

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2016

Veronika Denková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Využití Týdeníku pro rozvoj sociální a personální kompetence žáků v primární škole**

Utilization of Weekly diary for developing personal  
competences of primary school pupils

Veronika Denková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Využití Týdeníku pro rozvoj sociální a personální kompetence žáků v primární škole“ vypracovala pod vedením vedoucí 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

## PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za vedení diplomové práce, cenné rady a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala Bc. Marii Bendové a Bc. Ester Fischerové za gramatickou a stylistickou korekturu a také všem, kteří mne v průběhu tvorby práce podporovali.

V neposlední řadě bych ještě ráda uvedla díky všem pedagogům Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří mne v průběhu celého studia inspirovali.

## ABSTRAKT

Diplomová práce na téma „Využití Týdeníku pro rozvoj sociální a personální kompetence žáků v primární škole“ se zabývá strategiemi rozvoje sociálních a personálních kompetencí žáků, zejména pak naplňováním vybraných cílů osobnostní a sociální výchovy v primární škole.

V teoretické části je na základě odborné literatury zdůvodněn význam cílů osobnostní a sociální výchovy a možnosti jejich realizace na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce se dále zabývá rozvíjením klíčových kompetencí pomocí metod osobnostní a sociální výchovy. Soustředí se na význam individualizace výchovy a vzdělání žáků a způsoby rozvoje reflektivních dovedností žáků v heterogenní třídě.

Empirická část má charakter akčního učitelského výzkumu. Přináší popis autenticky vytvořeného postupu zavádění metody Týdeníku do práce žáků primární školy. Smyslem Týdeníku je napomáhat rozvoji sebereflektivních dovedností žáků, podpořit tak dobré klima třídy i důvěrnější vztah žák – učitel a zefektivnit tak individualizovanou podporu učení žáků. Je zaznamenán postupný vývoj Týdeníku, proměňování formy, obsahu a práce s ním v průběhu dvou až tří let. Práce obsahuje komentované ukázky Týdeníku vybraných žáků.

## KLÍČOVÁ SLOVA

sebereflexe, individualizace, sociální a personální kompetence, osobnostní a sociální výchova, primární škola, akční učitelský výzkum, Týdeník

## ABSTRACT

Diploma thesis *Utilization of weekly diary for developing personal competences of primary school pupils* deals with strategies of development of pupils' social and personal competences, namely with fulfilling the chosen goals of personal and social education in primary school.

The theoretic part of my thesis proves the meaning of the goals of personal and social education and lists the possibilities of their realisation in primary school. The thesis is farther concerned with the development of the key competences with the help of personal and social education and its methods. I concentrate on the meaning of the individualisation in pupils' education and the means of the development of reflective skills in a heterogenous class.

The empirical part is an teacher's action research in its character. It presents a description of an authentically created process of the introduction of Weekly diary method to the work of primary school pupils'. The purpose of Weekly diary is to help the development of pupils' skills of self-reflexion. Alongside it should support good climax in the class, make the pupil – teacher relationship closer and the individualised support of the pupils' learning process more effective. This thesis records the gradual development of Weekly diary, changing of its form and work with this method during two to three years. The thesis also contains commented examples of Weekly diary written by selected pupils.

## KEY WORDS

self-reflection, individualization, competences, personal and social education, primary school, teachers' action research, Weekly diary

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1. VÝCHODISKA A CÍLE PROJEKTU TÝDENÍK</b> .....	<b>10</b>
1.1 STANOVENÉ CÍLE AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU.....	11
1.2 ZVOLENÉ FORMY .....	12
<b>2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> .....	<b>13</b>
2.1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ .....	17
<b>3. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>21</b>
3.1 PŘÍNOSY OSV .....	22
3.2 TEMATICKÉ OKRUHY A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY OSV .....	23
3.3 DIDAKTICKÉ PRINCIPY OSV .....	27
3.4 FORMY OSV VYSKYTUJÍCÍ SE V PRIMÁRNÍ ŠKOLE .....	28
<b>4. REFLEXE</b> .....	<b>31</b>
4.1 REFLEXE VÝUKY .....	36
4.2 SEBEREFLEXE UČITELE.....	38
4.2.1 <i>Akční učitelský výzkum jako forma sebereflexe učitele</i> .....	41
4.3 SEBEREFLEXE ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ .....	43
4.3.1 <i>Portfolio</i> .....	47
<b>5. INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE</b> .....	<b>51</b>
5.1 INDIVIDUALIZAČNÍ PRINCIPY .....	52
5.2 TYPY INDIVIDUALIZACE .....	54
5.3 KLASIFIKACE DIFERENCIACE .....	56
5.4 POZITIVA A NEGATIVA DIFERENCIACE .....	59
<b>6. TÝDENÍK V PRAXI – 1. ROK (3. TŘÍDA 2013/2014)</b> .....	<b>61</b>
6.1 VÝCHOZÍ SITUACE.....	61
6.2 ZPŮSOB REALIZACE.....	62
6.3 REFLEXE Z POHLEDU ŽÁKŮ I UČITELE .....	64
6.4 TEORETICKÁ REFLEXE.....	65
6.5 VÝCHODISKA PRO DALŠÍ ROK .....	68
<b>7. TÝDENÍK V PRAXI – 2. ROK (4. TŘÍDA 2014/2015)</b> .....	<b>69</b>

7.1	VÝCHOZÍ SITUACE.....	69
7.2	ZPŮSOB REALIZACE.....	69
7.3	REFLEXE Z POHLEDU ŽÁKŮ I UČITELE.....	70
7.4	TEORETICKÁ REFLEXE.....	72
7.5	VÝCHODISKA PRO DALŠÍ ROK.....	74
<b>8.</b>	<b>TÝDENÍK V PRAXI – 3. ROK (1. TŘÍDA 2015/2016) .....</b>	<b>75</b>
8.1	VÝCHOZÍ SITUACE.....	75
8.2	ZPŮSOB REALIZACE.....	76
8.3	REFLEXE Z POHLEDU ŽÁKŮ I UČITELE.....	77
8.4	TEORETICKÁ REFLEXE.....	79
8.5	VÝCHODISKA PRO DALŠÍ ROK.....	81
<b>9.</b>	<b>SHRNUTÍ VŠECH POZNATKŮ, HODNOCENÍ A MOŽNOST VYUŽITÍ PROJEKTU V DALŠÍCH LETECH .....</b>	<b>82</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>



## ÚVOD

Každý začínající učitel má při vstupu do praxe mnoho očekávání, ale i obav z reality. Přestože je vybaven základními odbornými znalostmi ze studia na vysoké škole, praktickou zkušenost má často minimální. A to ještě za předpokladu, že studuje prezenční formu, kdy se v rámci studia realizují odborné a souvislé praxe. Student kombinovaného studia nemívá tak přesně strukturované teoretické znalosti, ale oproti prezenčním studentům má v současnosti nespornou výhodu v tom, že zpravidla již působí v praxi a studium si pouze doplňuje.<sup>1</sup> Vyskytují se ale i studenti kombinovaného studia bez příslušné předchozí praxe, kteří začali současně se studiem tohoto oboru vyučovat. Ti mají tu nevýhodu, že s minimálními teoretickými znalostmi musí rovnou obstát v tvrdé školské realitě.

Má situace byla kombinací všeho předchozího. První ročník studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsem nastoupila jako studentka prezenčního studia. Druhý studijní ročník jsem již studovala v kombinované formě a současně byla zaměstnána jako asistentka pedagoga v 1. třídě Jedličkova ústavu a škol, kde jsem již dříve dobrovolně působila. Současně se vstupem do třetího ročníku studia jsem začala pracovat jako učitelka na 1. stupni ZŠ, konkrétně ve 3. třídě. Do praxe jsem vstupovala s nedostatečným teoretickým základem a nedostatečnou praktickou zkušeností.

Vědoma si svého profesního handicapu jsem se poctivě připravovala na vstup do nového pracoviště a na práci se svou první třídou. Oporu jsem hledala v odborné literatuře a ve znalostech nabytých v průběhu dosavadního studia. Velmi inspirativní pro mne byla zejména cvičení z osobnostní a sociální výchovy v prvním ročníku. Zde bylo možné při vstupu do nové životní etapy se s touto situací vyrovnat ve společnosti lidí s podobnými životními cíli. Navíc nám byla poskytnuta podpora při sebereflexi v rámci těchto cvičení. Tato zkušenost mne ovlivnila natolik, že jsem na podobném principu chtěla vystavět i svůj vstup do ostré praxe.

---

<sup>1</sup> Tuto povinnost mají všichni pedagogičtí pracovníci bez příslušného vzdělání dle zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Hledala jsem tedy způsob, jak sobě i svým budoucím žákům s překonáním nově vzniklé situace pomoci. Pro žáky byla těžká změna učitele po prvních dvou letech školní docházky; pro mne vstup do plného pracovního procesu. Tehdy mne poprvé napadla myšlenka projektu, který by žáky rozvíjel po osobnostní stránce, mně poskytl zpětnou vazbu a společně nám pomohl navázat spolupráci a pocit důvěry při práci ve třídě. Tento projekt jsem nazvala **Týdeník**, podle hlavní formy, která byla využívána týdně. Má snaha rozvíjet klíčové kompetence žáků (především však kompetence sociální a personální) prostřednictvím práce s Týdeníkem, se stala předmětem **akčního učitelského výzkumu**<sup>2</sup>, jehož popis a reflexe je cílem této diplomové práce. Cílem práce s odbornou literaturou pak bude zdůvodnit význam cílů osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV), poukázat na možnosti jejich realizace a hledat teoretickou oporu pro reflexi pedagogických situací, které se během procesu práce s Týdeníkem objevily.

Stavím přitom především na myšlence cyklického schématu, kdy je prvotní potřeba reakce (zde Týdeník) na vzniklou situaci. Díky tomu dochází u žáků k rozvoji klíčových kompetencí pomocí inspirace z oblastí OSV, což vede žáky (i učitele) k získávání a rozvoji schopnosti reflexe a sebereflexe. Učitel může pomocí Týdeníku tento vývoj v rámci akčního výzkumu sledovat a na základě jeho vyhodnocení ve své výuce efektivněji reagovat na individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků ve třídě. V diplomové práci jsem tedy pro přiléhavé popsání projektu zvolila strukturu odlišnou od typické praxe: staví především na prolínání teorie a reflektované praxe.

---

<sup>2</sup> Tento akční učitelský výzkum vychází z pro-aktivního akčního výzkumu popsán D. Nezvalovou (Akční výzkum ve škole. Pedagogika, 2003) a modelu ALACT. V průběhu let se specificky modifikoval a cyklil zejména mezi 3. – 5. bodem tohoto modelu. Popis modelu ALACT a akčního učitelského výzkumu a další podrobnosti jsou uvedeny v kap. 4.1 a 4.2.1.

## 1. VÝCHODISKA A CÍLE PROJEKTU TÝDENÍK

Týdeník byl aktuální reakcí na (v úvodu blíže popsanou) nově vzniklou situaci, kdy jsem poprvé dostala možnost učit svou vlastní třídu na základní škole. Tehdy jsem cítila potřebu se v co nejkratším čase seznámit s žáky, jejich zálibami, osobnostními rysy a díky těmto informacím získat možnost s nimi efektivně spolupracovat a plánovat výuku. Postupem času a s přibývajícimi zkušenostmi (mými i žáků) pak byl Týdeník v jednotlivých letech výzkumu konkrétně modifikován.

Tento proces jsem nazvala projektem, přestože v některých ohledech jeho charakteristiky nesplňuje. Jedná se sice o dlouhodobý záměr, který probíhá v časových odstupech a integruje obsahy více vzdělávacích oblastí, klade důraz nejen na výsledek, ale zejména na proces, vyžaduje samostatnost, schopnost organizace a odpovědnost, rozvíjí celou osobnost žáka a klade důraz na zkušenostní a sociální učení a komunikaci. Přesto ale nesplňuje některé charakteristiky, jako např. že je koncentrován kolem jediného tématu (myšlenky), nevychází původně z potřeb žáků, ale je předkládán učitelem, nedochází zde k integraci všech předmětů a globálního pohledu na problém (zůstává v rovině osobnostní) a žáci se nepodílejí na plánování projektu.<sup>3</sup>

Projekt byl postaven na dlouhodobém plánu, kdy každý týden v pátek (proto název Týdeník) všichni žáci (každý sám za sebe) zaznamenávají své dojmy z uplynulého týdne. První myšlenka byla tedy zavést něco jako školní deník, kdy by se ale záznamy psaly v týdenním intervalu a následně vybrány učitelem, komentovány a vyhodnocovány. (v rámci pravidelného pondělního ranního kruhu).

Prvotním záměrem Týdeníku bylo nejprve vzájemné seznámení a vytvoření pocitu důvěry a spolupráce jako základu pro další práci. Ta se odvíjela od aktuální situace a potřeb třídy s důrazem na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Konkrétní výchozí situace a cíle jsou v této práci uvedeny vždy v kapitole s příslušným školním rokem. Jak již bylo řečeno, projekt měl charakter akčního učitelského výzkumu a jako takový se v průběhu času měnil.

---

<sup>3</sup> Projektové vyučování: Metodická příručka. In: *Učíme se trochu jinak* [online]. Praha: Channel Crossings s.r.o., 2010 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: [http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika\\_4\\_ProjektoveVyucovani.pdf](http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika_4_ProjektoveVyucovani.pdf), s. 4-7

## 1.1 Stanovené cíle akčního učitelského výzkumu

Prvotní záměry vedoucí k zavedení Týdeníku (uvedeny výše) se postupně konkretizovaly do podoby obecných cílů, z nichž nejvýše postaveným je rozvoj klíčových kompetencí. Přestože v základním vzdělávání hovoříme o pěti jednotlivých kompetencích, jedná se ve skutečnosti o propojený soubor dovedností, kterými by měl být žák na konci základního vzdělávání vybaven<sup>4</sup>. Týdeník zahrnuje rozvoj všech těchto oblastí. Největší důraz je kladen na rozvoj kompetence sociální, personální a komunikativní. Dílčí cíle napomáhají i rozvoji kompetence k učení, občanské kompetence, kompetence k řešení problémů a pracovní kompetence. O jednotlivých kompetencích pojednávají příslušné kapitoly této práce. Konkrétní způsob jejich rozvíjení je pak dále popisován v kapitolách týkajících se jednotlivých fází projektu Týdeník, konkrétně v kapitole s názvem *Teoretická reflexe*.

Přestože (jak už bylo řečeno výše) se jedná o soubor kompetencí, které tvoří funkční systém, spočívá hlavní pilíř projektu Týdeník v osobnostním a sociálním rozvoji žáků, který je podporován zejména realizací průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV). Projekt Odyssea, o. s.<sup>5</sup> formuloval konkrétní dlouhodobé cíle OSV rozdělené do jedenácti tematických okruhů<sup>6</sup>. Cílem Týdeníku je podpořit zejména sebepoznání a sebepojetí v rámci osobnostního rozvoje, mezilidské vztahy a komunikaci v rámci sociálního rozvoje a hodnoty, postoje a praktickou etiku v rámci morálního rozvoje. K naplňování těchto i dalších cílů osobnostní a sociální výchovy dochází postupně, což je výsledek systematické práce s projektem Týdeník. Naplňování konkrétních cílů OSV je taktéž podrobněji rozpracováno v konkrétních letech výzkumu v kapitole s názvem *Teoretická reflexe*.

Rozvoj v oblastech sociálních a personálních, zejména schopnost reflexe a sebereflexe, není u tohoto projektu zásadní pouze pro žáky. Je důležitá i pro učitele,

---

<sup>4</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 8

<sup>5</sup> Očekávané výstupy OSV [online]. Praha: Projekt Odyssea, o. s., 2000 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>.

<sup>6</sup> 11 tematických okruhů: rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika

neboť pro něj znamená základ pro poznání sebe sama i žáků, a tím mu poskytuje informace pro vhodnou individualizaci a diferenciaci výuky. Akční učitelství výzkum se tedy přímo podílí na profesním rozvoji učitele v oblasti reflexe výuky, sebereflexe a schopnosti na základě těchto dovedností odpovědně a účinně individualizovat a diferenciovat výuku.<sup>7</sup>

## 1.2 Zvolené formy

Projekt Týdeník je založen na periodickém opakování činnosti. Tato pravidelnost zajišťuje kontinuitu rozvoje žáka, napomáhá vytváření pracovních návyků a buduje u žáků smysl pro zodpovědnost za své jednání – celá odpovědnost za jeho plnění byla v rukou žáků.

Pro první dva roky výzkumu byla zvolena písemná forma založená na principu otázek a odpovědí zaměřené speciálně pro podporu rozvoje konkrétních oblastí. Ve třetím roce výzkumu bylo ale (z důvodu změny třídy) nutné tuto formu změnit. Po změně zaměstnavatele jsem byla přidělena do první třídy, kdy byla písemná forma předem vyloučena. Zpočátku jsem tedy využila grafické formy (obrazové, piktogramové aj.).

Projekt Týdeník by se dal přirovnat k určitému typu žákovského portfolia (v jeho rozšířené představě). Portfolio systematicky mapuje vývoj a pokrok žáka v konkrétních oblastech a dovednostech a tato kritéria Týdeník skutečně splňuje. Jedná se o konkretizovanou podobu portfolia se zaměřením na reflexi a sebereflexi žáka, která je ovšem zpočátku řízena učitelem.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, **LIII**(3), 300-308., s. 301

<sup>8</sup> Více o portfoliu v kap. 4.3.1.

## 2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Z. Bělecký uvádí: „...mít kompetence znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“.<sup>9</sup>

Pojem „klíčové kompetence“ se v povědomí pedagogické veřejnosti v České republice vyskytuje jako nepřesný překlad anglického *competence*, které se používá v materiálech Evropské unie a OECD. Jeho přesný překlad je české slovo kompetence, tedy jakési oprávnění, pravomoc, způsobilost, schopnost či povinnost. Z toho jasně vyplývá, že úzký význam slova kompetence pro potřeby pojmenování souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot prostě stačit nemohlo. Přidáním slova „klíčové“ se docílilo rozšíření původního významu v pojmenování souboru věcí, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého jedince a jeho uplatnění ve společnosti.<sup>10</sup>

Klíčové kompetence jsou zaváděny jako cíl vzdělávání. Přesto jsou samy o sobě obsahově neutrální; musí být totiž použitelné na v různých kontextech. Jejich zprostředkování je však nutně vázáno na konkrétní obsah.<sup>11</sup> V minulosti byl za hlavní cíl vzdělávání považován objem informací, které se žákům prostřednictvím učitele dostalo. Kvalita učitele se pak posuzovala podle toho, zda probral veškeré učivo daných osnov a také, do jaké míry žáci učivo zvládali. Tento cíl – tedy orientace pouze na obsah vzdělávání, je s pomocí vzdělávací politiky posledních dvaceti let nahrazován daleko důležitějším cílem. Tím je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na odpovídající úrovni tak, aby pro ně byla dosažitelná, a připravit je tím na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. V podobném duchu se vyjadřuje

---

<sup>9</sup> BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. 2007. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, [cit. 2016-01-30]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>, s. 7

<sup>10</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 10

<sup>11</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4., s. 27

i M. H. Hoveid, která uvádí, že „vzdělávání má zajistit subjektivizaci, tedy vytvoření prostoru pro osobnostní rozvoj.“<sup>12</sup>

Jelikož je osvojování klíčových kompetencí proces dlouhodobý, komplexní a velice složitý, je k jejich utváření a rozvíjení potřeba směřovat veškerým vzdělávacím obsahem, aktivitami a činnostmi, které ve škole v rámci vyučování i mimo něj probíhají. Osvojování klíčových kompetencí má svůj počátek již v předškolním vzdělávání a ukončení základního vzdělání není možné v žádném případě označit za jejich skončení. Postupné nabývání klíčových kompetencí tvoří neopomenutelný základ pro celoživotní učení, vstup do života a pracovního procesu.<sup>13</sup>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) považuje pro potřeby základního vzdělávání za klíčové tyto kompetence:

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

Přestože se jedná o pro potřebu formulování cílů vzdělávání oddělené oblasti kompetencí, nelze s nimi nakládat izolovaně. V ideálním případě by rozvoj klíčových kompetencí v rámci jednotlivých aktivit i propracovaných celků ve výuce měl tvořit kompaktní systém, kde by se v každé lekci propojilo zdokonalování žáka ve všech daných oblastech vymezených klíčovými kompetencemi. Naplánovat takovou lekci je ale i pro zkušeného učitele značně obtížné a proto se v praxi setkáváme většinou s lekcemi, kde je do popředí postavena pouze jedna oblast (je stěžejní) a ostatní oblasti jsou zastoupeny pouze okrajově. Učitel si tedy musí při plánování sám ujasnit, na kterou oblast chce svou činnost primárně zaměřit. K tomu mu pomáhají formulované cíle jednotlivých oblastí v RVP ZV. Oblasti personální a sociální je z důvodu zaměření

---

<sup>12</sup> HOVEID, Marit Honerød. Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? *Pedagogika*. 2014, **64**(3), 271-285., s. 275

<sup>13</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 10

práce věnována následující samostatná podkapitola. Pro úplnost je ale nutné uvést stručnou charakteristiku všech kompetencí, které RVP ZV uvádí. Jsou to:

- **kompetence k učení** – dávají žákovi předpoklady k úspěšnému zvládnání procesu učení, k práci s informacemi, k vhodnému užívání termínů a jejich propojování ve větší celky, k samostatné práci a experimentování, k poznávání cílů a k pozitivní motivaci k učení;
- **kompetence k řešení problémů** – dávají žákovi předpoklady k vnímání, rozpoznávání a samostatnému řešení problémové situace, ke schopnosti své řešení obhájit a uvědomit si svou zodpovědnost a ke kritickému myšlení a zhodnocování svého jednání i jednání druhých;
- **kompetence komunikativní** – dávají žákovi předpoklady k dobré, logické a kultivované formulaci vlastních myšlenek, k schopnosti naslouchání<sup>14</sup> a porozumění sobě i druhým, k rozpoznávání různých typů komunikace (verbální, neverbální, textové, obrazové aj.) a jejich vhodnému užívání, k využívání různých komunikačních prostředků a k využití komunikace k vytváření vztahů potřebných pro kvalitní soužití ve společnosti;<sup>15</sup>
- **kompetence sociální a personální** – dávají žákovi předpoklady k účinné spolupráci ve skupině, podílení se na vytváření pravidel práce, pozitivnímu ovlivňování kvality společné práce, podílení se na vytváření dobré atmosféry, upevňování mezilidských vztahů, přispívání k diskusi skupiny i celé třídy, chápání nutnosti spolupráce při řešení daného úkolu, oceňování a respektování názoru druhých a čerpání z něho poučení, vytváření si pozitivní představy o sobě samém a tím podporovat sebedůvěru a osobní rozvoj, sebeuspokojení a sebeúctu;

---

<sup>14</sup> Technikám aktivního naslouchání se věnuje i M. P. Nichols, který klade důraz na umění naslouchat druhým, ale také hovořit tak, aby nám druzí naslouchali. In NICHOLS, Michael P. *Zapomenuté umění naslouchat: (proč naslouchání vztahům prospívá)*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, c2005. Trendy. ISBN 80-7255-106-X.

<sup>15</sup> J. Valenta upozorňuje, že komunikace je prostředkem dorozumění i tématem OSV (prostupující současně více tématy – viz kap. 3.2) a také předmětem reflexe v jakýchkoli školních situacích. In VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4514-9., s. 18-44



- **kompetence občanské** – dávají žákovi předpoklady k respektu a vcítění se do druhých, k pochopení zákonů a norem společnosti, k uvědomění si svých práv ale i povinností, k zodpovědnému rozhodování a k respektu k životnímu prostředí;
- **kompetence pracovní** – dávají žákovi předpoklady k bezpečnému a účelnému využívání různých materiálů a nástrojů, k posouzení výsledků své práce z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti i společenského významu, k využívání a propojování získaných znalostí z jiných oblastí k osobnímu profesnímu rozvoji a k základním předpokladům dobrého podnikání.<sup>16</sup>

Podobný způsob uvažování o klíčových kompetencích (v tomto případě dospělých lidí) má i H. Belz, který vychází z výzkumu M. Siegrista z roku 1995. Inzerenty (tedy potencionálními zaměstnavateli) byly v inzerátech požadovány následující klíčové kompetence:

1. komunikativnost a kooperativnost (37,4 %);
2. schopnost řešit problémy a tvořivost (15,5 %);
3. samostatnost a výkonnost (25,1 %);
4. odpovědnost (11,4%);
5. schopnost uvažovat a učit se (8,7 %);
6. schopnost zdůvodňovat a hodnotit (4,6 %).<sup>17</sup>

Uvedené klíčové kompetence jsou sice formulovány pro dospělé osoby, ale stále více se ukazuje, že k jejich získání a správnému osvojování musí být lidé (tedy žáci) vedeni už na školách. Ekvivalent k výše uvedeným kompetencím pro děti můžeme nalézt i v knize S. Coveyho. Ten (inspirován svým otcem) formuloval sedm návyků nejprve pro teenagery a dále pak i pro děti. Pomocí pohádkových příběhů předkládá dětem sedm dovedností, které by jim měly pomoci žít v souladu s principy

---

<sup>16</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 10 – 13

<sup>17</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4., s. 165

(odpovědnost, plánování, úcta k druhým, týmová práce, rovnováha). Pro úplnost je uveden jeho výčet **7 návyků**:

1. buďte proaktivní – odpovědnost máte vy;
2. začínejte s myšlenkou na konec – plánujte;
3. to nejdůležitější dávejte na první místo – nejdřív práce, potom zábava;
4. myslíte způsobem výhra-výhra – každý může vyhrát;
5. nejdříve se snažte pochopit, potom být pochopeni – nejdříve naslouchejte, potom mluvte;
6. vytvářejte synergii – společně dosáhneme více;
7. ostřete pilu – nejlepší pocity přináší vyrovnaný a vyvážený život.<sup>18</sup>

Je zcela zřejmé, že veškerá snaha učitelů o rozvoj klíčových kompetencí u žáků by přes sebekvalitnější přípravu jednotlivě zaměřených lekcí neměla pozitivní výsledky, kdyby se na svém rozvoji nepodílel sám žák. K tomu, aby k takovému zapojení žáka do vzdělávání došlo, je nezbytný osobnostní rozvoj, díky kterému si žák důležitost svého vzdělávání uvědomí. U žáků mladšího školního věku nemůžeme hned předpokládat plné pochopení a ztotožnění se s cíli základního vzdělávání. Pomocí vhodné motivace, dobře volených aktivit a jejich pravidelnému zařazování do běžné výuky žáka je ale možné ho postupně k tomuto poznání dovést. Pro tuto práci jsou nejdůležitější kompetence sociální a personální, na které se nyní proto blíže zaměřím.

## 2.1 Kompetence sociální a personální

Podle R. Kohoutka, jsou kompetence sociální a personální „*schopnost a dovednost účinně, efektivně a kultivovaně spolupracovat ve skupině, podílet se na budování pozitivní psychosociální atmosféry a klimatu na pracovišti, adaptovat se adekvátně na svou pozici a roli ve skupině, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce.*“<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> COVEY, Sean. *7 návyků šťastných dětí*. Ilustrace Stacy Curtis. Praha: FC Czech, 2009. ISBN 978-80-254-5752-8., s. 90-91

<sup>19</sup> Kompetence sociální a personální. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. Web: prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., 2016 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence-socialni-a-personalni>

RVP ZV pak jasně definuje, že na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.<sup>20</sup>

Z. Kolář pak hovoří o dvou pojmech, které odráží výše popsané klíčové kompetence. Jedná se o *sociální dovednosti* a *sociální chování*. **Sociální dovednosti** popisuje jako „*postupy chování a jednání v konkrétních sociálních situacích; zvládnuté chování odpovídající dané sociální skupině; dovednosti jednat a chovat se na úrovni své sociální skupiny, jejích norem, cílů a aktivit.*“<sup>21</sup> K rozvoji sociálních dovedností dochází v každé oblasti lidského života – především v rodině, ve škole, ale i v konkrétním sociálním prostředí (ať už v rámci určité komunity nebo v konkrétní jednotlivé sociální situaci). **Sociální chování** pak Z. Kolář definuje se zaměřením na školní prostředí jako „*chování jednotlivců i celých skupin (školní třída, kolektiv učitelů) v interakci v sociálním prostředí. Chování založené na respektování norem skupiny či širšího*

---

<sup>20</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 12

<sup>21</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 128

*společensví. Chování k druhým jednotlivcům, skupinám. Chování podléhající sociální kontrole.*<sup>22</sup>

K rozvoji sociálních a personálních kompetencí mimo rodiny do značné míry přispívá školní prostředí. V rámci školní docházky má učitel jedinečnou možnost cíleně a utřídně zapojovat nejrůznější metody a aktivity k rozvoji daných oblastí. Takový proces je vhodný začít již v předškolním věku. Stěžejním je ale právě období mladšího školního věku, kdy se formují předpoklady pro úspěšný a produktivní osobní i společenský život. Pro žáky, kteří mají správně rozvinuté sociální kompetence, pak platí následující charakteristiky:

- uvědomují si své emoce a svou motivaci;
- snaží se pochopit emoce jiných lidí;
- jsou schopni komunikovat neverbálně;
- chápou, že verbální a neverbální komunikace nemusí být významově totožná;
- své emoce zvládají i ve stresu;
- projevují empatii vůči ostatním.<sup>23</sup>

Z tohoto i jiných výkladů lze jasně usuzovat, že ačkoli většina pramenů hovoří primárně o rozvoji sociálních kompetencí, obě zmíněné kompetence od sebe nelze oddělit. Je jasné, že v sociální sféře jedinec nemůže dobře fungovat bez personálních předpokladů, jejichž rozvoj se pojí s rozvojem sociálním. Personální neboli osobnostní předpoklady nejsou uměle vytvořené a neměnné. Na jejich vývoji a rozvoji se podílí celá řada faktorů – vše, co jedinec ve svém životě prožije a jak se s danými situacemi dokáže vyrovnat.<sup>24</sup> Jedná se o proces progresivní, kdy každý prožitek jedince ovlivní a podílí se tak na formování jeho osobnosti. Jelikož je ale člověk součástí lidské

---

<sup>22</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 128

<sup>23</sup> LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6., s. 11

<sup>24</sup> Psychologie zná termín *resilience* (odolnost, houževnatost, pružnost) označující psychický proces zvládání nepříjemných situací (krizí). Cokoli člověk zažije a zvládne, ho posiluje. Jedná se o zkušenost, ze které člověk ve svém životě dál čerpá. V přeneseném významu můžeme hovořit o tom, že písemná podoba Týdeníku umožňuje se k této zkušenostem v budoucnu kdykoli vrátit.

společnosti, je nemožné, aby se rozvíjel pouze po stránce personální bez jakéhokoli sociálního vlivu. Mezi oběma sférami tedy funguje symbiotický vztah – vztah, kdy personální rozvoj nemůže být kvalitní bez rozvoje sociálního a naopak. Jedná se o dva od sebe neoddělitelné principy lidského vývoje.

O důležitosti rozvoje sociálních a personálních kompetencí svědčí také fakt, že z devíti obecně formulovaných cílů základního vzdělávání dle RVP ZV (viz níže) s oblastí sociálního a personálního rozvoje souvisí hned pět bodů (zdůraznění provedeno autorkou práce) a pro ostatní je rozvoj v těchto oblastech nutným předpokladem. RVP ZV uvádí naplňování zejména těchto cílů základního vzdělání:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- **rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;**
- **připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;**
- **vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;**
- **učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;**
- **vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;**
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.<sup>25</sup>

Právě rozvoj uvedených klíčových kompetencí (zejména kompetence sociální, personální a komunikativní) se stává v průběhu vývoje akčního učitelského výzkumu hlavním cílem projektu Týdeník.

---

<sup>25</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 8 – 9

### 3. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

OSV je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových kompetencí žáka **v oblasti osobnostní, sociální a morální**. Od září 2007 je zařazena v RVP ZV jako povinný obsah vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jde o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou výuku v 1. – 9. ročníku napříč různými předměty, projekty, semináři a prožitkovými kurzy.

Z hlediska historie se jedná o českou podobu původně britského systému „Personal and Social Education“, který se začal postupně formovat přibližně od druhé poloviny dvacátého století, ale do britského kurikula se dostal až s velkou školskou reformou na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století v Česku se tento koncept objevil počátkem devadesátých let v souvislosti se studiem dokumentů britského národního kurikula týkající se právě dramatické výchovy. Šlo ale spíše o „vedlejší produkt“. Pojem „Personal and Social Education“ (dále jen PSE) pak přeložila E. Machková jako osobnostní a sociální výchova - OSV<sup>26</sup>. Podstatný byl při vytváření českého ekvivalentu i osobní kontakt E. Machkové s britským pedagogem PSE Stevem Birchem, který byl schopen výchovu dramatickou a výchovu osobnostní a sociální jasně oddělit. Systematického zpracování v rovině akademické se mezi lety 1995 – 2000 zhostila Katedra pedagogiky FF UK v Praze.

Před vyčleněním samostatného odvětví OSV se témata objevovala, jak již bylo řečeno, zejména v oblasti dramatické výchovy. Mimo to je ale možné prvky OSV zaznamenat i v dalších směrech jako například v tzv. zážitkové pedagogice a v konceptech kooperativního učení., v systému „čtením a psaním ke kritickému myšlení“, výchovy charakteru a dalších.<sup>27 28</sup> V psychologii hovoříme o sociálně-psychologickém výcviku (SPV), jehož účastníci mají možnost připravit se na

---

<sup>26</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: Komentované citace angl.osnov dram.výchovy*. 1.vyd. Praha: Artama, 1991. ISBN 80-7068-029-6.

<sup>27</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 14 - 37

<sup>28</sup> Úvodní slovo J. Valenty In HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4., s. 8

samostatnou práci vedoucích začínající absolvováním interakčního psychologického výcviku (IPV).<sup>29</sup>

### 3.1 Přínosy OSV

V rámci projektu Odyssea.cz byli ředitelé, učitelé i žáci, kteří s OSV pracovali, dotazováni na svou zkušenost. Na základě těchto výroků, vlastní zkušenosti a prostudované odborné literatury lze formulovat následující přínosy.<sup>30</sup>

- Žáci jsou otevřenější v komunikaci k sobě navzájem i k učiteli, neobávají se přijít s problémem za učitelem s důvěrou a vírou, že jim bude poskytnuta podpora a pomoc.
- Žáci umí vhodně vyjádřit své pocity, názory i postoje a rozumí jim.
- U žáků se zlepšuje jejich schopnost sebehodnocení a dokážou volit účinné strategie k zlepšování osobních výsledků.
- Třídní kolektiv je více stmelený, žáci chápou potřebu a pozitiva spolupráce, navzájem se k sobě chovají lépe a ohleduplněji.
- Žáci důsledněji dodržují dohodnutá pravidla a to i mimo přímé vyučování (např. o přestávkách) a více se podílejí na výuce.
- Práce s OSV se pozitivně odráží i na komunikaci s rodiči, která je dorazem otevřené komunikace v rámci třídního kolektivu.

RVP ZV přínosy OSV formuluje daleko podrobněji a rozděluje je do dvou oblastí – **oblast vědomostí, dovedností a schopností** a **oblast postojů a hodnot**. První oblast se zabývá částí osobnostní, kdy je hlavní důraz kladen na každého jednotlivého jedince. Druhá oblast pak tyto osobnostní předpoklady aplikuje v sociálním jednání. Zde jsou uvedeny přínosy průřezového tématu RVP ZV k rozvoji osobnosti žáka.

#### **V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:**

- vede k porozumění sobě samému a druhým;
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování;
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni;

<sup>29</sup> KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2941-1., s. 13

<sup>30</sup> *Co nám přináší OSV* [online]. Praha: Projekt Odyssea, o. s., 2007 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php?cast=co-nam-prinasi-osv>

- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci;
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů);
- formuje studijní dovednosti;
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

#### **V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:**

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým;
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování;
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.<sup>31</sup>

P. Kříž ještě zdůrazňuje rovinu uvědomění si vlastních rezerv a uvádí, že *„hlavním motorem osobního rozvoje, cesty naplnění vlastních možností, je neustálé posilování sebevědomí, tj. vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení.“*<sup>32</sup>

### **3.2 Tematické okruhy a očekávané výstupy OSV**

Tematické okruhy OSV odráží tři již výše zmíněné oblasti – **osobnostní, sociální a morální**. Do výuky je vhodné zařazovat ta témata, která jsou pro daný kolektiv žáků aktuální, případně vychází z předchozí domluvy s nimi. Zde jsou uvedeny hlavní tematické okruhy, které jsou zmíněny v RVP ZV.

<sup>31</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 105

<sup>32</sup> KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepečení*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2., s. 7



## Osobnostní rozvoj

- **Rozvoj schopností poznávání** – pomocí různých cvičení rozvíjí smyslové vnímání, pozornost, soustředění, zapamatování, dovednost řešit problémy a dovednosti pro učení a studium.
- **Sebepoznání a sebepojetí** – napomáhá uvědomění si „já jako zdroj informací o sobě“ a „druzí jako zdroj informací o mně“<sup>33</sup>, uvědomění si vlastního těla a psychiky (temperamentu, postojů, hodnot), co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé „já“ v mém chování a jednání, jaký je můj vztah ke mně samé/mu, jaké jsou motivace mého učení, jaké jsou mé vztahy k druhým lidem, budování zdravého a vyrovnaného sebepojetí.
- **Seberegulace a sebeorganizace** – cvičení sebekontroly a sebeovládání – schopnost regulace vlastního jednání i prožívání, posilování vlastní vůle, organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovování si reálných osobních cílů a kroků k jejich dosažení.
- **Psychohygienu** – rozvíjení dovedností pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, posilování sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích, získávání potřebných dovedností k zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); schopnost hledání pomoci při potížích.
- **Kreativita** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), schopnosti tvořivě jednat v mezilidských vztazích.

---

<sup>33</sup> O sebepoznání hovoří P. Kříž ve stejných dvou rovinách – **sebereflexe** (viz kap. 4) a **postřehy a poznatky od druhých**. Dále hovoří o schopnosti přijímat reflexi a kritiku od druhých, což je podle něj znakem lidské zralosti a vývoje k osobní moudrosti. In KRÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2., s. 8

## Sociální rozvoj

- **Poznávání lidí** – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě, rozvíjení pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech, uvědomování si chyb při poznávání lidí a jejich eliminace.
- **Mezilidské vztahy** – systematická péče o dobré mezilidské vztahy, podporování chování napomáhající dobrým vztahům, rozvoj empatie a pohledu na svět očima druhého, schopnost respektování, podpory a pomoci druhému, respektování lidských práv jako regulativ vztahů, uvědomování si vztahů ve skupině/třídě (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).
- **Komunikace** – vnímání a porozumění řeči těla, zvuků a slov, řeči předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeči lidských skutků, cvičení rozvíjející pozorování a empatické a aktivní naslouchání, získávání dovedností pro kvalitní sdělení verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování a dalších specifických komunikačních dovednostech), schopnost konstruktivního dialogu (jeho vedení, pravidla a řízení, typy dialogů), schopnosti komunikace v různých situacích běžného života (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.), zdokonalování efektivních strategií jako například asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace, vnímání rozdílů mezi pravdou a lží a předstírání v komunikaci.<sup>34</sup>
- **Kooperace a kompetice** – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.), rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (schopnost jasně a respektující komunikace, řešení konfliktů,

---

<sup>34</sup> O praktických příkladech aktivního naslouchání, konstruktivního dialogu nebo asertivní komunikace hovoří ve své knize i M. P. Nichols In NICHOLS, Michael P. *Zapomenuté umění naslouchat: (proč naslouchání vztahům prospívá)*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, c2005. Trendy. ISBN 80-7255-106-X.

podřízení se, vedení a organizování práce skupiny), rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence.

### **Morální rozvoj**

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** – získávání dovedností pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémů v mezilidských vztazích a zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů, zvládnání problémů v seberegulaci.
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – schopnost analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí, vytváření si povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd., rozvíjení pomáhajícího a prosociálního chování, kdy člověk neočekává protislužbu, zdokonalování dovedností rozhodování se v eticky problematických situacích všedního dne.<sup>35</sup>

Projekt Odyssea, o. s. na svých webových stránkách zformulovala na základě těchto tematických okruhů konkrétní očekávané výstupy OSV. Nabízí seznam 55 schopností a dovedností uspořádaných do výše uvedených 11 tematických okruhů OSV (**viz Příloha 1**). Jedná se o dlouhodobé cíle OSV, ze kterých si každá škola může vybírat své priority, případně je dle potřeby zapracovat do svého školního vzdělávacího programu.<sup>36</sup>

Veškeré aktivity probíhají prakticky s využitím různých her, cvičení, modelových situací či řízených diskusí. Jelikož se jedná o aktivity, které vyžadují přímou interakci žáků v dané skupině, je nutné počítat s několika důležitými věcmi. Žáci mohou na různá témata reagovat odlišně, mohou dané téma odmítat či se dokonce může objevit stud nebo jiná emoce, která průběh lekce ovlivní nebo dokonce zcela zhatí. Přestože se v takovém případě lekce nevyvede dle původního záměru učitele, jedná se i tak o okamžik, který je právě v rámci OSV velice

---

<sup>35</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>, s. 106 - 107

<sup>36</sup> *Očekávané výstupy OSV* [online]. Praha: Projekt Odyssea, o. s., 2000 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>

přínosný, neboť žáky i učitele nutí pracovat s aktuálně vzniklou situací, která své účastníky rozvíjí po stránce osobnostní a sociální.

Učitel při zapojování OSV do výuky musí dále respektovat vývojové fáze skupiny. Fázemi a dynamikou skupiny se zabývají např. S. Kratochvíl<sup>37</sup>, S. Hermochová<sup>38</sup> nebo H. Belz.<sup>39</sup> Vzhledem k charakteru akčního učitelského výzkumu, jehož zaměření není primárně závislé na skupině (ačkoli má na skupinovou kohezi také vliv), není teorii skupiny v této práci věnován další prostor.

### 3.3 Didaktické principy OSV

Klíčové didaktické (někdy také metodické) principy jsou nepostradatelné předpoklady pro úspěšnou realizaci OSV. Aby OSV skutečně fungovala, musí být podle J. Valenty:

- praktická (vedená praktickými metodami, v nichž žáci sami jednají, myslí a vše prožívají),
- zosobněná (věnuje se osobně žákovi a jeho životu, témata mají být zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu a nebyla „probírána“ jen jako neosobní učivo; současně má být založena na reflexi žákovy osobní zkušenosti nabyté v aktivitě),
- provázející (je respektující, není direktivní, pomáhá hledat žákovi jeho vlastní cestu životem, je efektivní, avšak s mravním rozměrem, důležitým instrumentem provázení je reflexe zážitků i životních zkušeností vůbec).

O těchto principech pak hovoří jako o výchozích fenoménech didaktiky OSV. Používá pro ně zkratku POP (známka toho, že OSV je praktická, osobní, provázející).<sup>40</sup>

Metodická příručka Projektů Odyssea, o. s. hovoří ještě o čtvrtém principu a to o tom, že OSV má být také zacílená. Přidává jej proto, že OSV je výchova probíhající

---

<sup>37</sup> KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

<sup>38</sup> HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

<sup>39</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

<sup>40</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 41

ve škole a jako taková musí směřovat k přesným a konkrétním výchovným cílům. Samotná formulace cílů OSV nebývá příliš složitá, problém ovšem nastává v propojení s provázejícím principem. Ten totiž vyžaduje, aby to byl nakonec konkrétní žák, nikoli učitel, kdo si zformuluje, vybere a upřesní konečný cíl. **Cíle mohou být** z časového hlediska **krátkodobé** (obvykle trénink jednotlivých dovedností) a **dlouhodobé** (obvykle změna v jednání nebo postojích žáků).<sup>41</sup>

Mluvíme-li o didaktických (metodických) principech je nutné zmínit také **didaktický cyklus OSV**, který je předpokladem k správnému plánování lekce OSV. J. Valenta mluví o triádě **I – A – R (instrukce k činnosti – akce/činnost – reflexe činnosti)**.<sup>42</sup> Jedná se o základ, který v žádné lekci OSV nesmí chybět. Projekt Odyssea, o. s. ale tento cyklus rozšiřuje ještě o další tři kroky a vzniká tak delší cyklus **C – M – I – A – R – E**, kdy podstatu tvoří formulace konkrétního **cíle**, na základě kterého volíme odpovídající **metody**, zadáváme dostatečnou **instrukci**, následně probíhá **akce** žáků následována **reflexí** a doplněnou **evaluací**, kde učitel (potažmo i žák) zjišťuje, zda a do jaké míry se podařil naplnit původní cíl.<sup>43</sup> V případě, že se původního cíle nepodařilo dosáhnout, je prostor pro cyklické opakování původního modelu, kdy závěr jedné činnosti je výchozí situací pro činnost novou, která má formulovaný cíl nový, případně je upraven cíl původní.

### 3.4 Formy OSV vyskytující se v primární škole

V praxi existují základní cesty, kterými lze OSV včlenit do pedagogické práce školy a tím zprostředkovat její témata žákům. Každá z nich předpokládá určitou specifickou znalost, dovednost a případně i vzdělání konkrétního pedagoga, který na dané škole bude mít implementaci OSV na starosti. V. Srb v rámci Projektu Odyssea, o. s. hovoří o čtyřech základních cestách, kterými učitel témata OSV svým žákům přináší:

---

<sup>41</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5., s. 11

<sup>42</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 132

<sup>43</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5., s. 17

1. Způsobem, jakým s nimi učitel běžně komunikuje a jedná.

Jedná se o efektivní chování a jednání učitele/lektora, kdy učitel funguje jako příklad, určitý vzor, model chování a tím se stává spoluvůrcem pozitivního klimatu v dané skupině.

2. Způsobem, jakým učitel využívá spontánní neplánované situace k OSV.

Prostředí školy je ideálním prostorem pro načerpání inspirace vhodné k začlenění určitých témat OSV do výuky. Může se jednat o nejběžnější situace – porušování dohodnutých pravidel, vyrušování v hodině, konflikty mezi žáky, nepozornost a únava v hodinách a mnoho dalších situací, které jsou ve škole na běžném pořádku. V takovýchto případech nesmí být opomenuta ani reflexe vzniklé situace případně dohoda na pokračování další práce k nácviku potřebných dovedností k zvládnutí obdobných situací.

3. Začleněním témat OSV do předmětů, které učitel vyučuje.

Jde o kroskurikulární přístup, kdy je určité téma komplementováno do určitého předmětu, který je učitelem v dané třídě vyučován. Může se jednat o využití různých metod vyučování (např. kooperativní vyučování, hraní rolí, brainstorming, myšlenková mapa nebo reflexe) nebo realizací takových témat OSV, které jsou obsažena v očekávaných výstupech daných vzdělávacích oborů v RVP ZV (např. aktivní naslouchání – Český jazyk a literatura, respekt mezi chlapci a dívkami – Člověk a jeho svět, spolupráce při pobytu v přírodě – Tělesná výchova, matematizace reálných problémů žáků nebo jejich postojů – Matematika a její aplikace). Tato cesta je doporučena RVP ZV, v němž je vedena jako jedno z průřezových témat.

4. Práci s tématy OSV v samostatných časových blocích nebo až vytvořením samostatného předmětu OSV na škole.

Z hlediska časové i obsahové náročnosti bývá na školách mnohdy obtížné realizovat daná témata OSV jako součást určitého jiného předmětu nebo jen jako jednu z mnoha samostatných aktivit. Vyčlenění

samostatného časového bloku dává učitelům možnost se těmto tématům intenzivněji a hlouběji věnovat. Často se na školách setkáváme s pravidelnými třídnickými hodinami, školními prožitkovými kurzy, projektovým vyučováním, samostatný povinný či nepovinný předmět OSV nebo volitelné semináře či kroužky. Tato cesta je též doporučena RVP ZV.<sup>44</sup>

J. Valenta ale uvádí ještě pátou cestu, která má za úkol přesah aktivit do života mimo školu:

5. Využívání žákovských aktivit nejen k řešení témat provozu školy, ale i k rozvoji životních dovedností.<sup>45</sup>

J. Valenta má v tomto případě na mysli propracované fungování školního parlamentu, žákovského výboru atd., dále například i žákovské „peer-poradenství“. Tato cesta již ale není doporučena RVP ZV a je na každé škole, zda se podobným směrem vydá a implementuje ho do svého Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP).

Projekt Týdeník nevolí přímo ani jednu z výše uvedených cest. Jeho cesta k žákům zahrnuje všechny uvedené trasy. Týdeník je vázán na osobnost a chování učitele, jeho schopnosti pracovat s aktuálně vyvstalými tématy a ze získaných informací zajistit jejich implementaci do výuky. Tím naplňuje první čtyři cesty OSV k žákovi.

Kromě nich přidává ještě pátou cestu, kterou je propojení s reálným životem. Žák přitom zpracovává reálná témata ve svém volném čase (mimo výuku a budovu školy) v prostředí, které je pro něj intimní (domov).

---

<sup>44</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5., s. 13

<sup>45</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 42

## 4. REFLEXE

Slovo reflexe pochází z latinského *reflecto*, což znamená ohýbat, obracet nazpět, odrážet. Českým ekvivalentem jsou významy v podstatě velice podobné, posunuté dle oblasti použití od *zrcadlení a odrazivosti*, používané mimo jiné i v technických oblastech, až po význam *přemýšlení, úvaha, rozjímání, zvážení a uvážení* okolností a souvislostí. Ve filosofické rovině může být význam posunut až na *myšlení o myšlení samém*<sup>46,47</sup>. V kontextu pedagogiky se nejčastěji hovoří o ohlédnutí se za danou aktivitou nebo situací, tedy jakési myšlenkové uchopení a zpracování toho, co proběhlo. Samotné slovo „*ohlédnutí*“ postihuje řadu procesů od vybavování z paměti (a to nejen verbální, ale i pohybové či emoční), zpětného analyzování a srovnávání jevů, k definování určitých vztahů mezi jevy, syntetizování, předvídaní a aplikování, vyjadřování, vzájemné podávání informací, zosobňování témat atd.<sup>48</sup> Jedná se tedy o komplexní činnost, která spojuje mnoho oblastí lidského myšlení.

J. Dewey tvrdí<sup>49</sup>, že člověk se neučí z pouhé zkušenosti, ale teprve z její reflexe. Člověk se neučí pouze z prožitků, ale i porozuměním tomu, co prožil.<sup>50</sup> Můžeme tedy říci, že pomocí nabytých zkušeností a jejich reflektováním se zdokonalují schopnosti efektivně se učit. Jedná se tedy o jednu ze základních dovedností, která musí být u člověka kvalitně budována a rozvíjena. Jedná se totiž o činnost úzce spojenou s rozhodováním a vlastně s jakoukoli činností konkrétně zacílenou. Reflexe nehodnotí to, zda člověk něco umí či neumí, tedy nezaměřuje se pouze na výsledek, ale i na cestu k němu. Reflexe je vlastně stálé učení se a vytváření porozumění sobě samému, které ovlivňuje vlastní chování a jednání daného člověka.

---

<sup>46</sup> Ve filosofii hovoříme o *metakognici*, tedy poznávání toho, jak člověk poznává, jak se učí, autodiagnostikuje a sebereflektuje své vlastní kognitivní styly, metody, taktiky a strategie jako východisko pro plánování a realizaci ještě efektivnějších kognitivních a autoregulačních postupů.

<sup>47</sup> Reflexe. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. Web. [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/reflexe>

<sup>48</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 180

<sup>49</sup> J. Dewey. *How We Think*. Boston: Heath, 1933, s. 78 In VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 179

<sup>50</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 179



Existují kroky či komponenty, které by v dobré reflexi chybět neměly. J. Valenta uvádí následující činnosti rozdělené dle časového rámce do *re-flexe* (pohled do minulosti) a *pre-flexe* (pohled, výhled do budoucnosti).

Fáze **re-flexe** obsahují kroky vedoucí k popisu, připomenutí, vyjádření a zopakování toho, co se odehrálo. Dále pak následuje analýza, posuzování a zhodnocení toho, co se odehrálo. Jako další krok nastává jistá syntéza v podobě zobecnění zkušenosti (jevů, procesů atd.) s tím, co se odehrálo (i návazně na jiné životní zkušenosti). Konečným krokem je vyjádření určitého závěru z předchozích kroků, sumarizace.

Ve fázi **pre-flexe** dochází k vyjádření doporučení či návrhu změny chování, je navrhován plán změny. Jsou vytvářené doporučení/úkoly k transferu získané dovednosti do jiných/dalších situací.<sup>51</sup>

Výše uvedené kroky se promítají do konkrétních modelů reflexí různých autorů. Pro potřeby této práce jsou vybrány nejznámější a u nás nejpoužívanější modely následujících autorů:

**Kolbův (někdy Lewinův) cyklus učení (viz Obrázek 1)<sup>52</sup>:**

(Akce)

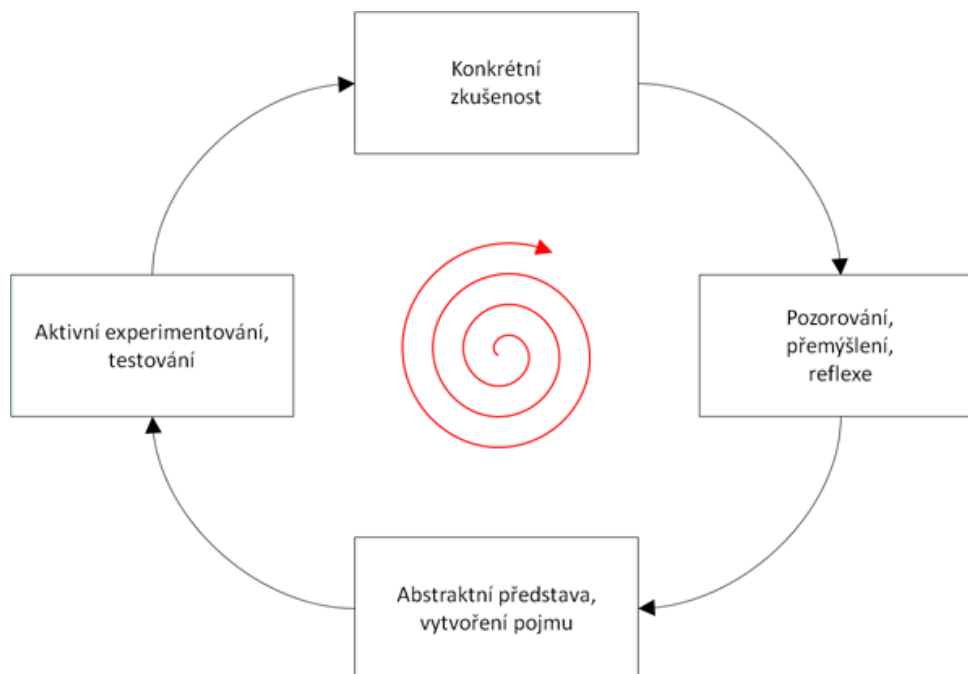
- Popis – zopakování toho, co se odehrálo.
- Zobecnění a zhodnocení toho, co se odehrálo.
- Plán změny při podobné činnosti.

(Nová akce)

---

<sup>51</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 180

<sup>52</sup> Obrázek 1 In *Kolbův cyklus učení* [online]. ManagementMania's Series of Management [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kolbuv-cyklus-uceni>



Obrázek 1. Kolbův cyklus učení

#### Gibbsův model:

- Popis – co se „věcně“ stalo/dělo?
- Prožitek – co jsi si myslel a co jsi pocíťoval?
- Evaluace – co bylo dobré a co ne?
- Analýza – co by se dalo jiného dělat?
- Závěry – jak tedy na to?
- Akční plán – co opravdu uděláme?

#### Priestův a Naismithův model:

- Návrat, vybavení, vzpomínka.
- Pocity a důsledky.
- Shrnutí.
- Aplikace výsledku.
- Závazek provedení/dodržení.

Některé modely jsou sestavené přímo z konkrétních otázek či výroků. Vybrány jsou dva následující modely, jejichž otázky se v projektu Týdeník objevily:

## R. Greenway:

4E = *experience, express, examine, explore*:

- Co se stalo?
- Jaké to bylo?
- Co si o tom myslíš?
- Co dál?

## K. Tones a J. Gree:

- Co jsme viděli/zažili?
- Co se skutečně stalo?
- Proč se stalo to, co se stalo?
- Jak se to vztahuje k našim vlastním životům?
- Jak nám to může pomoci řešit naše vlastní problémy?

V případě metodiky reflexe K. Tonese a J. Greea se jedná primárně o použití u příběhů nebo filmů, ale s určitou úpravou je možné její využití i v případě aktuální vlastní zkušenosti.<sup>53</sup>

Reflexe sice znamená *ohlédnutí*, ale nejedná se o činnost, která by byla primárně vázaná na ukončení dané aktivity. J. Valenta představuje **osu reflexe „před akcí – při akci – po akci“**. **Reflexe před akcí** je spíše navíc. Nejedná se o klasický typ reflexe. Má spíše zajistit požadovaný výsledek pomocí úvahy, co která činnost může přinést; jde spíše o určitý typ očekávání. **Reflexe při akci/během akce** je založena na průběžném mapování toho, co se právě děje, co dělám já a co ostatní, jak se vyvíjí činnosti a probíhá řešení předkládaných problémů. Na vjemy navazuje podávání zpětných vazeb, ať už sami sobě či sobě navzájem. **Reflexe po akci** ovšem má stále největší prostor. Je to logické, neboť ze všech tří uvedených typů má nejlepší podmínky – akce je ukončena a zúčastnění tak mají už informace a prožitky k dispozici, tudíž je vhodná chvíle pro „ohlédnutí se“. Zabývá se tím, co se během uskutečněné akce odehrálo, a pokouší se z toho vytěžit maximální přínos pro účastníky.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 181-182

<sup>54</sup> tamtéž s. 182-184

M. Kolařík ale varuje před tzv. *kontaminací reflexí*, kdy je reflektována veškerá činnost (bez ohledu na to, zda je taková reflexe skutečně přínosná), případně jsou reflektovány skutečnosti, na které člověk ještě není připraven. Také zmiňuje fakt, že rizikem reflexe bývá přílišné přeceňování, nebo naopak podceňování jejího významu.<sup>55</sup>

Během reflexe probíhají při zpracování zkušenosti/zážitku následující procesy:

- Zkonkrétnění zážitku z aktivity.
- Zosobnění zážitku.
- Zvěcnění obsahu zážitku.
- Zobecnění obsahových prvků zážitku.

Reflexe má taktéž svůj obsahový rámec, kterým se zabývají dvě klíčové tematické oblasti:

### **1. Osa „minulost – současnost – budoucnost“**

V tomto prvním tematickém okruhu analyzujeme to, co se v dané situaci odehrálo, utváříme si představu toho, jak budeme pokračovat dále (pre-reflexe) a nakonec zachycení a analýza přímo procesu reflexe a to ve dvojí variantě – reflexe toho, co se právě teď při reflexi odehrává a reflexe proběhnuté reflexe, tedy ohlédnutí za tím, jak jsme reflektovali (post-meta-reflexe).

### **2. Osa „zosobnění – zvěcnění“**

**Zosobnění** probíhá třemi směry a to ve směru JÁ (týká se každého jedince), TY (reflexe poskytovaná jednotlivcem nebo skupinou konkrétnímu jedinci), MY – SKUPINA (uvažování o celé skupině – malé skupině i celé třídě).

Zvěcnění na základě určité zkušenosti popisuje a definuje jevy a procesy a jejich podstatu, zobecňuje zkušenost a vytváří doporučení či pravidla. Tento typ reflexe vychází z faktu, že OSV je systém edukační<sup>56</sup> a poskytuje tak metody a ucelenou metodiku, kterých se reflexe také týká. Zvěcnění můžeme tedy vyjádřit směrem

---

<sup>55</sup> KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2941-1., s. 61

<sup>56</sup> S tím souhlasí i M. H. Hoveid která tvrdí, že „kritické reflektivní myšlení vyžaduje trénink, který se odehrává prostřednictvím procesů vyučování a učení.“ In HOVEID, Marit Honerød. Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? *Pedagogika*. 2014, **64**(3), 271-285., s. 281

k **jevům a procesům** (tedy popisování jevů, jejich zobecnění a vytváření pravidel či doporučení), k **metodám** (reflexe metody nastává tehdy, kdy se zabýváme přímo podstatou konkrétní hry, cvičení, techniky nebo metody) a k samotné **metodice** (tato reflexe nastává tam, kde se začneme zabývat otázkou, jak danou metodu/techniku dělat s druhými lidmi – prioritní typ reflexe v kurzech pro pedagogy, terapeutů, sociální pracovníky a jiné odborníky).<sup>57</sup>

## 4.1 Reflexe výuky

Samotné vyučování by mělo obsahovat tři základní fáze:

1. **plánování výuky** (učitel se připravuje na vyučování, didakticky analyzuje učivo, volí vhodné vyučovací metody),
2. **realizace výuky** (samotná aktivita žáků a učitele ve vyučovací hodině za použití zvolených metod výuky),
3. **reflexe výuky** (obsahuje myšlenkové aktivity učitele, ve kterých učitel hodnotí realizovanou výuku za účelem vyvození závěrů a nových cílů pro opětovné plánování další výuky).

Nutno přiznat, že na fázi reflexe se klade v poslední době daleko větší důraz, než tomu bývalo dříve. Schopnost učitele reflektovat výuku je nově zakotven v *Rámci profesních kvalit učitele*<sup>58</sup>, na jehož základě se nově vytváří standard profese učitele, který by měl být součástí nového kariérního řádu.<sup>59</sup> Tento dokument vydal Národní ústav odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě* s plným názvem „**AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení**“. Právě Rámec profesních kvalit učitele je jedním ze sebehodnotících a hodnotících nástrojů, který má za cíl podporu profesionalizace učitelství a podporu profesního rozvoje učitelů. Sebereflexe jako důležitá kompetence je součástí i dalších standardů učitele. Z nejznámějších můžeme uvést

---

<sup>57</sup> VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5., s. 185-187

<sup>58</sup> Rámec profesních kvalit učitele. In: *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: NÚOV, 2012 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/B1\\_08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/B1_08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf), s. 8

<sup>59</sup> V době vzniku této diplomové práce ještě kariérní řád nebyl schválen ani dokončen.

program *Začít spolu*, program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT) nebo výuka podle *Daltonského plánu*.

Právě z programu *Začít spolu* vychází požadavek na profesní rozvoj učitele. Stanovuje kritérium, podle kterého učitel pravidelně hodnotí svou práci, zvyšuje její kvalitu a efektivitu, neustále zvažuje své profesní kompetence a reaguje na požadavky stále se měnícího světa a na potřeby společnosti z těchto změn vyplývající.<sup>60</sup>

V rámci profesních činností učitele je jedním z důležitých bodů právě reflexe výuky, kdy má učitel zhodnotit proces i výsledek plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svou práci a zvýšit efektivitu žákova učení. Od učitele se tedy nově vyžaduje, aby uměl profesionálním způsobem pojmenovat, co se v daném procesu učení dařilo a co naopak ne. Na základě toho může pro příště zvolit takové strategie, metody a cíle, aby případné původně negativně vyhodnocené oblasti upravil a při dalším plánování výuky do nového plánu zohlednil již v upravené podobě. Předpokladem k takovému jednání učitele není jen profesionalita, ale i určité osobnostní charakteristiky, kdy by měl být učitel schopen nejen pojmenovat, ale i si připustit případný problém<sup>61</sup> a byl ochoten na něm dál pracovat.

Známým nástroj reflexe učení je **model ALACT** o pěti fázích F. Korthagena.<sup>62</sup> Je pojmenován podle počátečních písmen anglických slov **A**ction, **L**ooking back, **A**wareness, **C**reation alternatives a **T**rial. V českém překladu se jedná o těchto pět fází:

1. jednání;
2. zpětný pohled;
3. uvědomění si;
4. tvorba alternativních postupů;
5. vyzkoušení.

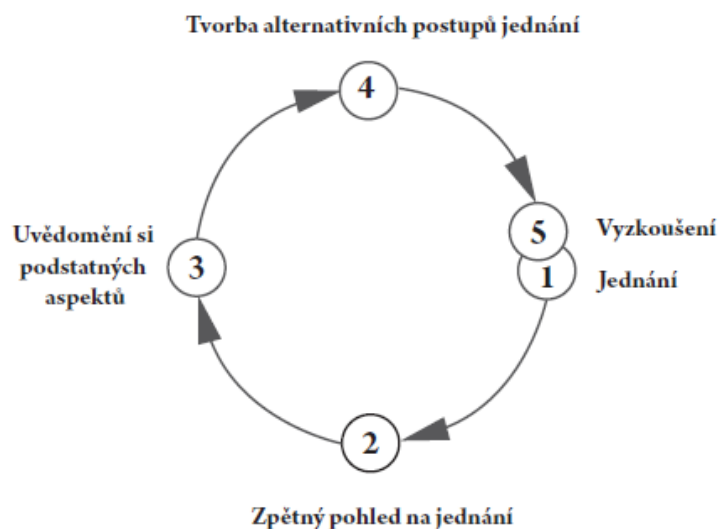
---

<sup>60</sup> Kompetentní učitel 21. století. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2011 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/images/files/kompletniucitel.pdf>, s. 55

<sup>61</sup> P. Kříž souhlasí, že „*růst spojený s rizikem zklamání a neúspěchu je nezbytným předpokladem budování dobrého sebepojetí, sebevědomí a zdravé sebeúcty.*“ In KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2., s. 8

<sup>62</sup> NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8., s. 31-32

Jedná se o cyklický model (viz **Obrázek 2**)<sup>63</sup>, který zmiňuje i H. Lukášová.<sup>64</sup> Tento model je velmi podobný (a také se často využívá) akčnímu učitelskému výzkumu (viz kap. 4.2.1).



Obrázek 2. Model ALACT, popis strukturovaného procesu reflexe.

## 4.2 Sebereflexe učitele

S reflexí výuky úzce souvisí právě sebereflexe učitele. Jedině učitel, který umí poznat a pochopit sám sebe, má schopnosti k pochopení a vedení k pochopení a sebeporozumění i své žáky. Koncepce reflexního učitele podle M. Vacínové a M. Langové prezentuje názor, že zamýšlení se učitelů probíhá právě během samotné pedagogické činnosti.<sup>65</sup> Učitelova sebereflexe vlastně zahrnuje i reflexi výuky (o které byla řeč výše) avšak s důrazem ne na to, zda výuka probíhala tak jak měla (zda splnila dané cíle), ale právě s ohledem na to, co pro to udělal sám učitel (jak on sám se přičinil tomu, aby vše fungovalo podle plánu a jak on sám může přispět tomu, aby příště svým jednáním přispěl ke zkvalitnění své práce). Funkcí reflexe je tedy „*transformovat situaci*,

<sup>63</sup> Obrázek 2 In NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8., s. 32

<sup>64</sup> LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8., s. 46

<sup>65</sup> VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6., s. 117

*kteřou učitelé prožívají jako nejasnou a nejistou, v situaci jasnou a harmonickou“; zvláště autorkou.<sup>66</sup>*

Jde o zamyšlení se nad vlastním jednáním, nad svým profesionálním výkonem, co bylo cílem, co ho vedlo k takovému jednání a chování. Mluvíme zde vlastně o formě jakési kritické analýzy sebe sama, ponoření se do vlastních myšlenek a úvah nad sebou a svou pedagogickou prací.<sup>67</sup> Jde o subjektivně zobecněné poznatky sebehodnocení učitele (autoevaluace). Od učitele vyžaduje, aby byl otevřený a upřímný k sobě samému, nesmí se ovšem jednat o pouhé kritizování ve smyslu „vše, co dělám, je špatně“. Je nutné opravdu zodpovědně si umět uvědomit, kde jsou učitelovy silné a slabé stránky, aby na základě tohoto uvědomění mohl pracovat na svém zdokonalování a zdokonalování své pedagogické činnosti. P. Kříž dokonce učitelům (a dalším profesionálům v pomáhajících profesích) doporučuje v rámci sebezpoznání učitele navštěvovat kvalitní individuální psychoterapii.<sup>68</sup>

Práce s chybou není vyžadována jen od žáků, ale i od učitelů – poučení se z neúspěchu by měla být základní lidská dovednost. Není lidem ale automaticky vrozená, každý člověk k ní má pouze předpoklady, které je nutné dále rozvíjet. Jednou z účinných metod jejího rozvíjení jsou právě aktivity zařazované ve škole v rámci průřezového tématu OSV. U učitelů naopak předpokládáme, že tyto dovednosti získají nejpozději při kvalifikačním studiu. A. Tomková hovoří o principu izomorfismu<sup>69</sup> používaného ke zkvalitnění učitelství přípravy ve vztahu právě sebereflexe studentů při pedagogické praxi. Hovoří zde o nápodobě, kdy vyučující dává příklad svým studentům, kteří se nápodobou sami zdokonalují ve své profesní reflexi a sebereflexi. Nesmí se ale jednat o pouhé napodobování nebo dokonce nacvičování, ale spíše

---

<sup>66</sup> VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6., s. 118

<sup>67</sup> S tímto tvrzením nesouhlasí např. O. Příbyla, který tvrdí, že reflexe má smysl jedině tehdy, pokud učitel reflektuje svou činnost. Podle něj je špatně, pokud učitel zkoumá více sebe než svou činnost. In Reflexe má při studiu učitelství potenciál. Ale pouze, pokud reflektuji svou činnost, nikoli sebe,“ říká Ondřej Příbyla. *Učit se učit* [online]. Brno: Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity, 2013 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.ucitseucit.cz/clanky/umeni-ucit/92-rozhovropribylareflexe>

<sup>68</sup> KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebezpoznání a sebezpojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2., s. 9

<sup>69</sup> Termín izomorfismus je používán zejména v přírodních vědách (matematice) a znamená ekvivalenci, stejnorodost, shodnost struktury.



o výzvy k vlastní tvorbě a sebezdokonalování. Zdůrazňuje také, že tato podpora není potřebná jen pro začínající studenty – budoucí učitele, ale i pro pokročilejší studenty, kteří díky tomu dokážou poučněji, hlouběji a s větším zájmem těžit ze své zkušenosti a přemýšlet v odborné reflexi své pedagogické praxe.<sup>70</sup>

Jelikož je učitel součástí nejenom procesu učení svých žáků ale i širšího společenství (pedagogického sboru, svého města, celé společnosti atd.), měla by jeho sebereflexe zahrnovat i další oblasti než jenom úzké zaměření se na proces učení ve své třídě, své jednání a chování v uzavřeném společenství. Osobnost učitele ovlivňují právě i interakce s kolegy, vedením školy, inspektory, rodiči a mnoha dalšími lidmi, kteří s učitelem přicházejí do kontaktu z hlediska jeho pedagogické práce.<sup>71</sup> To vše má vliv na formování učitelovy osobnosti, jeho schopnosti pracovat sám na sobě.

Schopnost sebereflexe je tedy důležitým předpokladem pro kvalitní pedagogickou práci učitele i pro úspěšný život každého jedince. H. Lukášová mimo jiné hovoří o povaze pedagogické sebereflexe, která se v pojetí modelu učitelského vzdělávání opírá o ideu svobody v rozhodování učitele. Tato svoboda s sebou ale nese i osobní zodpovědnost za dobro žákova rozvoje v podmínkách školní edukace – hlavní roli zde hraje autonomie učitele jako člověka. S tím souvisí i učitelská identita, tzv. **profesní Já učitele**.<sup>72</sup>

Mimo rozvíjení této schopnosti by se ale velická pozornost měla věnovat i rizikům, která sebereflexe přináší při špatném sebehodnocení. Jedná se zejména o **podceňování**, kdy má o sobě učitel nízké mínění ať už z hlediska svých pedagogických schopností nebo obecně svých osobnostních předpokladů k pedagogické práci. Dále se naopak může jednat o **přeceňování**, kdy si ale učitel ani nemusí být vědom, že jeho chování a jednání není dobré. Podobnou disproporci zmiňuje i H. Lukášová, která provedla empirický výzkum u studentů učitelství a zjistila, že rizikem při osvojování dovednosti sebereflexe je nesoulad mezi aktuálním já a ideálním,

---

<sup>70</sup> TOMKOVÁ, Anna. Od principu izomorfismu ke zkvalitňování učitelské přípravy aneb poděkování za reakce a otevření širšího tématu. *Pedagogika*. 2015, **65**(1), 94-96.

<sup>71</sup> POLANOVÁ, Věra. *Sebereflexe učitele jako součást jeho pedagogických kompetencí*. Praha, 2011., s. 28

<sup>72</sup> LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8., s. 21, 35

nebo požadovaným já. Zejména slabší jedince je dle ní třeba učit zaměřit se na podstatné a důležité okamžiky.<sup>73</sup> Ke stejnému závěru došla ve svém výzkumu i B. Pravdová.<sup>74</sup>

Dále může být sebereflexe zkreslená z důvodu **skryté snahy** tzv. vylepšit si image. Stává se to zejména tehdy, je-li učitel vnějším tlakem přinucen o sobě tvrdit věci pro potřeby okolí, např. vedení nebo inspekce, kdy se vlastně snaží přesvědčit sám sebe, že opravdu jedná, jak je od něj vyžadováno, a svou práci plní dobře ne z vlastní vůle, ale protože je k tomu nucen, nebo se naopak snaží být lepší než ostatní a být za to oceňován. S tím souvisí i poslední riziko, že se učitel chová a hodnotí tak, jak je sociálně žádoucí. Učitel se v takové chvíli nezamýšlí nad sebou, ale nad tím, jaká očekávání má jeho okolí a zda tato očekávání plní. V těchto chvílích si učitel neumí uvědomit a reálně zhodnotit své jednání, a jeho schopnost sebereflexe tudíž není dobrá. Tento fakt potvrzuje i mezinárodní průzkum Talis 2013, který mimo jiné hovoří o nedostatečném sebevědomí českých učitelů.<sup>75</sup> Stejněmu šetření se věnují i V. Kašparová, E. Potužníková a T. Janík, kteří tento průzkum diskutují a dochází k závěru, že je třeba učitele podporovat v dalším profesním rozvoji se zacílením na aktivity, které by mohly posílit jejich subjektivně vnímanou zdatnost.<sup>76</sup> To potvrzuje už výše zmíněný požadavek kladen na učitele, že podmínkou kvalitní sebereflexe je **reálné a kritické hodnocení sebe sama**.

#### 4.2.1 Akční učitelství jako forma sebereflexe učitele

Akční učitelství je v literatuře chápán jako praktický výzkum vycházející z aktuální situace v dané třídě, který je uskutečňován učiteli v praxi. Na rozdíl od akademického výzkumu, který realizují akademičtí výzkumníci. Ani jeden

---

<sup>73</sup> LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8., s. 38

<sup>74</sup> PRAVDOVÁ, Blanka. Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*. 2013, **23**(2), 174-194.

<sup>75</sup> Analytická zpráva z šetření TALIS 2013. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerxpress.html>, s. 6-16

<sup>76</sup> KAŠPAROVÁ, V., POTUŽNÍKOVÁ, E., JANÍK, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, **25**(4), 528-556., s. 541-542

z uvedených výzkumů není lepší nebo horší. Je ale nutné upozornit na fakt, že akční učitelství výzkum a jeho výsledky odpovídají aktuální situaci v dané třídě, jsou více subjektivní a mají tak omezené využití.<sup>77</sup>

Typický je cyklický charakter, kde každá akce je vyhodnocována za účelem plánování akce další. Podstatou není (na rozdíl od akademických výzkumů) metoda, ale aktivita (činnost). Základními prvky jsou zde akce, reflexe a revize. Rozpracovaný pěti fázový model reflexe ALACT (kap. 4.1) tyto základní prvky přesně naplňuje. J. Whithead (1993)<sup>78</sup> těchto pět kroků prezentuje jako:

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

Akční výzkum nutí učitele nejen klást si otázky (Co dělám? Proč to dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat? Je to, co dělám efektivní, či neefektivní? Kam chci dojít? Jak tam chci dojít?), ale vede také k pozorování sebe sama, kdy učitel reflektuje vlastní pedagogickou činnost a hledá alternativní způsoby pro dosažení lepších výsledků. Cílem akčního výzkumu je tedy zvýšení profesionality učitele, rozvíjení jeho pedagogického myšlení a dovedností, zkvalitnění jeho rozhodovacích procesů, ovlivnit jeho hodnotovou orientaci a posílit jeho vědomí o možnost zlepšení vlastní pedagogické zkušenosti. Zkvalitnění pedagogické praxe pak podle D. Nezvalové vede také k rozvoji pedagogické teorie.<sup>79</sup>

Dále uvádí tři typy akčního výzkumu. *Pro-aktivní* akční výzkum, kdy učitel nejprve vyvíjí aktivitu a teprve potom studuje výsledné efekty. V *reaktivním* akčním výzkumu učitel sbírá informace předtím, než se pokusí jít do akce (inovovat praxi). Vychází z předpokladu, že profesionální odpovědnost vyžaduje nejprve pochopit

---

<sup>77</sup> NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, **LIII**(3), 300-308., s. 300

<sup>78</sup> WHITHEAD, J. *The growth of educational knowledge*. Bournemouth: Hyde Publications, 1993. In tamtéž s. 301

<sup>79</sup> tamtéž

pedagogickou situaci, a teprve na základě toho zvolit odpovídající jednání.<sup>80</sup> *Kooperativní* akční výzkum vyžaduje stejné dovednosti jako předešlé dva typy, ale navíc také sociální dovednosti. Předpokládá oboustranný respekt a podporu a zajišťuje všem členům týmu jistotu a profesionalitu. Musí být přítomná konstruktivní kritika, která členům pomáhá nacházet efektivnější řešení, hlubší porozumění a konstruktivnější diskusi.<sup>81</sup>

### 4.3 Sebereflexe žáků na 1. stupni ZŠ

Sebereflexe by měla být součástí každého vyučovacího procesu, protože, jak už bylo řečeno, člověk se neučí pouze ze zkušenosti, ale až z reflexe této zkušenosti. Musí umět kriticky zhodnotit, jakou roli v celém procesu hraje právě on sám. Je to jedna ze základních potřebných kvalit a schopností každého člověka. Na základě sebehodnocení dochází k určitému zobecnění poznatků o sobě samém na základě kritické analýzy své činnosti, jednání, chování, myšlenek, názorů, postojů či vykonaných činů. Žák ale nesmí podlehnout přeceňování nebo naopak podceňování vlastních schopností. Schopnost sebehodnocení a následné sebereflexe musí být u žáků školou systematicky rozvíjena pomocí vlastního kritického i pozitivního hodnocení jednání jako východisko zkvalitňování sebe sama. Ne tedy vnější podněty, ale naopak vnitřní motivace má největší vliv na individuální rozvoj každého žáka.

Reflexe, potažmo sebereflexe, je zastoupena i v třífázovém modelu učení (známý jako model E-U-R), který byl u nás rozšířen zejména díky programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. V první fázi, **evokaci**, je nutné nastartovat tři základní činnosti – vybavit si informace, které máme o tématu, zaktivovat žáka a motivovat žáka na základě vnitřního zájmu o předkládaný problém nebo učivo. Ve druhé fázi, **uvědomění si významu**, se jedná o fázi učení, expozice a fixaci učební látky, kdy se žák setkává s novými informacemi. Ve třetí fázi, **reflexi**, žák třídí, systematizuje a upevňuje nové vědomosti a přetváří si tak svá původní vědomostní schémata

---

<sup>80</sup> SCHMUCK, R. A. *Practical action research for change*. Arlington Heights (Illinois): SkyLight Professional Development, 1997. In NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, **LIII**(3), 300-308., s. 301-302

<sup>81</sup> STRINGER, E. T. *Action research : a handbook for practitioners*. Thousands Oaks (California) : Sage Publications, 1996. In tamtéž s. 302

aktivovaná ve fázi evokace. **Právě zde probíhá proces učení, jehož výsledek je trvalý.**<sup>82</sup> Pro každou ze tří fází jsou doporučeny vhodné metody, které napomáhají kvalitnímu zvládnutí každé této fáze. Pro potřeby této práce uvádím pouze metody vhodné k zařazení právě do třetí fáze procesu učení – reflexe. Jsou to:

- Myšlenková mapa
- Pětílístek
- Kostka
- Volné psaní
- Brainstorming
- I. N. S. E. R. T.
- Vennův diagram

Na správně proběhnutou reflexi navazuje sebereflexe žáků. V tuto chvíli má žák k dispozici všechny potřebné poznatky a materiály k tomu, aby mohl zhodnotit, do jaké míry on sám naplnil své cíle a očekávání, kde má dosud mezery a co může udělat pro to, aby tyto mezery byly doplněny. V případě, že vyhodnotí, že nedostatky nemá, plánuje další svůj rozvoj stanovováním si nových cílů dle svého uvážení a zájmů. Jelikož žák na 1. stupni ZŠ ještě nemá dostatečnou zkušenost se sebereflexí a tato dovednost je u něj teprve soustavně budována, je velice důležité, aby byla jeho sebereflexe podpořena i reflexí učitele.

System hodnocení a sebehodnocení by měl být v rovnováze, protože jen tehdy může působit na rozvoj osobnosti žáka, zlepšení jeho výkonu a neslouží jako pouhá kontrola a hodnocení v rovině zvládnuté – nezvládnuté učivo. Pouze to žákovi totiž nedává absolutně žádnou informaci o tom, co je potřeba s tímto stavem dělat dál. Pro učitele je sebereflexe žáka stejně důležitá, jako pro žáka pohled učitele. Dává učiteli totiž možnost doplnit si obrázek na základě individuálního pohledu žáka a společně by získané informace měl spojovat v celek, který se stává předpokladem pro individualizovanou učební činnost každého žáka.<sup>83</sup> Svou roli hraje i hodnocení ze strany

---

<sup>82</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s. 114-117

spolužáků, což od celé skupiny ale předpokládá rozvinutou kompetenci sociální a personální.

Z didaktického hlediska lze sebehodnocení a následnou sebereflexi chápat jako kompetenci, podporující samostatnost a nezávislost na učiteli. Hodnocení své vlastní práce umožňuje žákovi svou činnost regulovat. Pokud je žák sám zapojen do stanovování cílů svého dalšího vzdělávání, zvyšuje se tím jeho motivace, a navíc je veden k přijetí zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Stává se tak opravdovou součástí vzdělávacího procesu, ne pouze jen jeho pasivním příjemcem. N. Pelcová jde ještě dál s tvrzením, že cílem žákova učení je právě to, aby se naučil hodnotit. To by mu mělo zabránit být bezmocným vůči heteronomnímu hodnocení ze strany učitele, a naopak pomoci nalézt a rozvinout dispozice potřebné k autoregulaci vlastní činnosti a náhledu na ni.<sup>84</sup>

Je třeba, aby bylo budování sebereflexe plánovité a systematické. Je vhodné, aby učitel s dětmi zprvu reflexi prováděl společně, nejprve slovně a využívali k tomu zejména otázky typu „CO“ a „PROČ“. Otázky typu „CO“ žákovi poskytují konkrétní popis proběhnuté zkušenosti a její uvědomění si, naopak otázky typu „PROČ“ dávají už hlubší náhled do samotného procesu učení, jeho pochopení a využití pro svůj další rozvoj.

Sebereflexe by u žáků měla probíhat neustále, kdykoli řeší nějaký úkol, měly by jim automaticky vyvstávat otázky, které by jim dávaly vodítko pro svůj další rozvoj, například: Proč mám tohle cvičení dřív než ostatní? Proč mě zrovna tenhle příklad tolik zdržel? Co dalšího bych mohl zkusit splnit, když už svou práci mám? Koho bych mohl požádat o pomoc s tímto problémem? – a mnoho dalších podobných otázek. Nad touto sebereflexí žáka učitel přehled mít nemůže, neboť probíhá skrytě, průběžně a není vyžadováno její zveřejňování. Existují ale metody a postupy, které lze nazvat závěrečné (sumativní) sebehodnocení. K tomu jsou využívány zejména tyto formy:

**Verbální** – např. hodnotící komunitní kruh.

---

<sup>83</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699., s. 21

<sup>84</sup> PELCOVÁ, Naděžda. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika*. 2013, **2013**(3), 285-300., s. 297

**Psaná** – např.:

- sebehodnotící listy – konkrétní činnosti, denní, týdenní, měsíční atd.,
- sebehodnotící sešit „Jaký jsem“,
- dopis sobě.

**Grafické** – symboly, obrazy, grafy, barvy atd.

**Nonverbální** – gesta, mimika, vyjádření pohybem, názorem, předmětem atd.

**Číselná** – stupnice, procenta, body atd.

Pro žáky mladšího školního věku je vhodné zprvu zařazovat pouze verbální, nonverbální nebo grafické formy, neboť těm rozumí nejlépe. Naopak starším dětem je vhodné předkládat všechny možnosti a vést je k ucelenému písemnému projevu, ve kterém je vyžadován promyšlený, systematický a ucelený projev.<sup>85 86</sup>

Pokud má sebereflexe a vůbec každá činnost probíhat správně a je po žácích vyžadovaná, musí mít jasná a žákům sdělená kritéria. Kritéria hodnocení mohou být z hlediska tvůrce:

- **komplexně předložena učitelem** (vhodné z počátku práce, jedná se o jakýsi vzor, který později budou sami žáci napodobovat);
- **utvářena učitelem postupně před zraky žáků** (žáci sledují uvažování učitele a jeho postupy, ze kterých budou čerpat inspiraci);
- **vytvářena společně s žáky** (učitel cíleně spolupracuje s žáky a poskytuje jim prostor pro jejich vlastní návrhy, jejich náměty však koriguje);
- **navržena žáky** (jsou-li žáci k tvorbě kritérií systematicky vedeni, vrcholem jejich dovednosti je schopnost samostatně vytvořit odpovídající kritéria ke konkrétní činnosti).<sup>87</sup>

Kritéria je možné vytvářet ve všech oblastech. Může se jednat o kritéria pokrývající škálu od chování ve třídě (pravidla chování) až po kritéria konkrétních učebních činností (co znamená umět abecedu, co zvládne žák, který skutečně ovládá vyjmenovaná slova, jak vypadá správný postup při řešení slovních úloh, jak poznáme formálně správně napsaný dopis atd.).

---

<sup>85</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6., s. 151-153

<sup>86</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699., s. 33-38

<sup>87</sup> tamtéž s. 50-51

Má-li být sebereflexe kvalitní, nesmí být povrchní a nahodilá. Pokud jsou stanovena kritéria, musí učitel zajistit i vhodné podmínky k průběhu sebereflexe. J. Kratochvílová uvádí čtyři nezbytné věci, které jsou k sebehodnocení žáků nutné zajistit:

- **vhodné podmínky** – myslí se tím bezpečné klima třídy, partnerský vztah s učitelem, sounáležitost mezi žáky navzájem;
- **čas** – čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, je naopak přínosem pro žáka i učitele, přestože se díky tomu nestihlo probrat nějaké učivo;
- **vhodné nástroje** – na mysli máme právě konkrétní kritéria a indikátory a propojení sebehodnocení a hodnocení učitele;
- **informovanost rodičů** o významu, přínosu a formě realizace sebehodnocení ve třídě.<sup>88</sup>

Každý z těchto čtyř bodů má svůj důležitý význam pro dobrou sebereflexi žáků. Jestliže se žák nebude cítit bezpečně, své nitro neodhalí a nebude mít možnost otevřeně hovořit o svých pocitech. Dostatek času na toto vyjádření je nutností, zvláště u mladších žáků, kteří se své myšlenky teprve učí formulovat. Takto strávený čas není promarněný, i když se to tak mnohdy může zdát. V českých školách stále převládá názor, že zvládnutí předepsaného učiva na čas je hlavní ukazatel kvality učitelovy i žakovy práce. Právě procesem sebereflexe se žák i učitel ale učí nejvíce. Je ale nutné vytvořit určitá kritéria, protože bez vodítka (ať už daného učitelem nebo vytvořeného samotnými žáky) není možné vlastní proces učení, o který jde především, hodnotit. V neposlední řadě je v dnešní době nutná osvěta rodičů, proč a jak bude učitel se sebereflexí žáků pracovat. Je třeba rodiče ujistit, že i když dává učitel žákům do ruky sebehodnotící nástroj, neznamená to, že by se tím sám zbavoval zodpovědnosti za jejich vzdělávání, ale o postoupení určité míry zodpovědnosti žákům samotným, a to pouze v takové míře, kterou jsou v daném věku schopni zvládnout.

#### 4.3.1 Portfolio

Žakovským portfoliem rozumíme uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vzniknuvších během žakova učení. Nejedná se o cíl učení, o vytvoření

---

<sup>88</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699., s. 79-88



prostředku k němu. Žáci při práci s portfoliem provádí činnosti jako sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. Portfolio by mělo mít jednotný charakter (základní smysl, obsah), ale zároveň by mělo žákům ponechávat prostor k osobnímu vkladu (projevení osobnosti, originality, tvořivosti, samostatnosti). Žákovské portfolio se tím tak stává funkčním nástrojem rozvoje a prokazování celé škály klíčových a oborových kompetencí. Zvláště umožňuje rozvíjet **kompetence k sebereflexi a sebehodnocení**.<sup>89</sup>

J. Kratochvílová uvádí, že portfolio může dále sloužit jako podklad nejen k sebehodnocení žáka, ale i k hodnocení žáka učitelem, konzultaci s rodiči, ke sledování žákova pokroku i pro rozvoj jeho osobnosti.<sup>90</sup> Naplňuje tedy nejen kompetence k sebereflexi a sebehodnocení, ale i kompetence personální. S tím souvisí již zmiňovaný osobní vklad žáka, kdy si učitel nevšímá pouze toho, co portfolio obsahuje, ale i jeho formy (vnější vzhled – formát, čistota, úprava, pečlivost atd.). Záleží i na počátečním zadání učitele. Tehdy je to většinou on, kdo určuje způsob zakládání materiálů (například krabice, košíky, různé boxy, pořadače, šanony, složky, sešity, šuplíky či dokonce elektronické portfolio vedené v počítači); většinou také určí způsob ukládání prací (po předmětech, tématech, ročnicích). Portfolio posiluje u žáků i míru zodpovědnosti a to zejména v případech, kdy je jeho tvorba a rozhodování o jeho obsahu plně v režii žáka nebo jsou učitelem poskytnuta pouze vstupní kritéria pro zakládání konkrétních prací.<sup>91</sup>

H. Košťálová dále poukazuje zejména na spojení výuky a učení s hodnocením, kdy přímo mluví o „*hodnocení pro učení*“.<sup>92</sup> Portfolio podle ní dále poskytuje informace nejen o výsledcích učení žáka, ale i o jeho průběhu, což učitelé poskytují velmi důležité poznatky pro plánování další výuky.

---

<sup>89</sup> TOMKOVÁ, Anna. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2007 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMÁRNÍ-SKOLE.html/>

<sup>90</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699., s. 69

<sup>91</sup> tamtéž s. 69-70

<sup>92</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7., s. 112

Z hlediska typu uložených prací můžeme rozlišovat sběr materiálů sloužící k sumativnímu nebo formativnímu hodnocení. **Sumativní hodnocení** poskytuje zhodnocení studijních výsledků a mělo by se tedy jednat o vybrané (nejlepší) práce. Naopak materiály sloužící k **formativnímu hodnocení** poskytují žákovi průběžnou zpětnou vazbu a cílem je na základě jejich zpětného procházení zlepšit proces učení žáka. Je tedy vhodné do těchto portfolií vkládat i záznamy o vývoji práce (myšlenky, koncepty, plány atd.).<sup>93</sup>

J. Straková se zaměřila na linii sumativního hodnocení prostřednictvím portfolia a definovala tyto tři typy:

- **portfolio pracovní** – je určeno výlučně k poskytování zpětné vazby, umožňuje monitorovat každodenní pokrok žáka a umožnit jeho další rozvoj na základě reflexe vlastní práce;
- **portfolio prezentační** – posuzuje studijní výsledky žáka a jeho předpoklady k dalšímu studiu, jedná se o promyšlený soubor obsahující vybrané (omezené) množství žakovských prací za účel představení toho nejlepšího, co žák dokázal;
- **portfolio hodnotící** – kombinuje oba účely – mělo tedy by obsahovat nejen výslednou práci žáka, ale i informaci o tom, jak se tato práce vyvíjela a jeho součástí bývají také záznamy učitele.<sup>94</sup>

Ačkoli se může zdát, že zavedení portfolia ve třídě je to nejlepší, co učitel pro své žáky může udělat, nesmí pro jeho přednosti zapomínat na jeho nevýhody. V rámci **projektu Kvalita I** byly zformulovány hlavní výhody a nevýhody portfoliového hodnocení.

#### **Výhody portfoliového hodnocení:**

- umožňuje posuzovat žakovské dovednosti a znalosti komplexně a dlouhodobě;
- spojuje formativní a sumativní aspekt hodnocení;
- pomáhá vyučujícím, studujícím i rodičům vytvořit si podrobný obrázek o tom, jaké jsou silné a slabé stránky žáka;
- podporuje zapojení žáka do plánování a hodnocení svého učení, čímž přebírají větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání a zvyšují svojí motivaci pro učení;

---

<sup>93</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7., s. 114

<sup>94</sup> STRAKOVÁ, Jana. Typy portfolií a jejich využití ve výuce. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2010 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9879/TYPY-PORTFOLII-A-JEJICH-VYUZITI-VE-VYUCE.html/>

- zvyšuje zapojení všech aktérů školního vzdělávání – žáků, vyučujících, rodičů.

Přestože zkušenosti ze škol, kde portfolia využívají, jsou spíše pozitivní (větší motivace žáků, hlubší zapojení rodičů), připouští i určitá úskalí.

**Nevýhody portfoliového hodnocení (zkušenosti ze škol):**

- časová náročnost;
- přílišný rozsah materiálů;
- riziko formálnosti hodnocení;
- nebezpečí zneužití informací o žácích.<sup>95</sup>

Podobné zkušenosti potvrzuje i J. Štefflová, která uvádí své zkušenosti z praxe, kde hovoří o „*biči na učitele*“. Navzdory tomu ale uvádí, že takto vložený čas se mnohokrát vrátí a nakonec i negativní poznatky uzavírá pozitivním přínosem pro potřeby pedagogického hodnocení, kdy stačí vzít dané portfolio do ruky a dítě má „*jako na dlani*“. Díky portfoliu tak může lépe hodnotit pokrok v oblasti klíčových kompetencí, jejichž rozvoj je vlastně cílem základního vzdělávání.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Co je portfolio. *Systémový projekt Kvalita I* [online]. Praha: CERMAT, 2007 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: [http://www.esf-kvalita1.cz/osobni\\_portfolio-koncepce.php](http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php)

<sup>96</sup> ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Portfolio učí poznat sebe sama. *Učitelství noviny* [online]. 2006, **2006**(19), 2 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2652>

## 5. INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE

Pojmy individualizace a diferenciacie jsou slýchány stále častěji a to nejen v českém školství. Jsou důležitou součástí vzdělávacích a sociálních politik na celém světě. V nejširším smyslu tyto pojmy můžeme vnímat jako nástroje, kterými současná společnost usiluje o začlenění všech svých členů bez jakéhokoli rozdílu. V takové společnosti jsou si její členové rovni v rovině lidské i právní a plnohodnotně se podílejí na jejím životě.

**Individualizace** pochází z latinského slova *individuum*, což znamená jedinec, jednotlivec. Vychází z předpokladu, že každý člověk vyžaduje individuální přístup, protože lidé disponují různými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Nejsou unifikováni, a proto je z hlediska vzdělávání důležité, aby byly jejich charakteristiky respektovány. Předpokladem úspěšné individualizace je dobré poznání možností jednotlivce, naplnění jeho potřeb a zájmů, a tak zlepšení jeho dovedností a znalostí.<sup>97</sup>

V prostředí školy se pod tímto termínem myslí přizpůsobení výuky konkrétnímu žákovi např. tempu učení, preferovanému stylu učení apod.<sup>98</sup> Individualizované vyučování je stěžejním pilířem mnoha vzdělávacích programů realizovaných po celém světě. Mezi nejznámější patří zejména *Puebloská soustava*, *Daltonský plán*, *Winnetská soustava*, *Jenský plán*, *Waldorfská pedagogika* nebo *Montessori pedagogika*. Více systematicky řízená individualizace se pak vyskytuje např. v programu *Začít spolu* nebo *RWCT*.

**Diferenciacie** pochází z latinského slova *differre* v překladu znamenající lišit se, odchylovat se. Můžeme hovořit o formě třídění na základě různých odlišností. Diferenciacie vyjadřuje různost a rozmanitost vzdělávacích potřeb jedince. Lidé mají vzdělávací potřeby, které jsou si podobné, a přesto se liší; a to právě na základě individuálních potřeb každého člověka. Tyto se nemusí lišit pouze na základě věku,

---

<sup>97</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. *InFlow* [online]. Brno: Šatavová Lenka, 2010 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

<sup>98</sup> Individualizace ve výchově a vzdělávání pro ZŠ. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: [http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace\\_v\\_ZS-cast\\_1.pdf](http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf), s. 2

pohlaví, státní příslušnosti aj., ale právě i drobnými rozdíly, třeba i v rámci jedné třídy, tedy v rámci jedné věkové skupiny.<sup>99</sup> Z. Kolář hovoří o diferenciaci ve škole jako o rozdělování žáků do homogenních skupin na základě vymezených kritérií jako např. věk, pohlaví, prospěch, schopnosti, zájmy atd.<sup>100</sup> Podrobnějšímu popisu třídění se věnuje podkapitola 4.3. Velikým rizikem diferenciaci zůstává velmi tenká hranice mezi diferenciací a separací – oddělení, izolace (někdy až segregací – vyloučení), která už pro žáky nemá pozitivní přínos. Diferencovaná výuka by měla být taková, aby byla vhodná pro všechny žáky za předpokladu respektování jejich individuality. Tomu napomáhá právě projev individuality žáka skrz písemné záznamy v Týdeníku.

## 5.1 Individualizační principy

Princip, z latinského *principio* (počátek), v tomto kontextu znamená, že principy jsou základní a obecně uznávané myšlenkové zásady, které se nedokazují, ale lze z nich odvozovat další jednání nebo poznání.<sup>101</sup> K tomu, aby se vyučování mohlo nazývat individualizované, je potřeba naplnit tyto dva individualizační principy:

- **princip zvládnutého a pochopeného učiva** – každý žák dosáhne stanovených cílů, ale každý jinou cestou a v jiném čase;
- **princip kontinuálního pokroku** – každý žák dosáhne všeho, co je schopen zvládnout, pokud k tomu má vhodné podmínky a dostatek času.<sup>102</sup>

K naplnění individualizačních principů je velmi důležité mít odpovídající personální i materiální zajištění. Z hlediska personálního zajištění je myšleno zejména **týmové vyučování**, kdy se dva a více učitelů sdružuje, aby společně plánovali,

---

<sup>99</sup> Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. *InFlow* [online]. Brno: Šatavová Lenka, 2010 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

<sup>100</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 32

<sup>101</sup> Jedná se vlastně o *axiom*, což je tvrzení, které se předem pokládá za platné a jehož pravdivost se nedokazuje. Na soustavách axiomů jsou založené např. matematické teorie.

<sup>102</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 53

realizovali a hodnotili výuku, **zajištění pomocného personálu** (jiný pedagogicky pracovník, rodič, starší nebo pokročilejší spolužák) nebo **specialisty**, který má na starosti konkrétní oblast (profesionál zabývající se žáky z nepodnětného prostředí, se specifickými poruchami nebo žáky se speciálním talentem, např. matematika, umění atd.). Materiálním zabezpečením jsou myšleny rozmanité učební pomůcky, napomáhající individuálnímu rozvoji žáka. Může se jednat o pomůcky určené skupině nebo jednotlivci, ale i o knihy, další texty, audio- či video- materiály, hry pro rozvoj určité oblasti atd.<sup>103</sup>

J. Kargerová a Z. Maňourová zmiňují nejen věcné a materiální prostředí, ale za zásadní podmínku individualizace považují hlavně podnětné prostředí třídy, čímž mají na mysli pozitivní klima třídy i školy. Důležitým znakem takového prostředí je spolupráce a to nejen mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žáky, mezi vedením školy a jednotlivými učiteli, ale také mezi třídou (školou) a rodiči.<sup>104</sup>

Tato opatření vedou k dvojímu typu individualizace a to **individualizaci částečnou**, kdy máme na mysli dílčí aktivity, které vedou k rozvoji žáka, a **individualizaci úplnou**, kdy se žák učí zcela samostatně v konkrétním jednom předmětu nebo ve všech předmětech povinných pro danou školu.<sup>105</sup>

Týdeník svým uzpůsobením napomáhá právě individualizaci částečné, kdy se učitel na základě dodržování výše zmíněných principů snaží přizpůsobit výuku každému žákovi s ohledem na jeho individuální možnosti. Děje se tak zejména na základě znalostí žákovy osobnosti a jeho preferencí témat získaných z odpovědí v rámci Týdeníku na zadané aktuální otázky (viz **kapitola 6 a Příloha 2**).

---

<sup>103</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9., s. 158

<sup>104</sup> Individualizace ve výchově a vzdělávání pro ZŠ. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: [http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace\\_v\\_ZS-cast\\_1.pdf](http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf), s. 28

<sup>105</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8., s. 11

## 5.2 Typy individualizace

Ve školním prostředí jsou na základě individualizace obsahu vyučování (vyučovací látky), metod, strategií a tempa učení podle A. Vališové a H. Kasíkové využitelné následující typy individualizace. Ty mohou být využity samostatně, nebo i v různých kombinacích. Prvním typem je **výběr učiva**, kdy je ponecháno na žakově zodpovědnosti, jaké učivo si zvolí pro svůj rozvoj. Může se jednat o celé oblasti zaměřené určitým směrem (přírodovědná oblast, humanitní atd.) nebo pouze zaměření se na určitou část daného učiva (rozšiřující informace o určitém jevu, osobě, historické události aj.). Dalším typem může být **doplňující vyučování**, což je určitá nadstavba běžného vyučování. Každému žákovi je poskytnut stejný základ a v tomto doplňujícím vyučování je poskytována nadstavba znalostí, případně zdokonalování základního učiva pro ty žáky, kteří ve standardní době v rámci běžného vyučování nezvládli základní strategie a je tedy potřeba jim pomoci dosáhnout původního cíle. Třetím typem může být rozfázované učivo do určitých kroků, kdy žák má k dispozici návod, jak těmito kroky postupovat. Prochází učební látkou ve výhodném pořadí úkolů a ve vlastním tempu. Takový typ je autorkami nazýván **žák ve sledu učebních jednotek**. Posledním typem je individualizační „matching“, což znamená propojování vyučovacího stylu pedagoga s učebním stylem žáka.<sup>106</sup>

J. Kargerová a Z. Maňourová mimo těchto typů upozorňují ještě na fakt, že individualizace by měla **respektovat věkovou přiměřenost, temperament dítěte jeho typ učení** (tedy výše zmiňovaný učební styl) a **schopnosti dítěte**. **Věkovou přiměřeností** se nemyslí pouze fyzický věk, ale i celková úroveň vývoje osobnosti, která se promítá ve vývoji fyzickém, psychickém (emocionálním, intelektuálním, morálním) a sociálním. Pokud učební činnost nebude přizpůsobena vývojovým

---

<sup>106</sup> VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9., s. 158

faktorům (bude nepřiměřená a náročná), hrozí u dítěte vytvoření pocitů nezdaru, frustrace nebo nudy.<sup>107</sup>

**Temperament dítěte** určuje jeho konkrétní projevy ve třídě a tak přímo ovlivňuje jeho výuku. Učitel by měl znát základní typologii temperamentu (v dnešní době nejznámější typologie MBTI) a základní charakteristiky jednotlivých typů, aby mohl lépe porozumět žákovi a přizpůsobit tak výuku jeho osobnostním předpokladům a potřebám. *Prometheovské děti, tzv. malí racionálové*, mají potřebu přicházet věcem na kloub a rádi se zdrží u otázky „Proč?“ Oproti tomu *Dionýsovské děti, tzv. malí „hráči“*, jsou velmi impulzivní a potřebují okamžitou akci. Rychlou a nepředvídanou akci zase nemají rády *Epimetheovské děti*, které potřebují jistotu, že vše má svůj řád a nic se hned tak nezmění. Rády se ujišťují, že naplnily dané požadavky a sami si příliš nevěří – potřebují ubezpečení zvenku. Posledním typem jsou *Apollonské děti, tzv. malí „idealisté“*. Na jednu stranu chtějí být sami sebou, ale neumí v tom být sami. Často o sobě pochybují a potřebují ujištění, že to co dělají je okolím žádáno. Spíš než o naplnění pravidel jim jde o spolupráci, často mívají soucit s těmi, kteří tolik nevyvíkají.<sup>108</sup>

Nejen věk a temperament určuje způsob individualizace. Jeden z hlavních faktorů je právě **učební styl** každého žáka, tedy cesty, kterými se vzdělávání k žákovi dostává nejsnáze. *Vizuální typy* preferují přijímání informací v obrazové podobě, často si informace graficky zvýrazňují a třídí. *Komunikativní (auditivní a verbální) typ* oproti tomu raději naslouchá a hovoří a toho využívá i při samotném učení – často se učí nahlas, předříkává si, zkrátka se musí slyšet. *Haptický a kinestetický typ* si zase musí vše „osahat“ nebo prožít. Potřebuje skutečný kontakt s realitou, manipulaci a pohyb.<sup>109</sup>

Schopnosti jsou vlastnosti osobnosti, které jsou postupně rozvíjeny. Nejznámější je teorie mnohočetných inteligencí H. Gardnera, který hovoří o osmi typech inteligence

---

<sup>107</sup> Individualizace ve výchově a vzdělávání pro ZŠ. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: [http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace\\_v\\_ZS-cast\\_1.pdf](http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf), s. 2-3

<sup>108</sup> Individualizace ve výchově a vzdělávání pro ZŠ. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: [http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace\\_v\\_ZS-cast\\_1.pdf](http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf), s. 6-11

<sup>109</sup> tamtéž s. 12-15



(schopností), uplatňujících se při každodenním řešení problémů. Jedná se o inteligenci verbální, matematicko-logickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Úkolem vzdělávání je pak nechat otevřené všechny cesty a vyvarovat se předčasnému uzavření některé z nich. Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je nabízet žákům rozmanité činnosti a nechat je tyto činnosti volit dle jejich vlastních preferencí.<sup>110</sup>

Právě Týdeník, na základě poznání žáka, jeho temperamentu a preferencí, umožňuje výběr učiva a přizpůsobení výuky konkrétním učebním stylům daného žáka. Učitel zná mimo toho také žákovo tempo i možnosti i z jiného pohledu než jen z klasických informací získaných z výsledků testování učební látky. Může proto tyto informace promítnout i do formativního hodnocení, kdy žákovi poskytne důležité informace v průběhu učení. Tyto poznatky má podloženy nejen průběžnými výsledky učebních procesů, ale právě i informacemi z oblasti sociálního a personálního rozvoje (tyto informace získává právě z Týdeníku), což klasické sumativní hodnocení neumožňuje.<sup>111</sup>

### 5.3 Klasifikace diferenciac

Klasifikací neboli tříděním rozumíme rozdělování diferenciac dle jednotlivých kritérií, např. dle věku, pohlaví, schopností, zájmů aj. Na základě těchto rozdělení rozlišují H. Kasíková a J. Straková čtyři druhy diferenciac ve dvou rovinách. V první rovině se jedná o diferenciaci **kvantitativní a kvalitativní**, ve druhé pak o diferenciaci **vnější a vnitřní**.

- **Diferenciac kvantitativní** – kritérium pro rozdělení žáků je zde jejich hodnocení učitelem (např. výkon žáka, známky, výsledky testů atd.).
- **Diferenciac kvalitativní** – kritérium je především zájem žáka o dané učivo, téma, žákovy zájmy, jeho osobní cíle a motivy aj.
- **Diferenciac vnější** – je založena na administrativním členění organizace. Diferenciac může probíhat na základě zaměření jednotlivých typů škol (např.

---

<sup>110</sup> tamtéž s. 16-17

<sup>111</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699., s. 27

různá zaměření školy – školy pro žáky s fyzickým handicapem, se specifickými poruchami učení (SPU) a chování (SPUCH), estetické zaměření nebo trojkolejný systém školy, kdy stejně staré děti mohou navštěvovat až tři odlišné instituce aj.) nebo přímo uvnitř školy výběrem zaměření (např. humanitní a přírodovědná větev, třídy zaměřené na některou z estetických výchov atd.).

- **Diferenciace vnitřní** – týká se vzdělávání přímo ve třídě. Tento typ nabízí mnoho možností od rozdělení třídy na dvě nebo více skupin (např. podle úrovně osvojených znalostí nebo na základě preferovaných zájmů), vytváření individuálních vzdělávacích plánů (IVP), specifické úkoly pro jednotlivé žáky volené učitelem na základě jejich potřeb, zájmů a schopností, volba rozdílných domácích úkolů, volitelné předměty a zájmové kroužky aj.<sup>112</sup>

Z. Kolář hovoří kromě o těchto čtyřech typech diferenciací (které ale pro zjednodušení sdružuje do tří oblastí: diferenciace v rámci celé školské soustavy, v rámci jedné školy a v rámci jedné třídy) ještě o diferenciaci sociální a progresivní. O **sociální diferenciaci** se hovoří ve spojitosti s poplatky za vzdělávání. Z. Kolář toto sice nezmiňuje, ale aktuálním tématem je i vyčleňování romských žáků ze základního proudu vzdělávání a jejich segregace v praktických školách.<sup>113</sup> I zde by se mohlo mluvit vzdáleně o diferenciaci sociální, avšak s negativním dopadem na žáky. **Progresivní diferenciaci** je pak další možností diferenciaci kvalitativní. Zde je míněna, zejména ve vyšších ročnících, volba žáků z nabízených volitelných předmětů podle vlastního výběru. Čím vyšší ročník žák navštěvuje, tím větší je podíl volitelných předmětů. Ke konci studia má tedy žák významnou část svého studijního programu individualizovanou. Tento typ je častější na středních školách a gymnáziích, ale můžeme se s ním setkat i na 2. stupni některých devítiletých základních škol.<sup>114</sup>

L. Zormanová pak uvádí ještě jeden pohled na diferenciaci, kdy cituje M. Váňovou<sup>115</sup> a rozlišuje diferenciaci podle:

---

<sup>112</sup> KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

<sup>113</sup> Amnesty vzkaz české vládě: v řešení diskriminace romských dětí ve školách to chce více snahy!. *Amnesty International* [online]. Praha: Amnesty International, 2015 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/news/320/amnesty-vzkaz-ceske-vlade-v-reseni-diskriminace-romskych-deti-ve-skolach-to-chce-vice-snahy>

<sup>114</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 32-33

<sup>115</sup> VÁŇOVÁ, Miroslava. *Diferenciaci vzdělávání a tendence v její realizaci ve školských systémech vybraných zemí*. In: *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Red. J. Průcha. Praha: Karolinum, 1992, s. 34-46

1. typu školy v rámci jednoho stupně vzdělávání,
2. obsahu (členění výuky na větve c rámci jednoho typu školy, nabídka volitelných předmětů, vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu),
3. schopností a výkonnosti nebo zájmu žáků (vytváření homogenních tříd a skupin, vytváření záměrně heterogenních skupin).<sup>116</sup>

Jak je z posledního bodu patrné, jako jediná z uvedených odborníků připouští i možnost vytváření ne pouze homogenních skupin, ale naopak **záměrné vytváření skupin heterogenních**, ve kterých na žáky kladen nejen požadavek zvládnutí přiděleného úkolu, ale i schopnost vyrovnat se s růzností skupiny.

Ze všech uvedených příkladů diferenciaci jasně vyplývá, že hlavní dovedností učitele by pro dobrou diferenciaci měla být schopnost vhodně administrativně rozdělit žáky do příslušných skupin a pro každou skupinu zvolit vhodné učivo a formu práce s ním. Právě informace z Týdeníku jsou pro učitele neocenitelným informačním zdrojem k případné diferenciaci v rámci třídy. Je využívána zejména kombinace diferenciaci kvalitativní (preferance určitých témat – např. vlaky, dinosauři, sportovní tematika, osobní cíle a motivy – např. žákyně se chtěla zlepšit v psaní, zdálo se jí, že často škrta místo aby se při samotném psaní více soustředila) a vnitřní (rozdělováním třídy do konkrétních skupin zejména na základě společných preferovaných témat a způsobu jejich zpracování, specifické docvičovací úkoly zadávané konkrétním žákům na základě vzájemné domluvy – např. žák s poruchou osobnosti se snažil v matematické hře Matematico spočítat spolužákům skóre, což vyžadovalo nejen jeho plné soustředění, ale i systematickou práci při hledání a počítání hodnocených kombinací). Ve vztahu k třídnímu kolektivu lze pak využít i možnost záměrného vytváření heterogenních skupin jako výzvy k učenému pokroku jednotlivých žáků. Týdeník má dále pozitivní dopad na rozvoj jejich sociální kompetence, kdy musí žáci v předem určené skupině pracovat, komunikovat a spolupracovat.

---

<sup>116</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s.89

## 5.4 Pozitiva a negativa diferenciacie

Diferencovaná výuka může v mnoha ohledech řešit nedostatky výuky hromadné. Na rozdíl od hromadné výuky v sobě diferencovaná výuka odráží učební a osobnostní předpoklady každého žáka. Učitel ale musí mít na paměti, že předčasná nebo neodůvodněná diferenciacie může mít na žáky i negativní dopad. Žák nemusí být totiž ještě dostatečně připraven nebo je mu podsouvána cesta, kterou by si možná sám ne zvolil. Diferenciacie by tedy měla respektovat každého žáka a učitel tak musí pečlivě zvážit všechna pozitiva a negativa a podle toho se rozhodnout pro tu nejlepší variantu. Vhodným nástrojem podporující takové poznání žáka může být právě Týdeník, neboť jsou v něm obsaženy konkrétní informace, které mohou doplnit učitelovu představu o každém žákovi.

D. Cvešperová formulovala hlavní pozitiva a negativa diferenciacie. Jako **pozitivní přínos** uvedla **přiměřené zatížení žáků**, kdy jdou žáci motivováni, nemají prostor k nudě a mohou se věnovat úkolům navíc. **Obsah a tempo** výuky je přizpůsoben celé třídě, jednotlivé skupině či konkrétnímu žákovi. Diferenciovaná výuka může také pomoci vytvořit určitou **kvalitu soutěživosti**, kdy i slabší žáci mají motivaci být chvíli nejlepšími ve skupině, což by při hromadné výuce nikdy nezažili, a výrazně se **snižuje jejich neúspěch**, když nemusí tolik zrychlovat své tempo, mají více času a prostoru porozumět základům probíraného učiva a umí to nejdůležitější použít. Díky dobré motivaci lze také lépe rozvíjet žákovu **aktivitu**.

Mezi negativa pak řadí zejména riziko toho, že někteří žáci mohou **nekriticky přepínat své síly**, nebo naopak **ztratit motivaci** posouvat se dál, protože nebudou mít tolik „na očích“ ty nejlepší. S tím souvisí i **pocit méněcennosti** z toho, že je žák zařazen do slabší skupiny, s čímž nemusí mnohdy souhlasit ani rodiče. I při setkávání takových skupin hrozí **konflikty z podnětu „my jsme lepší – horší než vy“**. Dále uvádí i preference učitelů, kdy méně schopnou skupinu **učitelé často vyučují neradi**. Posledním podstatným negativem zůstává **příprava budoucích učitelů**. Studentům pedagogiky totiž často chybí kvalitní a dostatečná praxe – a to nejen standardních forem výuky, ale i v oblasti plánování a realizace individualizované a diferenciované výuky a jejich metod. Studenti se s tím sice teoreticky setkají v rámci studia, někteří mají

dokonce možnost vidět fakultního učitele v praxi, nebo si i vyzkoušet některé své přípravy v praxi. Tato příprava je ale bohužel často nedostatečná a učitele nepřipraví na vstup do reálného prostředí školní třídy.<sup>117</sup>

Týdeník výše zmíněná negativa svým zaměřením částečně odbourává, neboť staví na poznání žáka a individuálním přístupu k němu. Zdůraznění jedinečnosti a vedení k vzájemné toleranci a respektu zvláštností a názorů druhých přispívá k dobrému a bezpečnému klimatu třídy<sup>118</sup>, ve které je pak riziko pocitů méněcennosti a konfliktu jednotlivců i skupin menší než v běžně vedené třídě.

---

<sup>117</sup> CVEŠPEROVÁ, Dobromila. *Individualizace a diferenciacce ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2014., s. 18-19

<sup>118</sup> KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0., s. 243-247

## 6. TÝDENÍK V PRAXI – 1. ROK (3. TŘÍDA 2013/2014)

### 6.1 Výchozí situace

Postavit se poprvé před vlastní třídou je pro každého učitele zlomový bod. V takové chvíli se pocity nadšení a očekávání konfrontují s nejistotou a strachem. Měla jsem určitou představu ideální třídy a toho, jak to v takové třídě může fungovat. Velikou inspirací se mi stala kniha P. Kopřivy<sup>119</sup>, který ukazuje cestu vzájemného respektu a spolupráce. Věděla jsem, že ve své nové třídě chci pracovat s komunitním kruhem, ale neměla jsem s ním doposud žádné zkušenosti. Hledala jsem tedy určitý typ opory, něco, co by mi pomohlo každé pondělní ráno začít nový týden. Chtěla jsem se ale vyhnout tomu, že bych pouze sama shrnula minulý týden a předložila plán na týden další. Bylo pro mne důležité zapojit i samotné žáky.

Právě tehdy mne napadla možnost zavedení určitého periodického prvku (pravidelně se opakující činnost), který by žákům umožnil rekapitulovat si své školní zážitky a mně umožnil jednak se něco dozvědět o svých nových žácích, ale také od nich dostat zpětnou vazbu<sup>120</sup> na mé pedagogické snažení. Tyto informace jsem pak plánovala zohlednit ve svých přípravách učebních plánů a aktivit.

Dále jsem doufala, že nově vzniklý projekt by mohl pomoci budování pocitu důvěry a bezpečí jak v samotné třídě, tak i ve vztahu žáků ke mně. Podporu jsem získala i od rodičů, což také napomohlo budování dobrého klimatu třídy. Tuto triádu (**UČITEL – ŽÁK – RODIČ**) potvrzuje i R. Čapek, který upozorňuje na to, že dobré klima třídy netvoří pouze žáci a učitelé, ale nezanedbatelně se na něj podílejí i rodiče žáků.<sup>121</sup>

---

<sup>119</sup> KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

<sup>120</sup> ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424., s. 45-47

<sup>121</sup> tamtéž s. 16-25

## 6.2 Způsob realizace

První pátek školy dostal každý ze žáků svůj sešit, který si nadepsal názvem a podepsal. V komunitním kruhu jsem vysvětlila, jakým způsobem budeme s Týdeníkem pracovat. Každý pátek si Týdeníky rozdáme a přes víkend budeme mít za úkol do Týdeníku zaznamenat odpovědi na čtyři otázky.

1. Co jsme se uplynulý týden učili? (alespoň jednu věc z Čj, M, Pr)
2. Co se mi líbilo? (učivo, aktivita, situace ve třídě...)
3. Co se mi nelíbilo? (učivo, aktivita, situace ve třídě...)
4. Aktuální otázka daného týdnu.

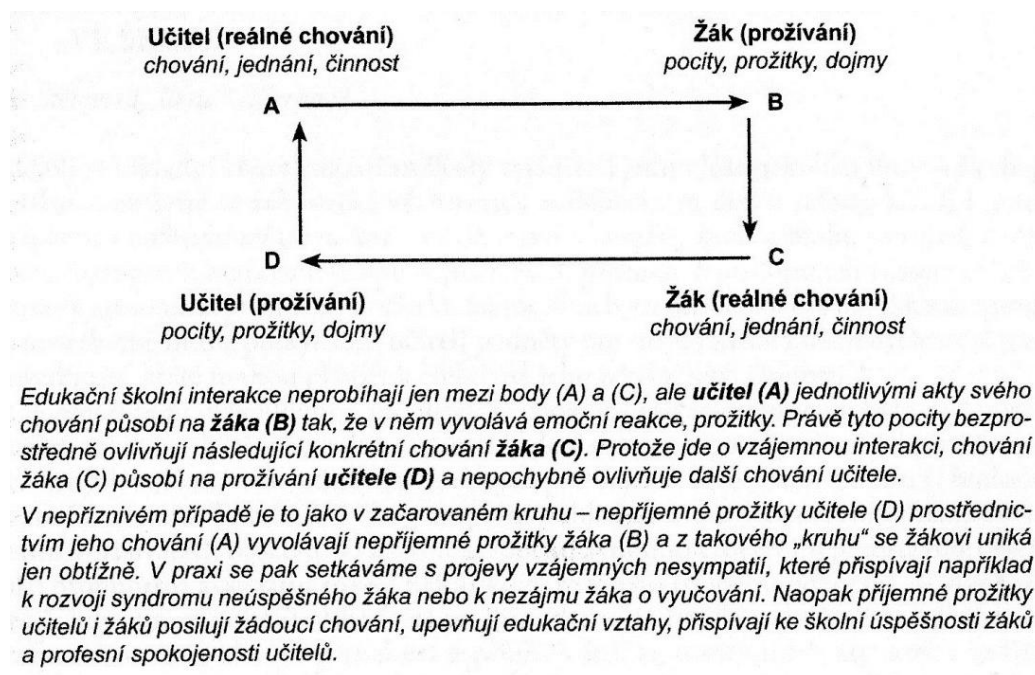
Tyto otázky měl každý žák nalepené na vnitřní straně obálky sešitu, aby je měl stále k dispozici. Čtvrtou otázku (**viz Příloha 2**) jsme si zapsali vždy společně poslední hodinu v pátek. Aktuální otázky měly zvolené pořadí od zjišťovacích (jejichž cílem bylo získání co nejvíce informací o každém žákovi) přes otázky vztahující se k určitému probíranému tématu, vzniklé situaci aj., ve kterých měl žák možnost ukázat svůj osobitý pohled na dané téma. Společně s žáky jsme se dohodli, že tyto záznamy budou neveřejného charakteru.<sup>122</sup> Žáci i rodiče byli seznámeni s tím, že Týdeník bude číst pouze já. Také jsem rodiče požádala, aby v případě, že děti nebudou chtít s nimi Týdeník konzultovat, nechali jeho zpracování výhradně v jejich rukou a nesnažili se je nutit ke sdílení informací v něm uvedených. Rodiče byli také informováni o důvodech zavedení Týdeníku a o tom, že Týdeník je forma soukromé komunikace mezi mnou a dítětem.

Abych docílila prioritních cílů (rozvoj žáků i učitele v osobnostní a sociální rovině, zejména v oblasti reflexe, sebereflexe a vzájemné spolupráci, vybudování pocitu důvěry projevujícím se v dobrém klimatu třídy, individualizace), zapojila jsem do projektu i sebe sama. Toto mé jednání zohledňovalo schéma I. Gillernové a L. Krejčové o chování a prožívání v interakci učitele a žáka (**viz Obrázek 3**)<sup>123</sup>, kdy každé učitelovo reálné chování vzbuzuje u žáků určitý prožitek. Ten pak žák odráží ve svém reálném

<sup>122</sup> KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2., s. 19

<sup>123</sup> GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9., s. 15

chování, které zase vzbuzuje určité prožívání u učitele, který na to reaguje svým reálným chováním. Jedná se tedy o zpětnovazební systém.



Obrázek 3. Chování a prožívání v interakci učitele a žáka

V pondělí, hned se začátkem vyučování, jsme se sešli v ranním kruhu. Já žákům přečetla svůj zápis, kterým jsem je přivítala a vyzvala je, zda chtějí přečíst zápis svůj nebo mají nějakou připomínku, otázku aj. Tím jsem nastolila možnost diskuse a porovnání jednotlivých příspěvků. Poté jsme si sdělili naše zážitky z víkendu a já žákům představila plán dalšího týdne. Po skončení ranního kruhu jsem pak všechny Týdeníky vybrala a v průběhu pracovního týdne všechny prošla. Sama pro sebe jsem si vypisovala poznámky, které jsem považovala za důležité, abych se k nim mohla vrátit i ve chvíli, kdy u sebe Týdeníky nebudu mít k dispozici. Tyto záznamy mi sloužily i pro lepší přehled preferencí učebních aktivit jednotlivých žáků i celé třídy. (viz **Příloha 3**) Příspěvky žáků v Týdenících jsem písemně komentovala a vyzývala je, aby se nebáli taktéž na mé komentáře reagovat. Bylo zcela na nich, jaký typ reakce zvolí, zda budou odpovídat písemně, zareagují piktogramem nebo mi jen přijdou osobně něco říci o přestávce či po skončení vyučování (ukázka vzájemné komunikace v Týdeníku viz **Příloha 4**). Často se stávalo, že jsme si některé poznámky v pátek po rozdání Týdeníků



ještě s některými žáky soukromě slovně upřesňovali. Komentáře jsem psala červenou barvou po vzájemné dohodě s žáky. Při zadávání projektu jsem s nimi problém diskutovala a všichni se shodně vyjádřili, že netrvají na konkrétní barvě a že s červenou barvou souhlasí. Barvu nevnímali negativně, měli ji pouze ztotožněnou s rolí učitele.

### 6.3 Reflexe z pohledu žáků i učitele

Na konci školního roku mne zajímala reakce žáků jak na Týdeník, tak na celkovou atmosféru ve třídě a mou osobu. Zároveň jsem žáky chtěla skrytě připravit na princip (sebe)hodnocení v dalším školním roce. Vytvořila jsem tedy tiskopis vysvědčení a porosila žáky, aby ho (klidně anonymně) vyplnili (viz **Příloha 5**). Připravila jsem pět předvyplněných políček a pět políček prázdných, kam mohli žáci dopsat svá vlastní kritéria a v těch mne ohodnotit. Z druhé strany byl pak prostor pro vyjádření se nad Týdeníkem a pro jakékoli další sdělení. Z výsledků tohoto průzkumu vyplynulo, že pouze jeden žák se ve třídě necítil moc dobře (hodnocení 3) a další čtyři také neměli nejlepší pocity (hodnocení 2). Zajímavé bylo také hodnocení mé otevřenosti vůči žákům, což pouze dva hodnotili známkou 2. Domnívám se, že na takové hodnocení měl vliv právě projekt Týdeník, který stavěl právě na mé otevřenosti vůči žákům. Týdeník drtivá většina žáků hodnotila kladně nebo neutrálně, nejvíce oceňovali volitelné otázky, na které se už během roku nejvíce těšili. Z volitelných kritérií se pak objevovalo zejména hodnocení „chování paní učitelky“, „spravedlivost“ nebo i běžné školní předměty (Čj, M atd.).

Ze svého pohledu mohu říci, že všechny cíle Týdeníku byly splněny. Komunitní kruhy nad Týdeníkem napomohly vybudování otevřené a přátelské atmosféry ve třídě. Žáci nebyli ničím limitováni a objevily se i zajímavé a pro některé učitele možná i nepříjemné odpovědi (např. na otázku, kterým zvířetem by žákyně chtěla být, odpověděla, že papouškem, aby mohla bez postihu opakovat prostá slova). Spolupráce mezi žáky se postupem školního roku zlepšovala, žáci byli k sobě navzájem tolerantnější a vůči sobě i mně otevřenější. Bylo vidět, že dokážou lépe pojmenovat problém a diskutovat nad ním. Jejich komunikativní schopnosti se vylepšily jak v mluveném, tak v psaném projevu. Největším přínosem ale byl pocit důvěry mezi jednotlivými žáky a mnou. Potvrzovaly to i některé zápisy v Týdeníku z doby, kdy jsem

například byla nemocná nebo na prezenční výuce, což do 3. otázky (co se nelíbilo) pravidelně zařazovala pětina až třetina třídy. Žáci takto často také negativně hodnotili svou nepřítomnost ve škole v době, kdy byli nemocní. Tento fakt potvrzovali i rodiče, že „dětem bylo líto, že nemohou být ve škole“. Práce s Týdeníkem měla tedy pozitivní vliv i na vztah žáků k samotné školní docházce.

## 6.4 Teoretická reflexe

Z pohledu výše zmíněné teorie je možné konstatovat, že v oblasti rozvoje klíčových kompetencí docházelo pomocí projektu Týdeník k rozvoji všech uvedených, zejména pak kompetencí komunikativních, sociálních a personálních. Žáci byli vedeni k logickému a kultivovanému písemnému projevu, formulování vlastních myšlenek a v rámci komunitního kruhu k naslouchání a respektu názoru druhých. Jejich schopnost práce ve skupině se zefektivnila, aktivně se podíleli na vytváření dobré atmosféry, věcně přispívali k diskusi skupiny i celé třídy, získávali poučení a zkušenosti z názoru druhých a měli možnost kontinuálně sledovat svůj osobnostní vývoj.

V rámci Týdeníku byly realizovány všechny tematické okruhy OSV. Z konkrétních cílů se nejčastěji v Týdeníku promítaly všechny cíle okruhu č. 2, dále pak cíle 3.4., 3.7., 3.8., 4.2., 4.4., 5.2., všechny cíle okruhu č. 6 a 7 (mimo cíle 7.7.), všechny cíle okruhu č. 8, 9 a 10 a cíle 11.1., 11.2., 11.4. a 11.7. (viz **Příloha 1**). Týdeník naplnil všechny tři didaktické principy OSV. V prvním roce své realizace se držel didaktického cyklu **I – A – R** (viz výše), kdy **instrukce** byla jasně daná a po celý rok neměnná, **akce** byla samotná práce žáka na Týdeníku a **reflexe** probíhala nejčastěji v komunitním kruhu a samostatnými vyjasňujícími písemnými komentáři nebo slovní diskusí s učitelem. Z forem OSV volil Týdeník cestu **první až třetí**, kdy učitel sám **fungoval jako příklad**, vzniklé situace z Týdeníku **využíval k práci se třídou** (např. skrytá počínající šikana, odhalená z příspěvků několika žáků ve třetí otázce Týdeníku nebo ponižování ze strany učitelky výchovných předmětů), **implementoval z něj témata do běžné výuky** (skupinové práce v určitých tématech) a mohl na jeho základě do předmětu Mediální a dramatická výchova zařadit konkrétní aktivity (MDV byla na škole vyučována ve všech třetích třídách s dotací jedné hodiny týdně). Nutno přiznat, že tento předmět byl z hlediska úspěšnosti projektu velikým přínosem.

Reflexe zde byla zastoupena pouze ve fázi **re-flexe**, kdy se jednalo o popis, připomenutí a zopakování toho, co se událo. Z Gibbsova modelu došlo k naplnění prvních dvou kroků (**popis, prožitek** – např. „V prvouce jsme kreslili kytku s plodem, listem, stonkem, kořeny a květy.“, „Nelíbilo se mi, že si holky udělaly tým proti Majdě a mně a dokonce nám lhaly.“), z modelu Priesta a Naismitha došlo až k třetímu kroku (**shrnutí** – např. „Já si za MA a ČJ dala 2- totiž, protože mám bezva známky a učím se doma, ale ve škole nedávám dost pozor!“). Důležitá byla pro žáky i otázka „Co si o tom myslíš?“ (R. Greenway), protože právě tato otázka otevírala cestu k poznání konkrétního žáka. Výrazná byla osa „zobecnění – zvěcnění“, kdy hlavní důraz byl kladen právě na zosobnění, které proběhlo ve všech třech směrech. Této fáze nakonec dosáhli všichni žáci, a to i ti, kteří zpočátku odpovídali bezmyšlenkovitě (např. „líbilo se všechno“, „nelíbilo se nic“) v rovině preferencí. Ve vztahu k třífázovému modelu učení **E – U – R** Týdeník rozvíjel dovednosti zejména pro první fázi **evokace** a třetí fázi **reflexe**. Týdeník by z tohoto pohledu mohl stát určitou konkrétní metodou volného psaní na dané téma (v tomto případě zadané otázky), kdy žáci plynule zaznamenávají tok svých myšlenek.

Týdeník zcela jistě napomáhá individualizaci, případně diferenciaci výuky. Poskytuje velké množství informací, díky kterým má učitel možnost přizpůsobit učební aktivity konkrétním žákům. V průběhu roku byla pomocí Týdeníku využívána zejména individualizace částečná a to výběrem učiva a přizpůsobením konkrétních metod s respektem učebních stylů a temperamentů jednotlivých žáků. Například žák, který měl velké problémy s rýsováním, byl demotivovaný, rýsovací pokusy byly špinavé, často nebyl schopen použít pravítko, ale díky získaným informacím jsem věděla o jeho vášni k vlakům. Domluvili jsme se tedy spolu (i s rodiči), že se pokusí pomocí pravítka a kružítko narýsovat návrh vlastní lokomotivy tak, aby tento návrh mohl prezentovat. Bylo tedy nutné, aby to nebyl pouhý obrázek, ale skutečný rys, který bude mít patřičnou úroveň. Tento přístup byl natolik úspěšný, že při dalším školním rýsování žák navrhoval, co v narýsovaných částech vidí za objekty. Mimo jiné tak rozvíjel svou fantazii i fantazii celé třídy, jelikož v některých případech jsme dorýsovaly celé objekty a následně i měřili délky jednotlivých stran.

Dále bylo v práci s Týdeníkem možné využít kombinaci diferenciaci vnitřní a kvalitativní, kdy (zejména ve skupinových pracích) docházelo k rozdělení žáků na základě preferencí určitého učebního stylu (např. v prvé fázi zpracování nového tématu probíhalo jinak u kinestetických typů a jinak u vizuálních či auditivních typů). Někdy se kritériem pro rozdělení stala situace s problémovým žákem, kdy bylo žádoucí takového žáka zařadit mezi určitý typ spolužáků (žák šikanující submisivní typy byl zařazen do skupiny se silným autoritativním žákem, se kterým musel spolupracovat na řešení problémového úkolu). Úkoly se zaměřením na spolupráci se nejlépe realizovaly právě v hodině Mediální a dramatické výchovy, kdy žáci tyto úkoly přijímali daleko přirozeněji než v běžné výuce.

Zaměříme-li se nyní na rovinu učitele, poskytuje Týdeník jedinečné informace vedoucí k reflexi výuky. Podle modelu **ALACT** bylo prvotní mé jednání. Na toto jednání jsem pak díky Týdeníku neměla jen vlastní zpětný pohled, ale i velice přínosný pohled žáků, kteří mi každý týden poskytovali informace o svých prožitcích a preferencích. Mohla jsem si tedy uvědomit své konkrétní úspěchy a neúspěchy, ty zapracovat do alternativních pedagogických postupů a další týden vyzkoušet. Každý další týden mne pak ve vztahu ke konkrétní třídě posouval dál. Má vlastní sebereflexe jako učitele probíhala první rok skrytě. Všechny nové poznatky jsem si zaznamenávala do svých příprav. Okrajově se ale některá témata objevovala i v mém Týdeníku, kdy jsem se přistihla nad tím, že se pedagogicky podceňuji a před žáky otevřeně hovořím o beznaději z konkrétní situace ve třídě (např. v hodnocení pololetí jsem napsala, že „bych chtěla dělat více skupinové práce, ale mám strach, že to špatně připravím“ nebo že „jsem zatím nepřišla na způsob, jak žáky rychle a efektivně utiшит, když je potřeba“<sup>124</sup>).

Týdeník zcela určitě napomohl rozvoji mých klíčových kompetencí jako učitele. Ch. Kyriacou hovoří o sedmi základních pedagogických dovednostech<sup>125</sup>. Díky zpětné

---

<sup>124</sup> Tuto situaci jsme nakonec s žáky vyřešili dohodou, že zavedeme zvonění rolniček. Po jejich utichnutí budou potichu i všichni ve třídě. Sami žáci si zvolili postih za nerespektování – kdo bude mluvit i po utichnutí rolniček, udělá pět dřepů. První týden realizace pravidla se často cvičilo – žáci si toužili nové pravidlo vyzkoušet. Přemíra pohybu je ale během pár dní přestala bavit, zvykli si na zvuk rolniček a po jejich zaznění se skutečně velmi rychle ztíšili.

<sup>125</sup> Plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace In KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti*

vazbě od žáků a vlastní sebereflexi jsem se postupně v uvedených dovednostech zdokonalovala, zejména pak v oblasti plánování, klimatu třídy a reflexe vlastní práce. Bylo pro mne ale náročné dokázat efektivně hospodařit s časem, neboť každotýdenní vyhodnocování Týdeníků tvořila záležitost minimálně na tři hodiny čistého času. Ten bylo nutné shánět nad rámec všech ostatních povinností, které má učitel i v běžných případech (přípravy, opravy, tvorba pomůcek, vedení pedagogické dokumentace, konzultace s rodiči atd.). Bylo tedy nezbytné ujasnit si priority a naplánovat si svůj čas.<sup>126</sup>

Mé počáteční obavy, že po pár týdnech nebudu mít inspiraci na tvorbu nových otázek, se nakonec ukázaly jako liché. Naopak jsem často měla problém vybrat jednu otázku, neboť situace ve třídě jich generovaly veliké množství. Od zjišťovacích otázek jsme se navíc k otázkám vyžadující zamyšlení a preciznější formulaci myšlenek dostali velmi rychle. Žáci dokázali tříbit své myšlenky a písemně je obhajovat.

## 6.5 Východiska pro další rok

První rok realizace Týdeníku naučil žáky systematické práci. Každotýdenní sdělování svých preferencí a odpovídání na rozmanité otázky napomohlo stmelení kolektivu i lepším vztahům nejen mezi žáky samotnými, ale zejména mezi mnou a jednotlivými žáky. Přemýšlela jsem tedy, jakým způsobem by se dal Týdeník posunout v příštím školním roce tak, aby to pro žáky představovalo určitou výzvu. Už v té době jsem se s projektem svěřila vedoucí své práce. Celý koncept jsem jí představila a požádala ji o konzultaci. Společně jsme se shodly, že další fází by mělo být posunutí Týdeníku z roviny preferencí do roviny sebereflektivní, kdy by se žáci zamýšleli nad tím, jak se jim za uplynulý týden dařilo a jak by případné neúspěchy chtěli sami změnit, co pro to chtějí sami udělat. Žáci sami se zajímali, zda budeme s Týdeníkem pokračovat i v dalším roce a velice se těšili, s jakou inovací po prázdninách přijdu.

---

*učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9., s. 21-26

<sup>126</sup> KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9., s. 151-154

## **7. TÝDENÍK V PRAXI – 2. ROK (4. TŘÍDA 2014/2015)**

### **7.1 Výchozí situace**

Druhý rok s projektem Týdeník pokračoval se stejnou třídou. Měla jsem již konkrétní představu o situaci ve třídě, vzájemných vztazích žáků, jejich osobnostních rysech, učebních stylech, preferencích a mnoho dalších informací, které jsem získala právě díky loňské práci s projektem. Nebylo žádoucí pokračovat dál ve stejném stylu. Žáky by takové zpracování již nebavilo, nikam by je neposouvalo a ani mně by stejné zpracování pravděpodobně nepřineslo už mnoho nového.

Na základě konzultace projektu s vedoucí mé práce bylo vytvořeno nové zadání, se kterým byli žáci seznámeni hned počátkem nového roku. Toto zadání respektovalo hlavní cíle pro daný školní rok, které tvořila (stejně jako loňský rok) zejména snaha o rozvoj osobnostních, sociálních a komunikativních kompetencí, nově také i snaha o rozvoj kompetence k učení a řešení problémů. Hlavní důraz byl kladen na rozvoj seberefektivních dovedností žáků a jejich vlastních návrhů, jak dojít ke změně daného stavu.

### **7.2 Způsob realizace**

Celkový charakter průběhu projektu byl shodný s loňským rokem. Žáci opět v týdenním intervalu zaznamenávali odpovědi na zadané otázky. Jelikož hlavním cílem Týdeníku pro nový školní rok byl rozvoj seberefektivních dovedností žáků a podpoření pohledu na svou osobu jako na jedinečnou bytost, bylo tomu již od počátku vše přizpůsobováno. Prvním krokem byl jejich osobní výběr sešitů, které měly pro žáky velice atraktivní vzhled. Na přebalu se nacházely fotografie pěti druhů šelem (medvěd, lev, tygr, vlk, puma, levhart) a bylo pouze na osobní volbě žáků, který sešit si pro své záznamy vyberou.

Žáci byli dále seznámeni s novým charakterem otázek, které byly opět vlepeny na přední stranu Týdeníku, aby je měli neustále k dispozici. Oproti loňskému roku byly všechny otázky po celou dobu stejné a neměnné. Z roviny preferencí byly posunuty do roviny sebehodnotící, dále byl dán prostor pro návrh vlastního řešení a poslední otázka

(nebo spíše bod) byl zcela dobrovolný. Primární oblastí zápisů byla nadále škola, ale žáci měli možnost zapisovat i hodnocení situací z mimoškolního prostředí. Tato možnost byla dána právě proto, aby byla naplňována linka sebehodnocení a sebepoznání. Ta se neváže jen na školní prostředí, ale na veškeré situace týkající se samotného žáka. Žáci tedy každý pátek zodpovídali tyto otázky:

1. Co se mi tento týden povedlo?
2. Co se mi tento týden moc nepovedlo?
3. Můj plán pro zlepšení / vylepšení.
4. (dobrovolná) Můj vzkaz pro paní učitelku – přání, stížnosti vzkazy, otázky, hodnocení...

V rámci pravidelného pondělního kruhu pak byl opět veřejně přečten můj Týdeník a byla dána možnost diskuse založené na zápisech žáků. Při té příležitosti byly diskutovány názory, zda ostatní žáci souhlasí s pocity konkrétního žáka (např. jestli si také myslí, že se žákovi zmiňovaná věc nepodařila) a zda si myslí, že navrhovaná změna je konstruktivní, případně mají jiný návrh řešení. Po diskusi jsem Týdeníky opět vybrala a během týdne je prošla a okomentovala. Výpisy pro sebe jsem si už nedělala, veškeré zápisy a poznámky zůstaly pouze v rámci jednoho sešitu. Vzájemná písemná diskuse nad jednotlivými zápisy byla daleko živější než minulý rok. V pololetí byla navíc zařazena mimořádná otázka týkající se osobního plánování. Žáci měli za úkol stanovit si cíl na druhé pololetí a na konci zreflektovat, zda se jim tento cíl podařilo naplnit. Tento cíl byl v rámci mých komentářů připomínán v průběhu celého pololetí. Chtěla jsem totiž mít jistotu, že tento cíl mají žáci neustále na zřeteli.

### 7.3 Reflexe z pohledu žáků i učitele

Žáci Týdeník z hlediska systematické práce a zpětné vazby hodnotili pozitivně. Většina žáků se vyjádřila, že staršími zápisy v Týdeníku listovali během celého roku a připomínali si své zápisy. Tím vlastně sami sebou v tomto duchu vedli **intrapersonální komunikaci**<sup>127</sup>, podporovali plnění stanovených cílů a pracovali na vlastním sebepoznání (ukázka vybraných závěrečných reflexí viz **Příloha 6**). Většina

---

<sup>127</sup> VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4514-9., s. 192-203

žáků přistoupila na systém vzájemného dopisování si. Někteří mne dokonce v rámci čtvrté otázky dokonce zkoušeli ze znalostí nebo mne žádali o soukromou radu v situacích, které je trápily (ukázky viz **Příloha 7**). V takových případech jsem sama stála před rozhodnutím, zda vůbec a jakým stylem odpovídat, abych žáky nemanipulovala. Ani s odstupem času nemám jasno, zda všechny mé reakce byly správné, respektovaly individualitu a svobodnou vůli žáků podle principu **Respektovat a být respektován** a nebyly místy manipulativní. Vždy jsem se ale snažila jednat upřímně, otevřeně a tak, abych svými poznámkami žáky neohrozila nebo jinak manipulativně nesměřovala. Vyskytla se ale i situace, kde mi žákyně odmítala odpovídat a až po dvouměsíčním naléhání mi sdělila, že si se mnou psát nechce. To, že jsme si o tom promluvily, nám umožnilo se domluvit na alternativním řešení. Zjistila jsem, že mé poznámky ji nevadí, naopak je vítá, ale reagovat na ně nebude a já je už ani nebudu vyžadovat. Posun v jejím jednání v tom, že se nakonec odhodlala napsat negativní odpověď, považuji z hlediska její uzavřené povahy za veliký úspěch (viz poslední ukázka **Příloha 7**).

Týdeník dle mého názoru posunul vztahy mne samé s jednotlivými žáky do míry větší intimity a důvěry. To jsem pozorovala zejména druhý rok, kdy byl Týdeník daleko osobnější. Zpětné reakce během týdne byly ale pro mne daleko náročnější a bylo nutné se nad nimi zamýšlet nejen z osobního či pedagogického pohledu, ale i z pohledů samotných žáků a na základě zohlednění všech kritérií volit vhodné reakce (formulace odpovědí). Pro mne to byla nejtěžší část. Doposud nemám zcela jasno, zda se mi to podařilo. Domnívám se ale, že svými reakcemi jsem žádnému žákovi neublížila. Mám ale dojem, že jsem v některých případech mohla jít více do hloubky a nezůstat jen při povrchním komentování (ukázky z Týdeníku dívky viz **Příloha 8** a z Týdeníku chlapce viz **Příloha 9**). Časová náročnost zpracování Týdeníků z mé strany byla o dvě až tři hodiny delší, než minulý rok. Bylo totiž nutné důkladně se zorientovat v daných zápisech a zvolit co nejlepší reakci.

Týdeník mi poskytl hluboký a ucelený vhled do osobnosti každého žáka. Tyto poznatky jsem využila při závěrečném rozloučení s žáky na konci školního roku, kdy jsem každému vyrobila osobní laminované přání. Jako základ jsem použila ilustrovanou



báseň S. Silversteina<sup>128</sup> (viz **Obrázek 4**) doplněnou o osobní oslovení a vzkazy každému žákovi (viz **Příloha 10**). Tato báseň a hlavně osobní vzkazy žákům vystihují podstatu mé pedagogické i osobní sebereflexe.



Obrázek 4. Báseň S. Silversteina

Z důvodu změny zaměstnání jsem s danou třídou již nepokračovala do páté třídy. Požádala jsem tedy o vyjádření samotných rodičů. Zvolila jsem i návodné otázky, které mohli využít jako oporu svému názoru. Jejich reakce byly všechny pozitivní (výběr reakcí reprezentující hlavní teze rodičů viz **Příloha 11**).

## 7.4 Teoretická reflexe

Z hlediska teorie klíčových kompetencí docházelo, stejně jako v prvním roce výzkumu, k rozvoji kompetencí **komunikativní, sociální a personální**. Z hlediska kompetence sociální a personální se jednalo zejména o oblast pozitivních představ o sobě samém, podpora sebedůvěry, samostatného rozvoje a pocitu sebeúcty. Dále docházelo k výraznému rozvoji **kompetencí kučení a řešení problémů**. Bylo

<sup>128</sup> SILVERSTEIN, Shel. *Jen jestli si nevyemejšlíš*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03672-4., s. 168-169

naplněno **všech šest bodů H. Belze** vycházejících z výzkumu M. Siegrista z roku 1995. Týdeník respektoval také **7 návyků šťastných dětí S. Coveyho**.

I druhý rok výzkumu byly realizovány všechny tematické okruhy OSV, zejména v oblasti osobnostního rozvoje. Z konkrétních cílů byly naplněny z okruhu schopností poznávání zejména cíle 1.1. a 1.3., v okruhu sebepoznání cíle 2.1. a 2.3., všechny cíle z okruhu č. 3 a 4. Opět se výrazně promítá cíl z okruhu mezilidských vztahů 7.3. a 7.4. Výrazný přínos má Týdeník v okruhu komunikace, kde naplnil všechny uvedené cíle. Dále se úprava Týdeníku pozitivně projevila při naplňování cílů okruhu řešení problémů a rozhodovacích dovedností. V posledním okruhu hodnot je patrné zejména naplňování cílů 11.1. a 11.2., dále pak cílů 11.6. a 11.7. (viz **Příloha1**). I druhý rok Týdeník naplňoval všechny tři didaktické principy OSV, ale z hlediska didaktického cyklu spíše respektoval model **C – M – I – A – R – E**, kdy si všechny jeho složky v rámci Týdeníku stanovovali sami žáci. Formy Týdeníku byly shodné s prvním rokem.

Reflexe se objevovala v obou fázích – **re-flexe i pre-flexe**. Právě fáze **pre-flexe**, tedy návrhu změny, byla klíčová pro druhý rok realizace výzkumu. Z hlediska konkrétních modelů reflexí uvedených v kapitole 4, došlo k plnému naplnění **Kolbova cyklu učení, Gibbsova, Priestova i Naismithova modelu** u většiny žáků. Někteří měli problém zejména se **shrnutím** a hlavně **zobecněním**, často se pohybovali pouze v konkrétní rovině. Z hlediska obsahového rámce byly naplněny obě osy, zejména pak v oblasti **zosobnění** ve směru JÁ (činnost samotného žáka) a ve směru TY (písemné komentáře učitele směrem k žákovi). Většina žáků dosahovala i úspěšného **zvěcnění** samotných jevů a procesů (v tomto případě jejich učení).

Chceme-li přirovnat Týdeník v druhém roce realizace k některému modelu sebereflexe žáků, dalo by se uvažovat o kombinaci **volného psaní a strukturovaného brainstormingu**. Jako celek tvoří Týdeník určitý **typ portfolia**, které je zaměřené na sebereflexi v procesu učení i sebereflexi vlastního jednání. Typově se jednalo o portfolio sloužící **formativnímu** hodnocení, v úvahu může připadat i předložená varianta **pracovního portfolia J. Strakové** sloužící k **sumativnímu** hodnocení. Jako nevýhody práce s Týdeníkem můžeme bezesporu uvést časovou náročnost jak pro žáky tak zejména pro učitele, určité riziko formálnosti hodnocení a velická pozornost se musí

věnovat nebezpečí zneužití informací o žácích, neboť žáci v Týdeníku často zmiňují velice intimní informace.

V rovině reflexe výuky přinášel Týdeník učitelům informace o osobním názoru žáka na osvojení a zvládnutí učiva, což vedlo k zohlednění ve všech fázích vyučování. Jelikož se způsob zpracování projektu oproti minulému roku nezměnil, dále respektuje cyklický model **ALACT**. V rámci mé sebereflexe byly podstatné otázky „Co mohu udělat pro to, abych nastavila žákovi takové podmínky, aby překonal zmiňované překážky v učení? Kde se stala chyba (kde jsem já udělala chybu, kde žák udělal chybu), že se nedostavuje předpokládaný výsledek nebo kde to naopak funguje?“. Týdeník, jakožto můj akční učitelský výzkum, mi na tyto otázky poskytoval odpověď. Stejně jako informace o preferencích i nové informace o sebereflexi žáků poskytovaly prostor pro **individualizaci a diferenciaci učiva**. Opět se objevovala zejména individualizace **částečná** a diferenciacie **vnitřní a kvalitativní**.

## 7.5 Východiska pro další rok

Druhý rok realizace projektu Týdeník ve čtvrté třídě potvrdil úspěchy z minulého roku. Dále se ukázalo, že žáci s lepšími komunikačními a vyjadřovacími schopnostmi byli schopni přesnější a kvalitnější sebereflexe, zejména pak ti s bohatší slovní zásobou a bohatším psaným i mluveným projevem. Jelikož jsem ale změnila zaměstnavatele a v nové práci mne čekala první třída, současný způsob zpracování (písemná forma) nepřipadal v úvahu. Povzbuzena reakcí žáků i rodičů i dobrou vlastní zkušeností s prací s projektem jsem se rozhodla Týdeník zavést i v budoucí první třídě. Jelikož ale žák vstupující do první třídy není ještě komunikačně ani osobnostně natolik vyspělý, aby mohl zvládnout výše prezentovanou úroveň zpracování, bylo nutné přistoupit k důkladné transformaci projektu pro potřeby žáka na počátku první třídy.

## **8. TÝDENÍK V PRAXI – 3. ROK (1. TŘÍDA 2015/2016)**

### **8.1 Výchozí situace**

Se změnou zaměstnavatele přišla i nová třída. Nastupovala jsem rovnou do první třídy a bylo tedy nutné počítat s jiným stylem práce. Žáci vstupující do první třídy ještě nemají vytvořeny a zvnitřněny školní návyky, většinou neumí číst ani psát a původní psaná forma Týdeníku tedy nepřipadala v úvahu. Stejně tak systém sofistikovaných odpovědí na předem dané otázky a už vůbec ne požadavek na sebereflexi nebylo možné od žáků na počátku školního docházky požadovat. Bylo tedy nutné projekt modifikovat a určit, jaké prioritní cíle má v první třídě splňovat.

Věděla jsem, že chci zachovat požadavek na pravidelnost i zpracování Týdeníku přes víkend. Dále jsem potřebovala žáky naučit systematické práci a principu vzpomínání si na prožité situace z prostředí školy. Zároveň jsem chtěla rozvíjet jejich komunikační schopnosti. Jelikož žáci neměli doposud žádné zkušenosti se školními povinnostmi, bylo nutné zajistit projektu podporu u rodičů. Proto jsem rodiče seznámila s tím, jakým způsobem budou žáci Týdeník zpracovávat, k čemu by měl směřovat a požádala je o spolupráci. Zpočátku bylo nutné, aby rodiče na děti a způsob plnění úkolu dohlíželi a poskytovali jim podporu. Rodiče jsem také požádala, aby s dětmi doma slovně rekapitulovali, co se ve škole dělo. Tím rozvíjeli jejich komunikační schopnosti, trénovali paměť a upevňovali svůj blízký vztah a pozitivní zpětnou vazbu od dětí, kdy mohli společně diskutovat nad školními tématy z jiného úhlu pohledu než jen často slýchávané „co bylo ve škole – nic“.

Jelikož jsem nastupovala do nového kolektivu, kde se ani žáci mezi sebou navzájem neznali, nebylo nutné zjišťovat individuální informace skrytě. Původní cíl Týdeníku – tedy v co nejkratším čase získat o žácích co nejvíce informací – už nebyl podstatný. Všechny podstatné informace jsme se o sobě s žáky dozvídali postupně v rámci jiných aktivit ve třídě. Týdeník měl tedy zpočátku jediný cíl – navyknout žáky na pravidelné povinnosti, které jsou jiného charakteru, než domácí úkoly a při té příležitosti podpořit jejich komunikační schopnosti, které v budoucnu povedou k rozvoji učení a osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

## 8.2 Způsob realizace

Organizační průběh projektu se nadále shodoval s minulými lety. Zpočátku byl kladen důraz na druhý komunitní kruh v pátek před koncem vyučování, kde jsme společně s žáky shrnovali uplynulý týden a hlavní okamžiky, které nás během něj potkaly. Rozdali jsme si Týdeníky a přes víkend měli žáci za úkol s pomocí rodičů nakreslit (případně, kdo uměl, napsat) hlavní vzpomínku na uplynulý týden. Volbu, zda vzpomínka bude pozitivní či negativní, jsem nechala na nich. Zpracování bylo zpočátku výhradně grafické, později s přibývajícím rozvojem čtenářských a psacích dovedností se záznamy obohacovaly o krátké komentáře nejen rodičů, ale i samotných žáků. Vzhledem k faktu, že se jednalo o výtvarnou třídu, splňoval Týdeník i další vedlejší cíl – a to rozvoj kresebných dovedností žáků.

V pondělním kruhu jsme si pak většinou všechny obrázky ukázali a okomentovali. Porovnávali jsme, kdo máme stejné nebo podobné vzpomínky a kdo naopak zaznamenal něco originálního, na co si nikdo jiný nevzpomněl. Při komunitním kruhu byla věnována pozornost zejména vzájemnému respektu a komunikačním zásadám (např. mluví vždy jeden a ostatní poslouchají, názor každého je důležitý, možnost vyjádřit se ke slově druhého budeš mít vždy, až tvůj spolužák domluví aj.). Oproti starším žákům měli žáci první třídy menší zábrany, otevřeně mluvili o svých vzpomínkách a dalších situacích. Postupem času se do sdílené diskuse navíc přirozeně zapojili i uzavřenější žáci. Vztít si slovo v komunitním kruhu pro ně znamenalo prestiž a určité povýšení v sociálním žebříčku a na chvíli o to stál každý z nich. Pondělní kruhy se nám tak často protáhly i nad dvacet minut.

Po dvou měsících záznamů vzpomínek jsem žáky začala připravovat na systém sebehodnocení. K týdennímu obrázku jsme začali zaznamenávat hodnotícího smajlíka podle toho, jaký měli žáci z prožitého týdne dojem. Pro tyto potřeby jsme měli k dispozici tři druhy piktogramů (viz **Obrázek 5**). Se vstupem do druhého pololetí a zautomatizováním projektu jsem se rozhodla zkoušet Týdeník plně posunout do roviny sebehodnocení. Žáci měli možnost vyzkoušet si sebehodnocení vlastní práce již v průběhu práce v hodinách, kdy si své výkony sami označili odpovídajícím razítkem. V Týdeníku pak měli za úkol ke každému znaku zkoušet vymyslet věc nebo situaci,

kteřou by daným piktogramem ohodnotili. Stejně jako nad předešlými záznamy jsme i nad těmito v pondělním ranním kruhu diskutovali.



Obrázek 5 Používané piktogramy v Týdeníku v roce 2015/2016<sup>129</sup>

### 8.3 Reflexe z pohledu žáků i učitele

Jelikož termín dokončení této diplomové práce je březen 2016, není možné ještě s konečnou platností hodnotit celoroční výsledky projektu. Jako uzavřenou můžeme brát linku prvních pokusů, kdy žáci během prvního pololetí zpracovávali vzpomínkové obrázky a později k nim přidávali odpovídající piktogram počínajícího sebehodnocení. Týdeník se u žáků setkává většinou s úspěchem. Projekt realizují rádi a velmi živě nad ním diskutují. Ukazuje se ale, že podpora rodičů je nižší než v předchozích letech. Současná skupina rodičů je velmi nekonzistentní a nespolupracující. Je zde více žáků, kteří nejsou z domova vedeni k systematické práci a Týdeník často nemají vypracovaný (nejedná se o ojedinělé případy). Přestože jsem upozorňovala na důležitost dlouhodobých cílů projektu, někteří rodiče ho za důležitý nepokládají a pro rozvoj svých dětí ho nepovažují za podstatný. Dalším extrémní příklad je situace, kdy rodič zpracovává Týdeník za dítě a promítá do něj své pocity (viz **Příloha 12**) včetně kreslení obrázků a piktogramů za dítě. Takové zpracování pak absolutně postrádá přínos pro jakýkoli rozvoj žáka. Bohužel v této konkrétní situaci rodič postrádá náhled, doposud odmítá svůj přístup měnit a zároveň popírá, že by dítě jakkoli ovlivňoval.

S postupem času se také u některých dětí měnila kvalita zpracování Týdeníku (viz **Příloha 13**, další ukázky z Týdeníků v první třídě viz **Přílohy 14 - 17**). Rodiče už samotné zpracování nekontrolují a nijak s ním žákům nepomáhají. Grafická úprava je často špinavá a velice odbytá. Kvalitně zpracovaných Týdeníků je čím dál tím méně, ale

<sup>129</sup> Sada smajlíků. *TISKÁTKA* [online]. Adamov: tiskatka.cz, 2016 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.tiskatka.cz/razitka-smajlik/3-sada-smajliku.html>

přesto se vyskytují. Zejména rodiny, kde se dětem poctivě věnují i v přípravě na výuku je zpracování Týdeníku velmi kvalitní a žáci sami začínají přebírat za jeho zpracování odpovědnost. Při samostatném zpracovávání jde o daleko kvalitnější práce, než v rodinách, kde se dětem tolik nevěnují – jedná se zřejmě o výsledek dobré prvotní průpravy ze strany rodičů. Ukazuje se tedy, že Týdeník odráží nejen osobnost žáka, ale i charakter rodiny.

Z pohledu učitele lze kladně hodnotit přínos Týdeníku do diskuse v ranním kruhu. Poskytuje také informace o silných zážitcích konkrétních žáků a tím podporuje individuální přístup. Samotné zpracovávání Týdeníku učitelem je v první třídě daleko náročnější, přestože je mnohem povrchnější než v letech minulých u starších žáků. Učitel musí své záznamy přizpůsobovat svým prožitkům i způsobu vnímání žáků. Záznamy učitele slouží žákům jako příklad kvalitního provedení, kterým se žáci mohou inspirovat. Zaznamenat situace je pro učitele velmi obtížné, a to zejména od druhého pololetí, kde jsou již tři (ke všem třem uvedeným smajlíkům). Učitel totiž nemůže své záznamy formulovat odborně, ale musí své formulace přizpůsobit dětem (např. „Povedlo se mi, že jsem dobře vysvětlila pravidla používání tuše ve VV a ani jedna tuš se tím pádem nerozlila.“).

Pro mne osobně byl zpočátku velký problém situace zaznamenávat pomocí obrázků, jelikož nejsem příliš výtvarně nadaná. Některé mé obrázky tak paradoxně přispěly k uvolnění atmosféry, větší otevřenosti žáků, rozprůdění diskuse a hlavně demonstrace rozdílných povah a schopností každého. Z toho vyplynulo, že nikdo nemusí ve všech směrech dosahovat brilantních výsledků. V průběhu zpracovávání Týdeníku jsem si pak velice intenzivně uvědomovala, jak těžké je pro učitele vžívat do pocitů jeho žáků.

Projekt Týdeník mne v první třídě rozhodně obohatil, minimálně v oblasti přípravy na výuku – díky mé permanentní snaze změnit svůj pohled s ohledem na názor žáků jsem dokázala lépe naplánovat rozličné aktivity a způsob prezentace učební látky. Časová náročnost samotného vyhodnocování Týdeníku byla podstatně kratší než v předchozích letech a také méně náročná. Naopak mé vlastní zpracování Týdeníku časově nabylo – jednak vlivem grafického zpracování; jednak i důkladnějším přemýšlením nad obsahem a formulacemi (jelikož už jsem nemohla využívat prvky

klasického volného psaní, které starší žáci byli na rozdíl od žáků prvního ročníku akceptovat a pochopit).

## 8.4 Teoretická reflexe

Z pohledu teorie přispívá Týdeník v první třídě zejména k rozvoji **kompetence k učení** (návyk systematické práce, vzpomínání, uvědomování si a plánování) a kompetence **komunikativní** (zejména diskuse s rodiči nad Týdeníkem a řízená diskuse v komunitním kruhu). Také napomáhá k rozvoji **sociální a personální** kompetence se zaměřením zejména na skupinovou práci, přispívání do diskuse skupiny i celé třídy a respektování názorů a pocitů všech členů skupiny. Změna situace od druhého pololetí by mohla napomoci rozvoji i kompetence k řešení problému, ale vzhledem ke krátkému času realizace tuto oblast ještě nelze hodnotit.

V oblasti OSV Týdeník opět realizuje všechny tři tematické oblasti rozvoje osobnosti žáka a to zejména schopností poznávání, sebeorganizace, kreativity, poznávání lidí, komunikace a postojů. Konkrétní cíle OSV dle Přílohy 1 nelze z důvodu neukončené periody jednoho roku prozatím hodnotit. Týdeník v první třídě respektoval všechny tři didaktické principy OSV a držel se výhradně cyklu **I – A – R**. Z forem přístupu byla zvolena primárně **cesta osobního příkladu učitele** občas s prvky **zařazení aktuální témat** vyplývajících ze situací do běžné výuky nebo v rámci komunitního kruhu častěji).

Zastoupena byla výhradně fáze **re-reflexe**, kdy žáci sledovali primárně pouze vybavení si událostí. Žák první třídy ale prozatím **není schopen** kvalitní **analýzy, posouzení a zhodnocení** a ani vyjádření závěrů tak samostatně nezvládá. O další kroky jsme se pokoušeli společně v pondělním ranním kruhu. Zpočátku bylo **shrnutí** výhradně na mně, teprve od druhého pololetí začali iniciativu analýzy a shrnování přebírat někteří vyspělejší žáci. Jednalo se přitom výhradně o žáky, jejichž Týdeníky byly na vysoké úrovni zpracování.

Z **Kolbova cyklu** učení žáci tedy bezpečně doposud ovládají první krok (**popis**) a stejná je situace i z pohledu modelů ostatních autorů. **Reflexe** probíhala výhradně po **akci**, neboť důraz byl kladen právě na vybavení si zážitků. Osa **zosobnění** probíhala ve



všech třech směrech, což umožňovala zejména schopnost žáků bezprostředně sdělovat své poznatky. Proběhnout tedy mohla reflexe nejen směrem k sobě samému, ale také i směrem k ostatním a dále pak směrem k celé třídě. **Zvěcnění** se objevovalo okrajově díky mé **analýze a shrnutí**.

O sebereflexi žáků z důvodu krátkého trvání výzkumu nelze zatím uvažovat. Koncem března 2016 (po dvou měsících od zavedení) se ale začaly objevovat první snahy o kvalitní sebehodnocení (např. „Moc se mi nepovedlo psaní, protože tlačím. A když netlačím, pak mám zase roztřesené písmo.“ – Objevil se tedy i náznak plánování změny, která se ale ukázala jako neefektivní. S touto situací dále pracujeme tak, že jsme se dohodli s žákem na zařazení konkrétních uvolňovacích cviků, které by měly při pravidelném trénování obtíže odstranit.). Uvažovat o Týdeníku jako o portfoliu v první třídě nejde, neboť z hlediska postupně se proměňujícího zpracování nelze při současné formě zpracování kvalitně sledovat vývoj žáka.

Využití Týdeníku k reflexi výuky také není příliš validní, neboť záznamy žáků jsou posledním dnem výuky ovlivněny (nejbližší den zpracování Týdeníku). Dle rozvrhu byly jako poslední dvě hodiny zařazeny hodiny VV. Často se tedy záznamy týkají právě hodin VV, málokdy se objevily jiné vzpomínky (nebo byly ve výrazné menšině). K plánování další výuky nemůže být využit model **ALACT**. Je možné využít pouze standardního **modelu plánování – realizace – reflexe**, kdy ale pro jednotlivé kroky Týdeník není nijak výrazně přínosný. Pro mou sebereflexi jako učitele taktéž toto zpracování není příliš přínosné. K pedagogickému snažení Týdeník zpětnou vazbu neposkytuje. Z hlediska realizace akčního učitelského výzkumu se ale toto zpracování ukazuje jako podnětné, neboť mě nutilo neustále upravovat zpracovávání Týdeníku dětmi. Neustále jsem hledala vylepšení a úpravy tak, aby byly naplňovány původní stanovené cíle. I zde měl Týdeník charakter **pro-aktivního akčního učitelského výzkumu**.

Týdeník v této podobě neposkytoval příliš informací využitelných k případné individualizaci či diferenciaci učení. Poskytoval informace částečně z oblasti preferencí a na počátku je dostupnost informací z pohledu sebereflexe žáků. Samotné zpracovávání ale nepřináší nové informace – nic, co by učitel v první třídě nevypozoroval z jiných zdrojů. Týdeník, jakožto zdroj takových informací, tedy není na

rozdíl od let minulých primárním přínosem. Neznamená to ale, že by byl pro žáky zcela zbytečný. Samotná práce na společném projektu podporuje jejich sociální a osobnostní rozvoj. Tento dopad ale není tak výrazný jako u starších žáků.

## **8.5 Východiska pro další rok**

Vzhledem k doposud neukončenému roku výzkumu lze jen obtížně formulovat východiska pro další rok. Jako možnost se jeví pokračovat v rozvoji sebereflektivního charakteru Týdeníku pomocí psaných záznamů, čímž by docházelo i k rozvoji psaní. Další variantou je rozvíjet mimo sebereflektivní dovednosti i dovednosti komunikační a snažit se o zlepšení psaného projevu žáků (pomocí aktuálně pokládaných otázek po vzoru třídy v roce 2013/2014). Otázkou zůstává, do jaké míry bude tato snaha efektivní. Momentálně není možné její výsledky předem odhadnout. Také nelze předjímat postoj rodičů k dalším modifikacím Týdeníku. Ze současné situace lze předpokládat, že ze strany některých rodičů již nebude k dalšímu pokračování projektu podpora. Všechny zmíněné faktory budou muset na konci školního roku shrnout a vyhodnotit a teprve z dostupných informací zvolit nejvhodnější řešení k případnému pokračování či zrušení projektu Týdeník.

## **9. SHRUTÍ VŠECH POZNATKŮ, HODNOCENÍ A MOŽNOST VYUŽITÍ PROJEKTU V DALŠÍCH LETECH**

S projektem Týdeník jsem pracovala v době dokončení této diplomové práce dva a půl roku. Z prvotní podoby přizpůsobené aktuální situaci – vstupu mne jako učitele do zavedeného kolektivu (nové třídy), kdy bylo nutné co nejrychleji získat informace o svých nových žácích a navázat s nimi vzájemnou spolupráci jinak než klasickou výukou – se v průběhu let proměnil do podoby jiné. Původní podoba Týdeníku zaměřená na získávání a shromažďování informací o preferencích, zájmech a osobnostních rysech žáka ve třetí třídě plynule navázala sledováním vývoje sebereflexe žáků ve třídě čtvrté. S novou první třídou byla pak hlavní sledovanou linkou schopnost pravidelného zaznamenávání vzpomínek a postupné zavádění sebereflexe žáků.

Prokázal se přínos Týdeníku pro budování dobrého a bezpečného klimatu třídy, posílení důvěrného a rovnocenného vztahu žák – učitel a také jeho pozitivní vliv na rozvoj klíčových kompetencí (zejména kompetence sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů a k učení). Ze žakovských záznamů i jejich jednotlivých projevu bylo možné v komunitním kruhu vypožorovat, že schopnost sebereflexe žáků je úměrná úrovni vyjadřovacích schopností, slovní zásobě a úrovni psaného (i mluveného) projevu. Čím lepší bylo praktické používání češtiny, tím přesnější a kvalitnější byla i sebereflexe.

Situace při zavádění a průběhu Týdeníku v třetím roce výzkumu v první třídě naopak ukázala, že chceme-li zavést Týdeník už od počátku školní docházky, je zapotřebí mít podporu rodičů. Bez jejich spolupráce Týdeník stanovené cíle naplňuje jen těžko. Po této zkušenosti bych zavedení Týdeníku v první třídě již neopakovala. Projekt Týdeník se zdá být vhodná metoda pro učitele přebírající třídu na prvním stupni ZŠ po jiném kolegovi, který hledá způsob, jak se co nejrychleji a nenásilně s novým kolektivem i jednotlivými žáky seznámit a sblížit. Vzhledem k osvědčené písemné formě docházím k doporučení začít využívat Týdeník až ve druhé třídě, kdy jsou žáci schopní se alespoň zčásti písemně vyjádřit.

Pro učitele může být Týdeník cenným zdrojem poznatků o žácích, které jsou podkladem pro individualizaci a diferenciaci výuky, ale i poznatků o sobě samém. Přínos Týdeníků je zřetelný zejména v oblasti reflexe výuky, učitelské i osobní sebereflexe a rozvoje učitelovy osobnosti (ať už v rovině osobnostní, sociální, morální či profesní).

## ZÁVĚR

Diplomová práce popisovala a reflektovala akční učitelství výzkum s názvem Týdeník a předložila metodiku práce s tímto projektem. Prokázala přínos projektu zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí, nejvíce kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, a to hlavně v oblasti spolupráce, reflexe a sebereflexe žáků primární školy. Dále prokázala vliv Týdeníku na samostatnost a přebírání odpovědnosti žáků za své jednání. Učiteli Týdeník poskytl důležité informace pro potřeby reflexe výuky a jeho sebereflexe a profesní rozvoj. Po učiteli byl vyžadován respektující přístup ke každému žákovi, což bylo z hlediska profesních zkušeností i osobnostních předpokladů značně obtížné, a ne vždy zcela dosažitelné. Týdeník byl totiž postaven zejména na způsobu komunikace učitele směrem k žákovi.

Při práci s odbornou literaturou byla hledána opora v oblasti teorie rozvoje klíčových kompetencí prostřednictvím osobnostní a sociální výchovy, individualizace a diferenciací. Studium odborné literatury bylo prokázáno, že Týdeník respektuje odborníky zmiňované tendence v těchto oblastech a je možné jeho využívání k naplňování dílčích cílů osobnostní a sociální výchovy (zejména v oblasti reflexe a sebereflexe). Přestože akční učitelství výzkum předcházelo studiu odborné literatury, z teoretické reflexe jasně vyplynulo, že by se mohlo jednat o alternativní metodu podporující osobnostní a sociální rozvoj žáků.

Projekt může být využíván i jinými učiteli. Vždy je ale potřeba vyhodnotit aktuální situaci ve třídě, stanovit konkrétní reálné cíle a přizpůsobit projekt potřebám dané třídy. Učitel musí zvážit požadavky projektu zejména z hlediska časové náročnosti a ochoty zapojit do projektu sám sebe. Dále je nutné snažit se po celou dobu trvání projektu o respektující přístup k žákům nejen v rovině jednání, ale zejména v rovině psané komunikace. Učitel musí mít stále na paměti, že jeho psané příspěvky musí být v souladu s respektujícím přístupem. Týdeník je možné využívat od druhé třídy buď se zaměřením na sebereflexi žáků, nebo na jejich preference, nebo kombinací obojího. Je nutné mít zajištěnou podporu rodičů žáků a v případě mladších žáků i jejich spolupráci na projektu.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### LITERATURA

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

COVEY, Sean. *7 návyků šťastných dětí*. Ilustrace Stacy Curtis. Praha: FC Czech, 2009. ISBN 978-80-254-5752-8.

CVEŠPEROVÁ, Dobromila. *Individualizace a diferenciacce ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2014.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciacce, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

- KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2941-1.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-807-3921-699.
- KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: Komentované citace angl.osnov dram.výchovy*. 1.vyd. Praha: Artama, 1991. ISBN 80-7068-029-6.
- NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
- NICHOLS, Michael P. *Zapomenuté umění naslouchat: (proč naslouchání vztahům prospívá)*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, c2005. Trendy. ISBN 80-7255-106-X.
- POLANOVÁ, Věra. *Sebereflexe učitele jako součást jeho pedagogických kompetencí*. Praha, 2011.

SILVERSTEIN, Shel. *Jen jestli si nevydejšlíš*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03672-4.

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-x.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4514-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.



## ČLÁNKY V PERIODIKÁCH

HOVEID, Marit Honerød. Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? *Pedagogika*. 2014, **64**(3), 271-285.

KAŠPAROVÁ, V., POTUŽNÍKOVÁ, E., JANÍK, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528-556.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, **LIII**(3), 300-308.

PELCOVÁ, Naděžda. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika*. 2013, **2013**(3), 285-300.

PRAVDOVÁ, Blanka. Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*. 2013, **23**(2), 174-194.

TOMKOVÁ, Anna. Od principu izomorfismu ke zkvalitňování učitelské přípravy aneb poděkování za reakce a otevření širšího tématu. *Pedagogika*. 2015, **65**(1), 94-96.

ŽLÁBKOVÁ, Iva a Lukáš ROKOS. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*. 2013, **2013**(3), 328-354.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Amnesty vzkaz české vládě: v řešení doskřinace romských dětí ve školách to chce více snahy!. *Amnesty International* [online]. Praha: Amnesty International, 2015 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/news/320/amnesty-vzkaz-ceske-vlade-v-reseni-diskriminace-romskych-deti-ve-skolach-to-chce-vice-snahy>

Analytická zpráva z šetření TALIS 2013. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerxpress.html>

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. 2007. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. [cit. 2016-01-30]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>

Co je portfolio. *Systémový projekt Kvalita I* [online]. Praha: CERMAT, 2007 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: [http://www.esf-kvalita1.cz/osobni\\_portfolio-koncepce.php](http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php)

*Co nám přináší OSV* [online]. Praha: Projekt Odyssea, o. s., 2007 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php?cast=co-nam-prinasi-osv>

Individualizace ve výchově a vzdělávání pro ZŠ. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: [http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace\\_v\\_ZS-cast\\_1.pdf](http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf)

*Kolbův cyklus učení* [online]. ManagementMania's Series of Management [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kolbuv-cyklus-uceni>

Kompetence sociální a personální. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. Web: prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., 2016 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence-socialni-a-personalni>

Kompetentní učitel 21. století. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, o.p.s., 2011 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/images/files/kompletniucitel.pdf>

*Očekávané výstupy OSV* [online]. Praha: Projekt Odyssea, o. s., 2000 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv>

Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. InFlow [online]. Brno: Šatavová Lenka, 2010 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>

Projektové vyučování: Metodická příručka. In: *Učíme se trochu jinak* [online]. Praha: Channel Crossings s.r.o., 2010 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: [http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika\\_4\\_ProjektoveVyucovani.pdf](http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika_4_ProjektoveVyucovani.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>

Reflexe. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. Web. [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/reflexe>

Reflexe má při studiu učitelství potenciál. Ale pouze, pokud reflektuji svou činnost, nikoli sebe,“ říká Ondřej Příbyla. *Učit se učit* [online]. Brno: Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity, 2013 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.ucitseucit.cz/clanky/umeni-ucit/92-rozhovropribylareflexe>

Sada smajlíků. *TISKÁTKA* [online]. Adamov: tiskatka.cz, 2016 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.tiskatka.cz/razitka-smajlik/3-sada-smajliku.html>

STRAKOVÁ, Jana. Typy portfolií a jejich využití ve výuce. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2010 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9879/TYPY-PORTFOLII-A-JEJICH-VYUZITI-VE-VYUCE.html>

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Portfolio učí poznat sebe sama. *Učitelské noviny* [online]. 2006, **2006**(19), 2 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2652>

TOMKOVÁ, Anna. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2007 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKJE-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova obecně i jako průřezové téma RVP ZV a G. [online] Katedra pedagogiky FFUK, 2012 [cit. 2016-02-07]. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157/>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** - Očekávané výstupy OSV (dlouhodobé cíle OSV)

**Příloha 2** – Seznam aktuálních otázek Týdeníku v roce 2013/1014

**Příloha 3** – Ukázka záznamové tabulky v roce 2013/2014

**Příloha 4** – Ukázka komunikace v Týdeníku v roce 2013/2014

**Příloha 5** – Ukázky závěrečných reflexí žáků v roce 2013/2014

**Příloha 6** – Ukázka vybraných závěrečných reflexí v roce 2014/2015

**Příloha 7** – Ukázka vybraných otázek a odpovědí žáků v roce 2014/2015

**Příloha 8** – Úryvek z Týdeníku žákyně v roce 2014/2015

**Příloha 9** – Úryvek z Týdeníku žáka v roce 2014/2015

**Příloha 10** – Závěrečné osobní vzkazy žákům v roce 2014/2015

**Příloha 11** – Vybrané závěrečné reakce rodičů na projekt Týdeník

**Příloha 12** – Ukázka zpracování Týdeníku rodičem v roce 2015/2016

**Příloha 13** – Ukázka postupného upadání úrovně zpracování Týdeníku v roce  
2015/2016

**Příloha 14** – Ukázka č. 1 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016

**Příloha 15** – Ukázka č. 2 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016

**Příloha 16** – Ukázka č. 3 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016

**Příloha 17** – Ukázka č. 4 z Týdeníku dívky v roce 2015/2016



6.3. Žák identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život.

## **7. Mezilidské vztahy**

7.1. Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole.

7.2. Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví ...).

7.3. Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.

7.4. Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnutí náročných situací.

7.5. Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.

7.6. Žák projevuje respekt ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky).

7.7. Žák s respektem komunikuje se spolužáky o svém postoji k lásce, něžnosti a sexualitě.

## **8. Komunikace**

8.1. Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace.

8.2. Žák dodržuje pravidla efektivního rozhovoru.

8.3. Žák kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy).

8.4. Žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka (poskytuje druhému zpětnou vazbu).

8.5. Žák odmítá manipulaci.

8.6. Žák kultivovaně zvládá konflikty.

8.7. Žák ovládá techniku řeči.

8.8. Žák komunikuje věcně správně (stručně, jasně, zřetelně, popisným jazykem).

8.9. Žák vědomě pracuje s neverbální komunikací.

8.10. Žák poutavě prezentuje.

8.11. Žák moderuje skupinovou diskusi.

## **9. Kooperace a kompetice**

9.1. Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.

9.2. Žák podporuje týmovou atmosféru.

9.3. Žák zvládá nepříjemné a neefektivní chování členů týmu.

9.4. Žák zvládá situace soutěže a konkurence.

## **10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

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

## **11. Hodnoty, postoje, praktická etika**

- 11.1. Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí).
- 11.2. Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...).
- 11.3. Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.
- 11.4. Žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
- 11.5. Žák odmítá závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim).
- 11.6. Žák identifikuje, které reálné problémy si zasluhují jeho angažovanost, a tyto problémy řeší.
- 11.7. Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.




## **Příloha 2 – Seznam aktuálních otázek Týdeníku v roce 2013/1014**

1. Máš sourozence (představte ho) nebo bys chtěl mít (jakého)?
2. Jaké jsou tvoje zájmy?
3. Máš nějaké zvířátko (představ ho) nebo jaké bys chtěl?
4. Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo?
5. Jaké roční období máš nejraději a proč?
6. Jaké jsou tvé tři nejoblíbenější barvy?
7. Jaký je tvůj nejoblíbenější plyšák (představ ho)?
8. Čím chceš být, až vyrosteš?
9. Jakým zvířetem bys chtěl být a proč?
10. Ve které době bys chtěl žít a proč?
11. Vymysli své bájně zvíře a popiš ho. Můžeš ho i nakreslit.
12. Vymysli svůj zlepšovák a popiš ho.
13. Jaká bláznivá věc se ti poslední dobou stala?
14. Co by sis nejvíc přál pod stromeček?
15. Z čeho jsi měl největší radost?
16. Jakou známku by sis dal za 1. pololetí z Čj a M.
17. Pamatuješ si na svůj zápis? Jakou radu bys dal budoucím prvňáčkům?
18. Na jaký film se můžeš koukat pořád dokola?
19. Co máš pocit, že ses zatím ve škole bezpečně naučil?
20. Jaké hry bys rád hrál v Tv?
21. Jaký je tvůj nejlepší zážitek z jarních prázdnin?
22. Myslíš, že je dobře, že letos nebyla skoro žádná zima? A proč si to myslíš?
23. Co nejčastěji děláš na PC, mobilu, tabletu?
24. Myslíš, že chráníš přírodu? Jak to děláš?
25. Co bys chtěl změnit v naší třídě?
26. Jaký nejsilnější zážitek bys chtěl zažít?
27. Podařilo se ti někdy někoho nachytat nebo jsi sám někoho napálil?
28. Kterou postavou z knihy Bratři Lví srdce bys byl a proč si to myslíš?
29. Co bys dal do časového pouzdra 21. století?
30. Byl jsi svědkem nějaké nehody?
31. Co bys nedokázal / nechtěl nikdy udělat?
32. Jakou radu bys dal paní učitelce na příští rok pro omezení vašeho zapomínání?
33. Na co se nejvíc těšíš o prázdninách?



Příloha 4 – Ukázka komunikace v Týdeníku v roce 2013/2014

bunkci. V českém jazyce jsme  
naše čili Bratři, dříve srdce.  
V matematice jsme psali poletek.  
Líbilo se mi skupinová práce  
10 prouze. Tení v mých výšlách,  
dychi si vzpomenu, co se  
mi nelíbilo, ale římo, žil  
10 poslední době byl se třídě  
hluk. Z Českého jazyka bych  
si dal 1,2, protože to číslo  
nemá žádnou úplnou bezchyby.  
Z matematiky bych si  
dal 1, protože mi to jde a  
šim mě to baví.  Super Slunce  
→ To je perfektní věta! ☺ SUN!

Ramstýk se na svůj zápis?  
Jakou radu byste dali budovám  
prováděním?  
V prouze jsme si sedli do kroužku  
a kontrolovali jsme si minulou  
skupinovou práci co dělá balíček  
celý den. V matematice jsme si  
rozmakovali příklady pod sebou.  
V českém jazyce jsme dostali  
papír a na něm jsme měli  
uřit číslo pádu, životnost, jaký  
rod to byl a tdi. Líbilo se mi,  
jak jsme vypočítávali příklady  
pod sebou. Líbilo se mi dnu.

Příloha 5 – Ukázky závěrečných reflexí žáků v roce 2013/2014

VYSVĚDČENÍ		VYSVĚDČENÍ	
Školní rok 2013/2014		Školní rok 2013/2014	
Vysvětlení učiva	1*	Vysvětlení učiva	1
Pocit ve třídě	1	Pocit ve třídě	3
Zábava v hodinách	2	Zábava v hodinách	1
Zajímavost aktivit	1	Zajímavost aktivit	2
Otevřenost paní učitelky	1*	Otevřenost paní učitelky	2
Chování paní učitelky	1*	1-11 Já jsem paní učitelka	
Humor v hodinách	2-	Vězení her & školních dělání	2
		Výstřednosti školů 3	
		Dělení úkolů 2 :-D	

Příloha 6 – Ukázka vybraných závěrečných reflexí v roce 2014/2015

21.6.  
Plán na tohle pololetí se  
mi vůbec nepovedl. :)  
Všechno křídalo při starém  
a jediná změna je, že jsem  
si začala víc ublížit.  
*Tak aspoň něco! :)*  
p.s. Líbí se mi vystoupení,  
co máme na školním :)  
Kloub ten konec je skvělý!  
*Chápu, že se ti líbí! Jako realista bych  
to ale navíc nechtěla! :)  
Glad mi těch pár posledních dnů  
opravdu mělo smysl! :)*

19.6.  
Plán na druhé pololetí - že se  
víc budu učit doma, mi částečně

vyšel a částečně ne. Učil jsem  
se doma, ale zapomínal jsem si  
jen 50% a ve škole jsem pověděl  
jen 25%, takže alespoň něco. Václav:  
Tento rok mi přinesl spolu s tím  
předchozím hodně ponaučení - Nemám  
s tím pospíchat a vždy se  
vysnat ve všem co srovná  
probíráme. Ale zároveň se nesmím  
stresovat slyšením a nesmím  
se bát školy, protože pokud všechno  
pokažím. A vždy to je kvůli rytmizaci  
Takže děkuji!  
*Ja děkuji také za  
reflexní týdeníky i své výkony!  
Takové zážitky je tak radost učit! :)  
Kodně štěstí! :)*





**Příloha 9 – Úryvek z Týdeníku žáka v roce 2014/2015**

... pracovním sešitě naprosto jsem, ale když vás to nějak pracujete, tak se snažím. Dělám výpočty a výpočty počítání a k tomu ještě nějaká matematika jako 48,5 ale celých 49 bodů.

*Naším se přemýšlet, že si budu rozpisovat svou úroveň - třeba bych si, obvykle se také snažím dělat tak rychlé věci. Či jen mi napadá - třeba bych, co to počítání a dala bych lepší a lepší? Či*

Často se podívám na svůj výčet a výčet čísel a udělám si nějaký výčet. Či to tak trochu nějaké věci celkem. Či

23.1

Tento týden jsem ve škole 4/5 dní chvil, takže mám moc volného času, ale v pátek se mi asi na angličtině povedlo popsat moji komitaci. Takže jsem, ale moc potěšen 17. pádem. Holivě, když jsem

si čte. Myslim, že na to plám na zlepšení známky.

(Dokážu mi doplnit do prvního?)  
 ↳ a plán pro toto zlepšení by byl...?  
 Či

Koupím si nové kůže brán smlé 15 Kč. Či

23.1

Toto podeli se mi povedlo v pracovním sešitě na angličtinu do-doplnit cvičení, takže bych dostal třeba celých 49 bodů!!!  
 Naopak jsem si pořád nezapoměl příklady na tabuli - vždy sam mám pár chyb.  
 U druhém podeli se musím zlepšit tak, že budeme počítat více ve škole.  
 Teda ne že bych to chtěl. Či

*ale to je spíš plán pro mě... co by bylo pro to mohl učitel? Či*

Asi by jsem se měl více doma. Či  
 ať si s bráchou budem něco

rostlivo, tak používám dělení. Či  
 Tak jsem nějak praktičtěji vyřešil. Či

6.2

Tento týden se mi povedlo být na angličtině. Naopak jsem získal příklady na plus a minus. Naštěstí jsem měl 1, protože někdo jiný měl i 4!  
 Plán na zlepšení je podobný jako minule - budu více brát Matovi a přitom jsem něco dělal a má práce.  
 Či a bude se do Matějovi libit? Či  
 Na to procent! Či

13.2

Tento týden se mi na angličtině povedlo doplnit slova do věd. A navíc nám se pan učitel pouštěl na interaktivní tabuli nejpomaleji a potom nejrychleji. Povedlo se mi moc udělat valentýnku na 11, ale měl jsem 1. Plán na zlepšení mít nachy, protože holka valentýnku častěji dává nachy. Či Teda se do 17. příštího letu sním. Či

20.2.

Tento týden se mi povedlo dobře, a rychle spočítat příklad na tabuli a výsledek jsem dvakrát podělal. Naopak se mi nepovedlo moc dobře zapsat v přirodovědě informace o ptáček stálých a každých. Plán na zlepšení je, že se doma budu více koukat do encyklopedie přírody, protože mám doma rád zvířata.

*Spojit příměnou a užitkovou... to se málo komu podaří! Či*

*A už je nějakou tu encyklopedii dostal? Či*

*Myslím jinak než o dinosaurůch. Či*

Možná jsem jich spíš přečetl. A jedna se mi - zvířata, se mi moc líbila díky ilustracím... Či

↳ ať se si jasně, že já a členové má naděna jsem... Či



Příloha 10 – Závěrečné osobní vzkazy žákům v roce 2014/2015

Oslavení, ...

Občas buď méně zmatený a pozornější – a vše bude Ok! ☺  
 Dál na sobě pracuj – hodně štěstí! ☺  
 Nenech sebou cloumat pubertou, jsi chytrý a dokážeš jednat dobře! ☺  
 Roztomilost je fajna, ale jen cíl Ti zaručí vítězství! ☺  
 Mrazivak se nejhorším nepomůže – jen chovat se tak, dychou nejhorší nebyli ☺  
 Očekávám, že o Tobě ještě uslyším v nějaké debatě. – Tvé argumenty jsou nezapomenutelné ☺  
 Jakýs si to uděláš, takový to máš – ale máš na to! ☺  
 Máš svou cestu – přeji Ti hodně štěstí a sil v jejím naplňování! ☺  
 Nenech se nikým vytočit – nestojí Ti to za to, jsi chytrý kluk! ☺  
 Netrap se neúspěchy, ale pracuj na sobě i dál – zvládneš to! ☺  
 Nezapínej svůj smysl pro humor – je fajna! ☺  
 Dobrodružství tady za mě na všechny! ☺  
 Život není lehký, ale máš hodně sil se s ním poprat! ☺  
 Jsi skvělá holka – neboj se si věřit! ☺  
 Tichá voda s velikým potenciálem – držím Ti palce! ☺  
 Obdivuji Tvou kreativitu na sestavy – jen tak dál! ☺  
 Nenech se odradit neúspěchy a dál se per za svou budoucnost! ☺  
 Nikdo mi neobkázal vykecal takovou díru do hlavy jako Ty! ☺  
~~Heťná voda s velikým potenciálem~~ – Neboj se říct svůj názor! ☺  
 Zůstaň pořád tak veselá a snaživá! ☺  
 Jsi moc silková – hodně štěstí ve všem, a co se pokusíš! ☺  
 Neboj se pustit do svých plánů a občas trochu riskovat! ☺  
 Neuspínej nozky – máš ho skvělý a stojí za to ho nenechat spát! ☺  
 Jsi jedinečná, nenech se předělat (ani svým bráchou)! ☺

Seznam  
 žáků

## **Příloha 11 – Vybrané závěrečné reakce rodičů na projekt Týdeník**

*„Dobrý den,*

*děkuji za milý e-mail a jsem ráda, že se Vám daří dobře. Nové paní učitelce se za necelé 2 měsíce podařilo dětem školu dokonale znechutit, Eliška je momentálně nemocná už druhý týden a skoro si myslím, že změna paní učitelky na tom má také svůj podíl, nikdy předtím neměla víc než 15 zameškaných hodin a do školy chodila ráda. Doted' jsem si myslela, že mám chytrou a šikovnou holku (ba ne, myslím si to doted'), ale za dva měsíce už stihla i trojky, čtyřky a jednu 5 :-(. No snad si to nějak sedne a ten rok nějak zvládnou. Snad se někomu na II. stupni podaří obnovit jejich kladný vztah ke škole.*

*K týdeníku:*

- *Přišel Vám projekt Týdeník přínosný/zbytečný? V čem konkrétně? přínosný, děti se učily vyjádřit a hodnotit své výkony, přání a očekávání, nějak to zformulovat a procvičily se v psan*
- *Zdalo se Vám, že děti plnily úkoly rády/nerady/bylo jim to jedno? jak kdy :-), ale nemyslím si, že by ji to nějak výrazně obtěžovalo*
- *Bylo pro Vás těžké "nekontrolovat" co píšou a přišlo Vám to správné? zpočátku ano:-), ano*
- *Svěřovaly se děti nebo konzultovaly s Vámi, co do Týdeníku napsat? spíš ve 3. třídě, ve čtvrté už to šlo mimo mě*
- *Myslíte si, že tento projekt děti někam posunul, dal jim něco navíc? Nebo naopak jsou projektem absolutně "nepoznamenané"? 😊 asi ano, ale obávám se, že už by teď neměly odvahu projevit svobodně své názory ohledně výuky a atmosféry ve třídě*
- *Myslíte si, že projekt mohl mít vliv na klima třídy, vzájemné vztahy mezi dětmi navzájem nebo mezi dětmi a mnou? určitě ano*
- *Kdybyste měli možnost volby, zapojili byste své děti do projektu dobrovolně? určitě ano*

*Srdečně zdravím a přeji pevné nervy s prvňáčky. “*

*„Dobrý večer paní učitelko,*

*nejprve Vás srdečně zdravím.*

*Co se týká projektu týdeník, my ho hodnotíme určitě kladně. Líbilo se nám, že se děti musely zamyslet nad tím, co se jim povedlo a co naopak ne.*

*Terka to brala jako úkol, tedy povinnost, a často se ptala, že neví, co má napsat. Tedy rozhodně konzultovala s námi.*

*Myslím si, že na vztahy ve třídě to vliv spíš nemělo, ale určitě to bylo přínosem ve vztahu mezi Vámi a dětmi.*

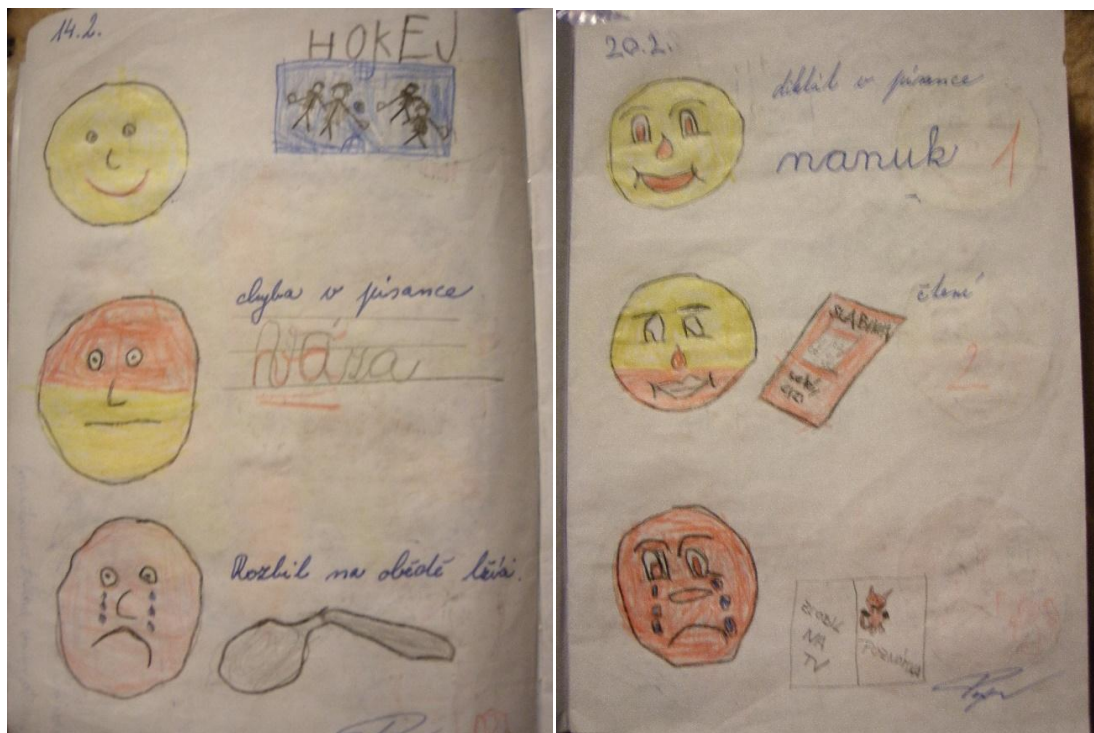
*Kdybychom měli možnost volby, zapojili bychom své děti dobrovolně.*

*Přeji Vám, ať se Vám s Vaší novou třídou daří.  
S pozdravem“*

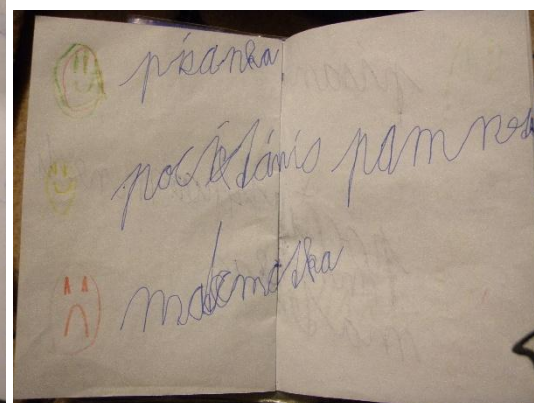
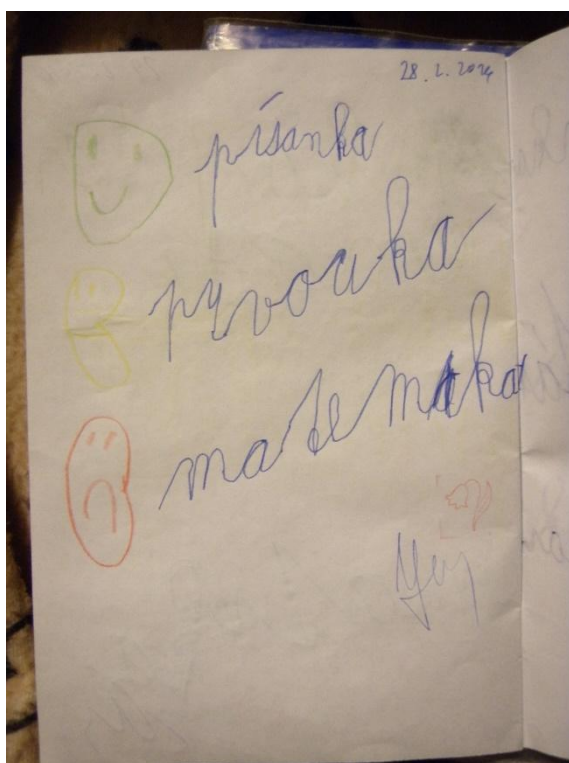
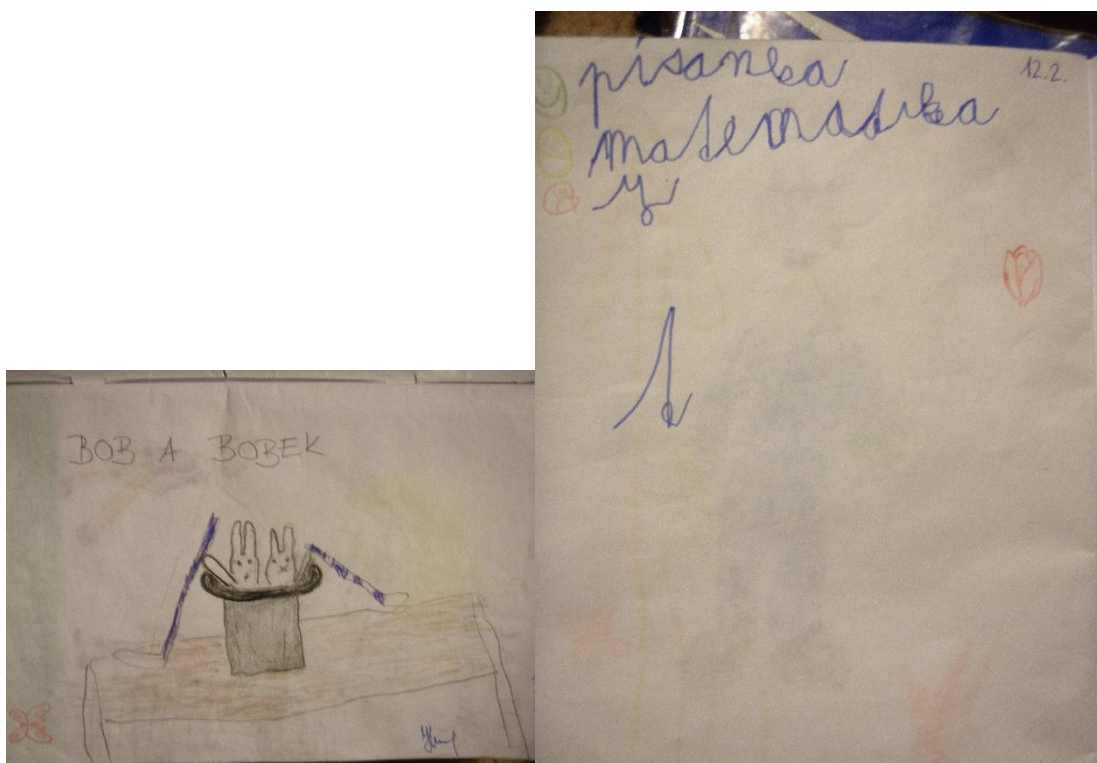
*„Dobrý den,  
reaguji tímto e-mailem na Vaši iniciativu ohledně Týdeníku.  
Adam nemá školu rád a úplně nesnáší Čtenářský deník.  
Proto pro něj byl Týdeník daleko přijatelnější. Kdyby však neměl žádné povinnosti,  
byl by nejspokojenější.  
První dvě otázky zvládal sám a ty další dvě/hlavně tu 3/vždycky probíral se mnou.  
S tou 4 otázkou se téměř nezabýval.  
Myslím ale zcela upřímně, že je projektem nepoznamenaný.  
Dobrovolně ohledně školy nechce dělat vůbec nic. Naštěstí má trochu ctižádosti  
a nechce být někde hodně vzadu. Když něco hoří, neklade příliš odpor a jde se se mnou  
učit.  
To jsou asi všechny mé postřehy, co se týče Týdeníku.  
Mějte se moc krásně a hezké podzimní dny.“*

*„Dobrý den, paní učitelko!  
Ještě odpovídám na váš mail a dotaz, i když se zpožděním.  
Projekt Týdeník mi přišel přínosný, vůbec ne zbytečný, je to zajímavost, něco  
netradičního, co zároveň děti podněcuje k přemýšlení a vyjadřování. Sice se Ondra  
téměř každý týden potýkal s tím, že si nemohl vzpomenout, co vlastně dělal, co se mu  
povedlo, nebo nepovedlo, že neměl až tak moc "vzruchů" ... 😊 Na moje rady nedal  
(dělej si poznámky už během týdne), tak musel vždycky něco vymyslet, což mi přijde taky  
dobré (ne, že by si vymýšlel nesmysly, ale musel prostě na něco přijít, něco najít, třeba  
i drobnost, která se mu povedla, nebo co by se ještě dalo zlepšovat) - najít i drobné  
radosti a v případě neúspěchu vymyslet, jak to zlepšit. Vedlo ho to k zamyšlení  
a k sebehodnocení, ke schopnosti shrnutí. Určitě přínos.  
K bodu "nekontrolovat": u nás to nebylo až takové tajemství, v podstatě vždycky jsme to  
"řešili" společně, i když si to psal sám. Když jsem si to chtěla přečíst, zeptala jsem se  
a bylo mi to dovoleno. A co jsem obzvlášť ráda četla, byla odezva od vás. To myslím byl  
přínos, určitě to mělo vliv na vztah vás jako učitelky a žáka a potažmo i vztah učitel -  
rodič. Mezi dětmi se to asi moc neřešilo ...  
Do jaké míry to Ondru "poznámenalo"? Myslím, že v tom okamžiku to bylo rozvíjení  
projevu, písemného, myšlenkového, nevím, jestli na to dnes vzpomíná, ale jistě to  
dotvářelo celkovou atmosféru vaší třídy, obzvlášť teď, když mají srovnání zase s jinou  
učební metodou ...  
Zapojila bych se do projektu Týdeník dobrovolně ... 😊 dokonce mi to přijde jako dobrý  
nápad, psát si týdeník doma sami ... Ale nevím, do jaké míry děti budou spolupracovat  
se mnou...  
Vám přeji, ať se vám s prvňáčky daří, ať vás to nadále baví! Zdravím vás za celou naši  
rodinu!“*

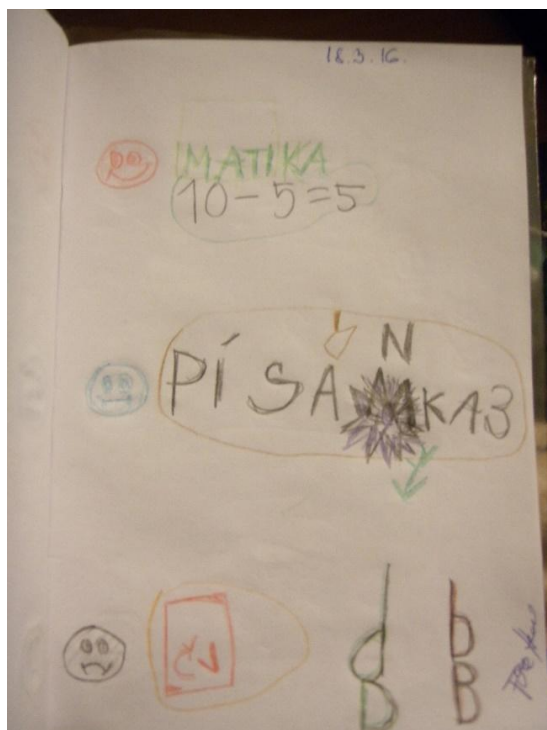
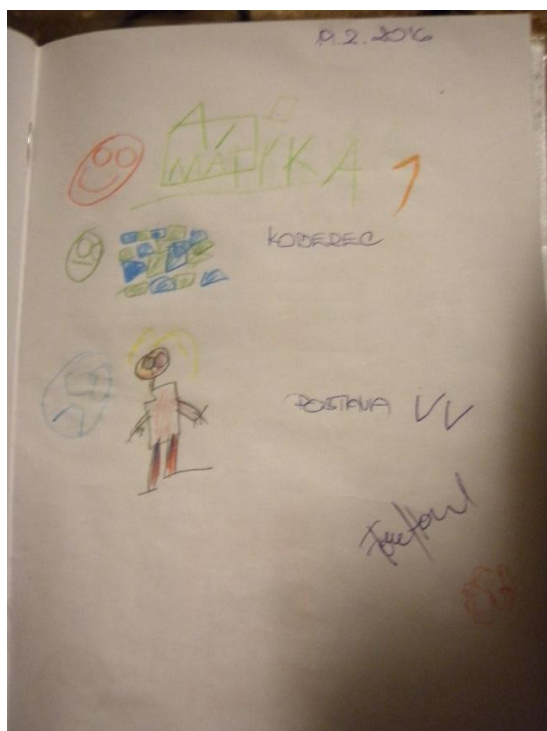
**Příloha 12 – Ukázka zpracování Týdeníku rodičem v roce 2015/2016**



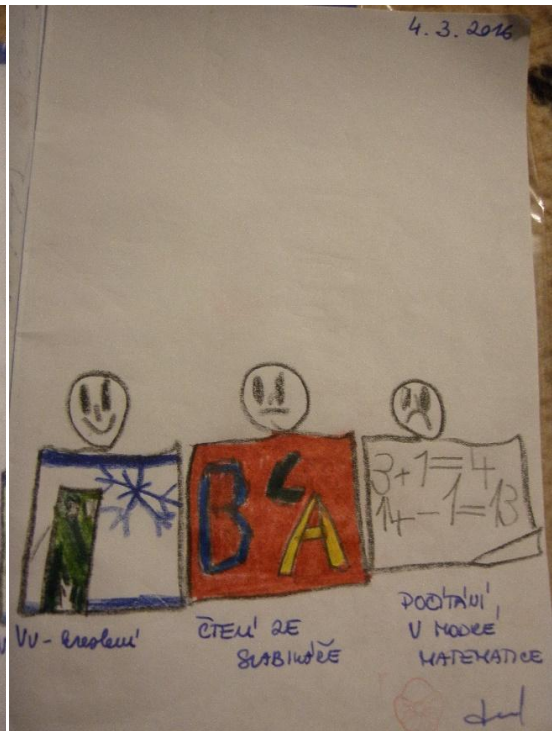
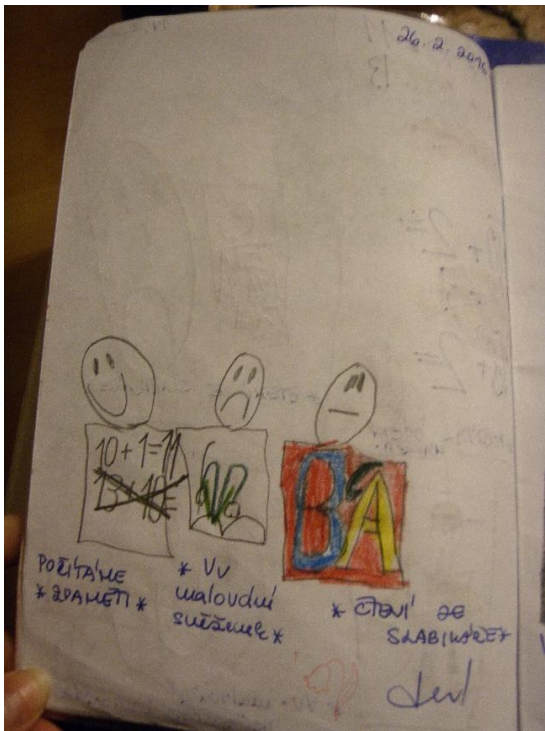
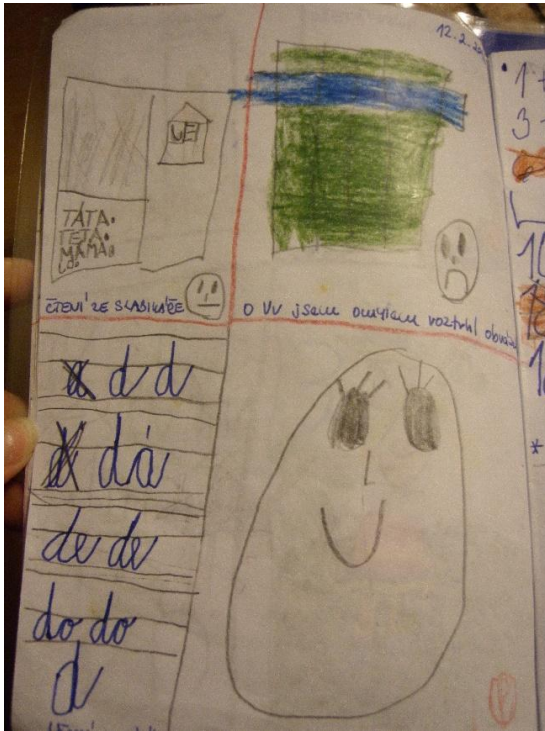
**Příloha 13 – Ukázka postupného upadání úrovně zpracování Týdeníku v roce 2015/2016**



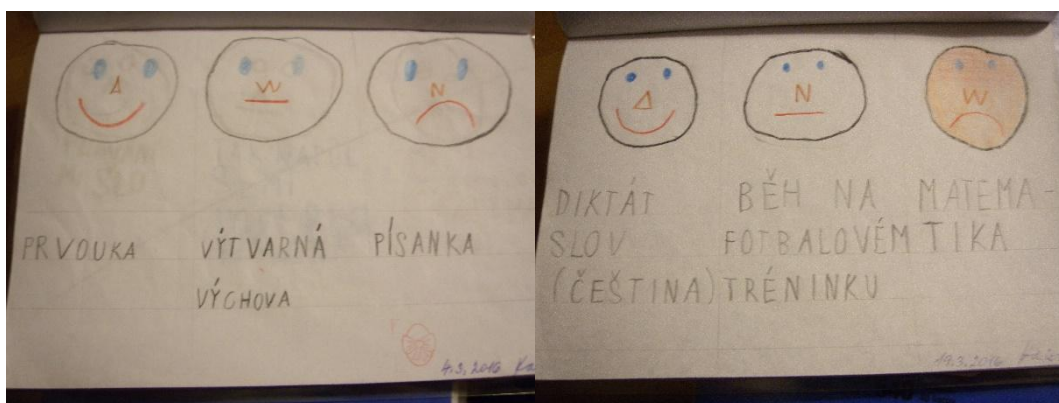
Příloha 14 – Ukázka č. 1 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016



Příloha 15 – Ukázka č. 2 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016



**Příloha 16 – Ukázka č. 3 z Týdeníku chlapce v roce 2015/2016**





Příloha 17 – Ukázka č. 4 z Týdeníku dívky v roce 2015/2016

