

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Petra Blokeschová

Aplikace průřezových témat v hodinách literární výchovy

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. března 2014

.....

podpis

Děkuji Mgr. Jaroslavu Valovi, PhD., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek a své rodině a příteli za trpělivost v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Projektové vyučování.....	8
1.1 Hlavní pojmy.....	8
1.1.1 Co je to projekt?.....	8
1.1.2 Typy projektů.....	9
1.1.3 Principy projektového vyučování.....	10
1.1.4 Produkt.....	10
1.2 Zrození projektu.....	11
1.2.1 Herbartovská škola.....	11
1.2.2 Kritika herbartovské školy.....	12
1.2.3 Pragmatická pedagogika.....	12
1.2.4 Znovuobjevení projektového vyučování.....	13
1.3 Fáze projektu.....	13
1.4 Výhody a nevýhody projektového vyučování.....	15
1.4.1 Výhody projektového vyučování.....	15
1.4.2 Nevýhody projektového vyučování.....	16
1.5 Nástrahy při tvorbě projektu.....	17
1.6 Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	19
1.7 Projektové vyučování u nás a v zahraničí.....	21
2 Projekty literární výchovy.....	23
2.1 Průřezová témata v literární výchově.....	24
2.2 Projekt jako metoda literární výchovy.....	25
2.2.1 Obsah pracovního listu.....	26
2.2.2 Typy úloh pracovního listu.....	27
2.2.3 Otázky pracovního listu.....	28
2.2.4 Tvořivé činnosti v literární výchově jako fáze projektového vyučování.....	29
2.2.5 Projekt jako metoda rozvoje tvořivosti.....	30
3 Zážitková pedagogika.....	32
3.1 Síla zážitku.....	32
3.2 Vymezení pojmu zážitková pedagogika.....	32
3.3 Outward Bound.....	34
3.4 Prázdninová škola Lipnice.....	34
3.5 Modely zkušenostního učení.....	36
3.5.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	36
3.5.2 Kolbův model zkušenostního učení.....	36

3.6	Kritéria pro využití zážitkové pedagogiky	37
3.7	Zážitek v literární výchově.....	39
4	Praktická část.....	43
4.1	Realizace projektu Pes - přítel člověka.	44
4.2	Rozbor jednotlivých hodin literární výchovy	44
4.2.1	Hodina první: Pes - přítel člověka	44
4.2.2	Hodina druhá – Psi Jacka Londona	51
4.2.3	Hodina třetí – Čtyřnozí zaměstnanci	58
4.2.4	Hodina čtvrtá: Pokusy na psech	65
4.3	Příprava projektového odpoledne.....	70
4.4	Projektové odpoledne	72
4.5	Reflexe.....	76
4.5.1	Hodnocení ze strany žáků.....	76
4.5.2	Hodnocení ze strany učitele.....	77
4.6	Sebereflexe	79
	Závěr.....	81
	Seznam použité literatury	83
	Seznam příloh.....	87

Úvod

Od roku 2004 je v České republice změněn systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na státní i na školní úrovni. Rámcové a školní vzdělávací programy spolu přinesly mnoho změn. Mezi ty nejzásadnější změny patří například podtržení důležitosti klíčových kompetencí žáků, rozdělení vzdělávacího obsahu do vzdělávacích oblastí a zavedení průřezových témat, což jsou „*aktuální témata vzdělávání, která mají v souladu se základními vzdělávacími oblastmi především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků.*“ (Holubová, 2012, s. 6) Protože jsou tato průřezová témata povinnou součástí vzdělávání, potýkají se učitelé každoročně s tím, jakým způsobem je budou aplikovat ve svých hodinách. Tato práce s názvem *Aplikace průřezových témat v hodinách literární výchovy* může být nápomocná všem učitelům literatury, kteří hodlají pracovat s průřezovými tématy.

Využití projektové metody je možnou alternativou, jak integrovat průřezová témata do hodin literatury. Ve své teoretické části se proto hodlám zabývat právě projektovým vyučováním, které se v dnešní době už sice na školách realizuje, ale stále ne v takové hojnosti jako v zahraničí. Největší chybou při tvorbě projektů je to, že učitelé častokrát zaměňují pojmy projekt a tematická výuka. V takových případech pak nevznikají produkty, které jsou pro každý projekt zásadní. Proto považuji za důležité sepsat všechny nástrahy, se kterými se mohou učitelé při tvorbě projektu setkat.

V další části práce přistoupíme od obecných projektů k projektům literární výchovy. Protože je hlavním cílem literární výchovy rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, budeme se v této části zabývat tím, jak správně sestavit pracovní list – jaké typy úloh se pro pracovní list hodí, jaké otázky volit, abychom rozvíjeli kreativní odpovědi žáků. Řeč bude také o možnostech využití tvořivých činností v literární výchově. V hodinách literatury se také nabízí využití zážitkové metody. John Locke prohlásil: „*Nic není v mysli, co nebylo dříve ve smyslech.*“ A mnozí pedagogové mu dali za pravdu, když si ověřili, že si žáci informace mnohem déle uchovávají v paměti, když jim umožníme si něco zažít, „osahat“, namalovat, poslechnout atd. Proto hodlám vytvořit také kapitulu zabývající se aplikací zážitkové pedagogiky.

Cílem této práce bylo vytvořit vlastní projekt, ve kterém bych prakticky využila poznatky získané při tvorbě teoretické části práce. Tak vznikl projekt *Pes - přítel člověka*, který jsem po pečlivých přípravách zrealizovala na základní škole v Bolaticích v třídě 8. B. Tento projekt, který propojuje několik průřezových témat (environmentální výchovu, osobnostní a sociální výchovu a výchovu demokratického občana) a obsahuje prvky zážitkové

pedagogiky, jsem rozdělila do dvou částí. První část projektu jsem zrealizovala ve čtyřech hodinách literární výchovy, které spojovala psí tematika. Druhou částí projektu byl samotný produkt - projektové odpoledne. V rámci této akce učili žáci osmých tříd své kamarády z nižších i vyšších ročníků formou hry to, co se v projektových hodinách sami naučili. Věřím, že praktická část mé práce poslouží ostatním kolegům jako návod, podle kterého budou moci zrealizovat podobný projekt. Pro tyto účely doporučuji využít přílohy, které obsahují přípravy na hodinu, pracovní listy a další výukový materiál pro jednotlivé hodiny literární výchovy, ale také pro samotnou organizaci produktu.

1 Projektové vyučování

Úkolem dnešní školy je naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, vybavit je metodami řešení problémů, rozvíjet v žácích schopnost samostatně se učit a zároveň je motivovat k učení tak, aby byli i ochotni se učit. Ke splnění těchto požadavků může velmi efektivně přispívat právě projektové vyučování. Projekty se mohou odehrávat na různých místech – ve třídě, v prostorách celé školy, ale i na školách v přírodě, na výletech, v prostorách muzeí, knihoven, ateliérů atd. Děti hledají, objevují, pozorují, sbírají, ptají se, sepisují, vyřizují a tím se učí. Tato, v našem školním prostředí prozatím rozvíjející se metoda, je pro žáky atraktivní hlavně proto, že představuje něco nového – něco, co žáky aktivizuje, zvedne je z lavic, a dá prostor všem, aby mezi svými spolužáky mohli ukázat předem získané zkušenosti a dovednosti. (Tomková, 2009)

V projektové výuce je učební látka uspořádána naprosto jinak, než je v systému vyučovacích předmětů obvyklé. Cílem projektové výuky není vyslechnutí tradičního výkladu učitele žáky, který je někdy doplněn názornými pomůckami, zapamatování učiva a jeho reprodukce nebo použití. Podstatou projektové výuky je vyřešení určitého komplexního úkolu – projektu. Předložený projekt musí být pro žáky zajímavý a silně motivační, aby se s ním ztotožnili, přijali ho za svůj a se zájmem řešili. (Švec, 1996)

1.1 Hlavní pojmy

1.1.1 Co je to projekt?

Při definování projektového vyučování se můžeme setkat s nejednotností. Jedni z prvních propagátorů projektové výuky (Dewey, 1932; Příhoda, 1934; Žanta, 1934) tvrdili, že projekt je totéž co podnik žáka či skupiny žáků, za který přebírají plnou odpovědnost. Důležitý předpoklad pro toto tvrzení ale je, že myšlenka na realizaci projektu přichází od žáka, který se s projektem plně ztotožní, nikoli od učitele. Projekt je také považován za metodu vyučování (Vrána, 1934; Tomková, 2005; Maňák, 2003; Kratochvílová, 2006) nebo za organizační formu vyučování (Skalková, 1995; Solfronk, 1995; Kašová, 1995). Je však pojímán i jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování, jako jedna z variant způsobu koncentrace učiva (Valenta, 1993). M. Kubínová nahlíží na projekt jako na typ vzdělávací strategie, která je založená na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti, posilovat seberegulaci při učení, změnu rolí učitele a žáka, týmovou spolupráci, aktualizaci školních podnětů, interdisciplinaritu a orientaci na prezentaci výsledků. (Kubínová, 2002)

Jan Průcha definuje ve svém Pedagogickém slovníku projektovou výuku následovně: „*Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Vychází z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku výtvarného nebo slovesného produktu.*“ (Průcha, 2001, s. 184)

Další výstižnou definici přináší Hana Kasíková: „*Projekt je specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.*“ (Kasíková, 2010, s. 49)

Stanislav Vrána zase zastává názor, že projekt je „podnik žáka“, činnost, za kterou žák plně převzal odpovědnost. (Vrána, 1934)

Obsahem projektu je téma ze života, které propojuje poznatky z různých oborů. Projekt se řeší v delším časovém úseku – např. projektovém dnu, týdnu nebo v průběhu školního roku. Žáci mohou projekty řešit individuálně nebo ve skupinách.

1.1.2 Typy projektů

Projekty můžeme dělit z několika hledisek. Podle **časové náročnosti** dělíme projekty na *krátkodobé*, které trvají pouze několik hodin nebo dnů, dále na *střednědobé*, se kterými se žáci zabývají i několik týdnů nebo měsíců, a na *dlouhodobé*, které mohou být otázkou až jednoho roku.

Podle **šíře problematiky** rozlišujeme projekty *jednopředmětové*, *mezipředmětové* a *integrační*. Dále podle **realizace** dělíme projekty na *školní*, *domácí* nebo *kombinované*. Podle **okruhu zapojených účastníků** projektu rozlišujeme projekty *třídní*, *školní*, *národní* nebo *mezinárodní*. Podle **úrovně účastníků** se projekty dělí na *projekty prvního stupně ZŠ*, *projekty druhého stupně ZŠ*, *středoškolské* a *vysokoškolské*. A konečně podle **fáze výuky** existují projekty *expoziční*, *fixační* a *aplikační*. (Trnová, 2012)

Valenta (1993, s. 6) navrhuje další dělení – podle **navrhovatele projektu** rozlišuje projekty *spontánní*, vycházející z potřeb žáků (dětí), *uměle připravené* projekty, které vytvořil učitel (lektor) a *zařetí mezityp*, který vychází z jedné dříve jmenované pozice, ale je výrazně ovlivněn i druhou pozicí – učitel žáky, nebo žáci učitelem.

Kratochvílová (2006, s. 49) doplňuje tuto typologii o dělení podle **účelu projektu**, kdy dělí jednotlivé projekty na *problémové, konstruktivní, hodnotící, směřující k estetické zkušenosti* nebo *směřující k získání dovednosti*.

1.1.3 Principy projektového vyučování

Základní momenty učebního projektu jsou vystaveny na následujících principech:

Jedním ze základních principů je **zřetel k potřebám a zájmům dítěte**. Projektové vyučování respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, nezatěžuje jeho psychiku a pomáhá ke kladnému vývoji osobnosti.

Dalším principem je **zřetel k aktuální situaci**. To znamená, že podněty, se kterými se v projektech pracuje, přicházejí z osobní situace jednotlivce, ze školního ale i širšího společenského prostředí.

Interdisciplinarita je dalším principem. Projekty nabízejí celistvé poznání namísto oddělených poznatků a dovedností, které s sebou nese předmětové vyučování. V projektech se mohou často propojit a vzájemně obohatit disciplíny, které spolu zdánlivě nesouvisí.

Důležitá je také **seberegulace při učení**. Role učitele se v projektech mění z řídící na konzultační, protože řídící aktivity se převádí na žáka samotného.

Významným principem je také **orientace na produkt**. Projekt míří co nejvíce k životu, kdy práce nebo určitá činnost, přináší také produkt a stvrzuje tak smysl učení. Projektové vyučování proto vyžaduje dokumentaci průběhu a výsledku učení, prezentaci produktů, či postupů formou nástěnek, fotografií, videa, vyrobených předmětů apod.

Dalším principem, který je třeba zmínit, je **skupinová realizace**. Sociální psychologie konce 20. století potvrzuje význam sociálního učení jedince ve skupině, a to jak při rozvoji sociálních vlastností jedince, tak ve výkonnosti učení. Někdy se také zkouší společně projekty dvou nebo několika škol.

Projektové vyučování může být také jedním z mostů propojujících život obce, společnosti a školy, proto je třeba jako poslední princip zmínit **společenskou relevantnost**. (Novotný, 2012)

1.1.4 Produkt

Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu, jehož základní znaky jsou:

- Odpovědnost za vlastní učení
- Samostatné objevování poznatků

- Žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu)

Produkt zastává funkci hlavního motivátora. Žáci mohou vytvořit vlastní noviny, časopis, internetové stránky, film, ale i naučnou stezku, zorganizovat výstavu či módní přehlídku, jet na výlet nebo absolvovat výměnný pobyt v zahraničí. Důležité je, aby se na tvorbě produktu mohli sami podílet, aby neplnili jen zadání učitele. Práce žáků bude kvalitnější, pokud i produkt bude náročnější a pokud bude odpovídat životní realitě. Samozřejmou podmínkou vyučovacího procesu je, že projektový úkol a cílový produkt odpovídá i zájmům žáka a ten práci v něm přijme za svou. V jiném případě bychom nemohli o projektovém vyučování vůbec hovořit. Žáky motivují hlavně obtížné úkoly, které odpovídají činnostem a problémům ve skutečných podmínkách. (Tomková, 2009)

1.2 Zrození projektu

1.2.1 Herbartovská škola

První myšlenky týkající se projektového vyučování jsou staré více než sto let. Vycházely z kritiky tzv. **herbartovské školy**, která byla základním modelem vyučování v Evropě i v Americe. Podstatou herbartovského učení byl autoritativní učitel a pasivní žák. Nástrojem poznání bylo slovo učitele. Docházelo k tomu, že složité teoretické poznatky žáci často nechápali a učili se tím, že se snažili zapamatovat si slova učitele, i když si dost dobře nedokázali představit, co daná slova představují a jak je v budoucnu použijí.

Důležité pro herbartovskou školu bylo hlavně dítě zklidnit a různými prostředky posílit jeho soustředění na výklad učitele, proto byla veškerá aktivita dítěte záměrně potlačována. Tomuto cíli odpovídalo i uspořádání třídy. Učitel stál u tabule na stupínku, aby ho všichni žáci dobře viděli. Žáci, za žádnou cenu nesměli rušit výklad učitele, proto bylo žádoucí, aby po celou dobu výkladu měli ruce za zády.

Učitel herbartovské školy měl takovou autoritu, že si žáci vůbec nedovolili mu položit otázku. Jejich obavy byly oprávněné, protože učitel měl možnost žáky fyzicky trestat, když to uznal za vhodné. Respekt u žáků budil už samotný učitelský stůl, který žáci obcházeli velkým obloukem.

Žáci se učili z poznámek, které byly jediným zdrojem informací, které se žákovi naskytovaly. O jejich obsahu žáci nepřemýšleli, protože učitel měl vždycky pravdu a diskuze s ním by vedla jedině k trestu. Pomůckami byla hlavně tabule a křída, pokud učitel výjimečně přinesl na ukázkou nějaký předmět, nepustil ho z ruky, žáci jej mohli pouze pozorovat z dálky. (Tomková, 2009)

1.2.2 Kritika herbartovské školy

Na konci 19. století se zdvihla na různých místech zprvu nezávisle na sobě velká vlna kritiky herbartovské školy. „*Poukazovalo se na strnulost a neživotnost této školy, na nepotřebnost sdělovaných poznatků a potlačování aktivity dítěte.*“ (Tomková, 2009, s. 10) Jednou z velkých kritiček herbartovské školy byla E. Keyová, švédská lékařka, která nazvala 20. století „*stoletím dítěte*“. Místo pasivity žáka byla zdůrazňována dětská zvědavost a aktivita, která je pro děti naprosto přirozená. Toto hnutí, které nazýváme **reformní pedagogikou** nebo také **hnutí nové výchovy**, ovlivnilo pedagogické myšlení i praxi v celé Evropě. Opíralo se o však o daleko starší myšlenky J. J. Rousseaua, H. Pestalozziho a F. Fröbla. (Tomková, 2009)

Základní metodou v reformní škole byla vlastní práce dětí, při které se děti dopouštěly omylů a následně se snažily své chyby samy řešit. Aby děti mohly pracovat, vznikaly na školách pracovní dílny, odborné laboratoře, knihovny, pole, zahrady. Ve škole však nešlo o nácvik pracovních dovedností a návyků, ale o rozvoj myšlení, samostatnosti a přirozené aktivity. Hlavním cílem bylo porozumění světu a sobě samému, schopnost aplikovat osvojené poznatky i mimo školu. (Tomková, 2009)

1.2.3 Pragmatická pedagogika

O projektovém vyučování se poprvé zmínili ve svých dílech J. Dewey a W. H. Kilpatrick. Ve 20. století se vedly diskuze o podobě projektů, které měly hlavně vychovávat aktivního občana demokratické společnosti. V Americe došlo k uspořádání vzdělávacího obsahu – předměty byly zrušeny a nahradila je témata, která spojovala více předmětů dohromady, což pomáhalo žákům k pochopení a ponoření se do učiva. V Evropě se hledal určitý kompromis, učitelé vytvářeli projekty v rámci jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů.

V českých školách se projektové vyučování praktikovalo hlavně v obecných a měšťanských školách ve 20. a 30. letech 20. století. Oblíbeným tématem této doby byl vztah k regionu. Děti se začaly učit obecné pojmy tím, že si je prakticky vyzkoušely – např. základní znaky středověku samy poznávaly na základě výletu na blízký hrad. Tím si osvojili tzv. samoučení – tzn. že „*žák postupuje vlastním tempem. Poznatky mu nikdo přímo nesděluje, ale sám je objevuje vlastním pozorováním a pokusy.*“ (Tomková, 2009, s. 12)

Hlavní snahou učitele pak bylo žáka motivovat tak, aby úkol řešený v projektu vzal za svůj.

1.2.4 Znovuobjevení projektového vyučování

Druhá světová válka a následný komunistický režim přirozeně pozastavily rozvoj školství. Projektové vyučování se tedy v české škole znovu objevilo až v devadesátých letech 20. století. Vycházelo hlavně z úsilí učitelů o změnu školy a zlepšení motivace žáků. Učitelé tenkrát čelili hlavně problémům týkajících se zařazování projektů do učebních plánů. Situace se zlepšila s vydáním vzdělávacích programů **Obecná škola** a **Národní škola**, které umožňovaly úpravy učebních plánů a rozvrhu. (Tomková, 2009)

Nejpříznivější situace pro zavádění projektového vyučování nastala po uzákonění rámcových vzdělávacích programů. V současné době můžeme říci, že projektová metoda zažívá jakousi svoji renesanci. Na našich školách se objevují nejen projekty krátkodobé, ale i projekty dlouhodobé, do nichž se zapojují nejen celé třídy, ale i celé školy. Jako příklad můžeme uvést projekt *Škola jako společenské, kulturní a komunitní centrum*, realizovaný občanským sdružením *Škola jako centrum komunity*. Okruhy tohoto projektu byly velmi různorodé a postihovaly snad všechny vzdělávací oblasti, jak je patrné z názvů jednotlivých projektů: *Třídění odpadů*, *Abychom mohli lézt na stromy*, *Drogy kolem nás*, *Všude dobře, ve škole nejlépe*, *Výuka a multimédia*.

Četnost využívání projektových metod v praxi na našich školách ukázaly i některé průzkumy (Honzíková, Mach, 2004). Podle těchto průzkumů využívá projektové metody jako formy výuky 85% dotazovaných učitelů základních škol, což je značný posun vzhledem k předešlým průzkumům o četnosti využívání této metody. Například výzkumy z roku 2001 totiž ukazovaly, že projektovou metodu na základní škole využívá pouze 17% dotazovaných učitelů. (Novotný, 2012)

1.3 Fáze projektu

V didaktické literatuře můžeme najít různé fáze projektové výuky. Zatímco M. Solárová (2002) uvádí tři základní fáze projektové výuky – přípravnou, realizační a hodnotící. M. Mazáčová (2007) rozlišuje pět fází:

1. Přípravná fáze

Tato fáze začíná zrodem projektové myšlenky a pro její začátek je typické to, že učitel ještě nemá ujasněnou představu o celém projektu. (Dömischová, 2011) V této fázi si učitel stanoví téma, cíle a úkoly projektové výuky. Je žádoucí, aby vycházel ze zájmu žáků. Nejvhodnější by bylo, kdyby si téma žáci mohli zvolit sami, tím zajistíme probuzení jejich

zájmu. Vynikající prostor pro uplatnění projektového vyučování poskytují průřezová témata, která integrují poznatky z různých vzdělávacích oblastí. (Tomková, 2009)

2. Plánování

V této fázi musí učitel žákům vysvětlit jasná a přehledná pravidla týkající se práce na projektu. Tato pravidla by měli znát nejen žáci, ale i učitelé, kteří se do projektu zapojí. (Dömischová, 2011) Učitel s žáky dále vytvoří plán řešení vybraného problému. Žáci s pomocí učitele stanovují otázky, které se v rámci projektu budou řešit. Učitel podporuje iniciativu žáků, aby měli možnost vyjádřit své názory, a společně s nimi určí produkt. Velmi důležitým faktorem v době plánování projektu je motivace. Pokud se učiteli podaří už na začátku projektu získat zájem žáků, bude také pocit spoluúčasti žáků na projektu vyšší. (Dömischová, 2011) Pro průběžnou motivaci je také vhodné, aby se vzniklý plán publikoval (např. ve formě plakátu). V této fázi je také žádoucí zhodnotit materiální možnosti a technické vybavení školy. Učitel může žákům zadávat jen ty úkoly, které jim dovoluje materiální vybavení školy. Dalším bodem této fáze je rozdělení žáků do skupin a stanovení úkolů, které mají žáci plnit. (Novotný, 2012)

3. Realizace

V této fázi jsou realizovány aktivity a činnosti, které vedou k řešení problému. Učitel by se měl ujistit, že žáci vědí, co a kdy mají dělat. Žáci jednotlivě nebo ve skupinách řeší stanovené úkoly, například vyhledávají informace, vytvářejí výrobky, připravují výstavu apod. Právě toto vyhledávání, zajišťování, sběr a třídění podkladů a materiálů mohou být pro žáky časově náročné, proto učitel v této fázi nesmí zapomenout na stanovení termínu splnění jednotlivých úkolů, aby si žáci svou práci mohli samostatně rozvrhnout. (Dömischová, 2011)

4. Zveřejnění výsledků

Žáci předvádějí výsledky své práce buď ve třídě, nebo ve škole, případně na veřejnosti. K tomuto účelu žáci nejčastěji využívají program Microsoft PowerPoint, který umožňuje tvorbu tzv. PowerPointových prezentací. Produktem projektu mohou být školní konference, školní časopis, školní akademie, konání divadelního představení, besídky, výstavy, výměnné pobyty v zahraničí, koláže a jiné ručně vyrobené produkty, které jsou vystaveny ve třídách nebo ve společných prostorách a vytvářejí specifickou atmosféru každé školy.

„Míra úspěšnosti všech produktů projektové práce je úměrná míře zainteresovanosti žáků, kteří se na jejich tvorbě podílejí. Pokud žáky práce na projektu baví a nevnímají ji pouze jako nutnou povinnost, pravděpodobnost její úspěšnosti a celkového efektu je vyšší.“
(Dömischová, 2011, s. 3)

5. Hodnocení

Hodnocení je důležitá fáze, která je však někdy učiteli podceňována. Vzhledem k tomu, že projektová výuka podporuje samostatnost a odpovědnost žáků, je vhodné také zapojit a využít sebehodnocení a vzájemného hodnocení mezi žáky. V sebereflexi žáci vyjádří své pocity a prožitky, mohou poděkovat spolužákům za spolupráci, mohou vyjmenovat, co se naučili nového, nebo se zamyslet nad tím, co zjistili nového o sobě a druhých.

Hodnotit projekt musí i učitel, který neposuzuje pouze výsledek, ale také postup, způsob realizace a prezentace. Předmětem hodnocení nejsou tedy izolované poznatky, ale především dovednosti získané během realizace projektu. Učitel se může na hodnocení vybavit různými hodnoticími archy, dotazníky, nebo otázkami, které bude žákům pokládat ústně, nebo je předloží písemně. (Trnová, 2012)

1.4 Výhody a nevýhody projektového vyučování

1.4.1 Výhody projektového vyučování

Učitel může v rámci projektového vyučování integrovat poznatky z různých předmětů, což na jedné straně pomáhá k lepší orientaci v učivu žákům a na druhé straně přináší nové možnosti práce i učiteli. Učivo v izolovaných předmětech se žákům jeví stejné, nudné a nemotivuje je k dalšímu učení. Propojení učiva přináší žákům lepší možnost orientace v čase a prostoru a vede ke snazšímu pochopení učiva. (Tomková, 2009)

Dále učitel respektuje individuální potřeby a možnosti žáka nebo jeho zájmy. Učitel se v projektovém vyučování staví do role koordinátora, manažera, konzultanta, motivátora, pozorovatele a pomocníka, který k žákovi přistupuje individuálně a pomáhá mu najít cestu při řešení nějakého problému. Učitel může žákovi ukázat jeho chybu a může ho nasměrovat na správnou cestu, zbytek je však na žákovi. Vždy však musí učitel myslet na to, jestli je daný úkol při možnostech žáka splnitelný. (Trnová, 2012)

Projektové vyučování je pro žáky atraktivní hlavně proto, že je aktivizuje - doslova je „zvedne ze židlí“. Pro žáky, kteří většinu školního času prosedí za lavicí, může být změna prostředí příjemnou změnou a motivací. Prezentace produktu mimo školu na společensky

nebo kulturně významných místech, spoluúčast na besedě na obecním úřadě, uplatnění zážitkové pedagogiky nebo i přítomnost odborníků z různých oblastí vede žáky k svědomitější a pečlivější práci, zároveň posiluje jejich sebevědomí a motivuje je k další činnosti, která obvykle přesahuje rámec zadaného úkolu. Při návštěvách na významných kulturních místech žáci věnují zvýšenou pozornost i svému vzhledu a společenskému chování – osvojují si pravidla bontonu. (Tomková, 2009)

Výhodou projektu je také jejich úzký vztah k realitě života. Žáci mají možnost se v uměle navozených situacích připravovat na život. Mohou navštívit různé instituce (např. pracovní úřad, soud), prohlédnout si dokumenty (složenky, pracovní smlouvu, reklamační listinu), mohou řešit svůj nebo spolužákův fiktivní problém atd. Tyto situace, které si prožijí – i když „jen jako“ – je připravují na reálný život a žák si uvědomuje jejich důležitost a smysl poznávání. (Trnová, 2012)

Další obrovskou výhodou projektu je rozvíjení kooperace a komunikace. Pro projektovou výuku je typická skupinová práce, která vyžaduje, aby žáci mezi sebou neustále komunikovali, plánovali, diskutovali, formulovali své názory, argumentovali, jednoduše řešili problém společně. Projekty vedou žáky k vnitřní kázni, toleranci, etice vedoucího a vedeného a odpovědnosti. Dítě si je vědomo toho, že nese odpovědnost za svou práci, která odráží výsledek celého týmu. Krom pracovních návyků také projekty rozvíjí návyky studijní. (Trnová, 2012) (Novotný, 2012)

Práce na projektu se také kladně podepisuje na žákově osobnosti. Při projektech mají možnost projevit se i slabší žáci, kteří se při klasickém vyučování většinou drží stranou. Tito žáci mohou vyniknout při různých kreativních činnostech jako například dramaterapii, výtvarných činnostech nebo organizaci. Je všeobecně známo, že úspěch motivuje, proto bychom i slabší žáky měli nechat ho zažít. Dobře odvedená práce také rozvíjí žákovu sebedůvěru. Svou roli pozitivních pocitů zde hrají i potřeba uznání, seberealizace. (Novotný, 2012)

1.4.2 Nevýhody projektového vyučování

Projekty jsou velmi náročné na přípravu učitele. Výběr tématu, poctivá příprava a plánování zabere mnoho času a energie. Proto je třeba, aby si učitel vybral takové téma, které zaujme i jeho samotného. Krom toho, že by měl učitel být specialistou na dané téma, by měl být také schopen předvést své didaktické kvality. Tato náročná příprava ovšem zabere mnoho času. Mnoha učitelům chybí chuť vykonávat aktivity mimo rámec svých základních

povinností, protože se jedná o práci navíc, za kterou nebudou finančně ohodnoceni. Právě kvůli nedostatku financí jsou učitelé často nuceni přivydělávat si i mimo oblast školství, což má za následek nedostatek času pro plánování a přípravu jakýchkoli projektů.

Dalším problémem mohou být finance – může se stát, že příprava závěrečného produktu bude finančně náročnější (pronájem prostor, výtvarné pomůcky atd.) a škola nebude moct poskytnout finanční podporu. V takovém případě je třeba obrátit se na pomoc rodičů. (Dömischová, 2011)

Další nevýhodou může být nekvalitně odvedená práce ze strany učitele. Pokud učitel podcení fázi plánování a přípravy projektu, může dojít k mnoha komplikacím. Při nepromyšlené práci učitele mohou být práce na projektech z časového hlediska neefektivní. Mohou také zanechávat velké mezery ve znalostech žáků, nebo mohou žáky zmást (například pokud na sebe učivo chronologicky nenavazuje).

Dalšími nevýhodami, se kterými se během projektového vyučování můžeme setkat, jsou nemožnost stanovení správného výsledku a skutečnost, že se během projektu porušuje princip posloupnosti a systematickosti v učení. (Trnová, 2012)

Protože učitel v rámci projektového vyučování přenechává dětem určitou volnost, existuje větší riziko vzniku nekázně než při klasickém vyučování. Žáci jsou během projektové výuky aktivnější, pracují ve skupinách, proto je frekvence hluku poněkud vyšší než u frontální výuky. Tento hluk však nemusí souviset s nekázní, spíše je přirozeným průvodním jevem, který provází skupinovou práci, při které je nutná kooperace mezi více žáky. Mnoho učitelů však má z nekázně obavy, a tak se projektům vyhýbá. (Dömischová, 2011)

1.5 Nástrahy při tvorbě projektu

Největší nástrahou učitelů při tvorbě projektu je samotné pochopení termínu projekt. Před plánováním projektu je velmi důležité, aby si tvůrce projektu uvědomil rozdíl mezi projektovým vyučováním a tematickým vyučováním. „*Tematické vyučování vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečňovat i v jednotlivých předmětech.*“ (Tomková, 2009, s. 14) Naproti tomu „*projektové vyučování je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt pak určuje celkový proces a závěrečný výsledek.*“ (Tomková, 2009, s. 14) Zjednodušeně můžeme říci, že tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu.

Tematickou výuku a výuku v projektech však můžeme vzájemně kombinovat. Můžeme si to ukázat na příkladu vlastivědného tématu nazvaného „**Kdo byl a je Mistr Jan Hus?**“:

*Ve fázi tematické výuky žáci 4. ročníku základní školy mapovali a zpracovávali vybraná podtémata tohoto tématu: Jan Hus a jeho rodina, Jan Hus a školy, Jan Hus a církev, Jan Hus a panovníci. Podtématům se věnovali zvláště metodami práce s textem, v diskusích, pomocí kooperativního učení. Integrovaly se příležitosti ke čtení, psaní, počítání, k výtvarnému i hudebnímu vyjadřování. Téma se postupně rozvětvilo a z každého podtématu vznikl konkrétní výstup. Už v průběhu zpracovávání základního tématu se žáci rozhodli pro přípravu divadelního představení o Mistru Janu Husovi. Zkušenosti, informace, souvislosti i otázky z předchozích činností v tématu se staly základem projektu. V této chvíli si zvolili jasný cíl – divadelní představení. Žáci museli prodiskutovat přípravu představení a vymyslet plán. Rozdělili si úkoly – sepsat scénář, určit herce, namalovat kulisy, vybrat hudbu atd. Produktem pak bylo divadelní představení pro školní akademii nazvané **Měl pravdu?** Po premiéře žáci nezapomněli na reflexi a hodnocení projektu. (Tomková, 2009)*

Za slovem projekt si také učitelé často představují různé vycházky, výlety, exkurze, výtvarné práce nebo pěstitelské práce bez spoluzodpovědnosti žáka. Tyto příklady vyučování, kdy dochází k propojení teoretických poznatků s praxí, jsou sice pro žáky přínosné, protože se jimi naplňuje zásada názornosti, ale nemůžeme je považovat za projekt.

Názvem projektová výuka učitelé chybně nazývají také samostatnou práci, v níž žáci individuálně nebo skupinově zpracovávají zadané téma s cílem referovat o něm učiteli a ostatním spolužákům nebo vytvořit plakát, který shromažďuje a uspořádává zjištěné poznatky. Tato práce spočívá jen ve zpracování informací z různých zdrojů. Ačkoliv je důležitou aktivizující metodou, produkt a jeho prezentace nepřekračují sdělení referátu nebo odevzdání domácího úkolu. (Tomková, 2009)

Další komplikace mohou vzniknout kvůli špatné motivaci. Motivace je důležitým faktorem projektové výuky, jeho přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovést projekt až do fáze konečného produktu. Učitelovým úkolem je projekty naplánovat, najít vhodné téma, promyslet úkoly. Obecně platí, že čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější. V projektu se využívá principu svobodného výběru. Žák si volí téma, stanovuje si sám své úkoly, vybírá zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas, který bude muset

činností věnovat, rozděluje si práci, vybírá si pomůcky i spolupracovníky. Učitel žáka podporuje v motivaci a udržuje jeho zájem – pokud se mu nepodaří správně žáky namotivovat, může se stát, že jejich práce nebude efektivní, nebo nebude dotažena do konce. V horším případě si žáci vybudují negativní postoj k projektové metodě. (Tomková, 2009)

Důležité také je, aby žáci pociťovali smyslnost projektových úkolů. Za smyslné jsou považovány hlavně úkoly, které žáky různými způsoby připravují na život – např. žáci mohou pracovat v rolích, které připomínají profese nebo sociální pozice z běžného života: fotografové, redaktory, režiséry, chovatele, občany, novomanžele atd. I když se jedná pouze o hru, žáci se během ní mohou seznámit s reálnými dokumenty, údaji, institucemi, ale i skutečnými emocemi, které dospělí v různých sociálních rolích prožívají. Pokud žáci smyslnost nepocítí, je velmi pravděpodobné, že ztratí zájem dále pracovat.

Další nástrahou při realizaci projektu může být špatná kooperace a komunikace mezi učiteli dané školy. Pokud spolu učitelé na začátku roku neprodiskutují své projektové plány, může dojít k nepříjemné situaci, kdy je žák přesycen, není schopen pracovat na několika projektech zároveň a připravovat více výstupů. Přepracovanost pak žáka demotivuje a ovlivní negativně jeho postoj k projektovému vyučování. Proto by se projekty neměly překrývat, ale naopak na sebe navazovat, aby přispívaly k rozvoji žáka. (Tomková, 2009)

Pro smysluplnost projektového vyučování je nezbytná nejen spolupráce učitelů a žáků, ale také školy a širokého okolí. Proto se může stát, že si učitel bude muset vyslechnout negativní ohlasy na svou práci ze strany rodičů. Někteří rodiče nemohou pochopit smysl činností svých dětí při projektovém vyučování a hodnotí je jako nekvalitní vyučování a zbytečnou ztrátu času. Co rodičům hlavně vadí, je činnost žáků mimo školu – v přírodě, v terénu. Je proto žádoucí, aby pedagog obeznámil rodiče s výhodami projektového vyučování. Rodiče by se také měli účastnit prezentací produktu, aby viděli výsledek práce svých dětí. (Tomková, 2009)

1.6 Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti

Pro život v 21. století, tedy v době informační exploze vyžadující efektivní práci s různými typy textů, bude podstatné, aby si jedinec již v průběhu základního vzdělávání osvojil takové vědomosti a dovednosti, které budou mít význam pro jeho celoživotní učení. Je proto důležité, abychom na čtení přestali nahlížet jen ve smyslu ovládnutí správné techniky čtení a porozumění textu v základní rovině, ale jako na konstruktivní proces získávání smyslu

textu, jako na dovednost osvojit si informace, pobavit se, něco zažít. (Hyplová, 2010) Z pedagogického hlediska je čtení chápáno jako součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

„Zvládnutí techniky čtení je možné jen tehdy, když se čtenářské dovednosti žáků rozvíjejí společně s porozuměním čteného textu. Jednostranné soustředění pozornosti na ovládnutí techniky čtení tak často realizované ve školské praxi mechanickým čtením pak může paradoxně potlačovat potřebu vidět v knize zdroj zábavy a poznání, může vyústit nejen v nechuť číst, ale také v neschopnost s textem smysluplně pracovat.“ (Hyplová, 2010, s. 10)

Čtenářskou gramotnost tedy OECD/PISA definuje jako: *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (Straková a kol., 2002, s. 10)

Čtenářská gramotnost se stala středem zájmu mnoha mezinárodních výzkumů (SIALS, RLS, PIRLS, PISA). Úroveň čtenářské gramotnosti patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání byla v rámci výzkumu PISA testována v roce 2000 a 2009. Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry získávají žáci na konci povinné školní docházky znalosti a dovednosti, které mají zásadní význam pro jejich plnohodnotné zařazení do společnosti. U respondentů byla testována dovednost získávat informace, schopnost vytvářet interpretace a schopnost posoudit obsah a formu literárního textu. Výsledky šetření z roku 2000 prokázaly v oblasti čtenářské gramotnosti mírně podprůměrné vědomosti a dovednosti našich žáků, a to především v oblasti získávání informací a jejich propojování s vlastními znalostmi nebo v posuzování formy a obsahu textu (Straková a kol., 2002).

Tyto výsledky zbudily zájem badatelů, kteří se zabírají tím, jak zlepšit čtenářskou gramotnost v ČR. Prvním důležitým krokem bylo zavedení *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* do školské praxe. Orientace na čtenářskou gramotnost, jak je pojata mezinárodními výzkumy PISA, vyžaduje také změnu v dosavadních vyučovacích metodách. Jedním z významných prostředků rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků základní školy je projektové vyučování, protože: *„v průběhu realizace projektu žák aktivně pracuje s různými texty, vyhledává a vyhodnocuje informace v textu, dává je do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů, interpretuje přečtený text a vyvozuje z něj závěry. Při tvorbě vlastního textu se zamýšlí nad jeho obsahovou a formální stránkou, volí určité prostředky, aby dosáhl stanoveného závěru.“* (Hyplová, 2010, s. 7)

Jana Hyplová vedla v rámci své disertační práce výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda projektové vyučování pozitivně ovlivňuje rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti žáků

2. stupně základní školy. Autorka statickým testováním získaných výsledků žáků, kteří se učili projektově a žáků, jejichž výuka probíhala tradiční formou, zjistila, že projektové vyučování nemá vliv na rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti zkoumaných žáků. Na základě zjištěných faktů, které vyplývají z dotazníkového šetření, ale autorka došla k závěru, že učitelé českého jazyka v rámci projektového vyučování nevyužívají dostatečně všech možností, které se nabízejí pro efektivní práci s textem, a že projekty v té podobě, jak jsou prezentovány na školách, nesplňují požadavky, jimiž se projektové vyučování vyznačuje. Nyní nám jen zbývá se zamyslet nad tím, jaké by byly výsledky výzkumu, kdyby učitelé přistupovali k realizaci projektového vyučování kompetentněji. (Hyplová, 2010)

1.7 Projektové vyučování u nás a v zahraničí

Dömischová (2011, s. 184) vedla výzkum, v rámci kterého srovnávala realizaci projektové výuky v České republice a německy mluvících zemích (Rakousko, Německo). Z jejího výzkumu vyplývá, že v německy mluvících zemích se využívá projektové výuky častěji než v České republice. Tuto situaci autorka vysvětlila tím, že zahraniční učitelé nepociťují takovou zátěž a nedostatek času jako učitelé v ČR.

Dále autorka zjistila, že se projektová metoda neumístila ani v zahraničí mezi nejvyužívanějšími metodami. V zahraničí stejně jako v České republice je upřednostňována dialogická metoda a frontální výuka jako organizační forma. Dalším cílem jejího výzkumu bylo zjistit, a analyzovat zájem českých učitelů 2. stupně základních škol a zahraničních učitelů odpovídajících typů škol o realizaci projektové výuky. Výzkum prokázal, že chuť zahraničních učitelů realizovat projektovou výuku je větší než v ČR. Tuto skutečnost autorka vysvětluje větší vytížeností českých kantorů a jejich nedostatečným finančním ohodnocením.

Dále z výzkumů vyplývá, že zahraniční pedagogové mají větší zájem o projektové vyučování než čeští kantoři, v zahraničí také iniciativněji přistupují rodiče k realizaci školních projektů a v knihovnách můžeme najít mnohem více odborné literatury s tematikou projektové výuky než v ČR. (Dömischová, 2011)

Podobný výzkum prováděl i Petri (Gudjons, 2008) na 314 rakouských školách – cílem bylo zjistit, jak často je učiteli projektová výuka využívána. Autor zjistil, že jedna až dvě třetiny akcí, které učitelé označují jako projekty, ve skutečnosti projekty nejsou, i když vykazují některé jejich prvky. Celkově předpokládá, že projektové učení tvoří pouze asi 0.5 % celkové výuky v Rakousku. Se špatným vymezením pojmu projekt se setkáváme i při tvorbě projektů v českých školách, jak už bylo řečeno v kapitole *Nástrahy při tvorbě projektu*.

Zatímco v německy mluvících zemích je realizace projektové výuky velmi podobná situaci v ČR, jen s tím rozdílem, že učitelé jsou mnohem lépe finančně ohodnoceni, a proto mají větší chuť do práce, ve Velké Británii jsou projekty realizovány mnohem častěji a to především na soukromých školách, kde se vyučuje podle tzv. IPC (*International primary curriculum*). Toto mezinárodně uznávané kurikulum, které bylo schváleno inspektorátem jejího veličenstva, je zaměřeno převážně na tematickou a projektovou výuku. Školy mají možnost si na jeden rok zakoupit licenci na vstup do systému IPC, kde mají k dispozici různé projekty, které integrují více předmětů dohromady. Těmito projekty se učitelé většinou zabývají po dobu od dvou týdnů až do tří měsíců - poté následuje výstup, kterým může být divadelní představení, zhotovení nástěnky, vytvoření plakátu nebo časopisu, atd.

Prioritou IPC je kladení důrazu na reálný život, proto se nedbá na písemné nebo ústní zkoušení. Učitelé vyučující podle IPC jsou však limitováni cíly britského národního kurikula, cíly jednotlivých předmětů a také časem, proto by učitelé měli volit různorodé projekty, aby naplnili cíle jednotlivých předmětů a vzdělání bylo vyvážené. (The National Curriculum 2014 and the IPC, 2014)

Protože je IPC poměrně finančně nákladné, učí se podle něj převážně na soukromých mezinárodních školách po celém světě, nejrozšířenější je ve Velké Británii, odkud samotný program pochází. V České republice učí podle IPC například *Prague British school*, *International school of Ostrava* nebo *International School Olomouc*. V olomoucké *Českobritské mezinárodní škole* se učí podle IPC hlavně mladší žáci (předškolní věk, nižší stupeň ZŠ). (Studijní plán základní školy, 2014)

Jedna z učitelek Českobritské mezinárodní školy, Mgr. Barbora Bohdanská, nám popsala průběh projektu nesoucí název *Čokoláda*, který byl na jejich škole zrealizován. Žáci se tímto tématem zabývali celé 3 měsíce v různých předmětech. V zeměpise odpovídali na otázky: *Kde rostou kakaovníky? Jaké faktory ovlivňují růst kakaovníků?* V dějepise se například učili, kdo objevil čokoládu nebo jak se čokoláda dostala do Evropy. V rámci přírodních věd žáci prakticky zkoumali ingredience čokolády a testovali zubní kazy přímo na sobě. Dále se zabývali tím, z jakých speciálních materiálů jsou vyrobeny obaly na čokoládu. Ve výtvarné výchově se pak pokusili navrhnout svůj vlastní obal, atd. Po třech měsících této tematické výuky následoval projektový výstup, kterým bylo divadelní představení o tom, jak Hernando Cortéz získal od Aztéků čokoládu a přivezl ji do Evropy. Představení nakonec ocenili potleskem hlavně rodiče malých herců.

2 Projekty literární výchovy

Literární výchova je jedním z nejdůležitějších předmětů na základní škole. Jako jedna ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaujímá své specifické postavení. Žáci se díky tomuto předmětu seznamují s různými typy textů, setkávají se s literárními druhy a žánry, a pokud učitel volí pro žáky atraktivní ukázky, může je snadno motivovat k četbě. Jak už zaznělo v minulé kapitole, čtenářská gramotnost je pro náš život zásadní. Pokud si žák neosvojí techniky správného čtení, mohou se zhoršit i jeho výsledky v jiných předmětech. Čtenářská negramotnost nás také může zbrzdit v osobním životě, například jedna špatně přečtená a následně podepsaná smlouva, může způsobit velké nepříjemnosti. V současném světě, kde se každý touží obohatit na hlouposti druhého, je proto žádoucí, abychom se obrnili sebevědomím a dalšími zbraněmi. Čtenářská gramotnost je bezesporu jednou z těchto zbraní. Kde ale začít? Samozřejmě, že ve škole. Škola je místem, kde se děti učí číst a psát a denně se setkávají s mnoha druhy textů.

Pro české školy je ovšem typické frontální vyučování. Žáci si zvykli na stereotypní vyučování, které je založené na výkladu a následném zápisu na tabuli. Učitelé po žácích nechtějí, aby četli texty, nebo si dokonce nastudovali kapitolu z učebnice. Většině učitelů stačí, když se žáci naučí zápis nazpaměť. Častokrát se stává, že se žáci bez přemýšlení naučí to, co jim učitel předložil, někdy i s vynechaným řádkem, který při opisování zápisu přeskočili. Tento typ vyučování nám může připomínat tolikrát kritizovaný herbartovský typ školy. Aby se situace změnila, je třeba si uvědomit pár důležitých pravidel.

Práce s texty by neměla být obsahem pouze literární výchovy. Existuje mnoho metod práce s textem, které se mohou uplatnit i v jiných předmětech, jmenovat můžeme například čtení s předvídáním (s tabulkou předpovědí), debatu s autorem, dílnu čtení, podvojný deník, literární kroužky, literární dopisy, I.N.S.E.R.T., poslední slovo patří mně, QAR, řízené čtení a myšlení, skládkové čtení a učení, vyhledávání klíčových slov, učíme se navzájem, tvorba vlastní knížky apod. (Vala, 2011) Skupinová práce s textem například v hodině přírodopisu může být pro žáky příjemnou změnou a motivací.

Dalším diskutabilním problémem je celkové pojetí literární výchovy. Neustále se vedou diskuze o tom, zda má být vyučování literatury pojato chronologicky nebo žánrově. Mezi hlavní pozitiva chronologického uspořádání patří lehkost jeho utřídění, mezi negativa narušení principu postupu od jednoduchého učiva ke složitějšímu.

Obsahem literární výchovy má být práce s textem. Žáci sice v hodinách pracují s textem, ale jejich práce směřuje spíše k tréninku techniky čtení. Neustálé opravování při četbě žáky ruší a poníží, a když už je konečně dočtená poslední věta, přijdou na řadu předvídatelné

otázky typu: *O čem jsme dnes četli? Líbila se vám tato ukázka? Kterým slovům nerozumíte?* apod. Učitelé by se měli během komunikace s žáky snažit o rozvíjení jejich schopnosti verbalizace estetického soudu například pomocí otázek: *„Proč se vám daný text (ne)líbí? Pokuste se zformulovat důvody. Vyjádřete svůj pocit z daného textu. K čemu byste tento pocit přirovnali? Připomíná vám nějaký dřívější zážitek? Zažili jste v nějaké situaci podobný pocit? Která slova z básně jsou klíčová pro vyvolání celkové atmosféry textu? Jakou svou stránkou vás text oslovil? Které verše považujete za nejpůsobivější a proč? Jak byste báseň přiblížili tomu, kdo ji nečetl?“* (Vala, 2011, s. 57) Otázky nebo cvičení, která by rozvíjela kreativitu a fantazii žáků hodiny literární výchovy postrádají. Častokrát se také stává, že se učitel snaží žáky při práci s textem navést k interpretačnímu klíči, který si nastudoval v nějaké metodické příručce. Žáci pak k textu nemohou přistupovat aktivně na základě vlastního pocitu, vzpomínek, asociací, čtenářské zkušenosti atd. Jejich cílem je pouze uhodnout, co si myslí učitel. Žáci se v takové situaci bojí, že odpoví nesprávně, proto raději mlčí. (Vala, 2011)

Jak už bylo několikrát řečeno – nejpřínosnější je pro žáky učení v souvislostech. Proto by se učitel měl snažit o integraci předmětů i v hodinách literatury. Literární výchova má nejtěsnější vztah k výtvarné, hudební a dramatické výchově. Vhodné pro integraci jsou také společenskovědní vzdělávací obory, zahrnující dějepis a výchovu k občanství. Zvláště dějepis je důležitý pro utváření povědomí a později představ o tvorbě jednotlivých autorů a také při poznávání historického vývoje literární tvorby. Pro zefektivnění výuky je tedy žádoucí, aby učitelé propojovali vhodná témata společná jednotlivým oborům a aby se učivu věnovali v širších souvislostech. Prostředek k naplňování tohoto požadavku spatřujeme právě v projektovém vyučování. (Hyplová, 2010)

2.1 Průřezová témata v literární výchově

Rámcový vzdělávací program vymezuje tzv. průřezová témata (*osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, výchova demokratického občana, mediální výchova*), která propojují a doplňují jednotlivé vzdělávací oblasti. Tato průřezová témata *„reflektují vztah člověka ke společnosti, k životnímu prostoru, k sobě samému. I ona odtrhují směřování programu k budoucí roli žáka jako člena vyspělé multikulturní společnosti.“* (Kubeczková, 2006, s. 71) Vzhledem k tomu, že je toto téma značně obsáhlé, nebudeme se jím v této práci obecně zabírat. Zájemce, kteří se chtějí o průřezových tématech dozvědět

více, můžeme odkázat na internetové stránky Ministerstva školství, kde naleznou v elektronické podobě rámcové vzdělávací programy pro všechny typy vzdělávání. V této kapitole budeme už konkrétněji směřovat naši pozornost na možnost uplatnění průřezových témat přímo v hodinách literární výchovy. Zaměříme se hlavně na to, jaké typy textů jsou vhodné pro dané průřezové téma:

Náměty pro **Osobnostní a sociální výchovu** můžeme objevit v příběhové próze ze života dětí (chlapců, dívek). Také pro naplnění průřezového tématu **Výchova demokratického občana** můžeme využít ukázky příběhové prózy. Pro **výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech** mohou být zase přínosné ukázky pověstí, mýtů, příběhů z evropské a světové historie, ale také ukázky děl autorů ze současnosti, díky kterým žáci mají možnost poznat životní styl v jiných zemích. Hlavním principem **multikulturní výchovy** je představa soužití a respektu více kultur v jednom prostoru. Toto téma se může vyskytnout v příběhové próze, v dívčím románu, nebo i v pohádce. Práce s texty přírodní lyriky zase může být obsahem hodin **environmentální výchovy**. Tematiku přírodního prostředí ale také můžeme najít v příběhové próze, autorské pohádce nebo dobrodružné literatuře. Nejvíce možností práce s textem přináší **mediální výchova**, která se v literární výchově dotýká velmi mnoha druhů dětské literatury. (Hyplová, 2010)

Platí, že zatímco ukázky uměleckých textů zařazených do čítanek směřují především k formování osobnosti žáka v oblasti jeho postojů a hodnot, pro práci s průřezovými tématy bychom měli volit texty, v nichž budou vyčleněny takové literární problémy či situace, které vyžadují žákovu kritické myšlení, zkušenosti, etickou rozvahu atd. (Obert, 2002)

2.2 Projekt jako metoda literární výchovy

Základem projektu v literární výchově je práce s výchozím – narativním textem. Ta je založena nejen na rozvíjení dovedností vyhledávat a zpracovávat informace z různých zdrojů, na interpretaci přečteného textu a vyvozování závěrů, ale také vyžaduje dovednost umět text zhodnotit po obsahové a formální stránce, vyslovit vlastní názor, posudek a hodnocení. „Úlohy, ve kterých žáci uplatňují tyto dovednosti, navozují vyšší myšlenkové operace, kritické myšlení a rozvíjejí také schopnost učit se. Na zpracovávání textových informací, např. v pracovním listu, proto nahlížíme jako na nezbytnou součást realizace projektu a předpoklad pro tvorbu vlastního textu – časopisu, novin, knihy, internetové stránky, prospektu cestovní kanceláře apod.“ (Hyplová, 2010, s. 52) V následujících kapitolách proto zaměříme naši pozornost právě na tvorbu pracovního listu.

2.2.1 Obsah pracovního listu

S pracovním listem žáci pracují v počáteční etapě realizace projektu. Učitel při jeho tvorbě zvažuje na základě vlastní analýzy textu jeho interpretační možnosti a hledá možné způsoby práce s ním. Učitel by měl také dbát na formulaci otázek, které by rozvíjely jednak čtenářskou gramotnost a na druhé straně také fantazii a kreativitu žáků.

Učitel se může při tvorbě pracovního listu zamyslet nad otázkami, které by souvisely s literární postavou a její funkcí. Pro práci s literární postavou v epice navrhuje J. Zítková různé možnosti práce. Žáci mohou vytvořit přímou nebo nepřímou charakteristiku postavy, nebo mohou stručně ústně nebo písemně popsat její zevnějšek. Dalším úkolem by také mohlo být rozlišování podstatných a nepodstatných vlastností postav. Také se můžeme zaměřit na myšlení a cítění postavy, nebo na proměny charakteru postavy v souvislosti s dějem. Dále se také můžeme zaměřit na roli postavy v textu (postava hlavní nebo vedlejší, kladná nebo záporná, typ postavy, vztah postavy k jiným postavám atd.). Můžeme také diskutovat o motivech činů hlavní postavy, nebo o jejím sepjetí s dobou a prostředím. Zajímavý by také mohl být názor žáků na vztah autora k postavě. (Zítková, 2004)

Dalším zajímavým aspektem, kterým se učitelé při tvorbě pracovního listu mohou zabývat, je kompozice. Podle J. Tomana vede kompoziční rozbor žáky k lepší vnímavosti pro výstavbu textu. Žáci si tak lépe uvědomují souvislosti a vztahy mezi částmi a celkem, a to vede k lepšímu pochopení tématu. Při práci s epikou žáci mohou sledovat, zda je příběh vyprávěn chronologicky (žáci si uvědomují časovou následnost a příčinnou souvislost) nebo zda je vyprávěn retrospektivně (žáci zaregistrují zpětný pohled, návrat do minulosti). Co se týče lyriky, zaměřují žáci svou pozornost hlavně na řazení motivů a vztahy mezi nimi. Důležitou úlohu také hraje vypravěč. Žáci se mohou zabývat tím, kdo příběh vypravuje, zvažují, jak změna vypravěče může ovlivnit vnímání vypravování atd. (Zítková, 2004)

Dále se při tvorbě pracovního listu můžeme zaměřit na jazykové prostředky. Musíme ale dbát na to, že při interpretační práci s jazykovými prostředky je nutné respektovat jejich úlohu v textu a nahlížet na ně jako na prostředek, který přispívá k celkové sdělnosti a estetickému účinku. J. Zítková navrhuje při práci s jazykovou rovinou textu, abychom si všímali básnických prostředků. Dále pak máme zaměřit svou pozornost na nářeční prvky, hovorovost, nespisovnost a slang. Co se týče lexikální stránky textu, měli bychom si všímat i neologismů, archaismů, historismů, archaické stylizace, deminutiv nebo augmentativ.

A v neposlední řadě by nás také měly zaujmout zvukové kvality užitých jazykových prostředků.

Velmi důležité je, aby učitel volil texty pro žáky přiměřené. Přiměřenost je však subjektivní pojem, protože míra porozumění závisí na řadě faktorů – obtížnosti textu, předchozích znalostech, osvojených postupech práce s textem. Peter Gavora (1992) zmiňuje tzv. *dialog žáka s textem*, ke kterému dochází jedině tehdy, když žák nejen přebírá informace obsažené v textu, ale zaujímá k nim postoj. Úlohy zařazené do pracovního listu tedy musejí dialog žáka s textem podporovat!

2.2.2 Typy úloh pracovního listu

Po vlastní interpretační analýze by se měl učitel zamyslet nad úlohami svého pracovního listu. Rozlišujeme několik druhů úloh:

Zprvce jsou to **úlohy zaměřené na vyhledávání informací**. K této činnosti je potřeba osvojit si čtení vyhledávací, tj. čtení kurzorické¹, selektivní² a scanning³. Žáci si projíždějí umělecký text a vyhledávají informace podle cíle čtení, časové nebo místní údaje nebo informace vztahující se k charakteristice postav.

Dalším druhem úloh jsou **úlohy zaměřené na vytváření interpretace**, které předpokládají čtení studijní⁴ a čtení kritické⁵. Aby žáci dokázali určit hlavní myšlenku díla, vysvětlili vztahy mezi postavami nebo motiv jejich jednání, aby určili či vysvětlili příčinu a důsledek událostí nebo jednání postav, je nutné, aby text pročetli velmi pozorně. Vhodné je zde použití metod čtení s předvídáním, I.N.S.E.R.T., nebo zpřeházených vět.

Posledním typem jsou **úlohy vyžadující posouzení obsahu a formy textu**, které rovněž předpokládají čtení studijní a kritické. Tyto úlohy požadují, aby žák porovnal informace z textu se svými vědomostmi a zkušenostmi a k novým informacím pak zaujal vlastní stanovisko a ohodnotil je. Žák by měl být schopen také zhodnotit vyjadřovací prostředky autora. Využít zde můžeme metody pětílístku, diamantu nebo metodu poslední slovo patří mně. (Hyplová, 2010)

¹ Tzv. skimming – zběžné čtení, při kterém čtenář pročítá text vysokým tempem. Snaží se získat představu o obsahu textu, zachytit základní děje, myšlenky.

² Tzv. skipping – čtení, při kterém čtenář vybírá pasáže, kterým chce věnovat zvýšenou pozornost. Informace, které vyhledává, čte podrobně.

³ Jeho účelem je najít a identifikovat v textu jednotlivý údaj, např. konkrétní jméno.

⁴ Tzv. statorické čtení označuje důkladné čtení a studium textu. Rychlost čtení závisí na tom, jak obsahu čteného textu čtenář porozuměl.

⁵ Schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat naivně tradované názory, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak jiných důvěryhodných osob.

2.2.3 Otázky pracovního listu

Cílem otázek, které zařazujeme do pracovního listu, je podněcovat žáky k přemýšlení. „*Vyžadujeme nimi od žáků, aby interpretovali informace, syntetizovali myšlenky, analyzovali poznatky, přepracovali obrazy a hodnotili.*“ (Palenčárová, 2003, s. 51) Otázky tedy hrají důležitou roli v rozvoji žákova myšlení a ve vyučování by měly být rovnoměrně zastoupeny různé typy otázek.

Výzkumy realizované na Slovensku a v Čechách však prokázaly, že až 95% otázek položených ve vyučovacím procesu je reproduktivních, respektive faktografických, vyžadujících jednoslovnou odpověď nebo odpověď krátkou větou. (Kolláriková, 1995) Grecmanová a Urbanovská (2007) se k této skutečnosti staví kriticky. Upozorňují na nebezpečí důsledku takto kladených otázek, neboť se žáci mohou zaměřovat na nižší úroveň myšlení, a dokonce preferovat tento způsob uvažování bez kontextu. Proto je třeba rozvíjet myšlení vyšší úrovně pokládáním otázek, které vedou k analýze, syntéze a hodnocení. Učitel má možnost volit z následujících typů otázek:

Otázky vyžadující doslovnou odpověď jsou zaměřeny na zjišťování faktografických informací. Vyžadují mechanické vybavení informace a její reprodukci. Na tuto otázku existuje pouze jediná správná odpověď.

Otázky překladové (nebo také převodové) zase požadují, aby žáci převedli informace do jiné formy. Žáci mají za úkol představit si nějakou situaci a následně o svých představách, které jsou spojeny s textem, diskutují.

Dalším typem jsou **interpretační otázky**, které vyžadují, aby žáci hledali a nalézali vztahy mezi fakty, myšlenkami a hodnotami. „*Žák musí pochopit vztahy mezi myšlenkami a stavět různé kontexty, do kterých myšlenky či ideje zapadají.*“ (Hyplová, 2010, s. 45) Příkladem interpretačních otázek je: „*Z jakého důvodu došlo k této události? // Proč se to stalo? //*“

Aplikační otázky nabízejí žákům příležitost řešit problémy, dále zkoumat, co odhalili a prakticky aplikovat. Zatímco aplikační otázky vedou k řešení problému na základě dostupných informací, **syntetické otázky** žádají, aby žáci použili celý rozsah svých znalostí a zkušeností a aby problém vyřešili tvůrčím způsobem. Příkladem syntetických otázek je například: „*Jak bychom mohli přispět k..., zlepšit navrhnout, vyřešit?*“ // *Co bychom mohli udělat, aby...?*“

Analytické otázky zase vedou k analýze jevů. Hledají odpověď na otázku, zda byly jevy nebo události dostatečně vysvětleny, nebo zda nějaké povysvětlení či ujasnění okolností

mohou objasnit problém pochopitelněji. Například: „*Jaké pohnutky, motivy vedly k takovému jednání? // Jaké jsou podstatné a vedlejší znaky?*“

Posledním typem jsou **otázky evaluační**, které vybízejí žáky, aby vyslovili úsudek, postoj, přesvědčení podle vlastních kritérií. Tyto otázky vyžadují, aby žáci tomu, s čím se v četbě setkali, porozuměli a poučení z toho aby je vedlo k formulaci vlastního přesvědčení a postojů.

Učitel při tvorbě pracovního listu využívá všech typů otázek, a to otázky vyžadující jak myšlení nižšího, tak vyššího řádu. Prostřednictvím těchto otázek učitel cíleně směřuje nejen k porozumění textu, ale také se snaží podněcovat žáky k zamyšlení. (Hyplová, 2010)

2.2.4 Tvořivé činnosti v literární výchově jako fáze projektového vyučování

Také projekty v rámci literární výchovy směřují k tvorbě produktu. Samotnému řešení projektového úkolu by ale měly předcházet tvořivé činnosti s uměleckým textem, prozaickým nebo veršovaným. Tyto tvořivé činnosti podporují rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a mohou se stát nejen inspirací pro tvorbu zajímavých úloh, ale také samotným výstupem projektového vyučování. (Hyplová, 2010)

Tvořivou činností nazývá RVP ZV (2004) přednes vhodných literárních textů, volnou reprodukci přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukci hlavních myšlenek, interpretaci literárního textu, dramatizaci, vytváření vlastních textů a vlastní výtvarný doprovod k literárním textům.

J. Plch zase rozumí tvořivou dovedností sestavování dvojic rýmujících se slov, dotváření započatého příběhu, vytváření vlastních pohádek nebo příběhů, dramatizace, scénáře, úloh na dané téma. (Plch, 1984)

J. Zítková pro tvořivou práci s postavou doporučuje domýšlení dalších nebo předchozích osudů postavy, vymýšlení možných osudů postavy ve změněné situaci, domýšlení vnějšího vzhledu postavy, pozměnění charakteru hlavní postavy. Nebo je také možné změnit vypravěče nebo vypravěčskou formu (z ich formy na er formu a naopak). Pro práci s jazykovými prostředky autorka doporučuje vymýšlet metaforu, přirovnání, rýmové dvojice nebo jazykové hříčky. Je také možné pozměnit slova v básni, převést nespisovnou řeč na spisovnou, přímou řeč na nepřímou a naopak. Dále se nabízí možnost převést archaická vyjádření do současné češtiny. (Zítková, 2004)

Zajímavou aktivitu zmiňuje i I. Gejgušová, která navrhuje práci s přeházenými pasážemi epického a lyrického textu. Úkolem žáků je seřadit jednotlivé části textu podle vnitřní návaznosti. (Gejgušová, 2009)

J. Vala se ve své publikaci zabývá hlavně tvořivými metodami pro práci s lyrikou. Velký význam přisuzuje užívání forem skupinové práce, kdy mohou studenti diskutovat o básních mezi sebou – čímž se učí spontánnímu vyjádření, obhajování svých myšlenek nebo naslouchání názorům druhých. Autor také zdůrazňuje, že své místo v literární výchově by mělo mít i psaní poezie, protože „*Člověk může skutečně porozumět poezii až tehdy, pokud ji sám píše.*“ (Benton, 1999, s. 528) Tato metoda je přínosná hlavně proto, že žáci mají příležitost vyjádřit sami sebe a porovnat své čtenářské reakce s reakcemi spolužáků. Další výhodou je skutečnost, že umožňuje zažít úspěch i prospěchově slabším žákům. Je třeba ovšem zdůraznit, že k této metodě musí učitelé přistupovat opatrně, aby žáci nepociťovali ostych a ponížení, za takové situace by tato činnost byla spíše kontraproduktivní. (Vala, 2011)

2.2.5 Projekt jako metoda rozvoje tvořivosti

Tvorba žákovského produktu vyžaduje bezesporu tvořivý přístup. Učení v projektech se tak stává metodou, formou či strategií rozvoje tvořivosti. Kusák a Dařílek definují tvořivost jako „proces nacházení problémů, formování myšlenek nebo hypotéz, ověřování a modifikování těchto hypotéz a sdělení výsledků.“ (Kusák, Dařílek, 2000, s. 153) Tvořivost bývá také vymezována podle orientace na osobnost, a to jako komplex schopností, k nimž patří především senzitivita k problémům, flexibilita, originalita, elaborace⁶ a redefinice. Tvůrčí řešení závisí do značné míry nejen na vědomostech, dovednostech a zkušenostech, motivaci, vytrvalosti, sebeovládání a odpovědnosti, ale také na vnímání, paměti a pozornosti. (Hyplová, 2010)

Úspěšná realizace řešení projektového úkolu probíhá v několika etapách. Holeyšovský (in Hlavsa, 1986) vymezil čtyři fáze tvůrčího procesu, které sledují získání tvůrčích dovedností, schopností a vlastností:

V první **fázi – iniciační**, subjekt sám identifikuje problém. Mezi subjektem a problémem se vytváří vztah a vzniká motivace k jeho řešení. V praxi to vypadá tak, že je žákům předložen literární text, který obsahuje buď téma integrující poznatky z různých vzdělávacích oborů, nebo literární problém vyžadující žákovy etické projevy, konfrontaci vlastních poznatků a zkušeností s poznatky a odkazy, které text nabízí. Žák na základě

⁶ Znamená další rozvíjení nové myšlenky

porozumění výchozímu textu identifikuje téma, problém a je motivován k jeho samostatnému řešení.

Druhá, **logicko-operační fáze** směřuje k shromažďování informací a posuzování. V této fázi žáci zjišťují, co o daném tématu či problému vědí, navrhnou možná řešení, vyslovují hypotézy. Žáci také promýšlejí, nejen jak výchozí text využijí pro zpracování vlastního originálního textu, ale také určují kritéria, která by měla být při jeho tvorbě respektována.

V **intuitivní fázi** probíhají operace na úrovni nevědomí. Cílem je vymyslet nápad, který přispěl k řešení úkolu. Žáci v této fázi zpracovávají svůj projektový úkol, přičemž uplatňují svou fantazii, tvořivost, kreativitu. V poslední **finální fázi** žák použije předchozí nápad, testuje správnost řešení a jeho realizaci.

3 Zážitková pedagogika

3.1 Síla zážitku

Zážitky jsou nezbytným předpokladem našeho života, bez nich by byl život prázdný. Když je nám úzko můžeme se během chvilky prostřednictvím vzpomínek vrátit k zážitku z hry v dětství, povedeného výletu s partnerem, zábavného odpoledne s přáteli nebo maturitního večírku. Můžeme si být jisti tím, že nám tyto vzpomínky vykouzlí úsměv na tváři. Wilhelm Dilthey řekl, že *„zážitky jsou materiálem, který v průběhu života sbíráme – jejich zevšeobecněním se utváří naše životní zkušenost. Toto zkušenostní poznávání je procesuální, neustále se doplňuje a koriguje. Díky němu se pak dokážeme orientovat v životě, vytváříme si k němu vztah a přes sebe a druhé se mu pokoušíme porozumět.“* (Dilthey, 1980)

Je důležité rozlišovat pojmy zážitek a prožitek. Jirásek (2004) sice uvádí, že v češtině mezi těmito pojmy neexistuje rozdíl. Kirchner (2009) však považuje prožitek za součást zážitku. *„Prožitek, podle našeho mínění, je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničený. Můžeme říci, že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků.“* (Kirchner, 2009, s. 25)

V současnosti populace prožívá tzv. krizi zážitků, která je způsobená hlavně technickým pokrokem a úspěchaností doby. Dospělí čím dál častěji pracují i ve svém volném čase, děti jsou zase ve škole zahlcovány informacemi, které nestačí zpracovávat. Nezbyvá tedy čas na zážitky, a tak vyhledáváme takové aktivity, které nám tyto prožitky poskytnou co nejrychleji a ve značné intenzitě. Vznikají také různé agentury, které nabízejí „zážitky“ na krátkou dobu za málo peněz – například různé cestovní kanceláře nabízejí možnosti využití zážitkové turistiky. Tyto „předem připravené“ zážitky však postrádají hodnotu zážitků, které bychom si připravili sami. Přece jenom vydat se na průjezd soutěskou na gumovém člunu s instruktorem není totéž jako zvládnout složitou trasu sám svépomocí. Tato krize je podle některých autorů důvodem toho, proč se zážitková pedagogika dostává do popředí v pedagogice. (Kirchner, 2009)

3.2 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Ivo Jirásek definuje zážitkovou pedagogiku takto: *„Pod označením zážitková pedagogika tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním, mimoškolním, přírodním*

i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrozličnějšími prostředky (hrami všechny typů, modelovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004)

O pozitivním vlivu zážitkově pedagogických vlivů už dnes málokdo pochybuje. V pedagogické praxi už tento termín není cizí, i když je pravda, že se v České republice s zážitkovou pedagogikou stále spíše setkáváme v mimoškolním prostředí v rámci vícedenních kurzů než ve škole. V literatuře můžeme narazit na různé pojmy – zážitková pedagogika, pedagogika prožitku, výchova prožitkem, dobrodružná výchova, zkušenostní výchova, výchova výzvou o programování atd. Všechny tyto nadřazené pojmy však označují to samé, tj. *„procesy a postupy, které člověku umožňují bezprostředním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti a získat zkušenosti.“* (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 87) Zážitková pedagogika je v současné době předmětem studia na mnoha vysokých školách a dokonce se uvažuje o vzniku stejnojmenného studijního oboru.

Jakým způsobem nás vlastně zážitek může učit?

V první řadě se zážitková pedagogika snaží o navození takových situací, ve kterých má dojít k zážitku, tedy k události, která na nás emotivně působí, a my si ji zapamatujeme. Platí zde pravidlo, že *„zážitek nemusí být pozitivní, hlavně ať je silný.“* (Slejšková a kol., 2011, s. 11) Díky emocím, které při zážitku působí, si událost vryjeme do paměti. Zážitek však rozhodně není konečnou fází. Žáci s novými prožitky dále pracují – učí se je reflektovat a za pomoci ostatních nebo lektora z nich vytvářejí nové zkušenosti, které uplatňují v životě. Zážitková pedagogika může mít různé podoby. Někdy se realizuje formou týmových her, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet, jak reagují v různých krizových nebo náročných situacích. Když se pak s podobnou situací setkají v reálném životě, jsou schopni pohotově reagovat. Zážitkové programy tedy pomáhají žákům odhalit jejich přednosti a slabiny, na kterých je třeba ještě zapracovat.

Další podobou zážitkové pedagogiky může být například dramaterapie, která zase pomáhá rozvíjet kreativitu, týmovou spolupráci nebo komunikační dovednosti.

Samozřejmě není možné v každé vyučovací hodině probouzet tak intenzivní emoce. Také platí, že pro určitou oblast učení je aplikace zážitkové pedagogiky vhodná, pro druhou to zase platit nemusí. Přesto je její využití široké. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.3 Outward Bound

Spoluzakladatelem a vůdcem organizace Outward Bound byl **Kurt Hahn**, který se narodil v Německu, kde působil až do nástupu fašismu, potom byl nucen vlast opustit, a tak se usadil ve Velké Británii. Kurt Hahn kromě několika středních škol založil tzv. **Kurzschule**. Obsahem těchto experimentálních kurzů byl hlavně tělesný trénink, expedice, projekt a poskytování pomoci. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Po vypuknutí války připadly „kurzschule“ přejmenované na **Outward Bound** námořnictvu Spojeného království. Hlavním úkolem tohoto výcvikového centra, které sídlilo v Aberdovey ve Walesu, bylo rozvíjet osobnosti námořníků se zaměřením na řešení krizových situací a přežití. Po válce se z Outward Bound stávají centra pro rozvoj mladých lidí mezi 16-21 lety. Tato střediska postavená na dvou základních principech – *„člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá“* a *„jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce“*, se rozšířila po celém světě.“ (Hanuš, Chytilová, 2009)

„Cíl výchovy podle Hahna neleží ve shromažďování vědomostí, ale v otvírání cest k prožitkům, které lidem pomáhají odhalovat jejich dosud skryté síly a schopnosti. Na prvním místě jeho pedagogiky stojí výchova charakteru, pak inteligence a vědění.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 24) Hahn si u mládeže povšiml poklesu tělesné zdatnosti, poklesu aktivity, pasivního způsobu zábavy, nedostatku pečlivosti, odpovědnosti a iniciativy a považoval za žádoucí tento úpadek co nejdříve odbourat, a tak vytvořil tři stupně tzv. **prožitkové terapie**, která byla založena na tělesných cvičeních, službě bližním, projektovém učení, expedici a reflexi. Tímto způsobem chtěl dát svým svěřencům možnost objevit sama sebe, prožít úspěch, naučit je mlčet a odpočívat, rozvíjet altruismus a pokoru, cvičit představivost a učit se plánovat a dívat do budoucnosti.

Outward Bound se stala inspirací pro další organizace působící v oblasti zkušenostních programů využívajících prvky dobrodružství. Jednou z těchto organizací je například **Project Adventure**, který vznikl v USA roku 1971. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.4 Prázdňinová škola Lipnice

Prázdňinová škola Lipnice se zaměřuje na vzdělávání adolescentů prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Její kořeny můžeme najít už v roce 1964, kdy byly na Sluneční pasece pod Křemešníkem pořádány první Tábornické školy. V rámci těchto škol se však kromě

osvědčených prvků trampingu začaly hledat nové, moderní formy rekreačního pobytu v přírodě, a tak se na počátku sedmdesátých let zrodilo hnutí, které propojovalo pobyt v přírodě s tělocvičnými a také kulturními aktivitami. V roce 1971 měl svou premiéru tzv. Gymnasion – úplně nový program na vzdělávání v přírodě. Jeho autory zaujala myšlenka prosazování životní harmonie antického Řecka, a tak vytvořili pro své svěřence program inspirovaný ideálem kalokagathie zaměřený na sporty v přírodě, umělecké činnosti, cvičení pro řízení vlastního rozvoje, hry a činnosti v přírodě. Tento projekt rozpoutal vznik dalších a dalších zážitkově orientovaných projektů. (Hanuš, Chytilová, 2009)

V roce 1977 vzniká v Praze Prázdninová škola ČÚV SSM, jejímž hlavním cílem je předávání a rozvoj nových forem rekreace, pobytu a výchovy v přírodě. Do čela přírodní školy se staví psycholog Allan Gintel a místem konání těchto projektů v přírodě se stává Lom na Hřebenech u městečka Lipnice nad Sázavou – odtud tedy pochází název školy. *„Prázdninová škola si dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami pro jejich budoucí společenské a profesionální působení. Stručně řečeno: Šlo o to „učit se být“, pomáhat vytvářet mladým lidem vlastní život v celém jeho bohatství, pestré paletě zkušeností a prožitků, naučit člověka být nejen nástrojem využívaným pro různé povinnosti, funkce a významy, ale také žít.“* (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 15)

Po sametové revoluci se tato instituce osamostatňuje a vzniká občanské sdružení s názvem Prázdninová škola Lipnice, která je roku 1991 přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. Od roku 1991 se PŠL rozvíjela a vytvořila vlastní pojetí zážitkové pedagogiky, která *„klade důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, vytváření nejrozmanitějších příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání.“* (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 16) Tato dynamika a velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činností a různých prostředků vyvolává ojedinělý zážitek, který vede k sebepoznání, seberozvoji a tím může dojít i k přehodnocení nebo změně životního stylu člověka. Důležitou úlohu při této změně mají také instruktoři, všestranně nadaní jedinci, kteří mají pedagogické a psychologické vzdělání, jsou vybaveni schopností improvizace, chladnokrevností, nechybí jim objektivnost a všeobecně vysoká kulturní a fyzická vyspělost. Pouze takto vzdělaní lidé mohou svým svěřencům pomoci najít „sama sebe“. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.5 Modely zkušenostního učení

Zkušenostní modely učení jsou jednou z důležitých částí teorie, která se užívá při tvorbě mnoha vzdělávacích programů. Tyto modely jsou založeny na rozepisování učení do jednotlivých kroků, což je žádoucí pro lepší pochopení jednotlivých částí cyklu, které si můžeme vyzkoušet a využít. Trenéři však musí k těmto teoretickým modelům přistupovat s odstupem a snažit se je vhodně aplikovat. Správně použitý model totiž může pomoci studiu a praxi, ale nevhodně použitý model spíše vytvoří více problémů než řešení.

I když existuje mnoho modelů zkušenostního učení – např. Lewinův čtyřstupňový model, Piagetův model učení a kognitivního rozvoje, Bannónův model, Joplinův pětistupňový model, Priestův šestistupňový model, v příštích kapitolách zaměříme naši pozornost na nejznámější čtyřstupňový Kolbův model a na Deweyho model, který ho inspiroval. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.5.1 Deweyho model zkušenostního učení

Jako první přišel s teorií zkušenostního cyklu John Dewey, který zdůrazňuje, že zážitek je základním činitelem vzdělání. Dewey zmiňuje, že bychom měli se zážitkem pracovat v jednotlivých krocích, které se nazývají cykly a trvají většinou od 10 do 60 minut. Dewey vytvořil třístupňový cyklus s fázemi: **pozorování okolí**, **promýšlení** zkušeností z minulosti a **úsudku**, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti. Tento model zdůrazňuje, že učení spojuje zážitek a pojem, pozorování a aktivitu. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Dewey také zdůraznil, že naše zážitky ovlivňují naše následné prožívání. Každý náš zážitek má v sobě něco z předešlých zážitků a zároveň ovlivňuje zážitky budoucí. „Proto je hlavním problémem zážitkového vzdělávání vybrat ty současné zážitky, které mají pozitivní vliv na rozvoj a obohacení osobních zkušeností.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 37) Zážitky, které budí zvědavost, podporují iniciativu a vyvolávají touhu, jsou naší hnací silou. Školitel pak musí zážitek zhodnotit a odhadnout, jak zážitek ovlivní jeho svěřence, aby mu mohl pomoci jeho zážitky chápat. Jedině když budeme schopni porozumět dřívějším zážitkům, budeme schopni pochopit význam nových zážitků a posoudit, co nám přinášejí. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.5.2 Kolbův model zkušenostního učení

David Kolb v roce 1984 využil Deweyho přínos pro podporu své vlastní teorie, která je založena na zdůraznění zážitku, jehož transformací v procesu učení může jedinec získat

jak vědomosti, tak cenné zkušenosti, na rozdíl od tradičních výukových metod, které nás obohacují pouze o vědomosti.

Kolb popsal čtyřstupňový cyklus zkušenostního učení. Prvním cyklem je tzv. **konkrétní zkušenost**, která představuje zapojení členů do společného úkolu. V tomto cyklu hrají velkou roli nabyté zkušenosti všech členů a jejich způsob zapojení do práce. Po ukončení tohoto cyklu následuje tzv. **ohlédnutí (reflexe)**, ve kterém si členové připomínají klíčové momenty prvotní aktivity a také své pocity a emoce s ní spojené. V dalším cyklu – **zobecnění** - se snažíme vyzdvihnout nejdůležitější body, které měly vliv na průběh aktivity. Jmenujeme konkrétní situace, které bychom chtěli v budoucnu zopakovat, a kterých bychom se naopak chtěli vyvarovat. Posledním cyklem je pak **aktivní zkoušení**.

Aby toto učení probíhalo účinně, musí být člověk schopen nechat se plně vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je a využívat je při řešení problémů a rozhodování. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.6 Kritéria pro využití zážitkové pedagogiky

Aby měla zážitková metoda správný účinek, je třeba dodržet několik pravidel a zásad. Jedním z nejdůležitějších článků je samozřejmě učitel (vedoucí, instruktor), který musí mít dobré manažerské, projektové, pedagogické, psychologické a medicínské schopnosti. Rovněž by se měl orientovat v public relations, tzn. měl by být schopen úspěšně komunikovat, vysvětlovat cíle a smysl své činnosti. Hanuš a Chytilová (2009) rozlišují dva typy zážitkových pedagogů. Zaprvé je to **charismatická osobnost** – to je člověk, který je schopný dobrého vedení a navíc má kouzlo osobnosti. Zadruhé je to **pedagog činnostní** – to je člověk, který se postupně učí vykonávat a zvládat činnosti vedení.

Velmi důležitým kritériem pro realizaci zážitkového vyučování je stanovení cílů. Vytyčené cíle určují smysl projektu, dávají mu směr, od nich se odvíjí další sestavování programu. Cíle nám rovněž pomáhají při hodnocení úspěšnosti akce, kdy hodnotíme jejich naplnění. Je důležité, aby měl učitel nebo celý realizační tým cíle neustále na zřeteli. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Úkolem zážitkového pedagoga je pak správně své žáky (svěřence) motivovat. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii, jsou jakýmsi motorem konání, které směřuje k cíli. Pokud cíle dosáhneme, dostaví se záplava štěstí, také se vylepšuje naše sebehodnocení a stoupá sebevědomí. Jako prostředek motivace v rámci zážitkové pedagogiky můžeme využít zajímavou ukázkou z filmu, videozáznam, rozhlasovou hru, knihu,

povídku nebo báseň, fotografii nebo obraz, citát či motto, píseň, scénku, přednášku nebo hru. K motivaci žáků taky přispívá zapojení učitele do herní aktivity nebo zajímavé prostředí, ve kterém aktivity probíhají. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Dalším důležitým předpokladem pro zážitkovou pedagogiku je učitelova (lektorova) znalost různých her. „*Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provazujeme je s vědomím použitelnosti v životě.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114) Nejdříve by si měl každý učitel (lektor) odpovědět na otázky: Co je cílem hry? Čeho dosáhnu? Jaký dopad bude mít hra na žáky? Těmito otázkami si učitel ověří, jestli zvolil pro jeho věc vhodnou hru. Vybírat můžeme z různých typů her. Existují **hry iniciativní**, která jsou založena na hledání a nalézání řešení. V tzv. **simulační hře** účastník ve fiktivním prostředí vstupuje do jemu přidělené sociální role, má možnost si tudíž vyzkoušet svou potencionální budoucí roli. V **inscenační hře** je účastník postaven do situace, kterou musí řešit. Cílem ale není vyřešit daný problém, ale dopad samotného průběhu řešení na účastníka. Tyto hry slouží k poznání sama sebe. V tzv. **dramatických hrách** dochází ke kontaktu a komunikaci více jedinců, kteří na sebe působí. Účastníci těchto her vytvářejí vlastní děj na základě svých přání, potřeb, nálad. Námětem těchto her může být příběh, televizní nebo novinová zpráva, myšlenka nebo nápad instruktorů. Další formou hry mohou být **testy, závody, různé dílny, výstavy, vernisáže, představení, přednášky, besedy, diskuze nebo výpravy**. Učiteli se také nabízí možnost vymyslet si vlastní hru. Inspirovat se může silným filmovým nebo knižním příběhem, historickou nebo současnou událostí, nebo prakticky vším, co nás obklopuje. Učitel před zahájením hry nesmí zapomenout na stručné a jasné vysvětlení pravidel, rovněž si musí ověřit, jestli všichni účastníci pravidlům hry rozumí.

Dále by měl učitel umět sestavit kvalitní program. Při sestavování programu dbá učitel na předem stanovené cíle a časový harmonogram. Každý program by se měl opírat o základní myšlenku, podle které bude učitel volit hry a další aktivity. Nesmírně důležité je promyslet kvalitní úvod akce, který má velký vliv na motivaci účastníků. Před zařazením jakékoliv aktivity do programu musí učitel zvážit, jak bude tato aktivita pro žáky přínosná, co způsobí, jakou atmosféru navodí? Kromě her může učitel do programu zařadit také tzv. reálné výzvy, tedy nějaký reálný úkol, který se stane prostředkem učení (např. společná domluva třídy, kam se pojede na výlet, nebo výlet samotný), nebo tzv. modelové situace, v jejichž zmenšeném modelu žákům zprostředkujeme nějakou chybějící zkušenost. Dále musí učitel přemýšlet nad samotným zážitkem, který by měl být mimořádný a originální. Důležité je taky

dbát na zachování rytmu a spádu celé akce. Dále je třeba zvážit časové možnosti a využití prostoru, nezapomenout na pomůcky popřípadě odměny. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Evaluace je dalším důležitým kritériem pro realizaci zážitkového vyučování. Kdyby hodnocení neproběhlo, nešlo by o zážitkové učení, ale pouze o hru. Platí, že po každé aktivitě musí nutně přijít reflexe, která donutí účastníky zamyslet se nad smyslem, přínosem daného úkolu a jeho využitím v běžném životě. S těmito novými poznatky pak účastníci přistupují k dalším aktivitám. Hodnotit může každý sám sebe, práci svého kolegy, nebo celého týmu. Hodnocení by mělo probíhat v příjemném prostředí a vedoucí by se na něj měl dobře připravit – měl by si stanovit okruh otázek, které se vztahují k řešené situaci, aby se neodbíhalo od tématu. Hodnotit bychom samozřejmě měli také program, který se z různých důvodů nezdařil. I vyhodnocení toho, proč se program nezdařil, může být přínosné jak pro učitele, tak pro žáky. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Také učitel (lektor) by měl zrealizovanou akci vyhodnotit. Je potřeba popsat, jak byly jednotlivé aktivity zrealizovány a stanovit, jak se co povedlo. Samozřejmě je nutné popsat věci, které se nepovedly, abychom se jim mohli příště vyvarovat. Celé hodnocení sepsané do závěrečné zprávy se nám nebo někomu dalšímu může hodit v budoucnu jako inspirace nebo podrobný návod.

Pokud budeme chtít zážitkové učení realizovat v jiném prostředí, než školním, bude samozřejmě potřeba zařídit mnohem více věcí – sestavit vícečlenný realizační tým, zajistit ubytování a stravování, zajistit materiál a služby, vytvořit rozpočet, sehnat sponzora, postarat se o propagaci akce, aktivně komunikovat s účastníky ještě před akcí atd. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.7 Zážitek v literární výchově

V hodinách literární, výtvarné nebo hudební výchovy může být zážitkem pro žáka samotné umělecké dílo. „*Umění může k žákům vysílat nové impulzy, stát se pro ně inspirací, hybnou silou osobní kultivace a radostí z přirozeného učení a propojením života ve škole s tím mimo školu.*“ (Zeleňáková, 2011, s. 13) Umělecké dílo má zvláštní schopnost aktualizovat a zpřítomňovat jevy z minulosti, nebo i ze současnosti. Abychom mohli tyto jevy vnímat, musíme se dílu „odevzdat“ a stát se jeho účastníkem. Zdrojem zážitku potom může být postava, prostředí, samotný děj, nebo dokonce i jazyk díla. (Plesník, 1995)

Aby mělo umění ten správný účinek, je potřeba s ním pracovat opatrně a vhodně volit metody práce. Namísto výkladu by měl učitel žákům umožnit práci s ukázkami, které mohou

analyzovat nebo interpretovat, také se nabízí využití různých aktivizujících metod nebo tvořivých aktivit.

Učitel v těchto estetických předmětech hraje velmi obtížnou roli. Obyčejně se lidé setkávají s uměleckým dílem v jiném než školním prostředí – doma, v kině, divadle, galérii. V takovém případě mezi pozorovatele a dílo nevstupuje žádná jiná osoba. Ve škole je tomu ale jinak – učitel je jakýmsi prostředníkem mezi pozorovatelem a dílem. V této pozici by měl učitel jednat velmi opatrně, aby nenarušil působení uměleckého díla, nebo aby žákům nevnutil vlastní názory, či dílo neochudil svým výkladem. Od učitele se také vyžaduje dobrá orientace v dějinách umění, rovněž musí mít přehled o aktuálním kulturně-společenském dění. (Zeleňáková, 2011)

Na otázku *Jak učit umění?* se snaží odpovědět nitranská praktická estetika, která vychází z aktuální situace v kultuře a umění a snaží se svým žákům představit umění jako součást jejich života a inspirovat je. Prostřednictvím umění se praktická estetika snaží ve studentech probudit cit a vnímání, aby mohla při dalších činnostech rozvíjet jejich tvořivost a prohlubovat jejich sebeuvědomování. Jednou z hlavních metod, které praktická estetika využívá, je interpretace. Praktická estetika také zdůrazňuje propojování jednotlivých druhů umění, což žákům umožňuje poznat více uměleckých děl a autorů, jejichž umělecké styly nebo umělecká řeč jsou naprosto odlišné.

Praktická estetika vznikla jako alternativa ke klasickému vyučování, ve kterém bohužel převažuje stále více teorie, než zážitkového poznávání díla. Učitelé zahlcují žáky informacemi o uměleckých stylech, druzích, žánrech, představitelích atd. Tyto informace žákům mají pomoci při recepci, primárním zdrojem uměleckého (estetického) poznání by však mělo zůstat samo umělecké dílo. V hodinách literární výchovy často učitelé začínají charakteristikou daného uměleckého směru a jeho autorů a teprve potom žáky seznámí s konkrétním dílem. Hana Zeleňáková (2011) je ale přesvědčena o tom, že směřování od uměleckého díla k faktům je pro žáky zajímavější, protože se jedná o objevnější cestu získávání poznatků. Žáci pomocí učitele a metody interpretace hledají a objevují příčiny účinku díla, přicházejí na něco, co pro ně bylo dosud nepoznané, zažívají radost. (Zeleňáková, 2011)

Při práci s uměleckým textem musí nejdříve dojít k recepci, což je proces, který v nás funguje automaticky. Autor nám prostřednictvím svého literárního textu posílá holá slova. Aby z nich ale vystoupily významy, které na sebe slova vážou, je třeba činnosti vědomí. (Miko, 1994) Každý člověk tyto slova vnímá jinak, vše závisí na jeho zkušenostech, vědomostech a vztahu ke konkrétnímu uměleckému směru nebo i k dílu samotnému. Také se

stává, že i jeden člověk, když čte knihu několikrát, v ní neustále nachází nové a nové kódy a informace. Proto se říká, že kniha žije tolikrát, kolikrát je čtena.

Teprve po recepci může dojít k interpretaci, což je *„analytický a hloubkový ponor do prvotního estetického zážitku prostřednictvím poznání jazyka uměleckého díla anebo estetického jevu.“* (Žilková, 2001, s. 27) Je důležité upozornit žáky na to, že neexistuje pouze jedna správná interpretace. Protože je umělecké dílo významově nevyčerpatelné, nabízí se nám také více možností, jak ho interpretovat. Tato informace může být pro žáky, kteří se často obávají špatné odpovědi, klíčová. Obzvlášť náročné při interpretaci je samotné převádění svých myšlenek, pocitů a dojmů do jazykového kódu, *protože „při nahrazování díla jazykem riskujeme, že se z jeho původního obsahu něco vytratí.“* (Zeleňáková, 2011, s. 35)

Interpretaci může také narušit učitel, který se bude snažit studentův názor ovlivnit vlastním, nebo se ho bude snažit navést na interpretační kód, který vyčetl v nějaké metodické příručce. Pokud se učitel rozhodne pracovat s uměním, je samozřejmě žádoucí, aby se na hodinu dobře připravil, což nemusí probíhat snadno, protože dílo může jemu samotnému „klást odpor“. Je samozřejmé, že si i učitel musí vytvořit vlastní názor na dílo, který nejspíš bude silnější než všechny ostatní, protože učitelův pohled bude navíc ovlivněn také získanými vědomostmi, tento svůj názor může učitel nejlépe na konci diskuze žákům sdělit, ale nikdy je nesmí tlačit k tomu, aby se s ním ztotožnili. (Zeleňáková, 2011)

Někdy mohou být hlavně moderní díla pro žáky nepochopitelná. Například interpretace postmoderního díla může být sama o sobě náročná, a tak se může stát, že žáci dílo odmítnou z důvodu neporozumění. *„V pedagogické praxi to znamená naučit studenty myslet o umění jinak: přiblížit jim způsob tvořivého myšlení současných umělců, jeho těžiska, postupy a realizaci do té míry, aby nebyli překvapení, když na stěně galérie najdou místo obrazu moře jen napsané slovo moře atd.“* (Zeleňáková, 2011, s. 49) Může se také stát, že žáci budou více oceňovat komerční umění, než vysoké, které ještě v raném věku nejsou schopni zážitkově vnímat. Naopak u komerčního umění je cesta za zážitkem jednodušší a intenzivnější, což je pro žáky atraktivnější. Učitel by měl umět zprostředkovat svým žákům cestu k vyššímu umění, například tím, že jim odhalí myšlenkové odkazy, nebo historii díla.

Interpretace může mít různé podoby. Nejvíce používaná je **verbální interpretace**, která se ve škole praktikuje ve formě dialogu postaveném na otázkách učitele. Otázky by měly být dobře zformulované a otevřené, aby je mohli žáci zodpovídat co možná nejkreativněji. Vedle verbální interpretace existuje také tzv. **expresivní interpretace**, což je

„neverbální interpretace, která se realizuje dramatickými, hudebními, výtvarnými nebo slovesnými prostředky.“ (Zeleváková, 2011, s. 53)

4 Praktická část

Abych si na vlastní kůži ověřila pravdivost „zážitkového zákona“, který zní: „*Nejlépe se naučíš to, co si zažiješ.*“ – vrhla jsem se na plánování vlastního projektu, jehož představením a analýzou se budu věnovat ve své praktické části diplomové práce.

Svůj projekt jsem chtěla zrealizovat na základní škole, kde jsem absolvovala svou druhou souvislou praxi, hlavně z toho důvodu, že už žáci měli možnost mě poznat a byli ke mně otevřenější než na začátku, což byl důležitý předpoklad pro realizaci projektu, ve kterém jsem zamýšlela použít různé metody, při kterých je nezbytné, aby mi žáci důvěřovali a nestyděli se. Vytvořila jsem projekt s názvem *Pes - přítel člověka* a to hlavně proto, že je mi toto téma blízké, protože se o domácnost dělíme s třemi psy, kteří složili canisterapeutické zkoušky. Náplní jejich práce jsou jednak canisterapeutické služby v různých ústavech, stacionářích nebo sociálních zařízeních, ale také účast na přednáškách ve školkách a na základních školách, kde slouží jako „názorná pomůcka“ mojí matce, která v rámci čtyřiceti pěti minutové přednášky poučuje děti o psích vlastnostech, výcviku nebo bezpečnosti. Několikrát jsem měla možnost se podobné přednášky účastnit, ať už jako posluchač nebo dokonce přednášející. Když jsem viděla, jak jsou děti nadšené, napadlo mě, že bych mohla podobnou hodinu připravit i pro starší žáky. Protože studuji český jazyk a literaturu, hned jsem přemýšlela, jakým způsobem bych mohla integrovat tuto tematiku do hodin literární výchovy. Výsledkem byly čtyři hodiny literatury, ve kterých žáci pracovali různými metodami s výchozím textem a které směřovaly k závěrečnému produktu, kterým bylo projektové odpoledne.

4.1 Realizace projektu Pes - přítel člověka.

Při plánování svého projektu jsem se chtěla zaměřit na to, abych si vyzkoušela propojení projektového vyučování a tematické výuky. Jak bylo řečeno v teoretické části práce - tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu. Proto jsem si za hlavní téma svého projektu zvolila psa, na kterého jsem každou hodinu literární výchovy nahlížela z trochu jiného úhlu pohledu.

Svůj projekt bych mohla rozdělit do dvou částí. V první části jsem odučila čtyři čtyřiceti pěti minutové hodiny literární výchovy v 8. B ZŠ Bolatice, které jsem pojmenovala: *Pes - přítel člověka*, *Psi Jacka Londona*, *Čtyřnozí zaměstnanci* a *Pokusy na psech*. Cílem těchto hodin bylo představit žákům psa z různých úhlů pohledu prostřednictvím populárně naučných textů nebo beletrie. V těchto hodinách jsme střídali různé metody práce s textem a další tvořivé činnosti, které měly za úkol žáka aktivizovat a motivovat k dalšímu zájmu o toto téma, aby mohl být připraven v druhé části projektu pracovat na závěrečném produktu.

Tímto produktem bylo zábavné odpoledne, které se konalo na velké chodbě školy. Hlavní atrakcí tohoto odpoledne bylo šest stanovišť s názvy: *Psí plemena*, *Psí smysly*, *Slavní psi*, *Pokusy na psech*, *Asistenční psi*, *Jack London*. U každého stanoviště stáli žáci osmých tříd, kteří si připravili různé hry pro návštěvníky této akce, kterými byli převážně žáci sedmých, osmých a devátých tříd ZŠ Bolatice. Žáci, kteří tuto akci připravovali, se během ní měli snažit předat své vědomosti, které nabyli během čtyř hodin literatury, svým kamarádům. Cílem tedy bylo předat informace dál prostřednictvím zážitku.

Tento projekt jsem původně neaplikovala na jedno konkrétní průřezové téma, jednotlivé hodiny literární výchovy však přispívají k naplnění různých průřezových témat jako například *výchova demokratického občana*, *osobnostní a sociální výchova*, *environmentální výchova*. Konkrétněji však zaměříme svoji pozornost na průřezová témata při rozboru jednotlivých hodin literární výchovy.

4.2 Rozbor jednotlivých hodin literární výchovy

4.2.1 Hodina první: Pes - přítel člověka

Při promýšlení projektových hodin jsem se soustředila na to, aby byly logicky řazeny. Proto jsem jako obsah první projektové hodiny zvolila práci s populárně naučným textem o psech pomocí metody I.N.S.E.R.T., aby se žáci mohli dozvědět něco nového o psích rasách, smyslech, něco o historii psa atd. Dalším bodem této hodiny bude představení některých známých psů za pomoci PowerPointové prezentace.

Výuková skupina:	žáci 8. B
Časová dotace:	45 minut
Mezipředmětové vztahy:	zeměpis, dějepis, občanská výchova
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova: Žák při komunikaci respektuje názory druhých, snaží se pohlížet na svět očima svého spolužáka, rozvíjí empatii. Učí se naslouchat učiteli i svým spolužákům a zamýšlí se nad jejich radami a připomínkami. Osvojuje si nové hodnoty, kterým přikládá velký význam. Pokud je potřeba, pomáhá svým spolužákům. Buduje si sebevědomí tím, že se snaží prosadit své názory, vymýšlí kreativní řešení problémů atd. Enviromentální výchova: Na základě informací z pracovního listu žák poznává historické vztahy mezi člověkem a psem a uvědomuje si psí důležitost. Žák si uvědomuje nejen hodnotu psa jakožto živé bytosti, ale také oceňuje jeho výjimečné vlastnosti – věrnost, citlivost, oddanost, 6. smysl - které tomuto zvířeti dovolují stát se nejlepším přítelem člověka.
Očekávaný výstup:	Žák na základě nabytých informací z této hodiny vyvodí závěr, že psi slouží člověku už několik tisíc let a věrně stojí po jeho boku, proto bychom si jich měli vážit a chovat se k nim slušně.
Hlavní cíle (tj. cíle vázané na očekávaný výstup):	• Žák tvoří pětilístek na téma: PES. • Žák ocení práci s metodou I.N.S.E.R.T., protože si díky ní

	uvědomí, že by neměl důvěřovat obsahu každého textu. • Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v řízeném rozhovoru. • Žák je schopen vyjmenovat některé slavné psy. • Žák dokáže zodpovědět otázky na konci prezentace.
Metody práce:	• zcitlivění tématu - diskuze • pětílístek • práce s populárně naučným textem pomocí metody I.N.S.E.R.T. • výklad s PowerPointovou prezentací • závěrečná reflexe formou řízeného rozhovoru
Pomůcky:	• PowerPointová prezentace • počítač • dataprojektor • pracovní listy

1) Úvod hodiny

V úvodu jsem napsala na tabuli název dnešní hodiny: *Pes - přítel člověka*. Žáci měli za úkol diskutovat o pravdivosti tohoto sousloví. Dalším úkolem byl pětílístek na téma PES. Překvapilo mě, že o této metodě v 8. B nikdo nic neslyšel. Musela jsem tedy vysvětlit smysl pětílístku na konkrétním příkladu. Zvolila jsem slovo ANDĚL. Vzorový pětílístek tedy vypadal takto:

Anděl
 bílý krásný
 hladí chrání miluje
 věřím v jeho existenci
 dobrota

Na vypracování úkolu jsem nechala žákům 5 minut čas, potom jsme si některé pětilísky přečetli.

Zhodnocení úvodu hodiny:

Úvod hodiny neproběhl úplně podle mých představ, šlo vidět, že se jedná o první vyučovací hodinu – postrádala jsem zde aktivitu, kterou je tato třída známá. Do prvotní diskuze se zapojili jen někteří žáci, kteří vyprávěli o vlastních zkušenostech se psy, což jsem předvíдалa. Ve většině případů žáci vyprávěli o tom, jak jim jejich pes projevuje lásku, nebo srovnávali psa s jejich nejlepším kamarádem. Došli jsme k závěru, že pes je vděčnější, upřímnější a srdečnější než člověk.

Pětilístek tvořili žáci poprvé, takže jsem neočekávala zázračné výsledky. Pětilísky si byly vesměs podobné. Zatímco u přídavných jmen žáci často zmiňovali barvu nebo vlastnosti svého domácího mazlíčka, u sloves se zaměřili na činnosti, které jsou typické pro všechny psí rasy. Největší problém dělal žákům bod číslo čtyři – popis pocitu. Většina žáků se nechala inspirovat názvem hodiny – viz *ukázka a*, jiní jednoduše napsali první věc, která je napadla – viz *ukázka b*. Našli se ale i takoví, kteří úkol nepochopili – viz *ukázka c*.

a) Pes

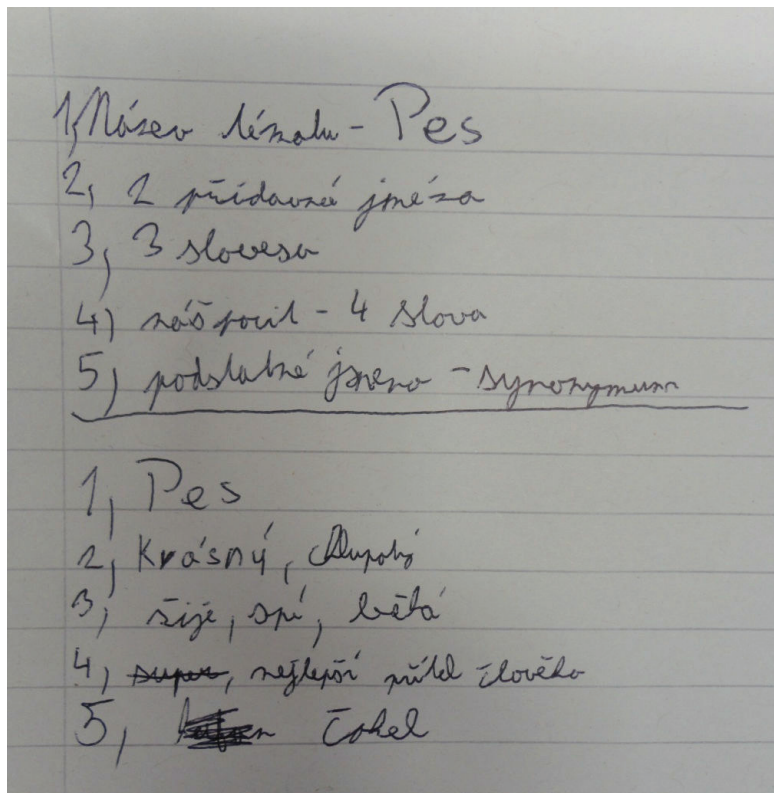
krásný, chlupatý
žije, spí, běhá
je nejlepší přítel člověka
čokl
(chlapec, 14 let)

b) Pes

černý, nejlepší
pomáhá, zlobí, je věrný
je to můj kamarád
pejsek
(dívka, 14 let)

c) Pes

bílý, krásný



Obr. 1 - Ukázky pětilístků

chrání, mazlí se, kouše
naš přítel
hafan
(dívka, 14 let)

Po těchto úvodních cvičeních byli žáci připraveni na práci s textem.

2) Hlavní část hodiny

Obsahem každé hodiny literární výchovy by měla být práce s textem. Já jsem si pro první projektovou hodinu vybrala populárně naučný text z *Velké knihy o psech* (autor David Taylor), který jsem upravila a vytvořila z něj pracovní list. Protože jsem zamýšlela pracovat metodou I.N.S.E.R.T., nesměla v záhlaví pracovního listu chybět známá nabídka znaků na označení známé informace (✓), nové informace (+), rozporuplné informace (-) a zajímavé informace, o které se chceme dozvědět něco dalšího (?).

Cílem této práce bylo, aby si žáci utřídili známé informace o psech a doplnili je o informace nové. *Krom toho také metoda I.N.S.E.R.T. učí žáky tomu, aby byli ostražití vůči textům, aby je četli vždy přemýšlivě a aby zvažovali, zda mohou informacím v textu důvěřovat, nebo je třeba je dále ověřit a doplnit.* (Česká školní inspekce, s. 42) Abych donutila žáky více se nad textem zamyslet, nahradila jsem záměrně v textu některé informace „hloupostmi, které nedávaly smysl“. Nad každým odstavcem textu jsem také vytvořila linku pro nadpis, který měli žáci vymyslet – tím jsem je chtěla navést k tomu, aby se zaobírali hlavní myšlenkou každého odstavce.



Obr. 2 - Práce s pracovním listem

Po práci s textem jsem žákům vyprávěla příběhy některých slavných psů s pomocí PowerPointové prezentace. Zazněly zde jména Lassie, Lajka, Barry, Blondi nebo Old Shep. Také jsme si řekli něco o hrdinech televizní obrazovky, kterými bezesporu byli Rin Tin Tin, Komisař Rex, Beethoven nebo Goro. Z dílny Walta Disneyho jsme si jmenovali Goofyho, Pluta, 101 Dalmatinů nebo Lady a Trampa. Mezi ryze české slavné animované hrdiny jsme zařadili například Maxipsa Fíka.



Obr. 3 - Prezentace na téma "Slavní psi"

Zhodnocení hlavní části hodiny:

Po rozdání pracovních listů jsem žákům vysvětlila, jak budou s textem pracovat – při společném čtení textu si budeme dávat pauzy, ve kterých budou mít žáci prostor k označení textu symboly a vymyšlení nadpisu pro danou část textu. Upozornila jsem je na to, že pro označení textu mají užívat značky, které jsou vypsány v záhlaví pracovního listu. Následoval prostor na dotazy – očekávala jsem, že se žáci zeptají na to, jak často mají znaky používat, ale nakonec se nikdo na nic nezeptal.

Při čtení textu jsem střídavě vyvolávala žáky v čtení a následně jsem jim poskytla slibovanou pauzu na doplňování. Po přečtení textu jsme nejdříve zkontrolovali nadpisy, které žáci bez problémů doplnili. U kontroly znaků jsme se setkávali převážně s novými nebo známými informacemi. Pouze jeden žák vyhledal v textu chyták a dokázal si v řízeném rozhovoru obhájit svůj názor. Další dva chytáky jsem musela prozradit sama.

Čekala jsem, že nám práce s pracovním listem zabere více času. Žáci se celkově nechtěli k ničemu vyjadřovat, práci nebrali jako zábavu ale plnění úkolu, který jim učitel

zadal. Při této aktivitě jsem si ověřila, že žáci zvládají koncentraci při četbě, pokud je učitel nasměruje k sledovanému cíli (v tomto případě se soustředili na obsah odstavce, aby ho mohli pojmenovat). Zatímco ale žáci pohlíželi na odstavec jako na celek, přehlédli chybné informace jednotlivých vět.

Prezentace o slavných psech žáky zaujala. Jejich pozornost jsem si ověřila závěrečným kvízem na konci prezentace, který bezchybně zodpověděli.

3) Závěrečná reflexe

V závěru hodiny jsem se věnovala reflexi, která probíhala na základě kladení otázek v řízeném rozhovoru. Pokládala jsem tyto otázky: *Co nového ses dozvěděl? Co tě zaujalo? Co tě překvapilo? Už jsi někdy v hodině literární výchovy pracoval s podobným textem?*

Zhodnocení závěru hodiny:

Žáci se jednohlasně shodli na tom, že nejpřekvapivější z celé hodiny pro ně byla informace o Hitlerově feně Blondi, která se narodila v Kravařích ve Slezsku (což je vedlejší vesnice). Mezi již známé informace řadili hlavně Lajčín let do vesmíru nebo rakouský původ komisaře Rexe.

Co se týče práce s textem, dozvěděla jsem se, že s podobným typem textu žáci v hodinách literatury nikdy nepracovali. Rovněž metoda I.N.S.E.R.T. pro ně byla novinkou. Když jsem se ptala, jestli si myslí, že pro ně tato práce byla přínosná, jeden chlapec odpověděl, že ho donutila nad textem více přemýšlet.

4.2.2 Hodina druhá – Psi Jacka Londona

Vedle práce s textem by se žáci v literární výchově měli seznamovat také s autory těchto ukázek. Proto jsem druhou projektovou hodinu postavila na osobnosti Jacka Londona, který bezesporu prožil zajímavý život plný dobrodružství. Hlavními postavami jeho románů *Volání divočiny* nebo *Bílý tesák* jsou psi, čehož jsem musela samozřejmě využít. Osobně si myslím, že Jack London, který byl na seznamu povinné četby ZŠ Bolatice, může být pro žáky, co se týče jeho osobního života nebo jeho díla, atraktivním tématem.

Výuková skupina:	žáci 8. B
Časová dotace:	45 minut
Mezipředmětové vztahy:	zeměpis, dějepis, občanská výchova

Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova: Díky skupinové práci se žák učí kooperaci. Žák je schopen prosadit svůj názor nebo od něj odstoupit, pokud ho spolužák vyvrátí. Žák je také schopen rozvíjet vlastní nebo cizí nápady, podřizuje se většině nebo řeší konflikty. Uvědomuje si sílu konkurence. Může také zasahovat do vedení skupiny nebo její organizace. Při řízeném rozhovoru se snaží prosadit svůj názor, přičemž se ale snaží respektovat názor učitele. Zamýšlí se nad jeho radami a formuje si nové postoje a hodnoty, kterým přikládá velký význam. Snaží se o kreativní odpověď. Žák analyzuje postoje a hodnoty Jacka Londona, zkoumá jeho chování a zvažuje, jaká pozitiva a negativa autorovi přineslo. Na základě jeho životního příběhu si pak vytváří vlastní žebříček hodnot, kterými se bude řídit ve svém životě. Žák si také vytváří povědomí o abstraktních pojmech – spolehlivost, spravedlnost, respekt. Enviromentální výchova: Žák se zapojuje do diskuze o zdravém životním stylu. Uvědomuje si důležitost masa – jednoho z hlavních zdrojů bílkovin, kvůli kterému zabíjíme zvířata, což je ovšem pro člověka i další predátory přirozené.
Očekávaný výstup:	Žák provede kritiku osobnosti Jacka Londona. Na základě rozboru autorových kladných a záporných charakterových vlastností a jeho životní zkušenosti si vyvodí

	závěry přínosné pro jeho vlastní život. (Např. Bez motivace nedosáhnou úspěchu. Vzdělanost a sečtělост v kombinaci se zdravým sebevědomím jsou prvním krokem k úspěchu.)
Hlavní cíle (tj. cíle vázané na očekávaný výstup):	• Žák dokáže písemně charakterizovat osobnost Jacka Londona šesti podstatnými jmény. • Žák dokáže vyjmenovat alespoň dvě autorova díla. • Žák vysvětlí pojem <i>Zlatá horečka</i> a určí, s jakou zemí je tento pojem spojován. • Žák je schopen vysvětlit, kdo je to vegetarián. • Žák vysvětlí rozdíl mezi psanými zákony a společenskými pravidly. • Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v diskuzi. • Žák je schopen zodpovědět otázky na konci prezentace.
Metody práce:	• skupinová práce • brainstorming • výklad s PowerPointovou prezentací • práce s pracovním listem • řízený rozhovor
Pomůcky:	• PowerPointová prezentace • počítač • dataprojektor • pracovní listy • 5 obálek s indiciemi

1) Úvod hodiny

Na úvod hodiny jsem si připravila brainstorming. Rozdělila jsem žáky do pěti skupin. Každé skupině jsem rozdala obálku s indiciemi. První tři skupiny měly v obálce tajenky, jejichž vyluštěním získaly hesla: *Bílý tesák*, *Volání divočiny*, *Jack London*. Žáci dalších dvou skupin ve svých obálkách našli převážně obrázky a text písně s názvem *Tulák po hvězdách*. Úkolem žáků bylo dopídit se pomocí indicií k autorovi a jeho dílu, který měl být zároveň hlavním tématem naší hodiny. Žáci si své myšlenky měli zapisovat do sešitu. Po 7 minutách jsem činnost přerušila a zapisovala pomocí myšlenkové mapy jejich nápady na tabuli, přičemž jsem jednu polovinu tabule věnovala informacím o autorovi a druhou jeho dílu.



Obr. 4 - Skupinová práce



Obr. 5 - Děvčata dešifrují indície

Po objasnění všech indicií, jsem žákům vyprávěla životní příběh Jacka Londona. Kulisu mi tvořila PowerPointová prezentace s obrázky, aby si žáci mohli lépe představit dobu, ve které Jack London žil, nebo jak sám autor vypadal.



Obr. 6 - Myšlenková mapa

Zhodnocení úvodu hodiny:

Po uplynutí časového limitu jako první dostaly slovo skupiny s obrázky. První skupina správně podle obrázku muže s kormidlem konstatovala, že spisovatel mohl být námořníkem. Podle obrázku s alkoholem také správně usoudili, že měl tento spisovatel pozitivní vztah k alkoholu. Nepoznali ale San Francisco (autorovo rodné město), domnívali se, že autor cestoval z Evropy do Ameriky. Kvůli předloženému textu písně *Tulák po hvězdách* se také klamně domnívali, že se autor věnoval hudbě.

Druhá skupina, kterou tvořila děvčata, správně odhadla, že autor byl pravděpodobně vynikající student a hodně cestoval hlavně po Americe. Podle obrázku vlka a jeho bílého zubu také děvčata správně pojmenovala *Bílého tesáka* a zařadila ho správně na druhou část tabule mezi autorova díla. Problémy však druhé skupině dělал obrázek s teploměrem a chemickou značkou AU. Chlapci z první skupiny správně usoudili, že by se mohlo jednat o termín *Zlatá horečka*. Obrázek, který měl symbolizovat sebevraždu autora, také nebyl dešifrován.

Myšlenkovou mapu nakonec doplnila hesla z tajenek dalších tří skupin. Členové těchto skupin správně usoudili, že Jack London bude autorem a *Volání divočiny* a *Bílý tesák*

pak budou jeho díla. Po vyhodnocení všech indicií jsem se zeptala, jestli je ve třídě někdo, kdo přečetl nějakou knihu od Jacka Londona. Přihlásil se pouze jeden chlapec s tím, že četl *Bílého tesáka* asi ve 4. třídě, takže už si děj moc nevybavuje, prý byl ale knihou nadšený.

Poté jsem na základě myšlenkové mapy vyprávěla dětem životní příběh Jacka Londona. Dbala jsem na to, abych příběh nepředčítala, ale skutečně vyprávěla, přičemž jsem na prezentaci ukazovala žákům obrázky z autorova života. S úvodem této hodiny jsem byla spokojená, žáci tentokrát aktivně pracovali a při vyprávění napjatě poslouchali. Měla jsem tedy možnost si ověřit, že důležitou roli při učitelově výkladu hraje dokonalá znalost tématu, vyjadřovací schopnosti a precizní příprava, v takovém případě může i dnešní děti zaujmout prostý výklad.

2) Hlavní část hodiny

V hlavní části hodiny jsme pracovali s pracovním listem, který tvořily dvě ukázky z *Bílého tesáka* a k nim položené otázky a úkoly. První ukázka s názvem *Zákon života* popisovala nutnost zvířat vraždit slabší kvůli obživě. Otázkami k této ukázce jsem se snažila vyvolat v třídě diskuzi o důležitosti masa, o vegetariánství, o zabíjení zvířat pro maso, atd. Další ukázka byla úplně jiná. Vyprávěla o vztahu Bílého tesáka k svému pánovi, o jeho neschopnosti projevit mu lásku. Zde jsem se snažila vytvořit otázky, které vyžadují kreativní odpověď, které by rozvíjely fantazii žáků. Některé z těchto otázek byly například: *Kdyby byl Bílý tesák člověkem, jaký by měl charakter? Jaký by byl partner? A jaké zaměstnání by mu vyhovovalo?*



Obr. 7 - Práce s pracovním listem

Zhodnocení hlavní části hodiny:

Práce s kratšími ukázkami se osvědčila jako efektivnější, než práce s delším textem. Obzvláště první ukázka rozpoutala ve třídě hlasitou diskuzi na téma vegetariánství. Ukázalo se, že jedna dívka ve třídě je přesvědčenou vegetariánkou. Tato dívka svým spolužákům vysvětlila rozdíl mezi veganem a vegetariánem, nestyděla se svěřit, že ji k vegetariánství přivedla hlavně nechuť k masu, i když jí je samozřejmě líto nevinných zvířat, která kvůli masu zabíjíme. Někteří spolužáci ji oponovali, že maso je pro náš organismus nepostradatelné. Vegetariánka se ale bránila, že existují i jiné možnosti stravování. A další spolužáci se k ní přidali s tím, že život bez masa by nemusel být tak špatný. Když jsem se chlapců, kteří obhajovali konzumaci masa, zeptala, jestli by byli schopni zabít zvíře, jen aby se najedli, řekli: „*Spíše ne!*“ Další dívka zase prohlásila, že nemá ráda, když ji někdo do něčeho nutí. Prý se jednou setkala s mužem, který ji přesvědčoval o pozitivěch vegetariánství a jeho chování jí bylo víc než nepříjemné. Ostrou diskuzi ukončil chlapec, který prohlásil: „*Jíst maso je pro nás přirozené. Měli bychom tedy zabíjet zvířata, ale jejich*

týrání například v přeplněných drůbežárnách je věc druhá!“ Jeho výpověď podpořila kromě vegetariánky prakticky celá třída.

Zajímavé nápady také přinesla práce s druhou ukázkou. Na otázku **Kdyby byl Bílý tesák člověkem, jaký by měl charakter?** odpověděli – „*tichý, samotář*“. Slovo introvert ve třídě nezaznělo. Ptala jsem se tedy, kdo je to extrovert a žáci správně odpověděli, že je to opak Bílého tesáka. Na otázku **Jaký by byl partner?** – odpovídali: „*špatný*“, zaznělo také, že by byl určitě sám, nebo by mu to klapalo jen s ženou stejné povahy. Poslední otázka zněla, **Jaké zaměstnání by mu vyhovovalo?** Žáci správně jmenovali povolání jako spisovatel, básník, vědec. Jeden chlapec správně zhodnotil, že takový člověk by byl podobný hrdinovi amerického seriálu *Teorie velkého třesku* Sheldonu Cooperovi, který pracuje jako vědec a trpí Aspergerovým syndromem⁷.

Zajímalo mě, jak žáci odpoví na otázku: **Jak tedy vyjadřují introverti svoje city?** Nadchnula mě odpověď jednoho chlapce, který moudře prohlásil: „*Lidé nemusí vyjadřovat svoje city slovy, stačí, když je vyjadřují činy.*“

Dále už jsme zase zaměřili svou pozornost zpátky ke psům. Ptala jsem se: **Jakým způsobem vyjadřuje pes lásku a dokáže žárlit?** Dočkala jsem se mnoha zajímavých odpovědí, jako: „*odstrkuje jiné psy, vrtí ocasem, kouše nás do zápěstí, kňučí, štěká, líže nám nos nebo nás čichá, když voníme po jiném psovi*“. Žáci se tak rozpovídali o žárlivosti jejich mazlíčků, jejich příběhy přerušil až zvuk zvonku. Závěrečnou reflexi jsme tudíž nestihli.

4.2.3 Hodina třetí – Čtyřnozí zaměstnanci

Učit se o psech bez psů, by k ničemu nevedlo. Proto jsem tuto hodinu naplánovala v duchu zážitkové pedagogiky. Navštívit nás přišli tři psi, kteří mají složený canisterapeutické zkoušky, jejich panička, paní Blokeschová, která je několik let myslivcem, chovatelkou psů, poradkyní a canisterapeutičkou, žákům vyprávěla hlavně o tom, že psi nejsou jen hlídači nebo pohovkoví povaleči, někteří psi jsou stejně jako lidé zaměstnaní a každodenně plní své povinnosti. Krom toho také paní Blokeschová dětem poradila, jak si psa vybrat, jak uchovnit fenky, a také názorně předvedla prvky z výcviku.

Výuková skupina:	žáci 8. B
------------------	-----------

⁷ Tento syndrom postihuje nadprůměrně inteligentní jedince a vyznačuje se potížemi v komunikaci nebo asociálním chováním.

Časová dotace:	45 minut
Mezipředmětové vztahy:	zeměpis
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova: V diskuzi žák respektuje názory druhých, snaží se pohlížet na svět očima svého spolužáka, rozvíjí empatii. Učí se naslouchat učiteli i svým spolužákům a zamýšlí se nad jejich radami a připomínkami. Osvojuje si nové hodnoty, kterým přikládá velký význam. Pokud je potřeba, pomáhá svým spolužákům. Buduje si sebevědomí tím, že se snaží prosadit své názory, vymýšlí kreativní řešení problémů atd. Enviromentální výchova: Žák diskutuje o hodnotách psa a jeho přínosu pro současnou společnost. Díky přednášce si uvědomí, že on sám – jako majitel – nese odpovědnost za svého psa, a proto by měl dodržovat určitá pravidla: nechat psa očkovat, chodit k veterináři, uklízet po něm výkaly atd.
Očekávaný výstup:	Žák bude nakloněn myšlence, že pes není jen domácím mazlíčkem, ale také důležitým pomocníkem, který je člověku nápomocný v různých oblastech.
Hlavní cíle (tj. cíle vázané na očekávaný výstup):	• Žák definuje pojem canisterapie. • Žák pojmenuje různé lovecké psy a určí, pro jakou práci jsou tyto psi vhodní. • Žák dokáže vysvětlit, co je to chovatelská stanice. • Žák je schopen popsát, co je to šestý smysl.

	• Žák se zapojuje do diskuze a dodržuje přitom dohodnutá pravidla. • Žák dokáže rychle reagovat v diskuzi. • Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v diskuzi. • Žák je schopen vyprávět o vlastních zážitcích se psem.
Metody práce:	• diskuze v komunikativním kruhu • přednáška
Pomůcky:	• kartičky s rčením, citáty a otázkami • pomůcky paní Blokeschové: obojky, pamlsky, trofeje, hračky, činky k aportování, průkaz totožnosti, očkovací průkaz, obrázky atd.

1) Úvod hodiny

Kvůli psí návštěvě jsme museli opustit třídu a přestěhovat se do vhodnějšího prostředí. Zvolila jsem družinu, protože zde bylo dost prostoru a hlavně velký koberec, na který se žáci mohli posadit do kruhu. Kruh měl symbolizovat to, že jsme si alespoň pro tuto chvíli všichni rovni, proto jsem se i já jako rovnocenný člen mohla zapojovat do následující diskuze.

Doprostřed kruhu jsem vložila různé citáty, rčení a úryvky z knih se psí tematikou. Každý žák si měl vybrat jeden citát, který ho zaujal, a okomentovat ho. Ostatní mohli spolužákův názor podpořit, doplnit nebo zavrhnout. Rovněž jsme si stanovili pravidla diskuze, která se nesměla porušit: *Vždy mluví jen jeden, nezvyšujeme hlas, respektujeme názor spolužáka, ale snažíme se obhájit si svůj názor.* Cílem bylo zlepšit komunikační dovednosti, reagovat v diskuzi, naučit se obhajovat svůj názor. Tato aktivita trvala přesně patnáct minut.



Obr. 8 - Diskuze v komunikativním kruhu

Zhodnocení úvodu hodiny:

Žáci byli trochu nervózní, nevěděli totiž, co je čeká. Samotná změna prostředí jim napovídala, že tato hodina bude něčím neobvyklá, jen nevěděli, v jakém smyslu bude jiná. Rozhodla jsem se, že po celou hodinu úvodu hodiny nechám napnuté a pak je překvapím. Vysvětlila jsem jim tedy pouze pravidla první aktivity. Prodiskutovali jsme zajímavá témata, uvedu zde však jen ta nejzajímavější. První chlapec přečetl otázku: **Kde by měl pes bydlet? V boudě nebo v naší posteli?** Chlapec začal vyprávět příběh o tom, jak si s rodiči pořídili psa k boudě, ale ten hned první večer kňučel, a tak si ho maminka vzala do postele, ve které už zůstal. Jeho spolužák mu oponoval, že by každý pes měl zůstat venku, protože je to pro ně přirozené. Tohoto chlapce doplnila dívka, která by psa nechala venku s tím, že by ho při velkých mrazech přestěhovala do garáže. Debatu jsem ukončila otázkou: **Kolik z vás spí se svým psem v posteli?** Přihlásilo se pět dětí a paní učitelka.

Další na řadě byla dívka, která si vybrala otázku – **Mají psi duši?** Žákyně byla přesvědčena o tom, že mají, protože se některými svými vlastnostmi podobají člověku – například jsou žárliví, někdy se chovají jako citoví vyděrači, dokážou se urazit nebo se naopak mazlí a projevují lásku. Druhá spolužačka doplnila svou kamarádku: „*Psům se také zdají sny, na našem Brunovi vždycky poznám, že má zlý sen, protože se vrtí a kňučí.*“ Tuto myšlenku jsem ocenila a pochválila. Dále se do debaty zapojil chlapec, který prý četl, že je

možné, že pes může umřít žalem. Ostatní spolužákův názor podpořili – prý podobné případy viděli ve filmech atd. I já jsem byla v roli diskutujícího, proto jsem připomněla, že žalem skoro zemřel i Bílý tesák, kterého jeho pán nechal v Kanadě a odjel na pár týdnů domů do San Francisca. Bílý tesák nejedl, nepil, neběhal, skoro by přišel o život, kdyby se pán včas nevrátil. Na můj příběh zareagoval chlapec, který připomněl nejdůležitější psí vlastnost – věrnost.

Další zajímavý výrok byl: **Pes miluje svého pána víc než sebe.** Chlapec tento výrok okomentoval takto: „*Je to pravda, někteří psi obětují i život, aby svého pána zachránili. Myslím, že i můj pes by to pro mě udělal.*“ Musela jsem se ho zeptat, jestli by i on udělal to samé pro svého psa. Chlapec jednoznačně odpověděl, že ano. Jeho kamarád vtipně konstatoval: „*Můj pes mě miluje, jen když právě jím!*“ Tímto výrokiem chlapec pobavil celou třídu.

Na otázku **Chci být psem?** jsem se dočkala odpovědí: „*Ano, pes nemá žádné povinnosti, nemusí se učit ani pracovat!*“, „*A taky má jídlo zadarmo!*“ „*Já bych nechtěla být psem, nemohla bych chodit ven, kdykoli bych chtěla.*“ Zajímavé byly také odpovědi na otázku: **Je pes ctnost?** Odpověď zněla: „*Ano, je lepší než člověk, protože není zlý. Ublíží jen v sebeobraně, nevraždí, nezradí, nevyzradí tajemství.*“

1) Hlavní část hodiny

V hlavní části hodiny jsem žákům prozradila, že jsem si pro ně připravila překvapení, které čeká za dveřmi. Žáci přivítali paní Blokeschovou, která se mezi ně usadila i se psy a začala vyprávět nejdříve o tom, kde si můžeme psa pořídit, na co všechno bychom při výběru psa měli myslet a co štěněti pořídit, aby se u nás cítilo dobře.

Dále už se hovořilo o pracujících psech. Paní Blokeschová dětem vyprávěla o tom, že její psi mají složeny canisterapeutické zkoušky a každý týden se jezdí mazlit s lidmi do stacionářů, domovu důchodců, domů s pečovatelskou službou atd. Děti se také dozvěděly, že této terapii pomocí psů se říká canisterapie a je pro klienty přínosná hlavně proto, že jim pomáhá alespoň na chvíli zapomenout na starosti každodenního života a dopřeje jim chvilku, ve které se mohou se psem pomazlit. Tento zážitek jim samozřejmě pomáhá v léčbě, protože se díky němu vyplavují hormony, které pozitivně ovlivňují jejich psychiku. Dalším typem pacientů, se kterým psi pracují, jsou lidé, kteří nejsou schopni žádného pohybu, kteří jsou odkázáni pouze na lůžko. Pokud si pes, který má vyšší tělesnou teplotu než člověk, lehne na takového pacienta, psí teplo pomáhá uvolnit ztuhlé pacientovy svaly. Paní Blokeschová také zmínila, že u těchto pacientů vidí obrovské pokroky. Setkala se prý s jedním chlapcem,

který jen ležel, neprojevoval emoce, nemluvil. Před měsícem se tento chlapec při canisterapii usmál a dnes už dokonce pronese pár slov.

Krom canisterapie však existují další psi, kteří pomáhají člověku – jsou to asistenční psi, služební, záchranářští, lovečtí, pastevečtí atd. O všech těchto psech žáci měli možnost dozvědět se něco víc.



Obr. 9 - Přednáška pí. Blokeschové



Obr. 10 - Přednáška pí. Blokeschové



Obr. 11 - Ukázka výcviku

Zhodnocení hlavní části hodiny:

Během přednášky paní Blokeschovou nikdo nepřerušoval, z čehož jsem usoudila, že děti hodnotí přednášku přinejmenším jako zajímavou. Ke slovu se žáci dostali až v závěru hodiny.

2) Závěr hodiny:

V této části hodiny nejdříve paní Blokeschová předvedla žákům prvky výcviku psa. Dále dala prostor na dotazy.

Zhodnocení závěru hodiny:

Praktická ukázka výcviku na žáky zapůsobila tak, že mnoho dětí kladlo dotazy, které se týkaly samotného výcviku, už během něj. Cvičitelka žákům poradila triky, které na psy platí. Rovněž zdůraznila důležitost a nezbytnost znalosti povelů, které by měl každý pes ovládat.

Žáci pak své dotazy směřovali hlavně k pořizování psa. Zajímal je charakter různých ras, poplatků, který by zaplatili za psa z útulku, čipování nebo psí doklady.

Celkově bych tuto hodinu hodnotila jako zdařilou. V praxi jsem si ověřila, že zážitek může žáky pozitivně motivovat k práci. Jak se později ukázalo, žáci si z této hodiny pamatovali prakticky všechno, co bylo řečeno.

4.2.4 Hodina čtvrtá: Pokusy na psech

I když jsem si vědoma toho, že je téma pokusů na psech tabuizované, považuji za nezbytné se tomuto smutnému tématu věnovat právě s dětmi. Domnívám se, že je důležité, aby všichni členové společnosti bez ohledu na věk věděli, jaké nespravedlnosti jsou ve světě napáchány. K navázání na toto téma jsem použila ukázkou z knihy Michaila Bulgakova – Psí srdce. Potom jsem žákům přiblížila slavné psí experimenty a připomněla některé případy týrání zvířat. Dalším bodem této hodiny bude jakési dramatické cvičení, při kterém zvolení herci předvedou různé typy scének.

Výuková skupina:	žáci 8. B
Časová dotace:	45 minut
Mezipředmětové vztahy:	zeměpis, dějepis, občanská výchova
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova: Žák se chová prosociálně a neočekává za to protislužbu. Při řízeném rozhovoru se snaží prosadit svůj názor, přičemž se ale snaží respektovat názor učitele. Zamýšlí se nad jeho radami a formuje si nové postoje a hodnoty, kterým přikládá velký význam. Snaží se o kreativní odpověď. Enviromentální výchova: Žák si uvědomí hodnotu života. Na základě seznámení se s různými druhy nežádoucího chování vůči zvířatům si žák uvědomuje, že bychom měli ke zvířatům přistupovat citlivěji. Učí se komunikovat o problémech a tabuizovaných tématech, ke kterým vyjadřuje své názory a stanoviska. Výchova demokratického občana: Žák si uvědomuje, že je zvířatům v různých zemích světa z různých důvodů ubližováno. Toto jednání je ilegální. Žák přemýšlí o

	těchto problémech v širších souvislostech, učí se kritickému myšlení. Osvojuje si hodnoty jako spravedlnost, svoboda, tolerance, odpovědnost. Snaží se zaujmout vlastní stanovisko v pluralitě názorů. Je ohleduplný a učí se pomáhat slabším. Žák si je také vědom toho, že každý člověk má možnost se angažovat v obhajování zvířecích práv.
Očekávaný výstup:	Žák si ujasní, že provádění experimentů na zvířatech může být jak zákonné, tak i nezákonné. Na základě nově nabytých vědomostí se přikloní k názoru, že boj proti tyranům rozhodně není zbytečný, každý z nás může pomoci různými způsoby.
Hlavní cíle (tj. cíle vázané na očekávaný výstup):	• Žák definuje pojem vivisekce. • Žák vysvětlí podstatu I. P. Pavlova experimentu na psech. • Žák vysvětlí, čeho se týkala Aféra hnědého psa. • Žák dokáže zodpovědět otázky na konci prezentace. • Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor. • Žák je schopen oponovat svému spolužákovi při dramatickém cvičení.
Metody práce:	• asociační metoda • práce s literárním textem a pracovním listem • řízený rozhovor • výklad s PowerPointovou prezentací • dramatizace • závěrečná reflexe formou řízeného

	rozhovoru
Pomůcky:	• PowerPointová prezentace • počítač • dataprojektor • pracovní listy • miska se psím žrádlem

1) Úvod hodiny

V úvodu hodiny jsem žáky nechala vyluštit tajenku, jejímž výsledkem bylo slovo EXPERIMENT, které jsem napsala na tabuli a zeptala se žáků, co si pod tímto slovem představují.

Zhodnocení úvodu hodiny:

Žáci vyluštili tajenku poměrně rychle. Do myšlenkové mapy s nadřazeným pojmem experiment, jsem zapisovala slova, které mi žáci hlásili – pokus v chemii, zkouška, vědecký pokus. Většinou se žáci shodli na českém synonymu - pokus, které zpřesňovali různými přívlastky. Nakonec jsem sdělila žákům téma a cíl dnešní hodiny.

2) Hlavní část hodiny

V hlavní části hodiny jsme pracovali s pracovními listy, jejichž základ tvořila ukázka z knihy Michaila Bulgakova – *Psí srdce*. Ukázka měla podobu chorobopisu, ve kterém mladý doktor popisuje průběh experimentu profesora Preobraženského, který voperoval psovi Bobíkovi do těla mužské pohlavní orgány a lidskou hypofýzu. Doktor v chorobopisu popisuje jednotlivé dny psí rekonvalescence, ve kterých se pes postupně přeměňuje na člověka. Posledního dne je dokonce schopen mluvit. Otázky pracovního listu jsem tentokrát směřovala hlavně k postavě psa. Snažila jsem se vymyslet kreativní úkoly, u kterých je ovšem třeba se hlouběji zamyslet. Žáci některé otázky zodpovídali ústně a některé písemně.

Od fiktivní ukázky jsme se přenesli k realitě. Ptala jsem se, jestli jsou podobné pokusy na zvířatech zákonné nebo nezákonné a jestli se děti někdy na vlastní oči setkali s týráním zvířat a pokud ano, jaké byly jejich reakce. Také mě zajímalo, co všechno podle nich zahrnuje týrání zvířat. Po zodpovězení otázek jsem žákům vyprávěla o některých známých experimentech jako například *I. P. Pavlově experimentu* nebo *aféře hnědého psa*. Dále jsme si objasnili termín vivisekce. Řekli jsme si také, že v Číně je psí maso považováno za národní

pochoutku, nebo že v cirkusech jsou zvířata nucena k nepřírodným výkonům brutálními metodami.

Zhodnocení hlavní části hodiny:

Při čtení ukázky se žáci zadržovali hlavně u ruských jmen. Co se týče zodpovídání otázek, které se týkaly hlavní postavy, musela jsem žáky pochválit, protože se nad danými otázkami zamýšleli a snažili se odpovídat originálně, jak můžete vidět zde:

1) Jak si myslíte, že se bude chovat člověk se psím srdcem?

- „*Takový člověk by měl blechy!*“ „*Byl by nepořádný a utíkal by z domu.*“ „*Honil by kočky.*“ „*Když by něco provedl, schoval by se, aby ho nikdo nenašel!*“ „*Nebyl by zrovna chytrý.*“

2) Co by dělal pes, kdyby měl ruce?

- „*Házel by kameny po kočkách!*“ „*Asi by je nepoužíval.*“

3) Jak si myslíte, že doktor může se psím srdcem pojmenovat?

- „*Myslím, že by mu žádné jméno nedal.*“ „*Nechal by mu psí jméno.*“

4) Jak spolu asi vycházeli profesor a muž se psím srdcem?

- „*Asi ne moc dobře, když mu pes ničil majetek.*“ „*Já myslím, že chytrák si nikdy s hloupým člověkem moc nerozumí.*“

Mnohem zajímavější však byly otázky týkající se reality. Jeden chlapec vyprávěl o tom, že byl svědkem týrání zvířat. Tři mladší chlapci házeli po opuštěné kočce kameny. Když se vypravěč snažil zasáhnout, chlapci utekli. Raději si však o tomto zážitku promluvil s rodiči, kteří se postarali o to, aby už se nic podobného neopakovalo. Vlastní zkušenost už nikdo další neměl, spíše děti vyprávěly o sadistických videích, které zhlédli na internetu. Všichni žáci tyrany odsoudili a trvali na trestu, který by byl založen na heslu *oko za oko, zub za zub*. Jedině pak si podle dětí dotyčný uvědomí, co vlastně svým činem způsobil. Na otázku **Co všechno zahrnuje týrání zvířat?** Odpověděli: „*zabíjení zvířat pro kožichy*“, „*týrání kuřat v drůbežárnách*“, „*týrání zvířat hladu nebo zimou*“.

Po práci s pracovním listem následovala prezentace o pokusech na psech. I když jsem do prezentace nepoužila obrázky, ze kterých by se někomu mohlo udělat nevolno, obávala jsem se negativních reakcí. Ty naštěstí nepřišly, přesto jsem zaznamenala dost zoufalých pohledů. Žáci začali už během prezentace protestovat a každý slide hlasitě komentovali, což mi vyhovovalo, protože nevědomky spontánně připravili vhodnou atmosféru na další úkol.

3) Závěr hodiny

V posledních deseti minutách jsme se věnovali hraní scének. Znovu jsme si zopakovali průběh *I. P. Pavlova experimentu* a následně jsme si ho dvakrát sehráli. Následovaly další scénky. Ta první se odehrávala na čínském tržišti. Číňan nabízel českému turistovi jejich národní specialitu z psího masa. Turista měl Číňanovi vyčítat, jak může zabít zvíře jako je pes pro maso a Číňan měl obhajovat sebe i celý svůj národ. Další scénka se konala v cirkuse – rozhořčený návštěvník slovně zaútočil na vedoucího cirkusu kvůli týrání zvířat, vedoucí měl opět obhajovat svůj byznys a své zaměstnance. V poslední scénce se zase hádali prodejce kožešin se zákazníkem, který měl zájem o umělou kožešinu. V úplném závěru hodiny jsme pak společně provedli reflexi.

Zhodnocení závěru hodiny:

Tato metoda dramatické výchovy žáky zaujala. Obzvláště scénky, ve kterých měli žáci obhajovat svůj názor, byly působivé. „Herci“ se nestyděli ukázat své emoce, křičeli, běhali, dokonce se požduchovali. Jedna prospěchově slabší dívka při této aktivitě obzvláště vynikala, vžila se do své role a sklídila potlesk od svých spolužáků. Práce s dramatickou metodou byla zajímavá jak pro mě, tak i pro žáky. Myslím, že podle závěrečného hodnocení splnila svůj účel.

Při závěrečné reflexi, která proběhla ústně stejně jako v první hodině, žáci hodnotili hlavně poslední úkol. Chlapec, který byl v roli prodejce kožešin, prohlásil, že jeho role pro něj byla náročná hlavně proto, že se sám s tímto názorem neztotožňuje. Prý mu dělal velký problém najít vhodné argumenty, a když už je našel, sám jim nevěřil. Na to zareagovala dívka, která byla v roli čínského prodejce, která tvrdila, že měla stejný názor, ale obhajovat Číňany jako národ bylo o něco snazší, protože se mohla bránit odlišnými kulturními zvyky, které cizinci nemusí chápat.

Dále mě zajímalo, jak se žákům pracovalo s textem. Předpokládala jsem, že si žáci budou stěžovat na náročnost ruského textu, ale vesměs ho nakonec všichni ohodnotili kladně. Na otázku **Co ses dnes dozvěděl nového?** většinou odpovídali: „*Už vím, co je vivisekce*“, „*I. P. Pavlovův experiment*“, „*Že má bígl posunutý práh bolesti*“. Má poslední otázka zněla: **Co by mohlo pomoci při boji s lidmi, kteří týrají zvířata?** Dostalo se mi odpovědi: „*Přísnější tresty*“ „*Lidi by měli podpořit boj proti tyranům, dávat peníze nebo se snažit, aby se o tom vědělo.*“

4.3 Příprava projektového odpoledne

Po čtyřech hodinách literární výchovy se psí tematikou bylo zapotřebí se začít věnovat závěrečnému produktu. Tímto produktem mělo být zábavné projektové odpoledne. Akce měla proběhnout na velké chodbě v pátek 29.11.2013, proto jsme se týden předem sešli znovu s žáky 8.B, abychom všechno pečlivě naplánovali a připravili.

Tato „přípravná hodina“, ve které se po většinu času jen vyrábělo a malovalo, pro mě paradoxně byla nejnáročnější ze všech. Obávala jsem se toho, že za 90 minut žáci nestihnou splnit všechny úkoly a já budu muset vymyslet náhradní řešení. Proto jsem se zaměřila na to, abych co nejvíce času ušetřila při zadávání úkolu jednotlivým skupinám. Nakonec jsem zvolila pro literární výchovu nejpraktičtější řešení – zadání úkolu jsem jednotlivým skupinám sepsala a vložila do obálky. Na každém tomto listě stálo, co konkrétně budou skupiny dělat na akci, zdůraznila jsem zde také, jak by se děti měli chovat k návštěvníkům (slušný pozdrav, pravidla komunikace, vysvětlení zadání, atd.) a dalším bodem bylo vysvětlení přípravné práce, které se měli žáci věnovat v průběhu této hodiny. Kromě toho každá skupina dostala veškeré pomůcky, které pro splnění svého úkolu potřebovala.

Žáky jsem většinou po dvojicích nebo trojicích rozdělila do šesti skupin. Úkolem každé skupiny v této hodině měla být příprava jejich stanoviště, o které se budou na akci starat. Chlapci na 1. stanovišti – pojmenovaném *Psí plemena* – měli vytvořit 4 plakáty, na které měli nalepit 4 rasy psů. O týden později by s těmito plakáty zkoušeli návštěvníky akce, jak dobře se orientují v psích rasách.

2. stanoviště neslo název *Psí smysly*. V první hodině literární výchovy jsme se z populárně naučného článku dozvěděli, že některé psí smysly jsou výjimečné – jako například čich. Proto cílem tohoto stanoviště bylo vyzkoušet kvalitu čichu návštěvníků, kteří se zavázanýma očima měli rozpoznat různé druhy vůní. Děvčata na tomto stanovišti dostala k dispozici různé encyklopedie, ze kterých měla vyčíst zajímavé informace týkající se psích smyslů. Z těchto informací pak měla vytvořit plakáty, které by zdobily jejich stanoviště na závěrečné akci. Krom toho si dívky měly připravit suroviny s charakteristickou vůní – inspirovat se mohly na internetu nebo se mohly doma poradit s rodiči.

Stanoviště číslo 3 neslo název *Slavní psi*. Děvčata z tohoto stanoviště měla za úkol znovu si pročíst prezentaci z naší první hodiny literární výchovy. Jejich úkolem bylo vytvořit obrázky různých slavných psů, které by prezentovaly návštěvníkům s krátkým komentářem. Poté by testem vyzkoušeli, co všechno si návštěvníci zapamatovali.

4. stanoviště jsem pojmenovala *Pokusy na psech*. Děti na tomto stanovišti měli za úkol divákům předvést I. P. Pavlovův experiment se psem. Do závěrečné akce si tedy měl doktor

I.P.Pavlov a jeho pes obstarat kostýmy a naučit se svou roli. V této hodině měli žáci připravit své stanoviště – konkrétně měli vytvořit plakáty s varováním proti týrání psů a jiných zvířat.

Díky přednášce paní Blokeschové se žáci dozvěděli něco o psech, kteří člověku různými způsoby pomáhají. Mezi tyto psy patří nepochybně psi asistenční, kteří pomáhají svému tělesně, zrakově nebo jinak postiženému pánovi, pohybovat se ve svém bytě nebo po městě. Úkolem dívek na 5. stanovišti s názvem *Asistenční psi*, bylo provádět návštěvníky po velké chodbě v doprovodu asistenčního psa. Každý se tak mohl vcítit do zrakově postižených, kteří se spoléhají pouze na oči svého psího pomocníka. Dále dostala děvčata za úkol pomoci svým spolužákům ze stanoviště *Pokusy na psech* s tvorbou jejich plakátů.

Na 6. stanovišti se za týden měla konat autogramiáda Jacka Londona. Chlapec v teplém oblečení představující známého dobrodruha se měl podepisovat návštěvníkům do jejich návštěvnické karty. Přitom si návštěvníci mohli prolistovat „jeho“ knihy nebo pročíst informační plakát, kteří pro ně osmáci připravili. V neposlední řadě se také mohli vyfotit v Londonově zimním táboře.

Připravit stanoviště však nebylo jediné, co si akce žádala. Dalším úkolem bylo namalovat kulisy, také bylo potřeba vymalovat hlavní nápis s názvem projektu nebo připravit informativní nástěnku s nejdůležitějšími informacemi o psech. Tyto úkoly si mezi sebou rozdělilo dalších 6 žáků, kteří se další týden starali hlavně o organizaci celé akce – rozdávali letáky a návštěvnické karty, vysvětlovali návštěvníkům jejich úkoly, přiváděli a odváděli návštěvníky do tříd.

Zhodnocení přípravy produktu:

I přes mé obavy vše nakonec dopadlo dobře. Nejdříve jsem žákům obecně popsala produkt a vytyčila jeho cíle. Dále jsem rozdělila žáky do jednotlivých stanovišť a rozdala jim zadání úkolu. Aby nedošlo k omylu, raději jsem všechna stanoviště znovu obešla a znovu s každou skupinou pročetla všechny jejich úkoly. Všichni své role přijali, naštěstí jsem se nesetkala s negativními reakcemi, které jsem trochu očekávala u dívky, která měla hrát I. P. Pavlova, ta měla za úkol se naučit poměrně delší monolog. Do role I. P. Pavlova jsem obsadila dívku, která v poslední hodině literární výchovy vynikala při dramatickém cvičení. Nakonec se ukázalo, že jsem dobře udělala, protože i tuto svou novou roli dívka přijala kladně.

Všechny skupiny pracovaly rychle a svědomitě. Nejvíce jsem však ocenila skupinu Jacka Londona, která sama navrhla, že do projektového odpoledne zajistí co nejvíce knih

z místní knihovny, aby jejich stánek nebyl fádni. Při tvorbě plakátu o Jacku Londonovi žáci čerpali informace z knih, internetu a mé prezentace a správně poznamenali: „*Paní učitelko, víte, že jsme včera oslavili devadesáté osmé výročí úmrtí Jacka Londona?*“ Jejich všímavost jsem samozřejmě pochválila.

Největší problémy přinesla tvorba nástěnky, kterou jsem svěřila dvěma děvčatům. Bylo vidět, že dívky s tímto úkolem bojují – za hlavní zdroj informací považovaly knihy, ze kterých vypisovaly pro ně zajímavé úryvky. Protože je tlačil čas, nestihla se nástěnka vyzdobit obrázky tak, jak by si to dívky představovaly.

Ostatní žáci splnili své úkoly na čas. Pouze dva žáci mě poprosili, jestli by si mohli své plakáty dodělat o přestávce, což jsem jim samozřejmě dovolila. V závěru jsem nechala každého žáka zopakovat, co bude jeho úkolem na projektovém odpoledni, a některým jsem připomněla, ať si nezapomenou příští týden přinést knihy, převleky nebo aromatické suroviny. Očekávala jsem, že žáky v průběhu týdne napadne mnoho otázek, na které jim nebudu moct z důvodu své nepřítomnosti odpovědět. Protože jsem nechtěla, aby svými otázkami zatěžovali třídní učitelku, vytvořila jsem na sociální síti facebook událost, do které jsem žáky přizvala. Další komunikace už tedy probíhala pouze touto formou. Ukázalo se, že sociální sítě mohou být v mnoha ohledech prospěšné.

4.4 Projektové odpoledne

Produktem našeho projektu bylo zábavné odpoledne, které se konalo v pátek 29. 11. 2013 šestou vyučovací hodinu na velké chodbě ZŠ Bolatice. Celou pátou hodinu jsme se s žáky věnovali přípravám – chystali jsme stanoviště, rozmístili kulisy, přinesli lavičky z tělocvičny, aby se návštěvníci měli kde posadit. Potom mi každý žák zopakoval a názorně předvedl, co bude dnes jeho úkolem.

Se zvoněním jsem mohla akci zahájit. Dívky v roli hostesek přivedly první třídu návštěvníků, rozdaly jim návštěvnické karty a vysvětlily, co bude jejich úkolem. Každá návštěvnická karta obsahovala tabulku s výčtem stanovišť. Děti měly obejít všechna stanoviště a plnit úkoly, které si pro ně „osmáci“ připravili. Důležité bylo upozornit návštěvníky na to, že cílem této akce je, získat nové informace a současně se pobavit, takže se rozhodně nikdo nemusel trápit, pokud při nějaké soutěži neznal správnou odpověď – fajfku za splněný úkol dostal prakticky každý, kdo stanoviště navštívil a zasoutěžil si. Návštěvníci také nemuseli stanoviště obcházet postupně – hlavní bylo, aby za zhruba 20 minut splnili všechny úkoly.

Na tuto akci jsem pozvala znovu paní Blokeschovou se svými psy, která na stanovišti číslo 8 dětem názorně ukazovala, jak probíhá canisterapie. Žáci měli možnost si vyzkoušet různé terapeutické polohy se psem na žíněnce, zatímco jim paní Blokeschová vyprávěla o své práci.



Obr. 12 - Ukázka canisterapie

Dalším hostem, kterého obdivovali zvláště chlapci, byl myslivec Dagmar Vitásková. Ta si své 7. stanoviště připravila v duchu lovectví. Přinesla s sebou obrázky zvířete, názorné ukázky paroží, lesních plodin, svou zbraň, náboje atd. Žákům na svém stanovišti vyprávěla o své práci: v jakém ročním období probíhají hony, proč se musí zvířet střílet, jaké máme druhy loveckých psů a jak myslivcům při jejich práci jednotlivé rasy pomáhají. Zmínila se také o mysliveckém slangu a vysvětlila, co jednotlivá slova znamenají. Představila dětem také svého psa – drátosrstého jezevčíka, který je na honu jejím pomocníkem.



Obr. 13 - Myslivecká přednáška

Projektového odpoledne se jako návštěvníci zúčastnili žáci sedmých, osmých a devátých tříd, kteří celou akci ohodnotili jako zdařilou. Některé návštěvníky jsem vyzpovídala sama – krom toho, že se dozvěděli mnoho nových informací, také nezapomněli ocenit práci osmáků, kteří celou akci zorganizovali. Protože jsem i já byla spokojená s jejich výkonem, po konzultaci s jejich učitelkou českého jazyka jsem se rozhodla všem zapsat jedničky do žákovské knížky. Někteří žáci si vysloužili pochvalu i sladkou odměnu.



Obr. 14 - I.P.Pavlovův experiment



Obr. 15 - Procházka s asistenčním psem



Obr. 16 - Test kvality čichu

Zhodnocení produktu:

Jako praktikantka jsem neměla žádné zkušenosti s vedením projektu. Proto jsem se na tuto akci opravdu pečlivě připravovala. Přiznám se, že jsem dětem plně nedůvěřovala hlavně v tom, že svědomitě obstarají všechno, na čem jsme se domluvili. Měla jsem strach, že nám budou chybět kostýmy nebo jiné předměty potřebné k sehrání scénky nebo her, proto jsem vše potřebné přinesla i já. Nakonec mě žáci příjemně překvapili, protože nikdo na nic nezapomněl a naopak všichni měli vše precizně připravené.

Při přípravě akce za mnou žáci chodili a přinášeli návrhy na vhodnější rozmístění jednotlivých stanovišť. Zvažovali, kde postavit kulisy, aby nezabraňovaly vstupu do šaten, nebo kde co nejpraktičtěji zapojit notebook do zásuvky, aby někdo omylem nezakopl o kabel. Také se zamýšleli hlavně u stanoviště s *Asistenčními psy* nad bezpečností návštěvníků a psů, proto jsme přesunuli stanoviště dál od schodů, kde by mohlo dojít k úrazu.

Během návštěvy první třídy byla viditelná nervozita, která sehrála svou roli. Obzvlášť herci na stanovišti se *Psími pokusy* mluvili potichu a svou scénku sehráli tak rychle, že návštěvníci nezaregistrovali její obsah. Přišla jsem tedy s návrhem, že bychom mohli scénku zahrát hned na začátku, kdy ještě není takový hluk. Žáci souhlasili a výsledek stál rozhodně za to.

Překvapilo mě, že se po ukončení akce nikdo na nic neptal a všichni začali rovnou uklízet. Teprve když bylo všechno uklizeno, odměnila jsem žáky známkami a sladkostmi. Pan zástupce, který mou práci ocenil, mi potvrdil, že přehnaný stres byl zbytečný.



Obr. 17 - Projektová skupina

4.5 Reflexe

4.5.1 Hodnocení ze strany žáků

Závěrečná reflexe proběhla formou dotazníků. Položila jsem žákům celkem 7 otázek, které se týkaly čtyř hodin literární výchovy, samotného produktu, ale také projektové metody. Krom jednoho žáka byli všichni projektem nadšení. Odpovědi byly následující:

1) Jak bys ohodnotil projektové hodiny literatury (téma, ukázky, způsob naší práce, srovnání s klasickou výukou)?

- „Projektové hodiny se mi líbily víc, protože jsem si toho víc zapamatovala.“
- „Moc se mi líbily. Jsem ráda, že ty témata byly zaměřeny na psy, protože psy mám moc ráda.“
- „Hodně, byla bych ráda, kdyby toho bylo víc!“
- „Velice zábavné, moc jsem si to užil.“
- „Docela jo.“
- „Moc se mi to líbilo. Chtěla bych takových hodin více. Při těchto hodinách se více naučíme.“
- „Líbilo se mi to, bylo to zajímavé a nejlepší byli psi v družině.“

2) Jak bys ohodnotil samotný produkt?

- „Líbilo se mi to hodně. Byl to příjemný zážitek. Mohla jsem si pohladit psa, pomazlit se s ním, také se dívat, jak se ostatní snaží při plnění úkolů.“
- „Bylo to super, užili jsme si hodně zábavy a ostatní určitě taky. Navíc jsme se nemuseli učit.“
- „Ani ne. Lepší by bylo mít normální vyučovací hodiny.“
- „Líbilo se mi, když jsem si vyzkoušel roli Jacka Londona.“
- „Bylo to dobře zorganizované. Moc se mi to líbilo.“
- „Bylo to fajn. Je dobře, že i jiní žáci školy se dozvěděli více.“

3) Co ses dozvěděl nebo naučil nového?

- „Že Hitlerův pes byl z Kravař.“
- „Že můžu pomáhat při týrání zvířat.“
- „Hlavně o týrání psů. Překvapilo mě, jak můžou být lidé tak brutální.“
- „Něco o psích plemenech, smyslech a taky o Jacku Londonovi.“

- „Hodně nových zážitků z psího života a různé zajímavosti – př. pohádkoví psi, práce se psy, vidí až 300 odstínů šedi, umí zachraňovat a pomáhat lidem a mnoho dalších.“
- „Dozvěděla jsem se toho hodně ohledně psů. Taký už budu vědět, kdo je I. P. Pavlov.“
- „Co je canisterapie, pokus se psem, že Hitlerův pes je z Kravař.“
- „Hodně jsem se dozvěděla o Jackovi Londonovi, canisterapii a další věci o psech.“

Na otázku **Účastnil ses v rámci literární výchovy nějakého projektu?** odpověděli všichni žáci – NE. Dále jsem se dozvěděla, že 15 žáků by bylo pro, aby se projekty realizovaly na škole častěji, pouze jeden žák byl proti. Odpověď na otázku **Myslíš si, že si žáci díky projektu zapamatují mnohem více informací než při klasickém vyučování?** byla stejná jako u předchozí otázky – všichni odpověděli ANO, pouze jeden žák nesouhlasil. Jedna dívka dokonce zvolila delší formu odpovědi: „Určitě. Mnohem líp se něco učí, když tě to baví.“ Při zodpovídání poslední otázky se však všichni shodli na tom, že projekty jsou nejnáročnější hlavně na přípravu učitele, někteří dokonce ocenili mou práci, což mě samozřejmě potěšilo.

Určitě zajímavější sebehodnocení žáků by přinesla ústní reflexe, z časových důvodů jsem už ale další hodinu nemohla realizovat, a tak jsem žáky nechala vyplnit dotazníky. Očekávala jsem, že žáci své odpovědi zkrátí na jedno slovo nebo větu, což se mi bohužel potvrdilo. Někteří žáci mi pak zpětně děkovali za tento projekt prostřednictvím emailu, ve kterém ocenili také to, že dostali možnost podílet se na organizaci celé akce. Mohli vyjadřovat své názory a diskutovat se mnou. Někteří také ocenili, že si mohli vyzkoušet roli spisovatele nebo vědce.

4.5.2 Hodnocení ze strany učitele

Hodnotit žáky pro mě bylo těžkým oříškem, vzhledem k tomu že jsem stále ještě studentka a zkušenosti s výukou mám pouze z praxe. Co se týče projektové metody, šlo o mojí první zkušenost vůbec. Protože nemohu výkon žáků srovnat s výkonem jiné třídy, domnívám se, že moje hodnocení nebude v tomto případě efektivní. Evaluaci proto mohu velice neprofesionálně postavit pouze na svém osobním pocitu z celého projektu.

Zklamala mě hlavně práce s některými pracovními listy. Vinu bych rozhodně nepřisouvala žákům, kteří s podobnými typy textů prakticky nikdy nepracovali. Jak jsem se dozvěděla s metodou pětílístku, nebo s metodou I.N.S.E.R.T. se žáci setkali poprvé v životě, v tomto případě tedy ani nemůžeme očekávat zázračné výsledky. Co se týče komunikativních

dovedností, oceňuji, že se žáci zapojovali do diskuze, i když pro ně vlastně představuji „cizí osobu“, které nemuseli důvěřovat. Sebevědomí rozhodně některým žákům nechybí, bohužel horší je to s jejich vyjadřovacími schopnostmi. Bolatice se nachází v Slezskomoravském kraji, přesněji na Hlučínsku, které je charakteristické svým nářečím. Krom toho místní dialekt ovlivňuje polština, která klade důraz na předposlední slabiku. Žáci jsou silně ovlivněni lašským nářečím a ve škole, i přes jejich snahu, nemluví spisovně. Obecně prakticky ve všech základních školách převažuje písemný projev nad mluvním, což je rozhodně škoda. Obzvláště v tomto kraji by se učitelé měli ve svých hodinách zaměřit na řečová a komunikační cvičení.

Co jsem však v žádném případě nečekala, byla schopnost organizace, kterou žáci prokázali při přípravě a následné realizaci závěrečné akce. V tomto ohledu jsem rozhodně nečekala takto pozitivní výsledky, které mě překvapily ze všeho nejvíc. Zjistila jsem, že se na žáky rozhodně mohou spolehnout, co se týče plnění úkolů. Při běžném vyučování na praxi se častokrát stávalo, že žáci zapomněli domácí úkol nebo pomůcky, proto jsem se v průběhu projektu obávala toho, že někdo zapomene přinést to, co slíbil, a zbrzdí tak práci své skupiny. Bylo zajímavé pozorovat, že si žáci uvědomují zodpovědnost, kterou nesou za svou práci vůči pracovní skupině a také celému kolektivu. Stávalo se tedy, že titíž žáci, kteří při klasické výuce běžně zapomínají domácí úkol, při projektu vzorně všechny úkoly plnili – přinesli si pomůcky, sehnali masku pro kamaráda, poctivě si zapisovali své úkoly na papír, aby na nic nezapomněli, nebo obstarali knížky z knihovny, a dokonce se k tomu sami nabídli. Tuto jejich aktivitu si vysvětluji jednak pocitováním odpovědnosti a zadruhé tím, že si žáci během projektu uvědomují smysluplnost své práce. Možná že každodenní plnění domácích úkolů pro ně postrádá logiku a jen je obtěžuje, na druhé straně v zařizování opravdové akce, která bude přínosná pro více lidí najednou, vidí skutečný smysl, proto se žák zaměřuje na to, aby se něco nepokazilo právě jeho chybou, což vede k zodpovědnosti a spolehlivosti.

Při práci s pracovním listem mě překvapila poznámka jednoho chlapce, který prohlásil: „*Proč se nás v literatuře ptáte na to, kdo je to vegetarián, tady máme probírat autory, ne?*“ Tato poznámka svědčí o tom, že jsou žáci na této škole zvyklí na konzervativní typ vyučování, ve kterém nedochází k integraci předmětů. Literaturu přijímají pouze v takové podobě, na jakou jsou od svých učitelů zvyklí a překvapují je nové metody práce, jiný typ textů, nebo dokonce pracovní listy, na které nejsou zvyklí. Z toho vyplývá, že bychom žákům před použitím nové metody měli důkladně objasnit její smysl. Nemyslím si, že by se žáci bránili novým metodám, z vyplněných dotazníků jednoznačně vyplývá, že dokážou ocenit nové metody práce. Čeho se však obávám, je skutečnost, že ve škole, která už se několik desítek let ubírá stejným směrem, a všichni učitelé do jednoho využívají stále jednu opakující

se metodu práce, se může stát, že učitel, který přinese do třídy nové metody práce a bude se je snažit aplikovat v co nejkratší době, bez toho aniž by se žákům snažil vysvětlit jejich smysl, se může setkat s neúspěchem. Zvyk, jak se říká, je železná košile. U žáků může nový učitel vyvolat nedůvěru, protože svou prací prakticky popírá to, co kladli žákům na srdce učitelé, kteří jsou již několik let jejich mentory, a kterým žáci plně důvěřují. Před realizací projektu jsem si byla jistá tím, že žáci budou z nové metody nadšení, dnes se spíše kloním k názoru, že tato metoda může být pro žáky atraktivní, pokud však dopředu vysvětlíme dětem její smysl.

4.6 Sebereflexe

Zrealizovaným projektem jsem si potvrdila pravdivost přísloví – chybami se člověk učí. Kdybych v tomto okamžiku mohla vrátit čas, udělala bych pár věcí jinak, nebo bych je alespoň poupravila. Obsah jednotlivých hodin literární výchovy bych neměnila, možná bych přidala více hodin, ve kterých by měli žáci možnost pracovat také s poezií, nebo bychom se podívali na film se psí tematikou a následně o něm diskutovali. Po hodině o pokusech na psech mě napadlo, že bych mohla nechat žáky napsat kratší úvahu na toto téma.

Asi nejvíc mě mrzelo, že jsem s žáky neprodiskutovala už na začátku projektu podobu finálního produktu. Bylo by určitě zajímavé vyslechnout si jejich vlastní návrhy. Projektové odpoledne bylo tedy mým nápadem, který žáci nemohli nijak víc ovlivnit. Protože nás tlačil čas, nemohla jsem dát žákům prostor k tomu, aby si vymysleli vlastní hry na jednotlivých stanovištích. Jsem si jistá tím, že i jejich motivace k práci by byla vyšší, kdyby si různé úkoly vymysleli sami. Kvůli nedostatku času jsem tedy musela zadat vlastní úkoly jednotlivým skupinám. Nemyslím si však, že jsem potlačila jejich kreativitu.

Nejvíce chyb jsem se dopustila při samotné organizaci projektového odpoledne. Při přípravě stanovišť byli žáci hlasití a rušili výuku v okolních třídách. Další problém nastal s harmonogramem akce – špatně jsem odhadla čas, který návštěvníci potřebovali k tomu, aby obešli všechna stanoviště, a tak se některé třídy nemohly akce zúčastnit. To mě mrzelo, protože právě nejmladší děti by si pravděpodobně účast na této akci užily nejvíce.

Dále se ukázalo, že i když se můžu spolehnout na děti, se psy už to bylo trochu horší. Problém nastal u stanoviště s *Asistenčními psy*. Pes, který se ten den prošel asi se 60 dětmi, byl unavený a odmítl spolupracovat. Musela jsem celou aktivitu na tomto stanovišti změnit. Návštěvníci tedy jen měli pozorovat, jak se pes prochází s každým pátým spolužákem.

V neposlední řadě bych také provedla jiným způsobem i reflexi. Ústní hodnocení by rozhodně bylo jak pro mě, tak i pro žáky přínosnější a zábavnější. Z časových důvodů jsem

ale musela zvolit reflexi formou dotazníků. Žáci bohužel odpovídali jednoduše a stroze. Možná bych příště volila reflexi formou úvahy, pokud bych ovšem neměla možnost provést reflexi formou diskuze.

Celkově jsem se svou prací ale spokojená, setkala jsem se s kladnými ohlasy i ze strany vedení školy. Komunikace s panem zástupcem probíhala výborně, se vším mi vyšel vstříc a plně mi důvěřoval, za což jsem mu vděčná.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Aplikace průřezových témat v hodinách literární výchovy* se snaží reagovat na podmínky, které s sebou přinesly rámcové vzdělávací programy. Průřezová témata, která RVP vymezuje, musí učitelé nějakým způsobem zpracovat a prezentovat. K tomuto účelu mohou učitelé využít projektovou metodu, prostřednictvím které mohou nenásilně doplňovat vzdělávací obsah jednotlivých předmětů o tato aktuální témata.

V prvních kapitolách této práce jsme se seznámili s projektem obecně. Poté, co jsme si charakterizovali základní pojmy, jsme nastínili dějiny vzniku projektového vyučování. Zde bylo řečeno, že zastánci projektové výuky vycházeli z kritiky tradiční školy herbartovského typu, která byla založena na autoritativním postavení učitele. U nás začaly projekty vznikat ve 30. letech 20. století a dále pak až po roce 1989. Kapitola *Fáze projektu* zase přináší rady a návod, jak projekt připravit, zrealizovat, jak si rozložit čas, jak projekt zhodnotit atd. Následující kapitola přináší zhodnocení pozitiv a negativ, které s sebou projekt přináší. Pozitivem projektů je jednoznačně možnost integrace předmětů, aktivizace žáka a bližší propojení s reálným životem. Negativa zase spatřujeme v náročnější přípravě pro učitele a možného vzniku nekázně ze strany žáků. Další kapitola zase upozorňuje učitele na nástrahy, se kterými se mohou při tvorbě projektů setkat. Patří mezi ně zaměňování projektového a tematického vyučování, špatná komunikace mezi kolegy nebo nepochopení projektové metody ze strany rodičů. Kapitola o projektovém vzdělávání v zahraničí, nám přinesla srovnání projektového vyučování v německy mluvících zemích, Velké Británii a České republice. Zde jsme se dočetli, že v zahraničí je tato metoda častěji užívaná, než u nás. Jedním z možných důvodů, proč tomu tak je, je lepší platové ohodnocení a motivace zahraničních pedagogů.

V dalších kapitolách jsme se už konkrétně zabývali projektem v literární výchově. Stěžejním tématem zde byla tvorba pracovního listu. Bylo zde doporučeno, jak vytvořit obsah, typy úloh nebo otázky pracovního listu, pro inspiraci jsme jmenovali další tvořivé činnosti, které můžeme v hodinách literární výchovy použít. Další možnost, jak „vyšperkovat“ hodinu literární výchovy, přináší zážitková pedagogika. Kapitola *Síla zážitku* vysvětluje, jaký pozitivní vliv má zážitek na žákovu paměť. Krom teoretických kapitol o historii zážitkové pedagogiky zde také nalezneme kapitoly o aplikaci zážitkové pedagogiky do hodin literární výchovy, kde najdeme praktické rady, jak postupovat a naopak čeho se vyvarovat.

Hlavním posláním této práce však bylo vytvořit a zrealizovat vlastní projekt, který by posloužil učitelům literární výchovy jako inspirace nebo návod pro jejich práci. V praktické části jsem se proto zaměřila na podrobný popis a zhodnocení jednotlivých hodin literární výchovy i přípravy a realizace projektového odpoledne (produktu). Za nejdůležitější část své práce však považuji reflexi. Z dotazníků, které měli žáci vyplnit, jsem se dočetla, že ani jeden žák nikdy nepracoval projektově. I když pro žáky byla tato metoda novinkou, ohodnotili ji převážně kladně, navíc ocenili náročnější práci učitele a propojení s reálným životem.

Sebereflexe mi pak umožnila zpětně se ohlédnout za svou vlastní práci. Díky projektu jsem měla možnost si otestovat své pedagogické a organizační schopnosti. Narazila jsem na několik vlastních chyb, kterým se příště budu snažit vyvarovat. Krom toho, jsem však také narazila na nedostatky, které souvisí s nekvalitně odvedenou prací mých kolegů, kteří pravděpodobně neprošli školením ohledně nových metod (např. na zlepšení čtenářské gramotnosti, samotného projektu, atd.). Tento projekt byl také jedním velkým testem mé lidskosti, protože jsem si uvědomila, že škola není jen pouhá vzdělávací instituce, ale společenství lidí, kteří si navzájem pomáhají a ovlivňují se. Snad se mi někdy v životě podaří, být znovu jejím členem, tentokrát už ale v jiné roli, než jsem byla doposud zvyklá.

Seznam použité literatury

- BENTON, Michael. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*. 1999, roč. 25, č. 4.
- BULGAKOV, Michail. *Osudná vejce, Psí srdce*. 1. vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1990.
- DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
- DILTHEY, Wilhelm. *Život a dejinné vedomie*. 1. vyd. Bratislava. 1980.
- DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.
- DRAHANSKÁ, Petra; LANGROVÁ, Jana; SLEJŠKOVÁ, Lucie; TRČKOVÁ, Renáta. *Škola zážitkem. Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.
- GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GEJGUŠOVÁ, Ivona. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GUDJONS, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 2008. ISBN 978-3-7815-1625-0.
- HANUŠ, Radek; CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha. 1986.
- HOLUBOVÁ, Renata a kolektiv. *Průřezová témata*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3332-5.
- HONZÍKOVÁ, Jarmila; MACH, Petr. Problémová metoda jako jedna z možností rozvoje tvořivých schopností, In: *Trendy technického vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-150-9.
- HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.
- JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika. In *Gymnasion I*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1

KAŠOVÁ Jitka. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. 1. vyd. Kroměříž: Iuventa, 1995.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana. *Výchova ku kritickému mysleniu – teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. ISBN 80-85756-18-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUBECZKOVÁ, Olga. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-203-6.

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty – cesta k tvořivosti a samostatnosti*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-088-9.

KUSÁK, Pavel; DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie - A*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-837-2.

LONDON, Jack. *Bílý tesák*. 4. vyd. Praha: William Heinemann, 1967.

LONDON, Jack. *Volání divočiny*. 1. vyd. Praha: Mír, 1968.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MIKO, František. *Význam – jazyk – semióza*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1994. ISBN 80-88-738-55-5.

NOVOTNÝ, Jan. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-431-8.

OBERT, Viliam. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.

PALENČÁROVÁ, Jana. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o., 2003. ISBN 80-10-00328-X.

PLESNÍK, Ľubomír. *Pragmatická estetika textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1995. ISBN 80-88738-94-6.

PLCH, Jaromír. *Základy teorie výchovy slovesným uměním*. Praha: SPN, 1984.

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

PŘÍHODA, Václav. *Globální metoda. Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Zážitková škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

SOLÁROVÁ, Marie. Pregraduální příprava učitelů k projektové výuce. In *Sborník příspěvků XX. Mezinárodního kolokvia a řízení osvojovacího procesu*. Vyškov: VVŠ ve Vyškově, 2002.

SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-210-1308-7.

TRNOVÁ, Eva. *Základy kvalitní projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Lipka, 2012. ISBN 978-80-87604-18-2.

TROLERR, Georg Stefan. *Dobrodruh, krátky búrlivý život Jacka Londona*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1976.

TOMKOVÁ, Anna. Proměny vyučovacích metod a strategií výuky v současné primární škole. In *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

TOMKOVÁ, Anna a kolektiv. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

URBANOVSÁ, Eva; GRECMANOVÁ, Helena. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

VALENTA Josef a kolektiv. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. 1. vyd. Praha, Brno: Vydavatelský odbor ústředního svazu jednot učitelů, 1934.

ZELEŇÁKOVÁ, Hana. *Živá je cesta k umeniu*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. ISBN 978-80-8094-947-1.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934. ISBN nemá.

ŽILKOVÁ, Marta a kol. *Praktická estetika*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. ISBN 80-8050-500-4.

Internetové zdroje:

Studijní plán základní školy [online] [cit. 25.2.2014]. Dostupné z:

<http://www.pbschool.cz/cz/studijni-plan-zakladni-skoly.aspx>

The National Curriculum 2014 and the IPC [online] [cit. 25.2.2014]. Dostupné z:

<http://www.greatlearning.com/ipc/news>

Možnosti a meze projektové výuky v současné škole [online] [cit. 24.1.2014]. Dostupné z:

<http://www.rvp.cz/clanek/1288>

Zdroje obrázků v příloze č. 4:

Obrázek č. 1: Bílý tesák [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

<http://storage.albatrosmedia.cz/albatrosmedia/images/large/bfd9177c04c16a73b70f1d92db2507aa.jpg>

Obrázek č. 2: Za dobrodružstvím [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

http://www.supraphon.cz/img_katalog/SU5437_2_xl.gif

Obrázek č. 3: Láska přes facebook [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

<http://theyuppiediaries.files.wordpress.com/2012/01/facebook-love1.jpg>

Obrázek č. 4: Dárek [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

http://www.admini.cz/images/foto/darky_pro_muze.jpg

Obrázek č. 5: Zásnuby [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

<http://www.lereve.cz/data/stranky/obrazky3/zadani-o-ruku.jpg>

Obrázek č. 6: Láska ve stáří [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

<http://zamilovane.files.wordpress.com/2013/01/stc3a1c599c3ad.jpg?w=628>

Obrázek č. 7: Zamilovaný vzkaz [staženo 12.9.2013]. Zdroj:

http://g.denik.cz/28/aa/trubka-pi13-web_denik-380.jpg

Seznam příloh

Přílohy k první hodině literární výchovy:

Příloha č. 1: Pes, přítel člověka (příprava na hodinu)

Příloha č. 2: Zajímavosti o psech (pracovní list)

Přílohy k druhé hodině literární výchovy:

Příloha č. 3: Psi Jacka Londona (příprava na hodinu)

Příloha č. 4: Bílý tesák (pracovní list)

Příloha č. 5: Indicie k brainstormingu (text, tajenky)

Přílohy k třetí hodině literární výchovy:

Příloha č. 6: Čtyřnozí zaměstnanci (příprava na hodinu)

Příloha č. 7: Citáty o psech (text)

Přílohy ke čtvrté hodině literární výchovy:

Příloha č. 8: Pokusy na psech (příprava na hodinu)

Příloha č. 9: Psí srdce (pracovní list)

Přílohy k přípravě produktu:

Příloha č. 10: 1. Stanoviště – Psí plemena (text)

Příloha č. 11: 2. Stanoviště – Psí smysly (text)

Příloha č. 12: 3. Stanoviště – Slavní psi (text)

Příloha č. 13: 4. Stanoviště – Pokusy na psech (text)

Příloha č. 14: 5. Stanoviště – Asistenční psi (text)

Příloha č. 15: 6. Stanoviště – Autogramiáda Jacka Londona (text)

Přílohy k produktu:

Příloha č. 16: Návštěvnická karta (text)

Příloha č. 17: Projektové odpoledne (fotografie)

Přílohy k reflexi:

Příloha č. 18: Bolatičtí osmáci se na několik hodin stali učiteli (text)

Příloha č. 19: Reflexe (dotazník)

Přílohy k první hodině literární výchovy:

Příloha č. 1: Pes, přítel člověka (příprava na hodinu)

Příloha č. 2: Zajímavosti o psech (pracovní list)

Struktura přípravy na vyučovací hodinu

Škola: ZŠ Bolatice

Vyučující: Bc. Petra Blokeschová

Cvičný učitel: Mgr. Ivana Kramářová

Datum: 10.10.2013

<u>Tematický okruh-téma:</u> Pes, přítel člověka	<u>Ročník:</u> 8. B <u>Časová dotace:</u> 45 min
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova, Enviromentální výchova	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> zeměpis, dějepis, občanská výchova
<u>Cíle vyučovací hodiny:</u> vědomosti: Žák dokáže pojmenovat slavné psy (Blondi, Lajku, Rin tin tina) dovednosti: Žák dokáže v praxi používat metodu insert. Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v diskuzi Žák dokáže zodpovědět otázky na konci prezentace Žák dokáže vytvořit pětilístek na téma PES postoje: Žák bude nakloněn myšlence, že psi slouží člověku už dlouhá léta a jsou mu věrným přítelem, proto bychom se k nim měli chovat slušně. Žák vyvodí závěry z práce s pracovním listem - měl by se více zamýšlet nad tím, co čte (ne vždy se totiž v textu setkáváme s fakty, ale fikcí).	
<u>Obsah:</u> Učivo: V dnešní hodině budeme pracovat s populárně naučným textem o psech pomocí metody insert. (Pracovní list jsem připravila sama – jde o výtah z Velké knihy o psech, autorem je David Taylor). Pro odlehčení žákům odprezentuji příběhy některých slavných psů a společně si napíšeme pětilístek na téma PES.	
<u>Výuková metoda:</u> I.N.S.E.R.T., řízený rozhovor, diskuze, výklad s PowerPointovou prezentací, pětilístek	
<u>Organizační forma výuky:</u> hromadné vyučování	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> PowerPointová prezentace, počítač, dataprojektor, pracovní listy	
<u>Scénář hodiny</u>	
I. <u>Úvod (organizace, opakování, zkoušení, motivace, seznámení s cílem hodiny)</u> Nejdříve zapíšu do třídní knihy, sdělím cíl hodiny. Dále zadám žákům první úkol – vypracovat pětilístek na téma PES. (10 min)	
II. <u>Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)</u> V hlavní části hodiny budeme pracovat s populárně naučným textem pomocí metody I.N.S.E.R.T. Text budeme číst společně, po každém odstavci nechám žákům čas na to, aby část textu označili pomocí symbolů, které jsem vypsala do záhlaví pracovního listu. Dále žákům představím slavné psy pomocí PowerPointové prezentace. (25 min)	
III. <u>Závěr (reflexe)</u> Na závěr provedu reflexi pomocí otázek: <i>Co nového ses dnes dozvěděl? Co tě zaujalo? Co tě překvapilo?</i> <i>Už jsi někdy v hodině literární výchovy pracoval s podobným textem?</i> (10 min)	

Zajímavosti o psech (Velká kniha o psech, David Taylor)

Nejoblíbenější domácí mazlíček na celém světě je domestikovaná forma vlka – *Canis familiaris*. Vzájemný vztah mezi psem a člověkem je vztah dvou víceméně masožravých savců, kteří spolupracují, hrají si spolu a vydrželi spolu více než 10 000 let. Psi, jak je známe dnes, se na scéně poprvé objevili na Antarktidě před 12 až 14 tisíci lety. Původně se myslelo, že jejich předkem byla forma šakala nebo křížence šakala s vlkem, ale vědci jsou dnes toho názoru, že to byl menší jižní druh vlka, který dodnes žije v Indii.



Člověk používal psy různým způsobem – jako hlídače, průvodce, lovce a hubitele hlodavců, stejně jako poskytovatele masa a kožešiny. Dnes se ve Velké Británii chová kolem šesti milionů těchto domácích mazlíčků a ve Spojených státech nejméně 50 milionů. Existuje asi 400 plemen. Jejich velikost a vzhled jsou velmi proměnlivé, ale všichni psi jsou v zásadě stejná zvířata. Velikost psů se někdy pohybuje v rozsahu od yorkšírského teriéra, který ve dvou letech váží 1113g, po mastifa jménem Zorba, který v roce 1989 dosáhl váhy 155kg. Jsou to tvárná a přizpůsobivá stvoření, která evoluce příliš nezměnila.

Pes je dokonalý lovec: vytrvalý, trpělivý, inteligentní a rychlonohý. Každý ví, že nejrychlejší savec na světě je gepard, který může na krátké vzdálenosti vyvinout rychlost až 129km/h. Ani nejrychlejší zástupci čeledi psovitých nedokážou takové rychlosti dosáhnout, ačkoliv vlci mohou běžet rychlostí okolo 90 km/h. Lovící zvířata však překonávají velké vzdálenosti. A právě tehdy přichází ke slovu jejich vytrvalost. Afričtí psi hyenovití mají stejnou taktiku jako závodníci v pelotonu. Vzájemně sladí svůj běh, zatímco někteří chvíli klušou vzadu, jiní utíkají dopředu. Když se vedoucí psi unaví, klusající se přesunou dopředu a udržují neúprosnou rychlost předvoje. Při dlouhé štvanici tak mohou dohnat a zabít i lva. Psi jsou obvykle jen průměrní plavci, plavecký styl „na čubičku“ je pojmenován právě podle způsobu, jakým psi plavou.



Psí čich je milionkrát lepší než lidský, lepší čich než psi mají už jen kozy. V psím mozku se nachází velké čichové centrum, které je u psa mnohem vyvinutější než u člověka. Krom toho má pes mnohem více smyslových buněk na čichové sliznici, proto je citlivější než ty nejdokonalejší přístroje na měření pachů a na celém světě pomáhá pes člověku při hledání ztracených předmětů, výbušnin, drog a lidí. Psi používaní ke stopování využívají skutečnosti, že pot každého člověka je stejně jedinečný jako otisky prstů. Pes dokáže rozeznat „pachový obraz“ osoby a řídí se podle toho, jak se v průběhu

doby odpařují různé pachové části. To mu po několika metrech sledování umožní zjistit, jak se pach mění a kterým směrem tedy stopovaná osoba šla.

Zrak psovitých je dobře přizpůsobený lovu malých, rychle se pohybujících zvířat. Pro psy není rozlišování barev životně důležité, vidí černobíle, ovšem existuje 300 odstínů šedé od bílé po černou.

Psi hlavně výborně slyší, jsou schopni vnímat zvuky, které jsou daleko za hranicemi možností lidských sluchových vjemů. Psi také dovedou uzavřít své vnitřní ucho tak, aby ze všeobecného hluku oddělili ty zvuky, na které se chtějí soustředit.

Stejně jako kočky, i psi jsou velmi citliví k vibracím a dovedou předem varovat před zemětřesením, často o dny dříve, než je člověk schopen zaznamenat jakékoli záchvěvy půdy.



Pes je vybaven jedním z nejúčinnějších zbraňových systémů – svými zuby. Dvacetakilový kříženec dokáže při skusu vyvinout tlak 165kg – průměrný dospělý člověk má ve skusu asi 20-29 kg. Nejzajímavější je ale jejich šestý smysl. Opakované testy v nejpřísnějších podmínkách potvrdily předpokládané telepatické schopnosti některých psů. Proto třeba váš pes vycítí dřív, než se rozhodnete, že se půjde na procházku.

Signály hrají důležitou úlohu v životě psa. Mnoho poselství je předáváno pachem: Psi značkují své území častým močením. Také se rádi válejí v páchnoucích látkách, jako je hnůj, aby zvýraznili svůj vlastní tělesný pach. Vysoce vyvinuté jsou také vizuální signály „řeči těla“. Široký repertoár postojů, výrazů obličeje a poloh ocasu předává informace srozumitelné dalším psům, zvířatům a lidem.

Především je pes tvor společenský, postrádající rezervovanost, povýšenost a sklony k samotářství, které jsou vlastní kočkám. Je věrný svému pánu, proto je nazýván nejlepším přítelem člověka.



Přílohy k druhé hodině literární výchovy:

Příloha č. 3: Psi Jacka Londona (příprava na hodinu)

Příloha č. 4: Bílý tesák (pracovní list)

Příloha č. 5: Indicie k brainstormingu (text, tajenky)

Struktura přípravy na vyučovací hodinu

Škola: ZŠ Bolatice

Vyučující: Bc. Petra Blokeschová

Cvičný učitel: Mgr. Ivana Kramářová

Datum: 3.10.2013

<u>Tematický okruh-téma:</u> Dobrodruh Jack London	<u>Ročník:</u> 8. B <u>Časová dotace:</u> 45 min
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova, Enviromentální výchova	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> zeměpis, dějepis, občanská výchova
<u>Cíle vyučovací hodiny:</u> vědomosti: Žák dokáže písemně charakterizovat osobnost Jacka Londona šesti podstatnými jmény. Žák vysvětlí, co je to Zlatá horečka, a určí s jakou zemí je tento termín spojován. Žák vysvětlí, kdo je to vegetarián. Žák dokáže vysvětlit rozdíl mezi psanými zákony a společenskými pravidly. dovednosti: Žák dokáže vyjmenovat alespoň dvě autorova díla. Žák dokáže zodpovědět otázky na konci prezentace. Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v diskuzi. postoje: Žák bude nakloněn myšlence, že zdravé sebevědomí je pro úspěch člověka důležité.	
<u>Obsah:</u> Učivo:	
<u>Výuková metoda:</u> skupinová práce, brainstorming, výklad, práce s pracovním listem, řízený rozhovor	
<u>Organizační forma výuky:</u> hromadné vyučování	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> notebook, dataprojektor, MS Power Point, pracovní listy	
<u>Scénář hodiny</u> I. <u>Úvod (organizace, opakování, zkoušení, motivace, seznámení s cílem hodiny)</u> Brainstorming: žáci pomocí indicií v obálkách dešifrují autora a jeho díla (hlavní téma hodiny). Po objasnění všech indicií bude následovat krátký výklad o napínavém životě Jacka Londona (s PowerPointovou prezentací). (20 min) II. <u>Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)</u> Potom každému rozdám pracovní list s ukázkami z knihy Bílý tesák. Společně si ukázky přečteme a zodpovíme otázky pod textem. (15min) III. <u>Závěr (reflexe)</u> Nakonec provedu reflexi. Žáky střídavě vyvolávám a ptám se, jak se jim hodina líbila: 1) <i>Chtěl bys žít život Jacka Londona?</i> 2) <i>Chtěla bys být provdaná za Jacka Londona?</i> 3) <i>Chtěl bys být spisovatelem nebo radši dobrodruhem?</i> 4) <i>Chtěl bys strávit prázdniny na moři?</i> 5) <i>Myslíš si, že každý dobrý spisovatel musí prožít něco zajímavého, aby měl o čem psát?</i> (10min)	

Bílý tesák (Jack London)

Stručný obsah: Bílý tesák se narodil vlčici Kiče, která je sama potomkem vlka a psa. Díky své matce se Bílý tesák dostal z divočiny do lidského tábora. Lidé si jej ochočili a on se naučil respektovat jejich pravidla. Jednoho dne ho jeho pán prodal. Bílý tesák vystřídal několik nových pánů – někteří ho týrali (bojoval ve psích zápasech), jiní k němu byli chladní, až poslední pán v něm probudil cit, který Bílý tesák dosud nepoznal, lásku...

Zákon života

Z tohoto rozdělení vyplývá zákon: Cílem života je maso. Maso je sám život. Život je živ ze života. Jedni zabíjejí a druzí jsou zabíjeni. Zákon zní: žer, nebo budeš sežrán. Bílý tesák tento zákon nevyřkl jasnými, určitými slovy, ani o něm nemudroval ale žil podle něho, i když na něj vůbec nemyslel.

Viděl tento zákon působit všude kolem sebe. On sežral kuřata bělokura. Jestřáb sežral bělokuří slepici. Jestřáb by byl sežral i jeho. Později, když sám zesílil, byl by chtěl zabít a sežrat jestřába. Sežral rysi mládě. Rysice by ho byla sežrala, kdyby sama nebyla bývala zabita a sežrána. A tak to šlo napořád. Zákonem se řídily všechny živé věci okolo něho a on sám byl jen částí s článkem tohoto zákona. Sám byl šelma. Jeho jedinou potravou bylo maso, živé maso, které před ním hbitě prchalo nebo ulétalo do vzduchu, šplhalo se na stromy nebo se ukrývalo v zemi, které se mu postavilo a bojovalo s ním nebo bylo silnější a pronásledovalo ho.

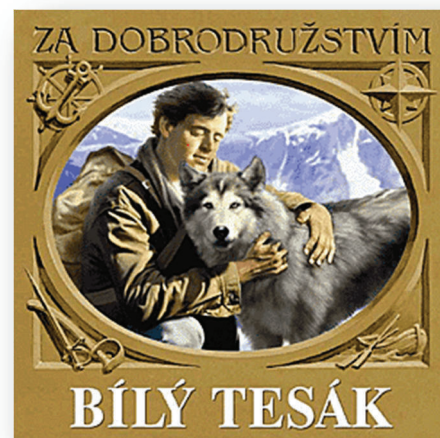


Obr.1

- 1) Jak mohou zvířata vědět, co mají jíst, co pít, jak se mají rozmnožovat?
- 2) Setkali jste se někdy s někým, kdo nejí maso? Jak se stravoval? Jak se takovým lidem říká?
- 3) Myslíte si, že je zabíjení zvířat pro maso kruté? Kdo z vás by si dokázal představit život bez masa?
- 4) I lidé se řídí různými typy zákonů, jakými například?

Z přichylnosti se stávala láska. Pánova láska jako olovnice pronikala do hlubin, kam přichylnost nikdy nedolehla. A onen nový cit přicházel z těchto hlubin jako ozvěnou. Bílý tesák vracel to, co mu bylo darováno. Toto byl skutečný bůh, bůh lásky, vroucí a hřejivý bůh, v jehož záři se povaha Bílého tesáka rozvíjela jako květina na slunci.

Bílý tesák však nebyl okázalý. Byl příliš starý, příliš tvrdě uhněten, než aby se naučil vyjadřovat nějakým novým způsobem. Byl na to příliš samotářský, příliš vážný a uzavřený. Příliš dlouho se uchýloval k mlčení, k vznešenému osamění i k mrzoutství. Nikdy v životě doopravdy nezaštěkal tak, jako štěkají psi, a teď se tedy nemohl naučit zaštěkat na uvítanou přicházejícímu bohovi. Nepletl se do cesty, neprojevoval lásku ani bláznivě, ani přepjatě. Neběhal bohovi naproti. Očekával ho z dálky, čekal však vždy, vždy byl na svém místě. Jeho láska se podobala pobožnému uctívání, němému, nevypověditelnému a tichému zbožňování. Projevoval lásku jen upřenýma očima, sledujícíma každý bohův pohyb. A ve chvílích, kdy k němu bůh promlouval a díval se na něho, Bílý tesák celý zrozpačitěl rozporem mezi touhou projevit lásku a neschopností vyjádřit ji.



Obr.2

1. Kdyby byl Bílý tesák člověkem, jaký by měl charakter? Jaký by byl partner? A jaké zaměstnání by mu vyhovovalo?
2. Jakými způsoby může člověk vyjadřovat lásku? Je pro vás důležité, aby vám váš partner neustále dokazoval, že vás má rád?
3. Podívejte se na následující obrázky a okomentujte je. Který pro vás představuje nejromantičtější důkaz lásky?



Obr.3



Obr.4



Obr.5

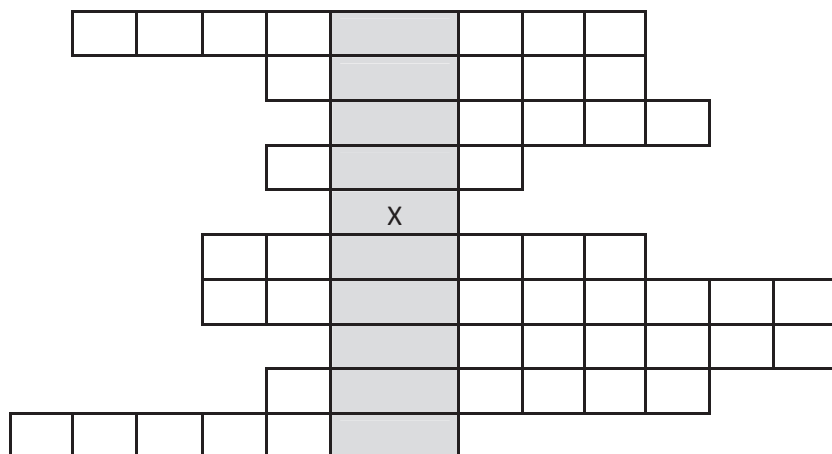


Obr.6

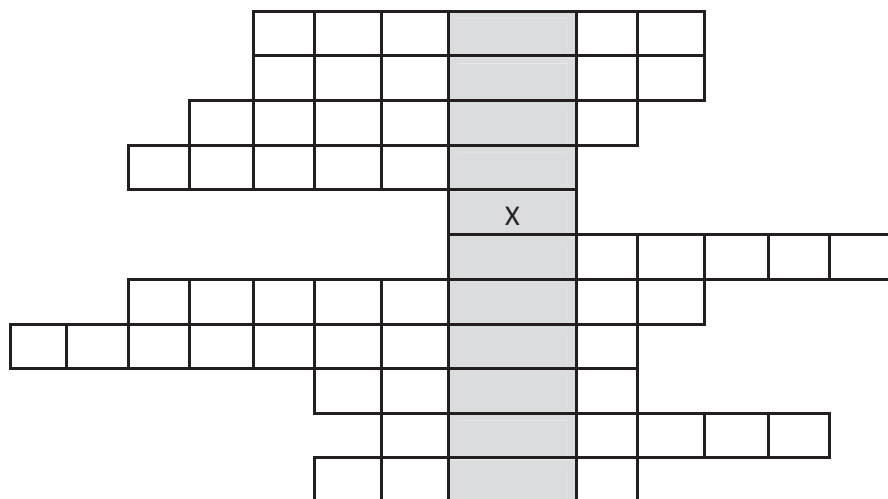


Obr.7

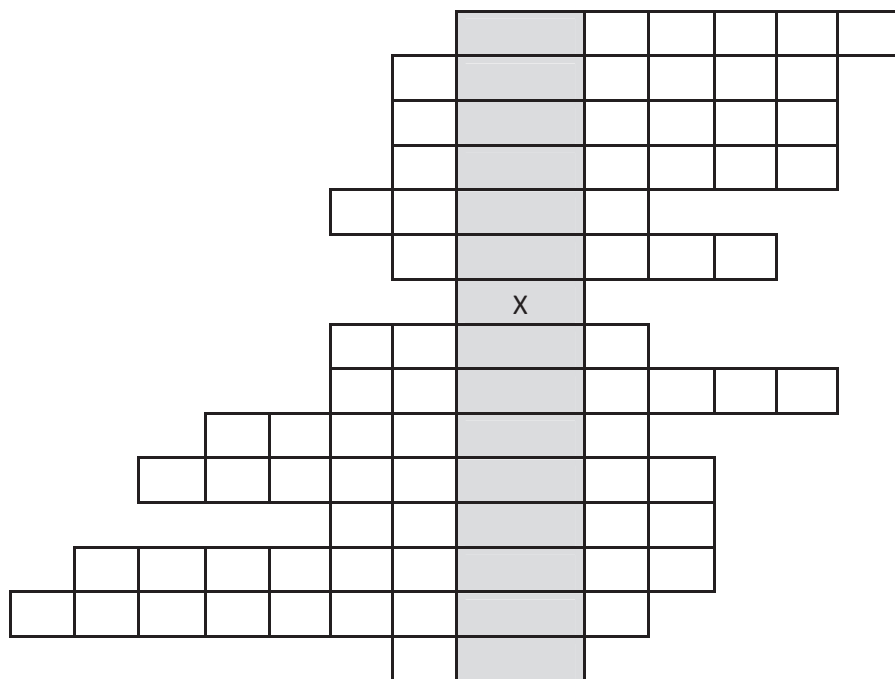
4. Jakým způsobem vám vyjadřuje lásku váš domácí mazlíček?
5. Dokáže pes žárlit?



- 1) Nejčastější příloha k hlavnímu chodu.
- 2) Vytvoř antonymum k slovu vysoko.
- 3) Pes, který byl první ve vesmíru.
- 4) Noční pták a zároveň vyjmenované slovo.
- 5) Nejvyšší zákon v ČR.
- 6) V čele státu České republiky stojí...
- 7) Český nositel Nobelovy ceny za literaturu.
- 8) 24.12. slavíme ...
- 9) Zpěvný pták nebo také soutěž zpěváků...



- 1) Jeden ze státních symbolů.
- 2) Nejvyšší zákon v ČR...
- 3) 24.12. slavíme...
- 4) Zpěvný pták nebo také soutěž zpěváků.
- 5) Hlavní město Anglie.
- 6) Nejčastější příloha k hlavnímu chodu.
- 7) V čele státu České republiky stojí...
- 8) Fashion znamená česky...
- 9) Strunný nástroj, na který se hraje smyčcem...
- 10) Alkoholický nápoj, který je oblíbený na Moravě.



- 1) Jeden ze státních symbolů.
- 2) Hlavní město Anglie?
- 3) Zpěvný pták nebo soutěž zpěváků.
- 4) 24.12. slavíme...
- 5) Alkoholický nápoj, který je oblíbený na Moravě!
- 6) Antonymum k slovu – vysoko...
- 7) Fashion znamená česky...
- 8) Český nositel Nobelovy ceny za literaturu.
- 9) Nejvyšší zákon v ČR.
- 10) Nejčastější příloha k hlavnímu chodu.
- 11) Domácí mazlíček.
- 12) 2 měsíční pauza před novým školním rokem.
- 13) V čele státu ČR stojí...
- 14) Osobní zájmeno (2.os., č.mn.)

Tulák po hvězdách

F Tou modravou C dálkou
i B já jsem chtěl F plouti,
s větrem se C rvát
co B spí si C na vl F nách...
A ze všech C jmen
co B četl jsem v F knížkách,
já jsem si C říkal
 B Tulák C po hvěz F dách.....

B I já mám listy C stokrát přečte F né
 B a místy máme dnes C hřbety odře F né...
 B Protože jsem všech C snů nedo Dmi sáh',
 B stále se C toulám po hvěz F dách....

Tak dál spolu to táhnem,
já a ten snílek
co našel si úkryt
v mých myšlenkách...
A když přijde chvíle,
že bych měl se tvářit moudře,
tak představím sebe,
jsem Tulák po hvězdách....

Pak že čas i kámen ohladí,
neříkám, že mi to nevadí....
Protože jsem všech snů nedosáh',
budu se dál toulat po hvězdách.....

$F\#$ Modravou $C\#$ dálkou
i H já jsem chtěl plo $F\#$ uti.....
S větrem se $C\#$ rvát,
co H spí si $C\#$ na vl $F\#$ nách...
A za všech $C\#$ jmen
co H četl jsem v kní $F\#$ žkách,
já jsem si $C\#$ říkal
 H Tulák $C\#$ po hvěz $F\#$ dách.....

Přílohy k třetí hodině literární výchovy:

Příloha č. 6: Čtyřnozí zaměstnanci (příprava na hodinu)

Příloha č. 7: Citáty o psech (text)

Struktura přípravy na vyučovací hodinu

Škola: ZŠ Bolatice

Vyučující: Bc. Petra Blokeschová

Cvičný učitel: Mgr. Ivana Kramářová

Datum: 17.10.2013

<u>Tematický okruh-téma:</u> Čtyřnozí zaměstnanci	<u>Ročník:</u> 8. B <u>Časová dotace:</u> 45 min
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> zeměpis
<u>Cíle vyučovací hodiny:</u> vědomosti: Žák definuje pojem canisterapie. Žák pojmenuje různé lovecké psy a určí, pro jakou práci jsou tyto psi vhodní. Žák dokáže vysvětlit, co je to chovatelská stanice. Žák je schopen popsat, co je to šestý smysl. dovednosti: Žák se zapojuje do diskuze a dodržuje přitom dohodnutá pravidla. Žák dokáže rychle reagovat, obhajovat svůj názor a argumentovat v diskuzi. Žák je schopen vyprávět o vlastních zážitcích se psem. postoje: Žák bude nakloněn myšlence, že pes není jen domácím mazlíčkem, ale také důležitým pomocníkem, který je člověku nápomocný v různých oblastech.	
<u>Obsah:</u> <u>Učivo:</u> V této projektové hodině se tentokrát budeme věnovat „zaměstnaným psům“ – tj. psům, kteří pomáhají člověku v různých směrech. Vyslechneme si přednášku paní Blokeschové, která je několik let myslivcem, chovatelkou psů, poradkyní a canisterapeutičkou. Žáci budou mít možnost se na cokoliv zeptat a hlavně si mohou vyzkoušet povely na psech, které paní Blokeschová přivede s sebou.	
<u>Výuková metoda:</u> diskuze v komunikativním kruhu, přednáška	
<u>Organizační forma výuky:</u> skupinová práce	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> kartičky s rčením, citáty a otázkami, pomůcky paní Blokeschové (obojky, pamlsky, trofeje, hračky, činky k aportování, průkaz totožnosti, očkovací průkaz, obrázky)	
<u>Scénář hodiny</u> I. <u>Úvod (organizace, opakování, zkoušení, motivace, seznámení s cílem hodiny)</u> Nejdříve zapíšu do třídní knihy, sdělím žákům cíl hodiny. Potom se všichni posadíme do kruhu na koberec a budeme diskutovat o různých citátech se psí tematikou. (15 min) II. <u>Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)</u> V hlavní části hodiny nás přijde navštívit myslivec – paní Šárka Blokeschová se svými pejsky, která žákům povypráví o psích plemenech, o loveckých psech, ale také o canisterapii, které se věnuje. Paní Blokeschová také žákům názorně předvede prvky výcviku. (20) III. <u>Závěr (reflexe)</u> Na konci hodiny budou mít žáci možnost se paní Blokeschové na cokoliv zeptat, mohou si také moct psy pohladit nebo vyzkoušet povely. (10 min)	

„V životě leckterého člověka bývají chvíle, kdy by byl raději psem.“

„Pes může umřít žalem!“

„Psi z útulku jsou nedůvěřiví!“

„Kladný vztah k životu je duchovní čin, jímž člověk přestává žít naplano a začíná se svému životu oddávat s úctou, aby jej přivedl k jeho opravdové hodnotě.“

(Schweitzer)

„Pes je ctnost, která se stala zvířetem, protože se nemohla vtělit do člověka.“ (Hugo)

„Čím později se vrátíte domů, tím chladněji vás přivítá hloupá manželka; čím později se vrátíte domů, tím vřeleji vás přivítá chytrý pes.“

„Jediný způsob, jak si za peníze koupit lásku, je koupit si psa.“

Přílohy ke čtvrté hodině literární výchovy:

Příloha č. 8: Pokusy na psech (příprava na hodinu)

Příloha č. 9: Psí srdce (pracovní list)

Struktura přípravy na vyučovací hodinu

Škola: ZŠ Bolatice

Vyučující: Bc. Petra Blokeschová

Cvičný učitel: Mgr. Ivana Kramářová

Datum: 24.10.2013

<u>Tematický okruh-téma:</u> Pokusy na psech	<u>Ročník:</u> 8. B <u>Časová dotace:</u> 45 min
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Enviromentální výchova	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> zeměpis, občanská výchova, dějepis
<u>Cíle vyučovací hodiny:</u> vědomosti: Žák definuje pojem vivisekce. Žák vysvětlí podstatu I.P.Pavlova experimentu na psech. Žák vysvětlí, čeho se týkala Aféra hnědého psa. dovednosti: Žák dokáže zodpovědět otázky na konci prezentace. Žák dokáže argumentovat a obhajovat svůj názor v diskuzi. Žák dokáže oponovat svému spolužákovi při dramatickém cvičení. postoje: Žák si ujasní, že provádění experimentů na zvířatech může být jak zákonné, tak i nezákonné. Na základě nově nabytých vědomostí se přikloní k názoru, že boj proti tyranům rozhodně není zbytečný.	
<u>Obsah:</u> Učivo: V dnešní hodině budeme pracovat s ukázkou z knihy Psí srdce od M. Bulgakova, kterou navážeme na téma dnešní hodiny. Potom žáky seznámím se známými experimenty a sehraje si scénku I. P. Pavlova experimentu.	
<u>Výuková metoda:</u> asociační metoda, práce s pracovním listem, řízený rozhovor, výklad, dramatizace, řízený rozhovor	
<u>Organizační forma výuky:</u> hromadné vyučování	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> PowerPointová prezentace, počítač, dataprojektor, pracovní listy, miska pro psy	
<u>Scénář hodiny</u> I. <u>Úvod (organizace, opakování, zkoušení, motivace, seznámení s cílem hodiny)</u> Nejdříve zapíšu do třídní knihy. Dále žákům rozdám tajenky, jejichž výsledkem je slovo <i>experiment</i>. Úkolem žáků je, mi hlásit své asociace k tomuto slovu, které budu vpisovat na tabuli do myšlenkové mapy. (Experiment je zároveň tématem této hodiny). (5 min) II. <u>Hlavní část (expoze, fixace, aplikace)</u> V hlavní části hodiny budeme pracovat s pracovním listem (ukázka z knihy: Psí srdce – M. A. Bulgakov). Společně si zodpovíme otázky pod textem, které jsem záměrně nasměrovala k tématu – pokusy na psech. (15 min) Dále si budeme vyprávět o slavných experimentech (zmíníme I.P. Pavlovův reflex nebo Aféru hnědého psa). (10 min) Nakonec si společně zahrajeme na I. P. Pavlova - jeho experiment se psem předvedeme před třídou. (10 min)	

III. Závěr (reflexe)

Nakonec provedu reflexi. Žáky střídavě vyvolávám a ptám se, jak se jim hodina líbila:

- 1) Co ses dozvěděl nového?
- 2) Jak se ti líbila ukázka, se kterou jsme pracovali?
- 3) Co by mohlo pomoci při boji s lidmi, kteří týrají zvířata? (5 min)

Psí srdce – Michail Bulgakov

Pondělí, 22. Prosince 1924

Chorobopis

Pokusný pes, přibližně dvouletý. Samec. Ráce - voříšek (bez rodokmenu). Jméno - Bobík. Srst řídká, chomáčovitá, nahnědlá, s popáleninami. Ocas smetanové barvy. Na pravém boku stopy zcela zahojené opařeniny. Výživa předtím, než se zvíře dostalo do profesorovy péče, špatná, po týdenním pobytu - maximálně vykrmený. Váha 8kg (!). Srdce, plíce, žaludek, teplota...

23. prosince. *Ve 20:30 provedena první operace v Evropě podle profesora Preobraženského: s chloroformovou narkózou byla Bobíkovi odňata varlata a namísto nich transplantována mužská s chámovody a semennými vajíčky, odebraná osmadvacetiletému muži, který zemřel 4 hod 4 min. před operací, a uchována ve sterilizovaném fyziologickém roztoku podle prof. Preobraženského.*

Bezprostředně potom byla po trepanaci lebeční kosti odňata hypofýza a nahrazena lidskou, a sice výše uvedeného muže. Použito 8 kubíků chloroformu, 1 dávka kafru, 2 dávky adrenalinu do srdce. Indikace: realizace experimentu prof. Preobraženského s kombinovanou transplantací hypofýzy a varlat sloužící k vyjasnění problému přizpůsobivosti hypofýzy a v budoucnu i jejího vlivu na omlazení lidského organismu.

Operatér: prof. F. F. Preobraženskij

Asistent: dr. I. A. Bormental

V noci po operaci: opakovaný katastrofální pokles pulsu. Očekávání exitu. Obrovské dávky kafru podle prof. Preobraženského.

28. prosince. *Výrazné zlepšení. V poledne nečekané silné pocení, teplota 37,0. Rány - stav nezměněn. Převaz. Objevila se chuť k jídlu. Tekutá strava.*

30. prosince. *Odpadnutí srsti. Vážení přineslo nečekaný výsledek - váha 30kg v důsledku růstu kostí.*

1. ledna 1925. *Ráno vyfotografován. Zřetelně vyštěkl anrabyr a opakuje to slovo hlasitě a jakoby radostně. V 15 hodin se rozesmál a způsobil tak mdlobu služebné Ziny. Večer pronesl 8x za sebou slovo anrabyr. Profesor rozšifroval slovo anrabyr - znamená Rybárna...*

6. ledna. *Dnes poté, co mu odpadl ocas, pronesl zcela zřetelně slovo „hospoda“. Nevím si rady.*

Otázky:

- 1) Kdo si myslíte, že je autorem tohoto textu a podle čeho tak soudíte?
- 2) Jakou formou je text psán? Píšete si někdo deník, jestli ano, pravidelně?
- 3) Co jsme se od autora dozvěděli?
- 4) Kde se tento pokus odehrává?
- 5) Myslíte si, že jde o fiktivní nebo reálnou ukázkou? Je možné, aby doktoři dokázali psa přeooperovat na člověka?
- 6) Jak si myslíte, že se bude chovat člověk se psím srdcem
- 7) Co by dělal pes, kdyby měl ruce?
- 8) Jak si myslíte, že doktor muže se psím srdcem pojmenoval?
- 9) Jak spolu asi vycházeli profesor a muž se psím srdcem
- 10) Jsou podobné pokusy na zvířatech zákonné nebo nezákonné?
- 11) Setkali jste se někdy na vlastní oči s týráním zvířat? Jak jste reagovali?
- 12) Co všechno podle vás zahrnuje týrání zvířat?

Přílohy k přípravě produktu:

Příloha č. 10: 1. Stanoviště – Psí plemena (text)

Příloha č. 11: 2. Stanoviště – Psí smysly (text)

Příloha č. 12: 3. Stanoviště – Slavní psi (text)

Příloha č. 13: 4. Stanoviště – Pokusy na psech (text)

Příloha č. 14: 5. Stanoviště – Asistenční psi (text)

Příloha č. 15: 6. Stanoviště – Autogramiáda Jacka Londona (text)

1. Stanoviště – Psí plemena

Váš úkol na akci:

Na stolečku budete mít 4 obrázky s různými psy. Žáci školy k vám budou přicházet a hádat rasy těchto psů. Každý návštěvník vašeho stanoviště vám dá svou kartu návštěvníka a vy do ní označíte fajfku, až návštěvník skončí s poznáváním psů! Je úplně jedno, jestli návštěvník psy pozná nebo ne, fajfku dostane každý žák, který vás navštíví a účastní se hry.

Co budete říkat:

- 1) Budete se snažit nalákat děti do vašeho stánku. („Ahoj, pojďte si k nám zasoutěžit!“)
- 2) Je důležité, abyste znali všechny rasy psů, které jsou na obrázcích před vámi!
- 3) Pokud děti nebudou znát rasu psa, prozradíte jim, o jakého psa se jedná! („Tohle je dalmatin, nevádí, že jsi to neuhádl, můžeš hádat dál!“)
- 4) Nakonec návštěvníkovi napíšete fajfku do návštěvního listu a rozloučíte se! („Ahoj, děkujeme za návštěvu, bav se...“)

Váš úkol pro dnešek:

Vášim dnešním úkolem bude připravit váš stánek!

- 1) Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 1. stanoviště – psí plemena. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- 2) Obrázky se psy – v tašce najdete časopisy se psy, vytrhněte libovolné 4 psy (doporučuju velký obrázek – nejlépe z první strany časopisu) – obrázek obstříhněte a nalepte na papír. Ke každému psovi napište číslo – 1, 2, 3, 4. (V tomto pořadí pak budete děti na psy zkoušet).

2. Stanoviště – Psí smysly

Váš úkol na akci:

Na stolečku budete mít různé informační plakáty o psích smyslech, aby si návštěvníci mohli přečíst, jaký má pes sluch, čich, co je to šestý smysl! Když přijde návštěvník ke stánku, zavážete mu oči – potom vytáhnete z pod lavice různé potraviny s charakteristickou vůní – např. mátový čaj, tvaroh, čokoláda, hořčice, voňavka. Úkolem návštěvníka bude rozeznat vůni.

Každý návštěvník vašeho stanoviště vám dá svou kartu návštěvníka a vy do ní označíte fajfku, až návštěvník skončí s poznáváním vůní! Je úplně jedno, jestli návštěvník pozná vůni nebo ne, fajfku dostane každý žák, který vás navštíví a účastní se hry.

Co budete říkat:

- 1) Budete se snažit nalákat děti do vašeho stánku. („Ahoj, pojdte si k nám zasoutěžit!“)
- 2) Vysvětlíte mu smysl hry: „**Psi mají skvělý čich, jeden z nejostřejších na světě! Teď si vyzkoušíme, jak jsi na tom ty. Zavážu ti oči, dám ti k nosu nějakou potravinu a ty budeš hádat, co to je!**“
- 3) Nakonec návštěvníkovi napíšete fajfku do návštěvního listu a rozloučíte se! („Ahoj, děkujeme za návštěvu, bav se...“)

Váš úkol pro dnešek:

Vášim dnešním úkolem bude připravit váš stánek!

- 1) Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 2. Stanoviště – psí smysly. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- 2) Tvorba informačních plakátů – Na vašem stolečku by měly být sepsané různé informace o psích smyslech:

PES VIDÍ ČERNOBÍLE! ROZLIŠUJÍ VŠAK 300 ODTÍNŮ ŠEDÉ!

PES MÁ NEJOSTŘEJŠÍ ČICH – SLOUŽÍ JIM K ORIENTACI V PROSTORU, ROZPOZNÁVÁNÍ TERITORIA, VYSTOPOVÁNÍ NEPŘÍTELE, NALEZENÍ KOŘISTI NEBO PARTNERA.

6. SMYSL – PSI MAJÍ TELEPATICKÉ SCHOPNOSTI – DOKÁŽOU VYCÍTIT ZEMĚTŘESENÍ NEBO TO, ŽE SE S NÍM CHYSTÁTE NA PROCHÁZKU!

Tyto informace opište na papír, aby byly plakáty barevnější, něco k nim nakreslete nebo k nim nalepte obrázky z časopisů!

NEZAPOMEŇTE!

- Příští pátek si přineste do školy různé potraviny s charakteristickou vůní! Výběr nechám na vás! Čím více, tím lépe!

3. Stanoviště – Slavní psi

Váš úkol na akci:

Na stolečku budete mít obrázky se slavnými psy – Lajka, Blondi, Rin tin tin, Komisař Rex, Beethoven, 101 dalmatinů, Goofy, Pluto, Lady a Tramp, Maxipes Fík, Goro - bílý pes. Vaším úkolem bude žákům všechny obrázky ukázat a krátce jim něco o těchto psech říct! Až to uděláte, pustíte jim na počítači prezentaci – budete pomalu přepínat slajdy s obrázky a děti budou hádat, jak se psi jmenují!

Každý návštěvník vašeho stanoviště vám dá svou kartu návštěvníka a vy do ní označíte fajfku, až návštěvník skončí s poznáváním psů! Je úplně jedno, jestli návštěvník psy pozná nebo ne, fajfku dostane každý žák, který vás navštíví a účastní se hry.

Co budete říkat:

- 1) Budete se snažit nalákat děti do vašeho stánku. („Ahoj, pojdte si k nám zasoutěžit!“)
- 2) „Tohle jsou známí psi – tady vidíš Lajku, ta byla prvním živým tvorem, který se dostal do vesmíru. Tady je Blondi – Hitlerův pes, který se narodil v Kravařích. Tady jsou různé postavičky z dílny Walta Disneyho – Goofy, Pluto, Lady a Tramp. Tady je Rin tin tin – první pes, který se proslavil ve filmu!
- 3) Je důležité, abyste sami znali všechny známé psy, které jsou na obrázcích před vámi!
- 4) Pokud děti nebudou znát slavného psa, prozradíte jim, o jakého psa se jedná! („Tohle je Lajka, nevádí, že jsi to neuhádl, můžeš hádat dál!“)
- 5) Nakonec návštěvníkovi napíšete fajfku do návštěvního listu a rozloučíte se! („Ahoj, děkujeme za návštěvu, bav se...“)

Váš úkol pro dnešek:

Vaším dnešním úkolem bude připravit váš stánek!

- 1) Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 3. stanoviště – slavní psi. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- 2) Obrázky se psy – v tašce najdete obrázky slavných psů i s jejich jménem – ty si příští týden rozložíte na stůl tak, aby šly pěkně vidět!
- 3) Slavným psem je také kolie Lassie. Jde o hlavní hrdinku knihy Lassie se vrací od autora Erica Knighta. Vybarvěte Lassie, kterou jsem předkreslila! Bude fungovat jako kulisa u vašeho stánku!

NEZAPOMEŇTE!

Do příštího pátku musíte znát jména všech psů na obrázcích!

4. Stanoviště – Pokusy na psech

Váš úkol na akci:

V převlecích psa a doktora I. P. Pavlova zahrajete scénku o podmiňování tak, jak jsme to dělali v hodině. Místo rozsvěcování světla, ale budeme zvonit na zvoneček (na velké chodbě by to ani jinak nešlo).

Každý návštěvník vašeho stanoviště vám dá svou kartu návštěvníka a vy do ní označíte fajfku, pokud viděl vaši scénku! Fajfku dostane každý žák, který vás navštíví!

Co budete říkat:

Hlavní roli ve stánku bude mít doktor I. P. Pavlov:

„Ahoj, jsem Ivan Petrovič Pavlov a kdysi jsem dělal pokus se psem! Zjistil jsem, že když svému psovi dávám jídlo, tak sliní. Později jsem si všiml toho, že když přicházím, pes začíná slinět, protože si automaticky myslí, že dostane jídlo. Začal jsem mu proto nosit žrádlo se zvonečkem – vždycky když jsem zazvonil, pes už věděl, že dostane nažrat. Tento psí reflex jsem nazval podmíněným.“

U vyprávění budete scénku předvádět!

Váš úkol pro dnešek:

Vaším dnešním úkolem bude připravit váš stánek!

- 1) Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 4. Stanoviště – pokusy na psech. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- 2) Plakáty s varováním před týráním psů – na papír napište velkým písmem:

V CIRKUSECH ŽIJÍ ZVÍŘATA V NEPŘÍROZENÉM PROSTŘEDÍ!

V ČÍNĚ VAŘÍ PSY NA ULICI, JEJICH MASO JE PRÝ VELICE CHUTNÉ!

VIVISEKCE = OPERAČNÍ ZÁKROK NA ŽIVÉM TVOROVÍ BEZ NARKÓZY!

NA VĚTŠINU POKUSŮ SE POUŽÍVÁ BÍGL, PROTOŽE MÁ SNÍŽENÝ PRÁH BOLESTI!

NOSTE KOŽICHY, ALE POUZE UMĚLÉ!

(Plakáty ozdobte výstřižky z časopisů nebo vlastními obrázky)

NEZAPOMEŇTE!

Příští pátek musí I.P. Pavlov umět svůj monolog!

Pes a doktor musí mít masku!

5. Stanoviště – Asistenční psi

Váš úkol na akci:

Na svém stanovišti návštěvníky seznámíte s tím, kdo to jsou asistenční psi! Potom jim zavážete oči a dáte jim do ruky psa, kterého vám před akcí přidělím! Projdete se „slepce“ přes velkou chodbu – tam a zpět! Musíte být opatrní, aby „slepec“ nezakopl! Celou dobu půjdete vedle něho a budete ho navigovat!

Co budete říkat:

- 1) Budete se snažit nalákat děti do vašeho stánku. („Ahoj, pojďte se projít s asistenčním psem!“)
- 2) Potom vysvětlíte, kdo to asistenční pes je. („Asistenční psi, jsou speciálně vycvičení psi, kteří pomáhají postiženým lidem, například slepcům nebo tělesně postiženým. Dokážou jim podat ovladač, když spadne na zem, otevřít dveře nebo je vodí po městě, aby nedošlo k nehodě!“)
- 3) Když děti seznámíte s tím, kdo je to asistenční pse, zavážete jim šátek okolo očí a „oslepíte je“ – pak už se může procházet se psem!
- 4) Nakonec návštěvníkovi napíšete fajfku do návštěvního listu a rozloučíte se! („Ahoj, děkujeme za návštěvu, bav se...“)

Váš úkol pro dnešek:

Vášim dnešním úkolem bude připravit váš stánek!

- 1) Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 5. Stanoviště – asistenční psi. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- 2) Pomozte svým spolužákům ze stánku Pokusy na psech! Vybarvěte bígla, kterého jsem předkreslila a dokreslete k němu bublinu myšlenek, do které dopište - ubližují hlavně mně!

NEZAPOMEŇ!

Příští pátek nezapomeňte donést šátek!

6. Stanoviště – Autogramiáda Jacka Londona

Váš úkol na akci:

Na akci společně vytvoříme tábor Jacka Londona v zimní Kanadě! Bude tam stát stan, ohniště, vzadu bude kulisa se saněmi a tažnými psy. Jack London bude stát v zimním převleku u lavice se svými knihami a bude žádat návštěvníky, aby si je prolistovali! Nakonec se všem účastníkům podepíše do jejich návštěvnické karty!

Co budete říkat:

„Dobrý den, jsem moc rád, že se vám líbí moje knihy a že jste si přišli pro podpis!“

Váš úkol pro dnešek:

- Každý stánek by měl mít název, aby děti věděly, co se u něj bude dít! Takže na papír napište – 6. stanoviště – autogramiáda spisovatele Jacka Londona. Snažte se o to, aby váš plakát zaujal návštěvníky (barevný, s obrázkem). Papír pak buď nalepíte před vaše stanoviště, nebo ho postavíte na stůl.
- Vytvoříte také plakát s hlavními informacemi o autorovi (kdy se narodil, kde, jaké povolání vykonával, jaké knihy napsal, v kolika letech zemřel a jak – nezapomenete zmínit, že to byl velký dobrodruh!) Všechny tyto informace najdete v prezentaci, kterou jsem vám pouštěla, takže až budete tvořit plakát, přijďte za mnou a já vám prezentaci znovu pustím!

NEZAPOMEŇTE!

- V pátek si musíte donést zimní převlek – beranici, kožich a teplé boty!!!

Přílohy k produktu:

Příloha č. 16: Návštěvnická karta (text)

Příloha č. 17: Projektové odpoledne (fotografie)

NÁVŠTĚVNICKÁ KARTA

Jméno:

STANOVIŠTĚ	POPIS ÚKOLU	ZÁZNAM O SPLNĚNÍ
1. PSÍ PLEMENA	Umím rozeznat psí plemena.	
2. PSÍ SMYSLY	Ověřil jsem si kvalitu svého čichu.	
3. SLAVNÍ PSI	Dokážu vyjmenovat 3 slavné psy.	
4. POKUSY NA PSECH	Viděl jsem experiment I.P.Pavlova.	
5. ASISTENČNÍ PSI	Prošel jsem se s asistenčním psem.	
6. JACK LONDON	Získal jsem podpis spisovatele Jacka Londona.	
7. MYSLIVEČTÍ PSI	Vím, co jsou to slechy!	
8. CANISTERAPIE	Už vím, co je to canisterapie.	

NÁVŠTĚVNICKÁ KARTA

Jméno:

STANOVIŠTĚ	POPIS ÚKOLU	ZÁZNAM O SPLNĚNÍ
1. PSÍ PLEMENA	Umím rozeznat psí plemena.	
2. PSÍ SMYSLY	Ověřil jsem si kvalitu svého čichu.	
3. SLAVNÍ PSI	Dokážu vyjmenovat 3 slavné psy.	
4. POKUSY NA PSECH	Viděl jsem experiment I.P.Pavlova.	
5. ASISTENČNÍ PSI	Prošel jsem se s asistenčním psem.	
6. JACK LONDON	Získal jsem podpis spisovatele Jacka Londona.	
7. MYSLIVEČTÍ PSI	Vím, co jsou to slechy!	
8. CANISTERAPIE	Už vím, co je to canisterapie.	



Předvedení experimentu dle I.P. Pavlova na stanovišti č. 4.



Stanoviště č. 1 - Psí plemena.





Stanoviště č. 6 -
Autogramiáda Jacka Londona.





Zkouška čichu na stanovišti č. 2 - Psí smysly.

Procházka s asistenčním psem na stanovišti č. 5.





Přednáška o myslivosti na stanovišti č. 7.



Stanoviště č. 3 - Slavní psi.





8. stanoviště - Canisterapie.



Přílohy k reflexi:

Příloha č. 18: Bolatičtí osmáci se na několik hodin stali učiteli (text)

Příloha č. 19: Reflexe (dotazník)

Bolatičtí osmáci se na několik hodin stali učiteli

PETR DUŠEK

Bolatice – S velice zajímavým a rozhodně i netradičním projektem před nedávnem vstoupila Petra Blokeschová na půdu Základní školy Bolatice. Žáci osmých tříd se pod jejím vedením zapojili do celkem pěti hodin literární výchovy. Ústřední téma neslo název Pes, přítel člověka.

Čerstvě pětadvacetiletá studentka Petra Blokeschová z Bolatic pátým rokem studuje Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Není žádným tajemstvím, že je obrovským fanouškem alternativních metod vzdělávání, jemuž se bude věnovat i ve své diplomové práci. A právě v duchu zážitkové pedagogiky se samotné vyučování ubíralo. Osmáci pracovali s literárními ukázkami nebo s populárně naučnými texty. Reč se stočila tak ke psím plemenům. Svou trochou do mlýna přispěla i Šárka Blokeschová, jež se už několik let věnuje canisterapii. Mimo to se hrály různé hry a scénky. Osmáci si vyzkoušeli také roli učitele. Formou zážitkové pedagogiky



PROJEKT s názvem Pes, přítel člověka, který vytvořila čerstvě pětadvacetiletá Petra Blokeschová, sklidil mezi osmáky z bolatické základní školy velký úspěch. Foto: Jan Adamec

pracovali s tím, co se s Petrou Blokeschovou naučili, a právě z těchto poznatků čerpali, když vyučovali mladší, ale i starší spolužáky z bolatické základky.

Připraveno bylo i několik stanovišť: psí plemena, psí smysly, slavní psi, asistenční

psi, autogramiáda Jacka Londona anebo pokusy na psech. Šance dozvědět se něco nového v různých ohledech tematiky o psech byla tedy skutečně velká. S tím, jak nevedení hodiny na základní škole v Bolaticích dopadly, byla nadmíru spokojená také autorka

celého projektu. Opět se jí potvrdilo, že cesta alternativního vzdělávání je hudební bouřkou. „Jako praktička jsem ve škole učila jen mě, s žáci za tak krátkou dobu neměli možnost mě více poznat, proto jsem se obávala, že nebudu moci tuto akci při-

pravit na sto procent. Sama jsem nemohla uvěřit tomu, že se všechno nakonec podaří,“ uvedla už zmíněná Petra Blokeschová. Zážitková pedagogika nespočívá jenom v atraktivnější formě učení, ale upevňuje také vztah mezi učitelem a žákem. „I když už nějakou dobu jsem fanouškem alternativního vzdělávání, tato akce mě utvrdila v tom, že projekty rozhodně mají svůj smysl a školy by je měly realizovat co možná nejčastěji,“ pokračovala autorka netradičního školního projektu a ještě doplnila několik postřehů: „Žákům umožňuji se v uměle navozených situacích připravovat na reálný život, což je rozhodně pro ně prospěšnější a atraktivnější než biflování se nazpaměť.“ Právě díky diskuzi, argumentaci, obhajobě svých názorů a řešení problémů si žáci díky jakéhosi „prožití učiva“ informace snáze zapamatují. I pro samotné žáky byla akce bolatické základce velice přínosná. „Jedná se o skutečně příjemné zpestření dne. Je to rozhodně lepší, než se klasicky učit,“ přiznala Natalie Lišková, která chodí do osmé třídy.

Zhodnocení projektu

- 1) Jak se ti líbily projektové hodiny (téma, ukázky, způsob naší práce, srovnání s běžnými hodinami literatury)?

- 2) Jak se ti líbilo projektové odpoledne? (užíval(a) jsem si to – nebo ne, popis nějakého příjemného nebo nepříjemného zážitku z tohoto odpoledne)

- 3) Účastnil(a) už ses někdy dříve nějakého literárního projektu? Jestli ano – jakého?

- 4) Co nového ses dozvěděl(a) a naučil(a)?

- 5) Byl(a) bys pro, aby se podobné projekty dělaly častěji?

- 6) Myslíš si, že si žáci díky projektu zapamatují mnohem více informací než při klasickém vyučování?

- 7) Myslíš si, že je příprava projektu náročnější pro učitele na přípravu než klasické vyučování?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Blokeschová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Aplikace průřezových témat v hodinách literární výchovy
Název v angličtině:	Application of cross-curricular topics in lessons of literature
Anotace práce:	Teoretická část diplomové práce se zabývá obecně projektovým vyučováním, konkrétním užitím projektové metody v hodinách literární výchovy a zážitkovou pedagogikou. Cílem práce bylo užít teoretické poznatky k zpracování a realizaci vlastního projektu, který je popsán v praktické části práce. Projekt <i>Pes – přítel člověka</i> , který byl realizován v osmé třídě, propojuje několik průřezových témat: osobnostní a sociální výchovu, environmentální výchovu a výchovu demokratického občana. Produktem projektu bylo <i>projektové odpoledne</i> , v rámci kterého žáci osmých tříd předávali zábavnou formou informace svým kamarádům.
Klíčová slova:	projekt, projektové vyučování, produkt, tematická výuka, zážitková pedagogika, průřezová témata, literární výchova, čtenářská gramotnost, osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova demokratického občana, pracovní list, Pes – přítel člověka, pokusy na psech, Jack London, canisterapie
Anotace v angličtině:	Theoretical part of this diploma thesis is focused on project-based learning in general, specific application of methods of project-based learning in lessons of literature and experiential education. The aim of the thesis is to use theoretical findings to create and realize new project, which is described in practical part of the thesis. The project Dog – man's best friend, which was realized in 8th grade, supports several cross-curricular topics – emotional and social education, environmental education and citizenship. The final product was an afternoon project where 8th grade students present information to their friends in a fun way.
Klíčová slova v angličtině:	project, project-based learning, product, thematic learning, experiential education, cross-curricular topics, literature, literacy, emotional and social education, citizenship, worksheet, Dog - man's best friend, experiments with dogs, Jack London, Canis-Therapy
Přílohy vázané v práci:	19 příloh
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	Český jazyk