je žáci měli neustále před očima. Během této fáze je možné využít strukturovaný přístup, při kterém postupně každý žák dostane prostor pro vyjádření myšlenky, nebo nestrukturovaný přístup, kdy každý žák spontánně může vyjádřit svou myšlenku. Až po skončení fáze produkce nápadů se pomocí diskuse vybírá nejhodnotnější a nejefektivnější nápad (Zormanová, 2012a). Při brainstormingu stanovujeme časový limit, který by měl být do 10 minut (Crawford et al., 2005).

Zormanová (2012a) také uvádí, že se žáky, kteří jsou komunikačně ostýchaví, je možné využít psanou metodu brainstormingu tzv. brainwriting. Účastníci si zaznamenávají své návrhy na papír a předávají ho mezi sebou.

3.3.2 Čtení s předvídáním

Zormanová (2012b) charakterizuje tuto metodu jako metodu založenou na asociacích a představách o daném tématu. Tvrdí, že určité představy aktivují paměťové synapse a jiné mají tvořivý charakter.

Havel a Najvarová (2011) uvádí, že tuto metodu je možné zařadit ještě před zahájením samotného čtení. Na tabuli mohou být napsána vybraná slova, která se v textu objeví. Na základě těchto slov si žáci představí co nejživěji příběh, který se pravděpodobně bude odehrávat. Odpovídají si nejdříve samostatně na otázky: Jaké události se asi stanou? Jaký bude konec? Po uplynutí časového limitu dostanou žáci za úkol sdílet své dojmy a myšlenky ve dvojici a kdo by chtěl, může sdílet i s celou třídou.

V průběhu samotného čtení využíváme tuto metodu tak, že žáci dostávají od učitele společný text po částech. Po přečtení každé části textu žáci nejprve samostatně předpovídají, jak bude text pokračovat. Vycházejí přitom z odhadů, které jsou založeny na náznacích v textu a na jejich vlastních čtenářských, životních zkušenostech a znalostech. Poté diskutují o svých předpovědích ve dvojicích, skupinách nebo v celé třídě. Následuje čtení další pasáže, při kterém žáci zvažují, do jaké míry se naplnily jejich predikce, a opakovaně předvídají další část (Šlapal et al., 2012).

Pro dosažení přesnějšího předvídání a argumentace k němu je možné využít variantu této metody nazvanou „čtení s tabulkou předpovědí“. Zde žáci samostatně nebo ve dvojici vyplňují tabulku vlastním tempem, které jim vyhovuje. Po zpracování celého textu však sdílí své poznatky s celou třídou (Šlapal et al., 2012).

Cílem práce je motivovat děti ke čtení a probudit v nich zvědavost. S pomocí vlastních asociací se snažíme pomoci žákům najít si svou vlastní cestu k textu. Tato metoda je mezi žáky velmi oblíbená, nejen kvůli napětí, které přináší, ale také proto, že rozdíly ve vnímání textu nejsou považovány za chyby (Havel a Najvarová, 2011). Smysl této metody pak spočívá v tom, že prostřednictvím ní žáci získávají dovednost rozlišovat klíčové informace od těch méně důležitých obsažených ve textu. Dále se učí aktivně vyhledávat signály, které jim umožňují předpovědět budoucí vývoj textu. Tímto způsobem se žákům poskytuje prostor k hledání potřebných důkazů pro podporu svých tvrzení a k formulaci jejich myšlenek tak, aby byly přesné a uvěřitelné (Šlapal et al., 2012).

3.3.3 Podvojný deník

Tato metoda vede žáky k cílenému přemýšlení o čteném textu a učí žáky diferencovat citaci od komentáře (Havel a Najvarová, 2011).

Zormanová (2012b) k tomu přidává, že metoda pomáhá žákům spojit informace z textu s jejich vlastními prekoncepty a prožitky, a tím napomáhá vytvořit osobní vztah k tomu, co se žáci učí.

Základ metody spočívá v rozdělení papíru svislou čarou na dvě poloviny (může být použita i předem připravená tabulka). V průběhu četby žáci na levou stranu vypisují doslovné citace z textu (slova, slovní spojení nebo věty), mohou zapisovat to, co je zaujalo ať kladně či záporně. Vpravo od čáry pak žáci zapisují k vybraným částem vlastní komentáře, otázky nebo názory. Co je přimělo vybrat si danou pasáž? Co jim daná pasáž připomněla? Co se jim na úryvku líbí nebo nelíbí? Učitel by měl předem stanovit minimální počet záznamů, které bude vyžadovat, a stanovit způsob, jakým budou zaznamenány komentáře (Zormanová, 2012b).

Aby byl citát dohledatelný, je podle Šlapala et al. (2012) vhodné, aby byl doplněn číslem stránky, případně řádku, ve kterém se nachází. Komentář by měl být psán v souvislém textu, ne v bodech. Po čtení by měla následovat společná diskuse, ve které učitel vyžaduje zpřesnění komentářů. Učitel by ale neměl věcně opravovat komentáře žáků.

Na konci diskuse je vhodné položit žákům několik otázek, které se mohou týkat významu, vlastního komentáře nebo autorova stylu (Zormanová, 2012b).

3.3.4 Pětílístek

Metoda Pětílístek je strukturované psaní, které vyžaduje zhuštěné, stručné a jasné vyjadřování myšlenek. Stejně jako u metody Volné psaní se jedná o prostředek tvůrčího zachycení myšlenek (Havel a Najvarová, 2012).

Zormanová (2012b) uvádí, že metodu můžeme použít ve fázi evokace nebo ve fázi reflexe v závislosti na konkrétním cíli. Ve fázi evokace ji využíváme k namotivování žáků na konkrétní téma. Ve fázi reflexe pak k utřídění žákovských myšlenek a poznatků do vědomostních struktur, nebo jako prostředek vyučujícího ke zjištění a zhodnocení znalostí žáků.

Pětílístek, jak sám název napovídá, má pět řádků a formálně vypadá jako básnička. Pětílístek žáci vpisují do předem dané struktury:

1. První řádka je jednoslovné podstatné jméno označující probírané téma.
2. Druhá řádka je tvořena dvěma přídavnými jmény, jež slouží jako dvouslovný popis námětu.
3. Třetí řádka je sestavena ze tří sloves sloužících pro vyjádření dějové složky námětu.
4. Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech, které shrnují poznatky o daném tématu.
5. Poslední řádka je tvořena jedním slovem, nejčastěji podstatným jménem, které rekapituluje podstatu námětu (Zormanová, 2012b, s. 471).

Učitel předem stanoví téma, na které se Pětílístek bude psát. Žáci poté pracují individuálně nebo ve dvojicích, přičemž práce ve dvojicích vyžaduje zdůvodňování své volby, diskusi

SOPKY
 rudé, horké
 vybuchují, kouří, spí
 velká přírodní ohnivá pec
 peklo

Obrázek 2 Příklad Pětílístku (Sovová, 2019)

o výběru vhodných slov a umění dělat kompromisy. Na závěr je vhodné nechat žáky prezentovat své pětílístky ve dvojicích, větších skupinách nebo v rámci celé třídy. Je také možné z pětílístků ve třídě vytvořit výstavu (Šlapal et al., 2012).

3.3.5 Volné psaní

Tuto metodu je vhodné zařadit do jakékoli fáze vyučovací hodiny, ale v každé fázi má trochu jiný cíl (Crawford et al., 2005).

Za užití pravidel volného psaní píšou žáci individuálně po určenou dobu (minimálně tři minuty) na dané téma, které může být zahájeno nedokončenou větou diktátu. Během psaní se snaží neustále pokračovat (běžným tempem), i kdyby je k tématu nic nenapadlo nebo by si nebyli jisti, jak dál. V takovém případě zapisují to, co jim právě probíhá hlavou (např.: „Nyní nevím, jak mám pokračovat...“), ale snaží se co nejdříve vrátit k danému tématu. Na

papír žáci zapisují vše, co je k tématu napadá (domněnky, fakta, názory, dotazy i pocity). V průběhu psaní není důležitá stylizace textu ani pravopis. Během psaní by měli žáci dbát na to, aby se jejich tužka téměř neodlepila od papíru. K tomu, co žáci napsali, se již nevrací ani nic neopravují, vše nechají volně běžet. Přibližně půl minuty před vypršením časového limitu učitel žáky upozorní, že se blíží konec. Po uplynutí časového limitu přichází řada na sdílení, které může probíhat ve dvojicích, skupinách či v rámci celé třídy. V případě, že někdo odmítá sdílet své volné psaní, jeho volbu přijmeme a nenutíme ho. Do této aktivity se může zapojit i učitel a sdílet, co napsal. Sdílení žáků není nijak hodnoceno, pouze je za něj poděkováno (Šlapal et al., 2012).

Cílem je zaznamenat co nejvíce myšlenek a dokázat psát bez přerušování, jakákoli překážka v tomto procesu je nežádoucí. Výsledkem tohoto procesu jsou pak neformální eseje, které můžeme založit do portfolií nebo z nich vytvořit výstavu ve třídě (Crawford et al., 2005).

3.3.6 Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se

Šlapal et al. (2012) tvrdí, že tuto metodu je vhodné použít při probírání nové látky. Lze ji využít jak v rámci jedné vyučovací hodiny, tak i v rámci více hodin nebo dnů a postupně v průběhu vyučování se k ní vracet. V této metodě je využívána jednoduchá tabulka:

Vím...	Chci vědět...	Dozvěděl/a jsem se...

Poté, co učitel žákům sdělí téma hodiny, probíhá individuální záznam do sloupce „vím“, kam žáci heslovitě zapisují všechny informace, které vědí o daném tématu a které si myslí, že o něm vědí, i když si nejsou stoprocentně jisti (případné nepřesnosti jsou během lekce opraveny). Může následovat společné sdílení ve dvojicích, kde si žáci mohou doplnit svůj sloupec „vím“ o informace od spolužáka, kterým důvěřují. Poté se společně ve dvojici diskutuje o tom, co jim na daném tématu není jasné a formulují své otázky, které si zapisují do sloupce „chci vědět“. Po absolvování této přípravy následuje proces zapisování informací do společné tabulky, který může být provázen diskusí. V případě pochybností u některé z jejich odpovědí označených slovem „vím“, je vhodné k této informaci doplnit otazník.

Alternativně mohou žáci své otázky ohledně „chci vědět“ napsat na samolepící papírky a ty pak přilepit do určeného sloupce ve společné tabulce. Tím zakončíme fázi evokace. Následuje fáze uvědomění si významu, při které žáci samostatně, nebo ve dvojicích/skupinách čtou vybraný text. Poslední sloupeček tabulky vyplňujeme buď v průběhu čtení nebo až během fáze reflexe. V této části žáci zapisují jak odpovědi na otázky, které formulovali ve sloupci „chci vědět“, tak i nejdůležitější informace, které se nově dozvěděli. V závěru může dojít ke společnému shrnutí nových poznatků a informací (Šlapal et al., 2012).

Prostřednictvím této metody si žáci osvojují schopnost vybírat z textu pouze klíčové a důležité informace. Toto rozhodování o významnosti informací je založeno na celkovém obrazu, který si vytvořili na dané téma. Žádným způsobem nevybírají náhodné údaje bez logické opory. Zaměřují se na zaznamenání informací, nikoliv pouze jednotlivých termínů nebo klíčových slov. Zároveň jsou povzbuzováni k formulaci nových otázek, které jim přicházejí na mysl během čtení textu, aby mohli prohloubit své porozumění danému tématu (Šlapal et al., 2012).

3.3.7 Literární kroužky

Tato metoda spočívá v rozdělení rolí v rámci jedné skupiny. Skupina čte společný text, ale každý se na text zaměřuje z pohledu své role, kterou má přidělenou učitelem. Díky rozdělení rolí dochází ke všestrannému prozkoumání textu. Po přečtení textu si každá role připravuje svou část prezentace a následně skupiny prezentují. Nakonec dochází k literární diskusi, při které jednotlivci mluví o tom, jak se se svou rolí vypořádali. Učitel vybírá role v závislosti na konkrétním cíli. Šlapal et al. (2012) uvádí tyto konkrétní možnosti rolí:

- V roli **tazatele** žák vypracuje pro skupinu seznam otázek, které se stanou základem jejich diskuse nad textem.
- **Vykladač postav** diskutuje s ostatními o jednotlivých postavách – o motivech jejich chování apod.
- **Spojovatel** hledá souvislosti mezi textem a vnějším světem.
- **Hledač citací** přečte skupině nahlas ty části z textu, které považuje za nejdůležitější, a okomentuje, proč je vybral.

- **Hledač slov** vyhledá v textu zajímavá, důležitá či nejasná slova a vede diskusi o nich s ostatními.
- **Ilustrátor** nakreslí obrázky důležitých dějů, prostředí či postav a ostatní nechá hádat, co jimi chtěl vyjádřit, a nakonec své ilustrace komentuje sám.
- **Popularizátor** převádí text do podoby, jíž by rozumělo i mladší dítě.
- **Umělec – sochař** si po přečtení textu připraví (jen v hlavě), jak využije své kamarády ze skupiny k tomu, aby z nich mohl sestavit živý obraz (sochu), kterým by vyjádřil něco důležitého o tom, jak vnímá text; živý obraz nebo sochu sestaví, až na něj dojde řada při sdílení hotových úkolů v rolích, nejprve obraz (sochu) sestaví a pak vyzve spolužáky, aby odhadli, co socha znamená a co jí chtěl vyjádřit, nakonec se vyjádří on sám.

Crawford et al. (2005) uvádí pět rad, jak při literárním kroužku pracovat. Nejprve by měl učitel celé třídy vysvětlit význam rolí na konkrétních příkladech. Role by měly být voleny velmi obezřetně a měly by být volené pouze ty role, které budou užitečné v konkrétní hodině. Ideální počet rolí je 4–5. Žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby kladli otázky ze svých rolí a neřikali, co vědí. Například vykladač postav může vyzvat ostatní žáky, aby sestavili mapu osobnosti postavy, a své vlastní nápady sdílí až poté, co se ostatní žáci podělí o své vlastní. Žáci by si měli vyzkoušet více různých rolí. V neposlední řadě by učitel měl dávat pozor, aby nekladl větší důraz na role než na samotnou literární diskusi. Role jsou pouze prostředkem k tomu, aby se žáci podělili o své postřehy o díle.

3.3.8 Klíčová slova

Zormanová (2012b) uvádí, že tato metoda spočívá v předvídání obsahu textu prostřednictvím vybraných čtyř až pěti klíčových slov. Při této metodě je nežádoucí, aby se předpovědi zcela odchýlily od skutečného tématu, proto je možné žáky zčásti seznámit s některými podstatnými údaji v příběhu ještě před začátkem využití této techniky.

Tuto techniku lze využít ve dvou fázích vyučovací hodiny. Ve fázi evokace ji lze využít tak, že žákům bude prezentováno vhodné množství „klíčů“, které „odemykají“ příběh. Může se jednat i o ukázání obálky knihy či o název příběhu. Úkolem žáků pak je vyvodit z těchto klíčových slov samostatně nebo ve dvojici, jaké je téma, co bude obsahem textu, jaká je jeho

hlavní myšlenka a jak spolu slova souvisí (Krüger a Šafránková, 2021). Na vymýšlení je předem stanoven časový limit a po jeho uplynutí vzniká prostor pro diskusi a sdílení předpovědí. Je vhodné se k počátečním domněnkám na konci hodiny vrátit a porovnat, jak se lišily od skutečnosti. Ve fázi reflexe ji lze využít opačným způsobem. Žáci již přečetli text a pracovali s ním. Nyní by bylo jejich úkolem vymyslet 4–5 klíčových slov tak, aby vyjadřovaly podstatu přečteného textu (Zormanová, 2012b).

4 Výzkumná část

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části mé diplomové práce bylo analyzovat vhodnou literaturu a zprostředkovat téma holocaustu prvostupňovým žákům skrze literaturu pro děti a mládež. V rámci zprostředkování vybrat vhodnou literaturu pro děti, navrhnout lekce, realizovat je a ověřit, jak fungovaly a jak na dané téma žáci reagovali.

Jako výzkumný vzorek byl vybrán pátý ročník ZŠ A MŠ DUHOVÁ CESTA, s.r.o. v Chomutově. Tato konkrétní třída se skládá z 8 děvčat a 6 chlapců. Téma druhé světové války žáci během provádění výzkumu začínali probírat v hodinách vlastivědy. Testování se zúčastnilo 14 žáků.

V prvních kapitolách výzkumné části bude metodologicky popsán akční výzkum, dále budou popsána specifika pedagogického akčního výzkumu. Další kapitoly budou zaměřeny na didaktické analýzy jednotlivých vybraných publikací, návrhy lekcí k těmto publikacím a reflexe k odučeným vyučovacím jednotkám. V rámci výzkumu je také navržen pre-test a post-test, výsledky obou těchto testů jsou porovnány a analyzovány. V závěru výzkumné části budou shrnuty výsledky výzkumu.

Jednotlivé lekce budou navrženy s ohledem na program RWCT a s využitím metod prezentovaných a používaných v tomto programu.

4.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem záměrně zvolila pátý ročník. Vzhledem k věkovému doporučení knih a k náročnosti tématu by volba mladších žáků nebyla vhodná.

Vybraný pátý ročník je ze školy ZŠ A MŠ DUHOVÁ CESTA. V této škole působím jako pedagog, ale žáky této konkrétní třídy neznám. Čtení je na naší škole výrazně podporováno. Žáci mají k dispozici knihovnu nejen ve škole, ale také ve třídě, odkud si mohou půjčovat knihy během dne ve škole, ale i domů. Obsah školní knihovny je velmi rozmanitý, ať už se jedná o věkové zaměření nebo žánrovou strukturu. Dále je naše škola zapojena do projektu MAP (Místní akční plán), jehož cílem je vytvořit a udržovat systém společného plánování a sdílení aktivit v území, posílit vazby v místním partnerství aktérů v oblasti vzdělávání

a zlepšit kvalitu vzdělávání v mateřských a základních školách.¹¹ Jedním z dílčích cílů tohoto projektu je rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost a kulturní povědomí. To je zajišťováno například dodávkami kvalitních literárních děl do školní knihovny.

Ve třídě je 14 žáků, z toho 8 dívek a 6 chlapců. Žáci v této konkrétní třídě jsou zvyklí pracovat s některými metodami RWCT. Každý týden mají žáci pátého ročníku jednu hodinu zaměřenou čistě na čtení a čtenářské dílny.

V rámci výzkumu je zachována zásada anonymity zúčastněných osob, aby nedošlo k porušení ochrany osobních údajů stanovené zákonem. Anonymizace nijak neovlivňuje výsledky výzkumu. Práce jednotlivých žáků byly odevzdávány dobrovolně.

4.3 Metodologický rámec výzkumu

4.3.1 Akční učitelství výzkum

Akční učitelství výzkum představuje jednu ze známých forem pedagogického výzkumu, která se zaměřuje na přímé ovlivňování nebo zdokonalení konkrétních aspektů ve vzdělávací praxi a reaguje na aktuální potřeby vzdělávacích institucí. Tento typ výzkumu uplatňuje intervenční strategie, navrhuje specifická doporučení a následně se snaží tyto doporučení nezištně převést do praxe. Zároveň pečlivě monitoruje úspěšnost těchto změn a jejich působení na celkový kontext vzdělávání (Průcha et al., 2001).

McBride (1995) uvádí, že akční výzkum je formou kvalitativního výzkumu. Učitelé ho provádějí během své vyučovací činnosti, kdy si uvědomují možnosti zlepšení nebo změny ve svých hodinách. Je to pečlivý a kritický pohled na vlastní pedagogickou práci a proces změny. Akční výzkum může být realizován jak jednotlivcem, tak i skupinou učitelů.

„Akční výzkum je formou zkoumání, sebereflexe prováděné účastníky (např. učiteli, žáky nebo řediteli) v sociálních (včetně školských) situacích s cílem zlepšit racionalitu a spravedlnost (a) své vlastní sociální a školské praxe (b) své chápání této praxe (c) situací (a institucí), ve kterých tato praxe probíhá.“ (McBride, 1995 cit. podle Carr a Kemmis, 1986)

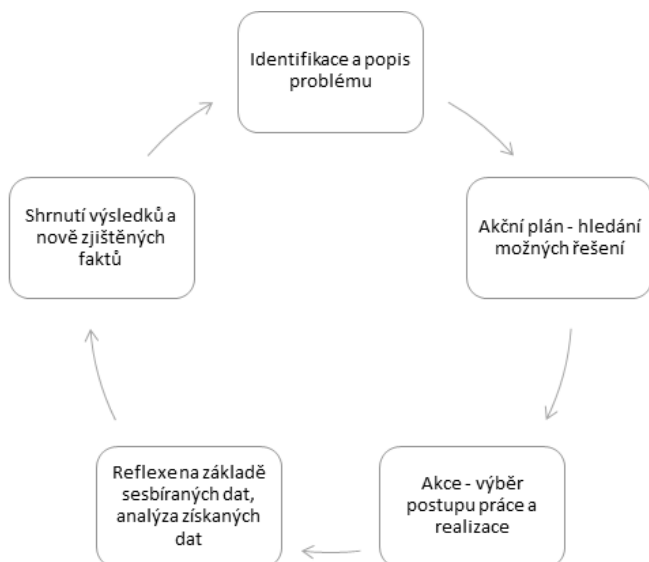
¹¹ MAP Chomutovsko: Co je MAP. Online. Dostupné z: <https://www.mapchomutovsko.cz/co-je-map/>. [citováno 2023-11-21].

Původ akčního výzkumu sahá až do 30. let 20. století, kdy jej zavedl Kurt Lewin, který je považován za jeho zakladatele. Tento výzkum byl ovlivněn antropologií a myšlenkami chicagské školy a Lewin se snažil demokratizovat sociální výzkum. Účast subjektů s aktivním zapojením sehrála klíčovou roli v tomto procesu. V průběhu 40. let spolupracoval Lewin s kolektivem učitelů na kolumbijské univerzitě, což umožnilo rozvoj akčního výzkumu ve vzdělávání. Časem se tento přístup stal dominantním a začal se používat termín „učitelé jako výzkumníci“. V 60. a 70. letech byla v Anglii akčnímu výzkumu přisuzována zvláštní pozice. Lawrence Stenhouse vnímal akční výzkum jako prostředek inovace škol, který je možný pouze tehdy, pokud se učitelé ujmou role objevitelů a výzkumníků. John Elliott, blízký spolupracovník L. Stenhouse, byl prvním, kdo představil koncept „akčního výzkumu“ pro práci s učiteli. J. Elliott vnímal akční výzkum jako systematické zamyšlení nad profesionálními situacemi, které provádějí sami učitelé za účelem svého dalšího rozvoje (Janík, 2003).

Akční učitelství zahrnuje několik fází, ve kterých učitel využívá plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Nezvalová (2003 cit. podle Whithead, 1993) uvádí pět fází cyklického procesu akčního výzkumu:

- problém, který se objevil v praxi;
- představa o řešení problému;
- aktivita k zvolenému problému;
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému;
- modifikace problému.

Susman (1983) předkládá model procesu akčního výzkumu, ve kterém jej rozdělil do pěti fází.



Obrázek 3 Model akčního výzkumu podle Susmana (1983)

Individuální akční výzkum učitelů se provádí s úmyslem zlepšit praxi v konkrétních třídách. Učitelé se snaží řešit problémy související s vedením třídy, sociálním a kognitivním rozvojem žáků, používáním výukových materiálů a strategiemi. Zapojení žáků do tvorby alternativ nebo hodnocení dopadu není nezbytně nutné (Hotter a Frabutt, 2012 cited by Oranga a Gisore, 2023). Vliv výzkumu jednotlivých učitelů nemusí přesahovat hranice třídy. Učitelé na stejné škole mohou provádět svůj vlastní individuální výzkum na podobná témata a nejsou povinni diskutovat o svých zjištěních a zkušenostech se svými kolegy. Případné sdílení informací závisí na vzájemné spolupráci a kolegiálně samotných pedagogů nebo vyučujících (Oranga a Gisore, 2023).

V rámci **pro-aktivního akčního výzkumu** je důležité zdůraznit, že akce předchází sběru informací a jejich analýze. Učitelé vyvíjejí aktivity, které jsou následně podrobeny důkladnému zkoumání výsledných efektů. Tímto způsobem se pro-aktivní akční výzkum stává zdrojem inspirace pro učitele, kteří se snaží o nové přístupy ve své práci. Inspiraci učitel může čerpat jak ze svých minulých zkušeností, tak i ze zkušeností svých kolegů nebo

dokonce samotných žáků. Proaktivní akční výzkum tak vyjadřuje nové naděje a aspirace do budoucnosti pedagogické práce. Tento výzkum zahrnuje následující kroky:

- pokusit se o nové přístupy, které přináší lepší výsledky;
- zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání;
- sbírat pravidelně informace a shromažďovat reakce žáků na realizované změny;
- vyhodnocovat získané informace;
- vzít v úvahu alternativní přístupy;
- pokusit se o další nové přístupy (Nezvalová, 2003).

V **reaktivním akčním výzkumu**, jak sám název napovídá, učitelé reagují na již sesbíraná data snahou o inovaci praxe. Jejich činnosti vycházejí z předpokladu, že každá pedagogická situace je jedinečná a že profesionální odpovědnost vyžaduje nejprve její pochopení a poté volbu přiměřeného jednání. Kroky, které tento výzkum vyžaduje, uvádí Nezvalová (2003) tyto:

- sbírat informace k diagnóze situace;
- vyhodnocovat informace; distribuovat výsledky a vymezit změny, které budou následovat;
- pokusit se o nové přístupy;
- sledovat reakce ostatních;
- sbírat informace k diagnóze situace (návrat k prvnímu kroku, nicméně tento druhý sběr informací ověřuje předchozí kroky a formuluje specifické otázky).

Kooperativní akční výzkum zahrnuje skupinu lidí, kteří pracují na společném studování určitého jevu. Na základě počtu zapojených vyučujících, instruktorů nebo pedagogů se kooperativní akční výzkum může zaměřit na problémy, které se vyskytují buď v jedné, nebo několika třídách. Tým pro kooperativní akční výzkum může být složen pouze ze dvou osob nebo z více administrátorů a učitelů společně s rodiči a dalšími partnery školy. Výzkumné týmy pro kooperativní akční výzkum obecně využívají rozmanitější výzkumné metody ve srovnání s individuálními akčními výzkumníky z řad učitelů (Oranga a Gistore, 2023). Tento typ výzkumu vyžaduje mimo dovednosti nezbytné pro realizaci pro-aktivního výzkumu také

sociální dovednosti (např. porozumění, schopnost naslouchat...). V pracovním prostředí se očekává vzájemný respekt a podpora, které poskytují členům týmu vyšší míru jistoty a profesionality. Konstruktivní kritika pomáhá členům týmu najít efektivnější řešení, hlubší porozumění a plodnější diskusi (Nezvalová, 2003).

Cílem akčního výzkumu je zlepšit výsledky ve vzdělávacím procesu, posílit profesionalitu učitele, přispět k rozvoji pedagogických postupů a rozhodovacích procesů a posilovat učitelovu naději a víru v možnosti zkvalitnění vlastních pedagogických zkušeností. Další důležitou úlohou akčního výzkumu je přispět ke zkvalitnění nejen pedagogické praxe, ale i k rozvoji pedagogické teorie. Hlavním zaměřením je zlepšovat výsledky vzdělávání žáků. Akční výzkum také podporuje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebepojetí a odpovědnost a rozšiřuje jeho pohled na oblast vzdělávání a společnosti jako celek. Je důležité mít smysl pro osobní odpovědnost za svůj profesní růst, usilovat o zdokonalení výuky, a to vede k lepším vzdělávacím výsledkům žáků (Nezvalová, 2003).

4.4 Vlastní akční výzkum

Pro toto šetření byl vybrán pro-aktivní akční výzkum. Pro účely práce byl zvolen Susmanův (1983) pětifázový model. V první fázi je nezbytné identifikovat problém a shromáždit relevantní data. Poté následuje navrhování možných řešení, která vedou k vytvoření akčního plánu, jehož implementace je následně provedena. Po této aktivitě následuje sběr dat, která jsou pečlivě analyzována a interpretována. Posledním krokem je shrnutí zjištěných informací a vyhodnocení dosaženého úspěchu. Poté se cyklus opakuje s návratem na začátek.

Ve svém výzkumu budu postupovat podle modelu akčního výzkumu, který předkládá Nezvalová (2003 cit. podle Whithead, 1993) a obsahuje pět fází:

- 1. Určit problém z praxe** – v mém případě se domnívám, že znalost novodobých dějin je u žáků mladšího školního věku velmi nízká. Novodobé dějiny jsou jen v malé míře zařazeny do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět do 5. ročníku a ze své zkušenosti soudím, že se k nim učitelé v praxi často ani nedostanou. I přesto, že témata nejsou pevně zakotvena v RVP ZV na 1. stupni, si myslím, že je důležité již s dětmi mladšího školního věku hovořit a diskutovat o tématech spojených s novodobými dějinami,

v mém případě o tématu holocaustu a druhé světové války. Věřím, že skrze literaturu je možné žákům mladšího školního věku tato témata zprostředkovat a pomoci jim tak pochopit, jak lidé tuto dobu prožívali i bez zacházení do konkrétních historických detailů, které by pro žáky v tomto věku nemusely být vhodné.

2. **Navržení řešení problému** – V této etapě došlo nejprve k sestavení tzv. pre-testu, který má za cíl posoudit znalosti žáků 5. ročníku o tématu holocaustu, a tedy i mou domněnku, že žáci mladšího školního věku nemají příliš velké povědomí o událostech holocaustu. Dále došlo k sestavení jednotlivých tvůrčích lekcí věnujících se tématu holocaustu a práci s knihou.
3. **Konkretizace činností k určenému řešení problému** – Každá z lekcí je zaměřena na jedno literární dílo, které zprostředkovává téma holocaustu a je určeno dětským čtenářům. Knihy byly nejprve didakticky analyzovány, k analýze byla využita pomocná hlediska navržená Šlapalem et al. (2012). Na základě této analýzy byl sestaven podrobný plán každé lekce. Lekce byly navrženy na základě programu RWCT, tedy s využitím modelu E – U – R a jednotlivých metod, které vedou žáky ke kritickému myšlení. Všechny lekce směřují ke stejnému cíli, a to pomoci žákům porozumět hlavním myšlenkám holocaustu a prostřednictvím práce s knihou diskutovat o vybraných událostech holocaustu.
4. **Vyhodnocení výsledků činností učeného problému** – Výsledek výzkumu byl zjišťován porovnáním pre-testu a post-testu a také reflexemi jednotlivých lekcí. Pre-test i post-test byly provedeny pomocí myšlenkové mapy. Dále v rámci post-testu žáci vytvářeli plakáty ke knihám, které byly v jednotlivých lekcích využity. Knihu si vybral každý žák podle toho, do jaké míry ho kniha zaujala.
5. **Závěrem změna problému** – Využití vhodných knih zprostředkovávajících téma holocaustu žákům mladšího školního věku mělo klíčový vliv na zájem a aktivitu žáků v jednotlivých lekcích. Vzhledem k reakcím žáků na knihy i na toto téma by bylo vhodné pokračovat upřesněním informací o holocaustu, které byly zprostředkovány knihami s fiktivním příběhem například tím, že bychom jednotlivé informace porovnávali s údaji například v encyklopediích.

4.5 Pre-test

Žáci budou rozděleni do skupin. Každá skupina dostane jeden papír velikosti A3. Doprostřed papíru si každá skupina napíše téma „holocaust“. Úkolem každé skupiny bude vytvořit myšlenkovou mapu, která se vztahuje k tématu holocaustu. Žáci mají za úkol psát cokoli, co je k tomuto tématu napadne, píšou pouze jednou barvou.

Cílem tohoto pre-testu je zjistit úroveň znalostí žáků o tématu holocaustu. Záměrně jsem se chtěla vyhnout testu s otevřenými otázkami, ve kterém jsou žáci svázaní tím, na co se test ptá, a nemohou tak opravdu prokázat, co vědí. Myslím si také, že často u testů s otevřenými otázkami dochází k tomu, že v případě, kdy si žáci nejsou jisti odpovědí, sami sebe znervózní a nenapíší ani to, co někde v hlavě uložené je. Vycházela jsem tedy z toho, že každý žák může do své myšlenkové mapy zapsat cokoli, co si myslí, že o tématu ví. V rámci post-testu se k této myšlenkové mapě vrátíme a žáci budou moct své domněnky konkretizovat nebo opravovat a doplňovat.

4.6 Dítě s hvězdičkou

4.6.1 Didaktická analýza knihy

Smysl textu a autorský záměr

Hlavní myšlenka knihy je zaměřena na důležitost zachování paměti na holocaust a zároveň na sílu a odolnost lidského ducha. Příběh se snaží přiblížit tuto temnou kapitolu lidské historie mladším čtenářům a ukázat jim, jak hrůzy minulosti mohou ovlivnit životy lidí potažmo dětí. Další důležitou myšlenkou je empatie a porozumění druhým. Kniha podporuje pochopení a respekt k různým kulturám a náboženstvím a připomíná, že každý člověk má svou vlastní bohatou historii, která ovlivňuje jeho identitu.

Přes všechny hrůzy a utrpení, které jsou spojeny s holocaustem, kniha také vyzdvihuje lidskou odvahu, sílu přežít a naději. Příběh Duni ukazuje, že i v nejtěžších časech lze najít světlo a sílu ve vzájemné lásce, rodině a vzpomínkách.

Při četbě této knihy může být u čtenáře vyvolána silná emocionální reakce, která mu připomíná důležitost boje za spravedlnost a lidskou důstojnost. Scény v knize mají potenciál vyvolat smutek, vztek, zlost nebo dokonce pocit bezmoci a zděšení.

Čtenář a text

I přes velmi náročné téma je kniha vhodná pro děti od 9 let a výše, avšak může vyžadovat vysvětlení historického kontextu ze strany rodičů či vyučujících. Kniha je doporučována pro svou citlivost, silnou zprávu a krásné ilustrace. Jelikož se jedná o komiksový příběh, v knize jsou velmi důležité ilustrace. Ilustrace podporují porozumění textu, zprostředkovávají atmosféru příběhu a vykreslují emoce postav. Poutavé ilustrace mají zároveň funkci přilákat dětského čtenáře.

Čtenář se může cítit silně dotčený a postavený před tvrdou realitu, které byli Židé během holocaustu vystaveni. Diskriminace a nelidské zacházení s dítětem s hvězdičkou mohou vyvolat pocit nespravedlnosti a zoufalství nad tím, že je lidská společnost schopna takových hrůz. Tento prožitek může čtenáře motivovat k hlubšímu zamyšlení nad důsledky předsudků, diskriminace a nenávisti, se kterými se už jistě někdy v životě setkal. Může se rozvíjet empatie a soucit s postavami, které trpí nespravedlností, a vzbudit odhodlání aktivně bojovat proti diskriminaci a hájit lidská práva.

Žánr textu a způsob autorova podání

Dítě s hvězdičkou je komiksový příběh, jehož tématem je život židovské dívky jménem Duňa během druhé světové války v okupované Paříži. Knihu lze charakterizovat jako silný a působivý komiks, který popisuje ponižení a diskriminaci, kterým Duňa a její židovští přátelé čelili ve škole a v běžném životě. Kniha se dále zaměřuje na to, jak Duňa přežívá po zatčení svých rodičů a musí se spoléhat na laskavost cizích lidí, aby unikla deportaci do koncentračního tábora. Atmosféra knihy je tíživá, místy až depresivní, ale zároveň je plná naděje a solidarity.

Kniha je fikcí a zprostředkovává téma holocaustu dětem, i když ne vždy úplně spolehlivým způsobem, nýbrž pohledem vypravěče, který splývá s hlavní postavou.

Autor v knize nebagatelizuje náročné téma, naopak k němu přistupuje velmi zodpovědně. Avšak vzhledem k adresátovi je odlehčeno tak, aby pro něj bylo srozumitelné. Autor volí situace, které si dětský čtenář může poměrně snadno představit, a zasazuje děj do míst, která jsou dětem známá (např. školní prostředí).

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Kniha je postavena na využívání retrospektivních prvků, což je vyjádřeno vyprávěním babičky Duni své malé vnučce.

Autor v knize používá jednoduchý a srozumitelný jazyk, který spolu s ilustracemi zajišťuje, že tématu porozumí i mladší čtenáři.

Autor využívá židovské hvězdy jako symbolu, který představuje utlačování a pronásledování židovského obyvatelstva. Dítě symbol nechápe („Myslíš, že je to kvůli té naší šerifské hvězdě?“), čímž autor poukazuje na dětskou nevinnost a neschopnost porozumět závažnosti a hrůzostrašnosti vykreslovaného období.

Příběh je vyprávěn z pohledu Duni, což čtenáři umožňuje vcítit se do hlavní postavy a nahlédnout do jejích myšlenek.

4.6.2 Návrh vyučovací jednotky

Téma: Holocaust

Ročník: 5.

Časová dotace: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení – operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- Kompetence k řešení problémů – kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů hodnotí

- Kompetence komunikativní – naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- Kompetence občanské – respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět – lidé a čas

Pomůcky: připravený obrázek hl. postavy s otázkami¹², připravené úryvky z knihy¹³, papíry a psací potřeby, tabule, projektor

Forma organizace výuky: individuální práce, hromadná výuka, práce ve dvojicích

Použité metody: volné psaní, podvojný deník, klíčová slova

Cíle lekce:

- Žák vybírá pro něj důležité, zajímavé či nepochopené pasáže textu a vlastními slovy je komentuje.
- Žák diskutuje o vybraných událostech holocaustu a jejich vlivu na lidskou historii a společnost.
- Žák vyjádří vlastními slovy, jak se cítila hlavní hrdinka, když ji učitelka perzekvovala.

Fáze vyučovací jednotky:

1. Evokace

Využitá metoda: motivační aktivita + volné psaní

Učitelka žákům promítne obrázek hlavní hrdinky knihy. Žáci mají za úkol si ve dvojicích odpovědět na následující otázky, které jsou napsány u obrázku v bublinách (Příloha): *Jak se jmenuji? Kolik mi je let? Jak probíhá můj běžný den? Mám kamarády? Co dělají moji*

¹² Viz příloha 1, str. 85

¹³ Viz příloha 2, str. 86–89

rodiče? Na diskusi mají žáci omezený čas (maximálně 5 minut). Po uplynutí času učitelka postupně vyvolá každou dvojici, která má za úkol vybrat si jednu otázku a na tu odpovědět. Žáci dostanou první krátký úryvek z komiksu (Dauvillier, 2012, str. 13). Jejich úkolem bude samostatné čtení úryvku. Po dočtení učitelka instruuje žáky, aby si vzali prázdný papír. Vysvětlí, že jejich úkolem teď bude volné psaní a vysvětlí jeho pravidla (žáci píšou bez přerušování souvislý text, k napsanému se nevrací a neopravují, nesoustředí se na pravopis, pokud je nic nenapadá, píšou odpovídající věty). Učitelka žákům řekne, že na volné psaní budou mít časový limit 8 minut a že minutu před koncem je upozorní. Učitelka žákům nadiktuje a napíše na tabuli nedokončenou větu „Jmenuji se Duňa a učitelka se ke mně chová jinak než k ostatním, protože...“

Po uplynutí časového limitu proběhne sdílení volného psaní ve dvojicích. Následně mohou někteří dobrovolníci přečíst své volné psaní nahlas. Za přečtení učitel žákům poděkuje.

2. Uvědomění si významu

Využitá metoda: podvojný deník

Žáci pracují samostatně, každý si připraví papír, který si svislou čarou uprostřed rozdělí. Učitelka žákům vysvětlí, že na levou stranu papíru budou vypisovat doslovné citace z textu a na pravou stranu budou ke každé citaci vpisovat svůj vlastní komentář, postřeh, nápad atd. Učitelka stanoví minimální počet záznamů na 4, ale upozorní žáky, že pokud budou chtít, může jich být i více. Poté učitelka rozdá žákům nakopírované texty (Dauvillier, 2012, str. 16–25) a nechá žáky samostatně číst a zaznamenávat si citace a komentáře. Na závěr aktivity si všichni vezmou své podvojný deníky a sednou si společně do kroužku. Učitelka zahájí diskusi, požádá několik žáků, aby přečetli své vybrané citace a komentáře k nim, vyžaduje zpřesňování komentářů, je-li to potřeba. Na závěr diskuse se učitelka žáků zeptá na následující otázky: *Co si z textu pamatujete? Co považujete za nejdůležitější myšlenku textu? Napadají vás k textu ještě nějaké další otázky?*

3. Reflexe

Využitá metoda: klíčová slova

Učitelka žáky rozdělí do skupin. Každá skupina má za úkol vymyslet a napsat 5 klíčových slov, které nejlépe charakterizují prezentovanou knihu. Každá skupina poté odprezentuje svá vymyšlená klíčová slova, která učitelka zapisuje na tabuli. Tím nám vznikne velký soubor klíčových slov, z nichž budeme mít za úkol všichni společně vybrat 5, která nejlépe vystihují podstatu textu.

4.6.3 Reflexe odučené vyučovací jednotky

V motivační aktivitě žáci měli moc hezké nápady. Někteří odhadovali, že hlavní hrdinka bude záporná postava a bude patřit do skupiny nacistů. Jiní žáci pojali aktivitu více humorně a vymýšleli různá zajímavá jména. Neobjevil se žádný žák, kterého by napadlo, že dívka bude Židovka. Velmi mě překvapilo, že někteří žáci řekli, že dítě na obrázku je chlapec a že je to např. „malý Hitler.“

Ve fázi evokace žáci dostali první úryvek z knihy. Jejich úkolem bylo si ho samostatně přečíst. Po čtení jsem žákům rozdala prázdné papíry a vysvětlila jsem jim, že následovat bude volné psaní. Žáci řekli, že aktivitu znají. Nadiktovala jsem tedy nedokončenou větu: „Jmenuji se Duňa a učitelka se ke mně chová jinak než k ostatním, protože...“ Na psaní měli žáci 8 minut, přičemž minutu před koncem jsem je upozornila, že jim zbývá poslední minuta. Velmi mě překvapilo, že většina žáků se ihned hlásila, zda mohou své psaní sdílet nahlas. Přeskočila jsem proto sdílení ve dvojicích a místo toho žáci sdíleli ihned nahlas. V několika volných psaních se objevila myšlenka, že Duňa pochází z chudé rodiny, a proto ji učitelka nemá ráda, v jiných zase, že si na Duňu učitelka zasedla. Žáci častokrát přicházeli s myšlenkami, které jsou pro ně snadno představitelné a konkrétní. Velmi se mi líbila tato myšlenka: „... *jsem jiná než ostatní, nic neumím, to si teda myslí ta učitelka, ale já si myslím něco jiného. Podle mě jsem jiná, ale hodná a učenlivá.*“ Tato myšlenka se velmi blíží realitě. Židé byli vnímáni odlišně, byli nenáviděni a často trestáni bez jakékoli předchozí viny. Ukázky některých volných psaní uvádím v příloze¹⁴.

¹⁴ Viz příloha 3, str. 90–91

Ve fázi uvědomění si významu bylo úkolem žáků vést si podvojný deník¹⁵ při čtení dalších stran komiksu. Tato metoda byla pro žáky nová, avšak většina z nich si s ní poradila velmi dobře. Z podvojných deníků žáků vyplynulo mnoho zajímavých otázek k diskusi, např. „Proč už tatínek nemá práci?“ „Co je to ta šerifská hvězda?“ „Proč mu ubližují, když nic neudělal?“ Během sdílení svých podvojných deníků jsme si se žáky na otázky odpověděli, ti, kteří tušili, vysvětlovali svým spolužákům, co si myslí. Dále se v podvojných denících objevovaly velmi zajímavé a úctyhodné myšlenky, které mě velmi překvapily a potěšily. Jedna ze žákyň například k citaci: „*Tvůj táta byl tedy lhář.*“ uvedla svůj komentář: „*Ale ten táta ji chtěl udělat fantazii.*“ Ačkoli volba slov a slovosled nebyly úplně vhodné, byla jsem velmi ráda, že někdo tuto situaci okomentoval. Rodiče židovských dětí se často snažili dětem situaci ulehčit, a proto volili různé eufemismy. Na závěr této fáze hodiny jsem položila žákům několik doplňujících otázek k textu. Na otázku, „*Co si z textu pamatujete?*“ byly nejčastěji uváděny odpovědi: židovská hvězda, jména Duňa a Izák (jména byla pro žáky nová, nikdy je neslyšeli), ošklivé chování učitelů vůči židovským dětem. Na další otázku, která se zaměřovala na nejdůležitější myšlenku textu, žáci odpovídali různě, někteří moc hezky vystihli, že je důležité, že Duňa měla rodinu, o kterou se mohla opřít, jiní žáci zase odpovídali, že Židé museli cítit obrovský smutek během války. Na poslední otázku žáci neměli žádné doplňující dotazy, a proto jsme se přesunuli k reflexi hodiny.

Ve fázi reflexe jsem nakonec nechala každého žáka vymyslet 3 klíčová slova, která podle nich nejlépe vystihují podstatu textu. Žáci jejich klíčová slova zapisovali na tabuli¹⁶. Ze vzniklého souboru slov jsme nakonec všichni společně vybrali pět nejdůležitějších a nejmýstižnějších. Za nejdůležitější a nejmýstižnější žáci vybrali tato slova: smutek, rodina, hvězda, válka, Židé. Z toho usuzuji, že se žáci nad textem opravdu zamysleli a hledali v něm to nejpodstatnější.

První cíl hodiny byl naplněn ve fázi uvědomění si významu, kdy žáci do svých podvojných deníků vypisovali citace z textu a vlastními slovy je komentovali. Důkazem k prvnímu cíli jsou podvojný deníky žáků. Druhý cíl hodiny byl také splněn, to usuzuji z diskuse, která probíhala ve fázi uvědomění si významu. Žáci přemýšleli a diskutovali například o tom, proč

¹⁵ Viz příloha 4, str. 92

¹⁶ Viz příloha 5, str. 93

se učitelé takto chovali k židovským žákům, z jakého důvodu byl tatínek hlavní postavy bez práce a proč ubližovali nacisté lidem, kteří nic neudělali. Třetí cíl hodiny byl splněn hned na začátku ve fázi evokace, to dokládá jejich volné psaní. V ukázkách v příloze č. 3 je velmi dobře vidět, že se žáci opravdu snažili vcítit se do hlavní postavy a nalézat důvody, proč se učitelka k Duně chovala takovým způsobem.

Žáci byli během hodiny aktivní a všichni se zapojovali do diskuse. Již během hodiny se mě někdo ptal, kde je možné knihu získat a jak se přesně jmenuje. Z toho usuzuji, že někoho téma i samotná kniha opravdu zaujaly.

4.7 Deník Dory Grayové

4.7.1 Didaktická analýza knihy

Smysl textu a autorský záměr

Hlavní myšlenkou této knihy je fakt, že historie není pouze abstraktním pojmem v učebnicích, nýbrž ovlivňuje individuální osudy a životy obyčejných lidí. Někteří lidé, kteří tuto ne tak dávnou dobu prožili, jsou stále mezi námi. Kniha také nepřímou vybízí mladé čtenáře, aby se o svou historii zajímali, aby se ptali a objevovali.

Autorským záměrem je pravděpodobně přiblížení historických událostí a jejich dopadů na lidské životy mladším čtenářům. To může být spojeno s touhou oživit minulost a zdůraznit její důležitost v kontextu současných světových dějin.

Čtenář a text

Sama autorka text doporučuje dětem od 13 let, myslím si ale, že by byl vhodný i pro mladší náctileté. Ačkoli se jedná o náročné téma, autorka zajišťuje srozumitelnost dětem skrze vyprávění z pohledu Hanky, která je typickým „pubertákem“ a potýká se i s problémy všedního života, jako jsou například špatné známky ve škole nebo mezigenerační problém v komunikaci s rodiči. Příběh je zasazený do míst, která jsou dětem blízká (např. školní prostředí). Kniha téma odlehčuje pro dětského čtenáře tím, že se v příběhu objevují situace, které nejspíš mnoho dětí v životě zažilo, v tomto případě stěhování. V textu se neobjevuje nadbytek informací, spíše je fiktivní příběh doplněn jen tím nejdůležitějším. Tím se text pro žáky stává snadno přístupným.

Žánr textu a způsob autorova podání

Kniha *Deník Dory Grayové*, která byla vydána v roce 2020 autorkou Nad'ou Revilákovou, je fiktivní dobrodružný příběh o dívce jménem Hana, která se musí s rodiči přestěhovat na vesnici jménem Křečkovice. V novém domě, který se jí z počátku vůbec nelíbil, objevuje Hanka na půdě pod prknem starý tajemný zápisník a plyšového medvídka. Tato událost způsobí převrat v jejím světě. Hanka začíná pátrat po minulosti domu, zajímá ji, komu patřil a kdo v něm žil. Jejím cílem je najít majitelku tajemného deníku a její židovskou kamarádku Tyldu, a deník i hračku jim vrátit. Vydává se tak na cestu historií.

V deníku Hanka objevuje zápisy z období, kdy probíhala 2. světová válka. Zápisy do deníku psala dívka, která byla nucena se s rodinou vystěhovat z jejich rodného domu kvůli konfiskaci majetku Němci. Píše o svých každodenních strastech způsobených válkou, například o tom, že místo, kam se měli stěhovat za rodinou, byla vesnice Lidice, kterou Němci vypálili dříve, než tam stihli dojet, a ve které žili jejich příbuzní. Hanka začíná propojovat tyto zápisy s informacemi, které získala z výuky dějepisu, a postupně si uvědomuje, že tato historie není pouhým vyprávěním z učebnice. Začíná chápat, že lidé a děti, jako je ona, skutečně prožívali tuto temnou dobu.

Kniha je fikcí a zprostředkovává téma holocaustu dětem, i když ne vždy úplně spolehlivým způsobem, nýbrž pohledem vypravěče, který splývá s hlavní postavou.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Kniha je psána jazykem dětí, autorka volí jednoduché a krátké věty. V knize je využita rovina hovorové češtiny, místy i obecné češtiny (např. „starej gramofon“), která zajistí porozumění i u mladších čtenářů.

Kompozice díla je ucelená a je postavena na chronologickém sledu událostí s retrospektivními prvky, které jsou vyjádřeny zápisy v deníku a výpověďmi svědků událostí, které hlavní postava potkává při pátrání po majitelce deníku (např. vesnický kronikář). Příběh je vyprávěn homodiegetickým vypravěčem, který splývá s hlavní postavou Hankou.

V knize je přítomný prvek tajemství, zejména kolem deníku. Pátrání, které hlavní postava provádí, vytváří napínavou atmosféru plnou očekávání. S ohledem na tematiku spojenou

s druhou světovou válkou a židovským osudem může kniha vyvolávat atmosféru vážnosti historických událostí.

4.7.2 Návrh vyučovací jednotky

Téma: Holocaust

Ročník: 5.

Časová dotace: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení – operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- Kompetence komunikativní – formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- Kompetence komunikativní – naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- Kompetence sociální a personální – přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět – lidé a čas

Pomůcky: připravený text k evokaci¹⁷, připravené úryvky z knihy¹⁸, stopky/časovač na počítači, papíry, psací potřeby, organizér pětilístku

Forma organizace výuky: práce ve dvojicích, hromadná výuka, skupinová práce, individuální práce

Použité metody: brainstorming, čtení s předvídáním, pětilístek

Cíle lekce:

- Žák vyvodí na základě úryvku textu téma knihy a možnost prožívání holocaustu s dětmi.
- Žák diskutuje o vybraných událostech holocaustu a jejich vlivu na lidskou historii a společnost.
- Žák vlastními slovy s textovou oporou popíše tragickou událost v Lidicích v roce 1942.

Fáze vyučovací jednotky:

1. Evokace

Využitá metoda: brainstorming

Žákům bude předložen krátký úvodní text, který si samostatně přečtou. Po přečtení se učitelka žáků zeptá, o čem asi bude dnešní hodina a kniha, se kterou budeme pracovat. Na plátno promítne časovač, na kterém poběží odpočet 5 minut. Během těchto pěti minut mají žáci za úkol ve dvojicích přicházet s nápady, o čem by tato hodina a kniha mohly být. Po skončení časového limitu učitelka požádá každou dvojici, aby vybrali jeden z nápadů a ten prezentovali celé třídě. Jednotlivé nápady pak učitelka zaznamenává na viditelné místo. Nakonec se učitelka může zeptat, zda si někdo z žáků už někdy psal deník, jaké pocity to v nich vyvolávalo a jestli jim to v něčem pomáhalo.

¹⁷ Viz příloha 6, str. 94

¹⁸ Viz příloha 7, str. 95–97

2. Uvědomění si významu

Využitá metoda: čtení s předvídáním

Žáci dostanou první část textu¹⁹ a společně si ji přečteme. Po čtení následuje diskuse o tom, co se asi bude dít dál, co hlavní postava najde, popřípadě co s tím asi udělá. Následně učitelka rozdá druhou část textu a znovu společně čteme. Po dočtení této části požádá učitelka žáky, aby si ve dvojici shrnuli vlastními slovy, o čem četli a do jaké míry se naplnily jejich predikce. Na závěr této části se učitelka žáků zeptá, jestli si myslí, že hlavní postava našla opravdu čtenářský deník, jak zmiňuje poslední věta v textu. Učitelka dá žákům třetí úryvek, který nechá žáky samostatně přečíst. Po přečtení jsou žáci rozděleni do dvojic a dostanou za úkol, aby během 5 minut napsali co nejvíce věcí, které si pamatují o událostech v Lidicích. Každá dvojice si poté přečte poslední čtvrtou část textu a druhou barvou si dopisují, co nového se dozvěděli, nebo opravují to, co napsali před čtením. Může následovat společná diskuse o tom, do jaké míry byly jejich predikce přesné.

3. Reflexe

Využitá metoda: Pětílístek

Žáci dostanou připravenou šablonu k Pětílístku²⁰. Na první řádek si napíše téma „Holocaust“, které napíše i učitelka na tabuli. Učitelka jim řekne, že mohou používat i znalosti z předešlé hodiny, ve které byla využita kniha *Dítě s hvězdičkou*. Poté už žáci individuálně postupují podle návodu organizéru. Na závěr žáci prezentují své pětílístky ve skupinách.

4.7.3 Reflexe odučené vyučovací jednotky

Na začátku této hodiny jsem žákům rozdala nakopírovaný krátký úryvek, který obsahoval zápis z deníku, který je také úvodním textem celé knihy. Na základě tohoto textu měli žáci 5 minut na to, aby ve dvojici diskutovali, o čem by mohla být kniha, se kterou v této hodině budeme pracovat. Po pěti minutách měli žáci ještě minutu na to, aby se ve dvojici domluvili na jedné myšlence, kterou chtějí sdílet s celou třídou. Nápad každé dvojice jsem stručně zaznamenala na tabuli²¹. Podle data uvedeného v textu žáci správně odhadli, že budeme

¹⁹ Jednotlivé části textu jsou v příloze graficky odděleny.

²⁰ Viz příloha 8, str. 98

²¹ Viz příloha 9, str. 99

pokračovat v tématu druhé světové války. Některé nápady žáků se velmi blížily realitě například: „*Bude to o denících o válce, které si někdo psal a tatínek se bál, že je podle nich najdou.*“ Dále mě velmi zaujala myšlenka, která se týkala smrti v rodině, bylo vidět, že žáci se opravdu snaží zamyslet se nad tím, co je napsáno „mezi řádky“. Další myšlenka, která byla velmi blízko skutečnému tématu textu, byla tato: „*Bude to o válce a Tylda asi umřela v koncentračním táboře.*“ Byla jsem velmi ráda, že žáci si pamatují informace, o kterých jsme mluvili v rámci minulé hodiny, a že se snaží dávat si jednotlivé věci do souvislostí. Například když během diskuse jedna žačka řekla, že Tylda mohla být Židovka, pamatovala si tedy z minulé lekce, že Židé byli posíláni do koncentračních táborů.

Ve fázi uvědomění si významu dostali žáci první část textu, která byla vybrána tak, aby měla otevřený konec. Žáci měli za úkol předvídat, co asi hlavní hrdinka na půdě najde a také, jak příběh bude pokračovat. Při společné diskusi jsem jednotlivé nápady zaznamenávala na tabuli²². Překvapilo mě, že ačkoli jsme ve fázi evokace mluvili o tom, že půjde o deník, jen málo žáků napadlo, že na půdě bude nalezen právě deník. Žáci ale i tak přicházeli s velmi zajímavými nápady, například: „*Najde staré dopisy/vzkazy/fotografie a začne si psát deník.*“ V této myšlence je deník zakomponován, žáci si ale mysleli, že deník bude něco, co s postupem příběhu bude vznikat, a ne něco, co již existuje. Další myšlenka zněla takto „*Najde indicie, že babička Tylda žije.*“ Tato myšlenka byla také velmi zajímavá, žáci si dali do kontextu zápis z deníku. Myně si ale mysleli, že autorka deníku je dívka, která hledá na půdě. Po této hromadné diskusi jsem žákům rozdala další část textu. Na základě textu měli žáci porovnat, do jaké míry se shodovaly jejich nápady s tím, co hlavní postava opravdu našla. Žáci velmi kriticky řekli, že nic z toho, co vymysleli, se neshoduje s tím, co hlavní postava našla. Zkusila jsem se tedy žáků zeptat, jestli si myslí, že je to opravdu čtenářský deník, což zmiňuje poslední věta v textu. Většina žáků odpověděla, že ano, proto jsem se rozhodla jim prozradit trochu více o kontextu. Řekla jsem jim, že hlavní hrdinkou je Hana, která se musí s rodiči přestěhovat do velmi starého domu do vesnice Křečkovice. Někoho z žáků poté napadlo, že možná Hanka našla deník, který si psala původní majitelka domu. Ostatní žáci s tímto nápadem souhlasili a já jsem žákům řekla, aby se znovu zamysleli nad

²² Viz příloha 10, str. 100

tím, jestli se to, co Hanka doopravdy našla, shoduje alespoň trochu s něčím, co předtím vymysleli. Správně vyhodnotili, že ano, a odkazovali na svou hypotézu, že „najde staré dopisy/vzkazy/fotografie“, protože to, co našla, doopravdy staré být muselo. Doplnili, že deník ale nepsala hlavní postava, ale někdo před ní. Také žáci říkali, že by mohla Hanka začít pátrat po minulosti domu a majitelce deníku, čímž velmi dobře odhadli jedno z hlavních témat knihy. Žákům jsem rozdala předposlední část textu. Řekla jsem jim, že hned jak dočtou, mají si vzít prázdný papír a napsat na něj jednou barvou vše, co ví o tragické události v Lidicích. Po dopsání první části jednou barvou si žáci přečetli i poslední úryvek a měli za úkol druhou barvou na papír dopsat, co nového se dozvěděli²³, následovalo společné sdílení. Potěšilo mě, že někteří žáci o tématu do hloubky přemýšleli a necitovali přesné znění z textu, ale zamysleli se jen nad tím, co je opravdu důležité. V jednom textu se objevila informace, která v textu opravdu byla, ale přišlo mi velmi důležité ji adresovat a okomentovat: „*Děti nedávali na převýchovu, ale dali je do auta a pustili jim tam výfukové plyny.*“ Zeptala jsem se proto žáků, jestli si myslí, že se opravdu jednalo o výfukové plyny. Někdo z žáků správně vysvětlil, že ne, že plynem Němci zabíjeli v koncentračních táborech. Poté jsme ještě krátce mluvili o tom, jak si památku Lidic připomínáme v dnešní době (památník v Lidicích).

Ve fázi reflexe měli žáci za úkol napsat pět lístek k tématu holocaust. I přesto, že jsem žákům vysvětlila a ukázala, kam co mají psát, někteří byli zmatení z toho, že vysvětlení je napsáno pod řádkem, takže v mnoha případech se stalo, že žáci psali podle toho, co bylo napsané nad řádkem. I přes toto nedorozumění vzniklo pár velmi povedených prací²⁴. Největší potíže žákům činila věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu. I přes to, že někteří žáci nedodrželi rámeček čtyř slov, jejich věty byly velmi důmyslné. Velmi se mi líbily například tyto věty: „*Holocaust je smutné téma.*“ a „*Nacisté nemají rádi židy.*“

První cíl hodiny byl splněn, jako důkaz o splnění cíle slouží tabule se zaznamenanými domněnkami žáků při předvídání textu. Druhý cíl byl naplněn diskusí o tom, jak si památku lidické tragédie připomínáme v dnešní době. K naplnění třetího cíle došlo jen částečně, protože jak jsem již zmiňovala výše, někteří žáci pouze citovali text a nevyužívali k tomu

²³ Viz příloha 11, str. 101–102

²⁴ Viz příloha 12, str. 103–104

vlastní slova. Celkově bych ale hodinu zhodnotila jako velmi vydařenou, žáci byli aktivní a spolupracovali.

4.8 Říkali mi Leni

4.8.1 Didaktická analýza knihy

Smysl textu a autorský záměr

Hlavní myšlenkou díla *Říkali mi Leni* je poukázat na hrůzy války a násilí, které ovlivňují každodenní životy lidí, zejména pak nevinných dětí. Tato kniha mimo jiné zdůrazňuje, jak je důležité udržet si lidskost a naději i v těch nejtěžších a téměř bezvýchodných situacích, kterým mohou lidé čelit. Autorka skrze tento příběh vyjadřuje svůj silný odpor k válce a násilí a snaží se tuto myšlenku předat svým čtenářům.

Čtenář a text

Čtenář je seznámen s dramatickým životním příběhem malé Leni, ve kterém se musí vyrovnat s tím, že jí bylo odebráno její původní jméno Alena Sýkorová a nahrazeno jménem Leni Freiwald v rámci snahy nacistů o asimilaci a proměnu malé dívky v Němku. Čtenáři v mladším školním věku může být hlavní postava blízká tím, že je podobně stará jako on sám. Během vyprávění příběhu se objevují dvě význačná prostředí, která jsou dětem známá a blízká. Jedno z nich je školní prostředí, které Leni pravidelně navštěvuje a vzdělává se, druhé pak představuje domov, kde žije společně s „rodinou“.

Žánr textu a způsob autorova podání

Tématem knihy *Říkali mi Leni* je osud desetileté dívky Aleny Sýkorové, která byla ve svých čtyřech letech násilně deportována do nacistického Německa za účelem převýchovy. Jejím novým domovem se stává fašistická rodina a navštěvuje německou školu. Avšak v novém prostředí cítí Leni cizotu a nelibost a značným způsobem se odlišuje od svých vrstevníků, což jí brání v začlenění mezi svou novou komunitu. Ve školním prostředí se mezi spolužáky rozšířil názor, který tuto dívku neprávem považuje za osobu méněcennou. Tento postoj okolí způsobuje, že jí provází pocity smutku a osamělosti. Kromě vzácného přátelství s babičkou Matyldou nemá žádný jiný vztah, což jí velmi trápí. Na počátku svého vnímání situace se

sama obviňuje z tohoto stavu a cítí vinu na svých bedrech. Často se ocitá utopena ve svých snových a fantazijních světech, kam prchá před nespravedlnostmi tohoto prostředí.

Atmosféra tohoto příběhu je ponurá a dramatická, neboť se odehrává v malém německém městečku Herrstadt v bezprostředním důsledku druhé světové války, přičemž celým městem stále zřetelně rezonují následky válečného konfliktu. Popisuje násilné odvezení dívky do nacistického Německa a její nucenou změnu identity. Tento příběh také odhaluje, jak válka ovlivňuje životy lidí a jak obtížné jsou následky násilí a nenávisti.

Kniha je fikcí a zprostředkovává téma druhé světové války dětem, i když ne vždy úplně spolehlivým způsobem, nýbrž pohledem vypravěče, který splývá s hlavní postavou.

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Kompozice díla je ucelená a je postavena na chronologickém sledu událostí. Příběh je vyprávěn homodiegetickým vypravěčem, který splývá s hlavní postavou Leni. Autorka občas zařazuje do díla i retrospektivní prvky, které jsou vyjádřeny fragmenty Leniných vzpomínek, které si však Leni plete se sny.

V díle jsou převážně používány jazykové prostředky s neutrálním příznakem, aby byly srozumitelné pro mladé čtenáře. Zřídka se vyskytují spisovné jazykové prostředky s knižním charakterem (např. šalba – lež). V textu se také nachází několik anglických výrazů a německých germanismů, které dokreslují prostor, v němž se fikční svět odehrává, avšak jejich použití je omezené a kniha obsahuje rejstřík těchto termínů (např. muti – maminka). V díle jsou použita různá přirovnání, která mají pomoci dětem si představit některé z obrazů, které autorka vykresluje slovy (např. funěl jako lokomotiva). Spíše slouží k oživení a zajímavosti textu. Dále se vyskytuje i metaforický podtyp – personifikace, což je přisuzování lidských vlastností neživým objektům či abstraktním pojmům.

4.8.2 Návrh vyučovací jednotky

Téma: Holocaust

Ročník: 5.

Časová dotace: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení – operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- Kompetence komunikativní – formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- Kompetence komunikativní – naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- Kompetence sociální a personální – přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět – lidé a čas

Pomůcky: papíry, psací potřeby, připravený úryvek z knihy²⁵

Forma organizace výuky: individuální práce, práce ve dvojicích, hromadná výuka

Použité metody: Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se, literární kroužky,

Cíle lekce:

- Žák zhodnotí chování postav v úryvku a vystihne hlavní myšlenku úryvku.

²⁵ Viz příloha 13, str. 105–106

- Žák diskutuje o vybraných událostech holocaustu a jejich vlivu na lidskou historii a společnost.

Fáze vyučovací jednotky:

1. Evokace

Využitá metoda: Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se

Žáci dostanou připravenou tabulku. Učitelka žáky instruuje, že jejich úkolem bude vyplnit si heslovitě sloupeček s názvem „Vím“. Jejich úkolem bude napsat, co již ví o tématu holocaustu z minulých lekcí zaměřených na knihy *Dítě s hvězdičkou* a *Deník Dory Grayové*. Po vyplnění daného sloupce žáci ve dvojicích diskutují o tom, co si zapsali. Mají možnost si do sloupce dopsat informaci, kterou si napsal jejich spolužák, pokud informaci důvěřují. Následuje společná diskuse o tom, co by bylo možné zapsat do sloupečku „Chci vědět“. Žáci své nápady sdílí nejprve nahlas v rámci diskuse a poté dostanou čas na to, zapsat si individuálně, co by se o tématu ještě rádi dozvěděli.

2. Uvědomění si významu

Využitá metoda: Literární kroužky

Učitelka na tabuli zapíše následující role: tazatel, vykladač postav, spojovatel, ilustrátor a hledač citací. Pokračuje tím, že každou roli charakterizuje a vysvětlí, co je jejím úkolem (tazatel – vypracuje pro skupinu seznam otázek, které se stanou základem jejich diskuse; vykladač postav – hledá v textu důvody chování jednotlivých postav a následně o tom diskutuje s ostatními; spojovatel – vyhledává souvislosti mezi textem a vnějším světem; ilustrátor – nakreslí to, co mu přišlo v textu důležité a své ilustrace okomentuje; hledač citací – vyhledá v textu zajímavá, důležitá či nejasná slova a fráze a vede o nich diskusi s ostatními), může uvést i konkrétní příklady toho, co jednotlivé role dělají. Učitelka následně vysvětlí, že žáci budou rozděleni do skupin, každý člen skupiny bude mít svou vlastní roli, rozdělení rolí nechá učitelka na žácích. Poté učitelka žákům do každé skupiny dá stejný text. Každý žák se na text soustředí z pohledu své role. Po vypracování svých rolí každá skupina prezentuje před celou třídou, která se do diskuse zapojuje.

3. Reflexe

Návrat k metodě: Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se

Žáci dostanou za úkol vyplnit sloupeček s „dozvěděl/a jsem se“. Učitelka poprosí každého žáka, aby si vybral jednu věc, kterou se dozvěděl, a řekl ji nahlas. Na závěr se učitelka zeptá, jestli nějaké otázky zůstaly nezodpovězeny.

4.8.3 Reflexe odučené vyučovací jednotky

Na začátku této hodiny jsem žáky požádala, aby si vzali každý svůj papír a rozdělili si ho na tři sloupečky. Žákům jsem poté řekla, aby si první sloupec nadepsali slovem „vím“, druhý slovy „chci vědět“ a třetí slovy „dozvěděl/a jsem se“. Poté jsem žákům řekla, aby zapsali do sloupce „vím“ všechny informace, které si pamatují o tématu holocaustu z minulých lekcí. Nejdříve žáci psali samostatně a poté si své myšlenky sdíleli ve dvojicích s tím, že si mohli dopsat informaci, kterou napsal jejich spolužák/spolužačka. Následovalo hromadné sdílení a já jsem jednotlivé informace zapisovala na tabuli. Překvapilo mě, kolik věcí si žáci pamatují. Velmi mě potěšilo, že jedna žačka si pamatovala přesnou citaci, o které jsme mluvili v předchozí hodině v souvislosti s vyhlazením Lidic. Následovalo společné sdílení věcí, které se žáci chtějí dozvědět, během čehož jsem všechny myšlenky zapisovala na tabuli. Žáci se ptali na dost konkrétní otázky týkající se koncentračních táborů například: „*Proč zavírali lidi do koncentračních táborů?*“ nebo „*Proč holili vlasy v koncentračních táborech?*“. Další otázky směřovaly obecněji ke druhé světové válce například: „*Kdo rozpoutal válku?*“, dále třeba i na důvod, kvůli čemu druhá světová válka začala. Otázka, u které jsem byla velmi ráda, že zazněla, byla například ta, která se týkala převýchovy dětí v německých rodinách. Žáky zajímalo, zda je to pravda či nikoli. Byla jsem velmi ráda, že žáci si uvědomují, že knihy, které jim předkládám jsou fikce a vše co je v nich, nutně nemusí odpovídat realitě.

Ve fázi uvědomění si významu jsem žákům nejdříve stručně řekla, o čem kniha je. Uvedla jsem, že kniha je o desetileté dívce Leni, která byla ve svých čtyřech letech odeslána na převýchovu do Německa do cizí rodiny. Přišlo mi důležité uvést žáky do děje vzhledem k vybrané metodě práce. Žákům jsem poté popsala jednotlivé role a jejich úkoly. Vzhledem k tomu, že žáci v literárních kroužcích ještě nepracovali, rozhodla jsem se proto pojmut

tuto metodu trochu odlišně, takže například 2 tazatelé společně vypracovávali otázky pro celou třídu a následně jsme vedli všichni společně diskusi. Poté jsem každé skupině rozdala připravený úryvek a každá skupina měla za úkol zpracovat úryvek z pohledu své role. Následně jsme si všichni společně sedli do kruhu a vzájemně si žáci sdíleli to, jak úryvek zpracovali a probíhala diskuse. Spojovatelé za pomoci internetu zjistili, že příběh je založený na skutečné události, že nacisté opravdu odebírali děti, a ty, které měly potenciál, posílali na převýchovu do Německa. Žáci sami začali mluvit o tom, že je to naprosto odporné a že si neumí představit, že by toto někdo udělal jim. Hledači citací poté komentovali část, ve které strýc Lence nadává „*slovanský parchante*“, ptali se také, co znamená „slovanský“. Jiný z žáků na tento dotaz reagoval, že mezi slovanské země se řadí například Polsko, Slovensko, ale i Česká republika, takže možná hlavní postava pocházela z nějaké z těchto zemí. Dále se ptali na to, co znamená slovo spílal. Ptala jsem se žáků, zda by to někdo uměl vysvětlit z kontextu v úryvku. Nejdříve žáci tvrdili, že by to mohlo znamenat, že ji zvedal a házel s ní, poté jsme se dopracovali k tomu, že to znamená nadávat. Další na řadu přišli tazatelé. Ptali se například, proč strýček zareagoval tak surově, tvrdili, že je to přeci její rodina, a tak by se k rodině nikdo chovat neměl. Moc hezky jim na tuto otázku odpověděla jedna z žaček, která řekla, že on ale není její pravá rodina a že možná je to také nacist a nemá Lenku rád. Další žák na tuto otázku odpověděl tak, že v úryvku bylo napsané, že byl opilý a že možná vůbec nevěděl, co dělá. Další otázka tazatelů korespondovala s vybranou citací od hledačů ohledně nadávky „*slovanský parchante*“. Proto tuto otázku přeskočili, protože jsme si již vysvětlili, co to znamená a proč jí tak asi říkal. Jejich poslední otázkou bylo, proč strýc pije alkohol. Vznikla velmi zajímavá diskuse o tom, že byl možná nešťastný z války, a proto pil. Skupina ilustrátorů nakreslila 2 obrázky²⁶. Na prvním obrázku byl dopis, který měla Leni předat strýčkovi a na druhém obrázku byla kapka krve. Žáci říkali, že dopis je důležitý, protože to kvůli němu celý konflikt vznikl, a kapka krve vyjadřovala právě samotné násilí. Zeptala jsem se žáků, jestli by bylo možné nakreslit ještě něco, co je v úryvku velmi důležité, jeden žák ze skupiny vykladačů postav řekl, že by namaloval babičku, protože právě ta Lenku zachránila od strýčka. Poslední slovo patřilo právě skupině vykladačů postav. Ti nejprve řekli: „*Strýc je asi nacist, který odváděl lidi pryč a možná je i kousal, proto mu Leni říká*

²⁶ Viz příloha 14, str. 107

lidojed.“ Na toto tvrzení ihned souhlasně reagovalo několik žáků, že určitě jí lidi. Ptala jsem se proto žáků, co musí udělat lidojed předtím, než někoho sní, žáci odpověděli, že nejdřív někoho musí zabít, já jsem na závěr pro doplnění kontextu zmínila, že Leni našla fotku, kde strýc stojí ve své nacistické uniformě vedle mrtvoly, a proto mu Leni začala říkat lidojed. Protože již nezbývalo mnoho času, řekla jsem této skupině, aby vybrali jednu poslední věc, kterou řeknou. Rozhodli se komentovat postavu babičky, o které řekli, že je asi moc hodná a má Lenku ráda, protože ji zachránila a postarala se o ni. S tím všichni ostatní žáci souhlasili.

Na závěr hodiny ve fázi reflexe jsem žáky požádala, aby si vzali k ruce své papíry se sloupečky „vím“, „chci vědět“ a „dozvěděl/a jsem se“ a vyplnili poslední sloupeček. Bohužel na závěrečnou diskusi již nezbyl čas vzhledem k dlouhé diskusi během fáze uvědomění. Z žakovských prací²⁷ je ale patrné, že mnohé z nich zaujal fakt, že posílání dětí na převýchovu do cizích rodin se reálně dělo.

První cíl lekce byl naplněn během diskuse ve fázi uvědomění si významu. Žáci velmi dobře vystihli a vysvětlili chování strýce i babičky. Tazatelé také velmi dobře přemýšleli o tom, že členové rodiny by se k sobě takto chovat neměli a tím odsoudili strýcovo chování. Hlavní myšlenku textu se podařilo formulovat také v rámci diskuse, kdy žáci mluvili o tom, že odebrání dítěte z rodiny je odporný čin a že se Leni nemohla v cizí rodině cítit tak dobře jako v té vlastní. Dále podstatu hlavní myšlenky vystihli žáci ve chvíli, kdy mluvili o důvodech strýcova chování. Druhý cíl byl také naplněn nejen během části evokace, kdy jsme s žáky diskutovali o tom, co ví, ale i během fáze uvědomění si významu při diskusi.

V úplném závěru hodiny jsem žákům řekla, že tohle byla třetí a poslední kniha, se kterou jsme společně pracovali. Na některých žácích bylo vidět, že je to mrzí, a doptávali se mě ještě po skončení hodiny na různé věci, které je k tomuto tématu zajímaly. Dále mě žáci žádali, zda bych jim mohla napsat názvy jednotlivých knih, protože by si je chtěli přečíst.

²⁷ Viz příloha 15, str. 108–109

4.9 Post – test

Učitelka žákům řekne, aby si k ruce vzali své myšlenkové mapy, které vytvořili na začátku. Žáci mají za úkol jinou barvou, než jakou psali předtím, dopsat to, co se dozvěděli o holocaustu během jednotlivých literárních lekcí.

Druhým úkolem žáků bude, aby si každý vybral knihu, která ho/ji zaujala nejvíce. Tím vzniknou tři skupiny (může se stát, že nějakou z knih si nevybere nikdo, učitelka nenutí žáky, aby svůj výběr změnili, pouze upraví počet žáků ve skupině tak, aby v každé skupině bylo maximálně 6–7 žáků – podle možností). Každá skupina poté vypracuje plakát na vybranou knihu. Plakát bude obsahovat tyto náležitosti:

- a) Nadpis – název knihy
- b) Podnadpis – autor/ka knihy
- c) Co nás na knize zaujalo (proč jsme si ji vybrali)
- d) Nové informace, které jsme se díky knize dozvěděli
- e) Co se nám na knize nelíbí (pokud něco takového je)
- f) Ilustrace – symbol, který vystihuje název knihy

Každá skupina pracuje na tvorbě plakátu o velikosti A3. Kniha jim je při práci k dispozici a mohou si v ní libovolně listovat. Po vytvoření plakátů každá skupina svůj plakát představí.

4.9.1 Vyhodnocení post-testu

První částí post-testu bylo doplnění myšlenkových map²⁸, které žáci tvořili před zahájením lekcí. Všechny čtyři práce obsahují klíčové slovo „Židé“, avšak každá práce toto klíčové slovo popisuje trochu jinak. V jedné myšlenkové mapě je dokonce přesná definice „vyvražďování Židů“. Jsem velmi ráda, že někdo z žáků tuto definici napsal, neboť je to klíčová informace při definování tématu holocaustu. Dvě ze čtyř myšlenkových map obsahují záznam „Lidice“ a jedna z těchto prací dokonce téměř přesně cituje úryvek z knihy *Deník Dory Grayové*. Velmi mě potěšilo, že si žáci konkrétně pamatují jednotlivé úryvky. Všechny práce dále obsahují přesné časové vymezení druhé světové války. V jedné práci se objevil také odkaz na lekci s knihou *Dítě s hvězdičkou*, ve které jsme si vysvětlovali, proč

²⁸ Viz příloha 16, str. 110–111

Židé hvězdy nosili. Jedna myšlenková mapa obsahuje 14 nových záznamů, což pro mě bylo velmi překvapující. V této myšlenkové mapě bylo patrné, že žáci si pravděpodobně zjišťovali i nějaké informace navíc, např. „nedostávali jídlo v kon. táborech“. Přesto že tyto informace nebyly přímo obsažené v lekcích, považuji za velký úspěch to, že mé lekce žáky motivovaly pátrat více v historii druhé světové války i mimo lekce. Každá z myšlenkových map obsahuje alespoň 4 záznamy toho, co se žáci dozvěděli nového díky práci s knihami. Tento výsledek považuji za velmi dobrý. I přes to, že v lekcích docházelo k upřesňování složitějších událostí, termínů a myšlenek, některé záznamy v myšlenkových mapách nebyly zcela obsahově správné (např. „na hranicích Česka a Německa“).

Ve druhé části post-testu bylo úkolem žáků vybrat si knihu, která je nejvíce zaujala, a zpracovat k ní ve skupině plakát s předem určenými náležitostmi. Velmi mě potěšilo, že každá z knih si získala pozornost někoho z žáků. Plakáty tedy byly vytvořeny ke všem třem knihám, avšak ne stejně početnými skupinami. Kniha *Dítě s hvězdičkou* měla nejvyšší zastoupení, zpracovávalo ji 7 žáků. Druhou knihu *Deník Dory Grayové* zpracovávali 3 žáci. Poslední knihu *Říkali mi Leni* zpracovávali 4 žáci. Každá skupina si nejprve rozdělila úkoly tak, aby každý měl nějakou práci a poté začali plakáty dávat dohromady.

U plakátu ke knize *Dítě s hvězdičkou*²⁹ si žáci nejvíce času vyhradili na ilustraci, což způsobilo, že výsledný plakát neobsahuje všechny stanovené náležitosti, i přes to, že žáci měli na práci dostatek času. Žáci jako ilustraci namalovali hlavní postavu Duňu černobíle a jediné, co vymalovali, byla hvězda, kterou má Duňa na sobě. Z toho usuzuji, že si žáci uvědomují, že hvězda je hlavní symbol této knihy. Žáci také uvedli, co pro ně v knize bylo nové, co se díky knize naučili: „Museli nosit hvězdy, aby bylo poznat, že jsou židovského původu a chovali se neslušně.“ Ačkoli je formulace trochu nešťastná, protože vyznívá způsobem, že Židé se chovali neslušně, myslím si, že žáci měli na mysli to, že s Židy bylo neslušně zacházeno.

Jako druhý vznikl plakát ke knize *Deník Dory Grayové*³⁰. Tento plakát obsahuje všechny předem stanovené náležitosti. V plakátu je nejprve uveden název knihy, autorka

²⁹ Viz příloha 17, str. 112

³⁰ Viz příloha 18, str. 113

a ilustrátorka. Dále každý z žáků uvádí, co ho na knize zaujalo (jména žáků jsou v příloze záměrně vymazána). Dva ze tří žáků uvedli, že je zaujal název knihy, třetí žák uvedl, že ho zaujal deník a krabice s plyšovým medvídkem. Všichni tři tedy zmiňují slovo „deník“, z čehož usuzuji, že pro žáky je to velmi inspirativní způsob zpracování tématu. Dále žáci uváděli, co nového se díky knize naučili. Dva žáci uvedli sice rozdílné formulace („*Co znamená holocaust.*“ a „*Co je to holocaust.*“), ale jejich myšlenka je velmi podobná. Třetí žák uvedl, že se jednalo o nejkrutější dobu. Myslím si, že tím mohl odkazovat na úryvek z knihy, kde jsou popisovány tragické události z Lidic. V neposlední řadě se všichni žáci shodli na tom, že se jim na knize nelíbilo, že tatínek křičel na Doru. V jednom z úryvků, se kterými jsme pracovali, byl zápis z Dořina deníku, ve kterém píše, že tatínek ji nutí všechny deníky spálit. Nejspíše tedy žáci odkazovali právě na tuto část. Jako symboly, které vystihují název knihy, zvolili žáci deník a plyšového medvídky. Velmi mě zaujalo, že do deníku v ilustraci žáci napsali slova: „*holocaust, Lidice*“ a věty: „*Maminka je pryč. Brácha je pryč.*“. Z těchto záznamů usuzuji, že žáci opravdu pronikli do tématu a snažili se hlouběji zamyslet nad tím, co lidé prožívali.

Posledním plakátem je plakát ke knize Říkali mi Leni³¹. Tento plakát obsahuje většinu náležitostí, až na ilustrátora. Žáci v této skupině uvedli, že si knihu vybrali proto, že je zaujal fakt, že Leni „*odešla do jiné rodiny*“. Nejsem si jistá, zda žáci pouze špatně formulovali svou myšlenku, nebo neporozuměli tomu, že Leni neodešla do jiné rodiny dobrovolně, ale že byla násilně odebrána svým rodičům a poslána na převýchovu. Dále žáci napsali: „*Leni našla na půdě který patřil jí a schovala ho do kamen.*“ Myslím si, že žáci měli na mysli, že našla kufr, který jí patřil, a schovala si ho do kamen. I přesto, že v úryvku, se kterým jsme v lekci pracovali, žádná zmínka o kamnech nebyla, žáci tento symbol zvolili poměrně přesně. Během vypracovávání plakátu jeden žák listoval v knize a pravděpodobně narazil na část, kde se píše, že Leni našla svůj kufřík a schovala si ho do kamen. Nejsem si ale jistá, ke kterému bodu se tento zápis vztahuje. Je možné, že žáci moc dobře neporozuměli zadání. Poslední, co žáci do plakátu uvedli, je to, že se jim nelíbilo, že strýc Leni zbil. Tento čin jsme analyzovali v lekci zaměřené na tuto knihu a je pravdou, že všichni žáci čin odsoudili

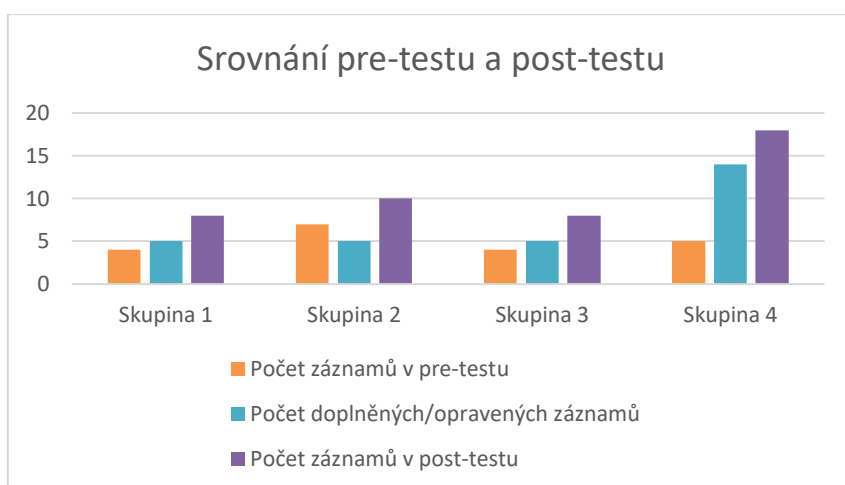
³¹ Viz příloha 19, str. 114

jako velmi ošklivé chování. Jako symbol knihy zvolili žáci kamna, nejspíše kvůli části, kterou v knize náhodně přečetl jeden z žáků během vypracování plakátu.

4.10 Vyhodnocení výsledků

Výzkumu se zúčastnilo čtrnáct žáků pátého ročníku. Nejprve ve skupinách absolvovali pre-test v podobě myšlenkové mapy, následně jsme společně absolvovali tři lekce, z čehož každá lekce byla zaměřena na práci s jednou knihou, která zprostředkovává téma holocaustu dětem a mládeži. Na závěr žáci absolvovali post-test, který měl dvě části. Doplnění a opravení myšlenkových map a zpracování plakátu ke knize, která žáky zaujala.

V pre-testu byli žáci rozděleni do skupin a každá skupina měla za úkol napsat, co ví o tématu holocaustu. Z jednotlivých prací bylo patrné, že znalosti žáků jsou velmi nízké a povrchové. Žáci do myšlenkových map zaznamenali nanejvýš 7 záznamů, přičemž záznamy nebyly vždy obsahově správné. V rámci post-testu poté žáci opravovali své myšlenkové mapy a doplňovali do nich nové znalosti, které získali díky práci s knihou.

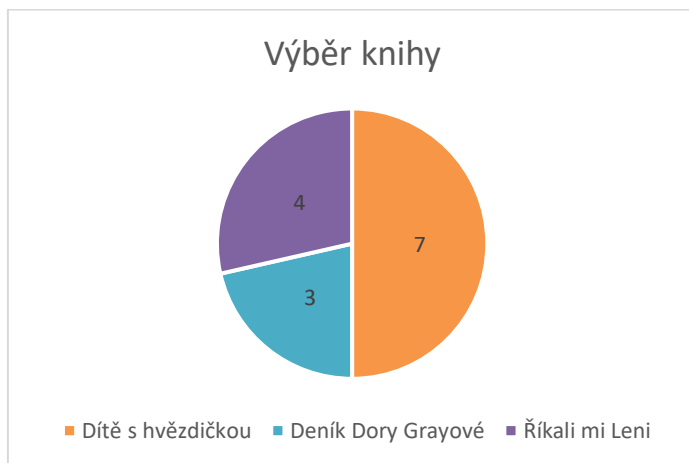


Graf 1 Srovnání pre-testu a post-testu

Z uvedeného grafu je možné vypožorovat, že úroveň znalostí o tématu holocaustu u každé skupiny vzrostla alespoň o 5 nových znalostí z tématu. Je možné sledovat, že na začátku byly znalosti u všech žáků na podobné úrovni. V rámci post-testu je také možné vidět, že tři skupiny doplnily nebo opravily podobný počet záznamů. Čtvrtá skupina měla nejvyšší počet doplněných a opravených záznamů, z čehož je možné usuzovat, že jejich zájem o téma byl vysoký.

Je možné se domnívat, zda je nižší počet doplněných nebo opravených záznamů způsoben tím, že žáci informace zapomněli, nebo je téma dostatečně nezaujalo, a tudíž nebyli tolik motivováni k hlubšímu přemýšlení o tématu.

Dále v rámci post-testu žáci měli za úkol vybrat si jednu knihu na základě toho, do jaké míry žáky zaujala, a k ní zpracovat plakát.



Graf 2 Výběr knihy

Z grafu je patrné, že největší pozornost si získala kniha *Dítě s hvězdičkou*. Vzhledem k tomu, že žáci plakát nestihli dokončit, však není možné jednoznačně říci, čím si tato kniha získala pozornost žáků. Druhé nejvyšší zastoupení měla kniha *Říkali mi Leni*, tu si vybrali celkem 4 žáci. Žáci v plakátu také neuvedli svůj důvod výběru, proto ani u této knihy není možné stanovit, proč je zaujala právě ona. Nejnižší zastoupení měla kniha *Deník Dory Grayové*, nicméně žáci, kteří si knihu vybrali, uvedli důvody své volby. Tato kniha si žáky získala nejen svým názvem, ale především motivem deníku, který zmínili všichni tři žáci ve svém plakátu.

Z reakcí žáků na téma i na jednotlivé knihy se domnívám, že pro ně téma holocaustu zprostředkované v literárních dílech bylo zajímavé a podnětné. Někteří žáci za mnou několikrát přišli i po hodinách a ptali se na doplňující dotazy k tématu a vyžadovali zpřesňování údajů, které byly uvedené v představených knihách. Někteří žáci se mě také po skončení výzkumu chodili ptát, kde je možné si knihy půjčit a zda bych jim mohla doporučit i další podobné knihy, které jsou na téma holocaustu zaměřeny. Z těchto reakcí usuzuji, že

zprostředkování tématu holocaustu prostřednictvím práce s knihou je pro žáky mnohem zábavnější a více motivační než strohé přednášení faktů o tomto tématu. Vzhledem k povaze výzkumu se však jedná o velmi subjektivní vyhodnocení na základě žákovských prací, reakcí žáků a reflexe vyučující.

4.11 Diskuse

Díky akčnímu učitelství bylo možné prokázat, že skrze práci s knihou je možné citlivě zprostředkovat žákům téma holocaustu. Intencionální literatura pro děti a mládež respektuje mentální vývoj dětského čtenáře a specifika jeho vnímání, a proto je vhodným nástrojem k přiblížení emocionálně náročných témat, mezi která lze zařadit i téma holocaustu. Toto tvrzení lze opřít o výrok Bučkové (2016), že je žádoucí se vracet k takto důležité události prostřednictvím literatury určené dětem a mládeži, protože právě díky ní je možné, aby se čtenáři poučili a zároveň si ji užili. I přesto bylo místy nutné, abych doplnila kontext, protože některé informace byly pro žáky příliš abstraktní, a tudíž těžko uchopitelné.

Tím, že ve výzkumném vzorku bylo pouze 14 žáků, bylo zajištěno, že každý žák dostal dostatečný prostor ke sdělení svých poznatků, dojmů, ale i otázek. Vliv na výsledky výzkumu mohl mít fakt, že žáci jsou zvyklí pracovat s metodami programu RWCT, proto bylo možné využít i metody, které by nemusely fungovat ideálně v případě, že se s nimi žáci nikdy nesetkali (např. metoda podvojného deníku). V takovém případě by se pravděpodobně žáci více zaměřovali na formu než na samotný obsah. Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledek, mohl být i fakt, že žáci v průběhu lekcí začínali téma druhé světové války a holocaustu probírat v předmětu vlastivědy. Na jednu stranu bylo vhodné, že žáci mohli využívat i znalosti z jiného předmětu, ale výsledek výzkumu tím může být zkreslený, protože nelze jednoznačně prokázat původ nových informací.

Výzkumné šetření proběhlo v celkem pěti lekcích, přičemž celý výzkum trval dva týdny. Vzhledem k tomu, že jednotlivé lekce na sebe tematicky navazovaly, by nebylo vhodné, aby výzkum trval déle. V jednotlivých lekcích žáci využívali i znalosti z předcházející lekce, proto bylo účinné, že lekce probíhaly v tak vysoké frekvenci.

Knihy, které byly využity v jednotlivých lekcích, byly zvoleny vhodně. I přesto kniha Říkali mi Leni neobsahuje přímo téma holocaustu, považuji za vhodné, že jsme s ní v rámci lekcí pracovali, protože se zaměřuje na problematiku druhé světové války, konkrétně na téma posílání dětí na převýchovu do německých rodin. Všechny knihy žáky zaujaly, o tom svědčí plakáty vytvořené k jednotlivým knihám, a bylo patrné, že někteří z žáků jsou odhodláni přečíst si je celé, na základě úryvků, které byly použity při lekcích.

Bylo by vhodné ve výzkumu dále pokračovat tím, že by došlo k upřesňování dosavadních znalostí žáků. Dále by mohly být porovnávány události z knih s reálnými událostmi holocaustu. Prvky, se kterými by se události z fikčních knih daly porovnávat, by mohly být například encyklopedie nebo výpovědi dětských svědků těchto událostí (např. Anna Franková).

Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat vhodnou literaturu obsahující téma holocaustu a citlivé zprostředkování tématu žákům mladšího školního věku.

Teoretická část se zaměřovala na charakteristiku vývoje žáků mladšího školního věku a jejich specifika. Tato část dále charakterizovala literaturu pro děti a mládež, uvedla typické žánry a funkce této specificky zaměřené literatury. V neposlední řadě práce typologicky vymezila pozici tématu holocaustu v literatuře pro děti a mládež. V poslední kapitole teoretické části byl vymezen pojem čtenářská gramotnost, byl popsán jeho vývoj a také vývoj čtenářství. V návaznosti na vývoj čtenářství byl také představen program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho metody, které byly využity při navrhování jednotlivých lekcí.

Ve výzkumné části byl nejprve metodologicky popsán akční výzkum a poté představen vlastní akční učitelství výzkum, jehož cílem bylo citlivě zprostředkovat téma holocaustu žákům mladšího školního věku. Dále byl navržen pre-test, jehož cílem bylo zjistit počáteční znalosti žáků o tématu holocaustu. Výsledkem pre-testu byly myšlenkové mapy, které vykazovaly, že znalosti žáků o tomto tématu jsou slabé. Následně byly didakticky analyzovány vybrané knihy, které zprostředkovávají téma holocaustu. Vybranými knihami pro tuto práci byly *Dítě s hvězdičkou*, *Deník Dory Grayové* a *Říkali mi Leni*. Ke každé z těchto knih byla navržena odpovídající lekce, která byla následně reflektována. Reflexe byly zaměřeny na průběhy lekcí, na zajímavé a podnětné výroky a otázky žáků a v neposlední řadě také na splnění cílů každé lekce. Celý výzkum byl zakončen post-testem, který obsahoval dvě části. První částí byl návrat k pre-testu a ve druhé části žáci vytvářeli plakáty ke knize, kterou si zvolili na základě osobního zaujetí. První část post-testu prokázala, že skrze práci s literaturou pro děti a mládež je možné žáky poučit o takto náročném a důležitém tématu, jakým téma holocaustu bezesporu je. Druhá část post-testu pak ukázala, jaké knihy si získaly pozornost žáků a jak práce s nimi obohatila jejich znalosti. Závěrem je v rámci diskuse formulován návrh pro případné pokračování akčního výzkumu, který se týká upřesňování informací obsažených v knihách s fiktivními příběhy, za pomoci encyklopedií nebo výpovědí dětských svědků druhé světové války.

Tato práce by mohla být přínosná všem pedagogům, jejichž cílem je vzdělávat žáky mladšího školního věku i v tématech, která jsou velmi náročná, avšak je možné s nimi citlivě pracovat tak, aby byla respektována vývojová specifika žáků tohoto věku. Tato práce dále nabízí ukázky lekcí, které byly ověřeny v praxi, a ukázaly se na vybraném vzorku žáků jako účinné.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

BEZDĚKOVÁ, Zdeňka, 2012. *Říkali mi Leni*. 7. vyd. v Albatrosu. Ilustroval Iku DEKUNE. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-03055-5.

BUČKOVÁ, Tamara, 2016. In: ČENKOVÁ, Jana (ed.). *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Karolinum, s. 100-126. ISBN 978-80-246-3413-5.

CRAWFORD, Alan; SAUL, Wendy; R MATHEWS, Samuel a MAKINSTER, James, 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. Online. 2004. The International Debate Education Association. ISBN 978-1-932716-11-5.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČEŇKOVÁ, Jana, 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-x.

DAUVILLIER, Loïc a LIZANO, Marc, 2012. *Dítě s hvězdičkou*. Ilustroval Greg SALSEDO. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-03038-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2006. Co je E – U – R. Online. *Kritické listy*. Č. 22, s. 54-58. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf. [cit. 2023-11-04].

HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ, Veronika, 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

HNÍK, Ondřej, 2012. Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In: *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Karolinum, s. 137–147. ISBN 978-80-7290-579-9.

HRUŠKOVÁ, Barbora, 2012. *Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku*. Online, Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/41519/BPTX_2011_2_11270_0_3_09476_0_125116.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2023-10-23].

HUGHES, Felicity A., 1978. Children's Literature: Theory and Practice. Online. *ELH*. Roč. 45, č. 3, s. 542–561. ISSN 00138304. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2872651>. [cit. 2023-11-13].

JANÍK, Tomáš, 2003. Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi. Online. s. 1-23. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf. [cit. 2023-11-16].

Kathy Kacer: Read More About Me. Online. Dostupné z: <https://www.kathykacer.com/about-me>. [citováno 2023-11-04].

KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? Online. *Kritické listy*. Č. 1-2, s. 8-9. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf. [cit. 2023-11-04].

KOŠTÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online. Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3. [cit. 2023-11-09].

Kritické myšlení: O programu. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2023-10-26].

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2021. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán. ISBN 978-80-907087-9-2.

- KUCHARSKÁ, Anna a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2012. Čtenářská gramotnost - předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*. Roč. 1-2, č. 2012, s. 1-9. ISSN 0031-3815.
- KUCHARSKÁ, Anna; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela; SOTÁKOVÁ, Hana; ŠPAČKOVÁ, Klára; PRESSLEROVÁ, Pavla et al., 2014. *Porozumění čtenému*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-726-7.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- MAP Chomutovsko: Co je MAP. Online. Dostupné z: <https://www.mapchomutovsko.cz/co-je-map/>. [cit. 2023-11-21].
- MCBRIDE, Rob. *Úvod do kvalitativního výzkumu: průvodce pro učitele*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická, 1995. ISBN 80-7083-183-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:f2df6250-f88d-11e3-add3-001018b5eb5c>
- Mezinárodní šetření PIRLS 2021*, 2023. Online. Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Narodni_zprava_PIRLS_2021/html5/index.html?pn=15. [cit. 2023-11-09].
- MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef, 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-669-x.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. Online. *Pedagogika*. Č. 3, s. 300-308. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>. [cit. 2023-11-17].
- ORANGA, Josephine a GISORE, Billiah, 2023. Action Research in Education. Online. *Open Access Library Journal*. Roč. 10, č. 7, s. 1-10. ISSN 2333-9721. Dostupné z: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=126220>. [cit. 2023-11-17].
- PETERKA, Josef, 2006. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-244-x.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2023-11-15].

REVILÁKOVÁ, Nad'a, 2020. *Deník Dory Grayové*. Ilustroval Tereza JANÁKOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-05814-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2006, c2004. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SOVOVÁ, Eliška, 2019. *Newsletter #1 - Pětilístek a Diamant*. Online. In: Svět gramotnosti. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>. [cit. 2023-11-11].

SUSMAN, G. (1983). *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

TOMAN, Jaroslav, 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-055-2.

URBANOVÁ, Svatava, 2004. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia. ISBN 80-7220-185-9.

URBANOVÁ, Svatava, 2018. V siločárách holocaustu. Online. *Litikon*. Roč. 3, č. 1, s. 17-25. ISSN 2453-8507. Dostupné z: <https://litikon.files.wordpress.com/2020/04/litikon-12018.pdf>. [cit. 2023-11-06].

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

WILDOVÁ, Radka, 2002. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. Online. *Kritické listy*. Č. 7, s. 29. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf. [cit. 2023-11-04].

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012a. Výukové metody komplexní - 2. část. *Metodický portál: Články*. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12959/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI-2-CAST.html>. [cit. 2023-11-11]. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012b. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha 1: Obrázek hlavní hrdinky s otázkami

Příloha 2: Úryvky z knihy Dítě s hvězdičkou

Příloha 3: Ukázky volného psaní

Příloha 4: Ukázky podvojných deníků

Příloha 5: Klíčová slova

Příloha 6: Úvodní text k evokaci

Příloha 7: Úryvky z knihy Deník Dory Grayové

Příloha 8: Šablona Pětílístku

Příloha 9: Výsledek brainstormingu

Příloha 10: Předpovědi textu

Příloha 11: Ukázky k tématu Lidic

Příloha 12: Ukázky pětílístků

Příloha 13: Úryvek z knihy Říkali mi Leni

Příloha 14: Ilustrace žáků

Příloha 15: Ukázky žákovských prací „Vím, chci vědět a dozvěděl/a jsem se“

Příloha 16: Post-test – Myšlenková mapa

Příloha 17: Plakát ke knize Dítě s hvězdičkou

Příloha 18: Plakát ke knize Deník Dory Grayové

Příloha 19: Plakát ke knize Říkali mi Leni

Příloha 1: Obrázek hlavní hrdinky s otázkami



Příloha 2: Úryvky z knihy Dítě s hvězdičkou (Dauvillier, 2012, s. 13, s. 16–25)









Příloha 3: Ukázky volného psaní

Ukázka 1

Já se naučil se číst a učitelka se ke mě chovala jinak než ostatním protože jsem nová a nevíme francouzsky. Posadila mě do poslední lavice je mi to líto a k ostatním je milá. Jsem z toho smutná a pak jsem se rozbrečela utekla ze třídy domů a jsem byla sama a pak otec zavázal mamku byla naštvaná a musela jsem všechno zůstat na škole moje matka začala být poštou v zahraničí.

Ukázka 2

Jemenuji se Luča a učitelka se ke mě chová jinak než ostatním protože jsem něco provedla a nevím co zajímal mě co jsem dokonce provedla ne je na mě krásná a ostatní jsou laskaví na mě slyš možná protože úplně nejsem nejbohatší a laskavě nevím obdáně oblečení nevím co přát nevím co přát nevím co přát nevím co přát nevím co přát nevím co přát a laskavě máma je ukliditelka a táta jsem nikdy neviděla.

Ukázka 3

Jmenuji se Duňa a učitelka se ke mě chová
jinak než ke ostatním protože jsem se
vrovná přistěhovala z Václav a moc
ještě neumím. Frantoušky také musí-
m mít u sebe sám a to mi přebádá,
opřestavce jsem v ložnici nemám se vyrovná
hánaváčky ale to mi nevadí spíš by mě
zajímalo proč se ke mě učitelka
chová jinak, může mi se jsem
docela normální holka

Příloha 4: Ukázky podvojných deníků

Ukázka 1

CITACE

"S tebou si s ~~kontakty~~ nikdo nechce hrát."
Tvoj táta byl teda lhář
"Proč mi ubližujete"
"Zavři hubu."

KOMENTÁŘ

Proč si myslíš že si s ní nechce hrát? když je jen sedí?!
ale ten táta ji chtěl ~~u~~ udělat fantazii
Proč mu ubližuju když mu nic nemědal a když ~~to~~ mu šáhlý do kapsy to potom na něj pšly a to mě naštrábo
proč má ~~po~~ držet pusu, věděl jen požádal ~~at~~ ho nechají být.

Ukázka 2

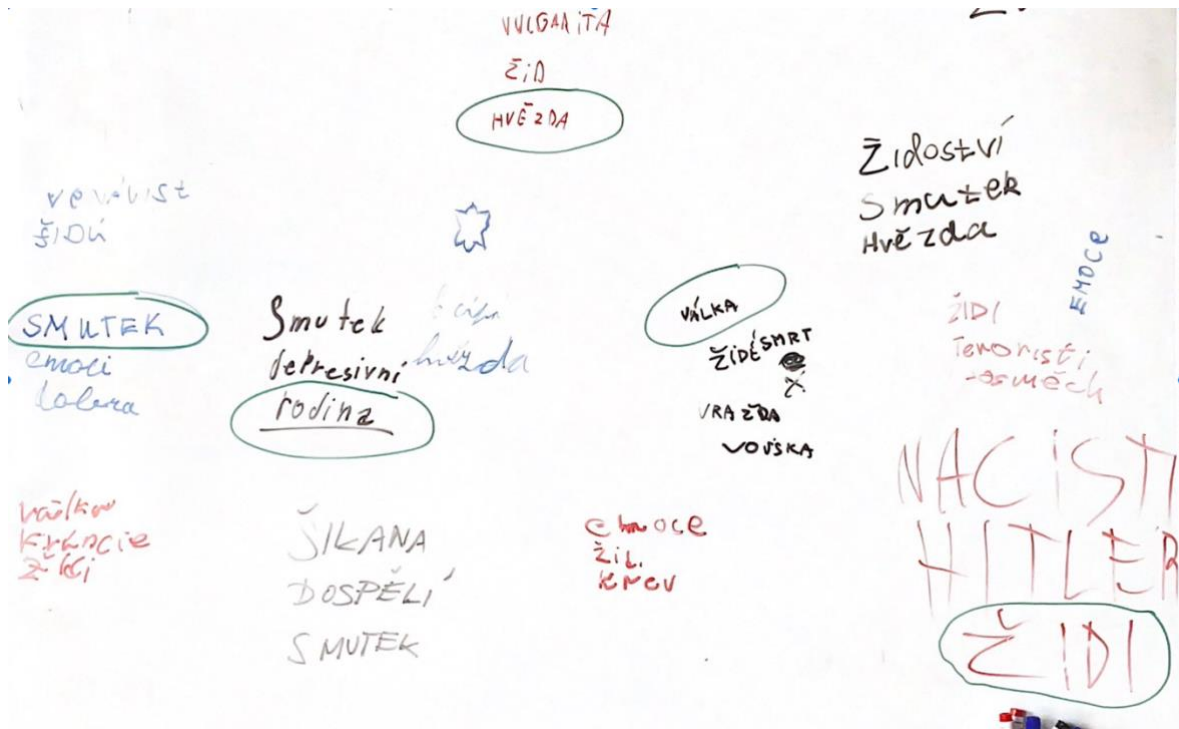
CITACE

židovka a
šemi fská hvězda
Davidova hvězda
Izak
Proč mi ubližujete?
tati uelc už
nemá práci

KOMENTÁŘ

jiné náboženství
takle se nazývá hvězda podle tati uelc
hvězda, podle ktere poznají že jsem žid
kamarád
Teroristi prostě jsou zli
Proč?

Příloha 5: Klíčová slova



Příloha 6: Úvodní text k evokaci (Reviláková, 2020, s. 7)


Křečkovice, 15. února 1942

Tatínek mi nařídil, abych všechny deníky spálila. Nesmím už žádné dál psát. Jenomže já to nedokážu. Děje se tolik strašného kolem nás. A komu se mám svěřit, když je Tylda pryč? Když o těch věcech mluvím s tatínkem, hned mě okřikne. Prý i stěny mají myši a myši mají uši a ať raději mlčím, nebo nás přivedu do neštěstí. I tak jsme prý všichni prokletí, tak ať nepokouším osud. Ale já nemůžu držet ty hrůzy jen v sobě. Tím bych přivedla do neštěstí samu sebe. Proto jsem se rozhodla, že začnu psát další deník. A schovám ho tak, aby ho nikdo, ale vůbec nikdo nenašel...

Příloha 7: Úryvky z knihy Deník Dory Grayové (Reviláková, 2020, s. 21–22, s. 29–31)

Úryvek 1

Popošla jsem o kousek blíže k šikmé střeše a najednou jsem zavravorala. Jedno prkno v podlaze se pode mnou lehce zhouplo a zavrзло. Super. Trámy jsou sice v pohodě, ale zato podlaha... Kouknu pod nohy a vidím, že zatímco jinde jsou prkna přiražené až těsně k sobě, mezi těmahle dvěma je větší škvíra. A díra po suku, do který se dá strčit prst, a tak prkno dokonce nadzvednout. Moment. Tohle už nevypadá jako vadná podlaha. Tohle vypadá, jako by někdo věděl, co dělá. Že bych fakt objevila poklad? No to mě podrž.

Klekla jsem si k prknu a opatrně ho zvedla. Uvnitř byla prohlubeň, pod ní další trámy. A v ní ležela papírová krabice, nejspíš od bot. Vytáhla jsem ji a pootevřela víko. ...a.

Úryvek 2

od bot. Vytáhla jsem ji a pootevřela víko. Nevím, co jsem čekala. Snad že mě oslní lesk šperků a diamantů. Fakt naivní. Ten úlek bych ale nikomu nepřála. Myslela jsem, že mě klepne. Z krabice na mě zíraly dvě lesklé oči. Musela jsem se hodně držet, abych nezaječela na celé kolo. Chtěla jsem se sice mrknout, jestli tu někde nenajdu krysy, ale že na ně budu mít takovýhle štěstí, to



jsem fakt netušila. Rychle jsem víko přirazila zpátky. A musela ten šok rozdýchat. Pak jsem se teprve začala smát. Na krysu ty oči byly až moc neživý. A na mrtvou krysu naopak moc živý. Tak jsem se nadechla a opatrně krabici otevřela celou.

Ty oči, co mě zprvu tak vyděsily, patřily medvědovi. Rozumějte, hadrovému medvědovi. Obyčejné hračky. Nejspíš pěkně staré, ale docela zachovalé. Vzala jsem ho do ruky. Byl z nějaké těžké prošívané látky, jako z koberce, a ty oči, ty byly ze skla. Proto se v nich tak odráželo světlo, že vypadaly, jako by svítily. A pod medvědem ležel sešit s ručně psaným nápisem: *Obraz Doriane Graye*. Bylo mi to nějaký povědomý. Naši mají myslím knížku s tímhle názvem v knihovně. Kdo ji jen napsal? No nic. To je teda poklad. Opelichaná hračka a čtenářskej deník.

Úryvek 3

Dořin táta by se odstěhoval nejradši hned. Nechtělo se mu obdělávat pole, když věděl, že to bude naposled, a ještě z něj bude muset část odvést Němcům. To se ani nedivím. Zato Doře se z Křečkovic nechtělo. Měla tam přece Poldíka. Ale náckové jim stejně nedovolili, aby se odstěhovali dřív a polnosti zůstaly ladem. A tím jim vlastně zachránili život. Schválně si to přečtěte. Tohle je záznam z 10. června:

„Ještě se celá třesu hrůzou. To přece není možné, co dnes hlásili v rozhlase: dospělí muži byli zastřeleni, ženy dopraveny do koncentračního tábora a děti dány do vhodné výchovy, budovy obce byly srovnány se zemí a jméno obce vymazáno. Lidice už nejsou! Už nemáme kam jít. To nás ale netrápí tolik jako osud našich drahých. Tetička ani strýček se jistojistě ničím neprovinili! A moji malí bratřenci? Vyrvali je z maminky náruče a dali kamsi na nové vychování. Jak jim to mohli udělat?! Pro slzy nevidím, co píšu. Kdybychom se přestěhovali už dříve, jak chtěl tatínek, byl by jejich osud i naším osudem. Proč nás tak zkoušíš?“

Úryvek 4

Představte si to. Měli se stěhovat do Lidic! Ten příběh jsem dobře znala z jednoho filmu. Lidice, to byla ta vesnice, kterou

Němci za války úplně zlikvidovali, protože tam měl někdo pomáhat parašutistům, co zabili hlavního nácka, kterej nás tady všechny utlačoval. Jmenoval se Heydrich. Jenže nejhorší na tom bylo, že to vůbec nebyla pravda. Ty lidi z Lidic s tím neměli nic společného. To ale nikoho z těch vojáků nezajímalo. Každopádně, kdyby se tam Dora a její táta přistěhovali, tak se konce války nejspíš nedožili. Táta by zastřelili hned. Doře bylo teprve čtrnáct, takže by skončila jako většina lidických dětí. Houby na převýchově. Prostě je nahnali do nákladních aut a pustili tam plyny z výfuku. Po válce se jich vrátilo strašně málo. Jestlipak mezi nimi byli i Dořini bratřenci?

Příloha 8: Šablona Pětilístku



Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

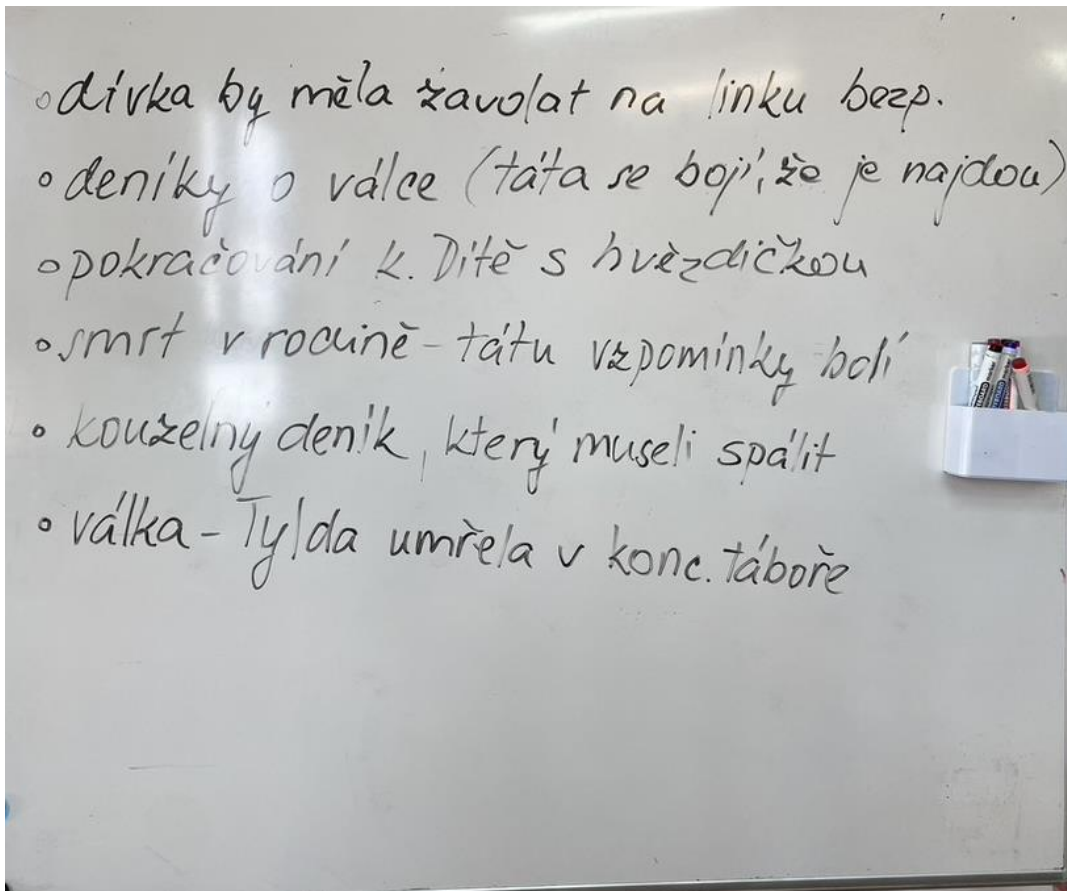
Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

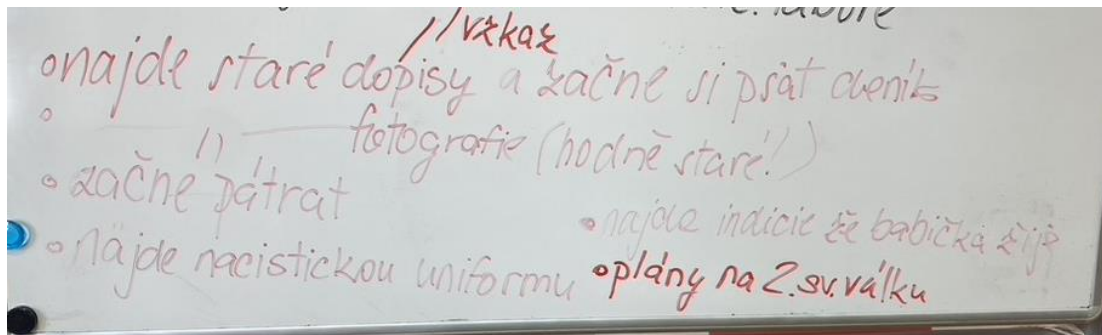
Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

Příloha 9: Výsledek brainstormingu



Příloha 10: Předpovědi textu



Příloha 11: Ukázky k tématu Lidice

Ukázka 1

Pročte jsem byla vlnka a při té
vlnce / Lidice spadli stalo se
to 10. června muži - zastřeleni
v koncentračním táboře, děti - dány
do vhodné výchovy. Doma ho lidé považovali
ale to nebyla pravda. Ale vojáky to nezajímá
to. Děti meditovali na přivýchovu ale dali je
do auta a posílili jim tam vyfokové plyny.

Ukázka 2

Převážně byli ženy, z Lidic odvezeni do
koncentračního tábora, muži
byli zastřeleni, a děti odvezeni do
nápravného centra.
Vojáci si vymysleli ze lidí z
Lidic jim zabily hlavního háčka.

Ukázka 3

✓ dospělí byly rozstříleny. Děti byly dovezeny
do koncentračního tábora.

Je tam hřbitov památník a selivaly lidi
zníčky lidice

Příloha 12: Ukázky pětílístků

Ukázka 1–3



Holocaust
Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

osklivé depresivní
Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

zabili židy válčí se pláče se
Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

Nacisté nazdí vzí židy
Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Válka
Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)



HOLOKAUST
Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

smutný hozný
Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

válč ubliži ohroží
Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

Holocaust je smýšlená tema
Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

smutný
Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)



HOLOKAUST
Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)


VÁLKA NEBEZPEČÍ
Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

VRAŽDÍ BREČÍ BOJUJE
Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

10. Černošáci zabili židy a Slované a chceme odejít.
Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

SMRT
Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

Ukázka 4-6




Holokauce
 Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

strašněj židovskí židé vražáci smrtodělaj
 Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

vzpomín strach válci smrt
 Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

Holokauc+je dělá strach a smrt
 Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

válka
 Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)




VÁLKA HOLOKAUST
 Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

VÁLKA židé
 Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

smrt odvraždění židovství
 Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

VALČEHI ZABIJENI ŽIDŮ
 Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

ŽIDI
 Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)



HOLOCAUST
 Jednoslovný název tématu (podstatné jméno)

zvi FAŠA FAŠA FAŠA
 Dvě slova o tom, jaké téma je (přídavná jména)

ZABIJI muži oběť
 Tři slova o tom, co téma dělá (slovesa)

hiller honorární salon řádi
 Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

FAŠA
 Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

Příloha 13: Úryvek z knihy Říkali mi Leni (Bezděková, 2012, s. 68–69)

sedět. Chtěla jsem něco honem říct a řekla jsem: „Dostal jste, prosím, ten dopis?“

„Hm,“ povídal on. „Jaký dopis?“

„Od maminky. Raul ho měl odevzdat, vlastně já, ale já jsem ho dala Raulovi – ale hned jsem si myslela, aby snad něco nevyvedl, a on – asi – prosím vás, neříkejte to mamince! Já bych hrozně dostala!“

„Hm,“ povídal on, „vidíš, já jsem celou dobu na to psaní čekal a vlastně jsem se divil, že, hm, že nic nepřišlo. A ono mohlo přijít, a nepřišlo, vida, vida, inu já jsem přitažlivý, na mě ryba bere jako na červa. No ne?“

Já jsem nerozuměla, co blábolí, ale jak řekl „ryba“, všechno se ve mně bouřilo, hned jsem si zase vzpomněla na ty dva na šibenici a napadlo mi, že by mě tu mohl taky chytit a oběsit a nikdo by o tom nevěděl. Tak jsem vstala a že půjdu do kuchyně. Ale on taky vstal a řekl vztekle:

„Tak ty jsi mi nedala psaní, ty mrcho, ty slovanský pancharte! Nu počkej, já tě zbiju jako hada!“ a popadl mě za vlasy a začal mě tlouct pěstí.

Dala jsem se do křiku, ale on mě nepustil a bil mě dál a hrozně mi spílal. Stále opakoval nadávku *slovanský pancharte!*

Nevím, jak dlouho mě bil. Spustila se mi z nosu krev. Už mě opouštěly síly a přestala jsem křičet, jen jsem si loktem chránila obličej. Konečně se ozvaly v předsíni šoupavé kroky v zimních botách.

Lidojed mě hned pustil, svalil se na židli a upravoval si vázanku. Funěl však jako lokomotiva a rudý byl jako krocan. Babička vešla do pokoje.

„Milostpaní,“ řekl Lidojed jakoby nic, ale udýchaně. „Leni si zaslouží trest! Paní Rosa mi poslala po ní dopis a ona ho uličnický zašantročila, asi otevřela a potom zahodila.“

Chtěl jsem jí, hm, nějakou strčit, ale potom jsem si pomyslel, že to není jaksi moje věc, tak jsem ji netrestal, ale zaslouží, jistě zaslouží od své – řekněme – pěstounky.“

Babička se na něj zpytavě podívala, potom se podívala na mě, hned se jí asi něco nezdálo v pořádku. Poznala, že jsem hrozně uplakaná a zakrvácená a že se celá třesu. Potom však, když slyšela, jak Lidojed hlasitě škytá, řekla mu klidně:

„To bylo od Leni velmi špatné, že vám dopis nedoručila, ale, pane Kühle, jste asi unavený, nechtěl byste si trochu odpočinout, natáhnout se maličko před obědem?“

Nemusela to nabízet dvakrát. Jen přikývl a svalil se na ustlanou postel. Ale babička ho nechala, vzala mě za ruku a vedla do kuchyně. Tam mi vzala obličej do rukou a šeptala:

„Co ti udělal?“

„Hrozně mě tloukl. Chtěl mě možná zavraždit.“

Babička se na mě upřeně dívala. Teprve za chvíli promluvila: „Proč myslíš?“

„Chytil mě za vlasy, mlátil mě a nadával mi *slovanský pan-charte* za to, že jsem mu nedala maminkino psaní.“

Zdálo se mi, že ani neposlouchá. Sedla si na truhlík, celá do sebe schoulená, a v očích měla takový bolestný výraz, že mi jí bylo strašně líto. Když za chvíli vzhledla, stékala jí po vráscité tváři veliká průhledná slza. Sepjala potom ruce a řekla: „Ó Bože, Bože, zbav nás toho zla!“

Věděla jsem, že myslí strýce Ottu – Lidojeda. Co všechno mu Raul řekl – a už je tu zas! Maminka mu vždycky odpustí, maminka ho má ráda a poslouchá ho. Ne, my už se ho nezbovíme! Ó, my sami se ho už ani zbavit nedokážeme! Uhádla jsem, že teď tam leží opilý. Viděla jsem poprvé opilého. Dřív jsem o nich jenom slyšela, když Raul někdy vypravoval, co provádějí dva jeho kamarádi, kteří si chodí za řeku k Ame-

Příloha 14: Ilustrace žáků



Příloha 15: Ukázky žákovských prací „Vím, chci vědět a dozvěděl/a jsem se“

Ukázka 1

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
<p>2. Sv. Válka - 1939 - 1945</p> <p>Lidice - muže zabili, ženy a děti do konce války</p> <p>12 let, patřili do jiných rodin, nebylo to právo odzvědit se</p> <p>Jo na Právního centra</p> <p>Zavírali lidi do vězání</p> <p>nechtěli tady žít</p> <p>hromadné vyvražďování židů</p>	<p>Kdo roztavil včelku</p> <p>Zavírali a převážovali lidi</p> <p>Důvod proč zavírali lidi do konc. táborů</p> <p>Proč holili vlasy v konc. táb.</p> <p>Proč měli pruhované pyžama</p> <p>Proč šly rovněž proti židům</p> <p>Proč ženy odvezli do konc. táborů</p> <p>Proč nemohli i muži</p>	<p>ano bylo to právo</p> <p>Postavili na převážování</p>

Ukázka 2

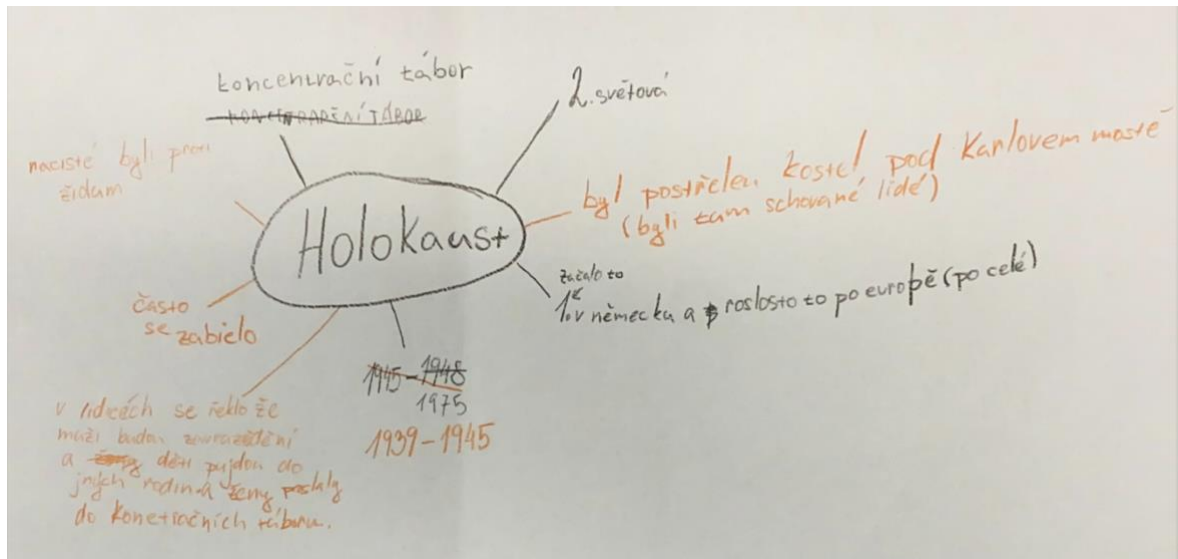
VÍM	chci vědět	Dozvěděl
<p>koncentrační tábory</p> <p>dělo se to na 2. sv. války</p> <p>válka proti židům</p>	<p>Kdo byl člen</p> <p>načelník 2. sv. války</p> <p>kdo je roztavil</p> <p>proč holili vlasy</p> <p>proč zavírali lidi do konc. táborů</p>	<p>to je nejdříve</p> <p>že děti vozil na Lávěchovu</p>

Ukázka 3

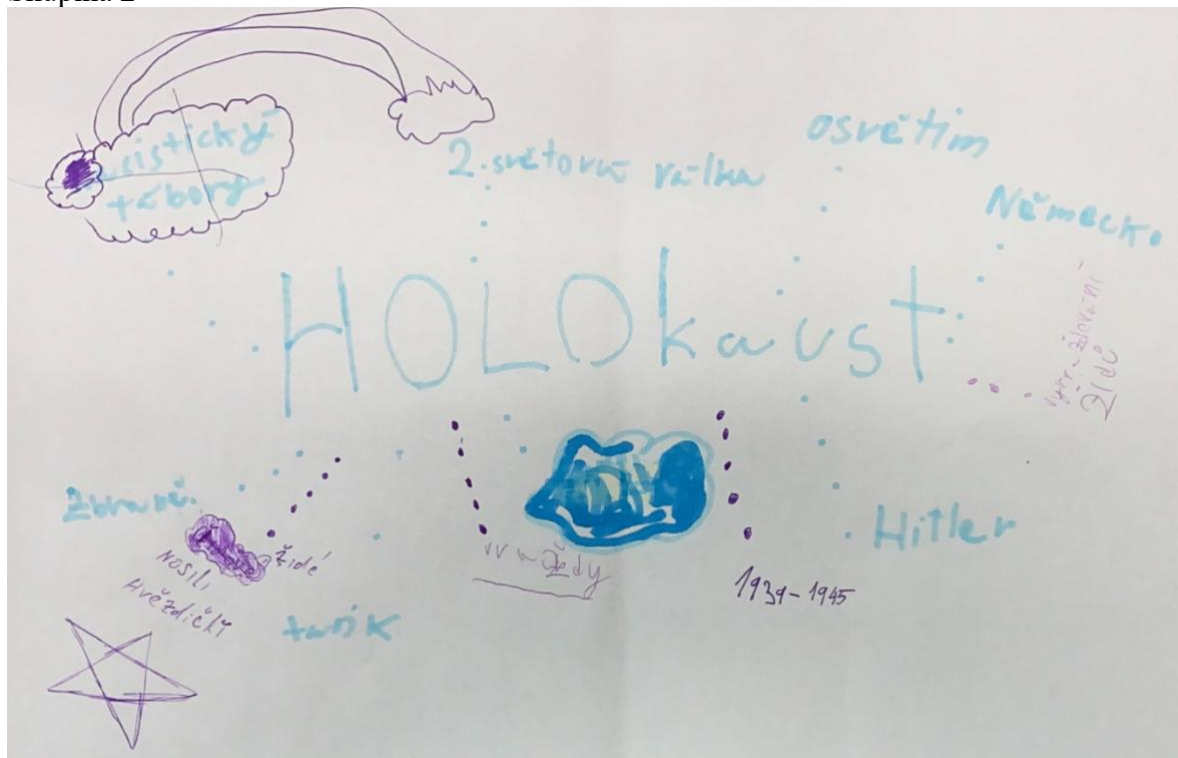
<u>VÍM</u>	<u>CHCI VĚDĚT</u>	<u>DOZVĚDĚL JSEM SE</u>
ŽE MÁ HVĚZDIČKU	KDO TAM UKRYL TY OČI A PROČ JENOM OČI.	PROTOŽE SE NEMĚLI
ŽE JE VÁLKA	PROČ MĚLI PRUHOVANA PÍZAMA. PROČ HOLLÍ VLASY V KONCENTRÁKU. KOHU NAPADL KONCENTRÁK.	RADI BYLI ZLI'
ŽE SI PÍŠE DENÍK	PROČ NACISTÉ BYLI TAK ZLI.	
ŽE JÍ UMŘELA MATYLDA	PROČ MUŠELI NACISTÉ ZABÍJET. ČÍM VŠÍM LIDI ZABÍJELI V KONCENTRÁKU.	
ŽE VŠECHNY MUŽE ZASTŘELILI A ŽENY ODVEDLY DO KONCENTRAČNÍHO TÁBORA.	PROČ VÝPOKLA VÁLKA.	
VYRVALI RODIČŮM DĚTI Z NÁRUČIA DALI JE NA JINOU VYCHOVU.		

Příloha 16: Post-test – myšlenková mapa

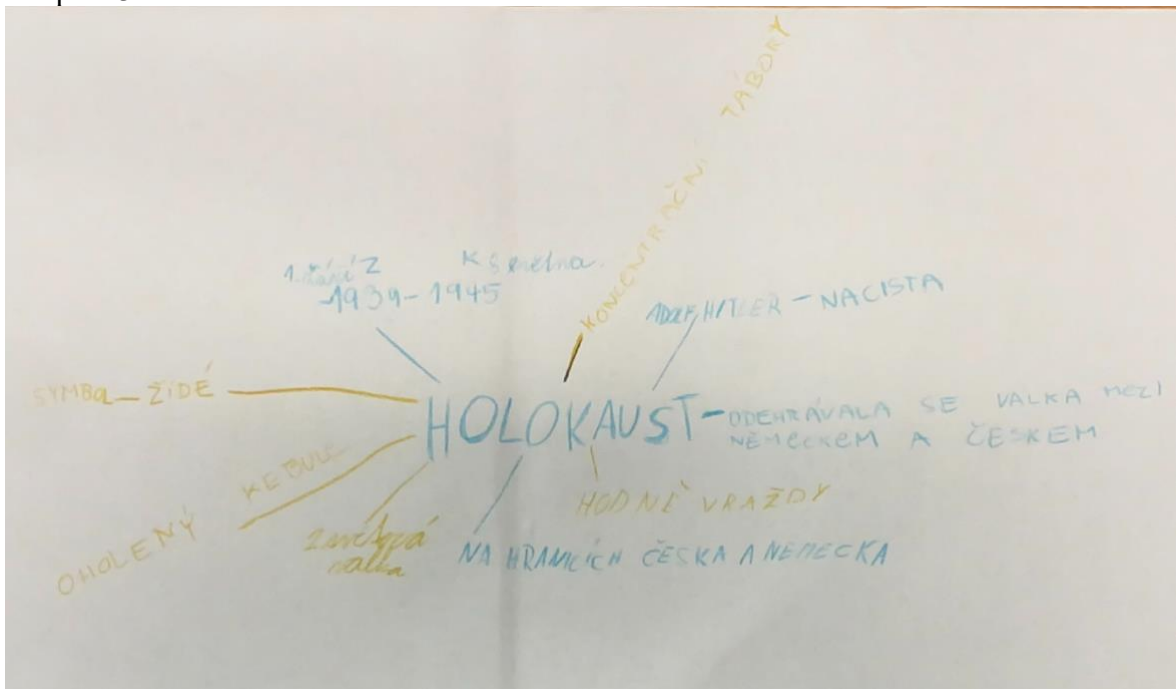
Skupina 1



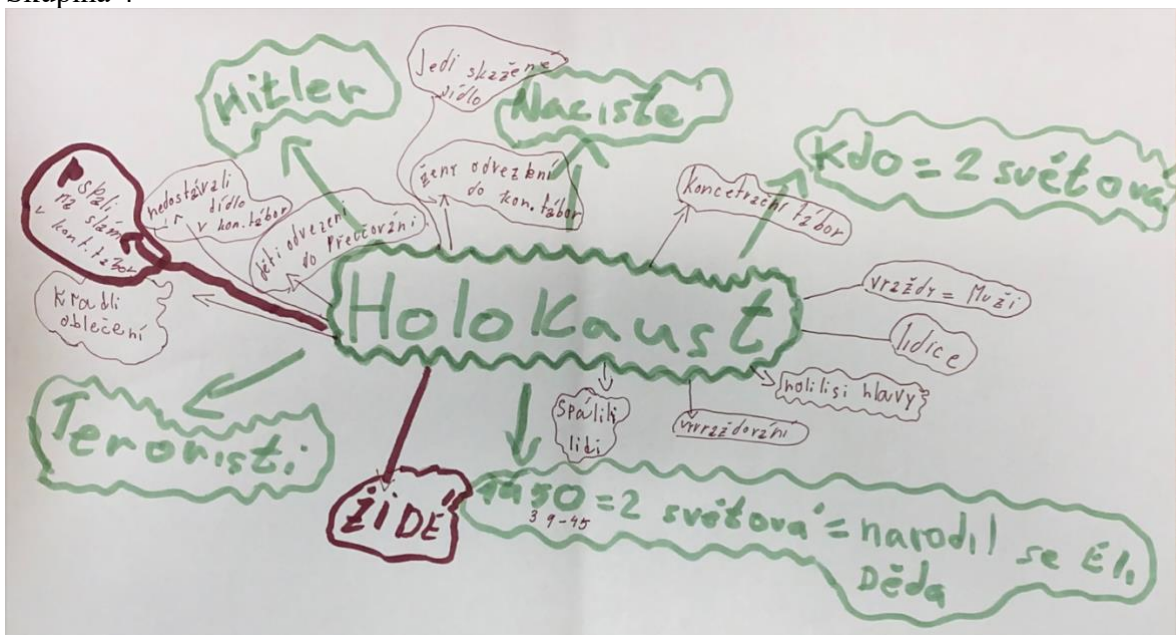
Skupina 2



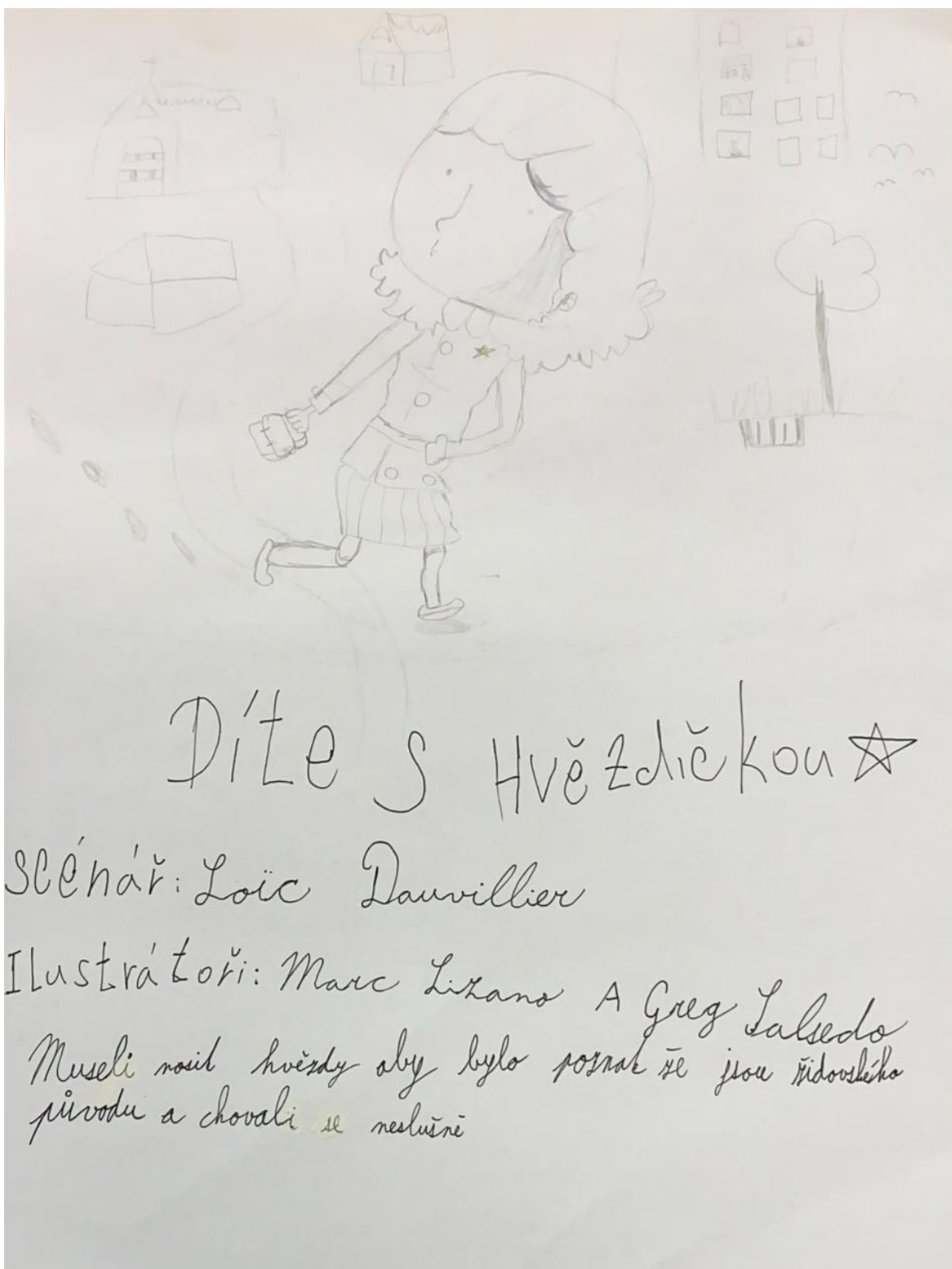
Skupina 3



Skupina 4



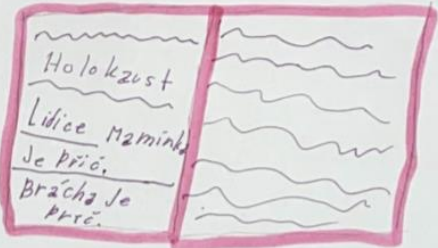
Příloha 17: Plakát ke knize Dítě s hvězdičkou



Příloha 18: Plakát ke knize Deník Dory Grayové

Deník
Dorr
Grayové

ilustrace:




Autorka: Nadě Ravičková
Ilustrátor: Tereza Jánáková

Zavalo mě ~~do~~ deník, a krabice s plyšovým Medvídek.
Zavala mě název knihy.
Zavalo mě název a deník.

Co znamená Holokzest.
Ze byla nekrutější doba.
Co to je Holokzest.

Ze tatínek křičel na Doru.
Ze tati ne křičel na Doru.
Ze tatínek křičel na Doru.

ilustrátorce:



Příloha 19: Plakát ke knize Říkali mi Leni

