

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kreativita učitele v edukačním procesu na základní  
škole praktické

Teacher's Creativity in the Educational process at  
Primary School for Students with Mild Intellectual  
Disabilities

Bc. Michaela Saláková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: speciální pedagogika – český jazyk

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kreativita učitele v edukačním procesu na základní škole praktické vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis autora práce:

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, kteří přispěli k úspěšnému dokončení mé diplomové práce. Především bych ráda poděkovala PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D., která byla vedoucí mé diplomové práce a přispěla k ní mnoha cennými radami. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Jaroslavě Lázničkové za pomoc a ochotu při návštěvách její třídy na Základní škole a Praktická škole Kutná Hora. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu během celého mého studia.

## ABSTRAKT

Diplomová práce *Kreativita učitele v edukačním procesu na základní škole praktické* se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole praktické pomocí dílny čtení. Práce je rozdělena na dvě části.

První teoretická část se zaměřuje na vymezení základní pojmů, jako jsou kreativita, kreativní vyučování, kreativní pedagog, edukační proces a jiné. Dále je zaměřena na teoretickou koncepci dílny čtení.

V praktické části, která je pojata jako případová studie, se autorka zaměřila na praktické využití dílny čtení, prostřednictvím které se snažila zvýšit čtenářskou gramotnost u žáků. Druhá část se zaměřuje na funkčnost dílny čtení v praxi, konkrétně tedy na využití dílny čtení u žáků na základní škole praktické.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

kreativita, dílna čtení, čtenářská gramotnost, žák, učitel, edukační proces, základní škola praktická, rozvoj čtenářských dovedností

## ABSTRACT

The Diploma Thesis *Teacher's Creativity in the Educational process at Primary School for Students with Mild Intellectual Disabilities* deals with the development of reading skills and competency of students through the reading workshop technique. The thesis is divided in two parts.

The first theoretical part is focused on the definition of the basic terms, such as creativity, creative teaching, creative teacher, educational process, and so on. Furthermore, it focuses on the theoretical concepts of the reading workshop technique. In the practical part, which is taken as a case study, the author examines the practical use of reading workshop technique, through which she tries to improve the reading competency of students.

The second part is focused on the reading workshop technique functionality in practice. Particularly, the author deals with the practical application of the reading workshop technique on students at Primary School for Students with Mild Intellectual Disabilities.

## KEYWORDS:

Creativity, reading workshop technique, reading skills and competency, student, teacher, educational process, primary school for students with mild intellectual disabilities, development of reading skills

## OBSAH:

<b>1</b>	<b>ÚVOD:</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
2.1	KREATIVITA.....	10
2.1.1	<i>DĚLENÍ TVOŘIVOSTI</i> .....	12
2.1.2	<i>TVOŘIVÝ PROCES</i> .....	12
2.1.3	<i>TVŮRČÍ MYŠLENÍ</i> .....	13
2.1.4	<i>BARIÉRY TVOŘIVOSTI</i> .....	13
2.2	UČITEL .....	14
2.2.1	<i>KREATIVNÍ UČITEL</i> .....	16
2.3	SPECIFIKA ŽÁKA.....	18
2.3.1	<i>ŽÁK S URČITOU MÍROU ZNEVÝHODNNÍ, PROBLÉMOVOSTI ČI PODPRŮMĚRNOSTI / ŽÁCI SE ZVÝŠENOU POTŘEBOU VEDENÍ</i> .....	19
2.3.1.1	<i>ROMSKÉ ETNIKUM</i> .....	21
2.3.2	<i>VZTAH ZNEVÝHODNĚNÉHO ŽÁKA A UČITELE</i> .....	22
2.4	EDUKAČNÍ PROCES .....	23
2.4.1	<i>AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ</i> .....	24
2.4.1.1	<i>MOŽNÉ METODY AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ</i> .....	26
2.4.1.2	<i>PROBLÉMY PŘI ZAVÁDĚNÍ METOD AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ</i> .....	27
2.5	LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE.....	28
2.6	DÍLNA ČTENÍ.....	30
2.7	ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ .....	32
2.7.1	<i>VZDĚLÁVACÍ PROGRAM NA ZŠ PRAKTICKÉ</i> .....	33
2.7.2	<i>ZÁKLADNÍ ŠKOLA A PRAKTICKÁ ŠKOLA KUTNÁ HORA</i> .....	35
2.7.2.1	<i>ŠVP PASTELKA</i> .....	35
<b>3</b>	<b>METODIKA PRÁCE</b> .....	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>

4.1	SEZNÁMENÍ.....	43
4.2	PLÁN PRÁCE.....	45
4.3	ŽÁCI V 5. A 6. TŘÍDĚ.....	48
4.3.1	ŽÁCI 5. TŘÍDY.....	48
4.3.2	ŽÁCI 6. TŘÍDY.....	49
4.4	PANÍ UČITELKA.....	51
4.5	SKUTEČNOST.....	52
4.5.1	PRVNÍ ČETBA.....	53
4.5.2	PRÁZDNINY.....	55
4.5.3	DALŠÍ ETAPA PRÁCE – NÁVŠTĚVA KNIHOVNY.....	55
4.5.4	PRÁCE S KNIHOU – DRUHÉ ČTENÍ.....	56
4.5.5	PŘERUŠENÍ ČETBY.....	57
4.6	ZHODNOCENÍ PRÁCE PANÍ UČITELKOU TŘÍDNÍ.....	59
4.7	SHRNUTÍ – KLADY, ZÁPORY, ZÁVĚRY.....	61
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM LITERATURY.....</b>	<b>66</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>

# 1 ÚVOD:

Již Jan Amos Komenský ve svých dílech zaměřených na didaktiku zmiňoval několik důležitých faktorů, které by výuka měla obsahovat. Mezi tato kritéria bychom mohli zařadit právě i kreativitu, která je tématem této diplomové práce.

Od dob Jana Amose Komenského uplynulo již hodně času, během kterého docházelo k vývoji pedagogiky různými směry. Dlouhou dobu byla na školách alfou i omegou frontální výuka, na kterou má spousta z nás určitě různé názory. Nicméně vývoj v posledních se začíná ubírat směrem jiným. Trendem se stává výuka, kdy si žáci na většinu poznatků přicházejí sami, aktivně se zapojují do výuky a učitel již není jen ten, kdo vykládá látku, ale také partner žáků a jejich průvodce vzděláváním.

Není divu, že se tedy na pedagogických fakultách o nových metodách učíme, zkoušíme si je a rozšiřujeme si tak obzory. Jedna z metod, která mě při hodinách didaktiky literatury zaujala, je právě dílna čtení. Zaujala mě z toho důvodu, že ráda čtu a myslím si, že bychom současným dětem měli pomoci od počítačů zpět k četbě. A dílna čtení je právě tou metodou, která by tomuto faktu mohla dopomoci. Nečtenářství, trend současné mládeže, se týká nejen běžných základních škol, ale také, možná o to více, škol praktických. Chtěla jsem se proto pokusit dát žákům na praktické škole příležitost vytvořit si ke knize pozitivní vazbu a pochopit, že kniha není jen nudná povinnost, ale i zábava a dobrá náplň volného času.

Metodu dílny čtení jsem proto chtěla vyzkoušet u dětí na základní škole praktické s tím cílem, zjistit, zda tato metoda bude zde fungovat, nakolik musí být pedagog při této práci kreativní a samozřejmě i zvýšit čtenářskou gramotnost u žáků.

Diplomová práce proto v první teoretické části uvádí teoretická východiska, na které jsem následně navázala v části praktická a bez jejichž prostudování by již zmiňovaná praktická část nemohla vzniknout. Jsou zde uvedeny charakteristiky kreativního učitele, praktické školy, žáka a samozřejmě společný vztah žáka a učitele. Podrobně je zde také popsána dílna čtení. Ve své práci jsem se samozřejmě musela zabývat i školním vzdělávacím plánem, který má mnou navštěvovaná škola

vypracovaný, a který jsem při své práci samozřejmě musela respektovat. I ten je proto v teoretické části popsán.

Praktická část je potom zaměřena na popis mé společné práce s žáky. Popisují zde pokroky, které žáci dělali, ale i problémy, na které jsme naráželi a museli je společně řešit. V závěru je potom shrnuta celá společná spolupráce, její klady, zápory a přínosy, které byly jak na straně žáků, třídní paní učitelky, tak na straně mé.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

Jestliže se tato diplomová práce jmenuje Kreativita učitele v edukačním procesu na základní škole praktické, je třeba nejdříve na úvod uvést vymezení pojmů z názvu.

### 2.1 KREATIVITA

Kreativita, kterou většina autorů chápe v synonymním významu s pojmem tvořivost, je chápána autory knih, publikujících o tvořivé či kreativní práci, různě. Není jednoduché ji přesně vymezit a definovat, proto je dobré zmínit několik definic a náhledů na problematiku kreativity od odborníků, kteří se tímto pojmem zabývají.

*„Kreativitu můžeme chápat jako schopnost člověka představit si, vymyslet, nebo provést něco nového a zároveň užitečného. Tvořivý člověk se dokáže na jednu věc dívat z několika pohledů a přinášet mnoho různých nápadů k jednomu tématu.“* [DUBEC, M., 2007, str. 10]

*„Tvořivost je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost uvažování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.“* [PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, str. 253,254]

*„Tvořivost (kreativita) představuje na prvním místě proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek apod.“* [MAŇÁK, J. 1998, str. 72]

*„Hovoříme-li o kreativitě, je třeba si uvědomit, že se jedná o fenomén, který je naprosto individuální pro každého lidského jedince a pokud máme na zemi přibližně 5,5 miliard myslících lidí, potom máme stejný počet různých typů a forem kreativity. To je základ, ve kterém můžeme spatřovat jistotu lidského pokroku i lidské společnosti.“* [KÖNIGOVÁ, M., 2006, str. 8]

*„Lze říci, že v dosavadní historii lidstva byla naší nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat svých vědomostí. V nadcházejícím se tisíciletí tomu tak již nebude. Největší cenu pro nás bude mít tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové.“ [DACEY, J. S., 2000, str. 11]*

Kromě výše zmíněných autorů se definováním kreativity zabývá i Petr Žák ve své publikaci. I jeho úvodní slova míří za významem slova kreativita a nahlíží při tom do prací jiných autorů. Velmi často se zde objevují slova jako nový, užitečný, správný, mentální proces či psychická činnost. Pokud bychom měli ve výsledku shrnout, co to vlastně kreativita je, musíme zmínit to, že kreativita je v dnešní době velmi žádanou vlastností, kterou si dnešní společnost díky svému rozvoji a posunu žádá. Je to mentální proces vedoucí ke vzniku nového jevu, myšlenky, procesu, do určité míry originálního, neotřelého a užitečného.

Pro kreativní myšlení člověka a cestou k jeho pochopení musíme získat i vědomosti o tom, co je předstupněm tvořivosti. Proto je důležité zmínit pojmy *aktivita* a *samostatnost*. Aktivitu chápeme jako obecnou vlastnost člověka, jako základnu pro rozvoj osobnostních projevů a současně jako východisko všech výkonů člověka, rozhodování a tvořivých produktů. Můžeme také říci, že patří do jisté míry ke genetické výbavě člověka, a proto se promítá do temperamentu a dalších rysů osobnosti. Musíme si však uvědomit rozdíl aktivity a aktivity, přičemž druhým pojmem rozumíme celkovou připravenost organismu k činnosti, která je podmínkou dobrého sebecítění a pracovní schopnosti. Druhým ze zmíněných pojmů je samostatnost, jakožto důležitý rys aktivity, který se projevuje tendencí dané osobnosti projevit se jako konkrétní a originální jedinec. Samostatnost patří k velmi výrazným projevům osobnosti. Promítá se do jednání člověka, a to v různé míře a na odlišných úrovních. V útlém mládí můžeme potřebu samostatnosti vnímat jako svéhlavost, nepoddajnost nebo trucovitost, přičemž velmi silně můžeme tyto sklony pozorovat v pubertě. V postupném vývoji se však začíná spojovat samostatnost s racionálním uvažováním, stává se projevem charakteru, promítá se do seberealizace a vytváří tak dohromady předstupeň kreativity. Dle Maňáka bychom mohli shrnout toto poznání tak, že hlavní osou lidské osobnosti je seberealizace, sebeaktualizace, sebeuskutečňování, realizace svého já, kteréžto procesy vedou k vrcholu, jakým je rozvíjení tvořivých sil člověka. Musíme ale vzít v potaz, že tento proces není konečný, ale dlouhodobý a záviselý na mnoha faktorech.

### 2.1.1 DĚLENÍ TVOŘIVOSTI

Tvořivost můžeme rozdělit jistě dle mnoha hledisek. Mně nejbližší hledisko publikuje ve své práci Maňák, který rozlišuje tvořivost specifickou proti nesespecifické a objektivní oproti subjektivní. Tvořivost nesespecifická se projevuje množstvím nápadu, které nemají konkrétní zaměřenost na vyřešení problémů, protikladem k ní je tvořivost specifická, zaměřená na určitou oblast uplatnění. Rozdíl mezi objektivní a subjektivní tvořivostí vidí autor v tom, že objektivní tvořivost musí odpovídat určitým kritériím, aby vyvolal překvapení. Musí působit novostí, originalitou, užitečností či adekvátností. Protiklad představuje tedy již výše zmíněná subjektivní tvořivost, která přichází v případě, že člověk kombinuje věci individuálním způsobem, pouze nenapodobuje, ale přetváří fakta a myšlenky na základě vlastní činnosti či myšlení.

### 2.1.2 TVOŘIVÝ PROCES

Tvořivý proces můžeme chápat jako postupné, spojené a navazující změny, které nás dovedou k novému produktu, ať už tento produkt chápeme ve sféře myšlení, výkonu či artefaktu. Rozčlenění myšlenkových procesů je již několik, ale autor uvádí jako nejčastěji používané dělení na tyto fáze:

1. příprava – situace před řešením problému, uvědomění si neznalosti, konfrontace s dosavadními znalostmi identifikace problému, samostatné odhalování problémů patří k typickému projevu tvořivého myšlení;
2. zrání – začátek při vymezení problému, nalezení hypotézy, konec při nalezení řešení, na základě podkladů připravených v přípravné fázi dochází k procesu, kdy částečně uvědoměle a neuvědoměle přichází variace nejmožnějších řešení;
3. osvětlení (iluminace) – náhlé rozuzlení problému, důležité místo zde má fantazie, imaginace a intuice, rozdíly v kvalitě a kvantitě těchto fenoménů vedou bezpodmínečně k odlišnostem mezi lidmi ve vztahu k tvořivému myšlení a jednání;
4. verifikace – potřeba zjistit, zda nová myšlenka odpovídá kritériím tvořivosti.

### 2.1.3 TVŮRČÍ MYŠLENÍ

*„U tvořivého myšlení převažuje syntéza, tj. slučování, spojování. Představujeme si, co by mělo existovat, tedy kritika současného stavu, jak by měl vypadat další vývoj – nastínění budoucího stavu a co udělat, v jakém sledu a jakými prostředky, abychom dosáhli žádoucího stavu.“ [KÖNIGOVÁ, M. 2007, str. 44]*

Stejně jako uvedla autorka, co u tvořivého myšlení převažuje, uvádí podstatu kreativního myšlení, kterou dle ní tvoří čtyři myšlenkové operace:

1. poznávání – můžeme ho chápat jako příjem informací, poznávání okolního světa ať už přímo svými smysly nebo zprostředkovaně;
2. paměť – ukládání a uchovávání informací kdy máme možnost si je znovu vyvolat a oživit;
3. vytváření nových informací – tvořivé, produktivní myšlení, do kterého zahrnujeme vybavování obsahu paměti i přicházení na nové poznatky, které můžeme formulovat v nových myšlenkách.
  - Myšlení můžeme taktéž rozdělit na konvergentní a divergentní. Konvergentní myšlení nás vede k jedinému správnému řešení, které plyne z podmínek úlohy. Patří sem například slovní úlohy v matematice. Opakem konvergentního myšlení je myšlení divergentní, které nám umožňuje, aby naše myšlenkové pochody a naše myšlení šlo různými směry. Zařadili bychom sem slohové práce, malování obrazu apod. Divergentní myšlení je tedy podstatou kreativního myšlení, při kterém vytváříme nové, kreativní a originální nápady.
4. hodnocení – ověření správnosti a reálnosti navrhovaného řešení.

### 2.1.4 BARIÉRY TVOŘIVOSTI

Kreativita, jak již vyplynulo z definic zmíněných v úvodní kapitole, je aktivita, kdy vytváříme něco nového, neobvyklého, užitečného. Přistupujeme tedy ke kreativě jako k činnosti aktivní. Kreativita však může být také pasivní, kterou můžeme chápat jako umění rozpoznat nové poznatky a podněty, správně je pochopit a v neposlední řadě se umět za své kreativní řešení postavit.

Königová ve své publikaci uvádí členění bariér na vnitřní a vnější.

1. Vnitřními bariérami jsou:

- vnitřní konflikty;
- nejistota;
- velké starosti;
- pocit nedostatku času – stresy, neurotizace (je třeba pracovat s časovým předstihem);
- „rozkouskování“ času – návštěvy, porady, telefony;
- únava, nedostatek spánku a pohybu;
- nejistota ve vztahu k okolí – pocit podpory od spolupracovníků a rodiny je velmi důležitý;
- příliš velký pocit odpovědnosti.

2. Vnějšími bariérami jsou:

- prostředí (malé a tmavé místnosti, hluk, ostré barvy výmalby).

Tvořiví lidé potřebují samotu, ale ne naprostou izolaci, otevřené sociální vztahy, láskyplné vedení nebo kontakty ve vlastním oboru i mimo obor. Všechny tyto podmínky jsou pro kreativního a tvůrčího člověka velmi příznivé. Každý člověk si také sám musí určit svůj individuální pracovní režim. Pevná pracovní doba nemusí vyhovovat všem. Pokud je člověk typickým skřivanem, můžeme od něho očekávat velké pracovní nasazení brzy ráno, naopak lidem, kteří pracují hodně dlouho do noci, ale ráno si raději přispí, říkáme „noční ptáci“. Všechny tyto eventuality si musíme uvědomit při cestě k tvořivosti.

## 2.2 UČITEL

Definování pojmu učitel není zcela jednoznačnou záležitostí. Pokud jsme u kreativity nacházeli mnoho definic, které se v něčem shodovaly nebo naopak lišily, můžeme u hledání přesné definice učitele narazit na nedostatek informací. Samozřejmě se můžeme odrazit od zákona 363 z roku 2004 O pedagogických pracovnících, kde bychom definici učitele našli takto.

*„ Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*

Učitel je zde tedy definován jako pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost.

Definice, kterou nabízí Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, charakterizuje pedagoga (učitele) jako teoretického pedagoga, odborníka v pedagogické vědě a člověka, působícího v různých typech a stupních škol.

Další definici nabízí Pedagogický slovník. *„ Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionální kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě – objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělávání ve společnosti.“* [PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, str. 261]

Učitel, jakožto profesionál je základním článkem výchovně – vzdělávacího procesu. Jeho úkolem je nejen žáky vzdělávat a svým způsobem i napomáhat jejich výchově, ale také přizpůsobovat a vytvářet jim takové prostředí, které je bude rozvíjet a napomáhat tak i jejich tvořivosti. Kreativita učitele je důležitá proto nejen pro něj samotného, ale i pro rozvoj kreativity u žáků. Dalším důležitým úkolem učitele motivovat žáky a rozvíjet jejich morální hodnoty a celkově jejich osobnost. Důležitým faktem, kterého si učitel musí být vědom, je fakt, že se pro své žáky stává příkladem a žáci ho vědomě i nevědomě napodobují.

### 2.2.1 KREATIVNÍ UČITEL

V současné době bohužel přestává stačit profesní výbava, která bývala tradiční v dřívějších dobách. Do tehdejších učitelových kvalit musela patřit ideová orientace, odborné znalosti, metodické dovednosti, pedagogický takt apod. V dnešní době však tyto požadavky nestačí a učitel se musí přizpůsobovat stále novým nárokům a zvládat je. Dalšími požadavky na osobnost učitele se stala psychická vyrovnanost, vzhledem ke společenskému vývoji, tlaku společnosti, informační explozi atd. Na psychickou vyrovnanost, která podmiňuje větší spolupráci školy a rodiny, učitele a žáka navazuje schopnost komunikace a pozitivní interakce.

Nezanedbatelným aspektem, který je díky větší návaznosti a interakci mezi školou a rodinou více na očích je učitelovo pojetí výuky nebo styl učitelovy výchovně – vzdělávací práce. Moderní společnost, a tedy i moderní škola, si žádá využití výpočetní techniky. Jedním z neposledních a zároveň velmi důležitých charakteristik osobnosti učitele je kreativní přístup nejen k životu, ale i k učitelské práci. Tvořivost bychom v tomto případě mohli nazvat odrazovým můstkem pro všechny žádoucí vlastnosti, které by měl učitel, z humanistického pohledu na svět, mít.

Tvořivého učitele charakterizuje Maňák ve své knize takto: „*O tvořivém učiteli se předpokládá, že je to současně učitel zdatný, který umí vést žáky k efektivním výsledkům. Kromě už zmíněných vlastností ho navíc charakterizuje, že nepracuje tradičními autoritativními metodami, ale že hledá a objevuje vlastní kreativní postupy a techniky.*“ [MAŇÁK, J., 1998, str. 91]

Jako hlavní teoretická východiska uchopení kreativity učitelů a jeho interakcí s dalšími činiteli uvádí kolektiv autorů článku „Kreativita učitelů v činnosti současného učitele“ toto:

- *„každý žák je více či méně kreativní;*
- *kreativita učitele či žáka se dá na individuálně rozdílné úrovni rozvíjet;*
- *učitel i žáci mají v rámci legislativních dimenzí „právo“ na kreativitu;*
- *kreativní učitel má větší předpoklady pro účinnější rozvoj kreativity žáků;*
- *každý učitel či žák má individuální práh optimální kreativity;*
- *kreativita ve školní přípravě není cílem, ale prostředkem rozvoje a kultivace žáků i učitele;*
- *kreativitu je možné objevit nebo navodit téměř v každé činnosti, neboli každá činnost má menší či větší „kreativní náboj“;*
- *kreativní činnost ve škole můžeme navozovat a podněcovat, ale neměli bychom ji vynucovat;*
- *kreativní činnost učitele a žáků je podmíněna kreativními podmínkami (přitom materiálně lepší neznámá kreativně lepší) a kreativním prostředím (zejména tvůrčí a emotivní atmosféra)“.*

## 2.3 SPECIFIKA ŽÁKA

Žák v synonymním významu školák, je osoba, která se v rámci výchovně-vzdělávacího procesu účastní vzdělávání na konkrétním typu vzdělávacího zařízení. Vzdělávání zde probíhá dle školního vzdělávacího programu, který je sestaven dle předlohy rámcového vzdělávacího programu. Ten, kdo žáka vzdělává a v podstatné míře i ovlivňuje a vychovává, se nazývá učitel.

Dle Pedagogického slovníku je žák klasifikován dvojím způsobem takto:

1. „Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělí.“
2. „Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělá) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu. [PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, str. 316]

U žáků musíme vzít v potaz také jejich rozdílnost v rámci pohlaví. Každý učitel musí mít na mysli, že žáci jsou v rámci pohlaví v různých oblastech rozdílní, proto tedy i toto hledisko musíme zohlednit z pohledu kreativního učitele. Učitel by měl brát ohled na to, že se dívky a chlapci liší. V níže uvedených bodech jsou vypsána kritéria, ve kterých nacházíme odlišnost mezi oběma pohlavími.

- Inteligence – u chlapců dosahující extrémů, ať se jedná o vysoký nadprůměr nebo naopak intelektový deficit, u dívek jsou schopnosti spíše v oblasti průměru;
- struktura inteligence
  - u chlapců nacházíme lepší neverbální a prostorové schopnosti, lepší orientaci v prostorových i plošných vztazích, z čehož vyplývá jejich lepší orientace v problému, který tyto kompetence vyžaduje
  - dívky jsou zdatnější ve verbálním projevu, dovednou si lépe poradit s jazykem, což ale zároveň neznamená lepší verbální myšlení, spíš jde o plynulejší vyjadřování, větší slovní zásobu a citlivost ke gramatickým vztahům.

### 2.3.1 ŽÁK S URČITOU MÍROU ZNEVÝHODNNÍ, PROBLÉMOVOSTI ČI PODPRŮMĚRNOSTI / ŽÁCI SE ZVÝŠENOU POTŘEBOU VEDENÍ

Dítě, které bychom mohli považovat za problémové, není jen objekt našeho pedagogického snažení. Musíme si uvědomit, že tento žák své potíže vnímá, prožívá, hodnotí, a mají pro něj nějaký smysl.

Požadavky školy může žák subjektivně vnímat jako nesrozumitelné nebo nezvládnutelné. Reakce proto na sebe nenechá dlouho čekat. Problémový žák není schopen odhalit a dostatečně posoudit své schopnosti a dovednosti, z čeho mohou plynout problémy. Pokud se učitel žáka zeptá na jeho názor, většinou s ním tento žák bude navenek souhlasit, a to z obavy a z respektu před školními pravidly. Žák v této době také přejímá názory ostatních, převážně dospělých, ale i svých vrstevníků, což zásadním způsobem ovlivňuje jeho sebehodnocení.

Žák, kterého delší dobu nepříznivě hodnotíme, se musí s touto skutečností nějakým způsobem vyrovnat. Způsob, který zvolí, bude záležet nejen na jeho dosavadních zkušenostech, ale i na postoji k danému problému, sebehodnocení a dalších faktorech. Důsledkem tohoto negativního hodnocení může být změna postojů ke škole, rodičům nebo hodnotám a normám do té doby přijímaných. V případě, že se tyto problémy „nahrnou“ na dítě příliš naráz, přestává být dítě schopno řešit je, jako výzvu a podnět k tomu, aby se nadále rozvíjelo, ale dochází k obranné reakci, ať už projev této reakce je jakýkoli. Tyto obranné reakce pak vnímá okolí jako další projev problematičnosti a utvrzuje se v názoru, že dítě patří do škatulky „problémový žák“.

*„Útočné jednání může dítěti sloužit k překonání vlastní nejistoty a dodat mu sebedůvěru.“* [Vágnerová, M., 2005, str. 25]

Protože není dítě schopno jiným způsobem kompenzovat svůj neúspěch, vyústí pak jeho projevy v provokaci, upozorňování na sebe nevhodným chováním či fyzickou sílu. Častěji se toto chování projevuje ve vztahu k spolužákům, jelikož autorita učitele je stále pro většinu žáků nenapadnutelná. Kromě již výše popsanych forem zpracování vlastního neúspěchu, může dítě využívat i únik jako obrannou reakci. Tento únik můžeme chápat jako záškoláctví, lhaní nebo může vyústit k somatizaci problémů, což je neuvědomělá reakce dítěte na stres, který nezvládá.

U žáků, kteří se pohybují v pásmu podprůměrnosti, zdravotního či sociálního znevýhodnění nebo pásmu problémovosti, nacházíme větší míru závislosti na vedení a podpoře od učitele. Jakmile takové žáky necháme pracovat samostatně, jsou nejistí, dělají chyby. Uplatňují také při řešení problémů jeden stereotypní přístup, který se naučili a zafixovali, tím pádem nejsou flexibilní a neumí reagovat patřičně na změnu v zadání úkolů či dalším situacím, které mohou ve vyučování nastat. Úkolům, které v nich mohou vyvolávat strach (jsou to úkoly, kterým nerozumí nebo jsou pro ně příliš náročné), se vyhýbají, což si pedagog může nepravdivě vyložit jako lenost a nezájem. Je proto na učiteli, aby si byl vědom určité „závislosti“ těchto dětí na vedení a na učiteli jako takovém. Každý učitel, který učí ve třídě, kde takového žáka nebo žáky má, musí být proto natolik kreativní, aby dokázal skloubit „péči“ o celou třídu tak, aby to přinášelo efekt všem žákům.

Nižší inteligence a verbální projevy na nižší úrovni, i to musí brát učitel v potaz, pokud se setká s „problémovými“ žáky. Kromě jiných potíží zde hraje často roli i málo podnětné prostředí v rodině. Řeč těchto dětí je proto velmi chudá, dětem chybí spousta pojmů, které nedovedou jiným způsobem vyjádřit. Jejich vyjadřování je proto stereotypní s častým opakováním stejných výrazů. I tady tedy nacházíme stereotypnost, která se nám promítá i do řešení problémů. Skladba nebývá složitá, naopak věty jsou velmi jednoduché, ve kterých můžeme objevit i agramatismy. Kromě mluveného projevu se všechny tyto vady objeví i v projevu písemném.

Kromě toho, že nižší úroveň podnětnosti v domácím prostředí způsobuje nižší verbální úroveň projevu, může se tato zanedbanost projevit i v jiných oblastech. Důvodem tohoto nepodnětného prostředí je, že rodiče těchto dětí jsou často na velmi nízké úrovni, podprůměrně nadaní a nevzdělaní. Nejsou schopni vytvořit pro své děti podnětné prostředí, které by žáka motivovalo k lepším výkonům. Kromě nedostatečných podnětů bývají tito žáci i výchovně velmi zanedbané. Takto nepodnětné prostředí v kombinaci s nižším nadáním proto může být pro dítě dost náročné a stresující. Je proto i na učitelově kreativité, jak zvládne práci s takto nerovnoměrně rozvinutým a zanedbaným žákem.

### 2.3.1.1 ROMSKÉ ETNIKUM

Pokud hovoříme o žácích s vyšší potřebou vedení a o práci na základní škole praktické, musíme zmínit i jistá specifika romského etnika, jehož žáci navštěvují ve většině případů právě základní školu praktickou. V České republice je četnost Romů odhadována na 2,5 – 3 % populace, přičemž toto číslo nemusí být konečné. Mnoho Romů se ke své etnické skupině nehlásí. Důvodem může být ambivalentní vztah k vlastní identitě. Při výuce žáků romského etnika proto musíme brát ohled na jistá specifika, která s sebou rozdílnost v našich kulturách nese. Za zmínku jistě stojí, že Romové nejsou zvyklí klást důraz na jednotlivce. Proto u nich nemůžeme čekat rozvoj soutěživosti či snahu vyniknout ve skupině. Jeden z důvodů je, že tyto tendence romské rodiny nepodporují, ba naopak. Hierarchie v těchto rodinách je dána jinými a námi možná nepochopitelnými pravidly, která ovšem musíme při výuce žáků respektovat. Tato kulturní odlišnost se v hodinách promítne jako neaktivita až pasivita při výuce. Žák sice do školy chodí, je sám ale velmi pasivní a spoléhá na pomoc ostatních.

Z odlišností v naší a romské kultuře plyne i hodnocení chování žáků, které se nám zdá nevhodné. Může být však způsobeno nepochopením určitých sociálních situací, ze kterých plyne volba vhodného způsobu chování. Problémem u romských žáků, který se v souvislosti s konkrétní prací na základní škole praktické projevil, je opouštění romštiny a přechod na užívání českého jazyka. Žákům chybí model kvalitního mateřského jazyka, z čehož pramení nerozvíjení jazykového citu a neschopnost používat verbální prostředky požadovaným způsobem. V romském společenství to nevádí, ve škole je to však velký problém. Z neznalosti jazyka majoritní společnosti plyne i školní selhávání Romů ve škole. Jejich jazykem je romský etniolekt češtiny, kde je smíchaná nespisovná čeština nebo slovenština s příměsí romštiny.

Při hodnocení dětí z romského etnika nemůžeme říci, že by byly mentálně handicapovány, ale mají jinou strukturu intelektových schopností, upřednostňují jiné poznávací strategie i způsoby řešení problémů se velmi liší.

Je ovšem pravdou, že pro romskou etnickou skupinu je typická nízká vzdělanost. Důvodem většinou bývá skupina sociokulturních postojů a hodnot. Pro Romy není typické plánování budoucnosti, soustředí se na přítomnost. Proto vzdělání nechápu jako prostředek dosažení výhod, které však přijdou až v budoucnosti. Proto nejsou pro

práci ve škole motivování, protože cíl jim je vzdálen a často bývá též spojen s překážkami. Navíc školu chápou jako instituci, která reprezentuje jinou kulturu, než jejich vlastní a schopnosti či dovednosti, které ve škole získávají, nevnímají jako potřebné a cenné ve vlastní etnické skupině. I rytmus školy a pravidelná školní docházka se neslučuje s pravidly a hodnotami, které má romské etnikum nastavené. Důsledkem toho je malá docházka do školy, která bývá značně nepravidelná, toulání nebo záškoláctví. To vše se poté odráží v hodnocení žáka a jeho integraci do majoritní společnosti.

V pohledu na děti samozřejmě musíme zmínit i rodiče. Jak už je výše zmíněno, velký vliv na hodnocení a úspěšnost romských žáků mají sociokulturní aspekty. Rodiče, s nimiž jsou děti v kontaktu nejvíce, ovlivňují samozřejmě chování svých dětí. Jejich úroveň vzdělání je však nedostatečná, což vytváří nepříznivý základ pro rozvíjení dovedností a znalostí, ale samozřejmě je to velká překážka pro motivaci. Děti své rodiče vnímají jako model, který chtějí za určitých okolností napodobovat, proto tato skutečnost bývá častou překážkou výchovy a vzdělávání ve školách. Nízké vzdělání rodičů hraje určitou roli i v komunikaci mezi rodinou a školou, kdy rodiče nepovažují za nutné, vzhledem k již výše zmíněným důvodům, do školy docházet, v případě, že opravdu přijdou, je někdy těžké najít společnou řeč a vysvětlit jim že jednáme v zájmu dobra jejich vlastních dětí a nechceme je žádným způsobem poškodit nebo jim ublížit.

Škola je velmi často první sociální institucí, kde si žák uvědomí svou odlišnost a své postavení příslušníka menšiny. Dítě, které před nástupem do školy žilo ve společnosti „svých lidí“ je najednou postaveno před skupinu vrstevníků, kde je nějakým způsobem odlišné a začlenění do této skupiny je velmi často nesnadné.

### 2.3.2 VZTAH ZNEVÝHODNĚNÉHO ŽÁKA A UČITELE

V současném školství je již běžnou praxí, že třídy bývají velmi různorodé, skládají se z dětí, které mají vyšší potřebu vedení, ať už jsou to děti zdravotně postižené, či zdravotně i sociálně znevýhodněné a z dětí, které nevyžadují vyšší formu podpory. Pro učitele je takto složená třída náročnější, klade větší důraz na přípravu, ale i na osobnost učitele jako takovou. Někteří starší učitelé nejsou na takto složené třídy zvyklí z toho důvodu, že dříve nebyvalo zvykem zařazovat žáky s vyšší mírou podpory do běžných tříd. Tyto žáky je složitější učit, protože velmi často vyžadují jinou formu

výkladu látky, učitel musí plně porozumět specifikům, které s sebou žák do školy přináší a samozřejmě i komunikace s žákem a jeho rodiči může být v jistých situacích komplikovanější. Postoj ke znevýhodněným žákům je u každého učitele odlišný. Od situace, kdy učitel projevuje s žákem soucit, s nímž je spojena nadměrná tolerance, která mnohdy může zabraňovat dalšímu vývoji žáka. *„Pokud po nich učitel mnoho nevyžaduje, pak se také mnoho nenaučí a jejich vývoj zbytečně stagnuje.“* [VÁGNEROVÁ, M., 2005, str. 255] Dalším extrémem v chování učitele může být přehlížení nebo rezignace, které vychází z představy, že vynaložené úsilí by nemělo dostatečný efekt. Nejrizikovějším extrémem je nechuť k dítěti, nesympatie, kdy dítě je učiteli, ať už z jakéhokoli důvodu, nesympatické.

I způsob vyrovnání se se svým chováním je pro učitele někdy náročný. Může pociťovat vinu, že nedokážou dítě přijímat a akceptovat, nebo naopak je přesvědčen o správnosti svého postoje a zastává názor, že takové děti ve škole nemají být.

## 2.4 EDUKAČNÍ PROCES

Edukaci chápeme jako záměrný, cílevědomý a systematický proces působení na žáka, který je determinován mnoha faktory.

*„V moderní pedagogice nabývá tvořivost zvláštní význam – zvláště ze zorného úhlu efektivní realizace komplexního rozvoje osobnosti žáků v edukačním procesu.“* [LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., 2003, str. 9]

*„Edukační procesy jsou všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje. Edukační procesy jsou různého druhu podle toho, jaký stupeň intencionality (záměrnosti) a řízení se v nich uplatňuje. Ve školách a jiných institucích formálního vzdělávání probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení, a to vnějškově řízeného.“* [PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, str. 53,54]

Tvořivé vyučování rozvíjí schopnosti, jako jsou tvořivé myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení, fantazii, imaginaci a další. Hlavně také ale umožňuje

žákům zažívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé práce.

Do vzdělávacích postupů můžeme zařadit vyučovací strategie učitele, ale také učební strategie žáka. Učitel by měl žáka podněcovat v tom, aby sám zkoušel rozšiřovat své učební strategie, přičemž toto podněcování by mělo vést k rozvoji žákovy povědomí o vlastním učení. Pro učitele je to také impuls ke zkoušení nových přístupů. Žák v tento moment přestává být jen pasivním příjemcem, ale aktivně se zapojuje do výuky. Při plánování vzdělávacích strategií a přístupů by učitel měl vycházet ze zvláštností každého žáka a jeho individuality. Při plánování těchto strategií by měl mít na mysli rozvoj a podporu žáka, měl by myslet na to, co žáky naučit a jakou metodu k tomu nejlépe zvolit, jak dané žáky ohodnotit za jejich práci a jestli je žák vlastně schopen zadání splnit. Určitě by proto měl vycházet z dosavadních znalostí žáka. Dalším důležitým faktorem, který musí mít učitel na zřeteli, je pozornost žáka, to, jak ji zaujmout, udržet a jakým způsobem také získat zpětnou vazbu o svém snažení.

#### 2.4.1 AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ

V předchozím odstavci najdeme zmínku o tom, že by učitel měl volit vhodně vzdělávací strategie k tomu, aby žák z tohoto vyučování měl co největší přínos. V poslední době se do vyučování zavádí metody aktivní práce žáků. Mnoho učitelů tyto metody používá, aniž by tušili, jak se daná metoda jmenuje nebo že má oficiální název. Příprava a použití těchto metod je v režii učitele, který rozhoduje, v jaké formě tuto metodu využije. Odvíjí se to od zkušeností konkrétního pedagoga, jeho motivace, prostředí školy, složení jednotlivých tříd apod. Učitel může převzít metodu, která je již v praxi vyzkoušená, známá a on si ji přizpůsobí pro svou potřebu. Druhou možností je převzetí jen publikované metody, mezi nejtěžší situace patří vymyšlení nové metodiky a příkladů. Při jakémkoli vyučování, tedy i při aktivizačních metodách, je třeba určit si konkrétní výchovný i vzdělávací cíl.

Při zavádění nových metod do praxe je třeba také brát v potaz, že metoda je nová, nevyzkoušená, tedy se její praktické využití může lišit od teoretického zpracování. Je proto důležité nastudovat si dostupnou teorii, ale reagovat taky na třídu a potřeby jejích žáků.

Pro práci žáků je třeba zajistit vhodné klima a objektivní podmínky. Tyto faktory jsou velmi důležité pro vlastní tvorbu žáků a realizaci jejich tvůrčího procesu. Mezi tyto podmínky by patřily následující body.

- Vytvoření příjemného prostředí – pedagog by měl žákům vytvořit prostředí, kde se budou cítit dobře, mohou se soustředit na práci a nic je neruší. Ne vždy je možné tuto podmínku dodržet, ale učitel by se měl snažit ve spolupráci s žáky vytvořit takové prostředí, které jim bude vyhovovat.
- Respektování osobnosti žáka – je potřeba vnímat, jaké potřeby žák má, kdy potřebuje klid, kdy naopak je vhodná diskuze, učitel by tyto potřeby měl umět vnímat a respektovat je.
- Dobrý vztah mezi učitelem a žáky – učitel by měl vytvořit mezi sebou a žáky přátelský vztah, kde budou samozřejmě jasně určené hranice, příliš autoritativní učitel většinou žákům předkládá hotové poznatky bez poskytnutí prostoru pro vlastní aktivitu, žáci se u přátelsky nastaveného učitele budou cítit bezpečněji a i jejich ochota spolupráce a diskuze bude větší.
- Atmosféra beze strachu – tato podmínka souvisí i s předchozím bodem, tedy dobrým vztahem mezi žákem a učitelem, žáci by měli mít možnost v klidu přemýšlet o svých názorech a nadnesených tématech, aniž by se báli vyslovit své myšlenky či dotazy nahlas.
- Spravedlivé hodnocení – jeden z velmi důležitých bodů a také prostředek zpětné vazby a motivace žáků, důležité je pro dobrý vztah mezi žákem a učitelem nastavit pravidla hodnocení tak, aby obě strany věděly, co se od nich očekává, nemělo by se tedy stát to, že učitel hodnotí žáka za něco, o čem žák nevěděl, učitel se při hodnocení může řídit několika zásadami, mezi které patří:
  - *„neustále sledování práce žáků;*
  - *tolerance i žákových neúspěchů;*
  - *pokud se ukáží nějaké výsledky, měli bychom dát žákovi najevo, že si toho velmi vážíme;*
  - *vyjmenování pozitivních znaků;*
  - *vyjmenování toho, co by se dalo vylepšit;*
  - *motivace žáka k tomu, aby změnil to, co je třeba a říct mu, co tím docílí;*

- *navození dalších nápadů, které se týkají zlepšení.*“ [PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., 2009, str. 115]

- Podpora aktivních žáků.

#### 2.4.1.1 MOŽNÉ METODY AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ

Samostatná práce je definována J. Maňákem jako učební aktivita, při které získávají žáci poznatky a dovednosti vlastním úsilím, nezávisle na cizí pomoci. Samostatnou práci můžeme dělit na několik stupňů od samostatnosti napodobující, až k samostatnosti přetvářející. Výhodami samostatné práce žáků je individuální zapojení žáků do výukových aktivit, kdy žák realizuje své nápady a myšlenky, žák se zároveň učí zodpovědnosti a hlavně si volí vlastní, individuální tempo své práce, může si tedy naplánovat svůj čas a své cíle. Samozřejmě je nutné zmínit, že plánování času tak, aby byl využit účelně, se žák musí nejdříve naučit. Pro učitele je výhodou, že se může individuálně věnovat některým žákům.

Mezi další metody aktivní práce žáků patří diskusní metody, kam bychom mohli zařadit rozhovor a diskusi. Rozhovor bývá neoddělitelnou součástí pedagogické komunikace, která má podobu problémového tázání, které se realizuje v otázkách a odpovědích. U otázek je nutná vhodná a přesná formulace k tomu, abychom žáka přivedli na správnou myšlenkovou cestu a rozhovor se ubíral správným směrem. Diskuse, někdy považována za východisko alternativních metod, do škol neodmyslitelně patří taktéž. Není ji bohužel věnována taková pozornost, kterou by jistě zasloužila a její přínos je velmi často podceňován. Základním znakem, kterým se diskuse vyznačuje, je vzájemné kladení otázek všech členů skupiny. *„Je to forma komunikace, mezi učitelem a žáky, při které dochází k vzájemné výměně názorů na řešené téma, na základně svých znalostí pro svá tvrzení a uvádějí argumenty, a tím nalézají řešení daného problému.“* [PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., 2009, str. 57] Tato metoda je vhodná především tehdy, chce-li učitel zapojit žáky a zjistit jejich názor na danou problematiku.

Mezi další metody můžeme zařadit problémovou metodu práce, didaktické hry, metody inscenační a situační nebo například brainstorming. U všech metod ale platí, že než je učitel do své výuky zařadí, měl by prostudovat teoretické zpracování a počítat

s tím, že ne vždy mu metoda vyjde tak, jak si představoval. Při zavádění nových metod práce učitel musí nutně být kreativní osobností, která bude schopna zvládat tento nápor.

#### 2.4.1.2 PROBLÉMY PŘI ZAVÁDĚNÍ METOD AKTIVNÍ PRÁCE ŽÁKŮ

Při zavádění nových metod do výuky musíme zohlednit i to, že metoda hned nemusí fungovat, a tedy z jejího zavedení mohou plynout problémy. Důležitým faktorem je připravit pro žáky vhodné prostředí. Jak by takové prostředí mělo vypadat je již zmíněno v předchozí kapitole. Problémy, které můžou při aktivní práci žáků podle nových metod nastat, dělíme takto:

- problémy na straně pedagoga nebo jeho kolegů a vedení školy
  - ze strany pedagoga
    - strach z něčeho nového
    - nedostatek zkušeností s tvorbou a realizací aktivizující výuky
    - neochota zavádět nové metody práce do výuky;
  - kolegové pedagogové
    - znejistění
    - negativní pracovní prostředí;
  - vedení školy
    - vyžadování klasického frontálního vyučování
    - neadekvátní ohodnocení učitele;
- problémy na straně žáků
  - nedůvěra a odpor k něčemu novému,
  - vnímání tohoto stylu výuky jako oddechového;
- překážky materiální, časové, organizační a finanční povahy
  - materiální problémy – více jde o samotnou myšlenku, než o materiální vybavení třídy – stačí psací potřeby, nakopírované materiály, lepicí papírky, atd.
  - časové problémy – pedagog se musí držet časového plánu, realizace aktivizujících metod je ale časově náročnější než klasická výuka
  - finanční problémy – zahrnujeme sem platové ohodnocení pedagoga – finanční odměna za zlepšení průběhu výuky a materiální či technické vybavení, v dnešní době je možné využívat grantové projekty

- problémy ze strany rodičů žáků a veřejnosti
  - rodiče – z pedagogického hlediska neodborníci, mohou některé metody vnímat mylně nebo jako nicnedělání, následná konfrontace rodiče s pedagogem může pedagoga od těchto metod odradit
  - veřejnost – vhodná metoda prezentace nových aktivizujících metod je informování veřejnosti na webových stránkách, na dnech otevřených dveří, třídních schůzkách a akcích pořádaných školou.

## 2.5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE

Jak zmiňuje Maňák ve své knize, v literární a jazykové výchově by měl být žákům poskytnut prostor pro rozvoj fantazie, což samozřejmě přispívá k rozvíjení tvořivosti nejen u žáků, ale i u učitele samotného. Pro žáky je podnětné, že mají prostor pro vyjádření svého vlastního názoru tak, aby je nikdo nekáral a neodsuzoval, byl tedy prostor pro jejich fantazii a myšlenky. Samozřejmě to úzce souvisí s již výše zmíněnými podmínkami, které ve třídě musí panovat, v tomto případě převážně podmínka bezpečného prostředí. Atmosféra bez strachu zde hraje klíčovou roli. Pro učitele je žákova fantazie přínosná též. V reakci na své žáky může vymýšlet aktivity přímo pro ně s tím, že bude vědět, co žáky baví, zajímá a jak o problematice, která je aktuální, přemýšlejí. To jistě patří i mezi rysy tvořivého pedagoga, kterážto vlastnost je takto dále rozvíjena a prohlubována. Maňák dále zmiňuje důležitost využití tvořivé gramatiky, která žáky vtáhne do aktivní spolupráce a utváření nového příběhu. I k využití dramatického prvku ve výchově musí být učitel dost zkušený a kreativní, aby uměl zvolit vhodné téma a vytvořil bezpečnou atmosféru. Tvořivé projevy žáků na učitele kladnou velké nároky. Přesto by však učitel neměl odmítat jejich nápady, iniciativu, zároveň by si měl uvědomit, že každý žák potřebuje ke své vlastní práci určitý prostor, volný čas, někdy i samotu, proto by měl umět zorganizovat hodinu tak, aby měli žáci co nejlepší podmínky pro svou práci a nechybělo mnoho podnětů.

Pro to, abychom mohli účinně ovlivňovat žáka a rozvíjet jeho čtenářské dovednosti, je třeba dát velkou míru pozornosti i vnímání žáka jako osobnosti. Učitel by měl poznat, jaké má jeho žák zájmy, jaká je motivace pro četbu a výběr určitého žánru literatury, měl by také dostatečně dopředu poznat žákovy schopnosti a dovednosti, aby

uměl odhadnout, co bude pro žáka nejlepší, jakou formu práce zvolit nebo co žákovi doporučit.

V literatuře můžeme najít také termín apriorní čtenář. Homolová vysvětluje termín takto. Cestu dospívajícího žáka k jeho čtenářství můžeme vnímat jako poznání, které je individuálně konstruované, objektivní a je také závislé na vývoji inteligence žáka. Stejně jako apriorní čtenář můžeme využít termínu „naivní vědec“. *„Analogicky pak i učení jako „osobní nalézání smyslu“ prostřednictvím řešení problémů, asimilace, akomodace poznatkových struktur či reflexe zkušenosti je zcela adekvátní čtenářským charakteristikám pubescence, a tedy i edukačním možnostem školy v této oblasti. „* [FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D., 2008, str. 250]

Žák ve své podstatě nachází a získává zkušenosti prostřednictvím činnosti, vytváří si nová schémata nebo dotváří ta dosavadní reflexí své zkušenosti. V neposlední řadě nesmíme zapomínat na kritickou diskuzi o četbě. Pokud tedy budeme žáka vnímat takto, jako apriorního čtenáře, naskytují se nám možnosti, jak učinit obsah vyučování literární výchovy zajímavých. V této situaci do velké míry záleží na kreativitě učitele, jak využije potenciál svých žáků a jakým způsobem ho bude dál rozvíjet. Za zmínku stojí samozřejmě i myšlenka, že v takovémto vyučování splňujeme tu podmínku, že výchovně-vzdělávací proces by měl být procesem činnostním. Další výhodou vnímání žáka jako apriorního čtenáře je ten, že učitel zde přestává vystupovat jako autoritativní znalec o literatuře, ale stává se starším, zkušenějším čtenářem, který dokáže poradit, kde se dá sehnat zajímavá literatura a jako vlastně četbu zvolit, ale který si zároveň nechá poradit i od žáků. I v tomto můžeme spatřovat kreativitu učitele.

Do výuky českého jazyka a literatury již od první třídy patří výuka čtení, která by se měla každým rokem zdokonalovat a pilovat tak, aby byl žák schopen pracovat samostatně s textem nejen v českém jazyce a literatuře, ale také v ostatních předmětech. Vývoj čtenářských dovedností Vágnerová rozděluje do tří na sebe navazujících fází.

- Čtení bez porozumění, kde klademe důraz na formální stránku, luštění tvarů písmen, slabik, dochází k postupnému spojování tvarové a zvukové podoby písmen a slabik. Tento typ čtení je typický pro žáky v první třídě. Žáci mají také tendenci při čtení méně známých slov hádat a nezdržovat se zdlouhavým luštěním textu.

- Přejichodná fáze neboli porozumění jednotlivým slovům, přičemž žák stále nechápe obsah celé věty. Zaměřuje se na jednotlivá slova, ale bez ohledu na souvislosti ve větě a textu.
- Čtení s porozuměním, nejvyšší fáze čtení, která vyžaduje od žáka pochopení významu, který je v textu skrytý. Tento složitý proces zahrnuje dílčích funkcí, které již pro dítě musí být samozřejmé natolik, aby neodpoutávaly pozornost od textu. Zahrnujeme sem identifikaci jednotlivých slov, ať už formálně či obsahově, spojování slov dle významu, tedy chápat větu jako celku, porozumění kontextu a zpracování všech těchto informací dohromady ve velmi krátkém čase. Pokud by žák nezvládl všechny tyto požadavky, může se snadno stát, že dojde ke zkreslení významu textu a k jeho nesprávnému pochopení.

## 2.6 DÍLNA ČTENÍ

Dílna čtení, jak ji uvádí Miloš Šlapal, patří do systému praktické češtiny. Kromě dílny čtení zde můžeme najít dílnu psaní a dílnu mluvení.

Zaměření dílny čtení spočívá v souvislém čtení beletristického textu, nad kterým žáci přemýšlí, hovoří o něm a píšou o něm. Cílem dílny čtení je rozvoj vědomého čtenářství a vytváření kladného vtaħu k vlastní četbě, dále pak motivace pro celoživotní učení.

Obsahem dílny čtení je souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách, písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, dopisy, sebehodnocení četby a další.

Dílna čtení probíhá tak, že žáci čtou pravidelně alespoň jednou týdně v hodinách českého jazyka. V čase cca 20 – 30 minut samostatně souvisle čtou. Četbu si žáci sami vybírají mezi beletristickou literaturou, kdy učitel musí mít připravenou zásobu knih, které jsou pro jeho žáky zajímavé a přitažlivé. Ve třídě po čtení následují aktivity související s čtenou knihou.

Organizace dílny čtení je takové, četba má v rozvrhu své pevné místo, a to během hodin českého jazyka. Rozsah odpovídá jedné vyučovací hodině, tedy pětáctyřiceti minutám čistého času. Tento čas je dále členěn.

- Minilekce (5 - 15 minut).
- Čtení (20 – 30 minut).
- Čtenářská reakce (5 – 15 minut).

Žáci mají pevně stanovená pravidla, která se během hodin dílny čtení dodržují.

- *„Musíte číst po celou dobu.*
- *Nikoho nevyrušujte.*
- *Žádné přestávky na záchod a pití.*
- *Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.*
- *Během minilekce naslouchejte.*
- *Můžete sedět pohodlně kdekoli.*“ [ŠLAPAL, M., 2007, str. 15]

Před začátkem četby si žáci sednou do kruhu a učitel s nimi hovoří na téma, které budou žáci ve svých knihách sledovat. Může jít například o důležitost kladných a záporných postav ději atd. Po této minilekci si žáci jdou sednout na vybrané místo, které pokládají za pohodlné a začnou číst. Po skončení četby přichází čtenářská reakce. Mohou probíhat společně v kruhu, nebo ve dvojicích. Můžeme také použít písemný záznam. Na závěr se žáci společně s učitelem opět sejdou v kruhu a společně zhodnotí, jak se jim dnešní hodina líbila, kolik toho přečetli a jak celou hodinu ohodnotí.

Čtenářské reakce mohou probíhat různými způsoby. Mezi jeden z nich patří hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami. Pro hovory o knihách musíme vybrat taková témata, která umožňují otevřené a zajímavé hovory. Zároveň musí být taková, která se objeví v rozličných knihách.

Musíme brát v potaz to, že každý žák čte něco jiného. Mezi možnosti sledovaných jevů můžeme zařadit:

- hlavní postavy – co je na nich sympatického a nesympatického;
- záporná postava v příběhu;
- stáří a mládí – věk postav;
- co bych dělal (a) na místě postavy;
- vztahy mezi postavami – kdo koho nemá rád nebo naopak miluje;
- stručný děj;
- prostředí;
- nové informace;
- konflikty;
- problémy a další.

## 2.7 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ

Základní škola praktická je určena pro žáky, kteří se z nějakého důvodu nemůžou s úspěchem vzdělávat na základní škole běžného typu. Praktická škola, dříve nazývaná jako zvláštní škola, si jako hlavní cíl stanovuje dosažení co nejvyšší úrovně vzdělávání pomocí výchovně vzdělávacích prostředků, dále rozvíjení osobnostních kvalit každého žáka a respektování individuálních zvláštností každého žáka. Všechny činnosti směřují k tomu, aby se žák v co největší míře mohl zapojit do běžného života, případně aby se úplně integroval do společnosti.

ZŠ praktickou tvoří celkem 9 ročníků, které jsou rozděleny na 1. a 2. stupeň. Bohužel se v poslední době setkáváme s trendem, že na základní škole praktické vzděláváme žáky nejen s lehkým mentálním postižením, ale i s poruchami chování, pro které tento typ školy nemusí být vhodný. Žák s lehkým mentálním postižením sice potřebuje individuální přístup, stejně jako žák s poruchovým chováním, ale tento typ individuálního přístupu je velmi rozdílný. Bylo by tedy vhodnější, kdyby žáci s problémovým chováním byli integrováni do běžných základních škol.

*"Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodinného zástupce. Žáci základní školy praktické se vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů." [ŠVARCOVÁ, I., 2006, str. 75]*

### 2.7.1 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM NA ZŠ PRAKTICKÉ

Základní školy praktické mají vzdělávání organizováno od školního roku 2007/2008 dle školních vzdělávacích programů, které jsou vytvořeny na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s úpravou pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Pro rámcový vzdělávací program pro základní školy praktické je typických několik principů. RVP ZV-LPM:

- *„je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;*
- *respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;*
- *vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání;*
- *stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP;*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání;*
- *zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;*
- *podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění;*
- *umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem;*

- *stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu.* “ [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, PRAHA, 2005, str. 6]

Vzdělávací obsah je rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více příbuznými vzdělávacími obory. Jsou to:

- *„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk);*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie);*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).* “ [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, PRAHA, 2005, str. 14]

Cílem edukačního procesu na základní škole praktické je vybavit žáky klíčovými kompetencemi. Mezi klíčové kompetence řadíme:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Na základní škole praktické považujeme z klíčové kompetence pracovní, komunikativní a kompetence sociální a personální.

## 2.7.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A PRAKTICKÁ ŠKOLA KUTNÁ HORA

Základní škola a Praktická škola Kutná Hora funguje pod vedením paní ředitelky Mgr. Ludmily Janouškové, kterou jako zástupce ředitelky doplňuje Mgr. Jaroslava Stehlíková. Zřizovatelem školy je Středočeský kraj.

Celá škola je uzpůsobena pro bezproblémový pohyb i pro tělesně postižené žáky. Bezbariérový vstup i výtah tedy umožňují pohyb po škole bez problémů. Výuka ve škole probíhá ve 12 kmenových učebnách, kromě nich ve škole najdeme ještě další odborné učebny. Jsou to:

- počítačová učebna;
- keramická dílna;
- cvičná kuchyň;
- chlapecká dílna;
- dívčí dílna.

Je vidět, že škola se snaží rozvíjet právě i ty kompetence, které jsou na praktické škole obzvlášť důležité. Tedy kompetence pracovní, komunikativní a kompetence sociální a personální, přičemž má k dispozici právě speciálně tomu přizpůsobené prostory. Další výhodou je vybavení některých tříd interaktivní tabulí s dataprojektorem. Pro tělesnou výchovu mohou žáci využívat tělocvičnu, venkovní sportovní plochy a pro pracovní činnosti i venkovní pozemek, který slouží k nácviiku pěstitelských prací. Škola také nabízí k zapůjčení kompenzační pomůcky pro zdravotně handicapované žáky.

Škola je zapsána jako základní škola, ZŠ praktická s přípravnou třídou pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ZŠ speciální s přípravným stupněm ZŠ speciální, Praktická škola. Ke škole je také připojena školní družina. Odloučeným pracovištěm je ÚSP Bartolomějská, kde najdeme 2 třídy speciální.

### 2.7.2.1 ŠVP PASTELKA

*„Náš školní vzdělávací program dostal název „PASTELKA“, protože převážná většina žáků pochází z nepodněného prostředí, které jim neumožňuje dostačené estetické vnímání. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli více zaměřit na estetickou výchovu, která se prolíná vyučovacími předměty Výtvarná výchova, Hudební výchova, Pracovní*

*činnosti, Český jazyk a zájmovými kroužky. Celoročně budeme hravou formou pracovat s barvami. Symbolem každé třídy bude jedna barva, která bude provázet děti po celý školní rok.*

*Škola poskytuje vzdělání pro žáky se zdravotním postižením, umožňuje utvářet a rozvíjet klíčové kompetence dětem, které se nemohou pro své mentální postižení vzdělávat na běžné základní škole. Škola dále poskytuje v přípravné třídě přípravu na základní školu dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Ve školní družině je zabezpečována výchova mimo vyučování. Zájmové aktivity žáků jsou zajišťovány formou organizace zájmových kroužků:*

- *sborový zpěv*
- *počítačový kroužek*
- *kroužek stolního tenisu*
- *kroužek ručních prací „Kubík“*
- *výtvarný kroužek „Pastelka“*

*Po provedené SWOT analýze školy a po vypracování strategie rozvoje školy byly upřesněny hlavní vzdělávací priority školy.*

- *Poskytovat základní vzdělání zaměřené na pracovní dovednosti žáků.*
- *Upevňovat pozitivní mezilidské vztahy žáků.*
- *Rozvíjet komunikační dovednosti žáků:*
  - *v mateřském jazyce*
  - *v sociálních vztazích*
  - *v informačních a komunikačních technologiích*
- *Podporovat vytváření zdravého stylu života pomocí zájmových činností žáků.*
- *Rozvíjet u žáků schopnosti, ve kterých vynikají.*

*Pomoci žákům najít profesní orientaci a tím pomoci při zařazení do společnosti.*

*[Základní škola a Praktická škola, Kutná Hora. PASTELKA Školní vzdělávací program pro základní vzdělání – vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Kutná Hora, 2006, str. 11]*

Vzhledem k potřebě návaznosti i při vymýšlení a zavádění nové metody do praxe uvádím konkrétní zpracování předmětu český jazyk a literatura tak, jak je vymezuje Základní škola praktická Kutná Hora. Tvůrci Školního vzdělávacího programu Pastelka charakterizují výuku předmětu český jazyk a literatura takto:

*„Charakteristika vyučovacího předmětu*

*Obsahové vymezení:*

*Vyučovací předmět Český jazyk a literatura vychází z obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace RVP ZV-LMP.*

*Časové vymezení:*

*Hodinová dotace v jednotlivých ročnících odpovídá učebnímu plánu školy. V 1.–2. ročníku je to 7 hodin týdně, ve 3.–4. ročníku 8 hodin, v 5. ročníku 7 hodin, v 6.–8. ročníku 6 hodin a v 9. ročníku 5 hodin týdně.*

*Organizační vymezení:*

*Vzdělávací obsah předmětu Český jazyk a literatura je rozdělen do tří specifických složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova, které se ve výuce vzájemně prolínají. Součástí výuky je na 1. stupni logopedická péče, řečová výchova a na 1. i 2. stupni návštěvy divadelních a filmových představení, jež napomáhají k realizaci některých očekávaných výstupů.*

*Realizovaná průřezová témata:*

*V rámci předmětu Český jazyk a literatura jsou přímo realizovány některé tematické okruhy průřezových témat Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova a nepřímo Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova.*

*Výchovné a vzdělávací strategie:*

*V hodinách Českého jazyka a literatury jsou rozvíjeny a utvářeny dané klíčové kompetence následujícími metodami a postupy:*

*Kompetence k učení:*

- *Přistupujeme k žákům individuálně, bereme ohled na jejich schopnosti a možnosti.*
- *Umožňujeme žákům pracovat s materiály a zdroji, v nichž si mohou ověřit správnost svého řešení.*
- *Vyžadujeme dodržování jazykových pravidel.*
- *Vnímáme i aktivně zjišťujeme vzdělávací potřeby jednotlivých žáků.*
- *Klademe důraz na práci s textem, na čtení s porozuměním a vyhledávání informací.*
- *Vybíráme pro žáky zajímavé texty s ohledem na jejich věk.*
- *Vhodným výběrem témat a literárních ukázek vedeme žáky k tomu, aby při interpretaci textů uplatňovali základní myšlenkové operace, fantazii a kreativitu.*
- *Využíváme počítačové výukové programy.*
- *Zadáváme žákům zajímavé, netradiční a zábavné úkoly.*

*Kompetence komunikativní:*

- *Zařazujeme do výuky poslech, dramatizaci, vypravování.*
- *Zajímáme se o názory, náměty a zkušenosti žáků.*
- *Zadáváme úkoly, při kterých žáci kombinují informace z různých vyučovacích předmětů.*
- *Vybízíme žáky, aby kladli otázky.*
- *Umožňujeme žákům, aby si vzájemně sdělovali své pocity a názory.*
- *Rozvíjíme u žáků komunikativní schopnosti (smysluplný ústní projev, rozhovor).*

- *Vhodnými otázkami motivujeme a podněcujeme žáky k formulaci a prezentaci vlastního názoru.*
- *Vedeme žáky k diskusi na vybrané téma.*
- *Pomocí řečové výchovy významně přispíváme ke korekci nedostatečně rozvinuté či narušené řečové komunikace.*
- *Umožňujeme žákům prezentovat výsledky své práce.*

#### *Kompetence k řešení problémů:*

- *Klademe žákům otevřené otázky, zadáváme problémové úlohy a úlohy rozvíjející tvořivost.*
- *Zadáváme úkoly způsobem, který umožňuje volby různých postupů.*
- *Zařazujeme metody, při kterých žáci sami docházejí k objevům, řešením a závěrům.*
- *Rozvíjíme vzájemnou spolupráci žáků při řešení stanovených úkolů formou skupinové práce.*

#### *Kompetence sociální a personální:*

- *Zadáváme úkoly, při kterých žáci spolupracují.*
- *Vedeme žáky k prozkoumávání pohledů a názorů lišících se od jejich vlastních.*
- *Vytváříme příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků k danému úkolu.*
- *Sledujeme úspěšnost jednotlivých žáků a oceňujeme jejich pokrok.*
- *Projevujeme vůči každému žákovi očekávání úspěchu.*
- *Umožňujeme žákům účast v různých soutěžích.*
- *Vedeme žáky k sebehodnocení.*

#### *Kompetence občanské:*

- *Ve výuce reflektujeme společenské i přírodní dění.*
- *Vedeme žáky ke zvládnutí základní komunikace s úřady.*

*Kompetence pracovní:*

- *Rozvíjíme u žáků schopnost koncentrace na pracovní výkon a výsledek.*
- *Rozvíjíme u žáků schopnost reálně posoudit výsledek své práce.“*

[Základní škola a Praktická škola, Kutná Hora. *PASTELKA Školní vzdělávací program pro základní vzdělání – vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, Kutná Hora, 2006, str. 26,27]

### 3 METODIKA PRÁCE

Z již výše uvedených cílů, které budou dále v praktické části upřesněny, vyplývá, že práce je zaměřena na rozvoj čtenářských dovedností u žáků na základní škole praktické, a to pomocí dílny čtení, u které je třeba kreativity ze strany učitele.

Pro dosažení jednotlivých cílů muselo nejdříve být provedeno rozsáhlé studium literatury, která se daným tématem zabývá. Současně s knižními zdroji bylo zároveň prostudováno a využito několik internetových zdrojů, ať už českých či zahraničních, pro inspiraci bylo prostudováno i několik již napsaných a obhájených prací. Všechny tyto zdroje jsou samozřejmě uvedeny v použité literatuře na konci této diplomové práce. Ze všech těchto teoretických poznatků byla následně vypracována teoretická část práce.

Praktická část je pojata jako případová studie, která by spadala do základních přístupů kvalitativního výzkumu. Konkrétním typem je zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů, jak uvádí ve své knize Hendl. Tento typ případové studie je kombinací formy studia sociálních skupin a formy studia organizací a institucí. Z tohoto vyplývá, že tento konkrétní typ případové studie se zaměřuje na určitou událost, kde zahrnuje například interakci žáka a učitele a další faktory.

K napsání praktické části byla využita především dlouhodobá a soustavná spolupráce s žáky základní školy praktické. Po nalezení konkrétní praktické školy došlo na vytvoření alespoň částečného harmonogramu. Přesný harmonogram nebylo možné vytvořit z důvodů různorodosti v práci s žáky, kdy musela být situace kreativně přizpůsobována jejich konkrétním potřebám. Na základě těchto bodů harmonogramu bylo postupováno během celé dlouhodobé spolupráce. Nejdříve došlo k primárnímu navázání kontaktu s paní učitelkou a její třídou, postupně následovala práce na rozvoji čtenářské gramotnosti pomocí dílny čtení, během které byly informace získávané metodou zúčastněného pozorování. Na základě vypořádaného dění, souvislé spolupráce s žáky a aktivní práce s nimi došlo k sepsání praktické části této práce.

Závěry, které z celé spolupráce vplynuly, byly shrnuty v posledních kapitolách praktické části.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Z témat pro diplomovou práci mě v kombinaci s výukou didaktiky literatury nejvíce zaujalo téma „Kreativita učitele v edukačním procesu na základní škole praktické“. Vzpomněla jsem si na jednu z metod, která byla vyučována právě v předmětu Didaktika literatury III. Uvědomila jsem si, že kreativita a tato nová, dosud ne příliš vyzkoušená metoda, by se daly spojit dohromady. Bylo ale nutné do celého tématu začlenit speciálně-pedagogický aspekt. Proto jsem se rozhodla, že se pokusím vyzkoušet a vyzkoumat, zda by dílna čtení šla použít i na základní škole praktické. Vzhledem k našim praxím, které jsme absolvovaly s kolegyněmi na navazujícím magisterském studiu, ale i na předchozím bakalářském studiu speciální pedagogiky, jsem věděla, jak praktická škola funguje, jací žáci ji navštěvují, jaká specifika jsou pro ni typická a jakým způsobem zde probíhá vyučování. Bylo mi zároveň jasné, že každý pedagog, samozřejmě nejen na praktické škole, ale tam obzvláště, musí být při výuce velmi kreativní a reagovat na specifické potřeby žáků. Proto i zkoušení nové metody, konkrétně tedy dílny čtení, přinášelo větší potřebu kreativního chování.

Několik praktických škol, ať už v Praze či okolí mého bydliště, jsem i navštívila. Nejvíce vstříc mi vyšla Základní škola a Praktická škola Kutná Hora. Jednání paní ředitelky i její zástupkyně, ať už po telefonu nebo osobně, bylo velmi příjemné a vstřícné. Mohla jsem si vybrat třídu, kde svůj projekt zkusím zrealizovat, volnou ruku jsem měla i při výběru dnů, kdy do školy budu přicházet.

Nemusím ani zmiňovat, že při prezenčním studiu Pedagogické fakulty UK v Praze mi toto jednání velmi usnadnilo práci. Přínosem nejen v začátcích, ale v průběhu celého mého působení bylo, že jsem paní učitelku, která se mnou spolupracovala, znala. Její chápající přístup ke mně, forma komunikace i rady, které mi dávala během celé doby, kdy jsem do Kutné Hory jezdila, mi velmi usnadnily práci. Musím ale říci, že během celé této doby jsem od ní nezažila nějaké nadřazování či ponižování, ale naopak velmi kolegiální a profesionální chování. Vedení školy s mým návrhem souhlasilo, proto jsem mohla nastoupit do hodin tehdejší páté a nyní šesté třídy.

## 4.1 SEZNÁMENÍ

První den naší společné práce mě a žáky čekalo představování. Slova se ujala třídní paní učitelka, kterou žáci znají a ke které mají důvěru. Vysvětlila, že do školy budu docházet pravidelně jednou týdně. Hned poté mi předala slovo. Já jsem se žákům představila, řekla jsem jim, že důvodem mých návštěv je psaní diplomové práce na téma „Kreativita učitele na základní škole praktické“. Jako další důvod jsem uvedla, že mám ráda knížky a doufám, že na našich společných hodinách v nich najdou zálibu i oni. Přiblížila jsem jim také, že studuji v Praze Pedagogickou fakultu UK, budu tedy také paní učitelka, jako paní Lázničková. Pro žáky to byl důležitý moment, zafixovali si mě jako další paní učitelku, která k nim bude přicházet. Hned úvodním bodem bylo vysvětlení náplně našich společných hodin. Vysvětlila jsem jim, co budeme společně o hodinách vytvářet a co od nich očekávám.

Následující slova měla patřit právě žákům, kdy jsem zadala otázku, jestli rozumí tomu, co budeme dělat, zda si to umí představit a jestli se na to těší. Chtěla jsem tudíž zjistit, jestli jsou schopni a hlavně ochotni sami komunikovat a reagovat na mě. Úkolem každého žáka bylo tedy představit se a odpovědět na již výše zmíněné otázky. V tento moment nastal první problém. Ani jeden z žáků dobrovolně nechtěl začít mluvit, proto nám v tuhle chvíli ještě pomohla paní učitelka třídní, která žáky přeci jen zná a věděla, koho může vyvolat, aniž by následovala frustrace nebo úplné ukončení komunikace. Postupně jsem tedy vyslechla všechny žáky, kteří se mi sice představili, ale o knížkách a dílně čtení mluvit nechtěli. Bylo těžké z nich také dostat to, co je baví, co mají rádi, na což jsem chtěla navázat při výběru knížek. Bylo tedy zapotřebí hodně kreativity k tomu, abych děti alespoň trochu rozmluvila a mohla tak navázat na naši komunikaci.

K počátečnímu seznámení je nutné zmínit ještě jeden důležitý aspekt, který ovlivnil celou moji spolupráci s touto třídou. Velmi často se stávalo, že některý z žáků nebyl přítomen na vyučování. Nebyla proto tedy ani jedna hodina, kdy bych žáky viděla jakou celou třídu a v plném počtu, na což navazoval problém s tím, zapamatovat si všechny žáky, jejich tváře i jména. Jak jsem se později dozvěděla od paní učitelky třídní, zameškávání vyučování je velký problém, který ale asi netrápí jen tuto třídu, ale všechny třídy, které jsou složeny převážně z romských žáků. I tato kritéria a jejich důvody popisuje například Vágnerová ve svých publikacích, které jsem citovala

v teoretické části této diplomové práce. V zapamatování všech jmen žáků mi trochu bránilo to, že se velmi často opakovala jména Dominik nebo Patrik. Společně s faktorem, že jsem žáky viděla třeba jednou za měsíc, bylo poznání a zapamatování si všech jmen trochu oříškem. Částečné usnadnění práce jsme vymysleli hned další hodinu, kdy jsme s paní učitelkou třídní napsaly jmenovky, které si žáci sami dotvořili a kreativně upravili.

Hned na úvod žáci také ukázali svou míru kreativity v tom, že zkoušeli, zda mi mají tykat nebo vykat, jak mě mají oslovovat, co všechno vydržím a co už je za určitou hranicí. Byla jsem ráda, že jsem měla připravená pravidla, která se váží k dílně čtení, ke kterým jsme tedy přidali i pravidla toho, jak se k sobě budeme navzájem chovat. Tato pravidla pak byla celou dobu naší spolupráce pověšená na nástěnce ve třídě a v případě krizovějších chvil jsem na ně mohla odkázat s tím, že jsme je společně vytvořili, tudíž je třeba, abychom je respektovali. Prvních šest pravidel je zaměřeno na samotnou dílnu čtení, další pravidla jsou potom cílena na chování žáků o hodinách. Tato pravidla jsou:

- Musíte číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujte.
- Žádné přestávky na záchod a pití během samotného čtení.
- Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchejte.
- Můžete sedět pohodlně kdekoli.
- Neskákejte nikomu do řeči.
- Neurážejte někoho proto, že hůře čte nebo z jakéhokoli jiného důvodu.
- Během hodiny neodcházejte ze třídy.
- Nekřičte a nemluvte sprostě.

Během druhé společné hodiny jsme se snažila poznat žáky trochu blíže. Od paní učitelky jsem dostala doporučení, že žáky nejvíce baví kreativní výtvarná činnost, proto jsem připravila pro každého žáka omalovánky. Když žáci kreslili, využila jsem klidu ve třídě a u každého žáka se zastavila a snažila jsem se s žáky samostatně popovídat o tom, co je baví, co mají rádi. Nejčastější odpovědí mi však bylo, že rádi hrají na počítači, ven moc nechodí a knihu doma většinou ani nemají. Bylo tedy potřeba přizpůsobit těmto zjištěním další práci.

## 4.2 PLÁN PRÁCE

Při přípravě a zadání diplomové práce jsem začala pracovat na takovém seznamu, harmonogramu a situacích, které bych ráda s dětmi stihla, kolik práce budeme schopni společně zvládnout a jak vše nakonec dopadne. Vytvořila jsem si tedy v hlavě osnovu toho, jak budeme postupovat a snažila si co nejreálněji představit žáky, jejich reakce nebo tempo práce.

Cílem celého mého snažení nebylo jen napsání samotné diplomové práce. Diplomová práce je až jakousi reflexí celého mého snažení, a také impulzem k tomu, začít o tomto tématu přemýšlet. Jako hlavní cíl práce jsem si vytyčila pomoci žákům při práci s textem, s jeho pochopením a celkově při zvyšování jejich čtenářské gramotnosti, přičemž výsledky by se měly projevit nejen v hodinách českého jazyka, ale také v ostatních hodinách. Do rozvoje čtenářské gramotnosti by patřilo:

- prodloužení doby soustředění se na práci;
- upevnění samotné soustředěnosti tak, aby žák opravdu jen četl;
- lepší porozumění textu;
- schopnost samostatně přemýšlet nad textem;
- schopnost vyjádřit své myšlenky nahlas.

Mezi další částečné cíle bych zahrнула:

- částečné minimální nahrazení počítačů a televize knihou;
- seznámení se s knihovnou jako s institucí, přivedení žáků k jejím pravidelnějším návštěvám;
- vedlejším cílem práce je i utužení kolektivu, zapojení všech žáků do činností celé třídy;
- rozvoj komunikačních dovedností a vyjadřovacích schopností;
- podpora samostatného vystupování před kolektivem s vlastním názorem a myšlenkou;
- rozvoj slovní zásoby.

K dosažení všech výše zmíněných cílů mi měla být nápomocná právě dílna čtení, zároveň jsem chtěla zjistit, zda je vhodné ji u žáků na základní škole praktické využít, a je tedy vhodnou metodou pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Prvním bodem v seznamu, který jsem i několikrát konzultovala s vyučující na katedře literatury, bylo zjištění toho, co mají žáci rádi, co rádi čtou a jaké jsou jejich zájmy. Tento stěžejní bod byl nejdůležitější pro mě z toho důvodu, abych věděla, jaké knihy si mám připravit, s jakými tématy se budeme setkávat a co budeme probírat. Bylo mi jasné, že ve třídě může být poměrně pestrá rozmanitost názorů a postojů, proto jsem tohle kritérium potřebovala zjistit co nejdříve. Každý žák je něčím specifický, zajímá ho jiný druh zábavy a má jiné zájmy. Uvědomovala jsem si, že toto kritérium se musí následně odrazit v dané četbě.

Na daný fakt, že každý žák je individualita v tom pozitivním slova smyslu navazuje i téma různého stupně čtenářských schopností u žáků ve třídě. Bylo třeba zjistit, jak každý žák čte. Předpokládala jsem, že v páté a následně šesté třídě budou žáci číst více či méně plynule, ale bez toho, aby se nad čteným textem zamysleli. Jedním z cílů proto bylo naučit žáky číst tak, aby ve skutečnosti pochopili, čeho se text týká a mohli si z něho něco odnést. Čtení pro to, abych četla, jsem hodlala změnit na to, že čtu, protože mě to baví a chci se něco dozvědět.

Dalším bodem, který měl následovat po větším poznání žáků, a jejich čtenářských preferencí, bylo přinesení si vlastní knihy do školy. Předpokládala jsem, že každý žák bude mít svou nejoblíbenější knihu, kterou bude chtít ukázat ostatním, předvést ji a alespoň stručně říci, o co v knize jde a proč se jim daná kniha tolik líbí. Tento bod byl důležitým krokem k dalšímu vývoji dílny čtení, protože na základě poznání žáků, jejich koníčků a oblíbené knihy jsem se s každým chtěla zaměřit na to, kterou knihu začne číst, jaký žánr si vybere a do které poličky v knihovně sáhne. Důležitou částí reflexe nejen této oblíbené knihy, ale následně i dalších knih, byla kresba. Z předchozích praxí mi bylo jasné, že kresba na základní školu praktickou patří a mnohdy pomáhá žákům vyjádřit to, co jejich omezenější slovní zásoba nevystihne. Současně jsem věděla, že tato konkrétní praktická škola v Kutné Hoře, se kterou jsem spolupracovala, má na kresbě a barvách postav i svůj školní vzdělávací program. Proto jsem počítala s tím, že při přinesení oblíbené knížky do školy dostane každý žák prostor

pro to, aby i graficky a výtvarně vyjádřil buďto nějakým způsobem děj celé knížky, oblíbenou postavu nebo moment, který byl pro něho z celé knihy nejdůležitější.

Pro samostatné vybrání knihy jsem tedy měla již základ. V této fázi jsem zaváhala, zda zvolit návštěvu knihovny nebo počítat s tím, že žáci si knihu opatří sami, buďto vypůjčením od kamarádů nebo zakoupením z vlastních zdrojů. Proto jsem se v této situaci rozhodla konzultovat další postup s třídní paní učitelkou, která velmi dobře zná rodinné poměry svých žáků a doporučí mi, co bude pro tuto třídu nejvhodnější.

Dalším krokem, který ve svých člancích, a na základě své práce, popsal M. Šlapal, byla samotná dílna čtení. Její teoretické východisko jsem popsala, právě na základě článků M. Šlapala, v teoretické části. Měla tedy následovat každotýdenní četba vlastní knihy, kterou si žáci ve spolupráci se mnou zvolili a naše každotýdenní minilekce a čtenářské reakce, které se měly zaměřovat na jednotlivé aspekty knih. Mezi tyto jevy, určené ke sledování můžeme zařadit:

- hlavní postava a aspekty sympatičnosti a nesympatičnosti;
- vedlejší postavy a aspekt sympatičnosti a nesympatičnosti;
- věk jednotlivých postav;
- vymyšlení toho, co bychom dělali na místě zadané postavy;
- konflikty a další témata.

Chtěla jsem se zaměřit právě i na reflexi pomocí kresby, která by žákům pomohla uvědomit si, co je pro ně v knížce důležité a byla by zároveň poskytla žákům i jakýsi „tahák“ při mluvení před třídou.

Předpokládala jsem, že ne každou hodinu všichni žáci přečtou nějaký závratný kus knihy, ale doufala jsem, že alespoň 10 minut, přičemž doporučená doba četby pro „běžnou“ ZŠ je 20 – 30 minut, budou žáci schopni číst a soustředit se pouze na svoji vlastní knihu.

Vzhledem k tomu, že jsem pro svůj projekt na základní škole praktické měla zhruba rok a půl, myslela jsem si, že jednu až dvě knihy, podle rychlosti četby u každého žáka, stihneme přečíst a probrat. Na základě toho jsem plánovala i vizuální seznam knih, které žáci přečetli, do kterých bychom zahrnuli knihy, které přinesli ještě

před projektem, tedy jejich oblíbené knihy, a knihy, které jsme společně vybrali pro další čtení. Ve třídě jsem tedy plánovala umístit plakát, na který bychom napsali názvy všech přečtených děl, samozřejmě i s autory, u kterých by žáci uváděli i hodnocení, v případě dobré spolupráce i doporučení pro ostatní. Hodnocení mělo být vyznačeno graficky, formou hvězdiček. Podle toho, jak moc daná kniha byla pro „svého“ žáka zajímavá, vybarvil by určitý počet hvězdiček, což by bylo dobrým vodítkem pro ostatní žáky při výběru další četby.

### 4.3 ŽÁCI V 5. A 6. TŘÍDĚ

Pro úplnost informací uvádím stručné charakteristiky jednotlivých žáků. Malým problémem bylo, že ve školním roce 2013/2014 jsem poznala třídu, která se v dalším školním roce změnila. K dětem, které jsem již znala, se přidaly další tím, že se spojily dva ročníky dohromady. Ve třídě, kterou jsem tedy od září další školní rok vedla, bylo celkem 15 žáků, převážně romského původu, z toho 4 žáci v pátém ročníku (tři chlapci a jedna dívka) a jedenáct žáků v šestém ročníku (šest chlapců a pět dívek). Z důvodů ochrany osobních údajů uvádím u všech žáků pouze jejich iniciály.

Za 1. pololetí školního roku 2014/15 byl průměrný počet zameškaných hodin na žáka 116. Všechny hodiny jsou omluvené od lékařů nebo zákonných zástupců.

Většinou platí, že pokud je podnětné rodinné prostředí, tak je i nižší počet zameškaných hodin.

Příprava na vyučování spočívá u většiny žáků v tom, že vypracují domácí úkol. Pouze u minima žáků je možné sledovat pečlivější domácí přípravu. Z 15 žáků uvádějí jen 4, že si doma občas něco přečtou, spočítají.

#### 4.3.1 ŽÁCI 5. TŘÍDY

- EČ – dívka
  - 6. rok školní docházky (opakovala 4. ročník),
  - rodinné prostředí velmi nepodnětné, rodiče se školou nespolupracují,
  - školní potřeby a pomůcky většinou nemá, domácí příprava je nulová,
  - ve 2. pololetí zameškáno 226 hodin, vše omluveno.

- PK – chlapec
  - 6. rok školní docházky (opakoval 2. ročník),
  - v pěstounské péči sestry, velmi podnětné rodinné zázemí, výborná spolupráce se školou,
  - výborná domácí příprava, školní potřeby a pomůcky nosí,
  - v českém jazyce a matematice pracuje podle IVP,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omlučeno 42 hodin.
- JP – chlapec
  - 6. rok školní docházky (opakoval 3. ročník),
  - rodinné prostředí nepodnětné, vychováván matkou s přítelem, matka se školou spolupracuje při řešení častých výchovných problémů,
  - školní potřeby a pomůcky většinou nemá, domácí příprava je minimální,
  - ve 2. pololetí zameškáno 172 hodin, vše omlučeno.
- PZ – chlapec
  - 6. rok školní docházky (opakuje 5. ročník),
  - rodinné prostředí velmi nepodnětné, rodiče se školou nespolupracují,
  - školní potřeby a pomůcky většinou nemá, domácí příprava je nulová,
  - rodina se často stěhuje v rámci okresu,
  - ve 2. pololetí zameškáno 104 hodin, vše omlučeno.

#### 4.3.2 ŽÁCI 6. TŘÍDY

- DČ – dívka
  - 6. rok školní docházky,
  - rodinné prostředí nepodnětné, rodiče se školou spolupracují velmi málo,
  - školní potřeby a pomůcky nosí, domácí příprava je minimální,
  - ve 2. pololetí zameškáno 198 hodin, vše omlučeno.
- TJ – dívka
  - 7. rok školní docházky (opakuje 6. ročník),
  - rodinné prostředí nepodnětné, rodiče se školou spolupracují velmi málo,
  - školní potřeby a pomůcky nosí, domácí příprava je minimální,
  - ve 2. pololetí zameškáno 292 hodin, vše omlučeno.

- LK - dívka
  - 7. rok školní docházky (opakovala 3. ročník),
  - rodinné prostředí nepodnětné, vychovávána pouze matkou, která má problémy s alkoholem, se školou ale spolupracuje,
  - školní potřeby a pomůcky nosí, domácí příprava je minimální,
  - ve 2. pololetí zameškáno 228 hodin, vše omlučeno.
- JM – dívka
  - 6. rok školní docházky,
  - rodinné prostředí podnětné, žije s matkou, spolupráce se školou je výborná,
  - školní potřeby a pomůcky nosí, domácí příprava je průměrná,
  - ve 2. pololetí zameškáno 224 hodin, vše omlučeno.
- NS – dívka
  - 6. rok školní docházky,
  - rodinné prostředí podnětné, spolupráce se školou je výborná,
  - školní potřeby a pomůcky nosí, domácí příprava je výborná,
  - ve 2. pololetí zameškáno 187 hodin, vše omlučeno.
- KB- chlapec
  - 6. rok školní docházky,
  - v pěstounské péči tety, podnětné rodinné zázemí, výborná spolupráce se školou, domácí příprava průměrná,
  - školní potřeby a pomůcky nosí,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omlučeno 52 hodin.
- MČ- chlapec
  - 6. rok školní docházky,
  - podnětné rodinné zázemí, spolupráce se školou je průměrná, výborná domácí příprava,
  - školní potřeby a pomůcky nosí,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omlučeno 60 hodin.
- TČ- chlapec
  - 7. rok školní docházky (opakuje 6. ročník),
  - rodinné prostředí velmi nepodnětné, rodiče se školou nespolupracují,

- školní potřeby a pomůcky většinou nemá, domácí příprava je nulová,
- ve 2. pololetí zameškáno 220 hodin, vše omluveno.
- MN – chlapec
  - 6. rok školní docházky,
  - podnětné rodinné zázemí, spolupráce se školou je výborná, vyhovující domácí příprava,
  - školní potřeby a pomůcky nosí,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omluveno 270 hodin.
- DR – chlapec
  - 6. rok školní docházky,
  - velmi podnětné rodinné zázemí, spolupráce se školou je výborná, výborná domácí příprava,
  - školní potřeby a pomůcky nosí,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omluveno 84 hodin.
- DŽ- chlapec
  - 6. rok školní docházky,
  - v pěstounské péči babičky, podnětné rodinné zázemí, vyhovující spolupráce se školou,
  - výborná domácí příprava, školní potřeby a pomůcky nosí,
  - ve 2. pololetí zameškáno a omluveno 54 hodin.

#### 4.4 PANÍ UČITELKA

Paní učitelka se jmenuje Jaroslava Lázničková. Má již odučeno 22 let z toho 11 let pracuje na této škole. Prvotní vzdělání získala na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, kde vystudovala učitelství pro 2. a třetí stupeň, kdy se zaměřila na obory český jazyk a výtvarná výchova. V následujících letech vystudovala specializační studium na Univerzitě Karlově, konkrétně obor Speciální pedagogika pro pedagogy.

## 4.5 SKUTEČNOST

Skutečnost, která vyšla najevo hned při první návštěvě „mé“ třídy byla samozřejmě úplně jiná, než jsem si ji představovala. Během první návštěvy třídy jsem díky paní učitelce viděla děti na hodině čtení. Už tehdy mi došlo, že asi vše nepůjde tak rychle, jak jsem si naplánovala a připravila. Hned pro další hodinu byl cíl stanoven tak, že zjistím oblíbené knihy, autory a koníčky všech žáků. Kromě toho samozřejmě došlo na úvodní představení. Jak jsem již zmínila v kapitole Seznámení, nešlo vše tak, jak mělo. U žáků nastalo hned několik problémů.

- Žáci samostatně nechtějí vystupovat před třídou.
- Žáci nemají doma žádné knihy, tudíž nemohou žádné přinést do školy.
- Žádný z žáků se ve volném čase nevěnuje četbě.
- Většina žáků nemá žádné koníčky.

Z těchto všech uvedených důvodů byla počáteční komunikace složitá, pomáhala nám paní učitelka třídní, která žáky zná, tím pádem ví, jaké koníčky a zájmy mají, pomáhala jim trochu se rozmluvit. Dozvěděla jsem se tedy, že žádné zájmy většinou nemají, nejraději hrají hry na počítači. Zároveň tedy nemají doma žádné knihy a čtení jen tak pro radost neznají, přijde jim to zdlouhavé a nudné, oproti třeba koukání na filmy. S problémem „nečtenářství“ a tím, že žáci nemají doma žádné knihy, přišla i další komplikace. Tou to, že jako počáteční fázi přípravy dílny čtení jsem zvolila práci s oblíbenou a již známou knihou. Musela jsem tedy během týdne vymyslet a připravit pro žáky něco, s čím bychom mohli pracovat, co by je bavilo a zároveň to nebylo moc dlouhé, vzhledem k jejich slabým čtenářským schopnostem. Hned ze začátku naší spolupráce jsem musela být kreativní a hodně improvizovat.

Paní učitelka byla pro to, abych sehnala nějaké časopisy, ze kterých bychom mohli vybírat. Já jsem ale chtěla, aby si žáci přečetli nějaký ucelený příběh, se kterým bychom mohli následně pracovat. Vzhledem k tomu, že žáci tedy nemají žádné čtenářské zkušenosti a znalosti, vybrala jsem nakonec pohádkové dvojlisty, ze kterých si žáci sami mohli vybrat pohádku, která se jim líbila nejvíce a kterou si chtějí přečíst.

#### 4.5.1 PRVNÍ ČETBA

První čtení hned po vybrání knihy bylo, i přes počáteční minilekci a vysvětlování, provázeno mírnými zmatky na začátku. Žáci nevěděli, co od nich očekávám, jestli opravdu mají sedět a číst si. Dokonce jsem jim nabídla, že mohou využít jakoukoli část třídy nebo bezprostřední okolí třídy, aby na čtení měli klid. Bohužel to nebyl dobrý nápad. Žáci to nepochopili tak, že si mají číst kdekoli proto, aby měli klid, ale pochopili mé pokyny tak, že mohou vlastně zlobit a schovat se tak, aby nemuseli nic dělat. Musela jsem proto zasáhnout a některé žáky vrátit zpět do třídy, kde byli pod mým dozorem. Někteří žáci ale toto uspořádání uvítali, využili podložky, které měli k dispozici a v klidu si četli. I paní učitelka třídní zmínila, že toto uspořádání ještě s dětmi nevyzkoušela, ale je to dobrý nápad, který se pokusí využít.

Hned na úvod se také projevila hodně odlišná čtenářská gramotnost žáků. Někteří žáci přečetli zadaný text poměrně rychle, tím myslím ještě během jedné této vyučovací hodiny. Mohli se proto pustit do úkolů, které hned po četbě následovaly. Někteří žáci ale zadanou práci během hodiny nestihli. I tato skutečnost zkomplikovala značnou měrou další práci s textem. Žáci, kteří nestihli přečíst text během jedné hodiny, si nepamatovali, o čem četli, proto jsme museli společně pracovat na tom, kde s četbou skončili, o čem předchozí část textu byla tak, aby se mohli pustit do čtení následující části. Byla zde proto patrná velká odlišnost v tom, kdy jsou někteří žáci s četbou hotovi, a kdy je potřeba dát ještě trochu času. Musela jsem tedy mít připravenou další četbu pro žáky, kteří měli přečteno i splněný druhý úkol. I v tomto směru musí učitel projevit velkou míru kreativity, která mu pomůže zareagovat na velmi odlišnou úroveň vzdělávání ve třídě, kde učí. Druhým, již zmiňovaným, úkolem bylo nakreslit obrázek tak, aby odpovídal tomu, co je v pohádce zmíněno. Zde nastala další sporná situace, které jsem si hned na začátku nevěšila a velmi mě překvapila. Žáci začali obkreslovat obrázky z pohádkového dvojlistu, aniž by nad tím, co četli, trošku zapřemýšleli. Musela jsem proto jednotlivě žáky obejít a vysvětlit jim, co mají kreslit. V této fázi mi opět velmi pomohla paní učitelka třídní, která žákům společně se mnou pomáhala ověřit si, jestli správně zadaný text pochopili, a jak je tedy potřeba obrázek nakreslit. V případě, že žáci opravdu pochopili, co četli, mohli se následně pustit do malování obrázků, které byly velmi povedené. Myslím si, že kresba je činnost, která je velmi naplňuje, jsou v ní

velmi šikovní, jak se během hodin ukázalo, a proto jsem byla ráda, že četbu a kresbu můžeme spojit dohromady.

Když byla většina žáků s kresbou hotova (někteří žáci nestíhali vše dodělat kvůli časté nepřítomnosti na hodinách), mohli jsme se pustit do přemýšlení nad knihami. Iniciovala jsem vytvoření kroužku, do kterého bychom si všichni sedli a společně si o knihách povídali. Tento nápad se ale ukázal velmi lichým. Nejenže se žáci na svou práci nesoustředili, ale navzájem se neposlouchali a nedávali pozor. Bylo vidět, že práce v takovéto skupině a v kroužku není pro ně příliš známá a nevyhovuje jim. I později, během dalších hodin, jsem se ptala, zda chtějí udělat kroužek a společně si povídat. Vždycky však bylo odpověď negativní. Později mi došlo, že každý žák má svou lavici, cítí se tam jistý a v bezpečí, kdežto v kroužku je „odhalený“ před ostatními, bez vlastních věcí jen s tím, že má před ostatními mluvit. Kroužek jsme proto museli rozpustit, místo toho byli žáci ve svých lavicích a postupně měli předstoupit před třídu se svým obrázkem.

Nebylo jednoduché žáky přesvědčit o tom, že před třídu mohou předstoupit, aniž by se jim někdo smál. V této chvíli bylo jasné, že ač se žáci této třídy znají dlouho, není mezi nimi bezprostřední pocit bezpečí, který by jim tuto situaci usnadňoval. Proto jsme s paní učitelkou třídní použili i motivaci ve smyslu pozitivního známkového ohodnocení. Většina žáků tedy opravdu před třídu předstoupila a pokusila se o krátký komentář ke své četbě. Bylo ale nutné žákům pomáhat, pokládat doplňující otázky a velmi často také chválit, aby se odhodlali povídat dál.

Velmi pozitivně jsem vnímala i použití obrázků, které nakreslili. Používali je jako pomůcku, odráželi od nich své povídání o knížce. Snažila jsem se ostatním žákům ukázat, že mohou na své prezentující spolužáky reagovat, mohou komentovat jejich četbu v tom smyslu, že četli například podobnou knihu nebo se v jejich četbě vyskytuje podobná postava. V této fázi ovšem nebylo lehké ostatní spolužáky udržet ve slušné úrovni vyjadřování, proto jsem musela být velmi opatrná v tom, koho vyvolám, případně být připravena rychle zasáhnout.

Ze začátku jsem se také snažila s žáky vést pouze hovory o knihách, aniž bychom se zaměřovali na nějaké konkrétní téma. Hned ze začátku společné spolupráce mi došlo, že k těmto tématům a jednotlivým problémům každé knihy se budeme muset částečně propracovat a žáci se budou muset nejdříve naučit formulovat své myšlenky a naučit se mluvit a vystupovat před ostatními.

#### 4.5.2 PRÁZDNINY

Velkým zásahem do načaté práce bylo přerušení v podobě letních prázdnin. Když jsme se se žáky viděli po prázdninách, čekalo mě velké překvapení v podobě spojení několika tříd dohromady. Ke třídě, kterou jsem již znala, se připojil ještě nižší ročník, tím pádem byla spojena pátá a šestá třída. Většina žáků zůstala stejných, přeci jen to ale byl zásah do celkové koncepce třídy, kdy jsem se seznámila s dalšími žáky, vysvětlila znovu, jaká je náplň práce našich hodin. Problémem nakonec nebyl rozdíl mezi čtenářskými schopnostmi žáků páté a šesté třídy, jelikož v obou třídách jsou zkušenější čtenáři a naopak i tací žáci, kteří mají stále problém s technickou stránkou čtení, kam bych zařadila poznání písmen, čtení celých slov, případně vět. Nemusela jsem se bát ani nějakého velkého rozdílu v tom, že žáci navštěvující moje hodiny již před prázdninami budou nějak výrazně napřed, jelikož většinu věcí pozapomínali.

#### 4.5.3 DALŠÍ ETAPA PRÁCE – NÁVŠTĚVA KNIHOVNY

Vzhledem k tomu, že žáci nemají doma přístup k literatuře, žádnou knihovničku doma většinou nemají, nezbývalo mi nic jiného, než jim umožnit půjčit si knihy v knihovně. Ve třídě bylo mnoho žáků, kteří v knihovně ani nebyli. Bylo tedy nutné zamluvit dětské oddělení v knihovně, která nám velmi vyšla vstříc, abychom se žáky měli možnost klidně pracovat a vybírat knihy tak, aby se jim líbily. Ještě před příchodem žáků s paní učitelkou jsem si knihovnu sama znovu prošla, zjistila, kde mají jaké knihy přesně místo, abych žákům byla co nejlépe nápomocna při samotném výběru. Ze začátku návštěvy jsme se žáky probrali, co to je vlastně knížka, jaké knížky máme, přičemž pohádky a komiksy jsme rozšířili o další a další pojmy. Následně jsme si vysvětlili, proč máme knihy rozdělené, jak je dělíme, kde kterou knihu najdeme a podle čeho ji v knihovně hledáme. I paní knihovnice nám byla ochotna pomoc, ukázala žákům katalog knih v počítači, kde jsou knihy samostatně zaregistrované pod svým číslem. Snažila jsem se i žákům vysvětlit, proč je návštěva knihovny důležité, žáci

společně se mnou jmenovali důvody toho, proč můžeme do knihovny chodit. Takovouto nenásilnou metodou jsem se je snažila motivovat k tomu, že do knihovny mohou zajít i sami. Tento moment, kdy jsme se o důležitosti knih a čtení zmínili, nebyl jen jeden.

Následoval samotný výběr knih, kdy jsem žáky nejdříve nechala rozkoukat a projít si samotnou knihovnu. Tuto samostatnou prohlídku jsme ale s paní učitelkou třídní museli velmi rychle ukončit, jelikož většina dětí neměla takovou kázeň, aby neničila zařízení a samotné knihy. S každým žákem individuálně jsem se snažila probrat to, co by bylo nejlepší vybrat, následně jsem se snažila žáky motivovat k tomu, aby svou knihu ukázali i ostatním. Nebylo snadné je znovu přesvědčit, že se nemusí bát toho, že by je někdo zesměšnil, nicméně za velký pokrok pokládám to, že všichni žáci, alespoň pár slovy, ohodnotili důvod vybrání dané publikace. Za přispění prostředí knihovny si dokonce žáci byli schopni svůj výběr navzájem pochválit, u některých žáků vzájemná debata vyústila v to, že si dotyčný žák uvědomil, že tato kniha není pro něj a vybrali jsme knihu jinou. Někteří žáci měli výběr knihy hotový hned, věděli, po čem sáhnout, u některých žáků byla znát lehká apatie k tomu, co vlastně vybírat, snažila jsem se tedy u těchto žáků vzbudit zájem a motivovat je k tomu, co by si mohli přečíst.

#### 4.5.4 PRÁCE S KNIHOU – DRUHÉ ČTENÍ

Po zapůjčení knih z knihovny přišla fáze práce s knihou. Nebylo možné žákům půjčit knihu domů, a to z důvodu obav ze špatného zacházení, ale žáci měli možnost si během vyučování a přestávek knihu kdykoli zapůjčit a číst si. Zároveň paní učitelka třídní zahrnovala práci s knihou i do dalších hodin, kromě dílny čtení. Vzhledem k tomu, že žáci nebyli schopni přečíst velký kus knihy najednou, nebylo možné dodržovat původní plán práce. Oproti běžné dílně čtení, kde je hodina členěna na 20-30 minut četby a zbytek hodiny je věnován minilekcím a povídání o knihách, zde takové členění bohužel nebylo možné. Žáci nebyli schopni tak dlouhou dobu věnovat čtení, ale zároveň při kratší době četby nebyla možnost přečíst takový kus knihy, abychom si pak o ději a dalších akcentech mohli povídat. Žáci během hodiny neustále potřebovali moji pomoc, bylo třeba ukazovat, co mají číst, někteří žáci potřebovali mou pozornost zároveň k tomu, abych jim pomohla s technickou stránkou čtení. Postupně jsem se během hodiny snažila věnovat všem žákům tak, abych alespoň částečně nahradila reflexe četby. Povíдалa jsem si tedy s žáky o jejich knihách, co už přečetli, zda je kniha

baví, o postavách, které v knize nacházejí, jaký pocit z knihy mají. U některých žáků bylo vidět, že práce s knihou je opravdu zaujala a sledovala jsem jejich zaujatí, které se násobilo s každou hodinou a každou stranou knihy. U některých žáků, i vzhledem k jejich poruchám pozornosti a chování, bylo možné sledovat, jak se jejich přístup ke knize mění každou chvíli. Byly hodiny, kdy jsem pozorovala značné zaujetí a bezvadnou práci s knihou, ale také hodiny, kdy několik žáků bylo schopno narušit celou hodinu tím, že nepřišli dobře naladěni nebo se přihodilo něco, co jejich pozornost do značné míry ovlivnilo. Předem jsem na tuto skutečnost byla upozorněna třídní paní učitelkou a během celé doby naší spolupráce jsem se takovýmto chování opravdu několikrát setkala.

Během čtení knihy jsem se snažila, aby se žáci věnovali i jiným aktivitám spojených s četbou. Zapojovala jsem tedy opět kresbu, která souvisela s danou knihou, malování prostředí z knihy, hlavních postav nebo nálady, kterou z knihy vnímají

Už v této fázi jsem zpozorovala, že žáci poněkud ochotněji chodí k tabuli reflektovat svoji knihu. I ostatní spolužáci, byť svou knihu prezentovat nechtěli, vnímali pozorně, co jejich spolužák povídá a společně jsme byli schopni reagovat na to, co se v knize děje, sledovat postavy, sympatičnost, nesympatičnost nebo podobnost s nějakou jinou postavou. Společně s paní učitelkou jsme ty, kteří opravdu byli schopni před tabulí jít, ocenili jedničkou, která mnohdy dodala odvalu i ostatním spolužákům.

Dle paní učitelky již tato fáze byla velkým pokrokem, protože ještě před zahájením dílny čtení nebyli schopni žáci před ostatními sami mluvit o nějakém tématu, chození k tabuli u některých dokonce vůbec nepřicházelo v úvahu.

#### 4.5.5 PŘERUŠENÍ ČETBY

Bohužel vzhledem k akcím školy a mé nemoci jsme museli práci s knihou na nějaký čas přerušit. Díky tomuto přerušení jsem po návratu do školy zjistila, že žáci, byť jim paní učitelka knihu dávala i v hodinách, kdy já jsem nebyla přítomna, nejsou ochotni s ní dál pracovat. Již pro ně nepředstavovala objekt zábavy, většinou si ani nepamatovali, o čem četli nebo kde skončili. V tuto chvíli mi došlo, že u těchto žáků byla práce s knihou, kdy každý žák má jinou knihu, předčasná. Tato fáze může přijít až tehdy, kdy jsou žáci schopni se delší dobu soustředit a umí o knize alespoň na nějaké nižší úrovni přemýšlet a hovořit.

Byla jsem tedy nutná opět zaimprovizovat a vymyslet, co bude v naší práci následovat, jak zúročit to, čeho jsme společnou prací dosáhli.

Vrátila jsem se tedy k pohádce, k žánru, který, jak jsem vyzorovala, byl blízký nejvíce žákům, a který nejvíce žáků preferovalo. Vybrala jsem netradiční pohádku, která je takovou imitací pohádky, kterou děti dobře znají. Pohádka O Popelákovi, která reaguje na pohádku o Popelce. Přečetla jsem ji žákům, kteří k mému překvapení seděli, poslouchali a byli úplně zaujatí tím, co se v pohádce děje. Společně jsme se pak snažili vypátrat, které pohádky je tato přečtená podobná, co je tam stejného, co je tam jiného, kde se děj odehrává, které postavy jsou krajně nesympatické a naopak. Toto téma nám vydrželo několik společných hodin, protože žáci se k němu velmi rádi vraceli, bylo to něco, co navazovalo na jejich předchozí znalost, nacházeli zde však spoustu nových prvků, které je zaujaly. Bylo to tedy vlastně takové první nakročení k tématům, která se v dílně čtení mají probírat, na která je možné se zaměřit.

I po této četbě následovala kresba s tím, že několik žáků bylo dobrovolně ochotno předstoupit před třídu a snažit se pohádku samostatně převyprávět. Velmi mě to potěšilo i vzhledem k porovnání, kdy ze začátku společné spolupráce žáci odmítali „veřejně“ před třídou vystupovat a nyní byla jejich aktivita dobrovolná.

Následný požadavek, vzešlý od samotných žáků, mě opět velmi mile překvapil. Žáci požádali o to, aby doma mohli vytvořit vlastní knížku, kde by samostatně napsali příběh a k němu i vytvořili obrázky. Zhruba polovina žáků ze třídy opravdu svůj výtvar donesla a my jsme tedy věnovali několik hodin jejich prezentaci, kdy autor knihy svou práci představil, společně jsme příběh přečetli a navzájem ho zhodnotili.

Poslední fází naší společné práce byla opět pohádková knížka, kterou jsem rozčlenila na kapitoly. Každou kapitolu získala dvojice žáků, která s ní i nadále pracovala. Byť společná práce všech žáků ve třídě nepřinášela ovoce, rozdělení do dvojic nebo maximálně trojic přinesla až nečekané výsledky. Společně s paní učitelkou jsme vymyslely dvojice tak, aby v každé byl zahrnut jeden lepší a jeden slabší čtenář, kdy jsme samozřejmě braly ohled i na to, kdo s kým a jak vychází. Následná práce žáků nám ukázala, že to byl velmi dobrý krok, který žákům velice pomohl.

Ukázalo se, že žáci jsou již schopni lépe se soustředit na danou četbu, jsou schopni dokonce využívat prostor celé třídy a přilehlé chodby k tomu, aby měli na čtení

klid. Většina skupin si práci rozdělila tak, že jeden četl nahlas, druhý pozorně poslouchal, společně si pak povídali o tom, o čem kapitola byla. Jejich společným výtvozem pak byla opět kresba, na které se, jak jsem vysledovala, více podílel žák, který nečetl, ale poslouchal. Společně jsme potom prezentovali dané kapitoly tak, aby dávali dohromady výsledný příběh celé knihy. Výhodou zvolené knihy byl fakt, že kapitoly měli společné aktéry, ale nebyly provázány natolik, aby jedna bez druhé nedávala smysl. Žáci tedy vytvořili posloupnou řadu kapitol tak, aby dala dohromady celou knihu. V této fázi už byly všechny dvojice schopny, byť na odlišné úrovni, vystoupit před třídou se svým pojetím kapitoly a následná diskuze už se obešla bez urážek a nevhodných poznámek.

#### 4.6 ZHODNOCENÍ PRÁCE PANÍ UČITELKOU TŘÍDNÍ

Vzhledem k tomu, že jsem s paní učitelkou třídní spolupracovala poměrně dlouhou dobu a ona byla přítomna i většina společných hodin, požádala jsem ji o zodpovězení několika otázek, které se přímo týkaly mé práce s žáky i práce žáků jako takové. Položila jsem jí několik otázek, které mi velmi ochotně zodpověděla. V následujících rádcích uvádím přesný přepis rozhovoru.

##### 1. Jaká byla reakce žáků na novou paní učitelku?

Od začátku byla reakce pozitivní, učitelku přijali velmi dobře, na její hodiny se těšili, byla to pro ně vítaná změna.

##### 2. Jak vnímáte, že žáky bavil jiný styl výuky?

Jiný styl výuky žáci přijali bez větších problémů, bavilo je pracovat ve skupinkách a uvítali možnost opustit při čtení lavice a rozmístit se po celé třídě i chodbě školy, lehnout nebo sednout si na zem na podložky.

##### 3. Jak se odrazila práce v těchto jinak vedených hodinách v jiných předmětech?

V jiných hodinách se zlepšila práce s porozuměním textu a práce ve skupinách.

4. Co vám tato zkušenost osobně přinesla?

Ocenila jsem, že po práci v hodinách čtení přinesli dva žáci z velmi nepodněného prostředí do školy knížku, kterou chtěli ukázat ostatním, a ve které si i o přestávkách sami četli. Jedna žákyně na základě společné návštěvy městské knihovny začala knihovnu pravidelně navštěvovat.

5. Jaký je váš profesní názor na tento styl výuky?

Tento styl výuky mě zaujal, některé prvky jsem již používala ve výuce, o některé jsem výuku na základě zkušeností obohatila.

6. Jak hodnotíte práci nové paní učitelky ve výuce?

Práce studentky při výuce byla vždy pečlivě připravená, uměla si celkem brzy získat pozornost žáků, dokázala udržet kázeň (většina žáků má výchovné problémy a jsou hyperaktivní), dodržovala individuální a citlivý přístup k jednotlivým žákům, měla přirozenou autoritu a pohotově reagovala na různé složení a různé rozpoložení žáků v hodinách. Střídala různé aktivity, zapojovala ke čtení i výtvarnou stránku a vhodně žáky motivovala.

7. Jak hodnotíte efektivitu této výuky?

Výuka měla smysl a byla efektivní, pomohla žákům zejména v práci s textem a porozumění textu.

Podle mých zkušeností žáci ZŠ praktické téměř nečtou ve volném čase knihy, ani časopisy, nechodí do knihovny a hlavně to platí o žácích z romského etnika, kterým v rodině nikdo knihu ani nenabídne. Jsou v tomto směru velmi znevýhodněni.

8. Nacházíte nějaká negativa, která se při této výuce objevila?

Žádná negativa mě nenapadají, opravdu výuku hodnotím pozitivně. Tato třída je velmi problémová, převažují chlapci, několik z nich je léčeno u psychiatra na hyperaktivitu, jsou vesměs velmi nesoustředění a těžko udrží delší dobu pozornost. Při hodinách čtení pracovali všichni po celou dobu.

#### 9. Vnímáte nějaký pokrok u dětí před začátkem této spolupráce a nyní?

I zdánlivě malý posun ve čtení, práci s textem a přístupu ke knihám vůbec je obrovským pokrokem. Velmi pozitivně hodnotím fakt, že žáci se sami zapojili do přípravy na výuku a navrhli i domácí úkol – napsat příběh, pohádku podle svých představ.

Pokrok vidím i v chování ke knihám – ke knihám půjčeným z knihovny se chovali podle pravidel, která si s učitelkou stanovili. Pro většinu žáků to byla první zkušenost s půjčenou knihou.

Poprosila jsem zároveň paní učitelku, aby si s žáky popovídala o tom, co jim hodiny dali, jak je práce s texty a knihami bavila a jak hodnotí společně hodiny. Vyjádření paní učitelky přímo cituji. „Společné hodiny hodnotí žáci vesměs pozitivně, učitelku si oblíbili a často si na ni vzpomenu.“

#### 4.7 SHRNU TÍ – KLADY, ZÁPORY, ZÁVĚRY

Během celého mého působení na základní škole praktické jsem narazila na spoustu kladných i záporných momentů. Zjistila jsem spoustu informací, které se teď pokusím shrnout a uspořádat do několika odstavců.

Nejprve se pokusím vystihnout základní problémy, na které jsem při své práci narazila:

- Děti nevydrží dlouho číst, chybí jim pravidelnost, důslednost a návaznost.
- Ve čteném textu mají problém se orientovat, mimo jiné i důvodu, že nerozumí některým slovům a pojmům, které se v textu vyskytují. Tento fakt mě do jisté míry hodně překvapil, nečekala jsem, že tato neznalost se objeví až do takové míry, jako u těchto konkrétních žáků.
- O přečteném textu neumí žáci přemýšlet, velmi často nevědí, co čtou.
- Žáci nedokáží spojit dohromady čtený text s dalšími skutečnostmi, které s textem souvisí, neumí vytvářet souvislosti a návaznosti. Čtení a přemýšlení o textu je u nich ještě mnoho operací najednou, které nezvládají skloubit.
- Během celé práce jsme naráželi na problém, že si žáci nepamatují, co již přečetli. Snažila jsem se tedy vymyslet způsob, jak jim již přečtené části

připomenout. Kresba z časových důvodů nebyla využitelná vždy, žákům poměrně dlouho trvalo nakreslit daný obrázek, chtěli si na něm dát záležet, proto tak dlouhá časová investice. Vymyslela jsem tedy pomůcku, kdy každý žák na svou čtvrtku bude zapisovat myšlenky z každé části, kterou přečetl. Tato metoda ale bohužel nevyšla z technických důvodů. Žáci nepochopili smysl této pomůcky, zároveň nebylo možné vysvětlit jim pojem nejdůležitější věta z přečtené části. V této fázi bylo ještě na tuto pomůcku brzy, myslím si ale, že v delší časové perspektivě by tato pomůcka možná byla využitelná a pro žáky přínosná.

- Všechny úkony trvají poměrně dlouhou dobu, nelze je nikterak uspěchat a ovlivnit. Z výše uvedeného důvodu je velmi těžké naplánovat práci dopředu a vytvořit harmonogram úkolů.
- Problémem je, že si žáci nepamatují, co čtou, obzvlášť je-li četba přerušena na nějakou delší dobu.
- Velmi často žáci nemají pomůcky.

Kromě výše uvedených negativ měla moje práce se žáky Základní školy praktické spoustu pozitiv, které mě motivovaly v další práci a přinášely mi uspokojení. Mezi ně patří tyto body.

- Přestože knihy z knihovny byly umístěny u paní učitelky z obavy, že je žáci budou zapomínat, případně je poničí, nedošlo během dílny čtení k žádnému poškození knihy ani k její ztrátě.
- Radostné bylo sledovat i výtvarné aktivity žáků při kreslení záložek a následném zpracovávání literárních námětů z knih, které jsme společně probírali.
- Postupně docházelo k většímu zaujetí prací, soustředěnosti a zájmu o danou četbu. Dle slov paní učitelky se na další hodiny postupem času začali žáci těšit.
- Za největší přínos ovšem společně s třídní učitelkou žáků považujeme, že žáci po počáteční neochotě o knize hovořit a shrnout své poznatky, byli po pozitivní motivaci v podobě kladného hodnocení, ať už známkami nebo jinou formou,

ochotni postupně přicházet k tabuli, o dané knize hovořit a snažit se odpovídat na předem zadané otázky.

- Vyústěním všech aktivit, které jsme společně během dílny čtení vyzkoušeli, byl návrh přicházející od žáků, vytvořit vlastní příběh (viz. příloha).
- Pozitivním dopadem našich aktivit a hlavně i návštěvy knihovny je fakt, že někteří žáci se do knihovny znovu vrátili, jedna z žákyň se stala dokonce její pravidelnou návštěvnicí.
- Potěšila mě i skutečnost, že se se mnou žáci na konci roku neradi loučili, dokonce projevili přání se se mnou vyfotit.

Z výše uvedených negativ a pozitiv vyplynulo několik závěrů, která jsem ve své práci musela vzít v potaz, kreativně na ně reagovat a přizpůsobit se vzniklým situacím v práci s dětmi.

- Vzhledem k tomu, že žáci nemají žádné zkušenosti s četbou z domova, ve většině případů nemají doma ani jednu knihu, což vyplynulo z počátečních rozhovorů s žáky, nelze spoléhat na jejich vlastní výběr knih, protože nemají žádná odpovídající kritéria jejich výběru.
- Není možné, aby každý žák četl jinou knihu, což se ukázalo postupnou prací během dílny čtení, protože, si žáci již přečtený úryvek nepamatovali, nebylo možné tedy hned navázat na další část, přičemž ale na druhou stranu při čtení jedné společné knihy, žáci vnímali, dávali pozor, reagovali a byla znát i zdravá soutěživost, kdy se žáci předháněli, kdo danou informaci řekne či rozpozná dříve.
- Nedořešená zůstala otázka vymyšlení funkčního způsobu jak zvýšit u žáků zapamatování si přečteného textu. Tuto část jsem již se žáky během našich hodin nestihla, nicméně si myslím, že nejen pro tyto konkrétní žáky, ale i pro žáky běžných základních škol, je tento typ problému běžný a bylo by vhodné nějakou metodu pro žáky vymyslet a uvést do praxe.
- Otázkou také zůstává, zda by žákům k úspěšnému zvládnání úkolu v dílnách čtení napomohlo více hodin za sebou.

- Z celé mé spolupráce vyplývá také závěr o vhodnosti a možnostech využití dílny čtení na základní škole praktické. Domnívám se, že dílnu čtení lze na základní škole praktické využít, jen je nutné ji více přizpůsobit individuálním potřebám žáků a oproti běžné základní škole kreativněji reagovat na vzniklé situace během hodin dílny čtení. Je třeba se také připravit na to, že pokroky nebudou hned tak zřejmé, ale je třeba oceňovat každý dílčí krok v cestě za lepším porozuměním textu a lepší čtenářskou gramotností.
- V neposlední řadě je nutné dodat, že pro to, aby učitel mohl dílnu čtení na základní škole využívat, musí být značně kreativní, aby dokázal vhodně reagovat na individuální potřeby žáků a zároveň uměl dílnu čtení přetvořit a uspořádat tak, aby jeho žákům vyhovovala.

## 5 ZÁVĚR

Na závěr mi dovolu se zamyslet nad výsledky mé diplomové práce, jednak z hlediska přínosů pro mě samotnou jako budoucí učitelku, a také pro děti s ohledem na jejich školní vzdělávací program, který ve své práci cituji.

Cílem literární výchovy je naučit žáky pracovat s textem, vzbudit zájem o četbu, ať již formou návštěvy knihovny, besedy o knize a reprodukce čteného textu. Myslím si, že se mi tento cíl podařilo, společně s třídní paní učitelkou, naplnovat, i když jsem při jeho uskutečňování narazila na spoustu, pro mě dosud neznámých, problémů, které mě ale ve své podstatě obohatily a pomohly mi připravit se na budoucí práci učitelky. Na tyto problémy nemůže studenty připravit ani vysoká škola, která nás sice pro praxi vybaví spoustou poznatků a informací, které ale teprve v praxi a konkrétní práci s žáky, získají konkrétní rozměr. Jedná se o to, co je pro nás jako studenty vysoké školy oboru český jazyk a literatura téměř nepochopitelné, a sice že žáci:

- nechodí pravidelně do knihovny;
- domácí prostředí není pro žáky podnětné, často schází i domácí knihovna;
- neznají spoustu pojmů, které se v četbě vyskytují a je třeba je dovysvětlit;
- neumí přečtený text reprodukovat, většinou ani neví, o čem čtou, což se negativně odráží v dalších naukových předmětech;
- četba pro ně není koníčkem, ale nepříjemnou povinností, z čehož vyplývá nechuť a nezájem cokoli si přečíst a dozvědět se něco nového.

Se všemi těmito problémy jsem se v praxi potýkala a pomocí dílny čtení jsem se snažila o úplnou nebo alespoň částečnou nápravu, ke které by bylo ale zapotřebí více času, soustavnější a dlouhodobější práce s dětmi, ale také větší spolupráce od rodičů, na kterou jsem se ovšem nemohla spolehnout.

Pro mě osobně byla tato práce přínosná v tom, že jsem si tyto výše uvedené skutečnosti uvědomila, poznala jsem, jak se žáci nejen na praktické škole, mohou navzájem lišit, jak je nezbytné k nim individuálně přistupovat a být v tomto přístupu kreativní a jak je tato práce velmi náročná a zodpovědná.

## 6 SEZNAM LITERATURY

### KNIŽNÍ ZDROJE:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením: podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-6560-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008, 415 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-4752-5.
- DACEY, John S, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000, 250 s. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9903-9.
- DUBEC, Michal. *Tvořivě řešíme praktické situace: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Kreativita : lekce 5.1*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 46 l. ISBN 978-80-87145-12-8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 125 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-1626-7.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 188 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

- MAISEL, Eric, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Trénink kreativity: podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 261 s. Psyché (Grada). ISBN 80-717-8677-2.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků: techniky a cvičení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-210-1880-1.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi: techniky a cvičení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 147 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 p. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-060-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 430 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-246-1074-4.
- ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0457-5.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

- GOŠOVÁ, Věra. *Metodický portál RVP: Základní škola praktická* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z:  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD\\_%C5%A1kola\\_praktick%C3%A1](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola_praktick%C3%A1)
- GOŠOVÁ, Věra. *Kreativita*. *Metodický portál RVP* [online]. 11.4.2011 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z:  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kreativita](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kreativita).

- *Iowa State University: Defining Creativity* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/classroom-practice/teaching-techniques-strategies/creativity/defining-creativity/>
- KLOOSTER, David. *Porozumění, tvořivost a kritické myšlení. Kritické myšlení o.s.* [online]. 2002 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7\\_porozumeni](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_porozumeni).
- POSPÍŠIL, Radek. *Úvod do pedagogiky: Základní pedagogické pojmy* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/pojmy.html](http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pojmy.html)
- SVOZIL, Zbyněk. *Kreativita v činnosti současného učitele. E-Pedagogium* [online]. 10. 3. 2002 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek05.htm>.
- ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>
- *What is Creative Teaching?* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/ictassignmentdonnakay/>
- *Základní škola a Praktická škola, Kutná Hora* [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z: <http://www.zsaprskh.cz/>

## VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

- *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním. Metodika MŠMT Č.j. 27607/2009-60. 2010.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/1549/>
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* Praha: VÚP, 2005. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/138>
- ZŠ a PrŠ, Kutná Hora. *Školní vzdělávací program PASTELKA: Školní vzdělávací program pro základní vzdělání – vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* 2006. Školní vzdělávací program.

#### DIPLOMOVÉ PRÁCE:

- ČERNÝ, Lubomír. *Tvořivost v práci učitele odborných předmětů na středních odborných školách*. Brno, 2010.
- ŠVEJDÍKOVÁ, Kateřina. *Kreativita u nadaných žáků*. Brno, 2012.

#### ZÁKONY:

- Zákon o pedagogických pracovnících. *563/2004 Sb.* 2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *73/2005 Sb.* 2005. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

## 7 SEZNAM PŘÍLOH

1. PŘÍLOHA Č. 1: Obrázek žáka/žákyně Základní školy a Praktická školy v Kutná Hora
2. PŘÍLOHA Č. 2: Obrázek žáka/žákyně Základní školy a Praktická školy v Kutná Hora
3. PŘÍLOHA Č. 3: Obrázek žáka/žákyně Základní školy a Praktická školy v Kutná Hora
4. PŘÍLOHA Č. 4: Obrázek žáka/žákyně Základní školy a Praktická školy v Kutná Hora

PŘÍLOHA Č. 1



PŘÍLOHA Č. 2



# O PRINCEZNE

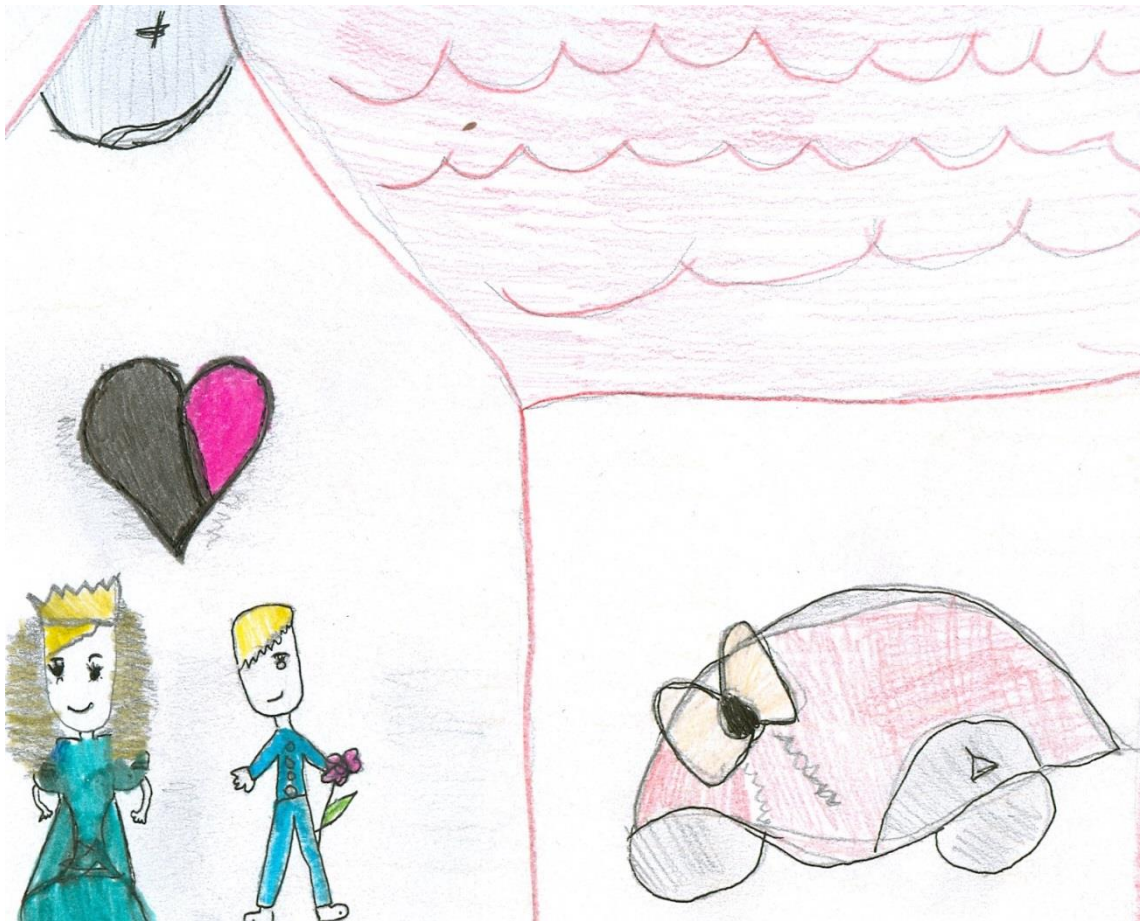


# A PRINCOVI



↳ Vyrobila pohadka Lucie Horaffová

PŘÍLOHA Č. 3



PŘÍLOHA Č. 4

