

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Fojtíčková

**Osobnostní a sociální rozvoj ve výuce českého jazyka na základní škole**

(Development of Personality and Social Education in Czech Language

Lessons at Primary School)

## **Poděkování:**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za trpělivé vedení práce, vstřícný přístup, za odborné rady a připomínky a za projevený zájem. Poděkování patří také doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za postřehy a komentáře „ze zákulisí“ OSV. Dále bych chtěla srdečně poděkovat všem účastníkům výzkumu. Přispěli svými výpověďmi, které obsahovaly mnoho zkušeností a zajímavých postřehů, nejen k empirické části práce, ale i k obohacení teoretické části. Díky rozhovorům s učiteli jsem měla možnost nahlédnout do problematiky z dalšího úhlu pohledu.

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

*V Praze dne 10. 8. 2015*

*podpis:*

## **Abstrakt**

Práce se zabývá začleněním průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy (OSV) do výuky českého jazyka (ČJ) na druhém stupni základních škol a tomu odpovídajícím stupňům víceletých gymnáziích. V první části je představena OSV a jsou popsána její jednotlivá témata. Následně je popisováno, jakým způsobem lze s tématy pracovat ve výuce českého jazyka. Dále práce obsahuje popis aktivit, které může učitel českého jazyka využít k začlenění OSV do českého jazyka. Jedna kapitola je věnována popisu E – U – R modelu a metodám, které uplatňuje.

V empirické části je představeno šetření mezi učiteli českého jazyka, které se zaměřuje na jejich přístup k OSV a na jejich zkušenosti se začleňováním průřezového tématu. Další složkou empirické části je studentské šetření, které sleduje obeznámenost studentů učitelství českého jazyka s tématem. Šetření je prováděno metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky jsou okomentovány a promítnuty do teoretické části práce.

### **Klíčová slova:**

český jazyk, základní škola, osobnostní a sociální výchova, E – U – R model, projektové vyučování, PCA, výukové metody

## **Abstract**

This thesis deals with the integration of the topic of personality and social education into the Czech language lessons taught in classes on the second grade of basic schools and in grammar schools. The first part introduces personality and social education and its particular topics. Then the ways of working with these topics during Czech language lessons are described, and also the activities that can be used by a teacher to include personality and social education into Czech language lessons. One chapter is dedicated to description of E-U-R model and its applicable methods.

In practical part the survey among Czech language teachers, which focuses on the attitude of teachers towards personality and social education and their experience with integrating this topic, is described. Also there is a survey that focuses on familiarity of Czech language students with this topic. The survey is carried out by the method of semi-structured interview. The results are commented and projected into theoretical part of the thesis.

**Key words:** Czech language, basic school, personality and social education, E – U – R model, PCA, education methods

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>CO JE OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA (OSV)? .....</b>	<b>9</b>
2.1	POLEMIKA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY S ETICKOU VÝCHOVOU .....	12
2.2	POZITIVNÍ DOPADY OSV NA VÝUKU OBOROVÝCH PŘEDMĚTŮ .....	13
2.3	ZAVÁDĚNÍ OSV DO VYUČOVÁNÍ.....	13
<b>3</b>	<b>SPOJENÍ JEDNOTLIVÝCH TÉMAT OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY S VÝUKOU ČESKÉHO JAZYKA:.....</b>	<b>14</b>
3.1	ROZVOJ SCHOPNOSTI POZNÁVÁNÍ .....	15
3.2	SEBEPOZNÁNÍ A SEBEPOJETÍ.....	18
3.3	SEBEREGULACE A SEBEORGANIZACE .....	20
3.4	PSYCHOHYGIENA .....	22
3.5	KREATIVITA .....	23
3.6	POZNÁVÁNÍ LIDÍ.....	24
3.7	MEZILIDSKÉ VZTAHY .....	25
3.8	KOMUNIKACE .....	26
3.9	KOOPERACE A KOMPETICE .....	29
3.10	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A ROZHODOVACÍ DOVEDNOSTI.....	29
3.11	HODNOTY, POSTOJE, PRAKTICKÁ ETIKA .....	30
<b>4</b>	<b>NÁVRHY CVIČENÍ NA APLIKACI OSV UPLATNITELNÝCH VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY.....</b>	<b>31</b>
4.1	REFLEXE UČENÍ.....	31
4.2	SLOVNÍ ROZCVIČKA – MĚSTO, JMÉNO.....	33
4.3	POPIS S OMEZENÝMI SMYSLY .....	34
4.4	JMÉNO + VLASTNOSTI .....	34
4.5	MINULÝ ŽIVOT .....	35
4.6	DOPIS SOBĚ ZA ROK.....	36
4.7	VYTVOŘTE POSTAVU.....	36
4.8	ROZHOVOR SMÍCHEM.....	37
4.9	SEBEVĚDOMÝ SMÍCH.....	37
4.10	AKTIVIZAČNÍ CVIČENÍ Z FONETIKY .....	38
4.11	POZDRAV: ŽÁCI SE PŘEDSTAVÍ LIBOVOLNÝM ORIGINALNÍM ZPŮSOBEM .....	39
4.12	JÁ JSEM: PŘEDSTAVIT SE BEZE SLOV.....	40
4.13	NÁSLEDKY: CO BY SE STALO KDYBY... ..	40
4.14	SKLADBA SLOV .....	40
4.15	REKLAMNÍ AGENTURA .....	41
4.16	REŽIE .....	41

4.17	SUPERHRDINOVÉ.....	42
4.18	CLUSTERING .....	42
4.19	ŠEST OTÁZEK: CO? KDO? KDY? KDE? PROČ? JAK? .....	42
4.20	PLOT .....	43
4.21	NÁCVIK ARGUMENTACE: SOUVISLOST ZDÁNlivĚ NESOUVISEJÍCÍCH .....	43
4.22	LOGICKÁ NÁSLEDNOST .....	43
4.23	TVOŘENÍ VĚT .....	44
4.24	SLOVESNÉ VZORY .....	44
4.25	HÁDEJ VLASTNOST.....	44
4.26	FACEBOOK TRÍDY.....	45
4.27	MŮJ VZOR .....	46
4.28	MODELOVÁ HODINA: KOMUNIKACE – EMPATICKÉ NASLOUCHÁNÍ .....	46
<b>5</b>	<b>E – U – R MODEL.....</b>	<b>48</b>
5.1	METODY PRO UPLATNĚNÍ E – U – R MODELU.....	50
5.1.1	<i>Pětilístek</i> .....	51
5.1.2	<i>Kostka</i> .....	51
5.1.3	<i>Klíčová slova</i> .....	52
5.1.4	<i>Zpřeházené věty</i> .....	52
5.1.5	<i>V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)</i> .....	52
5.1.6	<i>INSERT</i> .....	52
5.1.7	<i>Podvojný deník</i> .....	53
5.1.8	<i>Skládkové učení</i> .....	53
5.1.9	<i>Vennův diagram</i> .....	54
5.1.10	<i>Poslední slovo patří mně</i> .....	55
<b>6</b>	<b>NÁVRH PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ – NAHRÁVÁNÍ AUDIOKNIHY</b>	
	<b>55</b>	
6.1	PŘÍKLAD PRAXE PROPOJENÍ OSV A PRÁCE S TEXTEM VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA.....	55
<b>7</b>	<b>ZAČLENĚNÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU OSV DO UČEBNIC.....</b>	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>62</b>
8.1	ROZHOVORY S UČITELI .....	64
8.2	STUDENTSKÉ ŠETŘENÍ: .....	79
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR A DISKUSE.....</b>	<b>83</b>
<b>10</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>84</b>
10.1	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	88
<b>11</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>88</b>

## **Seznam zkratek**

ČJ – český jazyk

E – U – R model – viz kapitola XY

FF – Filozofická fakulta

KL – Kritické listy, časopis sdružení Čtením a psáním ke kritickému myšlení

OSV – osobnostní a sociální výchova

PCA – Person centred approach, na člověka zaměřený přístup, psychologický přístup vycházející z humanistické psychologie Carla Rodgerse

PedF – Pedagogická fakulta

RVP – Rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

UK - Univerzita Karlova

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

# 1 Úvod

Práce se zabývá začleněním průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy (OSV) do výuky českého jazyka a komunikační výchovy. Ve své práci se zabývám nejprve vymezením OSV a následně možnostmi, jak ji ve výuce mateřského jazyka uplatňovat. Zohledňuji i další související možnosti, jak ve škole rozvíjet nejen kognitivní schopnosti žáků, ale i jejich duševní vlastnosti a sociální kompetence, jak posilovat jejich žádané chování a formovat postoje. Moje práce má těžiště především v popisu aktivit, které lze začlenit do výuky češtiny, a rozvíjet tak zároveň kompetence OSV i kompetence komunikační a jazykové. Některé aktivity jsou mnou vymyšlené, jiné jsou převzaty z různých příruček a upravené.

OSV je ve školách i ve vědě na okraji zájmu, takže přestože ji školy většinou mají ve svých školních vzdělávacích plánech, její realizace často pokulhává. Je to také pravděpodobně dáno tím, že např. k začlenění OSV do jednotlivých předmětů neexistuje téměř žádná literatura. Některé články a metodiky s OSV související lze sice najít na metodickém portálu RVP, ale představitelé OSV se od těchto textů částečně distancují s tím, že to není koncept OSV v původním slova smyslu.

Z důvodu nedostatku materiálů jsem se rozhodla svou práci této problematice věnovat a pokusit se tak podpořit zájem pedagogických i vědeckých pracovníků. Práce si klade za cíl poskytnout (především učitelům či budoucím učitelům českého jazyka) informace o možnostech začlenění OSV do vyučování a zároveň nabídnout metody výuky a dílčí aktivity uplatnitelné při výuce. Práce propojuje obory pedagogiku a český jazyk. Může být kritizováno, že práce je spíše pedagogická než jazyková. To obhajují tím, že chci zohlednit cílovou skupinu, která se potřebuje dozvědět teoretické základy o OSV a následně se seznámit s možnostmi začlenění OSV do výuky českého jazyka.

Úskalí mojí práce spočívá v tom, že pojetí OSV v mé práci je o něco širší než pojetí OSV jako takové. Je to dáno tím, že tenduji k propojení OSV s dalšími přístupy a tím se koncept OSV může pozměňovat, což může vyvolat kritiku u zastánců OSV. Toto širší pojetí OSV obhajují tím, že považují za přínosné čerpat při práci na osobnostním a sociálním rozvoji žáků z více směrů a snažit se využít tak více „přístupových cest“ k stanovenému cíli. Navíc se musím ve své práci vypořádat s požadavky pro výuku českého jazyka stanovovanými kurikulárními dokumenty, které sami o sobě cíle OSV

nezačleňují nebo začleňují jen okrajově a implicitně. Práce pak může působit jako jakýsi kompromis mezi požadavky cílů OSV a požadavky cílů předmětu český jazyk. Hlavním přínosem práce má být nabídka metod, rozvíjející zároveň cíle obou předmětů.

V další části se věnuji dosavadnímu uplatnění OSV v praxi, které jsem zjišťovala pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsou dvojího typu: první pro učitele, druhý pro studenty vysokých škol pedagogického zaměření.

## 2 Co je osobnostní a sociální výchova (OSV)?

Osobnostní a sociální výchova je zacílená „na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů.“<sup>1</sup> Zaměřuji se na osobnostní a sociální výchovu (OSV) ve výuce češtiny proto, že „je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy.“<sup>2</sup> Témata OSV stojí na třech základních pilířích: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Pod osobnostní rozvoj spadají tato podtémata:

1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Sebepoznání a sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygienu
5. Kreativita

Pod sociální rozvoj řadíme témata:

6. Poznávání lidí
7. Mezilidské vztahy
8. Komunikace
9. Kooperace a kompetice

Pod téma morálního rozvoje spadají témata:

10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
11. Hodnoty, postoje, praktická etika

V oblasti osobnostně sociálních kompetencí se objevují ještě dvě doplňková témata, vázaná na určité role a situace

12. Já a jiní lidé v mých životních situacích

---

<sup>1</sup> <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php> (Mach, 1993) [online]. [cit. 2014-11-8]

<sup>2</sup> <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php> (Mach, 1993) [online]. [cit. 2014-11-8]

### 13. Já a mé sociální role<sup>3</sup>

Zapojení průřezových témat je povinností škol základního vzdělávání (tj. základních škol a víceletých gymnázií). Rozsah a realizace jsou stanovovány ŠVP. Průřezová témata slouží k rozvíjení klíčových kompetencí žáků.<sup>4</sup> Průkopníci průřezového tématu OSV zastávají názor, že nácvikem osobnostních a sociálních dovedností se zlepšuje atmosféra ve škole, například proto, že se stmeluje třídní kolektiv, žáci jsou otevřenější, nebojí se vyjádřit své názory a pocity, zlepšilo se jejich sebehodnocení, více dodržují pravidla a respektují se navzájem.<sup>5</sup>

OSV klade důraz na použití prožitkových metod vyučování. Průřezová témata lze realizovat formou seminářů, projektových dnů, zážitkových kurzů, ale také v oborové výuce. Ve své práci se budu zaměřovat na průřezové téma OSV a jeho začlenění do výuky českého jazyka a komunikační výchovy.

Přikládám následující definici OSV, nejen abych ukázala směřování OSV, ale také chci ukázat, na jaká úskalí může narážet. „Průřezová témata směřují k témuž praktickému důsledku, a to k tomu, aby se žák **choval** tak, aby nepoškozoval nejen sebe, ale ani druhé lidi, společnost či svět, ve kterém žije. V optimálním případě by pak svým chováním měl o vše zmíněné pečovat a podle svých schopností sám sebe i okolní svět zdokonalovat. [...] Základní přínos a konečný cíl osobnostní a sociální výchovy je **behaviorální**, v rovině akceptovatelného chování, resp. jednání jako vědomého, případně cíleného chování. Jedná se zejména o schopnost efektivně jednat, a tedy o rozvoj klíčových kompetencí, a to především klíčové kompetence sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů a k učení.“<sup>6</sup>

OSV, podobně jako další průřezová témata, je určena k rozvoji žáků takřka bez možnosti měřitelnosti. Cílem má být motivace žáků k celoživotnímu vzdělávání a k práci na rozvoji své vlastní osobnosti. Přínos OSV je z definice behaviorální, a tím tedy umožňuje pozorování a hodnocení. Stanovit cíle OSV tak, aby byly měřitelné, je obtížné z toho důvodu, že jde především o dlouhodobé výsledky, které nelze v krátkodobém horizontu pozorovat a změřit. Cílem OSV, který není možné krátkodobě změřit, je co největší možný duševní a duchovní rozvoj žáka.

---

<sup>3</sup> <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php?cast=tematicke-okruhy-osv>, [online]. [cit. 2014-11-15]

<sup>4</sup> [www.prurezovatemata.cz](http://www.prurezovatemata.cz), [online]. [cit. 2014-11-15]

<sup>5</sup> <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php?cast=co-nam-prinasi-osv>) [online]. [cit. 2014-11-15]

<sup>6</sup> <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29295&view=3993>, [online]. [cit. 2014-11-15]

V definici OSV se setkáváme s jistou opatrností při formulaci cílů. Jsou střízlivé kvůli tomu, aby byly reálné. Ideální cíle OSV by podle mého názoru měly být rozšířeny o následující položky: vychovat z žáků lidi zodpovědné za své chování, lidi s motivací se zdokonalovat, pečovat o okolní svět, lidi se zájmem o své okolí, připravené pomoci tam, kde je potřeba, lidi bez předsudků, bez extremistických sklonů, tolerantní, ale ne laxní, sociabilní jedince schopné posoudit své schopnosti a co nejvíce je vytěžit, lidi s ochotou přemýšlet o abstraktních otázkách, se schopností pečovat o svůj duchovní a duševní život, lidi uznávající tradici a přesto otevřené novým věcem. Na cíle OSV, uvedené v poslední zmíněné citaci, je napojena metodika.

V Čechách je jedním z hlavních představitelů OSV Josef Valenta. Podílel se na zavedení OSV do škol, na sestavování metodik, na teoretické bázi i na školení studentů i pedagogů. OSV v jeho pojetí je spjata s behaviorálním přístupem.<sup>7</sup> Smysl průřezového tématu OSV tedy nespočívá v uvažování o jejích tématech, ale v praktickém jednání, které se má projevit přímo při práci ve škole. Pracujeme-li s OSV při běžné výuce, tzn., že využíváme její postupy, ale nepokoušíme-li se o výsledky promítnuté do chování žáků, nejedná se už o OSV. Hranice mezi OSV a pokusy o začleňování psychického a sociálního rozvoje žáků spočívá právě v tomto rozdílu mezi chováním a myšlením (popř. postoji, názory). Zde narážím na jeden z nejtěžších úkolů této práce. Aktivita, navrhované v dalších částech práce, mohou sloužit cílům OSV tím, že směřují k osvojení určitého chování, jiné však tento cíl sledují jen implicitně, či jsou dokonce směřované jen na myšlení, formování postojů a názorů. Toto směřování sice vychází z metod OSV, ale vzdaluje se od OSV v původním smyslu. V této práci se dopouštím jistého eklekticismu, protože jsem toho názoru, že zapojení jiných psychologických a filosofických směrů do OSV ji obohatí o nové pohledy a rozvine možnosti začlenění do výuky. Další možnosti aplikace OSV by mohly spočívat v propojení OSV s kritickým myšlením, metodami prevence šikany, etickou výchovou. Ve výuce českého jazyka je obtížné dodržovat cíle OSV v původním slova smyslu, protože výuka českého jazyka sleduje také mnoho dalších cílů, které nelze vždy současně s cíli OSV propojit. Dochází buď k určitému kompromisu, nebo k přesunutí pozornosti učitele na jednu oblast (buď OSV nebo český jazyk). V mé práci se jedná o jistý kompromis.

---

<sup>7</sup> Valenta, 2014

## 2.1 Polemika osobnostní a sociální výchovy s etickou výchovou

Ohledně propojení OSV s etickou výchovou se nabízí pozoruhodná otázka rivality mezi těmito dvěma systémy. Oba systémy směřují ke stejným nebo velmi podobným cílům, používají podobné vyučovací metody, zážitkové učení, praktičnost. Zastáncům etické výchovy nestačí OSV pouze jako průřezové téma, pravděpodobně proto, že mají obavu, že jsou průřezová témata na leckterých školách opomíjena. Chtějí etickou výchovu jako samostatný předmět v rámci povinně volitelných předmětů. Chtějí tímto krokem zajistit hojnější zprostředkování etických či osobnostně sociálních témat žákům. Tento krok se ale dotkl představitelů OSV, protože vynaložili mnoho sil na to, aby sestavili fungující koncept pro výuku těchto témat. Zavedení etické výchovy do škol považují za zcela zbytečný krok. Valenta<sup>8</sup> útočí na etickou výchovu.

Valenta<sup>9</sup> kritizuje, že Etické fórum má blízko ke katolicismu a ke KDU-ČSL, a že vychází jen z metodiky Roche-Olivara. Předpokládá, že bude mít „ideologický háv“<sup>10</sup>. Označuje etickou výchovu za monopolní. Etická výchova podle mého názoru směřuje k tomu, aby se rozšířilo pole působnosti pro výuku osobnostního a sociálního rozvoje žáků, aby nemusela tato problematika být vyučována jen sporadicky např. při projektových dnech, ale aby opravdu byla zastřešena školou, hodinovou dotací a podpořena ŠVP i RVP. Valenta argumentuje tím, že témata etické výchovy už v RVP obsažena jsou v rámci jiných předmětů či průřezových témat. Etické fórum prosazuje zvýšení hodinové dotace tím, že etickou výchovu chce zařadit jako povinně volitelný předmět. Valenta dále upozorňuje na to, že je RVP umožněno etickou výchovu zařadit do výuky na konkrétních školách, když se pro to rozhodne škola. Škola má pak volné pole působnosti v tomto ohledu a může samostatně zvolit přístup i metodiku. Hlavním bodem jeho kritiky je to, že etická výchova má podporu politického subjektu. Valenta vyslovuje obavu, že etická výchova může být maskovanou náboženskou výchovou a hrubě s tím nesouhlasí.<sup>11</sup> Cílem etické výchovy je, také jako u OSV, aby si žáci systematicky osvojili sociální dovednosti. Podle slov Motyčky<sup>12</sup> staví etická výchova na filosofickém principu, který metaforicky říká, že učitel je zahradník, který pečuje o květinu. Z neduživého květu

---

<sup>8</sup> Valenta, 2010, online <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/povinna-eticka-vychova-je-krok-spatnym-smerem/>, [online]. [cit. 2014-11-16]

<sup>9</sup> tamtéž

<sup>10</sup> tamtéž

<sup>11</sup> tamtéž

<sup>12</sup> Motyčka, P.: Jak vychovává etická výchova? In Moderní vyučování, 4/2007

může vypěstovat krásnou květinu, ale nemůže z hortenzie udělat růži. Učitel má měnit podmínky pro růst, ne rostliny.

Představitelé etické výchovy se také inspiřují myšlenkami Carla Rodgerse a přístupem humanistické psychologie (PCA). Podle materiálů dostupných na stránkách etického fóra<sup>13</sup> nemohu souhlasit s Valentovým tvrzením, že etická výchova těží jen z přístupu výchovy k prosociálnosti R. Roche Olivara.

## **2.2 Pozitivní dopady OSV na výuku oborových předmětů**

Cíleným rozvíjením studijních dovedností (kompetencí k učení) se zlepšuje schopnost naučit se látce jednotlivých oborů. Díky práci na sebeovládání, příp. na zvládnutí emocí žáci méně ruší při hodinách. S rozvojem sebeovládání souvisí i komunikativní dovednosti. Žáci se v rámci OSV učí řešit konfliktní situace. Tehdy OSV může fungovat jako prevence šikany. Propojení OSV s oborem přináší žákům, (kteří se např. o předmět příliš nezajímají), možnost dozvědět se něco o sobě, osvojit si dovednosti, které mohou využít i v jiných předmětech či v běžných životních situacích. Konkrétním příkladem ve výuce českého jazyka propojeného s OSV je např. téma komunikace, kreativity, rozpoznání manipulace, kooperace, atd. Žáci poznávají sami sebe, což jim usnadňuje komunikaci s autoritou, s prezentováním svých názorů a se vztahy se spolužáky.<sup>14</sup>

## **2.3 Zavádění OSV do vyučování**

Valenta ve své práci nabízí čtyři možnosti, jak začlenit OSV do výuky.

„1. UPLATNĚNÍ TÉMAT OSV PROSTŘEDNICTVÍM EFEKTIVNÍHO CHOVÁNÍ A JEDNÁNÍ UČITELŮ.

2. VYUŽITÍ POTENCIÁLU TÉMAT OSV V RŮZNÝCH (BĚŽNÝCH) ŠKOLNÍCH SITUACÍCH.

3. VČLENĚNÍ TÉMAT OSV DO JINÝCH PŘEDMĚTŮ, RESP. OBLASTÍ ČI OBORŮ VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVY.

4. VČLENĚNÍ TÉMAT OSV DO PRÁCE ŠKOLY V SAMOSTATNÝCH ČASOVÝCH BLOCÍCH.“<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> [www.etickeforum.cz](http://www.etickeforum.cz), [online]. [cit. 2014-11-16]

<sup>14</sup> Dubec a kol.: Podmínky realizace OSV, str. 3, dostupné online na <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=podminky-realizace-osv> [online]. [cit. 2014-11-25]

<sup>15</sup> VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006., str. 57

Pro mou práci je důležitý především bod 3, ve kterém se jedná o propojení OSV s oborovou výukou. Jde o tzv. kroskurikulární přístup, kdy jsou do výuky českého jazyka integrovány obsahy a metody OSV. Ve své práci se podrobně zaměřím na jednotlivé možnosti začlenění OSV do výuky českého jazyka a komunikační výchovy.

Bod 1 klade vysoké nároky na osobnost učitele. Učitel by měl pracovat nejen na svých odborných schopnostech a dovednostech, ale i na duševním rozvoji. Takový učitel může být pak pro žáky vzorem ve svém každodenním chování a jednání. Budoucí učitelé však neabsolví systematický trénink těchto schopností. Na vysokých školách pedagogického zaměření by bylo vhodné zvážit začlenění duševního a osobnostního rozvoje budoucích učitelů.

Bod 1 souvisí s bodem 2. Učitel by měl na základě svých sociálních dovedností a zkušeností schopen z „krizové“ školní situace vytěžit informaci o chování žáků a dále s ní pracovat ku prospěchu žáků či třídního kolektivu. Je na řediteli školy, zda bude při přijímacím pohovoru zohledňovat také tyto kvality učitele. Otázkou zůstává, zda může ředitel při přijímacím pohovoru osobnostní kvality uchazečů zjistit. Ředitel má možnost učitele posílat na odborná školení.

Bod 4 se týká projektového vyučování, na kterém se oborová učitelé podílejí, případně jej sami iniciují. Blokovaná výuka je zahrnuta v ŠVP jednotlivých škol. I zde je možné propojit OSV s jiným oborem. Problematiku blokované výuky v této práci nebudu zvlášť rozvádět, protože je specifická a závislá na tradici či plánech jednotlivých škol. Nicméně aktivity popisované v mojí práci lze také do blokované výuky zařadit.

### **3 Spojení jednotlivých témat osobnostní a sociální výchovy s výukou českého jazyka:**

Podle jedné z autorek učebnic FRAUS<sup>16</sup> umožňují průřezová témata propojení vzdělávacích obsahů oborů. Průřezová témata by měla podpořit výchovnou funkci vzdělávání a směřovat k utváření vlastností a vhodných postojů žáků, čímž by měla naplňovat požadavek naplňování klíčových kompetencí. Autorka učebnice spatřuje hlavní význam propojení OSV a ČJ v „samotném faktu komunikační podstaty jazyka“.<sup>17</sup> Každodenní verbální komunikaci považuje za nejdůležitější nástroj jednání. Zdůrazňuje, že specifické aplikace jazyka souvisí se sociálními dovednostmi. ČJ a OSV se setkávají

---

<sup>16</sup> Krausová, 2013

<sup>17</sup> Krausová, 2013, str. 4

v rozvoji komunikace: „techniky řeči, výrazu řeči, dovednost vést souvislý monolog, vést smysluplný dialog, pravidla řízení rozhovoru, typy dialogů, komunikace v různých situacích (např. informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, řešení konfliktů, žádost atd.), poznávání asertivní komunikace a dovednost komunikační obrany proti agresii a manipulaci“.<sup>18</sup>

V následující části okomentuji podrobně témata OSV a usouvztažním je s výukou českého jazyka. Zaměřím se na cíle OSV a budu sledovat, v jakém rozsahu se překrývají či doplňují s tématy předmětu. V další části popíšu aktivity, které lze začlenit do hodin českého jazyka, a kterými budou splňovány cíle českého jazyka i OSV. U vybraných aktivit popíšu zadání a průběh činnosti, cíle, které si klade, a také budu zohledňovat výhody a nevýhody, popř. úskalí, která aktivita může přinášet.

### **3.1 Rozvoj schopnosti poznávání**

Do tohoto tématu spadá rozvoj kognitivních funkcí, mezi které řadí Valenta smyslové vnímání, pozornost a soustředění, představivost a fantazii, paměť, cítění rytmu, myšlení a myšlenkové operace, dovednosti pro řešení problémů, učení a metakognici.<sup>19</sup> Kognice zahrnuje „jak poznávací schopnosti, tak vědomí a poznání, tedy i poznávací složku emocí. [...] Je spojena s procesy myšlení, informačními procesy, inteligencí, myslí“.<sup>20</sup> Školní vzdělávání se zaměřuje převážně na rozvoj kognitivních funkcí. Jednotlivé, výše zmiňované funkce budu v následující části definovat.

Ve škole se pracuje převážně se smyslovým vnímáním, které definuje Vysekalová jako „aktivní proces, zprostředkovaný smyslovými orgány a zpracovaný v mozku do podoby mentální reprezentace předmětu vnímání“.<sup>21</sup>

Se žáky je třeba procvičovat pozornost, kterou definují Hartl a Hartlová jako „zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj“.<sup>22</sup> Definici lze rozvinout slovy Plhákové, která vnímá pozornost jako „mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů. Základní vlastností pozornosti je selektivita - výběrovost. Pozornost lidem umožňuje monitorovat vnější i vnitřní prostředí a vybírat z něj pouze ty podněty,

---

<sup>18</sup> tamtéž

<sup>19</sup> Valenta, 2006, str. 18

<sup>20</sup> Raudenská, Javůrková, 2001, str. 56

<sup>21</sup> Vysekalová a kol. 2012, str. 89

<sup>22</sup> Hartl, Hartlová, 2000, str. 445

keré si v daném okamžiku přejí nebo potřebují uvědomit, přičemž ostatní ignorují“.<sup>23</sup> Z definice Plhákové vyplývá, že při výuce je nutné navodit situaci, kdy si žáci „přejí nebo potřebují uvědomit“ určité podněty. Je-li tento stav navozen, pracují žáci soustředěně.

Dalším ze zmíněných kognitivních procesů je představivost, kterou definujeme jako „způsoblost naší psychiky, vyvolávat v mysli objekt, který byl vnímán, ale aktuálně vnímán není“.<sup>24</sup> Produktem představivosti mohou být fantazijní představy.<sup>25</sup>

Dále pod téma kognitivních funkcí spadá téma paměti, která znamená „schopnost zaznamenávat životní zkušenosti“.<sup>26</sup> Ve školní úspěšnosti hraje paměť důležitou roli.

Kognitivní funkce zahrnují dále cítění rytmu. Cítění rytmu umožňuje „chápat a prožívat faktory, časového členění a artikulace hudby“.<sup>27</sup> Kognitivní funkce cítění rytmu je rozvíjena primárně ve výuce hudební výchovy, nicméně při výuce ČJ se můžeme setkat s cítěním rytmu při práci s básnickými texty.

Myšlení „je psychický proces, který umožňuje zprostředkované poznání skutečnosti. Je nejvyšší formou poznávací činnosti a patří mezi nejsložitější psychické funkce. Uplatňují se zde zákonitosti logiky, společenské a vývojové faktory. [...] Myšlení se zaměřuje na hledání vztahu mezi pozorovanými jevy. Pomocí myšlení jsme schopni rekonstruovat minulé události a předvídat další, řešit problémy, s kterými se setkáváme“.<sup>28</sup> Mezi myšlenkové operace zahrnujeme: analýzu, syntézu, srovnávání, abstrakci, konkretizaci, indukci, dedukci, zobecňování a analogii.<sup>29</sup> (Jednotlivé myšlenkové operace nebudu dále definovat, neboť jejich definice jsou přehledně shrnuté např. v Psychologii Kelnarové a Matějkové.) Myšlenkové operace používáme pro řešení problému. Řešení problému probíhá v následujících fázích: setkání s problémem, příprava na řešení problému, vlastní proces řešení, nalezení řešení a konečná kontrola.<sup>30</sup> Na schopnosti řešení problému mají dle Kelnarové a Matějkové<sup>31</sup> vliv tyto faktory: zkušenosti řešitele, míra učení, zaměřenost řešení (dosažení úspěchu je pravděpodobnější při pružném přemýšlení nad problémem; vidění jej z více úhlů pohledu), psychický a

---

<sup>23</sup> Plháková, 2003, str. 77

<sup>24</sup> Helus, 2011, str. 106

<sup>25</sup> tamtéž

<sup>26</sup> Plháková, 2003, str. 193

<sup>27</sup> Sedlák, Váňová, 2013, str. 68

<sup>28</sup> Šobáň, 2008, str. 12

<sup>29</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 29

<sup>30</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 52

<sup>31</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 54

fyzický stav řešitele, kreativita a funkční fixace (funkční fixace = „názor, že každý předmět má svou funkci a nepřipouští jiné možnosti jeho využití“<sup>32</sup>).

Další subkategorií kognitivních funkcí je učení. V definici učení je kladen důraz na procesualnost; učení je definováno jako „proces navozený vnějšími či vnitřními podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností“<sup>33</sup>, zjednodušeně lze definovat učení také jako „osvojování si určitého množství znalostí, které vedou k žádoucímu způsobu chování [...] v životě.“<sup>34</sup>

Metakognice „je vědomí o svých vlastních kognitivních procesech“.<sup>35</sup> „Zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi schopnost o nich uvažovat a hodnotit je“.<sup>36</sup> Zahrnuje kromě poznání různých situací i porozumění jim a následnou regulaci a kontrolu poznávacích aktivit, které se v nich uplatňují. Metakognice zahrnuje i praktické využití těchto zjištění a posouzení toho, jakou strategii volit. S metakognicí souvisí i schopnost ocenit své vlastní kompetence.<sup>37</sup>

Tyto podoblasti je třeba rozvíjet v každém oborovém předmětu, protože pomáhají vzdělávacímu procesu. Žáci by si měli osvojit dobré návyky v oblasti učení a soustředění co nejdříve, aby mohli během celé své školní docházky z těchto návyků čerpat. Je tedy na oborových učitelích, aby žákům zprostředkovali psychologické poznatky s těmito tématy související, a systematicky se věnovali procvičování kognitivních dovedností, naučili žáky používat správné postupy při učení, aby podpořili schopnost soustředění, poskytl žákům tipy pro lepší zapamatování faktů a rozvíjeli nejen krátkodobou, ale i dlouhodobou. Očekávané výstupy RVP pro obor český jazyk, které úzce souvisí s prvním tématem, jsou následující: „1. žák pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty, 2. efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet).“<sup>38</sup> Dále je v RVP zmíněna kompetence ke čtení s porozuměním.<sup>39</sup> Výstupy stanovené OSV jsou stanoveny takto: 1. Žák používá postupy zlepšující vlastní soustředění, 2. Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus, 3. Žák používá postupy efektivního učení a plánuje své učení.<sup>40</sup>

---

<sup>32</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 54

<sup>33</sup> Říčan, 2010, str. 164

<sup>34</sup> Vysekalová, 2012, str. 114

<sup>35</sup> Matlin, 2012, str. 50

<sup>36</sup> Vágnerová, 2012, str. 284

<sup>37</sup> tamtéž

<sup>38</sup> RVP G, 2007, str. 14

<sup>39</sup> RVP G, 2007, str. 12

<sup>40</sup> <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>, [online]. [cit. 2014-12-6]

V kapitole 4 uvádím několik postupů směřujících zároveň k cílům OSV i cílům výuky českého jazyka. K rozvoji schopnosti poznávání jsou určeny aktivity 4.1 až 4.3. Kromě zde nabízených aktivit lze použít i aktivity E – U – R modelu popsané v kapitole 5.

### 3.2 Sebepoznání a sebepojetí

Toto téma je předpokladem pro osobní rozvoj jednotlivce. Sebepoznání „je přijímání nových informací osobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí, [...] sebepoznání je celoživotní proces. [...] Sebepojetím rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech“.<sup>41</sup> S těmito pojmy souvisí i pojem sebeúcta. Sebeúcta závisí na tom, nakolik si jedinec uvědomuje, že se mu daří plnit vytčené cíle.<sup>42</sup> Označuje „přesvědčení, že je [člověk] kladně přijímán druhými lidmi, že dobře zvládá své úkoly. Patří sem i dobré mínění o svých duševních a fyzických schopnostech a vlastním tělesném vzhledu“.<sup>43</sup> Děti se slabou sebeúctou mají strach se prosadit, trpí obavami z neúspěchu, posměchu nebo i z konfliktu. Sebeúcta souvisí také s tím, jak se dítě ve škole cítí a následně i se školní úspěšností. Člověk, který je přesvědčen, že zvládne zadaný úkol, má větší šance, že ho zvládne než ten, který si nevěří. Proto děti se zdravou sebeúctou mohou dosáhnout lepších výsledků než děti s poškozenou sebeúctou při stejné inteligenci.

Tento princip postihuje pojem vnímaná akademická účinnost (self-efficacy). Tento pojem označuje „přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení daných typů studijních výsledků. Ve vztahu ke studijním aktivitám jde tedy především o to, jak jedinec vnímá sám sebe tvář v tvář studijním úkolům a požadovaným výkonům.“<sup>44</sup> Bandura dodává, že „víra ve vlastní účinnost v dospívání ovlivňuje převzetí zodpovědnosti za své školní aktivity, způsob, jak dokáže jedinec odolávat negativnímu tlaku ze strany vrstevníků i rozsah empatie vůči druhým osobám.“<sup>45</sup> Na vnímané akademické účinnosti se podílí následující faktory: zkušenosti studenta, zprostředkované zkušenosti, vlastní emocionální a fyziologická reflexe. V současnosti je již dostupný test na vnímanou akademickou účinnost.<sup>46</sup>

---

<sup>41</sup> Kříž, 2005, str. 10

<sup>42</sup> Kelnarová, Matějková, 2014, str. 47

<sup>43</sup> Kříž, str. 11

<sup>44</sup> Draberová, 2012, str. 27

<sup>45</sup> Bandura, 2003, In Krejčová, 2011, str. 137

<sup>46</sup> Draberová, 2012

V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmy *overachiever* a *underachiever*. Tyto pojmy označují vztah mezi výkonem a reálnými schopnostmi (potenciálem) jedince. *Overachiever* je takový jedinec, který považuje sám sebe za výkonnějšího, než odpovídá jeho reálným možnostem, *underachiever* naopak.<sup>47</sup> Školní výsledky *overachieverů* jsou lepší, než by bylo lze předpokládat na základě jejich kognitivních schopností. Naopak *underachiever* dosahuje horších školních výsledků, než odpovídá jeho reálným kognitivním schopnostem.

K sebepoznání, sebepojetí i sebeúctě slouží sebereflexe. Sebereflexi lze definovat jako „uvědomování si svého myšlení, jednání, chování v návaznosti na morální normy, a svědomí, které představuje vnitřní normy pro prožívání“.<sup>48</sup>

Odpovídáním na otázky kdo jsem, jaký jsem, které si klademe při procesu sebepoznávání, získáváme vlastní sebeobraz; identitu. Identitou v úzkém slova rozumíme to, kým nebo čím je jedinec ve společnosti.<sup>49</sup> Z hlediska sociální psychologie lze tento pojem definovat širěji, ale pro účely této práce stačí úzké pojetí. Za hlavního představitele teorie identity bývá považován E. Erikson.

Ve školním věku je osobnost dítěte tvárná a je nutné naučit žáky své sebepoznání a sebepojetí rozvíjet. Velmi aktuální je to v době puberty, kdy se osobnost vyvíjí, prochází emočními změnami, vymezuje se vůči autoritám, formuje postoje a názory.<sup>50</sup> Kassin říká, že „během přechodného období dospívání je základním úkolem tvoření identity nebo vlastního sebepojetí“.<sup>51</sup> Žádoucím výstupem by bylo, kdyby z žáků vyrostli jedinci s realistickým sebepojetím, kteří se nepodceňují, ale zároveň se nevidí přehnaně důležitě, či v lepším světle než jsou ve skutečnosti. Dlužno dodat, že to není jen úkolem školy, ale z významné části i rodiny. Samozřejmě nelze opomenout ani vliv sociálního okolí. Je nutné upozornit na to, že pokud učitel pracuje s dětmi na jejich sebepoznání, měl by i on sám na sobě systematicky pracovat.

Pod téma OSV sebepoznání a sebepojetí spadají klíčové pojmy psychologie osobnosti: temperament, motivace, schopnosti. Temperament zahrnuje „citové ladění osobnosti, [...] způsob citové a volní vzrušivosti“.<sup>52</sup> Motivací rozumíme „proces usměrňování, udržování a energetizace chování“,<sup>53</sup> dále pak „interní proces regulace

---

<sup>47</sup> Krenner, 2007, str. 24

<sup>48</sup> Kelnarová, Matějková, 2014, str. 47

<sup>49</sup> Výrozt, Slaměník, 2008, str. 109

<sup>50</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, 160nn

<sup>51</sup> Kassin, 2007, str. 445

<sup>52</sup> Řičan, 2010, str. 65

<sup>53</sup> Hartl, Hartlová, 2000

chování, dynamický stav, vycházející především z emočních a kognitivních procesů“.<sup>54</sup> Schopnosti „patří mezi získané vlastnosti osobnosti, [...] vedou k zajištění lepšího než průměrného výkonu“.<sup>55</sup> Z definic pojmů vyplývá, že učitel může žáky učit poznávat svůj temperament, případně jej na základě reflexe usměrňovat a dále s ním pracovat, ale ne jej měnit. Učitel má široké pole působnosti v oblasti vnější motivace a ve zvyšování schopností.

Vzdělávací oblasti tohoto tématu OSV jsou následující: 1. Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti). 2. Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem. 3. Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebepřijetí).

V RVP pro výuku českého jazyka a komunikace nenalézám shodné či podobné vzdělávací oblasti, přesto je možné toto téma do oborové výuky začlenit, např. při komunikační výchově.

Aktivita směřující k rozvoji sebepoznání a sebepojetí jsou označeny čísly podkapitol 4.4 a 4.5.

### **3.3 Seberegulace a sebeorganizace**

S tématem seberegulace a sebeorganizace souvisí několik klíčových termínů psychologie osobnosti, které je třeba v úvodu definovat. Jedná se o termíny seberegulace, sebeorganizace, vůle, emoce, agresivita, tréma a návyk.

Seberegulace závisí dle Bandury na stupni sebepozorování, konkrétně na jeho aspektech informativnosti, přesnosti a pravidelnosti. Své chování reflektují lidé na základě těchto měřítek: kvalita, produktivita, originalita, sociabilita, morálnost a deviantnost. Hlavními měřítky pro posouzení sebe sama jsou osobní standardy (normy, hodnoty, cíle).<sup>56</sup> Výrozt dodává, že seberegulace zahrnuje „i ne vždy uvědomované strategie sebeprezentace“.<sup>57</sup>

Sebeorganizací se zabývají především autoři manažerských a konzultačních příruček. Definice sebeorganizace z nich vyplývající je vyjádřena následujícím způsobem. Sebeorganizace „vyjadřuje neustálý proces organizování komplexity a vytváření řádu“.<sup>58</sup> Se třetím tématem OSV souvisí termín vůle. Vůle je definována jako

---

<sup>54</sup> Kučera, 2013, str. 81

<sup>55</sup> Kelnarová, Matějková, 2014, str. 51

<sup>56</sup> Bandura 1986, In Blatný, str. 132

<sup>57</sup> Výrozt, 2008, str. 93

<sup>58</sup> Nývlt, 2010, str. 10

„soubor psychických vlastností a procesů, které vedou k dosažení našich cílů zejména tehdy, pokud je k jejich dosažení potřeba překonávat překážky“.<sup>59</sup> Pro téma seberegulace je klíčovým termínem termín emoce. Emoce jsou „subjektivním hodnocením vlastních procesů i předmět tohoto poznávání“.<sup>60</sup> Emoce lze také definovat jako stav, který se projevuje prožíváním, je doprovázen odpovídajícím chováním a fyziologickými změnami.<sup>61</sup>

V tématech OSV je zahrnuta také oblast agresivity a jejího zvládnutí. Agresivita je chápána jako rys osobnosti. Agrese je záměrné ubližování, chování, které vede ke způsobování negativních důsledků.<sup>62</sup>

Tréma představuje „druh strachu související s anticipací budoucí situace, která, podle ohrožené osoby, převyšuje její schopnosti.“<sup>63</sup> Posledním stěžejním termínem je návyk. Návykem rozumíme „zautomatizované vykonávání některých složek činnosti (nebo také celé činnosti), kterého bylo dosaženo mnohonásobným opakováním příslušných úkolů“.<sup>64</sup>

V rámci OSV je tematizováno a vyučováno sebeovládání, jakožto regulace vlastního jednání i prožívání, vůle a s ní související organizace vlastního času, plánování učení a studia; dále stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení, uplatňují se cvičení sebekontroly.

OSV stanovuje následující výstupy: „žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle, vědomě pracuje se svými emocemi, zvládá vlastní agresivitu (s ohledem na sebe i na své okolí), zvládá trému, překonává sklony a návyky, které mu komplikují život, uplatňuje vůli při pohybových činnostech, plánuje svůj čas a uskutečňuje své životní cíle“.<sup>65</sup>

V tématu OSV číslo 3 nenajdeme explicitní souvislost s tématy ČJ, nicméně všechny výše výtčené oblasti jsou pro práci ve škole (i v oborových předmětech) nezbytné. Některé oblasti můžeme v ČJ s žáky cíleně trénovat. Při hodnocení práce žáků lze např. tematizovat problematiku vůle a návyků. Učitel může nechat žáky uvědomit si, nakolik jim k dosažení úspěchu pomáhá vůle a návyk. Během běžných situací ve škole lze také pracovat s emocemi žáků a se zvládnutím agresivity (např. při skupinové práci,

---

<sup>59</sup> Kopecká, 2011, str. 90

<sup>60</sup> Kostroň, 2011, str. 152

<sup>61</sup> Cakirpaloglu, 2012, str. 204

<sup>62</sup> Výrozst, 2008, str. 267n

<sup>63</sup> Cakirpaloglu, 2012, str. 213

<sup>64</sup> Štefanovič, Greisinger, 1985 In Kelnarová, Matějková, 2014 str. 47

<sup>65</sup> <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>, , [online]. [cit. 2014-1-14]

při emočně náročné situaci, např. když jsou na žáky kladeny zvýšené nároky). Ústředním tématem pro ČJ je také zvládání trémy. Během ČJ dostávají (nebo by měli dostávat) žáci dostatek příležitostí, aby si vyzkoušeli mluvit před publikem. Učitel by měl zajistit bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebudou muset bát výsměchu nebo shazování svých schopností. Mluvní cvičení, krátké referáty, ale i recitování básní jsou vhodné způsoby, jak procvičovat vystupování na veřejnosti (před spolužáky). Pro žáky může být snazší překonání trémy při prezentování ve skupině. Při ČJ je také prostor pro výuku rétoriky, a to i na praktické úrovni. Osvojení rétorických dovedností může pomáhat odbourávat trému. V RVP pro gymnázia je stanoveno učivo rétoriky tak, že se vyučují „druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení“.<sup>66</sup> Učitelé mohou využít pestrou škálu publikací s rétorickými cvičeními. Pro příklad uvádím publikace: Špačková: Moderní rétorika: Jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli 2009, Bilinski: Velká kniha rétoriky: Jak s jistotou a přesvědčivě vystupovat při každé příležitosti, 2011.

Aktivity směřující ke splnění cílů tohoto podtématu jsou označeny číslem kapitoly 4.6 a 4.7.

### 3.4 Psychohygienu

Psychohygienu definujeme jako vědní disciplínu na pomezí lékařských, psychologických a sociálních věd. Slouží jako prevence duševních poruch a onemocnění.<sup>67</sup> OSV rozvíjí oblast psychohygieny o následující cílové výstupy: žák rozeznává nežádoucí stres ve svém životě a odstraňuje příslušné stresory, provádí relaxační a aktivizační cvičení, nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě, poskytne a vyhledá pomoc při osobních problémech.<sup>68</sup> Stres lze definovat jako „stav napětí organismu, způsobený uspokojením (eustres) nebo neuspokojením (distres) potřeb organismu.“<sup>69</sup>

Valenta<sup>70</sup> rozděluje téma psychohygieny do dvou skupin: 1. prevence a 2. jednání v zátěžové situaci. Cílem OSV je získání dovedností: „pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, [...] pro využívání pozitivního jazyka (omezení negativních výroků), orientaci pozornosti na pozitivní stránky jevů, dovednost vhodně se podpořit

---

<sup>66</sup> RVP G, 2007, str. 15

<sup>67</sup> Blahutková, Matějzková, Brůžková, 2010, str. 37

<sup>68</sup> <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>, [online]. [cit. 2014-1-15]

<sup>69</sup> Plamínek, 2013, str. 138

<sup>70</sup> 2006, str. 23

sebepotvrzujícími formulkami nebo pozitivními vizualizacemi – představami o sobě, o umění odpustit si, ale i o vyrovnané sebepojetí, [...] asertivní dovednosti, [...] dovednosti pro řešení konfliktů, [...] dobrá organizace času [...], dovednosti zvládání stresových situací, [...] hledání pomoci při potížích.“<sup>71</sup>

Práci na osvojení zmíněných dovedností považují za velmi náročnou a jen obtížně zvládnutelnou při výuce oborových předmětů. Pro splnění těchto cílů je potřebný dostatek času a také profesionální přístup učitele. Práce na rozvíjení výše zmíněných dovedností hraničí s prací psychologa. Učitel by si neměl zahrávat s tématy, na která nestačí, a měl by si předem prostudovat úskalí, se kterými se může setkat při práci s citlivými údaji o dětech (např. v tématu odpuštění). Je vhodné, aby se i oboroví učitelé snažili začlenit do výuky metody a aktivity, které napomáhají k rozvoji stanovených dovedností, ale podle mého názoru není v časových možnostech hodinové dotace předmětu na zmíněných dovednostech systematicky pracovat.

Výstupy ČJ se tématem psychohygieny nezabývají. Nicméně je možné i při ČJ pracovat na odbourání stresu (distresu), provádět relaxační a aktivizační cvičení, nastavit pozitivní atmosféru ve třídě, hovořit s žáky na jednotlivá témata, podpořit žáky v zátěžových situacích, spolupracovat s nimi na organizaci času, ukázat jim možnosti, kam se mohou obrátit v případě potíží, učit je zdravému sebepojetí.

Aktivity k tématu psychohygieny, které je možno začlenit do výuky českého jazyka jsou označeny 4.8 až 4.10.

### **3.5 Kreativita**

Kreativita „je schopnost řešit situace novým, originálním způsobem“.<sup>72</sup> Königová<sup>73</sup> upřesňuje, že se jedná o schopnost vytváření nových hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Pomocí kreativity vznikají dosud neznámé a zároveň hodnotné výtvořiny. Kreativita se ve velké míře uplatňuje ve slohu a komunikační výchově. Kromě toho, že se žáci učí používat různé slohové postupy, učí se také rozvíjet svou kreativitu. Doporučené očekávané výstupy v rámci OSV jsou definovány takto: žák „poznává svůj typ kreativity, na příkladu vysvětlí, co je sociální tvořivost, rozpoznává a podporuje sociálně kreativní nápady druhých, nahlíží skutečnost z různých úhlů pohledu, využívá

---

<sup>71</sup> Valenta, 2006, str. 23n

<sup>72</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 54

<sup>73</sup> Königová, 2007, str. 12

svých kreativních schopností k obohacení mezilidských vztahů, v nichž žije, využívá svých sociálně kreativních schopností k citlivému utváření vlastního image“.<sup>74</sup>

Pojem sociální tvořivost si můžeme představit jako „schopnost chovat se či jednat v určitých sociálních situacích jinak než obvykle, přičemž oním „jinak“ máme v tomto případě na mysli chovat se pro obě strany efektivněji, ale i zajímavěji, výrazověji, nápaditěji“.<sup>75</sup>

Očekávané výstupy OSV jsou směřovány především k využití kreativity z hlediska mezilidských vztahů a sociálních interakcí. Pro využití v ČJ se zaměřím na využití kreativity ve smyslu kreativních postupů směřujících ke splnění zadaného úkolu a rozvíjení kreativního psaní.

Aktivity, kterými se rozvíjí kreativita žáků, jsou v kapitolách s číslem 4.11 až 4.24.

### **3.6 Poznávání lidí**

Tématem poznávání lidí se dostáváme od osobnostní výchovy k sociální. Poznání se uskutečňuje pomocí smyslových orgánů, na základě čítí a vnímání. Umožňuje orientovat se v prostředí a uspokojuje potřebu získat nové informace.<sup>76</sup> Sociální poznávání akcentuje interpersonální, intersubjektivní a reflexivní charakter poznání, jedná se o kognitivní úroveň analýzy sociálně-psychologických jevů.<sup>77</sup>

Říčan<sup>78</sup> uvádí, že největší překážkou v poznávání lidí jsou iluze o sobě samém, vnitřní nevyrovnanost a nedostatek harmonie. Stanovuje nezbytné předpoklady pro poznávání druhých lidí: pořádek v sobě, sebeúcta, jistota vlastní hodnoty, pozitivní vztah k druhým, znalost svých nedostatků a slabin, otevřenost ke změně. Z Říčanova výčtu vyplývá, že sociální výchova staví na základech osobnostní výchovy.

OSV vymezuje výstupy tématu poznávání lidí následujícím způsobem. Žák „poznává své spolužáky ve třídě, poznává a reflektuje svůj způsob vnímání druhých lidí, vysvětlí podstatu různých chyb při pozorování a poznávání lidí, všímá si rozdílů mezi sebou a druhými a také vzájemných shod, vysvětlí výhody odlišností a jedná tak, aby byly odlišnosti ve skupině pozitivně využity, vysvětlí různou důležitost různých informací o

---

<sup>74</sup> Pastorová a kol., 2011, str. 14

<sup>75</sup>Valenta, 2010, <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8481/SOCIALNI-KREATIVITA-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVA.html/>, [online], [cit. 2014-12-5]

<sup>76</sup> Kelnarová, Matějková, 2010, str. 23

<sup>77</sup> Higgins, 2000, In Výrost, 2008, str. 41

<sup>78</sup> 2010, str. 40

lidech pro různé druhy interakčních situací (pro situace vyjednávání, prosby/žádosti, spolupráce, pomoci apod.)<sup>79</sup>

Výstupy ČJ se k tomuto tématu explicitně nevyjadřují, ale téma poznávání lidí je klíčové z hlediska práce s významem přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti lidí a jejich následné aplikace v jazyce. Schopnost poznávání lidí prohlubujeme u žáků četbou knih, kde se uplatňuje psychologie postav. Pomocí četby se žáci mohou učit přijímat analýzy vlastností lidí do aktivního slovníku. Takovou dovednost uplatní ve slohových pracích.

S tématem poznávání lidí je úzce spjat slohový útvar charakteristika. Žáci se učí nejen vnější charakteristice, ale i vnitřní. Pro napsání dobré vnitřní charakteristiky je třeba umět pracovat s abstraktními pojmy vyjadřující vlastnosti. Širokou slovní zásobu přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti potřebuje žák pro charakteristiku přímou. Nepřímá charakteristika vyžaduje schopnost zobecnění na základě jednání popisované postavy.

Cvičení, které směřuje k prohloubení dovedností potřebných pro napsání zdařilé charakteristiky, ale je možné jej použít i k procvičování jiných slohových útvarů či k rozšíření slovní zásoby, je označeno podkapitolou 4.25.

### **3.7 Mezilidské vztahy**

V OSV jsou výstupy tématu mezilidských vztahů stanoveny takto: žák „pečuje o své vztahy s druhými lidmi, vysvětlí a využívá chování podporující dobré vztahy, reflektuje vlastní empatičnost, pokouší se podívat na svět též očima druhého, respektuje jiné lidi jako svébytné osobnosti, respektuje svým chováním práva druhých lidí, postaví se za vlastní práva, uvažuje o vztazích ve vlastní třídě, napomáhá jejich zlepšení nebo udržení jejich kvalit“.<sup>80</sup>

Ve výstupech OSV na portálu Odyssea je jako jedna z možností podporující dobré mezilidské vztahy zahrnuto slavení. Téma slavení by mohlo spadat i pod kategorie sebeorganizace (žák plánuje svůj čas) nebo pod kategorii hodnoty. I při výuce je prostor rozdělit čas na čas práce a čas odpočinku, resp. slavení. Během školního roku se nabízí mnoho příležitostí k připomenutí si významných událostí křesťanské tradice, státních svátků, výročí významných osobností či jiných významných dnů. Tradice jsou často propojeny s literárními texty, lidovou slovesností, nebo se zvyky. V rámci výuky českého

---

<sup>79</sup> Pastorová a kol., 2011, str. 14

<sup>80</sup> Pastorová a kol., 2011, str. 15

jazyka je také vhodné propojit svátek s historickým kontextem. Při významných dnech by mohl učitel v úvodu hodiny přinejmenším představit žákům, co daný svátek znamená. Považuji za přínosné, aby učitel uspořádal pro žáky připomenutí významných událostí určitým slavnostním způsobem. Pro významné příležitosti mohou žáci sestavit vlastní program, např. hraní scének na motivy historické události, představit lidové zvyky nebo tematickou hudbu, připravit si mluvní cvičení na téma, jak prezentují daný svátek média. Je možné číst a analyzovat texty, tematicky se vztahující k určitým svátkům. Kromě toho, že společné zážitky posilují soudržnost třídy, mají žáci také možnost se naučit nové informace nenásilnou formou. Posílena je také motivační složka ke čtení tematických textů, protože se na základě vhodného načasování stávají aktuálními (např. číst se žáky Erbenův Štědrý den nebo Dickensovu Vánoční koledu těsně před Vánocemi může zapůsobit na žáky intenzivněji, než když se úryvky čtou jako součást výkladu o autorech jindy během roku). Považuji za důležité podporovat ve škole udržování tradic a kladení důrazu na jejich důležitost. Vyučování jazyka má za cíl představit žákům „duchovní bohatství národa a jeho tradice“.<sup>81</sup> U mateřského jazyka by to mělo platit také.

Konkrétní kroky mohou být i zcela nenáročné na přípravu a na čas, který je jim potřeba věnovat při hodině. Zajímavý může být např. tematický blok pranostik, kdy může každý týden být zmíněna nebo vyvěšena na nástěnku aktuální pranostika. Žáci si osvojí na základě přečtení nebo poslechu nenápadnou formou žánr pranostiky.

Pro připomenutí hlavních křesťanských svátků je vhodné začlenit do hodin čtení biblických textů nebo jejich převyprávění, případně texty s odkazy na biblické příběhy.

Významným momentem při připomínání tradic a pořádání akcí školou je nejen ukázat veřejnosti kulturnost školy, ale také možnost začlenit rodiče. Z aktuálních diskuzí na téma spolupráce rodičů a školy vyplývá, že je důležité podpořit konkrétními kroky iniciativu rodičů a dát tak rodičům možnost nahlédnout do aktivit školy a zapojit se do dění školy např. právě při mimořádných akcích, které se postupně mohou stát tradicí.<sup>82</sup>

Aktivita, která zahrnuje témata mezilidských vztahů, je obsažena v podkapitole 4.26. Na rozvíjení mezilidských vztahů se zaměřuji i v modelové hodině v kapitole 4.28.

### **3.8 Komunikace**

Téma komunikace je oddílem OSV, které se takřka cele prolíná s výukou ČJ. Výstupy OSV i ČJ sledují shodné nebo podobné cíle. Téma komunikace obsahuje

---

<sup>81</sup> RVPK, str. 12

<sup>82</sup> podrobněji viz Felcmanová a kol., 2013

z hlediska OSV následující témata: „a) způsoby a kódy komunikace: řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; b) efektivní příjem komunikačních zpráv: cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; c) dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); d) specifické komunikační dovednosti: monologické formy – vstup do tématu „rétorika“; e) dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); f) komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); g) efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; h) pravda, lež a předstírání (sebescénování) v komunikaci“.<sup>83</sup>

Dále jsou stanovovány doporučené očekávané výstupy. Žák „charakterizuje základní kódy – typy komunikace (řeč těla, řeč slov apod.), zdokonaluje průběžně různé způsoby svého komunikačního chování, odečítá informace z řeči těla, zvuků i slov, vysílá informace souladu se záměrem svého sdělení, sdělně vypráví, referuje, prezentuje, v dialogu s druhými dodržuje pravidla efektivní vzájemné komunikace, používá efektivní komunikační způsoby a strategie, vnímá svou komunikační autostylizaci – image a zpětné vazby, jimiž druzí tuto autostylizaci reflektují“.<sup>84</sup>

Toto téma je z hlediska ČJ zcela klíčové. RVP pro gymnázia stanovuje výstupy související s tématem komunikace: žák „odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací při analýze vybraných textů, ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování), v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči, v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi, vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu, ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka, využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího v mluveném i psaném projevu, vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny, používá

---

<sup>83</sup> Pastorová, 2011, str. 15

<sup>84</sup> Pastorová, 2011, str. 16

různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu, při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky, volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit, posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou, pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)<sup>85</sup>.

Výstupy oddílu komunikační výchova v RVP pro Základní vzdělávání souvisí s tématem komunikace. Žák „odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru, rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj, dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci, odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru, v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči, zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu, využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát, uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování, využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů“<sup>86</sup>.

Z porovnání rozdílů mezi výstupy OSV a ČJ vyplývá, že OSV zdůrazňuje na rozdíl od ČJ empatickou komunikaci a aktivní naslouchání. To je podtéma, které můžeme zařadit i do ČJ, protože s ním souvisejí jiné výstupy ČJ (komunikační záměr, rozvíjení dialogu, zohledňování komunikačního partnera). Modelová hodina ČJ usilující o rozvíjení empatické komunikace a aktivního naslouchání je v kapitole 4.28.

---

<sup>85</sup> RVPG, 2007, str. 5

<sup>86</sup> RVPZV, 2007, str. 24

### 3.9 Kooperace a kompetice

V tomto tématu jsou očekávané výstupy tyto: žák „vysvětlí podstatu a smysl spolupráce, soutěže a individuální práce, poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti seberegulace a dovednosti kritického myšlení, usiluje o to, aby získal pozitivní postoj ke spolupráci, poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti komunikace v týmu, řešení konfliktů a dovednosti organizace práce týmu, poznává, rozvíjí a využívá své osobní možnosti a sociální dovednosti uplatnitelné v situacích soutěže, respektuje etická pravidla spolupráce i soutěžení a uplatňuje je ve svém jednání“.<sup>87</sup>

Výstupy ČJ se nezaměřují na kooperaci a kompetici, ale jsou uplatnitelné pomocí metod, které lze využívat i v hodinách ČJ. Naučit žáky efektivně pracovat ve skupině je úkolem oborových učitelů. Samotná skupinová práce však ještě nemusí automaticky splňovat podmínky kooperativního učení. Kooperativní učení je založeno na pozitivní vzájemné závislosti (=skupina má prospěch z činnosti jednotlivce a jednatel je činností skupiny podporován).<sup>88</sup> Pro splnění funkce kooperativního učení jsou nezbytné následující podmínky: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní zodpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinové činnosti.<sup>89</sup> Z hlediska OSV je třeba věnovat čas reflexi skupinové činnosti. Výhoda kooperativního učení spočívá v tom, že interakce žák – žák je podstatná pro kognitivní i sociální vývoj osobnosti.<sup>90</sup> Úžeji s ČJ souvisí dovednost komunikace v týmu a řešení konfliktů.

### 3.10 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Žák „vysvětlí, co považuje za životní (osobní, vztahové) problémy, vysvětlí obvyklé příčiny vzniku osobních nebo vztahových problémů, reflektuje, analyzuje a případně charakterizuje své problémy v těchto oblastech, aplikuje efektivní strategie řešení problémů ve svém životě, podílí se na řešení problémů ve třídě, reflektuje své jednání, myšlení a prožívání v situacích řešení učebních problémů“.<sup>91</sup>

Vidíme, že cílové oblasti tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti jsou založené na efektivní komunikaci. Proto spadá toto téma jednoznačně opět do komunikační výchovy. Komunikační výchova nabízí prostor pro řešení otázek

---

<sup>87</sup> Pastorová, 2011, str. 16

<sup>88</sup> Vališová, Kasíková, 2007, str. 183

<sup>89</sup> Johnson, 1990, In Vališová, Kasíková, 2007, str. 184

<sup>90</sup> Vališová, Kasíková, 2007, str. 185

<sup>91</sup> Pastorová, 2011, str. 17

stanovených v cílových oblastech. Vysvětlí-li žák příčinu vzniku vztahových problémů, dobere se k tomu, že je často pouze chyba v komunikaci. Toto tvrzení pak slouží jako motivační složka k tomu, aby žák cíleně kultivoval svůj projev (s vrstevníky, s dospělými nebo s autoritou) a učil se zdvořilé komunikaci. V této oblasti se otevírá prostor pro vyučování témat pragmalinguistiky (konkrétně např. modelu komunikace maximy zdvořilostního principu G. Leech).

### 3.11 Hodnoty, postoje, praktická etika

Pro definování hodnot a postojů si vypůjčím koncept V. E. Frankla, který ve své knize Lékařská péče o duši rozlišuje 3 kategorie hodnot: tvůrčí, zážitkové a postojevé.<sup>92</sup> Tvůrčí hodnoty jsou ty, které můžeme uplatňovat skrze povolání nebo činnost. Zážitkové hodnoty se realizují prostřednictvím přijímání krás světa (jedná se např. o poslech hudby či úžas nad krásami přírody). Postojové hodnoty přetrvávají i tehdy, když prvních dvě zmíněné nelze uskutečnit. Postojové hodnoty spočívají v tom, že člověk přijme svůj úděl a má na paměti postoje jako statečnost v utrpení a důstojnost.

OSV v rámci tohoto tématu klade následující cílové oblasti: „žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí), rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha), pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi, odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim), odmítá závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim), identifikuje, které reálné problémy si zasluhují jeho angažovanost, a tyto problémy řeší, zodpovědně se rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne“.<sup>93</sup>

Ve výuce českého jazyka nacházíme styčné body s tématem OSV při komunikační výchově, kdy je žádoucí zaměřit se na morální postoje a spojit je s praktickým využitím při vyjádření omluvy, odpuštění, pochvaly, pokárání, lítosti, přiznání či odsouzení. Praktický nácvik vyjádření výše zmíněných typů promluv můžeme do vyučování začlenit při situacích, které se běžně ve škole stávají (např. kultivované vyjádření omluvy, když si zapomenou pomůcky, pochvaly, když chtějí ocenit spolužáka, odsouzení určitého nežádoucího jevu, ...), nebo je můžeme začlenit „preventivně“, nezávisle na situaci. Žáci se mohou např. učit reagovat lépe než postava v rozebíraném úryvku (např. vyjádřit omluvu či lítost).

---

<sup>92</sup> Frankl, 2003, str. 61

<sup>93</sup> Očekávané výstupy OSV, <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>

Pro použití v hodinách českého jazyka ve vyšších ročnících gymnázia shledávám vhodnou ukázkou odborného stylu práce V. E. Frankla, které pojednávají o otázkách hodnot, postojů a etiky. Při práci s ukázkami z knihy *Lékařská péče o duši* budou žáci konfrontováni zároveň s učivem českého jazyka (odborný styl) a zároveň s tématem OSV. Text je navzdory své odbornosti dobře srozumitelný. Zajímavý může být pro žáky i tím, že odkazuje na zkušenost koncentračního tábora. Je vhodné předem k textu připravit otázky do diskuze. Nejprve je třeba ověřit porozumění textu a vysvětlit cizí slova a termíny nebo je nechat žáky vyhledat. Pak lze probrat s žáky témata, která kniha vyvolává. Na úryvku textu žáci uvidí také zacházení s prameny. Vhodný oddíl, ze kterého lze čerpat úryvky pro práci ve výuce je *O smyslu života*, *O smyslu utrpení* a *O smyslu práce*.

Aktivita vedoucí k zamyšlení nad hodnotami je v kapitole 4.27.

## **4 Návrhy cvičení na aplikaci OSV uplatnitelných ve výuce českého jazyka a komunikační výchovy**

### **4.1 Reflexe učení<sup>94</sup>**

Učitel oznámí žákům, že budou příští hodinu psát těžkou písemku. Připraví náročný 5 až 10 minutový test. Po skončení testu žákům oznámí, že test byl pouze hra, že nebude hodnocen, nebo že jen ti, kteří ho mají správně, dostanou malou jedničku. Pak rozvine s žáky debatu o tom, jak se na test připravovali, jaké překážky jim v učení brání, a co jim naopak v učení pomáhá. Žákům rozdá formuláře (přiložené na konci popisu této aktivity) a nechá žákům čas na jejich vyplnění. Formulář přepíše na tabuli. Pak vyzve žáky, aby se přihlašovali k jednotlivým odpovědím. Na tabuli zaznamenává k bodům jen počty hlásících se žáků. Následně pokládá otázky typu: „Co byste poradili těm, kteří uvedli, že se nemohli učit kvůli hluku z vedlejší místnosti?“ „Co byste poradili těm, kteří říkají, že látce neporozuměli?“ „Co byste poradili těm, kteří uvedli, že zapomněli sešit u kamaráda?“<sup>95</sup> atd. Tato aktivita slouží k reflexi procesu učení a rozvíjí tak jednu z klíčových kompetencí stanovenou kurikulem. Je důležité společně s žáky přijít na důvody, které jim brání v efektivním učení a snažit se je zobecnit, aby pak žáci mohli postupovat efektivnějším způsobem. V očekávaných výstupech RVP pro gymnázia je

---

<sup>94</sup> Kříž, 2005, str. 37n

<sup>95</sup> Kříž, 2005, str. 37

stanoveno, že žák „pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty“, dále že „efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)“.<sup>96</sup> Diskuze, vztažena k této aktivitě by měla i ke zmíněným výstupům směřovat. Pomocí této aktivity se žáci nenaučí zpracovat výpisky či využívat informačních zdrojů, ale je velmi pravděpodobné, že se posílí motivace na těchto dovednostech pracovat. Někteří žáci zjistí, že by jim mohlo vyhovovat použít osvědčené metody svých spolužáků, jako je například využívání relevantních informačních zdrojů, případně vypisování z textu.

Zároveň se žáci učí pravidla diskuze. Žádná odpověď zde není špatná či správná. Žáci se učí zobecnit konkrétní informace, učí se formulovat tezi na základě vlastní zkušenosti, učí se dát a přijmout radu. Rizikem této aktivity je, že se žáci budou bát říci něco o své přípravě na test, aby učitel neřekl tyto informace rodičům, nebo aby děti nepokáral. Učitel by měl žákům předem zaručit v tomto ohledu diskrétnost.<sup>97</sup>

Formulář pro žáky:

#### PŘEKÁŽKA BYLA VE MNĚ SAMÉM

nechtělo se mi	ANO NE
nebaví mě to	ANO NE
dal jsem přednost něčemu jinému	ANO NE
jsem dyslektik	ANO NE
jsem hloupý	ANO NE
nerad se nutím	ANO NE
nechal jsem to osudu	ANO NE

jiný důvod (NAPIŠ):

#### PŘEKÁŽKA BYLA V MÉM PRACOVNÍM PROSTŘEDÍ

nemohl jsem se soustředit (hluk, horko, zima ...)	ANO NE
neměl jsem pomůcky pro přípravu (propiska, papír, sešit, učebnice...)	ANO NE
neměl jsem k dispozici svůj prostor (stůl, židle, pokoj ...)	ANO NE

jiný důvod (NAPIŠ):

#### PŘEKÁŽKA BYLA V UČEBNÍ LÁTCE

<sup>96</sup> RVP G, str. 14

<sup>97</sup> Kříž, 2005, str. 39

je to moc těžké	ANO NE
probíráme to už moc dlouho	ANO NE
moc jsme to neprobírali	ANO NE
nestihl jsem si udělat čitelné poznámky	ANO NE
nerozumím tomu	ANO NE

jiný důvod (NAPIŠ):

BYLA PŘEKÁŽKA JEŠTĚ V NĚČEM JINÉM? (NAPIŠ)<sup>98</sup>

## 4.2 Slovní rozcvička – město, jméno

Jedná se o modifikaci hry *město, jméno*, při které mají žáci za úkol do tabulky, v jejímž prvním řádku budou nadřazené pojmy (např. město, jméno, zvíře, věc, rostlina, stát, ...), napsat slovo na stanovené písmeno. Při výuce českého jazyka lze nadřazené pojmy stanovit tak, aby označovaly jednotlivé slovní druhy (můžeme vynechat částice a citoslovce, případně i spojky a předložky). Žáci pak mají za úkol vymyslet od stanoveného písmena vždy jedno slovo ke každé kategorii. Písmeno se stanoví tak, že jeden žák v duchu vyslovuje za sebou písmena abecedy a další žák ho po krátkém čase stopne. Při stopnutí žák vysloví písmeno, ke kterému dospěl. Aktivita se boduje, počítá se každá správně doplněná položka. Každé kolo se hraje do té doby, než nejrychleji hotový žák nedá znamení (např. slovem stop). Lépe je bodováno slovo, které napsal jen jeden z žáků. (např. 5 bodů za slovo, které měl v tabulce ještě někdo jiný, 10 bodů za ojediněle se vyskytující slovo). Tato aktivita slouží k rozvíjení slovní zásoby a procvičení slovních druhů. Může sloužit jako úvod do problematiky slovotvorby a pomoci žákům pochopit některé její principy. Rozvíjí myšlenkové operace, kreativitu a vyžaduje soustředění. Úskalí, se kterým se můžeme setkat, je v hodnocení jednotlivých položek tabulky. Na začátku je dobré stanovit pravidla pro výběr slov: 1. za správnou odpověď jsou považována jen slova spisovné češtiny, 2. v jednom řádku se nesmí objevit slova se stejným kořenem slova. (Např. žák vyplní tabulku způsobem, že užije přídavné jméno *pomalý*, příslovce *pomalů* a podstatné jméno *pomalík*. Správnost slova *pomalík* odůvodňuje tím, že je to označení zpožděného rychlíku. Takové slovo se nezapočítává, protože není splněno pravidlo číslo 1. Slovo *pomalů* se nezapočítává, protože není splněno pravidlo číslo 2.)

<sup>98</sup> převzato z publikace Kdo jsem, jaký jsem, Kříž 2005 str. 39

### 4.3 Popis s omezenými smysly

Jedná se o slohové cvičení, ve kterém mají žáci za úkol popsat určitý předmět. Zadání je však zkomplikováno tím, že nesmí při popisu použít některý ze smyslů. Např. mají předmět popisovat bez použití zraku. Smyslová omezení si mohou žáci vylosovat (např. každé oddělení dostane jedno omezení), mohou si vybrat nebo je může učitel přidělit. Další varianta je, že žáci mohou používat k popisu pouze 1 smysl. Je vhodné vybrat popisovaný předmět tak, aby ho bylo možné nějak rozeznít nebo aby třeba měl charakteristickou vůni. Je dobré, aby všichni popisovali totožný předmět, ačkoli by používali při popisu různé smysly. Porovnání prací by bylo o to zajímavější. Je třeba ošetřit to, aby byl předmět všem dostupný. Např. žáci, kteří by měli popisovat předmět pouze hmatem, potřebují předmět skutečně vzít do ruky, tím však znesnadňují práci dětem, které mají předmět popisovat pouze pomocí zraku.

Aktivita slouží k procvičení slohového útvaru popisu. Učí žáky kultivovanému písemnému projevu. Z hlediska OSV procvičuje smyslové vnímání. Tato aktivita zbystřuje jednotlivé smysly. Žáci si vyzkoušejí, jak fungují smysly odděleně, uvědomí si, jaký význam pro ně který smysl má, a který jim zprostředkuje poznání určitého předmětu.

Předpokladem je, že této aktivitě předchází poučení o zvoleném slohovém útvaru. Vhodné je na závěr začlenit diskusi o důležitosti smyslů, případně o smyslových handicapech. Tato aktivita vyvolá v žácích určité prožitky, které by měli mít příležitost sdílet. V diskusi mohou zaznít otázky ohledně toho, nakolik jim bylo nepříjemné muset se zříct určitého smyslu, jak jim to ztížilo práci, případně nakolik to omezilo či zkreslo vnímání daného předmětu. Diskuze může vyvolat citlivé otázky, na které by měl učitel dokázat reagovat. Ve třídě může být integrován žák se smyslovým postižením, v tomto případě není nutné se aktivitě vyhýbat, jen je třeba rozlišovat, nakolik je handicapovaný žák se svým handicapem smířen a nakolik je ve třídě integrován. Tato aktivita může pomoci žákům vžít se do situace svého spolužáka.

### 4.4 Jméno + vlastnosti<sup>99</sup>

Žáci mají za úkol napsat ke každému písmenu svého křestního jména přídavné jméno, které je charakterizuje. Žáci mohou úkol také graficky zpracovat a vyvěsit svoje výtvary na nástěnku, případně je nějakým jiným způsobem prezentovat.

---

<sup>99</sup> Převzato z Schneiderová, 2008, str. 10

(Příklad: H O N Z A: horlivý, odvážný, nespoutaný, zamilovaný, aktivní.) Přínosem aktivity z hlediska ČJ je to, že si žáci procvičí znalost slovních druhů. Dále cvičení slouží k rozvoji slovní zásoby. Z hlediska OSV posiluje úkol kreativní myšlení a nechává žáky zamyslet se nad svými vlastnostmi, čímž dává prostor pro nalézání identity, dále souvisí se sebepojetím a sebe prezentací. Učitel by měl dát pozor na to, aby žáci zvolili alespoň podobně dlouhou variantu jména. Stanovit pravidlo, že úkol musí vycházet ze spisovné podoby jména žáka je méně vhodné, než stanovit, že každý žák by se měl pokusit vybrat variantu svého jména, které obsahuje 5 až 8 znaků (např. Jan X Honza, Ela X Eliška). Někteří žáci budou mít pravděpodobně tendence tento úkol zlehčovat, protože pro ně nebude snadné udělat takovou sebereflexi, kterou by byli ochotni prezentovat před ostatními. Učitel může nechat žáky prezentovat úkol jen dobrovolníky. Žáci, kteří nebudou chtít úkol prezentovat, mohou úkol odevzdat učiteli bez nutnosti prezentace přes třídu. Druhá možnost je, že budou mít snahu být vtipní, což sice zmaří jeden z původních cílů úkolu (kultivovat sebepojetí), ale naplní to cíle ČJ (rozvoj slovní zásoby, podpora kreativního myšlení) a odlehčí výuku.

#### 4.5 Minulý život<sup>100</sup>

Žáci si mají představit, že existuje reinkarnace, a že si své minulé životy pamatují. Zvolí si povolání nebo sociální roli, které zastávali v minulém životě a mají za úkol vyprávět, jací byli. Jde o vyprávění o jejich vlastnostech, ne o činnostech, které vykonávali. Žáci mluví v minulém čase v první osobě. Z hlediska výuky českého jazyka lze cvičení považovat za příležitost k samostatnému ústnímu projevu; sebe prezentaci žáka. Hra má projektivní charakter (tzn., hráč promítá do hry vlastní, třeba i nevědomé duševní obsahy<sup>101</sup>) a posiluje sebepojetí. Děti „při popisu své představy minulého života často popisují to, jaké chtějí být v budoucnosti, které osobní vlastnosti jsou pro ně přitažlivé. Děti mají možnost tvořivou formou hovořit o svém ideálu“.<sup>102</sup> Uvědomění si ideálu je pomůckou pro zvnitřnění těchto představ, které umožňuje se s těmito představami ztotožnit, a tím je v sobě rozvíjet. Kříž k organizaci aktivity ještě doplňuje, že je vhodné sedět v kruhu a předávat si jakýsi „talisman vzhledu do minulosti“,<sup>103</sup> který má v ruce ten, kdo právě hovoří. Žák, který prezentuje svůj minulý život, musí důvěřovat kolektivu a cítit podporu ze strany učitele. Učitel musí potlačit projevy spolužáků, které

---

<sup>100</sup> Převzato z publikace Kříž, Kdo jsem, jaký jsem, 2005, str. 77

<sup>101</sup> Valenta, 2011, str. 47

<sup>102</sup> Kříž, 2005, str. 77

<sup>103</sup> Kříž, 2005, str. 77n

by směřovaly ke shazování projevu žáka či by hraničily s výsměchem (např. výroky typu: takový jsi určitě nemohl být).

#### **4.6 Dopis sobě za rok**

Žáci mají za úkol napsat dopis sami sobě s tím, že si mají představit sebe za rok. Je to osobní dopis, který si nebude číst nikdo jiný než oni sami. Učitel dopisy žáků vybere, zaručí jim, že si je nebude číst (žáci mohou dát dopisy do zalepených obálek) a zajistí, aby se k žákům dopisy za rok dostaly. Můžeme žákům pomoci s náměty, které by se v dopisu mohly objevovat. Mohou psát o své vizi budoucnosti (jaký bych chtěl být za rok, čeho bych chtěl dosáhnout), o svých aktuálních prožitcích, o svých starostech, mohou napsat, z čeho se aktuálně radují nebo co jim dělá starosti, kdo je pro ně důležitý atd. Z hlediska výuky českého jazyka je aktivita obohacující v tom, že si žáci procvičí psaní osobního dopisu. Z hlediska OSV se pracuje s tématem sebeorganizace, konkrétně jde o podoblast uskutečňování životních cílů. Žáci se mohou v dopise pokusit stanovit, jací by byli rádi za rok. Po roce zjistí, nakolik se jim to podařilo naplnit, nebo jak se proměnily jejich cíle. Problematické je, že aktivitu učitel nemůže nijak hodnotit. Když žáci po roce dopis dostanou, měli by dostat prostor sdílet své dojmy. Na základě dobrovolnosti by mohli skupině sdělit, co je překvapilo, co se za rok změnilo v jejich prožívání. Chtějí-li, mohou některé pasáže dopisu přečíst nahlas. Je dobré dbát na to, aby úkol mohli vypracovat všichni žáci ve třídě (i ti, kteří jsou třeba zrovna nepřítomní). Po roce se velmi pravděpodobně stane, že ve třídě bude několik žáků, kteří se aktivity před rokem nezúčastnili. Je dobré načasovat aktivitu tak, aby nebylo pravděpodobné, že se třídní kolektiv do následujícího roku rozpadne (přechod na jiné školy, dělení tříd na specializace atd.).

#### **4.7 Vytvořte postavu<sup>104</sup>**

Žáci mají za úkol si představit, jakou osobou by chtěli být. Mají si představit, jak by vypadali, kde by žili, jaké povolání by vykonávali, co by měli a neměli rádi. Mohou na otázky odpovědět v rámci slohového cvičení. Přínos z hlediska ČJ tkví v tom, že si žáci procvičí vnitřní charakteristiku. Toto cvičení slouží pro uvědomění si toho, po čem žáci touží, a čeho by chtěli dosáhnout. Pozitivní představy, přemýšlení a snění o životních cílech pomáhá formovat charakter dětí.

---

<sup>104</sup> Fisher, 2011, str. 110

## 4.8 Rozhovor smíchem<sup>105</sup>

Žáci se rozdělí do dvojic. Partnera si vyberou sami. Mají za úkol si „popovídat“ pomocí různých forem smíchu. Nesmí používat verbální prostředky. Žáci se učí vnímat, jaké sdělení je možné vyjádřit pomocí neverbální komunikace. Jedná se o cvičení, které slouží k uvolnění a navození dobré nálady. Podle autora cvičení, Karla Nešpora posiluje společný smích vztahy.<sup>106</sup> Cvičení je vhodné pro stmelení kolektivu. Nešpor upozorňuje na důležité pravidlo: „je třeba předem zdůraznit, že se nesmějeme druhému, ale s druhým“.<sup>107</sup> Cvičení je vhodné i na odbourání stresu. Přínosné je upozornit žáky na souvislost smíchu a emocí. V reflexi může učitel položit otázky: jak se během cvičení proměňovaly vaše emoce? Jaký vliv měl smích na to, co prožíváte? Je možné se smát, i když se vám není do smíchu?

## 4.9 Sebevědomý smích

Žáci se postaví rovně s mírným stojem rozkročným. Mají si vybavit situaci, kdy zvládli obtížnou situaci nebo překonali nějaký problém. Učitel žáky vyzve, aby se přihlásili, až je situace napadne, aby se ujistil, že jsou všichni připraveni. Když jsou žáci připraveni, mají nahlas nebo polohlasně opakovat ha-ha-ha a poklepávat se pěstmi do horní části hrudníku. Mohou doprovodit cvičení pohupováním, úsměvem, hlasitým smíchem či jinými projevy veselí.<sup>108</sup> Cvičení je ryze relaxační, slouží k uvolnění. Z hlediska ČJ nesměruje k žádným cílům, které by byly stanoveny kurikulem, ale může být použito jako forma hodnocení úspěšné práce žáků. Z hlediska OSV naplňuje tyto cíle: žák provádí relaxační cvičení, nachází radost v těle a pohybu, pozitivně naladí svoji mysl a rozvíjí pozitivní vztah k sobě samému. Učitel může vyzkoušet cvičení ve třídě, kterou zná, a se kterou má dobrý vztah. Pokud tyto podmínky nejsou naplněny, mohou žáci spíše pociťovat stud nebo trapnost. Cvičení jsem zkoušela v rámci praxe se žáky, kteří dopsali „desetiminutovku“. Zeptala jsem se, kdo má z písemky dobrý pocit, a když jsem zjistila, že většina, tak jsem začlenila toto cvičení. Žáci měli možnost se „oklepat“ před další prací. Na některých bylo vidět, že se stydí, a že ještě takové zadání ve škole nedostali, proto spolupracovali s jistou distancí.

---

<sup>105</sup> Převzato z Nešpor, 2002

<sup>106</sup> Nešpor, 2002, str. 157

<sup>107</sup> Nešpor, 2002, str. 157

<sup>108</sup> Nešpor, 2002, str. 160

## 4.10 Aktivizační cvičení z fonetiky

Každý žák si vylosuje jednu hlásku. Učitel žáky vyzve, aby utvářeli skupinky na základě pokynů, které jim bude zadávat. Pokyny jsou následující: 1. rozdělte se na tvrdé, měkké, obojetné, 2. rozdělte se na znělé a neznělé 3. rozdělte se na párové a nepárové. 4. párové souhlásky si najdou párový protějšek, 5. rozdělte se na skupinky podle místa artikulace. 6. rozdělte se podle způsobu artikulace.

Učitel musí zvážit, zda bude pracovat jen se souhláskami, nebo jestli počet žáků převyšuje počet souhlásek (27). Je organizačně snadnější zařadit jen souhlásky, aby skupina žáků se samohláskami nezahálela při dělení z hlediska znělosti/neznělosti a párovosti/nepárovosti. Pokud je žáků víc než 27, a proto je potřeba zařadit i samohlásky, může učitel použít rozšiřující pokyny: 7. rozdělte se na souhlásky a samohlásky 8. rozdělte se na vysoké, středové a nízké, 9. na přední, střední a zadní, 10. krátké, dlouhé. Učitel by měl zvážit, zda zařadí grafémy y, ý. Vyslovují se stejně jako i, í, proto z hlediska zmíněných fonetických klasifikací budou vždy ve stejné skupině. Dále nedoporučuji zařazovat dvojhásky au, ou, protože nebývají zařazovány do vokalického trojúhelníku, a žáci s těmito vylosovanými hláskami by byli dlouho „mimo hru“. Po rozdělení do skupinek musí učitel vždy provést kontrolu. Žáci mohou nahlas prezentovat prvky své skupiny. Cvičení lze zařadit jako opakování klasifikace hlásek. Z hlediska OSV se jedná o provádění cvičení sloužícího k uvolnění. Žáci se při cvičení pohybují, dochází k sociálním kontaktům, potřebují se domlouvat, čímž se učí kooperaci.

Správné odpovědi:<sup>109</sup>

1. Tvrdé: h, ch, k, r, d, t, n  
Měkké: ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň  
Obojetné: b, f, l, m, p, s, v, z
2. Znělé: m, n, ň, j, l, r, b, d, d', g, v, z, ž, h, ř  
Neznělé: p, t, t', k, f, s, š, ch, ř, c, č  
Pozn. Bude třeba okomentovat znělost hlásky ř.
3. Párové: b, d, d', g, h, v, z, ž, p, t, t', k, ch, f, s, š, c, č  
Nepárové: m, n, ň, j, l, r  
Pozn. c, č jsou párové, ale se žákům s touto hláskou nepodaří při cvičení najít párový protějšek. Protějškem jsou hlásky dz, dž
4. Párové protějšky: p – b, t – d, t' – d', k – g, ch – h, f – v, s – z, š – ž
5. Samohlásky: a, e, i, (y), o, u, á, é, í, (ý), ó, ú, (případně au, ou)

<sup>109</sup> Klasifikace hlásek dle Palkové, 1994, str. 171 a 209

- Souhlásky: b, d, d', g, h, ch, v, z, ž, j, m, n, ň, l, r, p, t, t', k, f, s, š, c, č, r, ř, (q, w, x)
6. Obouretné: p, b, m  
 Retozubné: f, v  
 Přední dásňové: n, t, d, c, s, z, r, l, ř  
 Zadní dásňové: č, š, ž  
 Tvrđopatrové: ň, t', d'  
 Měkkopatrové: k, g, ch  
 Hrtanové: h
7. Závěrové: m, p, b, n, t, d, ň, t', d', k, g  
 Polozávěrové: c, č  
 Úžinové: f, v, s, z, š, ž, ch, h, ř, r, l, j
8. Vysoké: i, í, u, ú  
 Středové: e, é, o, ó  
 Nízké: a, á
9. Přední: i, í, e, é  
 Střední: a, á  
 Zadní: o, ó, u, ú
10. Krátké: a, e, i, (y), o, u  
 Dlouhé: á, é, í, (ý), ó, ú

#### 4.11 Pozdrav: žáci se představí libovolným originálním způsobem<sup>110</sup>

Žáci mají jednoduché zadání: musí se představit libovolným způsobem. Využívat mohou verbální i neverbální komunikaci. Z hlediska ČJ může být aktivita použita jako úvodní aktivita k tématu verbální a neverbální komunikace, slouží i jako evokace tématu hodiny. Když se všichni žáci představí, může učitel navrhnout otázku k zamyšlení nebo do diskuze: Kdy používáme raději verbální a kdy neverbální komunikaci? Co dokážeme sdělit neverbální komunikací? Lze komunikovat bez neverbální komunikace?

Aktivita je vhodná pro seznámení kolektivu, může být využita jako tzv. „ledolamka“. Možné úskalí je, že žáci budou pouze opakovat svého předchůdce, že nebudou ochotni projevit originalitu, či se „ztrapnit“, nebo budou tíhnout k nevhodným projevům.

<sup>110</sup> Cvičení převzato z Dubec, 2007, str. 21

## 4.12 Já jsem: představit se beze slov<sup>111</sup>

Jedná se o variantu aktivity číslo 4.11. Žáci mají použít neverbální komunikaci, čímž jsou nuceni objevovat různé realizace neverbální komunikace. Přínosy pro výuku ČJ i rizika s aktivitou spojená jsou shodná s aktivitou číslo 4.11. Aktivita učí žáky překonávat svůj ostych před třídním kolektivem.

## 4.13 Následky: Co by se stalo kdyby...

Žáci mají za úkol vymyslet různé scénáře k předem stanoveným situacím. Aktivita je primárně myšlena jako písemné cvičení, ale může mít i ústní formu. Dubec uvádí modelové věty: „Co by se stalo, kdyby byly zrušeny školy?, Co by se stalo, kdyby neexistoval žádný způsob, jak měřit čas?“<sup>112</sup> „Co kdyby nevyšlo slunce?, Co kdybychom žili věčně?, Co kdyby zvířata uměla mluvit?“<sup>113</sup> Děti jsou postaveny před nereálné modelové situace, při kterých mohou rozvinout svou fantazii opět do nereálných odpovědí. Fantazie nemá být při tomto úkolu svazována dalšími omezeními. Tato aktivita může sloužit k seznámení s brainstormingem, když je třeba dětem ukázat, že žádný nápad není a priori špatný. Věty, které děti napíší, lze v další fázi využít jako podklad pro výuku vedlejších vět nebo podmiňovacího způsobu.

## 4.14 Skladba slov

Žáci jednotlivě vymýšlejí co nejvíce slov k zadanému kořeni slova.<sup>114</sup> Cvičení rozvíjející kreativitu může sloužit jako evokace k následné výuce morfologie, resp. morfematiky. Některá slova, která žáci vytvoří, budou obsahovat stanovenou hláskovou skupinu, ale hlásková skupina nebude kořenem vytvořeného slova. Na to by měl učitel žáky předem upozornit např. s pomocí modelového příkladu. (Např. kořen slova TAH: správné odpovědi: výtah, zatahovat, tahoun, špatná odpověď: tahle.) Při hodnocení cvičení se žáky by měl učitel dbát na to, aby se ve vymyšlených slovech skutečně jednalo o kořen slova. Při vyhodnocování cvičení bude pravděpodobně docházet k tomu, že žáci vytvoří slova, která budou nespisovná nebo vymyslí neologismy. Učitel by měl proto na

---

<sup>111</sup> Dubec, 2007, str. 21

<sup>112</sup> Dubec, 2007, str. 21

<sup>113</sup> Fisher, 2011, str. 99

<sup>114</sup> Dubec, 2007, str. 22

začátku stanovit hranici pro vytváření slov např. hlediskem spisovnosti. Pak se může se žáky přesvědčit o existenci slova ve Slovníku spisovné češtiny. Pokud nechá žáky pracovat i s nespisovnou češtinou, bude pak mít pravděpodobně větší problém s uznáním či neuznáním vymyšlených slov. (Příklad: žák vymyslí na kořen slova TAH slovo zatahovátko. Z hlediska slovtvorby je to v pořádku, žák může obhajovat existenci tohoto slova tím, že ho doma používají.) Při zhodnocování lze pracovat i s korpusem ČJ. Kritériem hodnocení v případě sporného slova může být výskyt slova v korpusu. (Bude-li slovo v korpusu nalezeno, lze jej uznat jako platné.) Nejlépe učitel problému s hodnocením předejde, když na začátku nestanoví přísná pravidla pro hodnocení (např.: kdo bude mít nejvíc slov, dostane jedničku). Může ocenit žáky jen slovně.

#### **4.15 Reklamní agentura<sup>115</sup>**

Učitel žákům zadá instrukci: Vymysli co nejpoutavější reklamu na násadu na košťata. Reklamu budou žáci prezentovat před třídou. Přípravu si mohou udělat písemně, ale ve finále se jedná o projev ústní. Zábavný úkol, posilující kreativitu umožňuje využít různé způsoby komunikace. Děti se učí mj. vystupovat před kolektivem a překonávat trému. Děti mohou pracovat ve skupinách. Scénky mohou žáci nahrát na video.

#### **4.16 Režie<sup>116</sup>**

Žáci dostanou fotku nebo obrázek. Mají za úkol vymyslet příběh, který zobrazované situaci předcházela. Jedná se o písemné slohové cvičení. Pomoci lze žákům prostřednictvím předem stanovených otázek: Co situaci předcházelo? Kdo je na snímku zachycen? Kde se to stalo? Kdy se to stalo? Proč se to stalo? Aktivita slouží k rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení fantazie, tvůrčímu způsobu pohlížení na úkol, prozkoumávání vztahu příčina – následek. Pomocí této aktivity se mohou žáci procvičovat slohový útvar vypravování.

---

<sup>115</sup> Dubec, 2007, str. 22

<sup>116</sup> Dubec, 2007, str. 22

#### 4.17 Superhrdinové<sup>117</sup>

Žáci dostanou otázku, téma k řešení. Může se týkat nějakého problému, který je pro ně aktuální (jaký program si připravíme na školní akademii? Jak předejít tomu, aby nám jiná třída nedělala pořádek ve třídě? Jak udělat to, aby nebyla tak veliká fronta na obědě? Jak stihnout přesun do jiné učebny? Atd.) Stanovený problém řeší děti ve skupinách, jako by byly nějakým superhrdinou (Spiderman, Gandalf, Ferda Mravenec, ...). Pak napíší výsledky svých nápadů jako krátké slohové cvičení, ve kterém se učí psát z jiné vypravěčské perspektivy. Tato aktivita dobře poslouží pro reálné situace, které děti potřebují ve škole řešit. Děti mohou zapojit svou fantazii a představit si, že mají potřebné schopnosti, které jim pomohou nepříjemné situace snadno vyřešit.<sup>118</sup> V tomto úkolu se žáci učí i sociální kreativě.

#### 4.18 Clustering<sup>119</sup>

Tato metoda spočívá v napsání klíčového slova doprostřed papíru a následného „obalování“ slova do volných asociací. Při clusteringu je dovoleno vše. Lze utíkat od tématu, nechat plynout myšlenky, jak přicházejí, a zapisovat je do grafické sítě. Podpůrná metoda před řešením úkolu slouží k „rozproudění“ volných asociací, které mohou pomoci k nacházení nových úhlů pohledu a souvislostí. Je vhodné aktivitu zařadit před začátkem slohového cvičení.

#### 4.19 Šest otázek: Co? Kdo? Kdy? Kde? Proč? Jak?<sup>120</sup>

Žáci si jednoduše mají před psaním slohového cvičení položit následující otázky. Vhodné zařadit tuto aktivitu při procvičování vyprávění či popisu děje. Žáci se učí strukturovat text, cvičení lze využít např. při psaní reportáže, vyprávění, povídky, zprávy.

---

<sup>117</sup> Dubec, 2007, str. 22

<sup>118</sup> Dubec, 2007, str. 22 nn

<sup>119</sup> Werder, 1995

<sup>120</sup> Werder, 1995

## 4.20 Plot<sup>121</sup>

Žáci mají za úkol sestavit plán/osnovu (PLOT z angličtiny = plán). V plotu je jen stručně vystižena hlavní dějová linie bez podrobností. „Plot“ je psán ve stručných větách, klade důraz na příčiny a souvislosti příběhu, zápletku. Poté, co si žáci vyzkouší práci s „plotem“, může učitel navázat učivem literární teorie o fabuli a syžetu, případně vysvětlit a později vyzkoušet se žáky aplikaci retrospektivy a anticipace do slohového cvičení. „Plot“ se podobá osnově, jak ji známe z českého kontextu, z výuky slohu, ale liší se tím, že „plot“ je souvislým literárním textem. Plot není psán v heslech. Věty na sebe navazují a tvoří již příběh. V „plotu“ nejsou zmiňována jména postav, jejich charakteristiky, ale zápleтка musí být na rozdíl od osnovy z „plotu“ patrná.

## 4.21 Nácvik argumentace: souvislost zdánlivě nesouvisejících

Žáci si vylosují dvě kartičky: na jedné bude napsáno povolání, na druhé libovolné apelativum. Žáci mají za úkol tyto dvě slova dát do vzájemné souvislosti a několika argumenty odůvodnit, proč spolu ta dvě slova souvisí. Před cvičením je vhodné s žáky zopakovat způsoby argumentace. Aktivita podporuje schopnost divergentního myšlení, tj. rozbíhavého myšlení, které umožňuje více způsobů řešení.<sup>122</sup> Je důležité žáky předem upozornit, aby se vyvarovali strukturování textu do vyprávění.

## 4.22 Logická následnost

Žáci dostanou pracovní listy (viz příloha číslo 1). Do pracovního listu napíší první větu příběhu, vynechají volné místo a naváží až třetí větou. Pracovní list pošlou sousedovi, který vyplní prázdné místo (resp. druhou větu) a pokračuje pátou větou. Obdobně pokračuje další žák. Příběh musí logicky navazovat. Žáci mají za úkol dodržovat linii příběhu a usilovat o koherenci textu. Učí se plnit část skupinového úkolu, osvojí si principy koherence textu a vyzkouší si, v čem spočívá její obtížnost. Aktivita slouží i pro pobavení a uvolnění žáků, protože vzniklé příběhy často nejsou koherentní, a proto jsou úsměvné.

---

<sup>121</sup> Následující tři cvičení jsou převzata ze semináře Kreatives Schreiben, lektor Ulf Donat, Goethe Universität, 2014

<sup>122</sup> (Kosíková, 2011, str. 37)

### 4.23 Tvoření vět<sup>123</sup>

Úkolem je vytvořit co nejvíce vět, s použitím předem zadaných písmen. Stanovíme 4 písmena, která představují počáteční písmena slov ve větě (např. K M J O: Krásná Magdaléna jí olivy. Každá miluje jeho oči. Konstruovat meotar je obtížné. ...). Předem stanovíme časový limit. Žáci pomocí této aktivity rozvíjejí divergentní myšlení. Kromě toho, že aktivitou procvičují žáci slovní zásobu, může posloužit i jako úvod do výkladu o problematice syntaxe, českém pořádku slov ve větě (příp. o hierarchizaci propozice nebo o generativní gramatice).

### 4.24 Slovesné vzory

Žáci mají za úkol najít ve větách ukryté slovesné vzory.<sup>124</sup>

Nemine se se sestrou. Náš koberec je prošlapaný. Máma žebírko nejí. Výstup na kopeček nebyl těžký. Um řezbáře je obdivuhodný. Ten výtisk nebyl kvalitní. A mi nevysvětlíš nic? Co jsi zač, nezdvoračku? Tatínek ryje už půl dne. Přivezli jsme nákup ujednaný včera. Zajdi pro sítko na čaj. Petr píská jako slavík. Slunce za obzor klesá, zítra se vyhoupne zas. Zámořské lodě lákají turisty luxusní výbavou. Varianta: Žáci mají za úkol vymyslet vlastní věty, do kterých „uryjí“ slovesné vzory.

### 4.25 Hádej vlastnost<sup>125</sup>

Učitel připraví lístečky s názvy vlastností (např.: NAMYŠLENÝ, DOBROSŔDEČNÝ, DOMÝŠLIVÝ, ZAPÁLENÝ, STYDLIVÝ, NEZODPOVĚDNÝ, MALICERNÝ, ŽÁRLIVÝ, AKTIVNÍ, KREATIVNÍ, SPOLEČENSKÝ, USPĚCHANÝ, OCHOTNÝ, LASKAVÝ, ZBRKLÝ). Lístečky rozdá několika žákům. Žáci mají za úkol ústně popsat danou vlastnost, aniž by použili slovní základ. Ostatní žáci hádají, o jakou vlastnost se jedná.

---

<sup>123</sup> Fisher, 2005, str. 102

<sup>124</sup> Převzato z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1909/KREATIVNI-PISEMNA-CVICENI.html/>, Aisis o.s. cit 17. 2. 15

<sup>125</sup> převzato z metodického materiálu Lucie Voltnerové, dostupné na <http://dumy.cz/material/53736-c7-18-charakteristika-cviceni> [cit. 2015-03-19]

## 4.26 Facebook třídy

Žáci mají za úkol vytvořit si osobní „profil“. Mohou postupovat pomocí šablony v příloze č. 2, nebo mohou vytvořit vlastní šablonu, např. i podle toho, co je ve třídě aktuální nebo podle věku žáků. Vhodné je doplnit základní otázky (jméno, záliby, ...) otázkami „Jaké chování/vlastnosti spatně snáším na druhých lidech? Co mi udělá radost?“ Svůj profil žáci vyhotoví na papír, který následně složí tak, aby nebyly informace vidět na první pohled. Z vnější strany označí svůj profil svým jménem nebo přezdívkou. Profil složí tak, aby si ho mohli ostatní žáci prohlédnout. Svůj profil umístí žáci na nástěnku a opatří jej špendlíkem. U nástěnky bude umístěná barevná bavlnka, kterou mohou žáci vzájemně (pomocí špendlíků) propojit své profily, čímž vyjadřují přátelství („přidat do přátel“). Facebook můžeme nechat ve třídě větší část školního roku, můžeme nechat žákům čas k aktualizování jejich profilů nebo je motivovat k tomu, aby facebook spravovali o přestávkách. Pro učitele může sloužit facebooková síť vztahů jako ukazatel skupinové dynamiky, případně jako nástroj diagnostiky vztahových problémů (ukáže se outsider třídy). Je-li cílem udělat diagnostiku třídy, můžeme dát k dispozici žákům i tzv. „líky“ např. v podobě barevných špendlíků. „Líky“ umisťují žáci svým kamarádům, kterým chtějí projevit sympatie.

Po vytvoření facebookové nástěnky následuje diskuze ve třídě. Nabízím následující otázky do diskuze: Jaké informace jsi ochotný/á prozradit na sebe ostatním? Jaký význam má pro Tebe pojem soukromí? Jaké informace bys o sobě veřejně neprozradil/a? Jakým způsobem a zda Ti může uškodit, když na sebe prozradíš mnoho informací? Koho si přidáš do přátel a proč? Jak vnímáš pojem přítel? Jsou Tví přátelé na facebooku Tví opravdoví přátelé?

Z hlediska českého jazyka je aktivita vhodná jako podklad pro vytvoření vlastní charakteristiky, úzce souvisí s mediální výchovou, dotýká se problematiky rozdílu mezi elektronickou komunikací a komunikací tváří v tvář.

Z hlediska OSV souvisí aktivita s tématem poznávání lidí, mezilidských vztahů, hodnot.

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela na táboře pro děti s poruchami učení a chování a velmi se osvědčila. Orientační obrázek je v příloze č. 3.

## 4.27 Můj vzor

Žáci mají za úkol napsat charakteristiku osoby, která je pro ně vzorem. Mají se zaměřit na vnitřní charakteristiku. Mohou psát i o smyšlené postavě a přisoudit jí vlastnosti, které jim imponují. Kromě toho, že se žáci učí (nebo procvičují) slohový útvar charakteristiku, musí zároveň přemýšlet nad osobními hodnotami. Předem musí být žáci poučeni o náležitostech slohového útvaru charakteristiky. Je dobré rozvrhnout čas tak, aby mohly být některé práce přečteny, a aby mohla vzniknout diskuze o hodnotách, které se v pracích objevily. Můžeme po napsání práce vyzvat žáky, aby vybrali 2 – 3 hodnoty, které jejich „hrdina“ vyznává, a napsali je na papírek. Z vybraných papírků lze podle počtu opakujících se odpovědí sestavit žebříček hodnot třídy a následně diskutovat o tomto nově vytvořeném žebříčku. V diskusi lze klást otázky: pokud bys chtěl být jako tebou charakterizovaná postava, co bys pro to musel udělat? Jak lze dosáhnout té či oné hodnoty? Mění se v průběhu života žebříček hodnot? Jestli ano, jak?

## 4.28 Modelová hodina: komunikace – empatické naslouchání

### **Cíle hodiny:**

**Kognitivní:** žák se naučí použít metodu reflektivního naslouchání, s ní spojenou schopnost generalizace a specifikace slyšeného výroku, cíleně použije synonyma, porozumí pojmu empatie, uvědomí si rozdíl mezi posloucháním a nasloucháním

**Afektivní:** žák přijme tezi svého komunikačního partnera a dá mu najevo, že mu porozuměl, přijímá své kladné stránky,

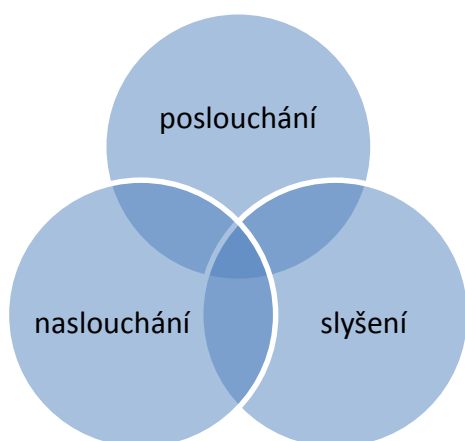
**Psychomotorické:** osvojí si techniku reflektivního naslouchání

**EVOKACE:** Diskuse ve třídě. Práce v menších skupinkách (po čtyřech účastnících). Otázky pro třídu: Jak poznám, že mě někdo poslouchá? Jaký je rozdíl mezi slyšením, posloucháním a nasloucháním? Co dělám pro to, aby ostatní poznali, že jim rozumím nebo se jim snažím porozumět? Co je empatie?

Shrnutí myšlenek žáků pomocí metody Vennův diagram - slyšení, poslouchání, naslouchání – co mají tyto pojmy společné a co je od sebe odlišuje?<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> K metodě Vennův diagram podrobněji v kapitole 5.1.9.



### **Cvičení 1: Já Ti rozumím**

#### Tréning reflektivního naslouchání

Žáci sedí v kruhu. Za úkol mají převyprávět pohádku o Červené Karkulce. Každý řekne jednu větu pohádky. Repliky vyslovují postupně po kruhu. Než žák vysloví svojí větu, resp. pokračování, vrátí se formou reflexe k výpovědi svého souseda. Reflexe bude obsahovat následující náležitosti: 1. bude začínat úvodní replikou „rozumím tomu tak, že...“. 2. bude mít melodii věty oznamovací, nikoli otázky. Reflexe nesmí doslovně opakovat, co předchozí žák řekl. Neměla by přidávat další významy, které nebyly řečeny.

Příklad:

Žák A: Žila, byla jedna holčička, které říkali Červená Karkulka.

Žák B: Rozumím tomu tak, že jedno děvče se jmenovalo Červená Karkulka. (reflexe)

Říkali jí tak proto, že pořad nosila červený čepeček. (vlastní replika)

Žák C: Rozumím tomu tak, že takové jméno dostala podle její oblíbené pokrývky hlavy, která měla červenou barvu. (reflexe)

...

### **Cvičení 2: empatické naslouchání<sup>127</sup>**

Žáci se rozdělí do dvojic. (například pomocí provázků. Učitel drží v ruce poloviční počet cca 1 metr dlouhých provázků než je počet dětí ve třídě. Drží provázky uprostřed, konce provázků volně visí dolů. Každý žák chytí jeden konec provázku. Když všichni žáci drží svůj provázek, pustí učitel střed provázku, a žáci tak najdou na druhém konci provázku svou dvojici.)

Každý má za úkol vymyslet 3 své pozitivní vlastnosti a napsat si je na papír. Jednu vlastnost sdělí svému partnerovi z dvojice. Partner má za úkol vymyslet a říct 5 reflexí

<sup>127</sup> Převzato ze semináře motivačních rozhovorů, lektor: Jan Soukup, 2013

k uvedenému adjektivu. Žáci mohou rozšířit, či specifikovat význam daného slova. Mohou použít přirovnání či metaforu.

Např.:

Žák A: jsem přátelský.

Žák B: 1. jsi kamarádský

2. máš rád společnost

3. dobře vycházíš s lidmi.

4. lidé v Tvoji blízkosti jsou pro Tebe důležití.

5. snadno se seznamuješ.

Pak si role vymění. Podle časových možností mohou vyzkoušet další reflexe připravených pozitivních vlastností. Mohou se vyměnit ve dvojicích.

**REFLEXE:** Vráť se do kruhu a následuje shrnutí toho, co se naučili.

Otázky: Co pro vás bylo nejtěžší? Jaké to pro vás bylo, když spolužák reflektoval vaše pozitivní stránky? Kdy se dá metoda reflektivního naslouchání použít?

Terminologická poznámka: termín reflexe užívaný v těchto cvičeních nesouvisí s pojmem reflexe v dále zmiňovaném E – U – R modelu. Reflexe jsou v pojetí PCA psychologie (Person Centred Approach) techniky uskutečňování empatického kontaktu.<sup>128</sup>

## 5 E – U – R model

Představuje zjednodušený model procesu vzdělávání, který vychází z celosvětových výzkumů oboru psychologie učení v posledních 100 letech. Zkratka E – U – R vyjadřuje tři základní pilíře procesu výuky: **evokaci, uvědomění si významu informací, reflexi**.<sup>129</sup> Jedná se osvědčený, účinný a jednoduchý model výuky založený na výše zmíněných fázích. První fáze tzv. evokace slouží k utřídění myšlenek žáků a posílení vnitřní motivace ke studiu daného tématu. Žák v této fázi dostane příležitost uvědomit si, co už o daném tématu ví, může formulovat otázky, které ho ještě zajímají, čímž se zvyšuje potenciál toho, že přijme aktivní roli ve vzdělávacím procesu. Fáze evokace představuje jakýsi skokanský můstek, ze kterého se může žák odrazit a vrhnout se do probádávání další látky. Druhá fáze, tzv. uvědomění si významu informací, slouží

---

<sup>128</sup> Soukup, 2014, str. 37n

<sup>129</sup> Hausenblas, Košťálová, KL 24, 2006, str. 54

k aktivnímu přijímání nových informací a propojování starých informací s novými. V třetí fázi, tzv. reflexi, má žák možnost přehodnotit dosavadní obraz tématu a uvědomit si, jak se mu obraz rozšířil.

Autoři článku o E – U – R modelu v KL zdůrazňují, že by tento model neměl učitele zotročovat, ale měl by mu sloužit.<sup>130</sup> Model pomáhá učiteli individualizovat výuku, protože žák má možnost navázat tam, kde v učivu skončil. Model připomíná metaforu vypůjčenou z přístupu PCA psychologie<sup>131</sup>, kdy klienta (resp. žáka) nepovažujeme za prázdnou nádobu, do které musíme obsah teprve nalít. Učitel je v této podobě oním plným džbánem, jehož obsah je naléván do prázdných nádob. V konceptu PCA psychologie je naopak klient považován za studnu, na jejímž dně je pramen, který je potřeba objevit. Pracovník (učitel) je jen prostředníkem k načerpání vody, která na dně studny pramení. Vzdělávací proces je otáčející se rumpál a vědro, kterým vodu (dosadíme si například znalosti, schopnosti, hodnoty, postoje, ...) ze studny čerpáme. Touto metaforou se mnozí učitelé neřídí, což je pochopitelné, neboť způsob výuky s tímto principem souzní, vyžaduje často změnu osobního postoje a odvahu ke změně. Učitelé bez důvěry v žákovy schopnosti, přesvědčení o tom, že oni sami jsou tím plným džbánem, který musí ostatní skleničky neustále naplňovat, vynakládají větší úsilí, čímž mohou spustit syndrom vyhoření.

Učitelé by si měli při přehodnocování svých výukových modelů položit otázku, zda pracují pro žáka nebo se žákem. Přijmou-li učitelé postoj, že žák je studnou, budou jistě volit takové postupy, aby pracovali **se žákem**, nikoli „pouze“ **pro něj**.

Úskalí při osvojování si E – U – R modelu: Učitel by měl vědět, že ve fázi evokace již dochází k procesu učení. Obnovují se synaptické spoje, čímž se posiluje paměťová stopa. Evokace nesmí být banální. Působila by pak kontraproduktivně z hlediska motivace. Je nutné předem odhadnout dosavadní znalosti a schopnosti žáků. Druhý extrém je ovšem také nežádoucí. Zvolí-li učitel příliš náročné otázky či činnosti pro proces evokace, může žáky odradit. Téma evokace nesmí být příliš široké, aby se neminulo cílem, který učitel sleduje. Ve fázi uvědomění je potřeba využít přirozenou zvědavost žáků a podpořit ji. Žáci prožívají uspokojení z objevení něčeho nového. Je důležité nechat je k úkolu aktivně přistupovat. Učitelé mohou chybovat v aplikaci reflexe. Je nutné se vyvarovat následujícím chybám: spěchu, vykládání, kontrolování a

---

<sup>130</sup> Hausenblas, Košťálová, KL, 2006, str. 54

<sup>131</sup> Soukup, 2014

vyrušování.<sup>132</sup> Kvůli jiným aktivitám z předchozích dvou fází nezbyvá mnoho času na fázi reflexe, učitelé tedy nedopřejí dostatek času pro proces reflexe. Reflexí není ani učitelova výzva při zvonění na přestávku: „máte ještě nějaké otázky?“. Dalším omylem je, když učitel zaměňuje s reflexí výklad či nadiktování poznámek do sešitu. Reflexe není ani test. Reflexe nemá být podrobena známkování, je to ještě proces učení, takže zde není na místě kontrolovat, zda žák již látku umí. Dalším nedostatkem je, když učitel podsouvá žákům to, co se naučili a nenechá je formulovat teze samostatně.

## 5.1 Metody pro uplatnění E – U – R modelu

Pro konkrétnější představu práce s E – U – R modelem jsem vybrala některé vhodné metody, hodící se do třídního kolektivu i do individuální práce se žákem. Tyto metody kritického myšlení souvisí s OSV, protože rozvíjí následující klíčové kompetence: z hlediska oblasti osobnostních kompetencí je to zdokonalení kognitivních funkcí a kreativita, z hlediska oblasti sociálních kompetencí jsou rozvíjeny všechny čtyři klíčové kompetence: poznávání lidí, tvorba mezilidských vztahů, komunikace a spolupráce. Doc. Valenta mě v soukromé korespondenci upozornil na fakt, že se často setkává s absolutizací E – U – R modelu při výuce OSV. Problém spatřuje v tom, že E – U – R model je model verbálně kognitivního učení, na rozdíl od metod OSV, které jsou behaviorální. Seznam metod je čerpán z portálu [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz)<sup>133</sup> a z diplomové práce Šebestové.<sup>134</sup> Nabízím výčet postupně zaváděných a osvědčených metod:

- Brainstorming (E, R)
- Volné psaní (E, R)
- Myšlenková mapa (E, R)
- Pětílístek (E, R)
- Kostka (E, R)
- Klíčová slova (E)
- Zpřeházené věty (E)
- V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se) (E, U, R)
- INSERT (U,R)
- Podvojný deník (U)
- Skládankové učení (U)
- Pracovní listy (U)
- Řízené čtení (U)
- Vennův diagram (R)
- Párové čtení (U)

---

<sup>132</sup> Hausenblas, Košťálová, KL, 2006

<sup>133</sup> [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz), [online]. [cit. 2015-03-05]

<sup>134</sup> Šebestová, 2006

- Poslední slovo patří mně (E, U)

Písmena v závorce značí, pro jakou fázi E – U – R modelu jsou metody vhodné. Popíšu ty metody, které považuji za méně známé. Metody, které zde neuvádím, je možné dohledat například v diplomové práci Šebestové.<sup>135</sup> Königové<sup>136</sup> či v práci Dubce.<sup>137</sup>

### 5.1.1 Pětílístek<sup>138</sup>

Na první řádek napíše učitel jednoslovné téma (zpravidla podstatné jméno), na druhý řádek žáci napíší dvě přídavná jména, na třetím řádku jsou tři slovesa, na čtvrtém řádku je věta o čtyřech slovech vystihující námět a na páté řádce je jedno synonymum vystihující podstatu námětu. Tato jednoduchá metoda spočívá v rozvíjení tématu jednoslovnými pojmy s tématem souvisejícími. Je to určitá modifikace brainstormingu, podporující přemýšlení o určitém tématu na základě určené struktury. Jedná se o rychlou a jednoduchou aktivitu, kterou lze shrnout téma hodiny či aktivovat dosavadní znalosti žáků o problematice. Pětílístek lze zařadit i jako krátkou evaluaci školní akce či hodiny.

### 5.1.2 Kostka<sup>139</sup>

Kostka slouží jako technika, ve které žáci musí přistupovat k problému ze šesti úhlů pohledu. Na každé straně kostky je jeden námět k volnému psaní. 1. Popiš... co vidíš 2. Porovnej... čemu se téma podobá, od čeho se liší? 3. Asociuj... 4. Analyzuj... napiš, z čeho se téma skládá, kým, čím a pro koho je tvořené, vzpomeň si na všechny podrobnosti, které k tématu patří 5. Aplikuj... k čemu lze použít? 6. Argumentuj pro a proti... zkus zaujmout nějaká stanoviska.

Žáci píšou přibližně dvě minuty odpověď na každou z výše zmíněných otázek. Učitel může otázky v závislosti na tématu obměňovat, doplňovat. Tato technika nutí žáky přemýšlet o tématu z více úhlů pohledu. Předem formulované otázky směřují k aktivaci více kognitivních funkcí. Když si žáci tuto techniku osvojí, mohou pak tuto metodu používat i samostatně při průběžném opakování látky nebo před skupinovými úkoly, kde jim pomůže utřídit dosavadní znalosti. Pro větší názornost je možné i takovou kostku žákům vyrobit.

---

<sup>135</sup> Šebestová, 2006

<sup>136</sup> Königová, 2007

<sup>137</sup> Dubec, 2007

<sup>138</sup> Šebestová, 2006, Rutová, [www.respektneboli.eu](http://www.respektneboli.eu). [online]. [cit. 2015-03-05]

<sup>139</sup> Rutová, Mičienka, KL 22, 2006

### 5.1.3 Klíčová slova<sup>140</sup>

Použití této metody je vhodné před čtením literárního textu. Z textu vybereme několik klíčových slov a napíšeme je na tabuli. Necháme žáky ve dvojici promyslet, o čem by mohl text, obsahující klíčová slova, být. Touto metodou jsou rozvíjeny komunikativní kompetence a aktivovaná vnitřní motivace ke čtení. Výhodou je, že metoda je jednoduchá a nenáročná na pomůcky. Rizikem může být příliš jednoduchý text a příliš „průhledně“ vybraná slova, ze kterých všichni žáci dokáží odhadnout děj textu.

### 5.1.4 Zpřeházené věty<sup>141</sup>

Učitel napíše věty, které mají žáci seřadit tak, aby sestavili smysluplný celek. Tato metoda, rozvíjející čtenářské kompetence, se často používá ve výuce cizího jazyka, ale lze ji aplikovat i na výuku mateřského jazyka.

### 5.1.5 V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)<sup>142</sup>

Tato metoda prolíná všechny tři fáze E – U – R modelu. Na tabuli a do sešitu si děti zapíší tři sloupce: Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se. Do fáze evokace patří práce na prvních dvou sloupcích. Do třetího sloupce zapisují žáci informace získané ve fázi uvědomění si významu informací. Žáci si sami vytvoří přehlednou tabulku s podstatnými informacemi. Sloupec „Chci se dozvědět“ podporuje vnitřní motivaci k učení. Žáci mohou hledat odpovědi na otázky pomocí učebnice, internetu nebo je vyabstrahovat z výkladu učitele. Tato metoda pomáhá žákům strukturovat vědomosti, pokládat otázky a hledat na ně odpovědi, dále vytvořit ze získaných informací výťah či výpisky.

### 5.1.6 INSERT<sup>143</sup>

Metoda pomáhá žákům orientovat se ve složitějších textech. Osvojují si systém značek, které používají při četbě textu. Žáci používají čtyři základní symboly: fajfku, minus, plus a otazník. Fajfkou žák označuje takové informace, které žák již zná z dřívějších, minusem takové, které jsou v rozporu s tím, co znal. Plusem označí informace, které jsou pro něj nové a relevantní, otazníkem informace, které potřebuje vysvětlit. Technika učí žáky pracovat s textem a pozorně číst. Výpovědi, označené

---

<sup>140</sup> Šebestová, 2006

<sup>141</sup> Šebestová, 2006

<sup>142</sup> Šebestová, 2006

<sup>143</sup> Rutová, [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz). [online]. [cit. 2015-03-05]

otazníky a mínusy, slouží jako podklad pro následnou diskuzi ve třídě. Pokud si žáci tuto metodu osvojí ve škole, upotřebí ji i při samostudiu.

### 5.1.7 Podvojný deník<sup>144</sup>

Žáci si zaznamenají pasáž textu, která je něčím zaujala a snaží se najít odpověď na otázku, čím je pro ně pasáž výjimečná. Otázky může učitel blíže specifikovat podle vyspělosti žáků, jejich schopnosti reflexe díla, či podle zaměření textu. Šebestová<sup>145</sup> sestavila otázky, které lze žákům při psaní podvojného deníku položit: „Co vás přimělo zaznamenat si právě tuto pasáž? Co vám připomněla? Jakou/é otázku/y ve vás vyvolala? Co si z tohoto textu zapamatujete? Co jste si při jeho čtení mysleli? Co považujete za jeho nejdůležitější poselství? Které otázky nechal text nezodpovězené? Co byste změnili, kdybyste měli text přepsat? Považujete zvolený text za výjimečný? Proč? Jakými prostředky se autorovi podařilo udržet vaši pozornost? Jakým způsobem autor upozorňuje na důležitou informaci? Jak autor rozvíjí své myšlenky?“ Tato metoda je pro propojení OSV a ČJ zvlášť nosná, neboť kromě schopností pracovat s textem rozvíjí komunikativní kompetence. Žáci při tvorbě podvojného deníku mají možnost zabývat se i vlastním vnímáním přečteného textu. To je pro některé žáky obzvlášť obtížné. Žáci mohou mít problémy s vyjádřením toho, proč vybranou pasáž považují za zajímavou. Odpovídat na otázky tohoto typu se musí žáci také učit. Pro učitele může být obtížné získat od žáků relevantní odpovědi. Žáci mohou sklouzávat k výrokům typu: „Líbila se mi, protože je pěkná. Zaznamenal/a jsem si ji, protože byla krátká. Nemyslel/a jsem na nic. Nevím.“ Učitel by se neměl spokojit s takovými výroky žáků, ale měl by dalšími otázkami podpořit zkonkretizování odpovědí.

### 5.1.8 Skládankové učení<sup>146</sup>

Jedná se o kooperativní metodu učení, kdy učitel rozdělí žáky do skupin po čtyřech. Takové skupiny nazývá expertní skupiny (ES). Každá skupina dostane jiný text, aby v něm našla to podstatné, co chce předat svým spolužákům. Po prostudování materiálů se žáci přeskupí do tzv. domovských skupin (DS), kde je vždy po jednom zástupci z expertní skupiny. (Když není počet žáků dělitelný čtyřmi, upraví učitel zbytkové skupiny tak, aby byl počet členů z jednotlivých expertních skupin vyvážený.) V domovských skupinách

---

<sup>144</sup> Rutová, [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz), [online]. [cit. 2015-03-05]

<sup>145</sup> 2006, str. 47n

<sup>146</sup> Rutová, [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz), [online]. [cit. 2015-03-05]

mají žáci za úkol zprostředkovat informace ostatním členům skupiny. Je nutné hlídat, aby každý žák dostal prostor pro prezentování svého tématu. Učitel může stopovat časový úsek a dát žákům pokyn, aby se v rolích vyměnili. Na závěr je nutné ověřit získané znalosti. Žáci si mohou vzájemně ve třídě klást otázky, mohou písemně zpracovávat individuální práci, dělat myšlenkové mapy, či společný výsledný produkt. Pro fázi reflexe lze také použít dotazník pro zpětnou vazbu.

#### **Expertní skupina:**

*Hledal/a jsem podstatné informace?*

ANO

NE

NĚKDY

Komentář:

*Přišli jsme v ES na dobrý = účinný způsob, jak s textem seznámíme ostatní členy DS?*

Komentář:

#### **Domovská skupina:**

*Ověřili jsme si, že myšlenkám z naší části textu porozuměli všichni v naší smíšené skupině?*

*Které metody učení bych ocenil/a a proč?*

*Co mohu na své práci v ES příště zlepšit?*

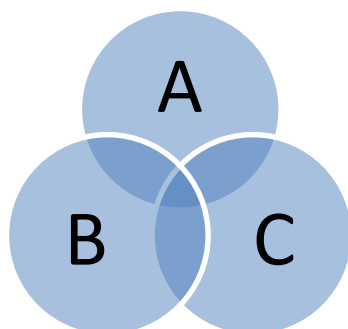
Aktivita je snáz proveditelná ve třídách, kde jsou žáci zvyklí na skupinovou práci. Pokud žáci nepracují obvykle ve skupinách, může docházet při promíchávání skupin k chaosu. Tato technika je časově i organizačně poměrně náročná. Naučí-li se žáci s touto technikou pracovat, lze ji používat opakovaně a tím docílit v dalších pokusech vyšší efektivity.

### **5.1.9 Vennův diagram<sup>147</sup>**

Žáci mají za úkol definovat, co mají pojmy společné a co ne. Slouží žákům ke grafickému zachycení shod a rozdílů mezi pojmy. Žákům, u kterých dominuje vizuální typ učení, usnadňuje grafické znázornění zapamatování.

---

<sup>147</sup> Šebestová, 2006



### 5.1.10 Poslední slovo patří mně<sup>148</sup>

Jeden žák vybere z textu citát (pouze větu nebo souvětí), který ho zaujal a přečte jej ostatním. Ostatní žáci mají za úkol odhadnout, proč žák vybral právě tento citát. Své mínění formulují tak, že mluví přímo k žákovi, který citát vybral, tedy ve druhé osobě. (Př. Myslím si, že sis vybral tento citát, protože ...). Žák sám vyvolává ostatní spolužáky, jejich projevy nijak neposuzuje ani nekomentuje. Učitel musí dát pozor na to, aby nedocházelo k ironickým komentářům, a aby nebyl nikdo zesměšňován. Žáci ani nemají říkat, co si o tématu myslí oni sami, mají jen odhadovat, co si myslí jejich spolužák. Na závěr přečte ještě jednou žák svůj citát a řekne, proč si citát vybral. Tento žák má poslední slovo. Dál už ostatní spolužáci jeho výběr nekomentují. Tuto metodu můžeme propojit s metodou podvojného deníku. Metoda je obzvláště vhodná k rozmluvení ostýchavých žáků. Žáci se touto metodou učí formulovat své názory, naslouchat názorům ostatních, vcítit se do druhých a respektovat pravidla diskuze.

## 6 Návrh projektového vyučování – nahrávání audioknihy

### 6.1 Příklad praxe propojení OSV a práce s textem ve vyučování českého jazyka

Tato kapitola je inspirována prací v semináři Sci-fi ve škole pod vedením doc Heczkové<sup>149</sup> a kolokviem Tvůrčí psaní v akademickém prostředí v Brně<sup>150</sup>. Kapitola vznikla před vytvářením empirické části mé práce, ale výstupy dvou učitelů zpětně potvrdily funkčnost této výukové metody. Učitelé mluvili o tom, že se žáky zkoušeli podobný postup práce, a že se jim velmi osvědčil.

<sup>148</sup> Rutová, [www.respektneboli.cz](http://www.respektneboli.cz), [online]. [cit. 2015-03-05]

<sup>149</sup> FFUK, zimní semestr 2013/2014

<sup>150</sup> Datum konání kolokvia: 22. 5. 2014, Pořadatel: Ústav české literatury a knihovnictví, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Jedná se o skupinovou práci dětí, při které pracují s konkrétním textem. Cílem je vytvoření audioknihy, popř. nahrávky. Meziproduktem, který žáci vytvoří, je scénář k audioknize. Dále v textu budu hovořit o textu audioknihy, kterým rozumím žáky tvořený/vytvořený scénář, tedy upravené literární dílo. Na vytvoření jedné nahrávky se může podílet optimálně 8 až 12 dětí, proto je tato aktivita vhodná pro využití v projektových dnech, seminářích, či v běžných hodinách českého jazyka a literatury, při kterých mohou mít skupiny k dispozici vlastní prostor i techniku. Žáci si mohou vybrat text na základě právě probíraného učiva v literatuře či podle dalšího záměru učitele (např. vhodná tematika k určitému období roku, výročí spisovatele, probíraný žánr,...). Rozsah textu, který budou žáci upravovat (přepisovat), a poté nahrávat, závisí na časových možnostech. Příprava nahrávání knihy, motivace, mluvní cvičení a následná úprava pěti stránkového textu zabere až 90 minut. Je dobré vybrat přiměřeně dlouhý text, aby nebyl proces zbytečně uspěchán a ochuzen tím o podstatné aktivity související s prací s textem. Vhodné je nabídnout kapitolu či úryvek textu.

Aktivita v rámci výuky českého jazyka slouží ke splnění kognitivních cílů. Žáci se naučí rozpoznat rozdíly mezi literárním textem a jeho adaptací, osvojí si termíny vypravěč, žánr, časoprostor, adaptace, kondenzace děje, linearita, retrospektiva a anticipace. Vyzkouší si práci s textem, uplatní návrhy na jeho redukci, rozliší podstatné a nepodstatné informace, nahradí repliky vypravěče zvuky, obhájí důvody pro vynechání určitých pasáží, posoudí atraktivitu informací pro posluchače. Naučí se pracovat s diktafonem, či jiným nahrávacím zařízením, trénují sluchovou percepci a pozornost.

Ve výuce českého jazyka pro vyšší ročníky základních škol nebo na gymnáziu, je dobré vytěžít z této aktivity i zvýšení zájmu o teoretické podloží literární adaptace a literární teorie a rozšíření či prohloubení znalostí. Žáci při adaptaci literárního textu prakticky používají klíčové literární pojmy, které může učitel nechat žáky odvodit na základě práce s textem, který adaptují. Při zkoumání adaptace má být zdůrazňována především procesualnost, z teoretických prací je dobré se inspirovat pojetím adaptace Lindy Hutcheon<sup>151</sup>. Adaptace jako proces sestává ze dvou částí: nejprve se žáci učí zkoumat text, se kterým pracují, z různých aspektů. První složka nutně zahrnuje analytický aspekt, žáci provádí analýzu textu, cílem je rozumění textu. Druhou složkou je samotné tvůrčí psaní, tedy adaptace literárního díla. Dochází k syntéze prvotní analýzy a následné tvůrčí práce. Je dobré žáky podněcovat k předělávání textu, ne je jen nechat

---

<sup>151</sup> Hutcheon, 2012

přečíst zvolený text do diktafonu. Jazyková a literární práce spočívá především v přepracování výchozího textu do podoby vhodné k nahrávání.

Výhodou tohoto postupu je jednoduchost zpracování a nenáročnost na pomůcky (např. na rozdíl od filmové adaptace). Výraznou motivační složkou je následný „hmatatelný“ výsledek v podobě nahrávky. Adaptace, ve smyslu procesuálním, nabízí široký prostor pro kreativitu; původní literární dílo nemá být vnímáno jako omezení nově vznikajícího textu (či dalšího produktu, v našem případě nahrávky). Kromě rozvíjení abstraktního myšlení je dalším cílem osvojení a následná aplikace klíčových literárních pojmů. Žáci se vypořádávají s problematikou vypravěče, s fungováním časoprostoru, redukcí postav, žánrovou transpozicí. Praktická zkušenost se zmíněnými literárními pojmy zahrnuje znalost teoretického podloží. Vysvětlení a osvojení pojmů literární teorie se uskutečňuje díky reflexi vlastního procesu psaní předlohy pro nahrávku.

Z mojí zkušenosti se zapojením této aktivity se ukázalo, že aktivita přináší výhody při práci s dětmi s poruchami pozornosti a chování. Pozitivní efekt přináší i dětem poruchami učení nebo řeči. Procvičování jednotlivých smyslových vjemů považují za velmi vhodný trénink pozornosti pro děti s výše zmíněnými poruchami.<sup>152</sup> Tyto děti jsou zahlceny okolními vjemy a dělá jim potíže soustředit se plně na určitou činnost, či určitý vjem.<sup>153</sup> Nedokáží posoudit důležitost vjemů, které k nim přicházejí z okolí a nechávají se jimi snadno vyrušit. Pro takové děti je velmi přínosné rozparcelování vjemů na dílčí oblasti. Tyto děti velmi oceňují takové rozparcelování. Jsou nuceny pracovat s příliš velkým množstvím zároveň působících vjemů a musí se s tím vypořádávat. Volí pak účinné i neúčinné strategie, jak bojovat se zahlceností vjemy. Působení na co nejvíce „přístupových cest“ se objevuje v médiích, ale taky ve výuce. Je zajímavé zkusit, jestli vzdělávací proces funguje, i když se vzdáme tohoto multisenzoriálního přístupu, který je tak často propagován v pedagogice, především v reedukaci poruch učení.<sup>154</sup> Žáci potřebují trénovat jednotlivé smyslové vjemy samostatně, ve speciálních cvičeních. Tehdy by měl požadavek multisenzoriality ustoupit. Při pilotáži této aktivity bylo možno vidět, jak jsou děti, jindy tak roztěkané, při nahrávání či při poslechu plně koncentrované na právě prováděnou činnost. Neměly potřebu utíkat od činnosti, hledat jiné vjemy.

Aktivitu jsem zkoušela s dětmi na dětském táboře. Organizace, která pořádala tábor, sama sebe prezentuje jako organizaci, která je otevřená dětem se „znevýhodněnou

---

<sup>152</sup> Podrobněji např. in Zelinková, 2003, str. 124n

<sup>153</sup> Vágnerová, 2002

<sup>154</sup> viz např. Zelinková, 2009, Jucovičová, 2011

startovní pozicí, zranitelnější, sociálně nezralé. Mohou to být děti méně úspěšné ve škole, v kroužcích, kolektivu vrstevníků a podobně. Velká část účastníků našich akcí jsou děti s ADHD/ADD.<sup>155</sup> Pro práci s těmito dětmi je velice důležité zaměřit se na OSV i v běžných aktivitách. Tábor je intenzivním tréninkem sociálních dovedností. Aktivitu nahrávání audioknihy si děti vybíraly dobrovolně v čase tematických bloků. Přihlásilo se devět účastníků ve věku 8 až 15 let. Práce je odlišná od práce s třídním kolektivem z hlediska počtu žáků, jejich motivace, výukových a výchovných cílů, rozdílnosti jejich věku a potřeby výchovné či vzdělávací podpory. Aktivita je snadno aplikovatelná do běžného vyučování, zejména do hodin českého jazyka.

Při této aktivitě na dětském táboře jsem sledovala převážně cíle OSV. Při nahrávání audioknihy se rozvíjela spolupráce, děti si vyzkoušely, jaké to je zastávat určitou roli v týmu, že jsou pro svou skupinu potřební, naučili se odhadnout svoje možnosti, odhalit svoje silné a slabé stránky a nabídnout svoje silné stránky týmu. Starší děti měly příležitost zkusit si vést tým. Děti dostaly prostor pro zapojení své kreativity. Nutností byla kooperace a z ní vycházející tolerance k jinakosti ostatních. Nejen tolerance, ale hlavně uvědomění si, že právě jinakost je pro týmovou práci nezbytná. Děti se učily pracovat na svém sebeprosazení, aniž by bylo na úkor ostatních. Musely se domlouvat a rozhodovat, čímž se učily efektivní komunikaci. Procvičovaly svou soustředěnost a mohly ji pak reflektovat při výsledném poslechu nahrávky a následné diskuzi o ní. Děti se učily překonávat trému a strach se prosadit. V překonání trémy jim pomohla nahrávka, díky které nemusely vystupovat bezprostředně před publikem. Některé z těchto dětí měly problémy mluvit na veřejnosti i před svými vrstevníky. Když jsme vytvořily audioknihy, neměly děti problém pustit nahrávku ostatním, naopak byly rády za zveřejnění a sebeprezentaci. Prolomit tuto bariéru bylo obzvláště důležité u chlapce s koktavostí, u chlapce s potížemi ve čtení a u velmi tiché dívky, která se v kolektivu neprosazovala. S dětmi jsem pracovala podle jejich individuálních možností, takže každý dostal úkol, na který stačil, a který pro něj byl zároveň výzvou. Děti se mohly samy rozhodnout, nakolik se budou podílet a čím mohou přispět.

Nahrávání audioknihy a přidružené aktivity trvaly asi 140 minut. Ve škole by bylo možné zvládnout tuto aktivitu za 2 až 3 vyučovací hodiny v závislosti na délce adaptovaného textu a volby přípravných aktivit.

---

<sup>155</sup> [www.jasmin.duha.cz](http://www.jasmin.duha.cz), [online]. [cit. 2014-10-02]

Nahrávání audioknihy je pro žáky atraktivní, protože práce směřuje k výslednému produktu, který je pro děti zajímavý i z hlediska použití techniky. Další motivací pro ně bylo, že by výsledný produkt mohl sloužit někomu dalšímu, například dětem, které ještě neumějí číst nebo dětem nevidomým. Děti v mé skupině byly navíc v pracovní skupině dobrovolně, nebylo tedy třeba více podporovat motivační složku. Děti dostaly na výběr ze dvou dětských knih: Mikulášovy patálie od René Goscinnyho nebo Lichožrouti od Pavla Šruta, které děti znaly z předchozí společné četby na táboře i doma. Vhodné jsou pro tuto aktivitu knihy, ve kterých jsou rozepsány dialogy, ale není to nezbytné. Starší děti by měly zvládnout převod řeči vypravěče do řeči postav nebo upravit řeč vypravěče tak, aby audiokniha přesto měla spád. Výběr z více možností posiluje motivační složku, ale není účelné poskytovat příliš široký výběr, aby děti nebyly zbytečně zmatené.

S dětmi jsme na úvod dělali rétorická cvičení. Začali jsme dechovými cvičeními a pokračovali jsme jazykolamy. Zkoušeli jsme různé polohy našeho hlasu a trénovali jsme soustředění na zvuk. Pak jsme společně vybrali kapitolu, kterou bychom chtěli nahrávat. Rozhodovali jsme se podle počtu postav. V této části jsem měla dominantní roli, protože jsem předem věděla, které kapitoly jsou pro nahrávání vhodnější. Příběh jsme si společně přečetli. Děti v této fázi měly za úkol přemýšlet nad následujícím zpracováním textu, nad rozdělením rolí a nad možností nahrazení slov zvuky. Po přečtení jsme si rozdělili role. Děti se učily komunikovat ve skupině, prosadit své názory. Text jsme pak společně četli už s přidělenými rolemi. Společně jsme vymýšleli, jak bychom mohli nahradit pasáže vypravěče, a jaké zvuky bychom mohli do nahrávky začlenit. Před samotným nahráváním jsme měli ještě generální zkoušku, kde jsme si ujasnili poslední detaily. Nahrávání děti bavilo, byly soustředěné a tiché. Nahrávka byla dlouhá asi 8 minut. Na závěr lekce jsme si ji pustili. Děti slyšely, kde jsme měli nějaké nedostatky, kde třeba bylo slyšet něco, co jsme nezamýšleli. Poslouchání nahrávky sloužilo místo reflexe. Nevyčlenila jsem víc času pro strukturované zhodnocení naší společné práce. Myslím, že to v tomto konkrétním případě nevadilo, protože děti měly příležitost práci zhodnotit ještě později ve volném čase. Z reflexe by se daly ještě vytěžit informace o spolupráci, o soustředěnosti, o práci s textem. Při vyučování bych tuto fázi zapojila a začlenila bych do závěrečné reflexe i teoretické otázky, týkající se nově osvojených pojmů.

Vyučování pomocí zážitkových metod klade na osobnost učitele vysoké nároky. Učitel se musí naučit přijmout roli člena týmu, ne vedoucího skupiny. Učitel působí jako facilitátor, nikoli jako vedoucí. Učitel se nesmí nechat svazovat vlastní představou, jak by měl výsledný produkt vypadat, ani by neměl autoritářsky rozhodovat o volbě

prostředků, které žáci užijí. Učitel by měl žákům umožnit, aby mohli co nejvíce rozvinout vlastní kreativitu. Měl by dbát na to, aby všichni žáci měli prostor pro uplatnění svých návrhů.

Výhoda této aktivity spočívá především v tom, že si žáci atraktivní formou vyzkouší práci s textem. Tato forma slouží k zpestření komunikační a slohové výchovy, kdy propojuje procvičování tvůrčího psaní s rétorickými schopnostmi a s prací ve skupině. Výhodou je, že učitel může tuto aktivitu různým způsobem modifikovat podle vzdělávacích plánů a podle věku účastníků.

## 7 Začlenění průřezového tématu OSV do učebnic

V krátkosti se budu zabývat otázkou, zda může učitel, který postupuje podle učebnice, mít jistotu, že budou v učebnici reflektována průřezová témata. Průřezová témata jsou začleňována do výuky až od roku 2007, takže učebnice, které vznikly před rokem 2007, nemusí průřezová témata zohledňovat. Starší řada učebnic nakladatelství Fraus pracuje s mezipředmětovými vztahy a průřezovými tématy, ačkoli učebnice pro druhý stupeň vycházely již v rozmezí let 2003 až 2006. Učebnice nakladatelství FRAUS pro 8. a 9. ročník<sup>156</sup> zhodnotím z hlediska začlenění OSV. Vybrala jsem si právě tyto učebnice, protože je používají ve škole čtyři ze šesti učitelů, kteří se zúčastnili mého šetření.

Učebnice nakladatelství Fraus začleňuje do učebnic mezipředmětové vztahy i průřezová témata. V učebnicích je zastoupeno několik témat OSV. Téma, které prostupuje učebnici, ale je obsaženo spíše implicitně, je **rozvoj schopnosti poznávání**. Součástí učebnice jsou přehledné tabulky a systematicky označené podstatné údaje. To žákům může sloužit jako vzor, a zároveň jako návod pro sestavování vlastních pomůcek k efektivnějšímu učení. Sebepoznání a sebepojetí se promítá převážně do oddílu komunikační a slohová výchova: v učebnicích pro 9. ročník žáci mají za úkol psát úvahu, charakteristiku, charakteristiku rodiny a práci na téma můj vzor. Téma můj vzor souvisí s tématem OSV **seberegulace a poznávání lidí**. V učebnicích pro 8. třídu je začleněno téma **sebepoznání** i v jazykové části, kdy jsou zmiňovány čtyři typy temperamentu. Do

---

<sup>156</sup> Krausová, Z., Pašková, M.: Český jazyk 8. Praha: Fraus, 2005., Krausová, Z., Pašková, M., Vaňková, J.: Český jazyk 9. Praha: Fraus, 2006.

oblasti **psychohygieny** by bylo možno zařadit slovní hříčky, vtipy a obrázky, které jsou v učebnicích hojně zastoupeny. Umožňují žákům krátké odreagování v průběhu hodiny. S **kreativitou** pracuje také učebnice převážně v oddílech komunikační a slohové výchovy, ale často lze najít cvičení podporující kreativitu i v jazykové části (cvičení: napiš slovníkový výklad neexistujícího slova). **Poznávání lidí:** v učebnici pro 8. ročník je část věnovaná cizím jazykům. Žáci se učí o různosti lidí na základě různosti jazyků. V učebnici pro 8. třídu je úkol: *máte-li ve třídě spolužáka jiné národnosti, požádejte ho o překlad těchto slov do rodného jazyka.*

V učebnici se pracuje s článkem o Diogenovi. Může sloužit mj. jako ukázka různého životního stylu. Zcela explicitně na téma poznávání lidí je zaměřen článek o xenofobii. V učebnici jsou vysvětleny pojmy rasismus a xenofobie a k textu jsou připojeny diskuzní otázky. **Mezilidské vztahy:** učebnice reflektuje otázky týkající se témat mezilidských vztahů, např. články o šikaně, o rodině. Aktivita sloužící k rozvoji mezilidských vztahů ve třídě je formulování pochvaly: žáci si na záda umístí papír se svým jménem, ostatní žáci mu na záda píšou pochvaly/ocenění. Téma **komunikace** je obsaženo ve všech kapitolách: ať už jde o rozvoj slovní zásoby, porozumění textu, diskuzní otázky nebo o slohové postupy. Učebnice také velmi vhodně pracuje s motivací žáků k dalšímu studiu: nejen výběrem zajímavých a aktuálních textů, ale i požadavkem pracovat s dalšími zdroji (slovníky, mapy, internet, spolupráce s učiteli jiných předmětů) a propojováním s praktickým využitím. V učebnici pro 9. ročník je zvlášť zastoupeno téma rétorika. Dále následuje oddíl o neverbální komunikaci, doplněný textem o dorozumívání se zvířaty. Probíraným tématem je také jazyková kultura. Téma **kooperace** je aplikováno v učebnici v oddílech s názvem *hledání souvislostí*. V těchto oddílech mají žáci za úkol vypracovávat skupinovou práci na určité téma, které je většinou zaměřeno na mezioborové vztahy nebo na průřezová témata. **Řešení problémů, rozhodovací dovednosti** je nejhojněji zastoupeno v učebnicích pro 9. ročník. Jeden oddíl skupinové práce se nazývá: *jak řešíte své problémy*. Žáci se tímto tématem zabývají ve skupinovém projektu. Dále se učí psát otevřený dopis (příp. stížnost). Podtématem je petice. Vhodně vybranými texty jsou ty, které spadají do kategorie **hodnoty, postoje, praktická etika:** v 8. ročníku jsou zastoupeny texty o šikaně, marihuaně, drogách, nemocích, ekologii, počítačovém pirátství, stávkách, rodině. V 9. ročníku jsou zastoupena témata: alkohol, první pomoc, ochrana životního prostředí, týrání dětí, anorexie, volba povolání, UNESCO. Oceňuji výběr textů, jsou informativní, didaktické, vzbuzují otázky pro diskuzi, ukazují patologické jevy, které se žáků dotýkají. Otázkou hodnot se mohou žáci

zabývat i ve slohové výchově při zpracování úvahy: jsem dobrým synem/dcerou? Celou učebnici prostupují citáty slavných, k nimž se mohou žáci vymezit nebo se jimi nechat inspirovat. Mohou učiteli pomoci, aby v žácích vzbudil chuť diskutovat.

## 8 Empirická část

Teoretickou část své práce v následujících kapitolách ráda podpořila pomocí dokladů z praxe. Představím výsledky dvou šetření, jejichž cílovou skupinou byli v prvním případě učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol a víceletých gymnázií, a ve druhém případě studenti vysokých škol oboru učitelství českého jazyka. Šetření s cílovou skupinou učitelů mělo sloužit ke zjišťování stavu začleňování OSV ve školách, dále ke zjištění postojů učitelů k průřezovým tématům, konkrétně k OSV. Dalším okruhem byla práce s metodami OSV, možnosti začleňování OSV do hodin českého jazyka, případně nakolik selhávaly či se osvědčily používané metody/postupy. Otázka byla rozšířena o inspirační zdroje, ze kterých učitelé čerpali. Důležitým bodem šetření byla práce učitelů s motivací žáků, která také úzce souvisí s OSV a s cílem mé práce.

Šetření s cílovou skupinou studentů vysokých škol učitelských oborů bylo směřováno na prozkoumání informovanosti a připravenosti studentů na začlenění průřezových témat do výuky. Dále bylo zkoumáno, zda by studenti ocenili větší prostor pro přípravu na výuku OSV (případně jiných průřezových témat).

Původní hypotézy, se kterými jsem vstupovala do výzkumu, byly následující.

Ad rozhovory s učiteli:

1. Je možné, že se u učitelů objeví nezájem o danou problematiku.
2. Učitelé nebudou souhlasit se začleňováním dalších témat do výuky českého jazyka z důvodu nedostatku času.
3. Učitelé si budou myslet, že OSV dělají, a že začleňují témata OSV, ale nebudou naplňovat všechny podmínky, aby byly skutečně splněny cíle OSV.
4. Učitelé budou mít zajímavé a podnětné postřehy z praxe ohledně různých metod a postupů, kterými bude možné obohatit mou práci.
5. Cenné bude pro práci to, že se ukáže, které metody jsou skutečně ve škole používané, resp. oblíbené, a které se učitelům neosvědčily a proč.
6. Postoje učitelů k OSV mohou podpořit relevantnost mé práce. Buď označí OSV za důležitou, z čehož vyplývá opodstatněnost vytváření prací, které o OSV

informují, nebo které přinášejí soubor aktivit/postupů. Nebo se ukáže neinformovanost učitelů a s ní spojená potřeba o OSV psát.

Ad rozhovor se studenty:

1. Studenti učitelských oborů nebudou mít dostatečné znalosti ohledně průřezových témat.
2. Nebudou systematicky připravováni na začleňování OSV do výuky.
3. Budou považovat OSV za okrajovou záležitost.
4. Budou mít zájem naučit se prakticky metody pro využití OSV.

Způsob, jakým jsem prováděla šetření, byl polostrukturovaný rozhovor. Kladla jsem otevřené otázky, které mohly sloužit i jako tematické okruhy či rámcovou osnovu pro vyprávění učitelů a studentů. Dle Hendla<sup>157</sup> lze otázky zařadit do kategorií: *1. otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování*, *2. otázky vztahující se k názorům*, částečně *3. otázky vztahující se ke znalostem*. Otázky jsou řazené tak, aby se na začátku vytvořila „atmosféra důvěry mezi dotazovaným a dotazovatelem“<sup>158</sup>. Dotazovaní byli předem srozuměni s účelem dotazování. Dotazované jsem motivovala v rozvíjení jejich odpovědí svými vstupy do rozhovoru. Snažila jsem se vytvořit společný prostor pro otevřený dialog, ve kterém by mohli dotazovaní svobodně na základě otázek nebo v rámci vytyčeného tematického okruhu hovořit na probírané téma. Otázky byly neutrální. Dotazovaní byli předem seznámeni s důvodem a průběhem šetření. Před účastí na šetření všichni dotazovaní podepsali informovaný souhlas, který je k nahlédnutí v příloze číslo 4. Informované souhlasy budou archivovány do obhájení práce. Získané údaje o dotazovaných jsou v práci anonymizovány. Rozhovor byl nahráván a přepisován. V prepisech jsem nezaznamenávala autentický tok řeči, ale jedná se o parafráze. Redukovala jsem vyprávěcí polysyndeton, hezitační zvuky, výplňková slova, korigovala jsem chybnou valenci, lexikální redundance a nespisovné koncovky. V některých případech jsem změnila pořádek slov ve větě nebo doplnila eliptické vyjádření, abych usnadnila srozumitelnost. Ze stejného důvodu jsem v nezbytných případech doplňovala neúplná vyjádření.

Výhodou užití metody polostrukturovaného rozhovoru bylo to, že byla zachována spontaneita v projevu účastníků. Díky spontaneitě účastníků se dalo např. zjistit, že jim

---

<sup>157</sup> Hendl, 2005, str. 168

<sup>158</sup> Hendl, 2005, str. 168

chybí některé podstatné informace. Při dotazníkovém šetření by tyto informace, zjištěné mezi řádky, zcela chyběly, protože by si účastníci výzkumu mohli neznalost snadno doplnit, což by zkreslilo výsledky šetření.

Oslovila jsem učitele, které znám, a kteří se od sebe odlišují věkem, pohlavím, působištěm a délkou praxe. Se dvěma učiteli mám přátelský vztah, další dva jsou moji bývalí učitelé a zbývající dva mi byli doporučeni. Oslovila jsem ještě další čtyři učitele, ti účast na rozhovoru odmítli z časových či rodinných důvodů.

Studenti byli vybíráni z okruhu mých spolužáků, bývalých spolužáků a přátel. Všichni oslovení s účastí na výzkumu souhlasili. Studenti studují na třech různých fakultách (Pedagogická fakulta UK, Filozofická fakulta UK, Pedagogická fakulta v Olomouci).

Respondenti z řad učitelů měli předem k dispozici informovaný souhlas a tematické okruhy. Otázky si mohli přečíst před rozhovorem, mohli si ujasnit průběh rozhovoru, mohli se ptát na teoretická východiska. Dostali k nahlédnutí seznam témat OSV. Rozhovory probíhaly v různém prostředí: ve škole, u mě nebo u nich doma, venku. S učiteli jsme byli sami, se studenty jsme byli s několika dalšími osobami.

## **8.1 Rozhovory s učiteli**

Vzorek dotazovaných byl vybírán podle následujících kritérií:

Učitelé víceletých gymnázií nebo druhého stupně základní školy v různých školách a městech v ČR s oborem český jazyk a literatura různého věku a pohlaví.

Otázky byly formulovány takto:

Polostrukturovaný rozhovor pro učitele:

1. Jak pracujete s motivací žáků? Co děláte pro to, aby žáci byli motivovaní ke studiu vašeho předmětu? Jaké metody se vám osvědčily? Co selhává?
2. Jak hodnotíte povinnost začleňovat průřezová témata do výuky? Konkrétně osobnostní a sociální výchovu?
3. Nakolik pokládáte OSV za důležitou?
4. Jak začleňujete do vašeho předmětu průřezová témata?
5. Používáte nějaké cílené postupy k začlenění osobnostní a sociální výchovy? Pokud ano, jaké.
6. Jak dlouho tyto metody používáte?

7. Odkud se vám dostává inspirace, z čeho čerpáte, odkud se vám dostalo nějaké poučení?

### **Výsledky šetření:**

V následující kapitole budu postupovat podle jednotlivých otázek. Na závěr shrnu, co ze šetření vyplývá. Dotazovaní jsou označeni písmeny.

Údaje o jednotlivých účastnících:

Označení, pracoviště, věk, pohlaví

A: Gymnázium Stříbro, 43, žena

B: Gymnázium Praha, 49, muž

C: Gymnázium Tachov, 34, žena

D: ZŠ Nebušice, 26, muž

E: ZŠ Benátky nad Jizerou, 32, žena

F: ZŠ Nebušice, 29, žena

### **1. Jak pracujete s motivací žáků? Co děláte pro to, aby žáci byli motivováni ke studiu vašeho předmětu? Jaké metody se vám osvědčily? Co selhává?**

A: Motivaci obecně považuji za docela důležitou, vlastně nejdůležitější. Protože když žáci nejsou motivováni, tak jednak výsledky nejsou trvalé, a jednak se to potom nenaučí. Takže na motivaci jsem kladla hodně velký důraz. Osvědčily se mi metody kritického myšlení, kde s motivací pracují dobře. Naváže se na to, co člověk zná, probudí se v žákovi dosavadní znalost zájem, a proces se zacyklí. To je dobrý způsob, jak žáky motivovat. Pracuje se jim mnohem líp s tím, co znají. K tomu, co ví, se připojí něco nového. Další možnost je propojit předmět s jejich životem. Snažila jsem se vybírat knížky, které je budou zajímat, nebo začleňovat to, s čím sami přicházejí, nebo jsem vybírala úryvky emočně silné. Situace z jejich konkrétního života. Nechávala jsem je, aby sami tvořili. Vytvářeli jsme scénář k filmu, který jsme pak i natáčeli. Na veřejné promítání jsme pozvali i rodiče. A na konci jejich studia jsme film ještě pořád měli zaznamenaný. Ten jsme si pak pouštěli, což pro ně bylo dost silné. Naučili se pracovat s technikou. Nebo například v primě se učili bajky, psali svojí bajku, dělali to jako divadelní představení, a které jsme pak pozvali i rodiče. Tím, že věděli, že to bude mít konkrétnější výstup, tak to posilovalo motivaci. Žáci pomáhali maturantům dělat pozvánky na ples, plakát na

Holostok (hudební festival). Co se týče jazyka, dělali jsme třeba stanoviště s různými úkoly. Kdo potřeboval nápovědu, musel se vrátit. Nejrychlejší vyhrával. Nebo další formy hry a soutěže. Někdy ale nezbývalo než drilovat - především v jazykové výchově.

Selhávaly nudné věci, třeba věty vedlejší, tam se těžko hledá motivace. To jsem je pak motivovala tlakem, třeba nějakými písečkami. Jazykovou výchovu jsem učila s důrazem na komunikaci. Je tam spousta pravidel, přesto jsem se snažila, aby museli často vystupovat veřejně.

B: Motivace žáků je základní, bez ní by to nešlo, je třeba je aktivizovat. Před hodinou zjistím, jak jsou žáci naladěni a přeladím je „na svojí notičku“. Snažím se, aby je to bavilo. Takže žádné učebnice a rozbory. Chci, aby pochopili, že český jazyk je pro ně nástroj: „podle toho jak mluvíš, jak se chováš, jak napíšeš dopis, si na Tebe jiní lidé udělají názor“. Určitě ne žádné tresty, někdy se objeví i špatné známky, ale ne jako zastrašování. Chci, aby si řekli: delší dobu jsem něco nečetl, tohle zní zajímavě, to si přečtu. Nebo vidí/slyší nějaký řečový vzor, který chtějí napodobovat. Není to jen předmět ve škole, ale ve vlastním zájmu se to snaží rozvíjet. Dávám na druhou kolej přísnost. Selhává to, že každý žák je jiný, proto je těžké motivovat každého jinak. Někdy je to otázka sympatií. Někomu je někdo sympatický, tak ho pak napodobuje jako řečový vzor, ale jinému sympatický není. Není jedna metoda. Hlavní je individualizace, aby všichni měli pocit, že jsou součástí výchovy, aby mohli např. rozvinout argumentaci. Žáci mají „svobodu“ v motivaci, pak narůstá i autorita učitele. Člověk není autoritou, když se ho žáci bojí. Nejlepší metoda je být partnerem: nejsem jako učitel tím, kdo všechno zná, všechno umí. Škola by měla fungovat jako přirozený prostor.

C: Zařazuji témata, která jim může být blízká. Snažím se zvolit témata, která navážou na to, co znají. Ne zvolím odtažitě téma, třeba filosofické, kterému nemůžou rozumět. Je třeba přizpůsobit učivo i metody věku. Důležitý je také osobní příklad. U mě to bylo také tak – mě k učení přivedla paní H., a způsob, jakým učila. Bavilo mě to.

I když jsem učila látku, která mě nebaví, tak to musím zahrát, že mě to baví, že je to super. Příklad učitele dělá hodně. Dalším bodem je vybírat zajímavě látku, nepřetěžovat žáky fakty. Za nás bylo hodně faktografie, od toho se už opouští. Možnosti dohledat informace jsou jiné než dřív, takže není potřeba učit tolik faktů.

Metody: skupinová práce, projekty, překvapivý postup i třeba u gramatického cvičení, třeba věty na vyjmenovaná slova vymýšlí děti s pomocí učebnice a ne učitel, pak to vyberu a píší to jako diktát

Nejlepší je nerezignovat: i s málem se dá vystačit, když budeš trochu přemýšlet nad tím, jak jim to prodat. Učitel musí být taky trošku herec. Důležité je nepropadnout stereotypu, udělat ze sebe občas „pako“. Funkční metody byly myšlenkové mapy, pojem a vymýšlení k němu asociace, brainstorming. V publicistickém stylu lze uplatnit kreativitu třeba při vymýšlení reklamy.

Neselhává jedna konkrétní metoda, někdy může být i hodina připravená, se spoustou metod a aktivit, ale třeba jsou žáci unavení, rozjívění, učí se na matematiku, nereagují, nebo učitel je unavený, nemocný, nechce se mu, nebaví ho to, a „prosákne“ to do výuky.

Neselhává ani obyčejný výklad, když je to zajímavé téma a proložené otázkami, tak to taky funguje. Nezavrhuji frontální výklad. Ale je spousta faktorů, které se na tom podílejí, jeden selže a celá hodina přijde vniveč. Někdy jsem si připravovala něco pečlivě a úplně to „vyšumělo“ naprázdno. Můžou být různé okolnosti, proč to nevyšlo. Jsme jenom lidi, ty okolnosti ani nejdou odhadnout.

D: Záleží na tom, jací žáci ve třídě jsou. Někteří jsou namotivovaní sami od sebe, zajímá je to. Problematické jsou například větné rozborů, to je natolik analytická činnost, že tam nějaké praktické použití není vidět. Pak musím namotivovat žáky známkou. To je taková smutná praxe: pokud znalosti nejsou praktické, pak žáky nebaví. U slohu je to jednodušší, tam žáci vidí, že to má smysl, vidí nějaký výtvar. Chápu, že to využijí. Např. teď jsme dělali životopis. Vidí, že to má nějaké náležitosti, které se musí naučit. Při hodině aktivně psali, ptali se mě na jednotlivé náležitosti. Jazyková část se motivuje trošku hůř. Funguje třeba výuka hrou nebo je lze zaujmout něčím, co je baví, co třeba nesouvisí s vyučovaným předmětem. Je potřeba nastavit pozitivní atmosféru ve třídě. Třeba vtípkem, úvodní aktivitou, hrou. Aby to brali jako zábavnou aktivitu. Co selhává: hodně příkazů. Spíš nechávat žákům volnou ruku, nechat jim čas, ať si vyzkouší aktivitu samostatně. Buď to vyjde, a rychleji se to naučí, nebo se tím někdy jen ztratí hodně času, protože pak neví, jak na to a nedělají nic.

E: Motivuji přes literaturu. K mluvnici mají žáci odpor, to je vždycky ta nudnější, těžší část. Používám věty z literatury ke cvičením mluvnice. Nebo modelové věty vymýšlím o nich. Bavíme se o knížce, neprozradím jim, jak končí, pustím úryvek filmu. Ani mě mluvnice moc nebaví učit. Motivuji známkou. Funguje motivace osobností učitele, začlením hru, soutěž.

Selhává dlouhodobá a přirozená motivace. Pokud to není za malou jedničku, tak aktivita ze strany žáků není. Říct žákům „pohovoříme si o něčem, abyste se něco dozvěděli,“ to žáky nezajímá. Motivace, kterou má člověk v sobě, myslím tím, naučit se něco pro sebe, to děti na základní škole ještě nemají. Jsou demotivované v dnešní době. Když jsem začala učit, tak si víc dětí přečetlo, co jsem doporučovala, teď si to přečte tak jeden ze třídy. Ani třeba nedokoukají film, který jsme nestihli při hodině dokoukat. Ani už je nebaví začleňování různých technických vymožeností, např. interaktivních tabulí – toho už jsou přesycení. Jedou na známky.

F: Snažím se poznat děti, abych věděla, co je zajímavé, jaké mají koníčky. Hodně je motivuji jejich zájmy: např. tématy ze sportu nebo plány do budoucna. Děti dále baví práce s interaktivní tabulí. Na té procvičujeme především pravopis, který není moc oblíbený. Osvědčuje se, když mají vymýšlet diktáty nebo pravopisná cvičení pro ostatní. Baví je známkovat ostatní. Zaměřuji se také na čtenářskou gramotnost. Žákům, jejichž čtenářské preference znám, doporučuji knížky, které je budou bavit. Dělali jsme s kolegyní z družiny projekt: jednou týdně chodili šestáci číst nejmenším dětem do družiny. Ty malé děti se na to těšili a u šestáků se projevil talent pro dramatickou výchovu.

Se šestáky jsme dělali reportáž: měli různé rubriky: aktualita, sport. Dělali rozhovory v rolích moderátora a celebrity. Práce ve dvojicích je nejlepší. Diskuzi ještě v 6. třídě neumí. Neumí naslouchat. U osmáků už to možné je, ti naslouchají, argumentují. Skupinová práce tam funguje. Ale u devátáků se mi skupinová práce neosvědčila, protože v té třídě je hodně individualit a jsou hodně soutěživí.

**Shrnutí:** První otázku o motivaci jsem začlenila do své práce proto, že jsem předpokládala, že učitelé budou hovořit o různých postupech výuky, které se jim osvědčily, a které budou více či méně souviset s OSV. Široký záběr první otázky umožnil to, aby učitelé mohli mluvit o své práci a začleňovat do svého projevu vyprávění o metodách, které používají. Motivace souvisí s OSV velmi úzce: je-li posilovaná motivace ke studiu, rozvíjí se s tím ruku v ruce různé oblasti OSV (sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, kreativita, kooperace).

Z šetření vyplývá, že pro všechny dotazované učitele je motivace podstatným tématem. Každý s učitelů se snaží vymyslet, jak žáky ke studiu motivovat. Vymýšlejí různé metody práce, jak zájem žáků vzbudit. Postupy učitelů, jak žáky motivovat, se různí. Společné však v jejich výpovědích zůstává to, že učitel musí žáky poznat,

přístupovat k nim individuálně, aby je mohl motivovat. Učitelé přiznávají, že k motivování používají často známky nebo jiné způsoby hodnocení. Tři ze šesti učitelů se shodli na tom, že je pro ně obtížné motivovat žáky v mluvnické části českého jazyka.

Způsoby práce, které učitelé zmiňovali, jsou následující: metody kritického myšlení, skupinová práce a práce ve dvojicích, propojení s jejich zájmy, hra, soutěž, apel na využitelnost v budoucnosti, individuální přístup, osobní příklad, projekty, nestereotypnost, vytváření „hmatatelných produktů“ – např. scénáře nebo divadelního představení.

## **2. Jak hodnotíte povinnost začleňovat průřezová témata do výuky? Konkrétně osobnostní a sociální výchovu?**

A: Odcházela jsem na mateřskou, než se začala začleňovat, takže k tomu nemůžu nic moc říct. Myslím, že pro kreativní učitele to není zas až takový problém. Je to problém pro ty konzervativní. OSV mi připadá úplně výborná, úplně na místě. Souvisí to se životem. Jazyk taky velmi souvisí se životem. Bavilo mě hledat, co je živé, a taky si myslím, že jim to něco přinášelo. U těch starších (kvinta- oktáva) to bylo složitější, protože tam byl člověk hodně limitovaný dějinami literatury. Tam se složitě začleňují témata OSV. Osnovy hodně tlačily na pedagoga, bylo těžší začleňovat OSV. U jazyka to šlo snáz. Člověk byl hnán časem a osnovami.

B: Pozitivně, protože to je v ŠVP jedno z nejlepších. Propojení oborů. Skvělí učitelé to dělali i dřív, připadá jim to normální. Jsou nuceni to prokládat, dřív se to nazývalo mezipředmětové vztahy. Je to pro učitele samozřejmě náročnější, protože učitel musí nutně znát politický, filosofický kontext. OSV je sourozenec našeho předmětu, literatura, divadlo - to je o osobnostech, vždycky v tom vidíme osobnosti. Každé dílo ukazuje, co hrdina prožívá, co autor prožíval, to je ta OSV, to se v úryvcích promítá. OSV lze prolnout úplně se všemi předměty. A zrovna v češtině. Učitel pracuje s lidmi, přetváří je, aby byly osobnostmi, zařadili se do společnosti jako osobnosti.

C: Nevnímám to jako žádný problém. Je to přirozená věc, pro toho, kdo je učitel. Připadá mi, že se to jenom zpětně pojmenovalo. Některé kolegyně z toho byly vyplašené. Koho ta práce baví, tak dělá přirozeně, že s žáky komunikuje na úrovni, naslouchá jim, poradíš, diskutuješ, ptáš se na jich na názor, např. když má někdo z žáků referát, tak pak ostatní hodnotí, co tomu říkají, sám si to má žák zhodnotit. Po referátu hodnotí, co na tom bylo dobré, co tam mohl změnit. Nevnímám to jako žádný problém a asi nikdo, kdo se nad tím zamyslí.

D: Literatura má hodně společného s výukou občanské nauky nebo dějepisu. Neviděl jsem RVP všeho. V češtině v sedmé třídě toho moc není, vzpomínám si na žádost a spolupráci. Dále u tvorby životopisu to souvisí se sebepoznáním. Ale jinak myslím, že tam průřezových témat moc není.

E: Učím ještě výtvarnou a rodinnou výchovu, takže se to vždycky snažím propojit. Osobnostní výchova je v literatuře, necháš je vztáhnout na sebe přečtený text, jak se k tomu staví, jak to funguje u nich doma. Plán je tak nabitý, že se to nedá stíhat. Všichni považují za důležitou mluvnici, žákům to nejde, tak se tím zdržuješ, utíká čas, který by bylo lepší věnovat třeba OSV. Ale musím to odučit. Sedmá třída: tam vůbec nestíháme. Je problém začlenit průřezová témata z časových důvodů. Dá se to využít v třídnických hodinách. Možná ve slohu se to dá. Např. charakteristika, charakterizovat sám sebe, můj vzor. Nebo úvaha: třeba texty o kouření. Je to problém.

F: Nemám ráda, když je něco stanovené jako povinnost. Ale samozřejmě mi na osobnostním rozvoji žáků záleží a do výuky to promítám.

**Shrnutí:** Učitelům povinnost začleňovat průřezová témata nevádí. Při odpovědích na druhou otázku se ukázalo, že učitelé zaměňují pojmy průřezová témata a mezipředmětové vztahy. Jsou pro propojování českého jazyka s jinými předměty i pro začleňování průřezových témat. Dvě dotazované si stěžovaly na nedostatek času ve výuce, který znemožňuje začleňovat témata OSV. Učitelé našli mnoho styčných ploch OSV a českého jazyka.

### **3. Nakolik pokládáte OSV za důležitou?**

A: Velmi důležitá. Na školství mi připadá nejdůležitější, aby každý student objevil kdo je, aby objevil cestu, po které jít. To je důležitější než umět gramatiku, logaritmy. Považuji to za hodně důležité. Když člověk pozná, kdo je, pozná, čemu se má věnovat. Učitel má pomoci napojit na sebepoznání a vůbec na sociální dovednosti. Učitel to má pomoci propojit se znalostmi, které mu škola dává. S gramatikou, s kulturním a literárním přehledem. Nejdůležitější poznat tu cestu.

B: Hodně.

C: Možná nejdůležitější.

Ale zároveň přesahuje školu. Že si budou naslouchat, že poznají, když je někdo manipuluje. Měli bychom je vést k tomu, aby se v tom zdokonalovali. Někdo to třeba smete. Třeba až zpětně si říkám, že to v té hodině bylo, diskutovali jsme, reagovali.

D: Důležité je to stoprocentně. Záleží, jak je to do výuky zahrnuto. Ty děti ještě nejsou schopny nějaké sebereflexe. To se spíš hodí na SŠ nebo do vyšších ročníků ZŠ. Chtít od nich něco rozumného je nadlidský úkol. Chtělo by to zařadit, ale oni jsou v pubertě, takže holky se chichotají a kluci si ze všeho dělají legraci.

E: Je to důležité, protože dětem to chybí z rodiny. Rodiny nefungují a je to vidět. Děti nemají základní návyky, nikdo s nimi doma nediskutuje, třeba o tom, čím by chtěli být. Komunikace s dospělým jim chybí, tak ji vyhledávají u učitelů. Selhává rodina, OSV se má dělat v rodině. My to máme začleněné v ŠVP, dívám se na to jednou za měsíc, snažím se podle toho učit, někdy přehodím témata, aby to korespondovalo s dějepisem. Snažím se to propojit.

F: Hodně. Snažím se žáky poznat co nejvíc. Povídáme si i o přestávkách. Děti za mnou chodí se svěřovat, povídat si. Poznávám je, znám jejich silné a slabé stránky. Můžu to pak použít ve výuce, třeba při vytváření skupin a rozdělování rolí. Dávám jim úkoly podle jejich možností. Někdo třeba vůbec nemluví, nebo mluví nerad před třídou nahlas. Poznat žáka považuji za hlavní práci pedagoga. Pokud pedagog žáka nezná, nemůže ho namotivovat.

**Shrnutí:** Všichni dotazovaní učitelé se shodli, že pokládají OSV za velmi důležitou. Z témat OSV, která považují za důležitá, se objevovala především sebepoznání a sebepojetí, komunikace, mezilidské vztahy.

#### **4. Jak začleňujete do vašeho předmětu průřezová témata?**

A: Čeština má široký záběr, průřezová témata se tam začleňují poměrně snadno.

B: Nenápadně. V rámci hnízdění, tematických okruhů. Jsem zastáncem prolínání složek předmětu, témata se tam „prořezávají“ neustále. To má být pořád, vždycky je to v obalu, kontextu. OSV začleňuji nenápadně, aby žáci neviděli, že je to z jiného předmětu, ne přímo formálně, ale neustále.

C: Když jsem si dělala přípravu, tak jsem to nezohledňovala, spíš to bylo spontánně. Když děláš cílený projekt, tak to jo, ale jinak jsem to nijak neplánovala. Ne křečovitě, že bych

to cíleně začleňovala, spíš jsem si říkala, že to vlastně tomu odpovídá. Snáz si na tom člověk uvědomí mezipředmětové vztahy. Při tvoření ŠVP jsme hledali styčné body s jinými předměty. Mezipředmětové vztahy a průřezová témata se dala využít, to se mi líbilo. Propojovali jsme exkurze. O exkurzi pak měli žáci napsat vypravování. Některé kolegyně z toho byly vyplašené, ale já jsem říkala: „vždyť to už děláme“. Začleňuji to přirozeně, lepší než to nějak našroubovat.

D: V sedmé třídě je hodně gramatiky, slovní zásoba, větné rozbory. Takže je tam hodně analytického učiva, věcí na memorování. Myslím, že třeba angličtina je na začlenění průřezových témat lepší.

Začleňuji je minimálně. Ještě v tom neumím chodit. Používáme učebnici Fraus, něco tam asi je, ale je to zaměřeno hlavně na gramatiku. V učebnici je hlavně základní podávání informací. V literatuře se učí středověk, tam lze začlenit úvahy nad společností tehdy a dnes.

E: Nevím. Vynechávám to, protože to pak s nimi udělám v rodinné výchově. Není na to čas. Nemám probráno.

F: Snažím se propojovat různé předměty. Chci, aby žáci používali znalosti ze zeměpisu, zahrnuji do výuky články o dějepisu. Měli jsme například Den země, kdy se probírala různá témata z oblasti ekologie. Tehdy jsme četli články o čištění vody, o havárii tankeru. Používám texty k průřezovým tématům. Taky propojuji český jazyk s cizími jazyky. Ukazuji žákům souvislosti: která slova nebo gramatické jevy znají z cizích jazyků. Ve slohu se snažím, aby mluvili u tabule. Aby dokázali hovořit o různých tématech. Vybírám témata, která jsou jim blízká, o tom se jim lépe hovoří. Nebo vyprávění: vyprávěli, co zažili. Takže víc odkryli, jací jsou, a tím se poznávají se navzájem. Představují práci dvojic před třídou.

Každá skupina napsala téma příběhu – kostru. Měli za úkol vytvořit příběh. Začlenili jsme do toho i dramatickou výchovu. Žáci se nebojí ukázat před ostatními, ve třídě jsou často exhibicionisti, herci.

**Shrnutí:** Dotazovaní učitelé začleňují průřezová témata okrajově, ne cíleně. Snaží se o začleňování mezioborových vztahů a nácvik dovedností a získávání informací, které souvisí s průřezovými tématy. Začleňují průřezová témata spíše nahodile nebo zpětně označují provedenou aktivitu za naplnění cíle průřezového tématu. Učitelé říkají, že

zohledňují průřezová témata, kontrolují si podle ŠVP, jaké průřezové téma by měli začlenit a snaží se o to, ale realizují to spíše mimochodem.

**5. Používáte nějaké cílené postupy k začlenění osobnostní a sociální výchovy? Pokud ano, jaké.**

A: Dramatická výchova, předvánoční bibliodrama. Četli jsme příběh z evangelia, dramatisovali jsme to, na závěr byla tisová konference, byly tam role z vánočního příběhu. Často jsem v literární výchově pracovala s příběhy, a pak jsme obecně mluvili třeba o **mezilidských vztazích. Komunikace** – jazyk k tomu vyzývá. **Hodnoty, postoje:** dělali jsme takovou aktivitu - smysl života: holka, která stojí na Nuselském mostě a chce skočit, studenti ji musí přesvědčit, aby nescočila. Žáci měli argumentovat, proč má zůstat žít a neskákat. Pro žáky bylo těžké přistoupit na tu roli, že nejsem učitelka, ale ta holka. Stála jsem v okně ve třídě, ve druhém patře. Pak jsme se bavili o životních hodnotách. **Kreativita:** snažila jsem se psát s nimi i kratší texty. Často jsem tam dávala témata jako zrada, přátelství. Nebo ústně: museli mít nějaký slovní výstup, dostali konkrétní otázku nebo zadání (např. zapřel jsem doma pětku) jeden je v roli rodiče a jeden dítěte. Nebo měli napsat dopis, čím mě štvou moji rodiče, za dva roky jsme jim to předali na rodičovské schůzce, pak jsme s tím pracovali ještě v diskuzi. Žáci měli odpovídat v roli rodičů, i rodiče měli odpovědět dopisem.

Třeba čtení s předvídáním. Kousek se přečte, pak se odhaduje, co bude následovat, pak zase další kousek.

B: Explicitně, naznačím, že se to týká OSV. Např. charakterové typy temperamentu, pak přiřazujeme osoby k tomu charakteru. Nebo když rozebíráme úryvek, předurčení prostředím, soc. role, to říkám explicitně. Opravdu vědomě se zabýváme třeba psychologií. Co toho autora vede k tomu, byl naštván, proč, vedu je i pomocí pojmů OSV k tomu autorovi: proč to napsal, prostředí, aby ucítili to sociální, nebo co se děje osobnostně: je to silná nebo slabá osobnost, proč? Je schopen třeba cítit křivdu, dokáže se tomu postavit, je odvážný – to směřuje k té OSV. Cíle si upravím, používám interaktivně. Nebo ve slohu: úvahy, líčení. Všechno není tak cíleně. Chci, aby na něco oni přicházeli sami, na co přijde sám, to si pamatuje: to je **rozvoj schopnosti poznávání**. Odkrývání psychických procesů. Jak k tomu dospěli. Máš názor, zkus ho obhájit, negeneralizovat. **Psychohygienu** souvisí s literaturou, zbavit se nánosů starostí, problémů

nebo pomocí psaní. Básník chce uniknout z tohoto světa. **Komunikace** souvisí s tematickým okruhem v češtině i literatuře.

C: Cílené postupy asi nepoužívám, spíš mi to vyplývá pro mě logicky, někdo to pojmenoval, že je to OSV. Morální zamyšlení v dějepise, válka holocaust, současné války. Konflikty, na to je to perfektní. Cílený postup asi nemám.

D: Nijak to bohužel neuplatňuji. Nepoužívám je.

E: Děláme třeba brainstorming. Myšlenkovou mapu také děláme často. Seznamování spadá do **komunikace**. **Mezilidské vztahy** v literatuře. Rozebíráme texty, dostanou motivační otázky. Děláme si zápis do čtenářského deníku, aby jim to utkvělo v hlavě. Ve slohu jsme psali úvahu o kouření. Vymysleli si osnovu textu, pak si osnovu prohodili a museli psát úvahu podle osnovy svého spolužáka (takže třeba nekuřák píše osnovu kuřáka). Používám čtení ve skupinách, dostanou různé otázky, společně to zpracovávají. Někdy to tak učím přirozeně, ani mě nenapadne, že je to technika OSV. Upřednostňuji frontální výuku. Žáci jsou z toho už rozhození, jak pořad pracují ve skupinkách. Jsou rádi, když jim něco vysvětluji, vykládám. Neumím si představit učit s tabletem. Nechtěla bych to.

F: Cílené postupy nepoužívám. Spíš jdu do hodiny s tím, že musím žáky zajmout. Zahrnuji cvičení, která rozvinou jejich charakter.

**Kreativita** – tu po nich chci hodně. Na začátku hodin dávám žákům často něco vymýšlet nebo něco doplnit. Např. když jsme se učili podmiňovací způsob, měli za úkol doplnit větu: Kdybych byl kouzelníkem,... Nebo rádi vymýšlejí různé příběhy. Snažím se, aby nedostávaly informace rovnou, ale aby na hodně věcí přišly samy na základě příkladu. Snažím se, aby logicky přemýšleli. Ne se „našprtat“ termíny, data, ale aby znali příběh a odvodili z něj to podstatné.

**Sebepoznání a sebepojetí:** Myslím, že to někdo nedokáže, ani když je dospělý. To možná až tak v osmé a deváté třídě. Mladší děti fungují na vnější motivaci. Na „plusíky“, na pochvalu. Některé vůbec sebereflexi nevnímají. Fungují jen podle známek, nebo podle toho, co jim řeknou rodiče. **Seberegulace** se projevuje u osmáků a devátáků – ti znají svoje cíle, směřují k tomu, co budou dělat do budoucna, a tím se motivují. Mám ale ve třídě několik osmáků, kteří jsou jen u počítače, a ti ani neví, co je samotné baví. Je těžké je namotivovat. Nemají žádné zájmy, jedině je motivují snad přes techniku. Nejsou

schopní nějak reflektovat, když něco neumí, nebo něco udělají špatně. Neřeknou si ani o vysvětlení toho, co nepochopili. Nechtějí poznat sami sebe, všechno jim je jedno, nic je nezajímá.

Taky o mě žáci něco osobního vědí, abych se jim trochu přiblížila, a aby mezi námi nebyla zeď. Komunikaci navzájem se třídami máme dobrou, je ale třeba nastavit mantinely. Snažím se, aby v literatuře a slohu komunikovali např. o čtenářské zkušenosti. Čteme klasické autory, příběhy porovnáváme s dnešní dobou, aby věděli, že má smysl číst i starší autory. **Kooperace a kompetice:** Soutěživí jsou. Aktivity na „plusíky“ fungují - to používám jako zpětnou vazbu, tehdy spolupracují, hlásí se. Nebo děláme samostatnou práci na „plusíky“. Vím, že mohou mít svoje dny, tak je třeba omluvím, když přijdou pozdě. Žáci mají různé formy dyslexií a dysgrafií, tehdy je těžší dělat soutěže, neúspěch je sráží a nechtějí se snažit. Tak jim taky dávám „plusíky“ za nějaké drobné pokroky, abych posílila motivaci.

**Hodnoty, postoje** probíráme ve slohu, literatuře. Chci, aby text dokázali rozebrat, aby vystihli charakter postav. Aby z textu vyvodili, jaká ta osoba je. Etika se taky promítá do výuky, s kolegy se snažíme na žáky působit tak, aby věděli, jak se chovat o přestávkách, co by měli a neměli dělat. Kooperace je při skupinové práci, při rozdělení na týmy, při diskuzi. Učí se nehádat se, ale být asertivní, říct klidně, slušně, co se jim nelíbí. To se musí naučit. Také se učí argumentovat. Měli jsme i diskuzi o multikulturalitě: mluvili jsme o rasismu. Máme ve třídě kluka z ciziny. Ve třídě se vytvořil rasistický a protirasistický tábor. Je dobré, že si ty děti mohou uvědomovat rozdíly. Mají ve třídě taky černocho - Čecha. Tak jsme taky mluvili o různých klišé, které se říkají o cizincích. Ačkoli jsme to probrali, jsou některé děti pořád přesvědčené o určitých stereotypch.

**Shrnutí:** Nejčastěji se objevovala ve výpovědích učitelů témata OSV začleňovaná do výuky českého jazyka tato: komunikace, kreativita, hodnoty a postoje, rozvoj schopnosti poznávání, psychohygiena, mezilidské vztahy, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace, kooperace a kompetice. Učitelé prý používají k začlenění OSV postupy dramatické výchovy. Zmiňují, že v literatuře rozebírají se žáky charaktery lidí, mezilidské vztahy, zkoumají psychologii hrdiny, v komunikační výchově, ale i ve slohu a literatuře kultivují komunikaci, učí se argumentaci, ve slohové výchově rozvíjí učitelé kreativitu žáků, dále se ve slohu uplatňují témata hodnot a postojů nebo reflexe chování, učitelé apelují i na rozvoj schopnosti poznávání, kdy nabízejí žákům postupy, pomocí kterých se lépe

zapamatují látku. Jeden učitel zdůraznil i psychohygienickou funkci literatury. Učitelé používají brainstorming a myšlenkové mapy. U starších žáků se snaží učitelé propojit motivaci se seberegulací, podporují v žácích zájem o jejich budoucí plány. Učitelé podporují kooperaci žáků začleňováním skupinové práce do výuky. Začleňují i soutěže, ale jedna dotazovaná upozornila na problém demotivace žáků se specifickými poruchami učení, kteří bývají v soutěžích neúspěšní.

## **6. Jak dlouho tyto metody používáte?**

A: Po kurzu kritického myšlení jsem používala metody asi 4 nebo 5 let. Předtím jsem se taky nějak snažila.

B: Už na fakultě byli lidi, kteří měli tendenci „otevřít školu“ - to už je tendence 15, 20 let.

C: Od té doby co učím. Já bych nemohla učit, aby tam bylo dusno, aby tam učitel stál a hřímal, ale potřebuji mít volno, abych se tam cítila dobře. Aby to bylo v pohodě.

D: Nemůžu říct, protože je nedělám.

E: 7 let

F: Cílené nepoužívám, ale od začátku (2 roky) se snažím o osobnostní rozvoj žáků.

**Shrnutí:** Učitelé v šetření říkají, že používají metody OSV většinou od začátku svého působení. Nebo je aplikují tehdy, když se o nich dozví. Snaží se hodiny zpestřovat a nepropadat stereotypu, proto vyhledávají nové techniky a aktivity, které by žáky bavily. Jeden začínající učitel žádné metody OSV údajně nepoužívá.

## **7. Odkud se vám dostává inspirace, z čeho čerpáte, odkud se vám dostalo nějaké poučení?**

A: Ze semináře, které jsem dostala na Filozofické fakultě na pedagogice: Valenta, Kasíková. Ondřej Hausenblas a jeho způsob vedení seminářů jazyka. Kurz kritického myšlení. Funguje to na mě i na děti.

A pak samozřejmě je důležitá inspirace od kolegů. Tomáš Feřtek – rodiče vítání. Pracoval jako novinář, dělal semináře ohledně mediální výchovy. Vzaly se různé noviny jednoho dne, srovnávaly se bulvární tisk a seriózní tisk. Teď se to už hodně posunulo, všichni mají chytré telefony, tak by to měli učitelé nastudovat.

Když se to dozvím, tak to hned používám. Záleží na tom, jaký ten člověk je. Měla jsem spoustu striktních a konzervativních kolegů. Učitel musí být kreativní a sám to hledat.

Semináře z pedagogického centra, setkání s někým, kdo je podobně zaměřený. Neměla jsem bohužel během práce už moc času studovat třeba nějaké pedagogické časopisy nebo

knihy. Když někdo poslal zajímavé materiály nebo třeba powerpoint, tak jsem to taky hodně používala, abych propojovala výklad s obrazem.

B: Poučení spousta skvělých lidí, na fakultě atd. Motivační učení je to nejlepší. Inspirace v žácích, některý učitel do třídy přijde a vidí jen ty žáky, ale pro mě jsou to hlavičky, ty mě inspirují, jak je nezklamat, jak jim něco dát. Ne, že se to vždycky povede, někdy se hodina něčím naruší. Kantoři nesmí propadat depresi, každý den nově, nové situace, člověk čerpá nové a nové možnosti, existuje tisíc příruček.

C: Z vlastních chyb, z praxe i z praxe na škole – na násleších, nebo když jsem sama učila, tak mi objektivně říkali, co a jak. Od kolegů. Byli jsme školení na ŠVP, takže tam jsme se také se dozvěděli spoustu pouček. Teoretický základ ze školy. Z praxe a z chyb. Z úspěchu tolik ne, to se rychle zapomene, ale když to „zhnojíš“, tak pak o tom přemýšlíš a nejlíp se naučíš.

D: Inspirací bylo především studium na VŠ, dále učebnice, používám také svoje starší sešity.

E: Inspiraci nacházím na internetu, na portále dумы. Jsou tam hezké nápady, je to přístupné, prezentace moc nepoužívám, ale doplňovačky a cvičení ano. Nebo s kolegy si navzájem poradíme. Mám knížku nápadů do školy, to taky často používám. Nebo si to vymyslím sama.

F: Inspirují mě děti: něčím mě překvapí, vnuknou mi nápad, a ten pak uděláme. Mám učebnice a materiály, ve kterých jsou cvičení, která by mohla žáky bavit. Chci, aby byla hodina variabilní a nestereotypní. Další mojí inspirací je bývalá kolegyně, od které jsem se hodně naučila podle toho, jak jednala s dětmi. Poznala, co děti potřebují. Ta mi na začátku pomohla.

**Shrnutí:** Inspirace se dostává učitelům především od kolegů a dalších inspirativních osobností, mnozí našli inspirační zdroje během studia na seminářích. Jedna dotazovaná absolvovala kurz kritického myšlení. Inspirativní jsou pro učitele i semináře pedagogického centra nebo školení k ŠVP. Učitelé říkají, že využívají připravené materiály od kolegů, čerpají z internetu, z portálu DUMY, z knížek a příruček. Učitele inspirují i samotní žáci, jejich zájmy a jejich povaha. Rozvíjí se i díky svým chybám a následné sebereflexi nebo zpětnou vazbou od kolegů.

### **Doplnění:**

A: Začala jsem používat vizuální techniku, vždycky jsem se snažila, abychom byli ve třídě s dataprojektorem. Pro některé žáky bylo důležitější, aby výklad jenom neslyšeli,

ale i viděli. Asi bych spíš teď dávala někam odkazy, aby si to nastudovali, a spíš bychom víc pracovali s těmi texty. Takže mi to připadá důležité v procesu učení: zkušenost nebo aspoň vizualizace, propojení s ukázkou. Se staršími to šlo hůř. První čtyři ročníky na gymnáziu, s těmi to šlo snáz. Ti starší: všichni od nich očekávají výkon a výsledky, byl tam vykřičník maturity. Museli jsme všechno stihnout, probrat, takže oni chtěli, abych do nich hrnula informace. To jsem moc nechtěla. Ale dobře se to dělalo třeba při suplovaných hodinách. V jiných hodinách jsem si to nemohla dovolit, protože to už byl takový nadstandard. Když se pak dělaly ŠVP, tak z toho šlo leccos vyházet. Já jsem bojovala, aby tam třeba ty vedlejší věty nebyly, protože to myslím, že je to nedůležitost. Takže když si škola zavedla ŠVP, tak tam třeba měli víc času na OSV.

B: Škola by měla zaostávat za tím reálným, žák by neměl do školy chodit s tím, že se ho získané informace netýkají.

Učitel by se měl vyznat v počítačích, ne aby učil třeba v informatice psát žáky email, což žáci dávno umí. To se týká všech předmětů. Češtinář nemůže přečíst všechno, ale musí sledovat, co žáci čtou, nechat si doporučit. Nemělo by to být tak, že češtinář to nezná vůbec, měl by to být ten, který o knížkách ví. Autorita pak jde dolů, to je velký problém. Učit žurnalistiku zastarale nejde. Aktuální články, internet, korektury, ne primitivně, aby žáci viděli, že to, co se učí v publicistice, se jim pak hodí v běžném životě. Kantor nemusí mít facebook, ale aby ani nevěděl, jak tam probíhá komunikace, to taky nejde. Aby učitelé nebyli úplně mimo současný jazykový svět. Dobré jsou projektové dny, problém je čas samozřejmě. Aby si ze školy odnesli něco nového, zajímavého.

C: Cíle? Ale jo, to mi při přípravě proběhne v hlavě. Já jsem si na začátku vypisovala pracně ty cíle, a pak jsem se naučila během příprav. Tak si to nepojmenuješ, ale napadne tě to v souvislosti s látkou. Pak tomu přizpůsobíš ty metody. Někdy si naplánuješ diskuzi, nebo jim pak na to dáš napsat úvahu. Dá se to i spontánně. Rámcový cíl si stanovíš. Přirozeně to začleňuješ.

D: Chtěl bych se o OSV dozvědět víc už na VŠ. Uvítal bych nějaké materiály.

### **Zhodnocení platnosti hypotéz, které šetření předcházely:**

Ad 1: Všichni dotazovaní učitelé projevovali o danou problematiku zájem a do výuky se snažili začleňovat průřezová témata. OSV je pro ně důležitou složkou vzdělávacího a výchovného procesu. Výchovnou funkci školy považují za důležitou.

Ad 2: Začleňování průřezových témat do výuky českého jazyka nepovažují za problém, jen v některých případech upozorňují na nedostatek času.

Ad 3: Učitelé nepracují s tématy OSV cíleně. Nemají prostudované jednotlivé podoblasti OSV. Spíše intuitivně začleňují vybrané kapitoly OSV. Zda byly cíle OSV splněny nijak neověřují. Při plánování hodin s tématy OSV nepracují. Směšují metody kognitivně verbální metody s metodami OSV, které jsou primárně behaviorální.

Ad 4: Učitelé hovořili o metodách E – U – R modelu, které mají vyzkoušené, mluvili i o variantách některých cvičení, které jsem v práci popisovala. Výhodou bylo, že upozornili na rizika některých cvičení.

Ad 5: Učitelé se shodli na mnoha různých postupech, které se osvědčily. Mnoho učitelů mluvilo se zájmem o vyzkoušených aktivitách/projektech, které se ukázaly jako funkční (žáky práce bavila, splnila stanovené cíle).

Ad 6: Jeden z učitelů explicitně řekl, že by uvítal materiály, ze kterých by mohl čerpat náměty k začlenění OSV do výuky českého jazyka. Mnoho učitelů neprojevalo dostatečné teoretické znalosti o tématu OSV. Jak aplikovat OSV do oborové výuky si musí vymyslet sami.

## 8.2 Studentské šetření:

Studenti navazujících magisterských oborů, obor učitelství českého jazyka a literatury pedagogické či filosofické fakulty různého (dle možností) věku. Studentského šetření se zúčastnily pouze ženy. Dvě z nich jsou v prvním a čtyři ve druhém ročníku.

Údaje o jednotlivých účastnících:

Označení, škola, věk, pohlaví:

G: Filozofická fakulta UK – učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ, 25, žena

H: Filozofická fakulta UK – učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ, 26, žena

I: Pedagogická fakulta Olomouc, 22, žena

J: Filozofická fakulta UK – učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ, 24, žena

K: Pedagogická fakulta UK – český jazyk a literatura a speciální pedagogika, 24, žena

L: Pedagogická fakulta UK – český jazyk a literatura a speciální pedagogika, 24, žena

Otázky pro studenty VŠ učitelství oborů s aprobací ČJ:

1. Jakým způsobem jste během studia na VŠ připravování na budoucí výuku průřezových témat?

2. Setkali jste se během studia s metodami pro osobnostní a sociální výchovu?
3. Chtěli byste se o OSV na VŠ dozvědět více?
4. Cítíš se připraven/a co do průřezových témat do praxe

### **1. Jakým způsobem jste během studia na VŠ připravování na budoucí výuku průřezových témat?**

G: Nejsem připravovaná vůbec, v podstatě jsem až do teď ani nevěděla, co to je.

H: Existence průřezových témat nám byla vyjevena na předmětu pedagogika pro učitele, následně jsme měli tato průřezová témata nějakým způsobem včlenit do námi připravované hodiny. Probíhalo to spíš tak, že jsme průřezová témata na své hodiny více či méně násilně „našroubovali“.

I: Nepamatuji si vůbec nic. Asi jsme se s tím setkali, ale jen na tak teoretické úrovni, že si to vůbec nepamatuji.

J: Teoreticky se o nich mluví, víme, že existují, že bychom je měli učit, že by se měli ve výuce vyskytovat, ale prakticky jsme na ně připraveni jen jedním předmětem, který je jen volitelný. Je to pedagogická kazuistika. Předmět kazuistika byl na průřezová témata zaměřen.

K: Během VŠ studia se necítím být připravena na výuku OSV. Nenesetkala jsem se s metodami pro OSV, jsem v tom nováček, nevím, jak to zařazovat do výuky.

L: Na průřezová témata jsme připravování hlavně teoreticky a to z ohledu studování RVP. U státní zkoušky z ČJ máme otázku přímo z průřezových témat. Měli bychom umět popsat ta témata a přiřadit k nim učivo. Kam je zařadit, kde se s průřezovými tématy setkáváme. Když děláme didaktickou situaci, tak chce učitel slyšet, jaký to má vztah k průřezovému tématu nebo jaké to téma má mezioborové vztahy.

**Shrnutí:** Z šetření vyplývá, že dotazovaní studenti nejsou dostatečně připravování pro začleňování průřezových témat do výuky. Tři ze šesti dotazovaných se během studia vůbec nenesetkali s pojmem průřezová témata. Neznají průřezová témata a neví, jak je učit. Další tři dotazovaní se s průřezovými tématy setkali na teoretické úrovni, stěžují si však na nedostatečné propojení s praxí.

### **2. Setkal/a ses během studia s metodami pro osobnostní a sociální výchovu?**

G: Taky si nedokážu představit, co to znamená, takže jsem se s tím asi nenesetkala.

H: Ano, na jednom předmětu pedagogicko-psychologického základu jsme si vyzkoušeli nějaké aktivity. Globálně ale nemám pocit, že bych s tím jakkoli uměla pracovat.

I: Jestli se tím myslí to, že máme brát dítě jako individualitu, tak to se omílalo na hodinách pedagogicko-psychologického základu pořad, ale nevím, jestli je to OSV. Vím, že je důležitý přístup k dětem.

J: Setkala jsem se s průřezovými tématy v rámci předmětů pedagogicko-psychologického základu.

K: Na základě vlastní zkušenosti nebo při propojení s jinými předměty. Na průřezová témata se na VŠ neklade vůbec důraz, ale ve škole (v práci) se na ně klade naopak velký důraz. To je jenom samostudium. Někdo to zmíní, ale nikdo to nijak extra neučí. Teoreticky o tom informace máme, ale prakticky to nikdo na semináři neřešil. Dohledala bych si to asi v odborné literatuře. Ale mám spíš už z praxe informaci, kam se můžu podívat. Ale necítím, že by mě na to připravila škola.

L: Říkali jsme si to, třeba u komunikační výchovy. To je oblast, kde se témata OSV objevují. Učíme se, že určité téma se dá nějak zpracovat atd. Řekneme si oblast a snažíme se k tomu přiřadit téma. Ale jinak na to není čas. Ale nepamatuji si, že bychom třeba dostali odkazy na doporučenou literaturu nebo na nějaké materiály.

**Shrnutí:** Konkrétní metody OSV se na VŠ podle výsledků šetření vyučují minimálně. Dvě dotazované se neseťkaly vůbec s konkrétními metodami. Další tři dotazované se setkaly během studia s aktivitami pro OSV, ale čas, který je konkrétnímu vyzkoušení aktivit věnován hodnotí jako nedostatečný. Jedna dotazovaná se setkala s konkrétními aktivitami během samostudia a při praxi.

### **3. Chtěl/a by ses o OSV na VŠ dozvědět více?**

G: Asi je to důležité, když o tom píšeš práci. Chtěla bych se o tom dozvědět více.

H: Ano, chtěla bych vědět, jak pomoc někomu, kdo např. nemá sebevědomí, je špatně začleněný do kolektivu apod.

I: Měl by to být základ pedagogického minima. Ukázat, co je ve škole možné, jak můžeme s látkou pracovat.

J: Určitě ano, kdybych se nedostala na ten jeden konkrétní předmět (pedagogická kazuistika), tak bych vůbec nevěděla, co to je. Setkala jsem se s tím ještě na praxi ve ŠVP.

K: Určitě bych se o tom chtěla dozvědět víc, protože si myslím, že je to v dnešní době důležité téma, aby se člověk dokázal prosadit a fungovat ve společnosti.

L: Ráda bych se o tom dozvěděla víc, ale v návaznosti na praxi. Teoreticky ne. Nejenom, že nás někdo odkáže na zdroje, spíš dozvědět se o tom v rámci praxe. Praktický seminář

bych ocenila. Vedle didaktiky by mohl být ještě seminář, kde by se přímo probírala průřezová témata i s mezioborovými vztahy.

**Shrnutí:** Všichni dotazovaní se shodli na tom, že by se rádi dozvěděli více o OSV. Považují to za důležité a zanedbávané téma. Uvítali by praktický seminář, ve kterém by se naučili aplikovat OSV do výuky.

#### **4. Cítíš se připraven/a co do průřezových témat do praxe?**

G: Vůbec nejsem připravená do praxe, vůbec nevím, jak bych to začlenila do výuky češtiny.

H: Cítím se připravena každé téma interpretovat tak, abych to vypadalo, že jde o průřezové téma. Ale vlastně mi není jasné, jestli doplňovačka i/y v článku o ekologii je environmentální výchova. Potřebovala bych vidět víc materiálů.

I: Cítím se nepřípravena. Tedy z toho, co je předkládáno na vysoké škole. Ale ne, že bych to nezvládla: kdybych si něco zjistila a připravila předem, tak bych to asi zvládla.

J: Po absolvování předmětu bych měla teoreticky být, ale prakticky nejsem připravená na nic. Myslím, že do českého jazyka se dají průřezová témata dobře zařadit.

K: Nejsem připravena do praxe v průřezových tématech. Určitě se to v rámci nějakých předmětů naučím, ale není to na průřezová témata zaměřeno.

L: Nebyla bych to připravená začlenit do praxe. Do praxe není připravený po škole nikdo. Je toho víc, na co nejsme připravovaní. Na některé věci ani nejde připravit. Leckdy je lepší, až když si to člověk vyzkouší v praxi. Ta realita je potom jiná. Potom v praxi, když s tím budu chtít pracovat, tak si vzpomenu, že na vysoké škole říkali, kde se to můžu dozvědět a dohledat si to.

**Shrnutí:** Studenti se necítí připraveni do praxe. Počítají s nutností další samostatné přípravy na výuku. Svou připravenost na praxi hodnotí skepticky i v jiných směrech než v průřezových tématech.

Moje původní hypotézy se zčásti potvrdily zčásti ne. Hypotéza o nedostatečné znalosti průřezových témat se potvrdila. Polovina dotazovaných vůbec nevěděla, co průřezová témata znamenají. Druhá polovina sama hodnotila přípravu jako nedostatečnou. Druhá hypotéza se potvrdila. Přípravu studentů na průřezová témata na VŠ nelze hodnotit jako systematickou. Na filozofické fakultě jsou vyučována průřezová témata jen v povinně volitelných a volitelných předmětech, takže se s nimi někteří studenti během studia vůbec nemusí setkat. Na pedagogické fakultě se vyučují průřezová

témata v rámci didaktiky a jsou zahrnuty v otázkách státní závěrečné zkoušky. Další hypotéza, že studenti budou považovat OSV za okrajovou záležitost se nepotvrdila. Naopak všichni dotazovaní hodnotili OSV jako velmi podstatné téma, o kterém by chtěli více dozvědět. Jmenovali konkrétní oblasti OSV, které by je zajímaly. Poslední hypotéza, že studenti budou mít zájem naučit se prakticky metody pro využití OSV se potvrdila.

## 9 Závěr a diskuse

Největším problémem, se kterým jsem se musela ve své práci vypořádat, byla míra kompromisu, která bude ještě přijatelná z hlediska OSV i z hlediska požadavků kurikulárních materiálů pro výuku českého jazyka. Učitelé českého jazyka si stěžují na nedostatek času. Chtějí-li začlenit průřezová témata, dělají to tím způsobem, že použijí některé metody OSV, snaží se v literárních textech rozebírat psychologii postav, mluví o charakterech lidí, začlení aktivitu podporující kreativitu žáků např. při slohové výchově, hledají nové cesty výuky, aby učivo žáky bavilo. Učí žáky pravidla diskuze, mluví o tématech související s životními hodnotami, morálkou atd.

Daří-li se jim tyto aktivity začleňovat, myslí si, že aplikují OSV. V mnoha případech tomu tak bohužel není. Jen se uměle snaží napasovat to, co dělají, na povinnosti začleňovat průřezová témata stanovené RVP a ŠVP. Představitelé OSV stanovují požadavek praktického jednání při práci ve škole. Představitelé OSV se nespokojují s verbálními postupy výuky OSV, protože verbální postupy nevedou k naučení dovedností. Oborová učitelé však nemají dostatek času pro výuku pouze OSV, protože se musí především vyrovnávat s požadavky ŠVP k jejich předmětu. K naučení dovedností OSV mohou sloužit projektové dny. Oborová učitelé se mohou zasloužit o přípravu žáků na některé z dovedností.

Dalším kompromisem bylo to, že jsem v práci zohlednila i jiné postupy než OSV, které vedou podle mého názoru k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. Začlenila jsem např. metody kritického myšlení, PCA psychologii a tvůrčí psaní. Některé aktivity, které jsem v práci popsala, jsou vyzkoušené učiteli, kteří se zúčastnili rozhovoru. Výsledkem je tedy soubor metod, které může učitel při výuce českého jazyka použít. Nakolik se ale jedná o dodržení původního konceptu OSV zůstává otázkou. Docent Valenta mě upozornil na často se vyskytující nepochopení konceptu OSV, který klade požadavek praktičnosti a zosobněnosti a využívá proto behaviorálních metod. V praxi se naopak setkáváme s aplikací verbálně kognitivních výukových metod (např. metody kritického

myšlení) v domnění, že je tím splňován koncept OSV. Ani moje práce nezůstala prosta verbálně kognitivních metod. Lze to obhájit tím, že i verbálně kognitivní metody splňují cíl rozvíjet žáky na osobnostní a sociální úrovni. Zde se vyskytuje rozpor mezi jasně definovaným pojmem *osobnostní a sociální výchova* a pojmem *osobnostní a sociální rozvoj*, který je použit v názvu mé práce a je širší než název průřezového tématu.

Empirické šetření mezi učiteli mě naplnilo nadějí, že učitelům záleží na rozvoji žáků a že hledají cesty, jak žákům pomoci v jejich osobnostním a sociálním rozvoji. Všichni z dotazovaných učitelů se snažili o individuální přístup, což je jeden ze zásadních předpokladů pro osobnostní a sociální rozvoj. Docent Valenta uvítal výzkum mezi učiteli. Řekl, že moje výsledky konvenují s jeho pozorováním.

Šetření mezi studenty bylo pro dotazované motivací se o tématu více dozvědět. Práce má sloužit mj. jako osvěta budoucím učitelům.

## 10 Seznam literatury

- Blahutková, M., Matějková, E., Bružková, L. Psychologie zdraví: pro studenty bakalářských a magisterských oborů. Brno: Masarykova Univerzita, 2010.
- Blatný, M. a kol.: Psychologie osobnosti - Hlavní témata, současné přístupy, Praha: Grada, 2010.
- Cakirpaloglu, P.: Úvod do psychologie osobnosti Praha: Grada, 2012.
- Draberová, J.: Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. Diplomová práce, FFUK 2012.
- Dubec a kol.: Podmínky realizace OSV, [online]. [cit. 2014-11-8]. Dostupné na <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=podminsky-realizace-osv>
- Dubec, M. Tvořivě řešíme praktické situace, Projekt Odyssea, 2007.
- Dubec, M.: Zásobník metod OSV, Praha: 2007.
- Felcmanová, A. a kol.: Rodiče, nečekaní spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou. Praha: 2013.
- Fisher, R: Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 2011.
- Frankl, V. E.: Lékařská péče o duši. Brno: Cesta, 2006.
- Hartl, P.; Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- Helus, Z.: Úvod do psychologie, Praha: Grada, 2011.
- Hendl, J.: Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace, Praha: Portál, 2005.

- Hutcheonová L., Teoria adaptácie, Brno: 2012
- Jakešová, M.: Čtyřdílný seriál pro Učitelství listy, 2005/2006.
- Jucovičová, D., Žáčková, H.: Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie. D+H, 2011.
- Kassin, S.: Psychologie, Brno: Computer Press, 2007.
- Kautt, A. Plot. In: Rossipotti-Literaturlexikon [online]. 30. 08. 2011 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: [www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/plot.html](http://www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/plot.html)
- Kelnarová, J., Matějková, E.: Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů, Praha: Grada, 2010.
- Kelnarová, J., Matějková, E.: Psychologie 2. díl: Pro studenty zdravotnických oborů, Praha: Grada, 2014.
- Kolařík, M.: Interakční psychologický výcvik. Praha: Grada Publishing, 2011.
- Königová, M.: Tvořivost - techniky a cvičení. Praha: Grada, 2007.
- Kopecká, I.: Psychologie 1. díl: Učebnice pro obor sociální. Praha: Grada, 2011.
- Kopřiva, P. a kol.: Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2005.
- Kosíková, V.: Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty, Praha: Grada, 2011.
- Kostečka, J.: Motivace a aktivizace žáků při výuce českého jazyka na gymnáziích. PedF: Praha, 2008.
- Kostroň, L.: Psychologie architektury, Praha: Grada, 2011.
- Krausová, Z., Pašková, M., Vaňková, J.: Český jazyk 9. Praha: Fraus, 2006.
- Krausová, Z., Pašková, M.: Český jazyk 8. Praha: Fraus, 2005.
- Krausová, Z., Teršová, R., Chýlová, H., Růžička, P., Prošek, M.: Český jazyk 7, Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia, Praha: Nakladatelství Fraus, 2013.
- Krejčová, L.: Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada, 2011
- Krenner, A.: Underachiever - Hochbegabte Problemkinder. Diplomová práce, Hamburg, 2007.
- Kritické listy, čtvrtletník pro kritické myšlení na školách, [online]. Praha, 2000 – 2013 [cit. 2014-10-17]. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php>
- Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988.
- Kříž, P.: Kdo jsem, jaký jsem. Kladno: AISIS, 2005.
- Kučera, D.: Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy. Praha: Grada, 2013.

- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání, Praha: Grada, 2006.
- Lund, N.: Intelligence a učení, Praha: Grada, 2012.
- Motyčka, P.: Jak vychovává etická výchova? In časopis Moderní vyučování, 4/2007.
- Nešpor, K.: Léčivá moc smíchu. Praha: Vyšehrad, 2002.
- Nývlt, J.: Výzkum "sebeorganizace" v kontextu úspěchu a sociálního postavení. Diplomová práce, Brno FFMU 2010.
- Palková, Z.: Fonetika a fonologie češtiny: s obecným úvodem do problematiky oboru. Praha: Karolinum, 1994.
- Páral, M.: Sloh: charakteristika[online] Kolesovice, 2011, [cit. 2015-04-14] Dostupné na <http://kolesovice.webnode.cz/news/dum>
- Pastorová, M. a kol.: Doporučené očekávané výstupy: metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách, [online]. Praha 2011, [cit. 2014-02-17]. Dostupné na <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>
- Plamínek, J.: Sebepoznání, sebeřízení a stres: Praktický atlas sebezvládnání - 3., doplněné vydání. Praha: Grada, 2013.
- Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2003.
- Průcha, J.: Multikulturální výchova. Praha: Portál, 2001.
- Raudenská J., Javůrková A.: Lékařská psychologie ve zdravotnictví, Praha: Grada, 2001.
- Roche-Olivar, R.: Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, [online] 2007 [cit. 2015-02-10] Dostupné na [/www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf),
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, [online] 2007 [cit. 2015-02-10] [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
- Říčan, P.: Psychologie osobnosti, Praha: Grada, 2010.
- Sedlák, F., Váňová, H.: Hudební psychologie pro učitele, Praha: Karolinum, 2013.
- Schneiderová, E.: Zábavná cvičení z češtiny aneb Kuna nese nanuk, Praha: Albatros, 2008.
- Soukup, J.: Motivační rozhovory v praxi. Praha: Portál, 2014.
- Srb, V. a kol.: Jak na osobnostní a sociální výchovu? Praha: OS Projekt Odyssea, 2007.
- Šebestová, A.: Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ. Brno, 2006. Diplomová práce.

- Šobáň, T.: Obecná psychologie a psychologie osobnosti pro sociální pracovníky, Ostrava: 2008. nepublikováno, [online] 2008 [cit. 2015-02-06] Dostupné na [http://www1.osu.cz/~soban/studmat\\_psys.pdf](http://www1.osu.cz/~soban/studmat_psys.pdf)
- Štefanovič, J., Greisinger, J.: Psychologie: učebnice pro zdravotnické školy. Praha: Avicenum, 1985.
- Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. 3. vyd. Praha: Portál, 2002.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání, Praha: Karolinum, 2012.
- Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006.
- Valenta, J. Učit se být. Praha – Kladno: STROM – AISIS, 2000.
- Valenta, J.: Budeme mít předmět etická výchova? [online] 2010, [cit. 2014-11-04] Dostupné na [www.eduin.cz/clanky/budeme-mit-predmet-eticka-vychova/](http://www.eduin.cz/clanky/budeme-mit-predmet-eticka-vychova/)
- Valenta, J.: Didaktika osobnostní a sociální výchovy, Praha: Grada, 2014.
- Valenta, J.: Jádrové činnosti – spojnice na ose „cíl“ a „metoda“ osobnostní a sociální výchovy. [online] Praha: Metodický portál RVP, 2011, [cit. 2014-12-06] Dostupný na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13901/JADROVE-CINNOSTI---SPOJNICE-NA-OSE-%C3%82%E2%82%AC%C5%BECIL%C3%82%E2%82%AC%C5%9B-A-%C3%82%E2%82%AC%C5%BEMETODA%C3%82%E2%82%AC%C5%9B-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html/>
- Valenta, J.: Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova, [online] 2010, [cit. 2014-10-27] Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8481/SOCIALNI-KREATIVITA-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVA.html/>
- Valenta, J.: Povinná etická výchova je krok špatným směrem. [online] 2010, [cit. 2014-11-06] Dostupné na [www.eduin.cz/tiskove-zpravy/povinna-eticka-vychova-je-krok-spatnym-smerem/](http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/povinna-eticka-vychova-je-krok-spatnym-smerem/)
- Valenta, M.: Dramaterapie: 4., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011.
- Vališová, A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007.
- Výrost, J.; Slaměník, I.: Sociální psychologie -- 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008.
- Vysekalová, Jitka a kol.: Psychologie reklamy, 4., rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Grada, 2012.
- Werder, L. von: Kreatives Schreiben in den Wissenschaften, Berlin: Schibri-Verlag, 1995
- Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2009.

## **10.1 Internetové zdroje**

[www.eduin.cz](http://www.eduin.cz)

[www.etickeforumcr.cz](http://www.etickeforumcr.cz)

[www.jasmin.duha.cz](http://www.jasmin.duha.cz)

[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

[www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

[www.prurezovatemata.cz](http://www.prurezovatemata.cz)

[www.respektneboli.eu](http://www.respektneboli.eu)

## **11 Přílohy:**

### **11.1 Příloha č. 1**

Pracovní list ke cvičení 4.22 - Logická následnost (přeloženo z kurzu Kreatives Schreiben, Goethe Universität, učitel Ulf Donat)

Napište první větu příběhu, vymyslete druhou, ale pak napište až třetí větu, aby mohl následující pisatel napsat větu číslo 2. Pak pošlete papír sousedovi. Soused vyplňuje řádky s číslem 2. Pak zase papír pošle dál. Důležité je, aby věty byly logicky spojeny a příběh navazoval.

Autor/Věta

1/1

.....

2/2

.....

1/3

.....

3/4

.....

2/5

.....

4/6

.....

3/7

.....

5 (1)/8

.....

4/9

.....

5(1)/10

.....

## 11.2 Příloha č. 2

- ke cvičení 4.26. facebook třídy:<sup>159</sup>

Přezdívka: (Nebo jakou bych chtěl)

Jak jsem nejraději oslovován: (Nebo jak bych chtěl.)

Krevní skupina: (Víš, že ti tato znalost může zachránit život?)

Jméno:

Co znamená moje jméno:

(použij Internet, např.: <http://krestni-jmena.cz>)

Co asi znamená a jak možná vzniklo moje příjmení?

(Kolik nás je? <http://www.kdejsme.cz>)

Co bych byl, kdybych byl rostlina?

Co bych byl, kdybych byl zvíře?

Jak si představuji svůj život, až mi bude 30 nebo 50?

Které vlastnosti si u druhých vážím nejvíc?

A kterou u druhých snáším nejhůř?

Které své vlastnosti si vážím nejvíc?

A kterou svou vlastnost snáším nejhůř?

Zažil jsem něco doopravdy zlého?

Žiji rád?

---

<sup>159</sup> Otázky převzaty z Páral, M.: 2010

### 11.3 Příloha č. 3

obrázek facebooku třídy, kapitola 4.26:



## 11.4 Příloha č. 4

Informovaný souhlas:



Ústav českého jazyka a teorie komunikace

19. 2. 2015

Vážené dámy a pánové,

jmenuji se Eva Fojtíčková, studuji učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Pracuji na diplomové práci na téma začleňování osobnostní a sociální výchovy (OSV) do výuky českého jazyka. Diplomová práce bude k dispozici v repozitáři závěrečných prací Univerzity Karlovy. Součástí práce bude výzkum současné situace na školách.

Jsem Vám velice vděčná za ochotu účastnit se výzkumu.

Zúčastníte se polostrukturovaného rozhovoru. Otázky jsou zaměřeny na Vaše osobní zkušenosti. Získaná data budou anonymizována a budou použita jako podklad k diplomové práci. Rozhovor bude nahráván. Nahrávky budou po obhájení práce smazány. Svou účast na výzkumu můžete kdykoli odmítnout.

### Písemný souhlas

Souhlasím s účastí ve výzkumu. Rozumím poskytnutým informacím. Je mi více než 18 let.

Jméno:.....

Věk:.....

Pracoviště:.....

Podpis:.....

Datum:.....

S případnými dotazy či připomínkami k výzkumu se na mě můžete obrátit na mailové adrese (*uvedeno pouze v originále informovaného souhlasu, pro účel práce z důvodu ochrany dat vynecháno*), na telefonním čísle (*uvedeno pouze v originále informovaného souhlasu, pro účel práce z důvodu ochrany dat vynecháno*) nebo na případném setkání, které si můžeme telefonicky domluvit.

Bc. Eva Fojtíčková