

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích
Katedra bohemistiky



**Vztah tradičních a tvořivých metod při interpretaci
literárního textu v 6. tř. ZŠ**

*The explication of a literary text in the 6th class of the elementary
school: conservative methods vs. creative methods*

Diplomová práce

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 3 1 9

Autor diplomové práce: Alena Kalischová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Skálová, Ph.D.

V Českých Budějovicích dne 18.4.2006

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací na téma Vztah tradičních a tvořivých metod při interpretaci literárního textu v 6. tř. ZŠ, vypracovala samostatně na základě vlastních poznatků a literatury, kterou uvádím v příložené bibliografii.

V Českých Budějovicích, 24. dubna 2006

Podpis *Alena Kabisová*.....

Dovoluji si vyslovit své poděkování Mgr. Janě Skálové, Ph.D. za všechny cenné rady a připomínky, které mi poskytovala při psaní této práce. Dále děkuji Mgr. Šárce Lahodné, Mgr. Kláře Jelínkové, Mgr. Janě Řezáčové, PhDr. Jaroslavu Císařovi a Mgr. Janě Mlnářkové za praktické rady a poskytnutí zázemí na ZŠ.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou vztahu tvořivosti a tradičních metod ve vyučování na druhém stupni základních škol, konkrétně ve výuce literatury v šestém ročníku. Část teoretická je věnována obecné charakteristice kreativity a tradičních metod, jejich místu ve výchově a vzdělávání. Dále se zde zabývám Rámcovým vzdělávacím programem, jeho klíčovými kompetencemi a postavením učitele a žáka ve vyučování. Praktickou část jsem věnovala přípravě a realizaci konkrétních literárních témat v šestých třídách ZŠ, s kterými jsem pracovala a snažila se o kvalitní pojetí výuky, především o komunikativní pojetí literárního vyučování, které kombinuje tradiční přístupy s přístupy kreativními.

The annotation

The dissertation deals with the dilemma of the relationship between creative and conservative methods used in school teaching at the 2nd level of elementary schools, in literature lessons of the 6th class in the concrete. The theoretical part is devoted to the general characteristics of the creative and conservative methods and their implication in the education and training. The theoretical part is also concerned with the General Education Programme, its key attributions and the role of a teacher and a pupil in classes. The practical part deals with the preparation and realization of particular literary themes in the 6th class of the elementary school I worked with. I endeavoured to show high-quality concept of lessons, especially after the communicative concept which combines conservative methods with the creative ones.

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Rámcově vzdělávací program ZŠ.....	9
3. Vymezení pojmu role.....	20
3.1 Role učitele a žáka ve třídě.....	21
3.1.1 Problém autority učitele.....	22
3.2.1 Problém hyperaktivního žáka a žáka s SPU.....	27
4. Tradiční vyučovací metody.....	31
4.1 Vývoj vyučování literatury.....	31
4.2 Tradiční formy a metody práce.....	32
5. Nové vyučovací metody.....	34
5.1 Pedagogické inovace.....	35
5.1.1 Otevřené vyučování.....	36
5.1.2 Biefeldské školní projekty.....	37
5.1.3 Freinetova pedagogika.....	39
5.1.4 Projektové vyučování.....	39
5.1.5 Skupinové a kooperativní vyučování.....	40
5.1.6 Integrativní a celostní pedagogika.....	41
5.2 Tvořivost ve škole.....	43
6. Realizace literárních témat.....	48
6.1 Pedagogická diagnostika školních tříd 6.A a 6.B.....	48
6.2 Lakomá Barka.....	57
6.2.1 Příprava vyučovací hodiny.....	57
6.2.2 Průběh a zhodnocení hodiny.....	59
6.3 Vodník.....	60
6.3.1 Příprava vyučovací hodiny.....	60
6.3.2 Průběh a zhodnocení hodiny.....	62

6.4 Daidalos a Ikaros.....	63
6.4.1 Příprava vyučovací hodiny.....	63
6.4.2 Průběh a zhodnocení hodiny.....	65
6.5 O moudrosti Šalamounově.....	66
6.5.1 Příprava vyučovací hodiny.....	66
6.5.2 Průběh a zhodnocení hodiny.....	69
7. Závěr.....	70
Seznam literatury.....	72
Přílohy.....	74

1. Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat tradičními a tvořivými metodami použitých ve vyučování na druhém stupni základní školy. Zaměřím se na jejich vzájemný vztah a využití v pedagogické praxi, konkrétně v šestých třídách základní školy při výuce literatury. V teoretické části se tedy pokusím o charakteristiku tradičních a tvořivých metod a vhodnosti jejich použití.

Nové koncepci vyučování, kterou zavádí do našeho školství Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, se budu věnovat v úvodu práce. Zaměřím se na pojmy s kterými rámcový vzdělávací program operuje, jako jsou klíčové kompetence, průřezová témata, vzdělávací oblasti, podrobněji se budu věnovat vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Dále se pokusím provést analýzu vztahu mezi žákem a učitelem, jejich role ve školní třídě a jejich vzájemné působení. Předpokládám, že postavení kantora při tradičních formách výuky bude diametrálně odlišné od jeho role při použití kreativních metod. Především ve třídě, kde se vyskytuje větší množství žáků se specifickými poruchami učení očekávám individuální odlišné přístupy.

Praktická část práce se bude věnovat přípravě a realizaci konkrétních literárních témat ve dvou šestých třídách. Nejdříve provedu pedagogicko psychologickou diagnostiku obou tříd, abych mohla s třídami lépe a efektivněji pracovat. Následovat budou vypracovaná literární témata určená pro výuku a zhodnocení vhodnosti tvořivých a tradičních metodických postupů po uvedení do praxe. Budu si všímat především práce žáků v hodinách, jejich postupů a plnění úkolů, jejich samostatnosti a do jaké míry jsou mnou uvedené postupy vhodné. Ve vyučování se pokusím rozvíjet klíčové kompetence dané rámcovým vzdělávacím programem a budu se snažit pojmut vyučování literatury kvalitně, zejména co se týká jeho komunikativního pojetí a samostatného tvoření žáků.

Mým cílem je tedy provést zhodnocení tradičních a kreativních metod z hlediska jejich efektivnosti při použití ve výuce literatury na základní škole. Opírat se budu o teoretické poznatky a především o praktické vyučovací hodiny. Závěrem tedy bude uvedení vztahu mezi těmito odlišnými metodami, vzhledem ke konkrétní realizaci ve vyučovacích jednotkách.

2. Rámcový vzdělávací program ZŠ

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. **Rámcový vzdělávací program** (dále jen **RVP**) vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

RVP vycházejí z nové strategie vyučování, která klade důraz na *klíčové kompetence*, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje tak modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání¹.

Tendence ve vzdělávání navozené RVP jsou především zohledňování potřeb a možností žáků při dosahování cílů základního vzdělávání. Uplatňování variabilnější organizace a individualizace výuky podle potřeb a možností žáků. Vytváření širší nabídky povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků. Důležitá je tvorba příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klima,

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, leden 2006*

založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. Také hodnocení žáků by se mělo posunout směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení a širšímu využití slovního hodnocení. Zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol. Zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově a didakticky navazujících stupních vzdělávání. *Základní vzdělávání na 1. stupni* usnadňuje svým pojetím přechod žáků s předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě. *Základní vzdělávání na 2. stupni* pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a vytváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy. Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálních potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání². K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, leden 2006*

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají nové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

Cíle základního vzdělávání lze shrnout do několika bodů. Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat se pro celoživotní vzdělávání, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Vést žáky k účinné a otevřené komunikaci. Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i ostatních. Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti. Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě. Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Vést žáky k toleranci a k ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, připravit je tak na další vzdělávání a život ve společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, mají nadpředmětnou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence.

Kompetence k učení – Na konci základního vzdělávání žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody, strategie. Plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu. Vyhledává a třídí informace, na základě práce s nimi je efektivně využívá v procesu učení i praktickém životě. Operuje s obecně používanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislosti. Vytváří si komplexní pohled na veškeré jevy. Samostatně pozoruje, experimentuje, kriticky posuzuje a vyvozuje závěry pro využití v budoucnosti. Poznává smysl a cíl učení. Má k učení pozitivní vztah, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení. Naplňuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence k řešení problémů – Na konci základního vzdělávání žák vnímá nejrůznější problémové situace, promýšlí a plánuje způsob řešení, využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti. Vyhledává informace vhodné k řešení problému, objevuje různé varianty řešení, vytrvale hledá konečné řešení, nenechá se odradit případným nezdarem. Problémy řeší samostatně, volí vhodné způsoby řešení, ověřuje jejich správnost a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů. Kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost.

Kompetence komunikativní – Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle, kultivovaně v ústním i písemném projevu. Naslouchá druhým, rozumí jim, je schopen vhodně reagovat, účinně se zapojuje do diskuse, přiměřeně argumentuje. Rozumí různým typům textů, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolím. Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální – Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel práce v týmu, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Podílí se na vytváření příjemné atmosféry v týmu, upevňuje dobré mezilidské vztahy, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Přispívá k diskusi v malé skupině i debatě celé třídy, respektuje různá hlediska. Ovládá své jednání a chování. Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.

Kompetence občanské – Na konci základního vzdělávání žák respektuje druhé lidi, váží si jich, odmítá útlak a hrubé zacházení, je schopen se postavit fyzickému i psychickému násilí. Chápe základní principy zákonů a společenských norem, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu. Chová se zodpovědně. Podle svých možností poskytne účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Chrání a respektuje tradice, kulturní a historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům. Aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Orientuje se v základních ekologických problémech, chová se ohleduplně k životnímu prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní - Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. K pracovní činnosti přistupuje nejen z hlediska cílů a úspěchu, ale také bere ohled na zdraví své i svých spolupracovníků, chrání životní prostředí a společenské hodnoty. Využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření. Orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl, riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

Vzdělávací obsah RVP je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí.

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho vět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarný výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Jednotlivé oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím obsahu veden a praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi. To je dáno tím, že škola si na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje v školním vzdělávacím programu vzdělávací strategii vyučovacích předmětů. Vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. a 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. RVP stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku jako orientační a na konci 5. a 9. ročníku jako závazné. Učivo je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Je doporučeno školám k distribuci a dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. RVP škola použije pro vznik školního vzdělávacího programu. Ten je pak pro danou školu závazný³. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel. Záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání. První ze vzdělávacích oblastí je **jazyk a jazyková komunikace**.

Tato oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim a vhodně se vyjadřovat. Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacích oborech *Český jazyk a literatura* a *Cizí jazyk*. Dovednosti získané v mateřském jazyce jsou stěžejní pro vzdělávání v mnoha dalších oblastech. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti.

³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, leden 2006

Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. Vzdělávací obsah této oblasti má komplexní charakter, ale byl pro přehlednost pro svou velkou šíři poznatků rozčleněn do tří složek - komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce se však jednotlivé složky vzájemně prolínají.

V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také jazykové prostředky textové výstavby a kompozici textu. *V jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se rozpoznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání. *V literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím dramatické výchovy, zařazené v RVP jako doplňující vzdělávací obor.

Mezi *očekávané výstupy pro druhý stupeň základní školy v oblasti komunikační a slohové výchovy* patří čtení s porozuměním, potichu i nahlas. Schopnost žáka rozlišovat podstatné a okrajové informace v textu, fakta od neověřených názorů. Dále by měl být žák schopen posoudit úplnost a neúplnost sdělení, zapamatovat a přiměřeně reprodukovat. Další důležitou dovedností je schopnost vést dialog, telefonický hovor, komunikaci ve větším množství komunikantů, rozlišovat subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera. Žák by měl rozpoznat manipulativní komunikaci

v reklamě a nenechat se ovlivnit, zaujímá k ní kritický postoj. Měl by rozlišovat spisovnou a nespisovnou češtinu, dále také její různé varianty, vhodně používat jazykové prostředky vzhledem k situaci a svému komunikačnímu záměru. V mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně používá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči. Zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu. Využívá základy studijního čtení – vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří stručné poznámky, výtah, výpisky a je schopen přednést s oporou referát. Žákem vytvořený text je koherentní s dodržovanými pravidly mezivětného navazování. Svých poznatků o jazyku a stylu využívá v gramaticky i věcně správném písemném projevu, v tvořivé práci s textem a ve vlastním tvořivém psaní. Zvládnutým učivem by proto mělo být čtení (praktické, pozorné, rychlé, čtení jako zdroj informací, čtení hodnotící i prožitkové, orientace v textu), naslouchání (kontakt s partnerem, pozorné naslouchání, soustředění, aktivní – reagovat otázkami, kritické), mluvený projev (zásady kultivovaného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální, připravený i nepřipravený projev na základě poznámek i bez opory, referát, diskuse), písemný projev (vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní, komunikační žánry výpisky, žádost, dopis, objednávka, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha).

Oblast jazykové výchovy předpokládá zvládnutí těchto dovedností. Žák spisovně vyslovuje česká a běžná cizí slova. Rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh. Vyhledává samostatně v Pravidlech českého pravopisu, ve Slovníku spisovné češtiny a v dalších slovnících a příručkách. Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci. Odlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí. V písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché a v souvětí. Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu. Žák by si měl osvojit zvukovou stránku jazyka (zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči), slovní zásobu a způsoby tvoření slov (antonyma, synonyma, homonyma, stavba slova, způsoby tvoření slov), tvarosloví (slovní druhy, tvary slov, mluvnické významy), pravopis (lexikální, morfologický a syntaktický), obecné poučení o jazyce (jazyk národní, mateřský, skupiny jazyků, rozvrstvení

národního jazyka, jazyková norma a kodifikace, příručky, vývoj češtiny, kultura jazyka a řeči).

Očekávanými výstupy v literární výchově jsou především schopnost uceleně reprodukovat text, jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretovat smysl díla. Žák rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora. Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, divadelního či filmového představení a názory na umělecké dílo. Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie. Rozlišuje literaturu konzumní a hodnotnou, svůj názor je schopen doložit argumenty. Rozlišuje literární žánry a druhy, porovnává jejich funkci, uvede významné představitele. Uvádí základní literární směry a významné představitele v české i světové tvorbě. Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, divadelním, dramatickém a filmovém zpracování. Vyhledává informace v různých typech katalogů a knihoven i v dalších informačních zdrojích. Žák ovládá učivo díky tvořivé práci s literárním textem (volná reprodukce, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod), interpretaci literárních děl. Z literárních pojmů se orientuje v literárních druzích a žánrech (poezie, próza, drama, lyrika, epika). Ovládá základy literární teorie a historie (kompozice, námět, literární hrdina, příběh, jazyk, obrazná pojmenování, zvukové prostředky poezie – rytmus, rým, verš, literatura umělecká, věcná, publicistické žánry).

Výstupy z dramatické výchovy by měly být tyto dovednosti. Žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla. Propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých. Rozvíjí, variuje a opakuje herní situace, přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí. Prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt. Uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou. Přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku. Rozpoznává ve své vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu, pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky. Kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.

Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč celým spektrem vzdělávacích oblastí a umožňují propojení s vzdělávacími obory. Tím pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí na 1. i 2. stupni zařadit všechna témata uvedená v RVP. V jednotlivých ročnících však nemusí vždy být zastoupena všechna průřezová témata. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo ni. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata⁴.

- *Osobnostní a sociální výchova* – Vztah se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace je založen na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako na klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje se vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* – Významnou oblastí pro realizaci tohoto tématu se stává vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Český jazyk je nejen nezastupitelným nástrojem učení, zpracování informací a prezentace názorů, ale má také významnou propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků, které jsou klíčem k bezprostřednímu dorozumění a poznávání kultury jiných národů. Cizí jazyky mají praktický význam pro mobilitu občanskou, vzdělávací i pracovní. Jsou prostředkem pro využití originálních zdrojů při poznávání života a evropské a světové kultury.
- *Multikulturní výchova* – Blízkou vazbu má tato oblast na jazykovou komunikaci. Učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání. Učí žáky komunikovat

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, leden 2006*

ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva jiných.

- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova* – Propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků, osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu, argumentace.

Poznámky k vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

- vzdělávací obor Český jazyk a literatura je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání
- vzdělávací obsah má komplexní charakter, pro přehlednost rozčleněn do specifických složek (Komunikační a slohová výchova, Literární výchova, Jazyková výchova)
- psaní je součástí Komunikační a slohové výchovy, realizuje se zpravidla v menších časových celcích, než je vyučovací hodina
- vzdělávání v jiném mateřském jazyce než českém se realizuje podle zvláštních ustanovení
- vzdělávací obsah vycházející ze vzdělávacího oboru Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně od 3.– 9. ročníku. S výukou cizího jazyka je možné začít i v nižších ročnících se svolením rodičů a při zájmu žáků. Přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka
- další cizí jazyk je zařazen jako volitelný, škola jej musí nabídnout nejpozději v 8. ročníku

3. Vymezení pojmu role

Ze sociálně psychologického pohledu chápeme roli jako systém očekávání, který v sociálním světě obklopuje toho, kdo zaujímá určitou pozici, určité postavení. Tato očekávání se týkají chování nositele role vůči tomu člověku, který zaujímá jinou pozici. Pro existenci role je tedy nezbytný sociální kontext.

Z pedagogického pohledu může být role chápána ve smyslu divadelním, je-li připraven podrobnější scénář. Také může být role chápána jako soubor vnějších či vnitřních charakteristik postav. Role je tedy chápána jako forma autentické existence, ve které určitým způsobem prožíváme, jednáme, myslíme⁵.

3.1 Role učitele a role žáka ve třídě

Role učitele je pro proces řízení učení velmi důležitá, musí navrhnout a realizovat takové didaktické prostředí, které je nezbytné pro to, aby žák získal znalosti, dovednosti, postoje a aby je využíval. Učitel by neměl využívat tendence sdělit žákům "správné" poznatky, k nimž svým vyučováním směřuje, neboť tak opomene dát příležitost skutečným mechanismům učení. Učitel by žákům neměl nabízet zprostředkování poznatků již v hotové podobě (pojmy, vzorce, postupy). Žáci pak nemají možnost je objevit sami. Projdou-li však procesem objevování, budou pak lépe připraveni pochopit pojmy a vztahy v nich obsažené. To je jedna ze zásadních otázek modernizace školství, vyučování a zhodnocení učení ve vyučování. Učitel by měl zajistit výběr takových vyučovacích metod a problémových úloh, které by podněcovaly reflexní myšlení a směřovaly k objevování a konstruování, tedy k činnostem tolik důležitým pro rozvíjení učebních dovedností žáka.

Učitelovo vytváření výchozích situací (s cílem přivést žáky k vyjádření prekonceptů) by mělo podporovat diskuse, které žáky dovedou k získání odstupů od svých vlastních prekonceptů, tento vyučovací postup má "terapeutický" aspekt⁶. Je velmi užitečný zvláště v úvodních fázích výuky.

⁵ Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha, ISV, 1995

⁶ Machytka, J.: *Metodika literární výchovy v 6.-9. ročníku ZŠ*, Praha, SPN, 1970

Znovu probouzí a stimuluje zvědavost, posiluje sebedůvěru, rozvíjí schopnost komunikace a dodává učícímu se odvahy, aby zvolil cíle, kterých chce v závislosti na svých vlastních zájmech dosáhnout (motivační funkce).

Základním úkolem učitele je motivovat žáky k aktivitě, podněcovat je k formulaci otázek, nápadů, názorů a námitek. Podaří-li se mu to, je nastartován (naladěný) konstruktivní poznávací proces u žáků, kteří si vytvářejí prekoncepty a budují vlastní poznatkovou strukturu. Učitel by měl rovněž usilovat o vyrovnání prekonceptů, které pro žáky představují překážky v dalším učení⁷. Tyto překážky jsou žákem signalizovány v podobě chyby. Tradiční pojetí vyučování nahlíží na chybu jako na nežádoucí jev, který je negativně hodnocen. Pro proces učení je však důležitější diagnostikovat příčiny chyb. Tedy nestačí konstatování, že nastala chyba, došlo k omylu, ale zamýšlet se nad podstatou proč chyba vznikla. Neadekvátní reakce na chybu může celý konstruktivistický přístup k učení zrušit, pokud učitel zareaguje negativním hodnocením (trestem, napomenutím). Žák má pak obavy z neúspěchu.

Řízení učení by mělo směřovat k tomu, aby žák přebíral svůj rozvoj postupně do vlastních rukou a nesl za výsledný stav též spoluodpovědnost. Cílem je tedy žákovo řízení vlastního učení, autoregulace učení. Dovednost sledovat, vyhodnocovat a měnit své způsoby učení jsou uloženy v žákovi v podobě možností, potencialit, jež se rozvinou jen tehdy, jsou-li pro to příznivé podmínky. Je však otázkou, jestli všichni žáci mohou být zodpovědní za řízení vlastního učení. Záleží na věku, individuálních zvláštěnostech, příležitosti k nácviku autoregulace, možnosti vůbec uplatnit autoregulaci učení. Tzn. záleží i na tom, jak učitel řídí učební činnost žáka.

Škola by měla svou koncepcí umožnit žákům nejen naučit se učivu, ale především je vést k tomu, aby se naučili, jak se mají učit a jak mají řídit své učení. Žák přebírá řízení postupně. Mění se jeho postavení, role učitele i vyučovací metody, které dominují. Žák, který se naučil a ovládá dovednosti řídit své učení, který chce převzít zodpovědnost za řízení svého učení, má mnohem lepší šanci uplatnit se ve světě s rychlými sociálními i technickými změnami, neboť bude úspěšnější v celoživotním učení. Je schopen optimalizovat své učení ve škole i mimo ni. Žáka, který to dokáže, ví co má znát a umět, dokáže své poznatky a dovednosti využívat. Umí optimalizovat své učení a rozvíjet sám sebe jako osobnost.

⁷ Machytka, J.: *Metodika literární výchovy v 6.-9. ročníku ZDS*, Praha, SPN, 1970

Do jaké role a pozice se žák ve třídě dostane závisí na spolužácích, učiteli a jeho metodách a formách práce, na třídě jako celku, na jejích potřebách, cílech, hodnotách, na žákových individuálních charakteristikách a dispozicích. Při klasickém vyučování je žák často pasivním objektem, který se snaží předložené informace zpracovat. Naopak při využití tvořivých metod se role žáka mění v aktivní subjekt, který samostatně poznatky získává, a tím je učební proces efektivnější.

3.1.1 Problém autority učitele

Kázeň v současných školách je často poměřována s morálkou a autoritou. Hlavní pozornost se přitom soustřeďuje na obsahové vymezení autority, na pokusy o tematizaci a vyjasnění jejího vztahu ke kázni. Dochází k posunu vnímání a respektování hodnot ve společnosti, ke změně morálního kodexu. Zvláště závažná je otázka manipulace ve výchově, poslušnost a svoboda. Z hlediska pedagogického působení je důležité propojení stylu výchovy a osobnosti vychovatele. Většinu autorů spojuje obecně sdílené přesvědčení, že jedním z podstatných faktorů, na kterém závisí úspěšnost celého výchovně vzdělávacího procesu ve škole, je interakce učitel – žák. Autoři zdůrazňují, že úspěch procesu výchovy a vzdělávání závisí na tom, zda žáci přijmou učitele jako autoritu, ale také na učitelích, zda opravdovou autoritou budou.

Autorita znamená původně vážnost úřední. V pedagogice tímto slovem myslíme vážnost, kterou má dítě ke svému vychovateli, žák ke svému učiteli. V nejobecnějším významu lze autoritu vymezit jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena více či méně na obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny. Autoritu můžeme chápat jako sociální vztah, jako vztah mezi osobami, který tvoří vazbu mezi nositelem autority a příjemcem autority.

Autorita má několik aspektů :

- Aspekt relativnosti – Jedinec získává autoritu v určitém časovém období, vůči

konkrétním určitým lidem

- Aspekt asymetričnosti – Nositel autority působí na ostatní lidi rozhodujícím

vlivem, vytváří vztah podřízenosti a nadřízenosti.

Můžeme rozlišovat několik typů autority⁸ :

-Autorita skutečná a zdánlivá – *skutečná autorita* : podřízení projevují vstřícnost k pokynům, skupina se vyznačuje soudržností i krizových situacích

- *zdánlivá autorita* : ve skupině existují projevy nedůvěry, neochota pracovat, nesoudržnost v mezních situacích.

-Autorita – *přirozená* : vyplývá ze spontánnosti, z osobnostních rysů nositele

- *získaná* : podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí

-Autorita – *osobní* : přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností a schopností

- *poziční* : vliv, který jedinec získá určitým postavením v hierarchii instituce

- *funkční* : vlivnost daná splněním úkolu

-Autorita – *formální* : míra vlivu plynoucího z postavení jedince ve společnosti

- *neformální* : založená na lidských a odborných charakteristikách jedince

-Autorita – *statutární* : dána významem jedince ve společnosti

- *charismatická* : vyplývá z naší osobnosti – komunikativní schopnosti, energičnost

- *odborná* : získaná profesními znalostmi a dovednostmi

- *morální* : síla charakteru a síla humanity, poctivý vztah k sobě i druhým lidem

Vztah mezi autoritou a výchovou :

- makrosociální – vztah aut. a výchovy ve společnosti
- mikrosociální – jde převážně o hodnoty, pravidla jednání.. , které jsou určovány rodinným životem, přístupem ve škole..
- intraindividuální – zkoumání toho, jakým způsobem se jednající subjekty učí normám a hodnotovým orientacím

Tyto tři úrovně se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé. Autorita a výchova nemůžou být od sebe oddělovány, v obou případech se jedná o zprostředkovávání norem a hodnot společnosti. Orientace autority a výchovy na osobnosti vývoj dospívajícího jedince přitom stojí v popředí. Autority může být v pedagogické interakci pozitivně využito v instrumentálním smyslu jako prostředku k cíleně zaměřenému řízení výchovně vzdělávacího procesu. Ale i v současném moderním pojetí může autorita občas ztratit svůj instrumentální charakter a získat charakter pragmatický, či dokonce direktivní.

⁸ Vališová, A.: *Autorita jako pedagogický problém*, Praha, Avicenum, 1998

Autorita může být nejlépe uplatněna tam, kde si jsou žáci vědomi *respektu* a tím i přijaté závislosti na vedení, které jim ovšem individuálně pomáhá orientovat se v sociálních a odborných problémech. Učitel z hlediska sociálních rolí mnohdy prezentuje nejdříve osobní autoritu, někdy však promyšleně používá autoritu statutární a poziční. Kombinace různých druhů autorit je v pedagogické interakci nezbytná.

Podstatnou vlastností autority je její vztah ke svobodě. Jedna krajní poloha autority je vyjádřena pojmy diktatura, tyranie, autokracie, paternalismus. Ve výchově jsou produkty těchto systémů lidé, kteří se nedokáží rozhodnout, protože jim byla, ať brutálně nebo něžně, vzata možnost naučit se rozhodovat a nést odpovědnost. Opačný pól znamená rezignaci na vedení, v našem případě na výchovu, která je odmítána proto, že vždy obsahuje prvek vedení. Znamená také omezení odpovědnosti za dorůstající pokolení.

Demokracie ve třídě se týká jak žáků, tak učitelů. Demokratické změny ve škole záleží především na tom, že každý učitel i žák jedná v mezích demokraticky stanovených cílů a norem a přesně je dodržuje. Demokratizace života ve třídě by se měla dotýkat především těchto práv a povinností žáků a učitelů : Ze strany učitele je to právo zasahovat do učiva a určovat jeho konkrétní podobu a rozhodovat o způsobech dosahování cílových standardů ve vzdělávání. Ze strany žáka je to právo využívat všech nabízených možností vzdělávání a svobodu v rozhodování, volbě vzdělání ve všech případech, které tuto volbu umožňují. Ze strany učitelů a žáků je to respektování pravidel vzájemného soužití, tj. přijatých řádů či norem spočívající v rozdělování kompetencí a ve společné kompetenci za respektování přijatých cílů a pravidel⁹.

Nejlepší učitelé jsou ti, kteří jsou velmi zapálení v péči o své studenty. Zacházejí se všemi stejně rovně a bez předsudků. Směřují k uvědomění, že ve všech mladých lidech je mnoho dobrého a trochu špatného. Vynikající učitelé jsou ti, kteří se zdají respektovat studenty jako lidské bytosti. Efektivní učitelé také směřují k tomu, aby byli dobrými posluchači. Jeví určitý zájem o pochopení toho, co se jim každý student pokouší vyjádřit v komunikaci. Dobří učitelé směřují k empatii a k přijetí svých žáků. Efektivní učitelé jsou také velmi zainteresováni na pomoci studentům při subjektivních potížích. Uvědomují si, že každý student musí být vychováván individuálně. Nejlepší učitelé jsou centrováni ke studentům více než ke svému vlastnímu subjektu.

⁹ Čapek, R.: *Pedagogická praxe pro studenty*, Hradec Králové, Gaudeamus, 2002

Autorita, která je vynucená, je uvnitř školské instituce odvozována od rozumové a mravní převahy učitele, která by sama o sobě měla vzbuzovat úctu a respekt. Při pojednáních o autoritě se počítá s tím, že učitel uplatní také mravní sílu a pevnost charakteru. Očekává se, že bude ve svém jednání důsledný, takový učitel bude pro žáka vzorem. Dokáže-li se učitel stát výraznou vůdčí osobností, pak se jeho působení promítá nejen do roviny didaktické, ale má značný vliv na mravní růst a rozvoj volných vlastností dítěte. Vždy je důležitá míra, v níž bude kázeň vyžadována. Kázeň se požaduje pevná, důsledná, ale nikoli tvrdá a bezcitná.

Jednou z teoreticky objasněných a ve vyučování experimentálně ověřovaných strategií řízení třídy je **asertivní model výchovy**. Jde o přístup k disciplíně, založené především na odborné a sociální kompetenci, na pochopení a respektování specifiky rolí učitele a žáka, na jednotě přirozené a statutární autority, na systému společně stanovených pravidel vzájemného kontaktu, souboru odměn a pochval, na rozumné kombinaci práv a povinností, ale i sankčních mechanismů.

Jako asertivní učitele můžeme definovat ty, kteří říkají co si myslí a myslí si, co říkají, jsou schopni podpořit slova činy, vyjadřují žákům podporu v jejich učebních činnostech a podílejí se na příznivé atmosféře ve třídě. Učitelé přesně vymezují, jaké specifické chování od žáků vyžadují a jaké naopak nebude tolerováno. Jsou vytrvalí, důslední, důrazní, současně však i citliví, taktí a spravedliví při prosazování stanovených plánů a pravidel vzájemného soužití.

Pokud mají studenti pocit, že učitelova rozhodnutí jsou rozumná, málokdy jim oponují. Když však usoudí, že výuka je nezajímavá, že je od nich vyžadováno více úsilí, než chtějí projevit, nebo výuka vyžaduje schopnosti, jichž se jim nedostává, pak někdy vyjadřují nespokojenost s učitelovou volbou.

Autorita sama o sobě je málo účinná, není-li spojena s **vlivem**. Na druhé straně je vliv zřídka kdy účinný, jestliže studenti nejsou vystaveni autoritě. Zatímco autoritu lze propůjčit, vliv si musí každý učitel vydobýt sám. Učitel může například použít své autority k zadání úkolu, ale musí užít svého vlivu, aby studenti úkol vykonali. Existuje pět typů vlivu, jimiž může být jedinec donucen jednat způsobem, který učitel považuje za správný. Jde o vliv na základě :

1. *Vliv na základě osobního kouzla* – Někteří učitelé se snaží příznivě ovlivnit chování studentů na základě síly své osobnosti. Ve třídě existuje náklonnost, kterou obě strany uznávají a využívají s individuálními odlišnostmi. Učitel s velkým osobním kouzlem

ovlivňuje žáka tak, že apeluje na jeho lidskou stránku. Studenti se rádi chovají podle učitelova očekávání na základě kladného postoje vůči němu.

2. *Vliv na základě znalostí* – Někteří učitelé raději vsadili na vliv na základě zkušeností, vliv, který vyplývá ze skutečnosti, že mají lepší znalosti v jednom či více oborech. Často vidí ve vyučování prostor pro předávání informací. Jsou to lidé plní nadšení pro svůj obor a toto nadšení bývá často nakažlivé. Učitel nabývá vlivu tím, že dodává svému předmětu velké důležitosti. Učitel nemusí vždy naléhat, či studenty přemlouvat, jeho duševní model slouží jako vodítko k zodpovědnému chování.

3. *Vliv na základě odměn* - Často závisí na tom, zda učitel vlastní aspoň jednu z předcházejících forem vlivu. Chvála učitele který je obdivován znamená rozhodně víc, než chvála učitele, který je studentovi lhostejný. Pozitivní zpětná vazba je ovšem důležitá, i když přichází od učitele méně oblíbeného.

4. *Vliv na základě potrestání* – Tato čtvrtá forma vlivu znamená schopnost vyměřit trest, pokud student nevyhoví na něho kladeným požadavkům. Je často používána až na posledním místě, neboť většina učitelů nechce studentům zbytečně ztrpčovat život.

5. *Vliv na základě oprávněnosti* – Ten vyplývá ze skutečnosti, že student věří v právo učitele stanovovat standardy. V tomto smyslu uznávají studenti učitele jako vůdce, přestože si ho sami nevybrali, a ochotně plní jeho požadavky, protože mají respekt k učitelovu postavení.

Autoritu nelze zkoumat izolovaně, bez zřetele k dalším faktorům, neboť je s nimi úzce propojena. Souvisí s úctou, respektem, svobodou, mocí, řádem, kázní a dalšími pojmy. V podstatě všichni studenti uznávají význam autority ve škole. Svou roli v odlišných přístupech jistě hraje všeobecná nejasnost pojmů svoboda a odpovědnost. Mnoho učitelů se bojí, že by přišli o svou autoritu při tvořivých metodách, jedná se především o kantory, kteří mají autoritu získanou, poziční, formální, statutární a odbornou. Jejich vliv je proto uplatňován především na základě znalostí, odměn, trestů a oprávněnosti. Naopak mnohdy větší pocit autonomie a svobody nese lepší výsledky, než důsledné vyžadování kázně. V tomto případě však je nutné, aby byl učitel člověkem s autoritou přirozenou, charismatickou, osobní, neformální a morální. Vliv, který takový učitel má je pak většinou více založen na osobním kouzlu, ale pochopitelně používá i další složky k působení na žáky. Při jakékoliv práci ve vyučovacích hodinách je však nutné, aby učitel měl autoritu. Kantor bez jakékoliv autority nemotivuje žáky žádným způsobem k jakékoliv činnosti a výuka není efektivní.

3.2.1 Problém hyperaktivního žáka a žáka s SPU

Bohužel v našich školách roste neustále počet tzv. nezvladatelných dětí. Většinou jsou poslány na speciální vyšetření do pedagogicko psychologické poradny. Jedná se o poruchu **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), o hyperaktivitu s poruchou pozornosti. U nás se pro tento druh obtíží běžně užívá termín lehká mozková dysfunkce – **LMD** – nebo specifické vývojové poruchy chování¹⁰. Mnoho rodičů si nedělá vážné starosti až do chvíle, kdy dítě začne chodit do mateřské školy. Kontakt s ostatními dětmi totiž dále posílí typické problémy problémového chování. Hyperaktivita, která provází děti s ADHD od narození, se nyní střetává s jejich vrstevníky. Neklidné děti jsou neoblíbené a odmítané, neboť se trvale něčeho dožadují. Ostatní děti nedokážou tolerovat jejich neustálou aktivitu, neschopnost se soustředit a zaujatost jen svými problémy. *V důsledku poruchy pozornosti se nemohou normálně zapojit do výuky a navázat vztah k ostatním, tím se jejich chování ještě zhoršuje.* Cítí, že jsou odmítáni a za každou cenu se snaží upoutat pozornost. Dítě nechce dělat úkoly, svou práci často ničí, vykřikuje a vyrušuje ostatní. Nadává jim, bere jim věci a mlátí vším kolem sebe. Je schopno ohrožovat spolužáky a ohrožovat učitele. Na druhou stranu jsou děti s ADHD velmi rychle unavitelné, i krátkodobé soustředění je stojí mnoho energie. Únava se však u některých dětí projeví ještě větší aktivitou, vzrušivostí, podrážděností. Poruchy motoriky se dále také projevují obtížemi v jemné, někdy i hrubé, motorice. Tyto děti bývají neobratné, nešikovné. Někdy bývá tento syndrom označován jako dyspraxie. Pohyby dětí jsou nekoordinované, nápadné v jemné motorice.

Děti jednají velmi impulzivně, dělají co je napadne, bez rozmyslu. Chybí jim sebekontrola, sebeovládání je snižené. Jejich chování proto bývá hlučné, spontánní, živelné, zbrklé. Při rozhovoru neustále skáčou do řeči, komentují, pokyn nevyslechnou do konce, takže nesplní úkol. Hovoří velmi mnoho, mění rychle témata, povídají co je zrovna napadne. Při práci často zmatkují. U těchto dětí se také často projevuje nízká frustrační tolerance, což znamená, že podněty, které ostatním dětem nevadí a nevyvedou je z míry, dokáží děti s ADHD dovést k afektivnímu výbuchu, reagují neadekvátně i na slabé podněty. Přestože jsou tyto děti velmi citlivé, mnohdy až přecitlivělé, mívají problémy s vcítěním, vžitím se do pocitů druhých, často tak svým

¹⁰ Černá, M.: Lehké mozkové dysfunkce, Praha, Karolinum, 1999

chováním ubližují ostatním. Mají sklon k afektivním výbuchům, které mohou skončit až agresí, zaměřenou vůči okolí, někdy i vůči sobě. Což může vyústit ve velmi nebezpečné chování.

Pro děti trpící ADHD je typické, že jsou poněkud *roztěkané, nesoustředěné, nepozorné*. Snadno se dají vyrušit z činnosti jakýmkoliv podnětem. Jejich pozornost není koncentrována na jeden problém, úkol, ale rozptýlena, nebo naopak se velice dlouho upoutá na nějaký předmět a není schopen se odpoutat. Tyto děti bývají charakterizovány jako netrpělivé. Úkoly, které trvají delší dobu nejsou žáci schopni vyplnit, dokonce ani hry s nutnou delší koncentrací je nebaví a nedokáží setrvat a dokončit. Často na neúspěch reagují afektem, agresí a jsou proto snadno unavitelné. Celkově je porušen proces zapamatování. Děti často zapomínají věci i zadané úkoly, a to v zápětí, co si je vyslechly. Nedokáží mnohdy ani vyslechnout zadání úkolu.. Toto způsobuje velké *problémy při školní výuce*.

Dalším problémem u dětí s dysfunkcí je častý opožděný vývoj řeči. Dítě začíná mluvit později než vrstevníci, jeho věty jsou chudší, jednodušší. Velmi často bývají poruchy a vady výslovnosti, kdy dítě špatně vyslovuje jednu i více hlásek. Typické jsou také specifické asimilace, dítě hlásku samostatně vyslovuje správně, ve slovech ji však vyslovit nedokáže. S poruchou motoriky mluvidel souvisí také artikulační neobratnost, problémy činí vyslovování delších, náročnějších slov, slov se shluky souhlásek a cizích slov. Je porušena tvorba pojmů, což má za následek omezenější slovní zásobu. To vše má souvislost s tím, že děti mají menší jazykový cit, to se projevuje především v gramatice. Podobně jako paměť a pozornost bývá narušeno i myšlení. Je vázáno na rozvoj vnímání, motoriky a řeči. Myšlení pak bývá nepružné, ulpívavé. Bývá porušen správný sled myšlenek, děti hůře vnímají souvislosti, nemají smysl pro systém, posloupnost. Děti hůře zobecňují, nejsou schopny abstrakce.

Děti s ADHD jsou neklidné, naprosto nevhodné je kárání či dokonce trestání dítěte za projevy hyperaktivity. Je potřeba poskytnout dítěti dostatek pohybu, jak o přestávkách, tak v průběhu vyučování. Postačí drobné úkony – smazání tabule, vybrání sešitů.. Dostatek prostoru musí být věnován i relaxaci, např. dechová uklidňující cvičení. Na ovlivnění hyperaktivity příznivě působí střídání činností. Je dobré posadit si žáky tak, aby byli co nejbližší učiteli, pokud možno ne v blízkém kontaktu s ostatními žáky. Pravidelný režim ve školní praxi znamená asi tolik, že vyučování by mělo být jasné, přehledné, domácí úkoly zadávány ve stejnou dobu,

opakování ve stejnou dobu. Nešetříme chválou i za malé úspěchy. Za problémy způsobené neobratností nekritizujeme, snažíme se o pomoc, spolupráci. Při psaní nesnižujeme známku za neúhledné písmo, nenecháváme dítě zbytečně přepisovat, při opakování raději volíme ústní formu.

Při osvojování učiva se snažíme předcházet chybám, upozorňujeme na problematická místa v textu, používáme názorné pomůcky, výborně se osvědčilo např. čtecí okénko.

Cílem každého učitele by mělo být nalezení způsobu, jak jednat s dítětem s dysfunkcí, aby nebylo frustrováno. Snažit se odlišit projevy dysfunkce od běžného zlobení, či drzosti. Aby nedocházelo k trestání za chování, které žák nemůže tak úplně ovlivnit. Přístup by měl být pozitivní, jen tak lze s tímto dítětem úspěšně pracovat.

Specifické poruchy učení nazýváme vývojovými, protože se objevují jako vývojově podmíněný jev. Přesto nelze s jistotou tvrdit, že mají všechny SPU skutečně biologický podklad. U některých dětí totiž značnou roli hraje velmi nízký komunikační práh v rodině, což může způsobovat deprivaci dítěte. Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému¹¹.

Dyslexie označuje všechny specifické poruchy učení podmíněné dílčími, drobnými poruchami v poznávacích funkcích. V užším smyslu pak poruchu čtení podmíněnou dílčími poruchami ve zrakovém vnímání a v analýze zrakových podnětů. Znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami, při přiměřené inteligenci dítěte, v prostředí, které mu dává dostatek podnětů k společenskému a kulturnímu rozvoji.

Mezi typické dyslektické projevy patří : obtížné rozlišování tvarů písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen, obtíže v měkčení, nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, přídavky písmen, slabik, do slov, vynechávání písmen, slabik, domýšlení koncovky dle přečteného začátku, neschopnost čtení s intonací, nepochopení čteného textu, dvojí čtení.

¹¹ Jucovičová, D.: *Metody práce s dětmi s LMD – především pro učitele a vychovatele*, Praha, D a H, 2000

Práce s těmito dětmi je náročná, doporučuje se navštěvovat speciální dyslektické kroužky. V běžných hodinách žáci používají čtecí okénka, která jim usnadňují orientaci v textu.

Dysgrafie označuje poruchu motorické složky psaní – podmíněna drobnými poruchami motoriky, koordinace motoriky se zrakovým a sluchovým vnímáním. Děti při psaní slov vynechávají písmena, přehazují je a zaměňují je za podobná – př. lampa – lapa, lapma, lanpa. Zde hraje také velkou úlohu délka slov. Děti si musí delší slovo déle pamatovat a to vede zejména k vynechávání písmen. Nedostatek koncentrace způsobuje přehazování písmen. V kombinaci s dyslexií děti často zaměňují písmena – připadají jim stejná, nevidí žádný rozdíl.

Základní znaky dysgrafie jsou tyto: nečitelné písmo i při dostatku času a pozornosti, tendence k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku. Nedopsaná slova, písmena, vynechávání slov v souvislém textu, nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, často křečovitý úchop psacího nástroje, diktování si pološepem sled písmen, výrazně pomalé tempo práce.

Základní zásady pro práci s dysgrafikem : snížit vliv psaní na učení a vyjádření znalostí, větší prostor pro ústní vyjadřování, poskytování více času na zadaný úkol i test, zadávat práci s dostatečným předstihem, rozdělování psaní na úseky, nehodnotit gramatiku u úkolů, u nichž nám jde o obsah, místo komplexních poznámek poskytnout žákům schémata, která jen doplní, při testech používat doplňovací cvičení, umožnění žákům psát tiskacím písmem, větší prostor pro psaní na počítači..

Dysortografie - tato specifická porucha se velmi často vyskytuje s dyslexií. Navenek se u žáků projevuje narušená schopnost osvojit si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení. Chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat, časovat určité druhy slov. V žádném případě však porucha nepostihuje celou část gramatiky, ale dotýká se pouze dysortografických projevů. Podkladem často bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce.

Nejčastější chyby dysortografického charakteru : gramatické záměny zvukově podobných hlásek, obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky, chyby v měkčení, chyby v důsledku sykavkových asimilací, neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, nedodržování délek samohlásek, neschopnost rozlišit hranici slov ve větě.

4. Tradiční vyučovací metody

Základním nedostatkem tradičních vyučovacích metod a dosavadní školské praxe se jeví nápadný nepoměr mezi bohatě diferencovanými teoretickými požadavky na výchovně literární vyučování a jejich chudá a zúžená konkrétní realizace¹². Práce s uměleckým textem je příliš zmechanizovaná, převládá stereotyp nad kreativním pojetím. Mnoho kantorů má snahu obsáhnout látku celých dějin literatury, což vede k poznatkovému encyklopedismu, kdy za dobrý výkon je považováno odříkání frází, pouček a vět nazpaměť.

Tradiční škola chápe žáka ve výchovně vzdělávacím procesu jako pasivní subjekt. Samotné vyučovací jednotky jsou postaveny na ukázkování, umravňování žáků. Přeceňuje se systém, řád, kázeň a poslušnost. Aktivita je mnohdy posuzována jako rušivá a nežádoucí. Klasická metodika vyžaduje vysokou odbornou úroveň vzdělání, důraz na teorii, fakta, terminologickou přesnost a poznatky formální, verbálně zvládnuté. Základním vyučovacím principem bývá souvislý výklad kantora, doplněn řízeným rozhovorem s celou třídou, přičemž aktivní činnost žáků je velmi malá.

4.1 Vývoj vyučování literaturě

Vývoj vyučování literaturě úzce souvisí s politickou a společenskou situací v zemi. Za přelomové mezníky proto můžeme považovat historicky významné události. O vyučování literaturě začínáme mluvit v období národního obrození. Literatura ovšem neplnila funkci estetickou, ale především účelnou. Kdy šlo o snahu vrátit český jazyk zpět do škol, obnovit slovní zásobu, odstranit němčinu a latinu. Koncem 19. století již český jazyk získal rovnoprávné postavení s jazykem německým a vznikají první metodiky. Jejich koncepce je však formalistická, tendence k memorování fakt a poznatků převážily nad metodickým pojetím. Publikace vznikající v této době jsou především odbornou literárně historickou studií. Stav přetrvává v podstatě až do doby první republiky, kdy se začíná prosazovat první snaha o nové školství a nové metody ve vyučování. Přesto převládají učebnice plné velkého množství fakt, nezvládnutelného počtu jmen a názvů děl. Literatura byla chápána jako svébytná oblast, která nezasahuje

¹² Maňák, J.: *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno, Paido, 2004

do života společnosti a izoluje četbu od teorie a historie. Až do roku 1948 se situace v podstatě nezmění. S příchodem komunistického zřízení však dochází k zásadním změnám. Literatura je pojata jako nástroj mravní a estetické výchovy, osnovy politické. Základem práce se stává výchova k národnímu, sociálnímu a politickému uvědomění. Místo historie literatury přechází důraz na práci s textem a rozbor, bohužel však sloužící politickým osnovám, což mělo za následek cenzuru autorů a nadhodnocování ideologických děl. Postupně sice dochází k odstraňování encyklopedismu a posiluje důraz na myšlenkové a estetické kvality díla, bohužel však stále pod vlivem politického systému. Z forem výuky převládá monologický výklad učitele, kdy žáci pasivně přijímají poznatky.

Po změně politického režimu v roce 1989 – 1990 nastalo velké uvolňování a snahy o změnu vyučovacích metod i forem. Naše školství začalo přijímat snahy jiných zemí o alternativní tvořivé vyučování. Bohužel změna není možná okamžitě, po mnoha desítkách let stereotypního vyučování většina snah o změnu ztroskotala na nedůvěře a mnohdy i neschopnosti učitelů, žáků, rodičů i celého společenského systému. Doufám, že rámcový vzdělávací program přinese opravdovou změnu ve vyučování s nebude jen formálně novým pojmenováním klasických metod.

4.2 Tradiční formy a metody práce

Za nejefektivnější, nejrozšířenější a nejpoužívanější typ vyučovací hodiny bývá považována *hodina smíšená*. Tedy kombinace výkladové, upevňovací, opakovací a prověřovací hodiny. Většinou jsou všechny části realizovány *monologem*, či *dialogem učitele* s žáky. Z pedagogických zásad (přiměřenosti, názornosti, uvědomělosti, soustavnosti..) bývá potlačena zásada aktivity a naopak prosazována a realizována zásada vědeckosti. Učitel odborně vykládá, žáci poslouchají, zapisují, naučí se nazpaměť a nepochopí, nebaví a nezajímá je probíraná látka. Vědomosti takto získané jsou povrchní, všeobecné a krátkodobé.

Z metod výuky převládá *frontální postup*, kdy učitel čelem k žákům vysvětluje látku a žáci přijímají. Monotonnost výuky je zpestřena řízeným dialogem, kdy kantor klade kontrolní otázky. Nejčastější formou tedy bývá pochopitelně individuální práce žáka, poslouchá, čte, zapisuje. Bohužel párové, skupinové a problémové vyučování

mnoho učitelů považuje za rušivé, protože žáci nejsou v naprostém klidu a vyžadují diskusi či konfrontaci. Jednotlivé vyučovací hodiny tedy působí velmi stereotypně, po úvodu následuje výklad, samostatná četba či jiná práce žáka, zápis do sešitu, shrnutí.

Interpretace literárního textu bývá pojmána informačně, tedy soustředí se na základní fakta, obsah, formu a opomíjí emoce. Děti nejsou nuceny k myšlenkové činnosti, orientují se na paměť, jsou schopny holé reprodukce naučeného, bez vlastního vkladu. Efektivní vyučovací metoda by sice měla přinášet dostatek poznatků, ale měla by také zároveň rozvíjet poznávací proces žáků, což při pasivním stylu výuky nenastává. Aktivní žák se nespokojuje s tím, že se namáhá hotový poznatek pochopit a zvládnout, nýbrž se přímo účastní na jeho vyvozování, objasňování, prohlubování a uplatňování v praxi. Pokud mu ovšem neposkytneme dostatečně tvůrčí prostředí, i aktivní žák na své snahy rezignuje a spokojí se s naučením předloženého.

5. Nové vyučovací metody

Škola přestává uspokojivě plnit očekávané funkce a úkoly v rychle se měnící společnosti posledních desetiletí. Na jedné straně dochází k závratnému rozvoji na poli techniky, na straně druhé čelíme ekologickým a demografickým problémům. Rozvíjejí se různé duchovní proudy, zaměřené především na nutnost humanizace všech sfér lidského života, včetně dětí a mládeže ve školách. Vzniká úsilí o různá alternativní řešení.

Po druhé světové válce vzrůstal zájem o vzdělání, škola jako instituce upevňovala své postavení. Žáci a učitelé se vzájemně neznali, zvěčňovali se mezilidské vztahy. Snahy o racionalizaci řízení a kontroly vedly k byrokratismu, rozmnožovaly se formální předpisy, které nahrazovaly vztah mezi žákem a učitelem. Přehánělo se neosobní měření, které přehlíželo osobní a individuální potřeby žáků. Dospívající žáci byli izolováni od reálného světa, nepřipraveni na život.

V 70. letech neplní škola dobře svou socializační funkci, nepřipravuje náležitě pro život v dospělosti. Je sice bohatá na informace, ale chudá na jednání a konkrétní činnosti. Mladá populace projevovala snahu získat jakékoli vysvědčení o absolvování školy, bez ohledu na skutečné zájmy. Rozšiřoval se kult známek, neboť vysvědčení se stalo předpokladem pro získání určitého zaměstnání. U mladých lidí ustupovaly skutečné hodnoty poznání do pozadí. Ukazovalo se, že je potřeba nově uvažovat o funkci školy a cestách ke vzdělání.

V koncepci vzdělávacích obsahů se především zostřily tradiční nedostatky poznatkového encyklopedismu. Docházelo k hromadění poznatků, encyklopedickému pojetí učiva, které vedlo k mechanickému pamětnímu osvojování. Spolu s jednostrannou orientací na vědu se prosazovala i jednostranná racionalizace pedagogického procesu. Důraz na abstraktní logicismus a verbalismus posiloval dominantní roli učitele, který monotónně používal frontálního vyučování. V pozadí zůstal svět živých představ, celistvost názorných obrazů, symbolů, metafor. Zanedbávaly se emocionální stránky osobnosti žáka, jeho zájmy, touhy, rozvoj tvořivosti a eticko-praktické zřetele.

Jako další krizový jev se objevil fenomén odcizení. Docházelo k tomu, že se často ve škole necítili dobře ani učitelé ani žáci. Škola vytváří stresové situace,

kteřé ubíjejí motivaci a zájem o učení a vzdělávání vůbec. Soustředěná kritika směřovala k deformacím vztahů učitele a žáků.

V této době vzniká celá řada teoretických koncepcí a zvláště praktických snah, které usilují o hledání nové účinné cesty zkvalitňování vzdělávacích a výchovných procesů. Mezi nejvýraznější projevy tohoto úsilí náleží zakládání alternativních škol a intenzivně se rozvíjející hnutí pedagogických inovací. Termínem alternativní školy se označují takové školy, které chtějí odstranit tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Sledují přitom různé cíle a hájí různé hodnoty. Odmítají nátlak na kontrolu, výkon, známkování, konkurenci, propadání, teror známek a strach z nich. Zdůrazňují dobrovolnost, schopnost spolupráce, radost z učení, zdravé klima, tvořivost, individualitu a další.. Využívají široce nových pedagogických postupů. Obohacují spektrum školních činností, prověřují nové poznatky a cesty a přinášejí řadu nových podnětů také školám tradičním.

5.1 Pedagogické inovace

V zásadě jde o trendy, které směřují k překonávání jednostranných zřetelů k látce v jejím encyklopedickém pojetí, k překonávání jednostranně kognitivní orientace pedagogického procesu¹³. O trendy, které odmítají pasivní pojetí žáka, autoritářské klima ve třídě, uzavřenost školy od jejího prostředí. Inovační řešení představuje velmi komplexní a náročnou činnost, která zahrnuje poznávací, rozhodovací, hodnotící procesy, jež se vzájemně proplétají a ovlivňují. Realizace inovací zahrnuje nejen aspekty informační, využití kvality učitele, ale také aspekty činnostní, které jsou spjaty s osobností učitele. S cíli, které uznává a sleduje, s jeho hodnotovými postoji, s citovým zaujetím, se sférou jeho praktických zkušeností a dovedností. Nestačí tedy samo poznání. Musí zde být i vůle učitele něco měnit, rozeznání toho, co chce odstranit a čeho chce nově dosáhnout. Dalším důležitým momentem je i zvážení konkrétních podmínek realizovatelnosti inovací. To předpokládá analýzu výchozí situace, určení cíle změn, použitelných prostředků a metod, hodnocení očekávaných kladů a záporů.

¹³ Skalková, J.: *Za novou kvalitu vyučování*, Brno, Paido, 1995

5.1.1 Otevřené vyučování

Se rozvíjelo od 60. – 70. let v USA a Anglii pod strhujícím názvem *Open education*. Od 80. let se zásady otevřeného vyučování uplatňují nejenom v alternativních školách, v soukromých školách, ale i v běžných státních školách. Reprezentuje především bohatě členěné úsilí učitelů a vychovatelů, kteří chtějí uskutečňovat v praxi novou filosofii výchovy oproti tradiční práci školy a jejímu vyučování. Jde především o otevřenost vyučování vůči žákům. Na prvním místě usiluje o změny skutečnosti a každodenního života ve vyučování i ve škole.

Učení chápe jako konstruktivní proces, předpokládá, že skutečné struktury poznání, chápání smyslu, rozvíjení dynamických systémů myšlení se utvářejí především tehdy, jestliže žáci jsou aktivně činní, ať již teoreticky či prakticky. Didaktika, to znamená, že se žáci učí nejenom prostřednictvím frontálního vyučování, ale i prostřednictvím hry, uměleckých aktivit, experimentování. Reaguje na skutečnost, že děti žijí v změněných sociálních podmínkách. Silně je ovlivňuje svět masových médií. Úkolem školy je vytvářet prostor pro rozvíjení vlastních zkušeností, dávat příležitosti k aktivním činnostem.

Otevřené vyučování je tedy založené na změnách ve vztahu k žákovi, které se promítají do obsahových, metodických i organických dimenzí vyučování. Předpokládá neustálou tvořivou a aktivní činnost učitele. Především se mění prostředí třídy a její atmosféra. Třída se nechápe pouze jako místo, kde se děti učí, ale zároveň i jako místo, kde žijí a získávají zkušenosti. Vytváří prostředí, kdy se žáci v klidu učí, bez hektického napětí a neustálého nedostatku času. Novou formou je také *práce v kruhu* – děti se se svým učitelem shromáždí s židlemi v kruhu, kdy na sebe tedy všichni vidí a navozuje to přirozenou atmosféru. Důležitým charakteristickým rysem je *svobodná práce*. Žáci si sami volí z určitých možností v souladu se svými zájmy. Náleží sem také i povinné úkoly, které ovšem žáci plní svým vlastním tempem. Realizuje se buď ve skupinách, po dvojicích nebo individuálně. Pro organizaci procesu učení jsou v podmínkách otevřeného vyučování důležité učební plány. Obsahují přehled toho, co je závazné a co jsou nabídky pro vlastní volbu. Významným rysem je *zařazování projektů*. Od svobodné práce se liší tím, že předpokládá společné plánování a řešení úkolů ve skupině učících se žáků.

Jako pozitivní rys v otevřeném vyučování se hodnotí spojování individuálního a sociálního učení a partnerské kooperace, *skupinová práce*, utváření schopností vzájemné komunikace, porozumění a tolerance. Otevřené vyučování v principu neodmítá běžné frontální vyučování. Jde spíše o pružné utváření jejich vzájemného vztahu. Nejlepší výsledky otevřeného vyučování se projevují v postojích žáků ke škole, k učitelům, ve schopnostech spolupracovat, v tvořivosti, zvědavosti dětí, nezávislosti. Tradiční vyučování zase dosahovalo lepší výsledky v oblastech jako je například čtení, matematika, jazyk, více je jím podporována výkonová motivace.

Princip otevřeného vyučování hluboce ovlivňuje pozici učitele, vytváří vztahy vzájemné úcty, učí žáky přijímat zodpovědnost sami za sebe. Na učitele přitom klade nové nároky. Jde o utváření vztahu mezi školou a rodinou. Od počátku se jeho realizace děje se souhlasem rodičů.

5.1.2 Bielefeldské školní projekty

Iniciátorem byl Hartmut von Hentig, který založil dva projekty – školu laboratoř a vyšší školu Oberstufen-Kolleg. Tyto školy měly od počátku jako vědecké zařízení dvojí úkol : jednak vytvářet prostor pro vědecké experimentování v oblasti pedagogických disciplín, dále pak vytvořit školu, která bude jako klinika sloužit k přípravě budoucích učitelů. Myšlenka humanizace školy je především spjata s novou funkcí školy v současném světě. Základní požadavek je, odškolnit školu a učinit ji místem kde děti žijí. Didaktickým důsledkem je, nově utvářet vztah zkušeností dětí a poučování, systematického osvojování vědomostí. Nahradit poučování *orientací na zkušenosti*, získané prostřednictvím *vlastních činností žáků*.

Poznávání prostřednictvím činností se stalo vědeckým teoretickým východiskem školy-laboratoře. Obsah vzdělání se rozvíjí od celistvosti prožitku a zkušenosti v počátečních ročnících poznávání. V dalších ročnících dochází ke specializovanému poznávání, k předmětovému členění. Jde o spirálový model, rozpracovává koncepci všeobecného vzdělání a jeho vztahu ke vzdělání odbornému.

Humánní škola má být také místem, kde žáci získávají společné prožitky. Úkolem školy je proto vychovávat ke spolupráci a solidaritě. Proto je i při působení pokusných škol důležitá spolupráce s rodinou, s podniky, do nichž žáci přicházejí

na praxi i s dalšími sférami společnosti. Humánní škola nemůže být zbavena aspektů filosofických, jsou to především otázky o smyslu života, smyslu člověka i věci.

Hluboce se tato škola liší tím, že rozvíjí svou činnost pomocí 4 stupňů.

1. *tříletý stupeň představuje skupiny dětí 5 – 7 letých.* Tyto skupiny jsou maximálně 14-ti členné s jedním třídním učitelem. Každý rok 4 žáci třídu opustí a přejdou do další a 4 noví nastoupí. Činnost není dána učebním plánem, vytváří ji učitel, nerozlišuje se ostře učení a hra. Je tu mimořádná pozornost věnována vyrovnání sociálně kulturních zábran v rámci těchto věkově heterogenních skupin.

2. *stupeň (3. – 4. ročník)* tvoří skupinu po 20-ti dětech, které spolu zůstávají až do 10. ročníku a pracují s jedním třídním učitelem. Ani zde není zaveden předmětový systém, ale postupně se začínají vyčleňovat uvnitř tohoto stupně jednotlivé oblasti zkušeností.

3. *stupeň (5. – 7. ročník)* už má vytvořené oblasti vzdělávání. Jsou to : sociální oblast – styk člověka s člověkem, přírodovědná oblast – předměty biologie, fyziky, chemie, oblast vnímání a tvoření – hudební výchova, výtvarná výchova..., tělesná výchova – hry, sport, péče o tělo, řeč – cizí jazyky, psaní, čtení, sloh, matematika – tvoří samostatný obor

4. *stupeň* – zde je již plně zavedeno předmětové vyučování, postupně ubývají povinné předměty a nastupují volitelné.

Systém vyučování je během školního roku obohacován o celou řadu dalších netradičních forem. Jsou to *intenzivní fáze* – trvají většinou jeden týden a skupina zpracovává větší projekt. *Cesty do zahraničí* – umožňují skupinám 14-ti denní cesty. *Třítýdenní praktika* – ve výrobních závodech nebo službách, v 10. ročníku s profesionální orientací. Patří sem i *klubové činnosti a individuální práce*.

Uvedená výchozí koncepce obsahu vzdělání je empiricky prověřována v projektu vyšší školy. Jde o čtyřleté studium. Mohou se o ně ucházet absolventi školy-laboratoře, gymnázií, sjednocených škol, reálných škol i mladí lidé již pracovně činní do 25 let. V tomto typu školy se především nově řeší vztah všeobecného a odborného vzdělání. Spočívá v nabídce témat, z nichž si každý volí individuálně všeobecně vzdělávací program. Semestrální organizace připomíná vysokoškolské studium, jsou zavedena praktika, intenzivní fáze, projekty.

5.1.3 Freinetova pedagogika

Ovlivnila školu 20. století a zůstává otevřena i pro 21. století. Freinet kritizoval odtržení škol od života, redukci učení na verbální osvojování hotových poznatků, potlačování potřeb dítěte samostatně se rozvíjet. Odmítal ohrožování přírody vědecko-technickými poznatky. Jeho návrhy vždy směřují k přeměně školy, kterou navštěvují všechny děti. Škola je těsně spjatá se svým prostředím – vesnice.. Freinet obhajuje psychologii dítěte v přirozeném prostředí. Osobní zkušenost je podle něj nenahraditelná. Respektuje individualitu dítěte, aniž by odmítal důležitou roli sociálních vlivů.

Práce je středem veškeré činnosti. V práci může každé individuum uspokojovat své potřeby – je to činnost nepostradatelná pro plné rozvinutí vlastního já. Významným principem je možnost svobodně se vyjádřit, dále individuální a společenská odpovědnost. Žáci si vypracovávají *týdenní plány*, které plní a vyhodnocují. Freinet pomáhal vytváření třídní samosprávy žáků a podporoval jejich spolupráci. Nejznámější charakteristikou jsou také *školní tiskárny* – k realizaci třídní i mimotřídní korespondence, k vydávání třídních časopisů. Dále pak pracovní ateliéry – vymezený prostor k praktickým činnostem.

Obecně lze říci, že vychází těchto principů : žák má právo na vlastní individualitu a vlastní proces učení, rozlišnost žáků obohacuje pedagogickou činnost, žák má pracovat svým tempem, učení má být radostné a má vést k prožitku úspěchu, má být odstraněna selekce na základě konkurence a neúspěchu, cílem je vlastní kritické zkoumání skutečnosti, žák je iniciátorem a organizátorem procesu učení a cítí za něj odpovědnost, své konflikty ve třídě řeší žáci v radě třídy a uplatňuje se samospráva.

5.1.4 Projektové vyučování

Orientuje se především na zkušenosti žáka. Ty jsou založeny na aktivním vztahu člověka k přírodnímu nebo společenskému prostředí. Nelze od sebe odtrhovat poznání a činnost, práci hlavou a práci rukou. *Postup při vyučování* je následující :

- Nutno volit situaci, která představuje pro žáky skutečný problém. Mohou to být situace, které nejsou typicky školní a vycházejí z životního prostředí žáků, mohou to být problémy, které žáci skutečně mají a sami navrhnou jejich řešení.

- Další kroky spočívají v tom, že se s žáky prodiskutuje plán řešení zvoleného problému. Formulují se otázky a určí se, jaká bude forma výsledku.
- Rozvíjejí se činnosti, které vyžaduje řešení tohoto problému. Musí být jasno, jak a co kdo udělá. Žáci např. vyhledávají informace, shromažďují potřebný materiál, spojují text a obraz, účastní se různých exkurzí, sestavují modely, vyrábějí různé předměty.
- Závěr projektu by měl mít formu určitého zveřejnění výsledků práce i zhodnocení práce na projektu.

Diskuse se vedou o problému hodnocení projektového vyučování. Základní ideou tohoto vyučování je samostatnost, která se projevuje při formulaci otázek a problémů. Obvykle se při této formě nepoužívá známkování. Hodnotí se pracovní proces, nikoli pouze reprodukce izolovaných poznatků.

Velké nároky se kladou na učitelovu přípravu. Problémem jsou časové možnosti i látka. Je třeba vždy informovat rodiče, aby i oni chápali změnu ve vyučování, je nutno spojovat hodiny v rozvrhu a vnést změnu do obvyklého života školy.

5.1.5 Skupinové a kooperativní vyučování

Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků – až 5-ti členné, které spolupracují při řešení společného úkolu. Účinnost skupinového vyučování závisí na dosažení optimálního vztahu mezi ním a vyučováním frontálním za podmínky, že se náležitě uplatní individuální a individualizované činnosti žáků. Skupinové vyučování má dobré výsledky tam, kde nejde o prosté naučení faktů a jejich reprodukci, ale když žáci mají před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu. Účinnost skupinového vyučování není tedy automatickým výsledkem, ale závisí na cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách. Východiskem je formulace otázky, úkolu nebo problému, ať teoretické nebo praktické povahy. Dále žáci postupují jako při projektovém vyučování – shromažďují materiál, srovnávají, vyčleňují, třídí. Poté probíhá analýza problémové situace. Ve třetí etapě se výsledky práce skupin stávají předmětem spolupráce celé třídy.

Velice často se používá *slovní hodnocení*, nikoli pouze klasifikace. Často se diskutuje otázka, zda utvářet skupiny homogenní či heterogenní. Jak ukazují zkušenosti, obojí je dobré v různých situacích.

Jestliže chce učitel přistoupit k realizaci skupinového vyučování, je dobré aby věděl, že je třeba určitého přípravného období. Jde o nové pedagogické dovednosti, spjaté s usměrňováním práce celé skupiny. O pružné začleňování této formy výuky do běžného vyučování. Pro žáky přináší skupinové vyučování nové didaktické situace, kde aktivní činnost a samostatné práce se spojují s dovedností formulovat své otázky. Nestačí tedy pouze dát žáky dohromady. Nelze očekávat, že žáci se budou ihned orientovat v nové situaci.

5.1.6 Integrativní a celostní pedagogika

Mezi proudy pedagogického myšlení, které v současné době usilují o přeměnu tradiční školy, náleží také tato pedagogika. Často se pro tento proud používá označení *humanistická pedagogika*. Tento směr se opírá o psychoanalýzu. Vychází z představy o celistvosti lidské osobnosti, jejíž základní biologicky danou podstatu tvoří potenciality. Každý člověk má v sobě jakousi vnitřní potřebu využít veškerý svůj potenciál. Podporují myšlení, které překonává behaviorální koncepcce. Zdůrazňují rozvoj potenciálních sil žáka ve směru jeho seberealizace. Výchova má pomáhat dítěti rozvíjet se, nezasahovat autoritářsky, podporovat růst směrem k sebeaktualizaci. Dítě se musí učit odpovědnosti spíše než závislosti.

Projekce humanistické psychologie do pedagogických koncepcí je stejně tak nadšeně přijímána, jako zarputile kritizována. Nelze totiž zarýt jednostrannost, která představuje soustředění se na sebe, kultivace já, což často vede ke krajnímu subjektivismu, který může vést až k mysticismu.

Směr pedagogického myšlení, rozvíjející se pod vlivem humanistické psychologie, je také integrované vyučování. Opírá se o psychotherapeutické koncepcce, především o integrativní psychotherapii. Tyto techniky v rozsáhlé míře zavádějí afektivní zkušenosti do třídy a do vyučování. Snaží se, aby při vyučování nedocházelo jen k informování, ale aby žáci otázky zároveň *prožívali a pociťovali*. Vidí možnosti zefektivnění školního vyučování v posíleném působení na citové stránky žáka.

V souvislosti s látkou se klade důraz na vědomí jejího osobního významu pro žáka, do popředí vystupují motivační situace. Mezi techniky, které slouží těmto cílům, patří projekční metody, kreativní cvičení a hry, využívá se umění, hudba, literatura, hraní rolí na podporu vlastního projevu jedince.

Jako příklad jiné varianty humanistické pedagogiky může sloužit také celostní pedagogika. Jde o směr, který se pohybuje velice blízko psychoterapii. Vychází z pozitivního pohledu na člověka, předpokládá, že je schopen v procesu osobního růstu rozšiřovat své sociální kompetence, jestliže jsou dány adekvátní okolní podmínky. Koncentruje svou pozornost na konkrétní procesy vzájemných kontaktů mezi subjekty a na jejich zvláštnosti. Základním pojmem je tu intersubjektivita, jako významný faktor osobnostního rozvoje, která se chápe ve smyslu vztahů já – ty. Vede k učení se akceptovat druhého, rozvíjet vzájemné porozumění a toleranci mezi lidmi.

V procesu vyučování se klade důraz na celistvé učení, na integraci myšlení, cítění i jednání jakožto výraz vlastního já. Úkolem zaváděných metod je posílit osobní vztah žáků k vyučovacím předmětům. V centru pozornosti není testovaný úspěch učení nebo pozorovatelné změny chování, nýbrž charakter vnitřních procesů učení, subjektivní prožitek, intersubjektivní porozumění, hermeneutické chápání smyslu.

Oponenti celostní pedagogiky nepochybně oprávněně poukazují kriticky na to, že snahy o překonání jednostranně objektivistických teorií vzdělání vedly k jednostranné psychologizaci, poukazují na subjektivismus a orientaci k pouhému subjektivnímu štěstí, k přehlížení sociálních vztahů.

5.2 Tvořivost ve škole

Tvořivost je souborem vlastností, které dávají člověku schopnost, aby v důsledku změn ve svém vědomí vytvářel nový produkt. Obecně můžeme považovat tvořivost za vlastnost veškeré lidské činnosti, tedy nejen vědecké či umělecké, ale i praktické. Tvořivost přesahuje meze inteligence uplatněním produktivního myšlení a nalézáním takových řešení úloh, která jsou nejen správná, ale navíc se vyznačují *původností*¹⁴. Tvořivost jako vlastnost se projevuje takovými výsledky činnosti, které jsou novým přínosem pro jednotlivce i lidskou společnost. Příbuzným pojmem je *tvůrčí činnost* čili tvořivost z hlediska činnosti. Lze ji definovat jako objevení či volbu a použití subjektivně nových prostředků k řešení nového problému, jež vyžaduje změnu myšlení člověka a jež také zpětně pomáhá člověka utvářet. K tvořivé činnosti je zapotřebí určitého stupně technických dovedností. Procesy spojené s kreativitou zahrnují strategie, dispozice, které jedinec uplatňuje ke snazšímu zvládnutí tvůrčího procesu. Motivaci k úkolu lze považovat za nejdůležitější určující prvek z hlediska rozdílu mezi tím, co lidé mohou dělat a co skutečně dělají. Motivace určuje, zda bude kreativní proces nastartován a zda bude pokračovat. Zásady pro podněcování kreativity u žáků jsou v podstatě pouze obecnými teoriemi pro podporu zdravého osobnostního rozvoje jednotlivce.

- Povzbuzovat k autonomii respektováním dětské individuality a eliminací úzkostlivého řízení dětských aktivit. V procesu socializace zdůrazňovat zásady a jejich příčiny, nikoliv však formou pouhého nařízení bez vysvětlení.
- Učit děti soustředit se na vnitřní radost z učení a rozvíjení vlastních schopností. Pomoci jim dosáhnout vědomého odstupu od vnějších omezení, jež jsou na ně kladena, aniž by však tato omezení zcela opomíjely. Je třeba děti naučit, aby uchovávaly odměny, soupeření, hodnocení a další omezení ve své perspektivě tak, aby tyto faktory nepřevážily nad jejich vnitřním potěšením z vlastní práce.
- Zformovat nezávislé zapojení do tvůrčích aktivit a poskytnout dětem příležitost k objevování vlastní kreativity prostřednictvím řady činností a zážitků.

¹⁴ Dacey, J.S.: *Kreativita, Praha, Grada, 2002*

Aby výuka byla dostatečně efektivní, je třeba vhodně kombinovat a používat vyučovací metody a postupy. Mezi zásadní kritéria optimálního výběru metod patří především cíle a úkoly výuky, obsah a metody dané vědy, učební motivace žáků a jejich věkové předpoklady spolu s vědomostmi, zvláštnosti pracovního prostředí a v neposlední řadě také předpoklady samých učitelů, zkušenosti, teoretická i praktická příprava, schopnosti, morálně volní vlastnosti.

Základními vyučovacími metodami jsou informativní, heuristická, produkční, regulativní a projektové. Metody informativní a regulativní patří mezi klasické metody, proto je nezmíním podrobněji.

• **Heuristická metoda**

Učitel se orientuje na poznávací úsilí žáků, vede je ke zkoumání, objevování, rozvíjí jejich tvořivost. Žáci jsou stavěni do problémových situací, pro něž je typické vzájemné působení subjektu a objektu a v nichž se žák dostává do psychického stavu napětí, aktivace, prožívání rozporu mezi poznaným a neznámým, cítí snahu tento rozpor překonat.

problém = potíže teoretického či praktického rázu, která žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním

Hlavní způsoby řešení problémů:

- pokus - omyl
- postřehem
- rozumovou analýzou - nejcennější, poskytuje možnost řídit a rozvíjet myšlení žáka, což představuje vyšší úroveň mentální aktivity, než u informační metody, nejvýrazněji se projevuje v problémové výuce, jejímž hlavním znakem je, že žáci jsou stavěni do situací, které po nich vyžadují řešení nových úkolů a problémů.

Podmínky efektivnosti heuristické výuky:

- předchozí aktivace žáků
- vhodná motivace
- výcvik v pozorování
- rozvoj myšlenkových operací

- výběr vhodného učiva - kritériem je jeho problémovost - určitý stupeň obtížnosti, novosti, rozpornosti, ale též strukturovanosti a logické souvislosti. Obsahuje-li učivo množství izolovaných definic, nesouvisejících faktů, je vhodnější informativní výuka.

- **Produkční metoda**

Zasazuje žáka do praktické či přímo pracovní situace, kterou se učí zvládat v přímém styku s realitou. Jedná se o nejstarší typ výuky vůbec. Důraz je kladen na osvojení praktických či pracovních dovedností, aniž jsou podceny teoretické vědomosti. Žáci se učí pomocí pracovní činnosti, práce s materiálem, manipulace s věcmi, praktické činnosti ústící v tvorbu materiálních hodnot. Velkým přínosem této metody je úzké spojení praxe a teorie. Její uplatnění pro svou velkou praktičnost není příliš velké, zejména se jedná o různé výuky praktických činností a dovedností.

- **Projektové vyučování**

Poskytuje žákům větší volnost než tradiční frontální způsob výuky. Ruší hranice mezi jednotlivými vyučovacími předměty i systém vyučovacích hodin. Žáci se učí v projektech. Ty mohou být krátkodobé (1-3 vyučovací hodiny), střednědobé (4 hodiny až 1 týden), dlouhodobé (měsíc - rok). Cílem je, aby žák řešil úkol, který vychází z teorie, ale při zpracování nabývá konkrétní a praktické podoby, dostává reálný smysl vycházející ze života, avšak po zpracování se opět vrací do teoretické podoby, ta slouží žákovi jako základ jeho školních znalostí. Projektové vyučování je ukončeno veřejným hodnocením a projekt je určitým způsobem zveřejněn, zhodnocena dán k dispozici ostatním. Tato metoda, přestože ji považují za nejefektivnější, je ovšem velmi náročná na učitele z hlediska doby přípravy a vyhodnocení projektu.

Výhody projektové metody:

- projekt poskytuje dětem celistvé poznání, nikoli izolované poznatky (prolínání češtiny, přírodovědy, vlastivědy, HV, VV i pracovního vyučování...)
- děti se učí samostatně rozhodovat, formulovat svoje problémy, plánovat si činnost
- projekty vedou ke konkrétním, hmatatelným výsledkům
- děti se učí spolupracovat, rozdělovat si úkoly, vzájemně komunikovat, pracují ve skupinách

- podíl jednotlivce na řešení společného úkolu umožňuje zdravou sebereflexi, pocit potřeby, užitečnosti a úspěšnosti
- rozvoj iniciativy, aktivity, tvořivosti, samostatnosti, organizačních schopností, schopnosti překonávat překážky

Etapy tvořivé činnosti:

- etapa přípravná (iniciační) – rozlišení problému, motivace k jeho řešení; uplatní se zde především: senzitivita, smysl pro detail, imaginace, překonávání stereotypu
- etapa logicko–operační – reformulace problému, akumulace vědomostí, zkušeností pro jeho řešení → hypotézy, alternativní řešení... vše na vědomé úrovni pomocí logických myšlenkových postupů
- etapa intuitivně–inspirační – paralelně s etapou logicko–operační, ale na nevědomé úrovni, zintenzivnění spontánní aktivity v nevědomí, tzn. emoce, pocity, představy, sny, které vyvolávají nevědomé obsahy do vědomí, jež vedou k řešení problému, formulaci odpovědi v podobě náhlého vhledu, osvícení, intuici
- vlastní tvorba – uskutečnění nalezeného intuitivního řešení
- etapa závěrečná – ověření řešení, elaborace a prosazení řešení do praxe

Za hlavní teoretická východiska kreativity učitele a jeho interakci s dalšími činiteli didaktického procesu se považují tato¹⁵:

- každý učitel či žák je více či méně kreativní
- kreativita učitele či žáka se dá na individuálně rozdílné úrovni rozvíjet
- kreativní učitel má větší předpoklady pro účinnější rozvoj kreativity žáků
- každý učitel či žák má individuální práh optimální kreativity
- kreativita ve školní přípravě není cílem, ale prostředkem rozvoje a kultivace žáků i učitele
- kreativitu je možné objevit nebo navodit téměř v každé činnosti, neboli každá činnost má menší či větší “kreativní náboj”

¹⁵ Dacey, J.S.: *Kreativita, Praha, Grada, 2002*

- kreativní činnost ve škole můžeme navozovat a podněcovat, ale neměli bychom ji vynucovat
- kreativní činnost učitele a žáků je podmíněna kreativními podmínkami (přítom materiálně lepší neznamená kreativně lepší) a kreativním prostředím (zejména tvůrčí a emotivní atmosféra).

Za znaky kreativního žáka můžeme považovat následující:

- Větší sklony k emočním poruchám spojené zároveň s větším sebeovládáním
- Dokáže být ve svém myšlení analytický i intuitivní
- Uvažuje konvergentně i divergentně
- Většinou vyšší průměrná inteligence, ale nedosahuje geniality
- Otevřenější vůči zkušenostem, nebrání se přijímání nových informací
- Cítí se být zodpovědný za většinu toho, co se jim přihodí
- Častěji se zabývá samostatnými činnostmi
- Poměrně nezávislý na mínění druhých, trvá na svém navzdory kritice
- Rád sám plánuje, rozhoduje
- Zaujímá optimistický postoj vůči komplexním a složitým úkolům
- V situacích, kde existuje možnost vyjádřit se individuálně, má nejvíce nápadů
- Plodný bývá i za neobvyklých okolností
- Myšlenky originálnější, kvalitativně se liší od svých vrstevníků

Velký vliv na motivaci a výkonnost žáků má především pocit autonomie. Tradiční školy však žáka penalizují za jakékoliv samostatné snahy. Používají a oceňují především standardizované postupy, potlačují originální nápady, netolerují hravé přístupy. V dětech tak probouzí strach z rizika, protože každé selhání je potrestáno, úspěch s sebou naopak přináší odměny. Žáci se tak neučí smysluplně riskovat, pracovat kreativně, ale pracují raději usedlými metodami, které jistě vedou k úspěchu. Tyto usedlé metody často potlačují přirozený sklon dětí uplatnit u učení všechny smysly. Některé školy podněcují závislost na jazyku, jako jediném prostředku učení. Naštěstí mnoho škol a učitelů již dnes dává přednost tvořivým metodám práce. Za velký posun k celkovému lepšímu stavu výuky považují i RVP, který právě na tvořivost poukazuje, jako na důležitý prostředek výuky a výchovy nejen na základních školách.

6. Realizace literárních témat

Před samotnou realizací vybraných čtyř literárních témat jsem nejprve provedla pedagogicko psychologickou diagnostiku obou šestých tříd, v kterých jsem dále vyučovala. Tato diagnostika mi velmi pomohla především při sestavování pracovních skupin. Literární témata jsem vybrala po dohodě s vyučujícími českého jazyka obou tříd. Každé téma jsem tedy učila dvakrát, mohu proto porovnat vhodnost a přiměřenost použitých postupů, vzhledem ke konkrétní třídě.

6.1 Pedagogická diagnostika školních tříd 6.A a 6.B

Diagnostika školní třídy je mnohdy obtížnější a složitější než diagnostika jednotlivého žáka. Základ problému spočívá v tom, že třída je sociální prostředí, které žáky nesporně ovlivňuje. Na druhé straně značné rozdíly mezi charakterem jednotlivých tříd jsou, opět nesporně, způsobeny mj. výsledkem činnosti a dispozic jednotlivých žáků. Protože třída není jediným činitelem ovlivňujícím žáka, je velmi obtížné poznat a diagnostikovat míru jejího vlivu.

Z hlediska sociální psychologie bývá školní třída chápána jako sociální skupina, kde¹⁶:

- vztahy a činnosti jsou převážně orientovány úkolově, tj. jsou podřízeny postupnému osvojování učiva a dalším úkolům
- rozhodující roli má učitel, který prezentuje výchovně vzdělávací cíle, který žáky kontroluje a hodnotí a který orientuje a motivuje nejbližší „zónu vývoje“ žáků
- dochází k vytváření struktury interpersonálních vztahů, ke vzniku a utváření podskupin, kde se více či méně rozvíjí spolupráce a soutěživost

¹⁶ Hrabal, V.: *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*, Praha, SPN, 1989

Charakter třídy a vztahů v ní je ovlivňován a dán mnoha činiteli. Především je třeba vzít v úvahu věk žáků. Je známo, že významným vývojovým rysem třídy je zmenšování závislosti třídy jako skupiny na učiteli či vychovateli a růst nezávislosti, a to přímo úměrně věku. Učitelé dobře vědí, že závislost na učiteli je velmi silná u žáků šesti až osmiletých a že zhruba do 12ti let je třída zpravidla značně centralizovaná. Žáci mají ke svým spolužákům převážně optimistický, ale povrchní vztah a objeví-li se negativní volba, pak je nekompromisně negativní. Výrazný posun k nezávislosti třídy je možné sledovat kolem dvanáctého roku věku žáků. Lze pozorovat rozvážnost a výběrovost ve vztazích, postupně klesá závislost třídy jako skupiny na školní úspěšnosti, třebaže ta je na základní škole dost silná. V tomto období je značné nebezpečí vzniku a převládání protiškolních, někdy i protispolečenských cílů a hodnot. Je třeba připomenout, že když učitel tento postoj k autonomii nevidí, nebo ignoruje, může se setkat s vážnými výchovnými komplikacemi. Proces nezávislosti vrcholí na střední škole, ač i zde jsou značné rozdíly mezi typem a zaměřením té které školy.

Dalším činitelem je složení třídy podle pohlaví žáků, významným faktorem ovlivňujícím třídu je i její velikost, tj. počet žáků v ní. Výhody malých tříd jsou na první pohled zřejmé (lepší možnost učitele poznat žáky, přirozenější vývoj vzájemných vztahů, větší intenzita učitelova vlivu apod.). Značnou roli hraje složení třídy z hlediska úrovně dispozic jednotlivých žáků a charakteru jejich relativně stabilních individuálních zvláštností. Druhotným, ale nikoli zanedbatelným činitelem je i rodinné zázemí žáků ve třídě. To přímo ovlivňuje vývoj jednotlivého žáka a nepřímo vývoj a charakter třídy. Chce-li učitel diagnostikovat třídu, chce-li poznat charakter sociálních vztahů ve třídě, musí se snažit o zjištění následujících podmínek, mezi něž patří¹⁷:

- Získání všech dostupných údajů o jednotlivých žácích, všech údajů o specifičnosti třídy i dané školy jako výchovně vzdělávací instituce
- získání údajů o podmínkách a vlivech, která způsobují rozdíly mezi jednotlivými třídami
 - výchovní činitelé působící v dané třídě – učitelé, kteří tu učí, jejich pedagogické metody a přístupy, povaha vztahů učitelů k žákům třídy,

¹⁷ Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I, České Budějovice, PF JU, 1995*

možné příčiny nedorozumění a konfliktů mezi učitelem a třídou

- žáci a úroveň jejich dispozic – jaké jsou jejich schopnosti, základní vědomosti a dovednosti, jaká je úroveň jejich motivačních a vztahových dispozic
- organizační podmínky ve třídě – jaké je složení třídy z hlediska pohlaví,
- věkové homogenity nebo heterogenity, jaká je velikost třídy, aj.

Pro diagnostiku školních tříd, v kterých jsem vyučovala tvořivými metodami, jsem si vybrala **dotazník SORAD** a dále jsem vytvořila **dotazník na zájmové orientace a preference aktivity žáků ve vyučovacích hodinách**. V oblasti zkoumání a diagnostiky malých sociálních skupin je nejrozšířenější metodou *sociometrie*. Za autora této metody je považován americký psychiatr J. L. Moreno. V současné době je sociometrie chápána jako metoda k měření neformálních vztahů v malé sociální skupině z hlediska preference, odmítání a indiference v situaci volby¹⁸. Moreno stanovil několik pravidel pro konstrukci sociometrického testu. Z původních pravidel se dnes ještě běžně realizují tyto:

- osoby mají být požádány, aby provedly výběr nebo odmítnutí podle daného kritéria
- výběry musí být prováděny tak, aby o nich ostatní členové skupiny nevěděli
- otázky je třeba formulovat tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli

SORAD je vhodný jako nástroj diagnostikování sociability žáka. Získávají se jím vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě nebo v jiné výchovné skupině a zároveň vzájemné charakteristiky, které souvisejí s interindividuálními vztahy. Výsledky je možno analyzovat z hlediska třídy, jejích charakteristik a její struktury, ale také z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve skupině.

¹⁸ Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I, České Budějovice, PF JU, 1995*

Při konstrukci dotazníku, jeho přípravě a aplikaci je třeba dodržet následující požadavky:

- Je nutné přesně vymežit hranice skupiny, jejíž struktura bude zkoumána. V těchto mezích se musí pohybovat volby zkoumaných jedinců. Znamená to, že mohou volit pouze mezi členy dané skupiny. Já jsem pracovala pouze s uzavřenými skupinami školních tříd 6.A a 6.B ZŠ.
- Každý člen skupiny smí provést neomezený počet voleb
- Formulace otázky musí vycházet z přesně promyšleného kritéria, aby pokusné osoby správně pochopily hledisko posuzování svých partnerů. V mém případě se jednalo o otázky na vliv a sympatie spolužáků, a oba tyto pojmy byly před vyplňováním dotazníku vysvětleny.
- Musí být zaručena anonymita (dotazník se pochopitelně neprovádí anonymně, ale všichni členové mají být ubezpečeni, že jejich volby bude vyhodnocovat pouze vedoucí výzkumu). V žádném případě neseznamujeme s konkrétními výběry. Můžeme seznámit jen s výsledky formou indexů, anebo s grafickou prezentací struktury skupiny bez uvedení jmen jednotlivých členů. Žáci celkové tabulky s výsledky neviděli a neměli možnost se s nimi nijak seznámit. Nabídla jsem jim však možnost, aby v případě zájmu o vlastní výsledky testu, individuálně navštívili učitele, který jim sdělí přiměřenou formou jejich postavení ve třídě. Zásada anonymity zaručuje, že žádný z účastníků testu nebude mít přístup k výsledkům ostatních účastníků, tzn. že žádný žák třídy nebude mít možnost zjistit, jak dopadl jeho spolužák. Každému žáku jsem poskytla informace jen o něm samotném.

Vlastní práce žáků na dotazníku proběhla ve třech oddělených etapách:

- Nejprve jsem položila otázku týkající se vlivu žáků ve třídě. Ještě bez komentáře jsem napsala na tabuli tuto stupnici:
 - 1 – nejvlivnější žák třídy
 - 2 – patří mezi několik nejvlivnějších
 - 3 – má průměrný vliv jako většina žáků

4 – má slabý vliv

5 – nemá žádný, nebo téměř žádný vliv

Potom následovala instrukce s tímto obsahem: „Nyní napište ke každému spolužáku číslo, které označuje, jak velký vliv má na ostatní. Hodnotěte podle vlastního, nezávislého mínění, které je nejhodnotnější. Vzájemné domlouvání zkresluje výsledky.“ Zvláště v nižších ročnících je nutno srozumitelně vysvětlit obsah pojmu vliv (což jsem udělala i já, protože jsem si nebyla jistá, zda všichni žáci chápou tento pojem správně) asi v tomto smyslu: „Vliv žáka se pozná podle toho, do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte, je-li vliv dobrý nebo špatný, jen sílu vlivu. Zda je to vůdce třídy, jestli ho spolužáci poslouchají.“

- Pak jsem položila analogicky otázku na vzájemné sympatie.

Stupnice:

1 – velmi sympatický

2 – sympatický

3 – ani sympatický, ani nesympatický

4 – spíše nesympatický

5 – nesympatický

Stupnice je záměrně mírně nesymetrická, aby se tím poněkud vyrovnala běžná tendence posunu k pozitivnímu hodnocení.

Sympatie jsem vysvětlila asi takto: „Je mi příjemný, rád se s ním stýkám, chtěl bych s ním jet na výlet, spát ve stanu, kamarádit se.“ Zdůraznila jsem, že sympatie jsou individuální, každý má rád trochu jiné lidi, takže domlouvání nemá smysl.

- Dotaz na „motivaci sympatií.“ Zbytek vyučovací hodiny jsem využila k tomu, aby žáci napsali „odůvodnění“ svých sympatií a antipatií nejprve o spolužácích stejného pohlaví, pokud zbude čas, o ostatních. Jak se ukázalo, někteří nenapsali údaj o žádném ze svých spolužáků, někteří naopak o všech. Nejsem schopna říct, zda to bylo nesoustředěností nebo nepochopením, nebo pouze žáci nevěděli a nebyli ještě schopni analyzovat do větší hloubky své pocity.

Následovalo vyhodnocení výsledků, které je u tohoto dotazníku velmi složité a zdlouhavé. Sestavila jsem maticové tabulky a s nimi jsem pomocí počítačového programu pracovala. U každého žáka jsem sledovala několik údajů. Jaké známky celkově obdržel – jejich průměr. Jaké známky obdržel pouze od spolužáků stejného pohlaví, jaké od opačného pohlaví. Jaké známky sám uděloval. Obecně mohu říci, že u vlivu nejlépe, tedy největšího vlivu dosahovali žáci s celkovými největšími hodnoceními, u sympatií naopak, žáci s nejmenšími známkami. Získala jsem tedy u každého žáka sumu, jež reprezentovala jeho pozici ve třídě. Následně jsem v tabulce získala konkrétní informace o pozici každého žáka ve své třídě. Při porovnání všech výsledků všech žáků jsem měla možnost srovnat objektivitu jejich jednotlivých výpovědí a také jsem zjistila dost cenné informace o žácích samotných. Ve smyslu jejich mínění samotných o sobě. Protože při porovnání známek které udělil a dostal jsem se mnohdy dostala k velkému rozdílu. Žák u všech neoblíbený, nesympatický a bez vlivu ve třídě naopak ostatní hodnotil velice kladně, což ukazovalo na zjevný nepoměr mezi jeho chápáním okolního světa a sebou samým. Naopak se vyskytl i případ žáka s kladným hodnocením od ostatních, který však uděloval ostatním horší známky. V tomto případě šlo naopak o velmi kritický pohled vyspělé spolužačky, která se již mentálně mírně vzdálila svým spolužáků, aniž by však oni tento rozdíl postřehli. Také jsem díky tomuto dotazníku věnovala větší pozornost dění ve třídě právě kolem neoblíbeného žáka. A má pozornost brzy přinesla pozitivní výsledky, protože jsem bohužel odhalila dost závažné projevy šikany. S šikanujícími i šikanovaným se celá věc projednávala, prodiskutovala se i s rodiči a dnes naštěstí již nemám žádné zprávy, že by tento vysoce negativní jev v jakékoliv podobě byl přítomný.

Celkové výsledky mi pomohli především při rozdělování dětí do skupin při tvořivých činnostech. Kdy jsem se snažila tvořit skupinky průměrných žáků a začleňovat do každé jednoho nadprůměrného a jednoho z těch nejslabších. Momentálně však nehovořím o jejich studijních výsledcích, ale právě o výsledcích sociálních. Kdy i žák který je zbytkem třídy opomíjen měl možnost pracovat ve funkční skupině, kterou motivoval k větším výkonům právě žák s nejlepším celkovým hodnocením. Tato metoda se mi velmi osvědčila, protože nedocházelo k situacím, kdy jedna skupinka tvořená z těch nejlepších si musí z nouze přibrat jednoho nejslabšího a po celou dobu práce jej v podstatě ignoruje, popřípadě mu dává najevo svůj negativní postoj. I při klasických hodinách se mi tyto poznatky o třídě mnohdy hodily, díky nim

jsem mohla pedagogicky a lidsky působit právě na vlivné a sympatické žáky, když jsem potřebovala pracovat s celou třídou a vhodně ji motivovat.

Index vlivu ukazuje předně pozici žáka z hlediska jeho podílu na regulaci v dynamických vztazích. Zjistí se tak vůdcové na jednom a okrajová žáci na druhém „pólu“. Pokud jde o osobnostní hodnocení, vypovídá index vlivu zvláště o dispozicích, které konstituují „sociální sílu“, zdatnost jedince z hlediska norem a hodnot skupiny. Vlivní žáci se navíc zpravidla odlišují od nevlivných silou tendence regulovat interakci spojenou se schopností a dovedností v tomto směru¹⁹.

Index oblíby, vyjadřuje pozici žáka podle oblíbenosti, míru přijetí či odmítnutí spolužáky, tedy sociální distanci, která se která se projevuje tendencí spolužáků navazovat se spolužákem kontakt, nebo se od něj vzdalovat, což vede v krajním případě až k izolaci. K dispozicím, které vytvářejí předpoklad oblíby, patří opět „sociální síla“, která tedy ovlivňuje obě uvedené pozice a způsobuje až do puberty vysokou korelaci obou indexů.

Abych mohla s třídami efektivně pracovat, potřebovala jsem zjistit další informace o jednotlivých žácích a celých třídách. Cílem mého výzkumu bylo zjistit přístup žáků k vyučovacímu procesu, zda již nesou zodpovědnost za své chování, jaký je jejich zájem o studium, jaké vyučovací metody upřednostňují. Velmi mě zajímala názorová hladina žáků, především co se týká požadavků na ideálního kantora, na jeho výukový systém a také charakterové vlastnosti. Snažila jsem se také zjistit, zda dokáží být žáci v tomto věku sebekritičtí, objektivní. Důležitá pro mě také byla otázka, zda by chtěli dále studovat, nebo zda mají představu o svém budoucím povolání. Předpokládala jsem rozdílné odpovědi chlapců a dívek, a také žáků s nadprůměrnými výsledky a žáků s prospěchem slabším.

Výzkum byl proveden ve dvou šestých třídách. Dotazník jsem rozdala na začátku hodiny a ponechala žákům k vyplnění asi 20 minut. Žákům byly otázky vysvětleny, vyplňovaly je pod mým vedením postupně, jednu otázku po druhé. *Celkem odpovědělo 38 žáků, z toho 18 chlapců a 20 dívek. Chlapců s prospěchem do 1,5 včetně bylo 5, dívek s tímž prospěchem 9, celkem tedy žáků s nadprůměrným prospěchem odpovědělo 14.*

¹⁹ Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I*, České Budějovice, PF JU, 1995

- **dívky do průměru 1,5 včetně**

- Při vyučování ocení zajímavé metody, např. pouštění výukového videa, zajímavé publikace, obrazy, jsou rády když učitel umí látku zajímavě vysvětlit. Rády komunikují s kantorem, vyjadřují svůj názor. Od spolužáků jednoznačně oceňují, když jsou potichu a nevyrušují. Vadí jim špatně vysvětlená látka, které nerozumí a nečekané testy. Oblíbené předměty jsou různorodé, téměř vždy souvisí s dalším studiem, většinou by chtěli studovat na vysoké škole, která povede k vysněnému povolání.

- **dívky nad průměr 1,5**

- Také oceňují zajímavé metody kantora, především video, exkurze, obrazové publikace. Navíc očekávají, že kantor bude také vtipný, příjemný a přátelský. Mají rády volnější hodiny, kolektivní práci a referáty, komunikaci s kantorem. U spolužáků se jim líbí, když nevyrušují, pouze poradit mohou, a když jsou ostatní zkoušeni. V hodinách jim jednoznačně vadí pětistupňová klasifikace. Další studium by si většina přála na střední škole, ale povolání nemají ujasněné.

- **chlapci do průměru 1,5 včetně**

- Požadavky na kantora jsou stejné jako u dívek s tímž průměrem. Mají rádi komunikaci s kantorem, kolektivní práci. U spolužáků se jim líbí, když nevyrušují a když jsou zkoušeni. Zatím nemají představu o povolání, ani o dalším studiu.

- **chlapci nad průměr 1,5**

- Od kantora by navíc od ostatních očekávali, aby je bral více do počítačové učebny na výukové programy na počítačích. Při hodinách rádi vyrušují, baví třídu, vyjadřují své názory, kolektivně pracují a přednáší referáty, někteří jsou nejraději, pokud nemusí dělat vůbec nic. U spolužáků oceňují napovídání, vtipkování. Velmi jim vadí klasifikace a dlouhý výklad, který musí zapisovat do sešitů. Oblíbené předměty jsou nejčastěji technické – matematika a výpočetní technika. Studovat však vůbec nechtějí, někteří snad vyučit, v povolání zatím jasno nemají.

Tento průzkum dopadl dle mého očekávání. Žáci se shodují v požadavcích na kantora. Většinou odmítají odborný strohý výklad, oceňují zajímavé metody, lidský přístup kantora, vysvětlení látky, které neporozuměli. V požadavcích na aktivitu jich samých a chování spolužáků během vyučování se podstatně liší. Většina dívek je zřejmě mírně vyspělejší, jejich odpovědi jsou objektivnější a smysluplnější, než u chlapců. Dívky vysoce nadprůměrné již mají své studijní cíle pevné a jsou si vědomy práce, kterou musí pro jejich splnění vynaložit.

Z hlediska jednotlivých tříd a vhodných výukových metod je zřejmé, že v 6.B, kde je velké procento chlapců s horším průměrem musí být vyučovací jednotky postaveny mnohem pestřeji než v 6.A. Pokud výklad nechápou, vzdají snahu a věnují se mimoškolním aktivitám. Baví je však samotná práce, kolektivní spolupráce, kde mohou své poznatky sdělovat např. formou referátů ostatním. Domnívám se, že právě v této třídě jsou tvořivé metody velmi důležité a efektivní. Klasické vyučování žáky odradí, nudí.

V 6.A si může kantor dovolit vykládat látku odborněji a postupovat klasicky. Ale i v této třídě je velké množství dětí, které by ocenily vlastní aktivitu, kolektivní práci a větší podíl jich samotných na výkladu.

6.2 Lakomá Barka

6.2.1 Příprava vyučovací hodiny

Téma : moderní pohádka – Lakomá Barka

Cíl : vzdělávací – charakteristika žánru moderní pohádka
výchovný – zamyšlení nad lakotou, krádeží a nepoctivostí

Dovednosti : četba, interpretace, dramatizace

Pomůcky : Jan Werich : Fimfárum, Lakomá Barka – CD

Jan Werich : Fimfárum, Lakomá Barka – text

Fáze:

- **úvod :**

organizační záležitosti, zápis do třídní knihy, změna uspořádání třídy –
žáci si sesednou do půlkruhu

- **expoze :**

- motivace : poslech části nahrávky CD Lakomá Barka

metoda názorně demonstrační

cca 10 min

- četba žáků : závěr ukázky, střídají se po odstavcích

metoda tradiční, slovní

cca 7 min

- interpretace : Jaké hlavní postavy zde vystupují? (Barka, učitel, farář,
starosta, Kubát)

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 1 min

- interpretace : Jaká byla Barka? Její vlastnosti.... Žáci vlastnosti zapisují na tabuli. Poté se rozdělí na skupinky po třech, každá skupinka v půlkruhu pantomimicky předvede jednu z těchto vlastností (lakota, zvědavost, závist, ošklivácká)

metoda tvořivá, dramatizace
cca 6min
- interpretace : Jak byste popsali učitele? Další dvě skupinky žáků předvedou pantomimicky vlastnosti učitele.

metoda tvořivá, dramatizace
cca 4min
- interpretace : Jaký byl Kubát a jaký starosta? Dva žáci sehraji scénku výměny pytlů a jak se u toho oba zmínění tvářili – pantomima. (úlek, překvapení, strach, stud..)

metoda tvořivá, dramatizace
cca 2 min
- interpretace : Co znamená, že v učiteli hrklo? Předved'te – dva až tři žáci (lekl se, ztuhl, bál se, styděl se..)

metoda tvořivá, dramatizace
cca 2 min
- interpretace : stručný popis prostředí - vesnice Dejvice, škola, náves, fara ; připomíná pohádku lidovou? Ne, tam není prostředí konkrétní.
Které věci moderního života se zde objevují? Známe autora? Ano.. = pohádka moderní, autorská
Jak by skončila lidová pohádka? (polepšení Barky, učitele, starosty, Kubáta..)

metoda klasická, slovní, dialog
cca 4 min

- **fixace :**

- shrnutí : Jak poznáme pohádku? Vypravování o smyšleném světě, obvykle nadpřirozené bytosti, vítězí dobro nad zlem, není určeno konkrétně místo, čas. Tím se liší pohádka moderní – věci ze současného života.

metoda klasická, slovní, monolog

cca 2 min

- zápis do sešitu : Jan Werich – Fimfárum – Lakomá Barka
pohádka – vypravování o smyšleném světě. Vítězí dobro nad zlem. Vyskytují se zde nadpřirozené bytosti. Není zde určeno místo ani čas.

pohádka moderní – vyskytují se věci z moderního života

metoda klasická, slovní, monolog

cca 3 min

- **závěr :** Zadání domácího úkolu : vysvětlete tato slova : samozásobitel, šiklo se, je kaput, žralo ji to

metoda klasická, slovní, monolog

cca 2 min

6.2.2 Průběh a zhodnocení hodiny

V hodinách jsem se držela z větší části přípravy. Byly zde však rozdíly mezi jednotlivými třídami. V 6.B je větší množství žáků se specifickými poruchami učení, proto četba ukázky byla pro ně obtížná a trvala jim déle, než ve třídě paralelní. V praktických dovednostech a dramatizaci se však zapojovali všichni žáci velmi dobře, úkoly mnou zadané chápali, práce je bavila. Na konci hodiny byli téměř všichni schopni definovat pohádku a rozlišit pohádku lidovou a moderní. Naopak v 6.A jsem byla mírně zklamaná, protože někteří žáci se styděli hrát před ostatními a bylo těžší je motivovat. Většinou se jednalo o dívky, introvertní a nadprůměrné.

6.3 Vodník

6.3.1 Příprava vyučovací hodiny

Téma : balada Vodník

Cíl : vzdělávací – charakteristika žánru balada
výchovný – otázka viny a trestu

Dovednosti : četba, recitace, hudební doprovod ve skupině, interpretace

Pomůcky : Karel Jaromír Erben – Kytice – Vodník; Zdeněk Fibich – Vodník – CD;
hudební nástroje, šátky

Fáze :

- **úvod :**
organizační záležitosti, zápis do třídní knihy

- **expozice :**
 - motivace : děti si zaváží oči šátky, představují si vodníka, poslech melodrama
metoda názorně demonstrační
cca 10 min

 - interpretace : Jak na vás ukázka působila? Nálada, pocity? Jaký je děj a konec? Definice balady – báseň se smutným dějem a tragickým koncem, často smrt hrdiny, podléhá v boji s nadpřirozenými silami
metoda tradiční, slovní, dialog
cca 3 min

Za domácí úkol si měly děti přečíst baladu v čítance a snažit se o recitaci zadané části, většina 3-5 slok, recitace s textem, ne z paměti.

- práce s textem : Kterými verši je vyjádřena ponurá vodníková říše?

O čem zpívá mladá vodníková žena v ukolébavce?

Kterými verši naléhavě žena prosí vodníka?

Vyjádřete vodníkovu povahu

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 10 min

- vlastní recitace žáků + hudební doprovod : 9 žáků recituje, každý svůj úsek textu, zbytek třídy hudebními nástroji dotváří náladu básně

metoda tvořivá, produkční

cca 15 min

- **fixace:**

- shrnutí : co je balada? Jak ji poznáme?

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 1 min

- zápis do sešitu : Karel Jaromír Erben – Kytice – Vodník

balada – báseň s pochmurným dějem a tragickým koncem, často smrt. Hrdina podléhá v boji s nadpřirozenými silami.

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 2 min

- **závěr** : Zadání domácího úkolu – Přečtěte si v Kytici alespoň jednu další baladu a napište si její název.

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 1 min

6.3.2 Průběh a zhodnocení hodiny

Tato hodina dopadla nad mé očekávání velice dobře v obou třídách. Obávala jsem se recitace v 6.B, kde je mnoho dyslektiků, ale naštěstí domácí přípravu nepodcenili, úseky mnou zadané nebyly dlouhé a tak je zvládli téměř všichni, proto se i tady recitace velmi povedla. Hudební doprovod byl v obou třídách vynikající. Někteří žáci hrají na hudební nástroj a vedli hlavní linii, ostatní se přidávali, ale celek byli schopni tvořit harmonický. V obou třídách měla tato hodina velký úspěch a žáci byli nadšeni. Domnívám se, že snad všichni žáci procítili náladu a atmosféru balady, pochopily hudbou tento literární žánr. Během výuky zcela pochopitelně nebylo možné udržovat klid a ticho ve třídě, jistá míra ruchu byla přijatelná, párkrát jsem však musela mírně žáky uklidnit a utiшит, když přes hudební doprovod nebyla slyšet recitace spolužáků.

6.4 Daidalos a Ikaros

6.4.1 Příprava vyučovací hodiny

Téma : staré řecké báje – Daidalos a Ikaros

Cíl : vzdělávací – charakteristika žánru báje

výchovný – uvědomování si zodpovědnosti

Dovednosti : četba, práce s textem, tvorba osnovy pomocí ilustrace, interpretace

Pomůcky : Eduard Petiška – Staré řecké báje a pověsti – Daidalos a Ikaros

pastelky, čtvrtky, ptačí pířka, vosk

Fáze:

- **úvod :**

organizační záležitosti, zápis do třídní knihy

- **expoziční :**

- motivace : dětem poslat pířku a vosk, nechat kolovat po třídě – různé nápady co lze z tohoto vyrobit

metoda názorně demonstrativní

cca 3 min

- četba ukázky : žáci čtou po odstavcích, střídají se

metoda tradiční, slovní

cca 8 min

- interpretace pomocí ilustrace : žáci pracují ve dvojicích

nakreslete comics k příběhu, který jste četli, tak aby se z něj dal příběh odvyprávět, nakreslete to nejdůležitější

metoda tvořivá, produkční

cca 15 min

Všechny obrázky děti naskládají do prostoru pod tabulí, každý žák tužkou udělá čárku na nejlepší obrázek – ten, který nejlépe vystihuje děj. Následuje diskuse o nejlepších obrázcích.

- interpretace pomocí obrázků a textu : Kdo byl Daidalos? Jaký byl? Proč zabil Taloa? Proč se Daidalovi nelíbilo na Krétě a chtěl uprchnout? Proč musel utéct tajně? Čím se provinil Ikaros?

Stručně vyprávějte podle vlastního obrázku příběh, jaké postavy zde vystupují, báje nebo pohádka??

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 7 min

- **fixace :**

- shrnutí : báje – smyšlená vyprávění, lidé v nich hledali odpovědi na smysl a vznik života, vystupují v nich bohové, výjimeční hrdinové

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 2 min

- zápis do sešitu : Eduard Petiška – Staré řecké báje a pověsti – Daidalos a Ikaros
báje – smyšlené vyprávění, lidé hledají odpovědi na vznik světa, vystupují bohové, výjimeční hrdinové

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 2 min

- **závěr :** Zadání domácího úkolu : Najděte si obrázek čejky a vložte do sešitu

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 1 min .

6.4.2 Průběh a zhodnocení hodiny

V 6.A dopadla hodina velmi dobře, žáci pracovali ukázněně, pochopili zadání úkolu a byli schopni pěkně interpretovat dílo, jak pomocí vlastní tvorby, tak při práci s textem. Bohužel v 6.B se mi tato hodina příliš nepovedla. Neodhadla jsem náročnost ukázky pro žáky, kteří se hůře orientují v textu a mají problémy se čtením. Mnoho jich tak nechápalo zadání práce, soustředili se mnohdy jen na nepodstatné detaily a nebyli schopni přiměřeně interpretovat dílo. Musela jsem s žáky pracovat velmi individuálně, což jsem však nestíhala, takže jsem se nemohla věnovat všem najednou a někteří nepracovali jak měli. Přesto si myslím, že metoda byla zvolená poměrně dobře, jen bych pro příště nejprve stručně tradičně slovním dialogem interpretovala text a až po ujištění, že všichni textu dostatečně rozumí, bych zadala tvořivou činnost.

6.5 O moudrosti Šalamounově

6.5.1 Příprava vyučovací hodiny

Téma : pověst O moudrosti Šalamounově

Cíl : vzdělávací – charakteristika žánru pověst

výchovný – prohloubení sociálního citění, pochopení pojmu spravedlnost

Dovednosti : četba, interpretace, ilustrace, přednes před třídou, komunikativní a sociální kompetence při práci ve skupině

Pomůcky : Ivan Olbracht – Biblické příběhy – O moudrosti Šalamounově

pastelky, čtvrtky, maketa meče, slovníček pojmů

Fáze :

- **úvod :**

organizační záležitosti, zápis do třídní knihy, uspořádání žáků do skupin po šesti

- **expoze :**

- motivace : ukázat dětem meč, v jaké době se používal? Znáte nějaký příběh o meči? Stručně vyprávějte

metoda názorně demonstrační

cca 2 min

- četba žáků : ukázkou po odstavcích, střídají se

metoda tradiční, slovní

cca 7 min

- interpretace : hlavní těžiště práce ve skupinách

v každé skupině rozdělení rolí

dva žáci – hledači citací, badatelé – vysvětlí neznámé

pojmy, vyhledají historické informace o tématech v textu

dva žáci - vykladači postav – objasní chování hlavních postav, charakterizují je

jeden žák – ilustrátor – kreslí ilustraci k příběhu

jeden žák – zapisovatel, informátor – od ostatních sepíše hlavní body, poznámky a informuje ostatní skupiny o výsledcích společné práce

metoda tvořivá, skupinový projekt

cca 20 min

pomocný slovníček pro žáky badatele a hledače citací :

David – Izraelský král

dal pomazati – korunoval, jmenoval

okrsek zemský – Země

Eufkrat – řeka v dnešní Sýrii, Iráku

Filištini – obyvatelé Palestiny

Izraelský lid – židé

cedr, cypřiš – jehličnaté stromy

Hospodin – Pán Bůh

Jeruzalém – hlavní město Izraele

slynout – být proslulý, známý

Sába – ostrov Antil v Karibiku

cent – váhová jednotka

gabaon – velká svatyně na obětování

Mojžiš – vůdce židovského národa, předal desatero božích příkázání lidem

hokyně – ženy prodávající ovoce

rozetnout – rozseknout

Bible – posvátná kniha křesťanů

pomocné otázky pro vykladače postav :

Čí syn byl Šalamoun?

Jak dlouho panoval?

Jak velká byla jeho zem?

V kolika letech se stal králem?

Jak získal moudrost?

Co vše Bůh Šalamounovi dal?

Jaký spor vyřešil Šalamoun mečem?

Proč obě ženy tvrdily, že je dítě jejich?

Jak se zachovala pravá matka a proč?

Rozsoudil Šalamoun spor spravedlivě?

- **fixace :**

- shrnutí : informátoři představí výsledek práce ostatním skupinám (ilustrace + vysvětlení historie, charakteristika postav, shrnutí děje)

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 8 min

- definice pověsti – příběh, který jsme četli báje, pověst, pohádka? Proč?

- pověst pravdivé jádro (postavy, čas, místo)

metoda tradiční, slovní, dialog

cca 2 min

- zápis do sešitu : Ivan Olbracht – Biblické příběhy – O moudrosti Šalamounově

pověst – příběh z dávných dob, v kterém je pravdivé jádro, skutečné postavy, čas, místo děje

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 2 min

- **závěr :** Zadání domácího úkolu : Vzpomeňte si na další příběhy z Bible. Napište názvy alespoň tří.

metoda tradiční, slovní, monolog

cca 2 min

6.5.2 Průběh a zhodnocení hodiny

Pro realizaci této hodiny jsem potřebovala znát pedagogicko psychologickou diagnostiku obou šestých tříd. Také jsem již musela znát žáky, alespoň přibližně. Vhodně vytvořené skupiny byly základem úspěšné práce. Velmi jsem se na to proto soustředila. Příkladala jsem tomuto velkou důležitost. Má snaha se vyplatila, protože jsem byla schopná sestavit pracovní skupiny vhodně. Snažila jsem se umístit do každé skupiny jednoho z premiantů a dostal roli vykladače postav, nebo příběhu, k němu jsem připojila žáka méně zdatného. Vytvářela jsem tedy skupiny velmi různorodé. Žáci byli nejprve překvapeni, zvyklí na tvoření skupin podle přátelství. Bohužel to by pro výuku znamenalo, že jedna skupina bude vysoce nadprůměrná a v druhé by žáci nebyli takřka schopni nic udělat. vyvážeností skupin jsem docílila, že i horší žáci se pod vedením lepších dokázali perfektně začlenit do týmové práce a odváděli vysoce nadprůměrné výsledky. Dokonce i v 6.B se práce povedla jak měla. Projektovou metodu bych si zvolila i pro další výuku. Vyžaduje sice větší přípravu a promyšlenost hodiny, jak pracovních skupin, tak zadání jednoznačných úkolů, ale metoda je efektivní. zapojí se všichni žáci, nejsou pasivní a z vyučování odchází, aspoň dle mého mínění, spokojení a nadšení z výuky. Učí se komunikovat s ostatními, řešit společný problém, úkol. Přestože má každý zadaný vlastní práci, tak si žáci různě pomáhali a spolupracovali. Hodina se i po literární stránce vydařila.

7. Závěr

S novou koncepcí vyučovacího procesu na základních školách, jakou je uvedené Rámcového vzdělávacího programu do praxe dochází k velkému posunu v přístupu k vzdělávání. Upouští se od tradičních způsobů práce, zajišťujících především naučené poměrně velké množství informací. Důraz se klade na klíčové kompetence, zmíněné v RVP, které žák využije a potřebuje pro kvalitní život. Kompetence sociální, komunikativní a další učí žáky spolupráce, slušnému a asertivnímu vyjadřování, vhodnému argumentování a tvoření vlastních názorů. Ve výuce není důležité množství fakt, ale schopnost a umění nalézt si podrobné informace přímo ve zdrojových materiálech.

Tradiční metody mají bezpochyby své místo ve vyučovacím procesu. Těžko můžeme vyučovat aktivně, když žáci nemají zvládnuté určité penzum vědomostí, na kterém vystaví vlastní aktivitu. Jak jsem se sama přesvědčila při výuce tématu Daidalos a Ikaros, kde žáci bez předchozího shrnutí a jasného zadání úkolu nebyli schopni samostatně tvořivě pracovat. Tradiční přístupy však mnohdy neberou v úvahu individualitu jedince, zvědavost dětí, nastupujících do základní školy. Vycházím z předpokladu, že aby se děti něco naučily, musí je daná látka bavit. A domnívám se, že strohý odborný výklad kantora žáky nebaví, nezaujme a nenadchne, proto ztrácí mnohdy o předmět zájem úplně. Vědomosti získané pouhým učením se nazpaměť jsou krátkodobé a neucelené, žákům chybí celkový náhled na problematiku. Poznatky a vědomosti takto získané student mnohdy není schopen použít v praxi a pracovat s nimi jinak, než pouhým opakováním naučených frází. Před složitějším problémem couvne, mnohdy to vzdává po prvním neúspěchu a raději se orientuje na verbální učení, které je podstatně jednodušší. *Tradiční metody jsou na místě při vysvětlování zcela nové a komplikované látky*, ale nikdy by neměly zcela potlačit metody tvořivé.

Prakticky jakákoliv *tvořivá metoda* ve vyučování je hodnocena kladně. Základním pozitivem je právě přenesení aktivity z učitele na žáka, tudíž možnost seberealizace žáka. Je však nutné žáky na nové metody připravovat, postupem času si zvyknou na nový styl výuky a jsou schopni lepší spolupráce jak s vyučujícím, tak mezi sebou. Nejen že žáka práce baví, ale poznatky a dovednosti, takto získané, jsou trvalého rázu, přičemž je student schopen využít osvojené učivo v praxi. Žák, jež se rozvíjí v kreativním prostředí má velkou šanci sám být kreativním jedincem a rozvinout

svůj potenciál. Takto tvořivá osobnost toleruje dvojznačnost (neexistující rámec, pravidla i postupy nejasné) a důležitým faktorem jeho rozvoje je svoboda (nenechá se svázat hranicemi, umí používat předměty netradičně). Jedinec vidí všechny složky problému a nefixuje se pouze na jednu část. V samostatné práci je žák ochoten přestát napětí dlouhotrvajícího úsilí pro dosažení vytyčeného cíle, vytrvale pracuje a dokáže se soustředit. Tvořivé metody však vyžadují větší zapálení kantora a využití potenciálu. Diagnostika tříd, v kterých začínáme vyučovat kreativně, se, dle mého názoru, i přes svou náročnost, vyplatí. Mně velmi pomohla právě s rozdělením tříd při projektu, ale i v jiných hodinách jsem ocenila poznatky o třídě, získané diagnostikou.

Domnívám se, že ani jedna z metod není sama o sobě dostatečně efektivní. Mnohdy je třeba nejprve tradiční metodou seznámit žáky se základní problematikou, na které můžeme vystavět práci tvořivou. Pouze tvořivé metody by mohly mít za následek nepochopení základních stavebních prvků učiva. Tradičními metodami, používanými ve velké míře, odradíme od studia žáka průměrného a slabšího. Za neúčelnější proto považuji vhodné *střídání těchto metod* a jejich aplikaci ve vyučovacím procesu.

Seznam literatury

- [1] Adlt,J.: literární výchova pro 6.-9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií, Praha, Fortuna, 1997
- [2] Bean,R.: jak rozvíjet tvořivost dítěte, Praha, Portál, 1995
- [3] Bradáčová,L.: Čítanka 6, Všeň, Alter, 1998
- [4] Čapek,R.: Pedagogická praxe pro studenty, Hradec Králové, Gaudeamus, 2002
- [5] Čeňková,J.: Čítanka pro 6. ročník základní školy, Praha, Fortuna, 1998
- [6] Černá,M.: Lehké mozkové dysfunkce, Praha, Karolinum, 1999
- [7] Dacey,J.S.: Kreativita, Praha, Grada, 2002
- [8] Dvořáková,M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I, České Budějovice, PF JU, 1995
- [9] Erben,K.J.: Kytice, Český Těšín, Avage, 2002
- [10] Fontana,D.: Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál, 1997
- [11] Forst,V.: Literární výchova 6 pro 6. ročník základní školy, Praha, SPN, 1991
- [12] Houška,T.: Škola hrou, Praha, 1991
- [13] Hrabal,V.: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka, Praha, SPN, 1989
- [14] Jucovičová,D.: Metody práce s dětmi s LMD – především pro učitele a vychovatele, Praha, D a H, 2000
- [15] Kerrová,S.: Dítě se speciálními potřebami, Praha, Portál, 1997
- [16] Lederbuchová,L.: Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia, Plzeň, Fraus, 2003
- [17] Machytka,J.: Metodika literární výchovy v 6.-9. ročníku ZDS, Praha, SPN, 1970
- [18] Maňák,J.: Cesty pedagogického výzkumu, Brno, Paido, 2004
- [19] Maňák,J.: Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole, Brno, Paido, 2001
- [20] Měchurová,A.: Čítanka pro 6. ročník ZŠ a pro primu osmiletého gymnázia, Havlíčkův Brod, Fragment, 1997
- [21] Michalová,Z.: Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2001
- [22] Nezkusil,V.: Literární výchova pro 6.-7. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií, Praha, Fortuna, 1999
- [23] Olbracht,I.: Biblické příběhy, Praha, Albatros, 2002
- [24] Petiška,E.: Staré řecké báje a pověsti, Praha, Albatros, 2002
- [25] Provazník,V.: Rozvíjení tvořivosti, Praha, Vysoká škola ekonomická, 1999
- [26] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, leden 2006
- [27] Řezáč,J.: Sociální psychologie, Brno, Paido, 1998

- [28] Skalková,J.: Za novou kvalitou vyučování, Brno, Paido, 1995
- [29] Slavík,J.: Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi, Praha, Portál, 1999
- [30] Smutná,J.: Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických, Litomyšl, Augusta, 1996
- [31] Staudková,H.: Literární výchova 6, Všeň, Alter, 1998
- [32] Takoví jsme, Terénní výzkum studentů speciální pedagogiky pedagogické fakulty UK Praha, 1995
- [33] Tauber,J.B.: Komenského Škola hrou znovu oživená, Praha, SPN, 1977
- [34] Train,A.: Specifické poruchy chování a pozornosti, Praha, Portál, 1997
- [35] Třesohlavá,Z.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku, Praha, Avicenum, 1983
- [36] Valenta,J.: Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, Praha, ISV, 1995
- [37] Vališová,A.: Autorita jako pedagogický problém, Praha, Avicenum, 1998
- [38] Werich,J.: Fimfárum, Praha, Albatros, 1997
- [39] Žáčková,H.: Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele, Praha, D a H, 2000

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č.1 : Dotazník pro žáky 6. tříd

Příloha č.2 : Grafické vyhodnocení dotazníku

Příloha č.3 : Dotazník SORAD pro 6.A

Příloha č.4 : Dotazník SORAD pro 6.B

Příloha č.5 : Vyhodnocení dotazníku SORAD v 6.A – tabulkové zpracování

Příloha č.6 : Vyhodnocení dotazníku SORAD v 6.B – tabulkové zpracování

Příloha č.7 : Vyhodnocení dotazníku v 6.A – matice vlivu

Příloha č.8 : Vyhodnocení dotazníku v 6.A – matice sympatie

Příloha č.9 : Vyhodnocení dotazníku v 6.B – matice vlivu

Příloha č.10 : Vyhodnocení dotazníku v 6.B – matice sympatie

Příloha č.11 : Lakomá Barka – originální text

Příloha č.12 : Vodník

Příloha č.13 : Daidalos a Ikaros

Příloha č.14 : O moudrosti Šalamounově

Příloha č.15 – č.18 : Ilustrace žáků k textu O moudrosti Šalamounově

Příloha č.19 – č.22 : Ilustrace žáků k textu Daidalos a Ikaros

Příloha č.1

Dotazník pro žáky 6. tříd ZŠ

chlapec – dívka

třída :

známky na posledním vysvědčení :

Čj	M	F	Př	Ch	D	Z	Aj/Nj	Hv	Vv	Tv	Inf

1. Při vyučování se mi líbí, když učitel :

2. Při vyučování se mi líbí, když já:

3. Při vyučování se mi líbí, když spolužáci:

4. Při vyučování **nemám** rád, když:

5. Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?

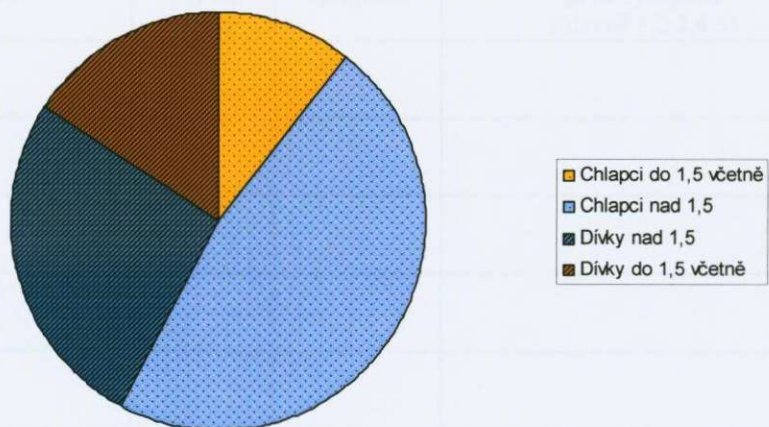
6. Chtěl/a by jsi dále studovat? Jaký typ školy?

7. Jakému povolání by ses chtěl/a věnovat?

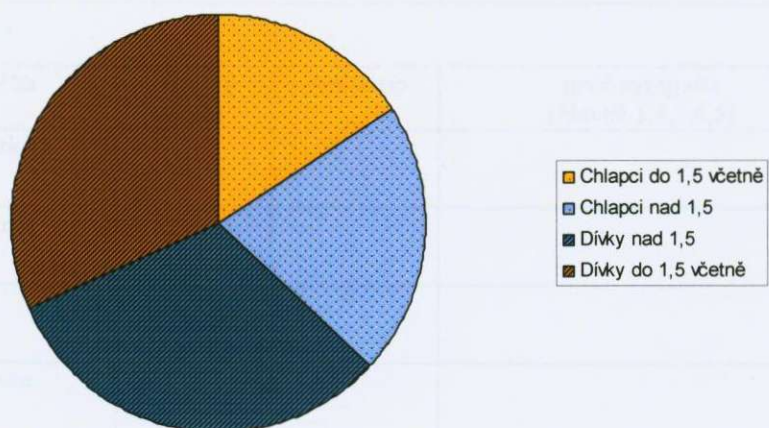
Příloha č.2

Grafické vyhodnocení dotazníku

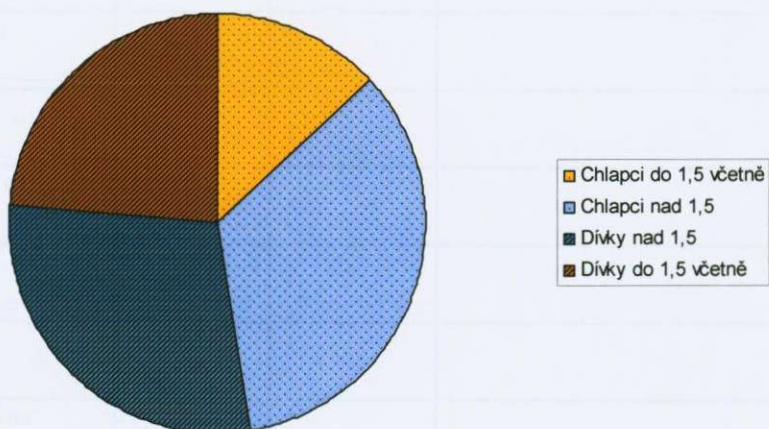
6.B



6.A



Celkový stav



Příloha č.3

Dotazník SORAD pro 6.A

Spolužák	vliv na druhé	sympatie	proč sympatie (hlavně 1,2,3,4,5)
Bašta Jan			
Bureš Michal			
Kelemen Jan			
Németh Marek			
Rameš Václav			
Škarda Jan			
Václavovský Jan			

Spolužačka	vliv na druhé	sympatie	proč sympatie (hlavně 1,2,3,4,5)
Bednářová Markéta			
Beránková Tereza			
Brabcová Jana			
Korbelová Tereza			
Kubů Nikola			
Malechová Ivana			
Nosková Lenka			
Sojková Lucie			
Tondlová Andrea			
Trsková Eliška			
Váchová Hana			
Vališová Kristýna			

Příloha č.4

Dotazník SORAD pro 6.B

Spolužák	vliv na druhé	sympatie	proč sympatie (hlavně 1,2,3,4,5)
Baštýř Michal			
Benda Josef			
Bílý Lukáš			
Chmelík Jiří			
Král Patrik			
Kropík Martin			
Mlýnek David			
Nohava Petr			
Posel Jakub			
Valenta Daniel			
Kvapil Milan			

Spolužačka	vliv na druhé	sympatie	proč sympatie (hlavně 1,2,3,4,5)
Bohuslavová Radka			
Čečková Simona			
Faktorová Tereza			
Kašparovská Denisa			
Kotková Alice			
Kubešová Lenka			
Machová Petra			
Milaberská Karolína			

Příloha č. 5

Vyhodnocení dotazníku SORAD v 6.A tabulkové zpracování

žák obdržel prům. známku	sympatie						vliv					
	všichni		hoši		dívky		všichni		hoši		dívky	
1 Bašta Jan	2,59	11.	2,17	5.	2,82	5.	2,81	11.	2,17	4.	3,20	5.
2 Bureš Michal	1,71	5.	1,50	3.	1,82	2.	2,33	8.	1,67	2.	2,78	4.
3 Kelemen Jan	1,76	6.	1,83	4.	1,73	1.	1,93	5.	2,17	4.	1,78	1.
4 Németh Marek	3,59	15.	3,67	6.	3,55	6.	4,31	17.	4,17	5.	4,40	6.
5 Rameš Václav	1,65	4.	1,00	1.	2,00	3.	1,63	3.	1,17	1.	1,90	2.
6 Škarda Jan	1,65	4.	1,33	2.	1,82	2.	1,81	4.	1,67	2.	1,90	2.
7 Václavovský Jan	2,00	8.	1,33	2.	2,36	4.	2,31	7.	2,00	3.	2,50	3.
8 Bednářová Markéta	2,82	12.	3,71	7.	2,20	6.	3,31	14.	3,43	7.	3,22	9.
9 Beránková Tereza	2,82	12.	4,00	8.	2,00	5.	3,25	13.	3,71	9.	2,89	6.
10 Brabcová Jana	2,35	9.	3,29	6.	1,70	3.	2,81	11.	3,57	8.	2,22	4.
11 Korbelová Tereza	2,53	10.	2,43	5.	2,60	8.	2,50	10.	2,71	6.	2,33	5.
12 Kubů Nikola	2,82	12.	3,71	7.	2,20	6.	3,19	12.	3,57	8.	2,89	6.
13 Malechová Ivana	1,35	1.	1,43	2.	1,30	1.	1,50	2.	1,43	2.	1,56	2.
14 Nosková Lenka	1,82	7.	2,14	4.	1,60	2.	2,38	9.	2,57	5.	2,22	4.
15 Sojková Lucie	2,94	13.	4,00	8.	2,20	6.	3,56	15.	4,29	10.	3,00	7.
16 Tondlová Andrea	1,59	3.	2,00	3.	1,30	1.	2,50	10.	2,00	4.	2,89	6.
17 Trsková Eliška	1,47	2.	1,00	1.	1,80	4.	1,40	1.	1,14	1.	1,44	1.
18 Váchová Hana	3,39	14.	4,71	9.	2,55	7.	3,82	16.	4,71	11.	3,20	8.
19 Vališová Kristýna	2,53	10.	2,43	5.	2,60	8.	2,13	6.	1,86	3.	2,11	3.

žák udělil prům. známku	sympatie						vliv					
	všichni		hoši		dívky		všichni		hoši		dívky	
1 Bašta Jan	2,22	7.	1,50	2.	2,58	2.	2,83	13.	2,00	4.	3,25	6.
2 Bureš Michal	2,44	10.	1,17	1.	3,08	5.	2,22	4.	1,50	2.	2,58	2.
3 Kelemen Jan	2,56	11.	1,67	3.	3,00	4.	2,61	10.	1,67	3.	3,08	4.
4 Németh Marek	3,11	14.	2,83	6.	3,25	6.	3,75	16.	3,33	7.	4,00	7.
5 Rameš Václav	2,78	13.	1,17	1.	3,58	7.	2,56	9.	1,17	1.	3,25	5.
6 Škarda Jan	1,94	4.	2,00	4.	1,92	1.	2,11	3.	2,33	5.	2,00	1.
7 Václavovský Jan	2,78	13.	2,50	5.	2,92	3.	2,94	14.	3,00	6.	2,92	3.
8 Bednářová Markéta	1,56	2.	1,71	2.	1,45	2.	2,47	7.	2,00	2.	2,70	7.
9 Beránková Tereza	2,00	5.	1,86	3.	2,09	5.	2,33	6.	2,86	7.	2,00	4.
10 Brabcová Jana	1,33	1.	1,29	1.	1,36	1.	2,00	2.	2,43	4.	1,73	2.
11 Korbelová Tereza	2,72	12.	3,43	8.	2,27	7.	2,72	12.	2,29	3.	3,00	8.
12 Kubů Nikola	3,22	15.	4,14	9.	2,64	8.	3,83	17.	4,00	8.	3,73	10.
13 Malechová Ivana	2,33	9.	2,71	7.	2,09	5.	2,67	11.	2,86	7.	2,55	6.
14 Nosková Lenka	2,28	8.	2,43	6.	2,18	6.	1,61	1.	1,71	1.	1,55	1.
15 Sojková Lucie	1,83	3.	1,71	2.	1,91	3.	2,28	5.	2,86	7.	1,91	3.
16 Tondlová Andrea	2,00	5.	2,00	4.	2,00	4.	0,00		0,00		0,00	
17 Trsková Eliška	2,06	6.	2,29	5.	1,91	3.	2,50	8.	2,57	5.	2,45	5.
18 Váchová Hana	0,00		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	
19 Vališová Kristýna	2,00	5.	1,71	2.	2,18	6.	3,17	15.	2,71	6.	3,45	9.

Příloha č.6

Vyhodnocení dotazníku SORAD v 6.B – tabulkové zpracování

žák obdržel prům. známku	sympatie						vliv					
	všichni		hoši		dívky		všichni		hoši		dívky	
1 Baštýř Michal	1,88	5.	1,89	4.	1,88	3.	1,65	2.	1,78	3.	1,50	1.
2 Benda Josef	2,82	11.	2,89	8.	2,75	5.	2,47	9.	2,56	6.	2,38	3.
3 Bílý Lukáš	2,50	9.	2,56	6.	2,75	5.	2,39	8.	2,40	5.	2,38	3.
4 Chmelík Jiří	2,18	7.	1,56	2.	2,88	6.	2,06	6.	1,78	3.	2,38	3.
5 Král Patrik	2,82	11.	2,67	7.	3,00	7.	2,88	11.	2,67	7.	3,13	4.
6 Kropík Martin	3,88	16.	3,56	9.	4,25	9.	3,76	16.	3,56	8.	4,00	6.
7 Mlýnek David	2,35	8.	2,33	5.	2,38	4.	2,47	9.	2,56	6.	2,38	3.
8 Nohava Petr	1,47	1.	1,44	1.	1,50	1.	1,59	1.	1,56	1.	1,63	2.
9 Posel Jakub	1,65	3.	1,78	3.	1,50	1.	1,71	3.	1,89	4.	1,50	1.
10 Valenta Daniel	1,59	2.	1,44	1.	1,75	2.	1,65	2.	1,67	2.	1,63	2.
11 Kvapil Milan	3,76	15.	3,56	9.	4,00	8.	3,59	15.	3,67	9.	3,50	5.
12 Bohuslavová Radka	1,88	5.	2,10	3.	1,57	1.	2,18	7.	2,60	4.	1,57	1.
13 Čečková Simona	2,06	6.	2,00	2.	2,14	3.	2,18	7.	1,90	1.	2,57	3.
14 Faktorová Tereza	2,71	10.	2,30	4.	3,29	6.	2,53	10.	2,00	2.	3,29	7.
15 Kašparovská Denisa	1,88	5.	2,00	2.	1,71	2.	1,76	4.	1,90	1.	1,57	1.
16 Kotková Alice	1,76	4.	1,90	1.	1,57	1.	1,82	5.	1,90	1.	1,71	2.
17 Kubešová Lenka	3,12	13.	3,20	6.	3,00	5.	3,24	13.	3,30	5.	3,14	6.
18 Machová Petra	2,88	12.	2,80	5.	3,00	5.	2,47	9.	2,10	3.	3,00	5.
19 Milaberská Karolína	3,41	14.	4,00	7.	2,57	4.	3,18	12.	3,50	6.	2,71	4.

žák udělil prům. známku	sympatie						vliv					
	všichni		hoši		dívky		všichni		hoši		dívky	
1 Baštýř Michal	2,00	4.	2,10	3.	1,88	4.	2,39	7.	2,60	5.	2,13	4.
2 Benda Josef	1,56	3.	1,40	2.	1,75	3.	1,50	2.	1,50	2.	1,50	2.
3 Bílý Lukáš	0,00		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	
4 Chmelík Jiří	3,61	15.	3,60	9.	3,63	8.	3,28	13.	3,00	8.	3,63	9.
5 Král Patrik	2,89	12.	2,60	6.	3,25	7.	3,06	12.	2,90	7.	3,25	8.
6 Kropík Martin	2,28	6.	2,30	4.	2,25	5.	2,50	8.	2,60	5.	2,38	5.
7 Mlýnek David	2,39	8.	2,40	5.	2,38	6.	2,33	6.	2,50	4.	2,13	4.
8 Nohava Petr	3,17	13.	3,10	8.	3,25	7.	3,00	11.	2,90	7.	3,13	7.
9 Posel Jakub	3,50	14.	2,90	7.	4,25	9.	2,83	10.	2,80	6.	2,88	6.
10 Valenta Daniel	1,50	2.	1,40	2.	1,63	2.	1,50	2.	1,30	1.	1,75	3.
11 Kvapil Milan	1,22	1.	1,30	1.	1,13	1.	1,44	1.	1,60	3.	1,25	1.
12 Bohuslavová Radka	2,56	9.	2,82	4.	2,14	2.	2,33	6.	2,36	5.	2,29	2.
13 Čečková Simona	2,33	7.	2,18	1.	2,57	5.	2,28	5.	2,00	3.	2,71	5.
14 Faktorová Tereza	2,61	10.	2,55	3.	2,71	6.	2,83	10.	2,82	7.	2,86	6.
15 Kašparovská Denisa	2,89	12.	3,45	6.	2,00	1.	3,00	11.	3,55	8.	2,14	1.
16 Kotková Alice	2,78	11.	3,00	5.	2,43	4.	2,67	9.	2,73	6.	2,57	4.
17 Kubešová Lenka	2,22	5.	2,18	1.	2,29	3.	2,00	4.	1,82	2.	2,29	2.
18 Machová Petra	2,39	8.	2,45	2.	2,29	3.	1,94	3.	1,73	1.	2,29	2.
19 Milaberská Karolína	2,28	6.	2,18	1.	2,43	4.	2,28	5.	2,18	4.	2,43	3.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	SU	PR	PO	ST
1 Bašta Jan	0	1	2	4	1	2	2	5	3	2	5	5	2	1	5	1	2	5	3	51	2,83	13.	13.
2 Bureš Michal	1	0	1	4	1	1	1	4	4	4	2	3	1	1	4	1	1	4	2	40	2,22	4.	4.
3 Kelemen Jan	1	1	0	5	1	1	1	4	4	5	1	5	2	3	5	1	1	5	1	47	2,61	10.	10.
4 Németh Marek	5	3	5	0	1	1	5	2	5	5	5	4	1	3	5	5	0	5	0	60	3,75	16.	16.
5 Rameš Václav	1	1	1	2	0	1	1	4	4	4	2	3	1	5	5	2	1	5	3	46	2,56	9.	9.
6 Škarda Jan	2	2	1	5	2	0	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	5	1	38	2,11	3.	3.
7 Václavovský Jan	3	2	3	5	1	4	0	3	4	3	2	3	2	3	4	2	2	4	3	53	2,94	14.	14.
8 Bednářová Markéta	4	0	0	3	1	1	1	0	3	2	4	4	1	2	4	0	1	5	1	37	2,47	7.	7.
9 Beránková Tereza	4	4	1	5	2	2	2	3	0	2	2	2	1	1	2	2	1	3	3	42	2,33	6.	6.
10 Brabcová Jana	2	2	3	3	2	3	2	1	3	0	1	2	1	2	3	1	1	2	2	36	2	2.	2.
11 Korbelová Tereza	3	2	1	5	1	1	3	5	4	2	0	3	1	2	3	4	1	4	4	49	2,72	12.	12.
12 Kubů Nikola	3	5	4	5	4	3	4	5	4	5	3	0	5	4	3	5	3	2	2	69	3,83	17.	17.
13 Malechová Ivana	5	3	1	5	2	1	3	3	3	2	1	3	0	3	4	4	1	3	1	48	2,67	11.	11.
14 Nosková Lenka	1	1	2	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	0	1	2	1	3	2	29	1,61	1.	1.
15 Sojková Lucie	3	4	1	5	2	2	3	4	1	1	3	2	1	1	0	2	1	2	3	41	2,28	5.	5.
16 Tondlová Andrea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
17 Trsková Eliška	5	2	1	5	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	4	4	0	3	1	45	2,5	8.	8.
18 Váchová Hana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
19 Vališová Kristýna	2	2	2	5	3	3	2	3	4	4	5	5	2	2	3	2	3	5	0	57	3,17	15.	15.
SUMA	45	35	29	69	26	29	37	53	52	45	40	51	24	38	57	40	21	65	32				
PRUMÉR	2,81	2,33	1,93	4,31	1,63	1,81	2,31	3,31	3,25	2,81	2,5	3,19	1,5	2,38	3,56	2,5	1,4	3,82	2,13		2,62		
POŘADÍ	12.-13	8.	5.	19.	3.	4.	7.	16.	15.	12.-13	10.-11	14.	2.	9.	17.	10.-11	1.	18.	6.		2,61		
STEN	11.	8.	5.	17.	3.	4.	7.	14.	13.	11.	10.	12.	2.	9.	15.	10.	1.	16.	6.				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	SU	PR	PO	ST
1 Bašta Jan	0	1	1	4	1	1	1	5	2	1	5	3	1	1	2	1	1	5	4	40	2,22	9.	7.
2 Bureš Michal	1	0	1	2	1	1	1	5	5	5	3	4	2	2	4	1	1	4	1	44	2,44	12.	10.
3 Kelemen Jan	1	1	0	5	1	1	1	4	4	5	1	5	1	3	5	1	1	5	1	46	2,56	13.	11.
4 Németh Marek	5	2	5	0	1	2	2	2	4	4	1	5	1	3	5	5	1	5	3	56	3,11	17.	14.
5 Rameš Václav	1	1	1	2	0	1	1	5	5	5	3	4	2	2	5	2	1	5	4	50	2,78	5.-16.	13.
6 Škarda Jan	2	1	1	5	1	0	2	2	3	2	3	2	1	1	2	1	1	4	1	35	1,94	4.	4.
7 Václavovský Jan	3	3	2	4	1	2	0	3	5	1	1	3	2	3	5	3	1	5	3	50	2,78	5.-16.	13.
8 Bednářová Markéta	2	1	1	2	1	2	3	0	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	28	1,56	2.	2.
9 Beránková Tereza	2	1	2	3	1	3	1	2	0	2	3	2	1	2	1	2	2	2	4	36	2	5.-7.	5.
10 Brabcová Jana	1	2	1	2	1	1	1	2	1	0	2	1	1	1	2	1	1	2	2	24	1,33	1.	1.
11 Korbelová Tereza	4	4	3	4	3	3	3	4	3	1	0	2	1	2	2	2	1	3	4	49	2,72	14.	12.
12 Kubů Nikola	5	3	4	5	5	3	4	2	2	1	3	0	2	2	3	2	3	4	5	58	3,22	18.	15.
13 Malechová Ivana	5	2	1	4	2	2	3	3	3	1	1	3	0	2	3	2	1	2	2	42	2,33	11.	9.
14 Nosková Lenka	2	2	3	4	2	2	2	2	1	3	4	1	2	0	1	1	4	3	2	41	2,28	10.	8.
15 Sojková Lucie	3	1	1	3	1	1	2	2	1	1	4	2	1	1	0	1	3	2	3	33	1,83	3.	3.
16 Tondlová Andrea	2	1	1	4	2	1	3	1	2	1	4	3	1	2	3	0	1	3	1	36	2	5.-7.	5.
17 Trsková Eliška	4	2	1	4	2	1	2	3	3	1	1	2	1	2	3	1	0	2	2	37	2,06	8.	6.
18 Váchová Hana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
19 Vališová Kristýna	1	1	1	4	2	1	2	1	2	4	4	4	1	1	2	1	1	3	0	36	2	5.-7.	5.
SUMA	44	29	30	61	28	28	34	48	48	40	43	48	23	31	50	27	25	61	43				
PRUMÉR	2,59	1,71	1,76	3,59	1,65	1,65	2	2,82	2,82	2,35	2,53	2,82	1,35	1,82	2,94	1,59	1,47	3,39	2,53		2,29		
PORADÍ	13.	6.	7.	19.	4.-5.	4.-5.	9.	14.-16	14.-16	10.	11.-12	14.-16	1.	8.	17.	3.	2.	18.	11.-12.		2,28		
STEN	11.	5.	6.	15.	4.	4.	8.	12.	12.	9.	10.	12.	1.	7.	13.	3.	2.	14.	10.				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	SU	PR	PO	ST
1 Baštýř Michal	0	4	3	2	3	4	3	2	1	1	3	2	2	3	2	2	3	1	2	43	2,39	10.	7.
2 Benda Josef	2	0	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	2	3	27	1,5	2.-3.	2.
3 Bílý Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
4 Chmelík Jiří	1	3	3	0	4	3	4	1	3	3	5	2	5	5	4	2	5	1	5	59	3,28	18.	13.
5 Král Patrik	3	1	4	3	0	5	1	3	4	2	3	5	1	1	2	3	4	5	5	55	3,06	17.	12.
6 Kropík Martin	2	5	2	1	4	0	5	1	2	1	3	2	1	1	1	2	5	2	5	45	2,5	11.	8.
7 Mlýnek David	2	1	3	2	2	4	0	2	2	2	5	2	1	1	2	1	3	4	3	42	2,33	8.-9.	6.
8 Nohava Petr	3	3	1	1	3	5	4	0	2	2	5	3	3	3	3	2	5	1	5	54	3	15.-16	11.
9 Posel Jakub	1	3	4	3	2	5	1	2	0	2	5	5	2	2	2	3	3	2	4	51	2,83	13.-14	10.
10 Valenta Daniel	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	2	1	2	2	2	2	27	1,5	2.-3.	2.
11 Kvapil Milan	1	1	1	2	3	2	3	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	1	26	1,44	1.	1.
12 Bohuslavová Radka	1	2	2	2	5	3	4	1	2	2	2	0	2	3	2	2	2	2	3	42	2,33	8.-9.	6.
13 Čečková Simona	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	0	1	3	2	3	5	3	41	2,28	6.-7.	5.
14 Faktorová Tereza	2	1	3	3	4	5	1	3	2	2	5	3	1	0	2	3	4	5	2	51	2,83	13.-14	10.
15 Kašparovská Denisa	3	5	4	4	4	5	4	2	1	2	5	1	5	5	0	1	1	1	1	54	3	15.-16	11.
16 Kotková Alice	1	2	3	3	5	5	2	1	1	2	5	1	2	4	1	0	4	2	4	48	2,67	12.	9.
17 Kubešová Lenka	1	3	1	1	2	3	3	1	1	1	3	1	5	5	1	1	0	1	2	36	2	5.	4.
18 Machová Petra	1	3	1	1	2	5	2	1	1	1	1	1	2	4	1	1	3	0	4	35	1,94	4.	3.
19 Milaberská Karolína	2	1	3	3	2	3	1	2	2	1	4	2	1	1	1	2	5	5	0	41	2,28	6.-7.	5.
SUMA	28	42	43	35	49	64	42	27	29	28	61	37	37	43	30	31	55	42	54				
PRŮMĚR	1,65	2,47	2,39	2,06	2,88	3,76	2,47	1,59	1,71	1,65	3,59	2,18	2,18	2,53	1,76	1,82	3,24	2,47	3,18		2,4		
POŘADÍ	2.-3.	11.-13	10.	7.	15.	19.	11.-13	1.	4.	2.-3.	18.	8.-9.	8.-9.	14.	5.	6.	17.	11.-13	16.		2,4		
STĚN	2.	9.	8.	6.	11.	16.	9.	1.	3.	2.	15.	7.	7.	10.	4.	5.	13.	9.	12.				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	SU	PR	PO	ST
1 Baštýř Michal	0	4	3	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	3	36	2	4.	4.
2 Benda Josef	2	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	2	5	28	1,56	3.	3.
3 Bílý Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Chmelík Jiří	2	5	3	0	3	5	5	1	4	3	5	2	5	5	4	2	5	1	5	65	3,61	18.	15.
5 Král Patrik	4	1	3	1	0	5	1	3	2	2	4	3	1	2	3	4	4	5	4	52	2,89	14.-15	12.
6 Kropík Martin	2	5	1	1	5	0	4	1	1	1	2	2	1	1	1	1	5	2	5	41	2,28	6.-7.	6.
7 Mlýnek David	2	1	5	2	1	5	0	1	1	1	5	1	1	1	2	1	3	5	5	43	2,39	9.-10.	8.
8 Nohava Petr	2	5	1	1	3	4	4	0	4	2	5	3	3	3	2	2	3	5	5	57	3,17	16.	13.
9 Posel Jakub	1	2	3	3	4	5	2	3	0	1	5	4	4	3	4	4	5	5	5	63	3,5	17.	14.
10 Valenta Daniel	1	2	1	2	2	2	1	1	1	0	1	2	1	3	1	1	2	1	2	27	1,5	2.	2.
11 Kvapil Milan	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	22	1,22	1.	1.
12 Bohuslavová Radka	2	2	2	3	4	5	4	1	3	3	2	0	1	4	2	1	3	2	2	46	2,56	11.	9.
13 Čečková Simona	2	2	2	3	1	3	2	2	2	3	2	0	1	1	2	2	3	5	3	42	2,33	8.	7.
14 Faktorová Tereza	1	1	4	4	2	4	1	3	1	2	5	3	1	0	3	2	3	5	2	47	2,61	12.	10.
15 Kašparovská Denisa	1	5	5	5	5	5	4	1	1	1	5	1	4	4	0	2	1	1	1	52	2,89	14.-15	12.
16 Kotková Alice	2	3	3	3	5	5	3	1	1	2	5	1	2	4	1	0	3	2	4	50	2,78	13.	11.
17 Kubešová Lenka	1	5	2	1	2	4	2	1	1	1	4	1	5	5	1	1	0	1	2	40	2,22	5.	5.
18 Machová Petra	4	3	1	1	3	5	2	1	1	2	4	1	1	4	2	1	3	0	4	43	2,39	9.-10.	8.
19 Milaberská Karolína	2	1	3	3	2	3	1	2	2	1	4	2	1	1	1	2	5	5	0	41	2,28	6.-7.	6.
SUMA	32	48	45	37	48	66	40	25	28	27	64	32	35	46	32	30	53	49	58				
PRUMĚR	1,88	2,82	2,5	2,18	2,82	3,88	2,35	1,47	1,65	1,59	3,76	1,88	2,06	2,71	1,88	1,76	3,12	2,88	3,41		2,45		
PORADÍ	5.-7.	13.-14	11.	9.	13.-14	19.	10.	1.	3.	2.	18.	5.-7.	8.	12.	5.-7.	4.	16.	15.	17.		2,45		
STEN	5.	11.	9.	7.	11.	16.	8.	1.	3.	2.	15.	5.	6.	10.	5.	4.	13.	12.	14.				

Příloha č.11

Lakomá Barka – originální text

Nic nezpíváte člověka tolik jako jinčan vesnice. Třeba Hulkačův. Když se bojí do Hrdlořezechy k vůli jinde, bojí se zčeha zbyřelá, protože v Hrdlořezech, a to je stařičkašy dokazina, imla se, netežko a má víc než kde jinde.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě.

A zůstává tak jako v Hrdlořezech, když je to Dejvice. Byly vesnice, když se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.

Nebo nedávno Konstantin v sedl. Lámb je vesnice Čarý. Přijde tam ve středu a je zase v Čarý. Sedá dno v týdnu se jasně vě. Právě se abadiho buď Pivoček bratou nebo se.



LAKOMÁ BARKA

Nic nesplete člověka tolik jako jméno vesnice. Třeba Hrdlořezy. Kdo se bojí do Hrdlořez kvůli hrdlu, bojí se zcela zbytečně, protože v Hrdlořezích, a to je statisticky dokázáno, hrdla se neřežou o nic víc než kde jinde.

Nebo nedaleko Konstantinových Lázní je vesnice Úterý. Přijďte tam ve středu a jste zase v Úterý. Šest dní v týdnu to jméno lže.

A zrovna tak lhalo jméno vesnice Dejvice, když ještě Dejvice byly vesnice, když z Dejvic do Prahy se chodilo buď Píseckou branou nebo oklikou.

Nejspíš ještě se dalo věřit vesničce nedaleko Dejvic, která se jmenovala Černý Vůl. S ohledem na starostu to bylo jméno pravdivé, i když barvoslepé, neboť starosta byl zrzavý.

Vraťme se však do Dejvic. Řekli byste Dejvice, dej více! Tam se asi lidi předhánějí v rozdávání.

Vůbec ne. Lakotili a hamonili. Škrtili, škudlili a byli krkouni.

Ani ponocného si nedrželi. Nevadilo jim, že nevěděli, jak v noci čas plyne. To prý by byl drahý čas, kdyby měl ponocného užít! Starosta to rád viděl, protože chodil pytláčit do Královské obory. Když nebyl ponocný, nemusil se bát, že někoho v noci potká. Koně koval kovář tak, že jim přendával podkovu z pravé zadní na levou přední, tu zase na levou zadní, a tu pak na pravou přední, až byla kobyla bosa.

Nejlakomější držgrešle ze všech byla Barka, farářova kuchařka, a to bylo každému známo. Nejenomže se hraňovala slupky od buřtů a šila z nich záclony, nejenomže se do zrcadla nepodívala, aby se neopotřebovalo, ale to byla ona, co tenkrát, když jela do Loun dostavnicem, místo jízdenky chtěla si nechat koleno vrtat, k čemuž nedošlo jen proto, když kočímu to koleno ukázala, raději ji nechal jet zadarmo, než by zneuctil nebozez.

A téhle Barce povídá farář: „Co kdybychom to druhé prase dali...“

„Ani pomýšlení...!“

„Počkejte, Barko! Myslil jsem na učitelovic, mají tolik dětí, a nám jeden čuník stačí.“

„Proč mají tolik dětí, to je jejich věc!“

„A co má ten člověk dělat? Z lakoty tu lidé ani děti nemají, a on, aby v té škole měl koho učit, musí být samozásobitel.“

„Tak mu dáme vejslužku, když už musíte rozhazovat, velebný pane.“

„Říkejte si co chcete, dva čuníci pro nás dva je moc,“ chabě trval farář na svém.

Je zajímavé, že přibližně v téže chvíli učitel došel k podobnému závěru: „Já tu mám hladovejch kříků jako pišťal u varhan a na faře jsou dva vepři a dva lidi.“ Načež se zamračil. Čím víc se mračil, tím usilovněji přemýšlel. Když se mu tvář vyjasnila, vzal do kapsy kladivo a hřeb a že prý se jde nadýchat trochu večerního kyslíku.

Farář míval psa ovčáka, hlídače, ale Barka ho umožila hladem. To se teď učitelovi šiklo. Šel k faře od lesa a nebylo psa, aby štěk. Ani prve, ani teď, když se vloudil do chlívků k prasatům. Tomu většímu se zdálo něco pěkného, protože kanilo a občas si zachrochtalo jako piják piva. Menší spalo jako dudek. Když mu učitel přiložil hřeb mezi oči, hnulo ovarem, ale maloučko. Učitel sáhl do kapsy pro kladivo a ani se mi nechce podrobně popisovat, jak ten hřeb snadno vjel do prasečí hlavy.

Ráno Barka budila faráře větou: „To menší prase je v troubě!“

Povídá rozespálý farář: „A jak se vám tam celé vešlo?“

„Ježišmarjá, ne že ho pečou, ale že je kaput!“

„To jste je asi hladem umožila, osobo!“ zívá farář a obrátil se ke zdi.

Barka seběhla k učitelovům. Jestli by prý pan učitel neodklidil prasátko, pan farář se dává poroučet. Lhála, aby se zamezilo panice mezi chovateli. Do rána jim na faře jedno zgrejzlo a lidi jsou zlí a ještě by mohli říct, že na faře zatajili červenku nebo co.

„Ale to víte, Barko, s radostí, pro vás všechno!“ Učitel vzal

pytel a trakař a šel pro prase, že už ho prý někde zakope.

Toho dne se začalo z učitelovic komína kouřit a kouřit už nepřestalo.

Když se Barka ptala učitelovic Tonika u kašny, co tolik topěj, vždyť ještě nemrzne, Tonik dělal, že ji neslyší, a Barka si dobře všimla, že má mastnou bradu. Jak ji cestou na faru voda v putně šplouchala, Barka každý třetí krok se zastavila a usedavě přemýšlela, co to učitelovic, ta chamrad' setsakramentská, může kuchtit? Tonda má mastnou bradu přece od něčeho mastného. Že by to prase... dyť přece poslo, ne? Nebo že by neposlo? Ten učitel nák přeochoťně chtěl vyhovět...

Žralo ji to.

Sotva se setmělo, Barka šla courem kolem kostela ke škole. Vpředu se svítí, z komína se kouří, Barka větrí, čmouchá, přece takhle voní vepřová! Teď ji ovanulo zeli, tohle jsou zase škvarky!

Vzala za kliku. Opatrně proklouzla do chodby. Na konci chodby dveře a nad nimi výklenek s oknem pro větrání. Barka se šourá až ke dveřím a poslouchá. No ovšem, tam se debužiruje, asi už je po všem. Taliře, vidličky a nože cinkají do dětských hlasů a smichu, co to xakru jedlí? Přišoupla bednu, co stála v rohu, dala na ni škopík, co visel na zdi, a souká se nahoru, aby si to všechno okénkem nad dveřmi zkontrolovala. Přišla o chlup pozdě, učitelová už poklidila se stolu a všechny děti stály v řadě jako čestná rota, od nejstaršího po nejmladší.

Učitel právě uzavíral: „... a pomodlime se ještě za Barku...“Barka napjala uši. Přitáhla se výš, stála na škopíku na spičkách jako baletka.

„... aby nebyla tak lakomá,“ povídá nejstarší Žofka a po ní Pepa:

„... aby nebyla tak závistivá!“

„...a tak špinavá...“ vpadl Tomáš.

„... a neučesaná...“ mladší Xaver, a ještě mladší Felix:

„...ne tak ošklivácká...“

Bobeš: „.... aby nemožila prasátka hladem...“

Růženka: „.... a kočičky a ...“

Libuše: „.... a pejsky...“

.... a aby nežrala žížaly.“ uzavřel Tonda s mastnou bradou.

Barka byla vztekem bez sebe. Ty žížaly ji dodělaly.

Chtěla zahrozit pěsti, leč zapomněla, že zpola stojí na špičkách na škopičku na bedně a zpola se přidržuje výklenku. Dřív než mohla vychrlit nadávky, svět se pod ní zbortil, škopiček ucukl, Bárce se zvedly nohy ke stropu, vzala bradou o spodek výklenku, jekla a letěla, jako když žebřík podrazíš, ztuha nznak na dlaždice v chodbě.

Našli ji tam s očima v sloup.

Dětem namluvili, že se Bárce udělalo mdlo, a poslali je spát. Jenomže Barčino mdlo trvalo trochu dlouho na to, aby to bylo jenom mdlo.

„To vypadá, že je po ní.“ šeptal ženě učitel.

„Skoč pro faráře.“

„Jo, a jak to všechno vysvětlím? Řeknou, že jsme ji zabili, že jsme byli v komplotu kvůli praseti, znáš lidi.“

Učitelová ztratila hlavu a navrhovala manželovi, aby emigrovali, nebo aby zapálil dům, a podobně hlouposti. Učitel ji neposlouchal, vzal pytel po čuníkoví, vecpal do něho Barku, hodil si to všechno přes rameno a šel.

„Kam jdeš, Láďo, Ládičku, tebe chytanou, já už tě neuvidím!“ učitelová se mu věšela na krk.

„Za chvíli jsem tu.“ konejšil ji, „nikomu neotvírej!“ a spolkla ho tma.

Nevěděl přesně, co s Barkou. Chtěl ji posadit ke kašně, ale Bureš se potácel z hospody, a jen taktak se nestřetli. Také se zabýval nápadem, že by ji vynes na zvonici a tam by ji pak našli a řeklo by se, že vybírala holubi vejce, to se o ni vědělo, a že ji zvon vzal do lebky. Už zahýbal ke zvonici, když si vzpomněl na

Kubisa.

Kubisa pro hříš byl schlapnej hrab bčim přestřiteš. Noc co
nos chystil hřidat do stodoly obilí, aby mu je zažado nejvýradí abe
sotva se usnil, že ho už ho popadl strašit, že by ho mohli
vylámat z toho světa. Když tak podělná vřlou
nač, ve vřlou se přitě
drahodě.

Věděl, že mu přitě
mu přitě
sejaco.

Kubisa
strašit
s křem
palouč

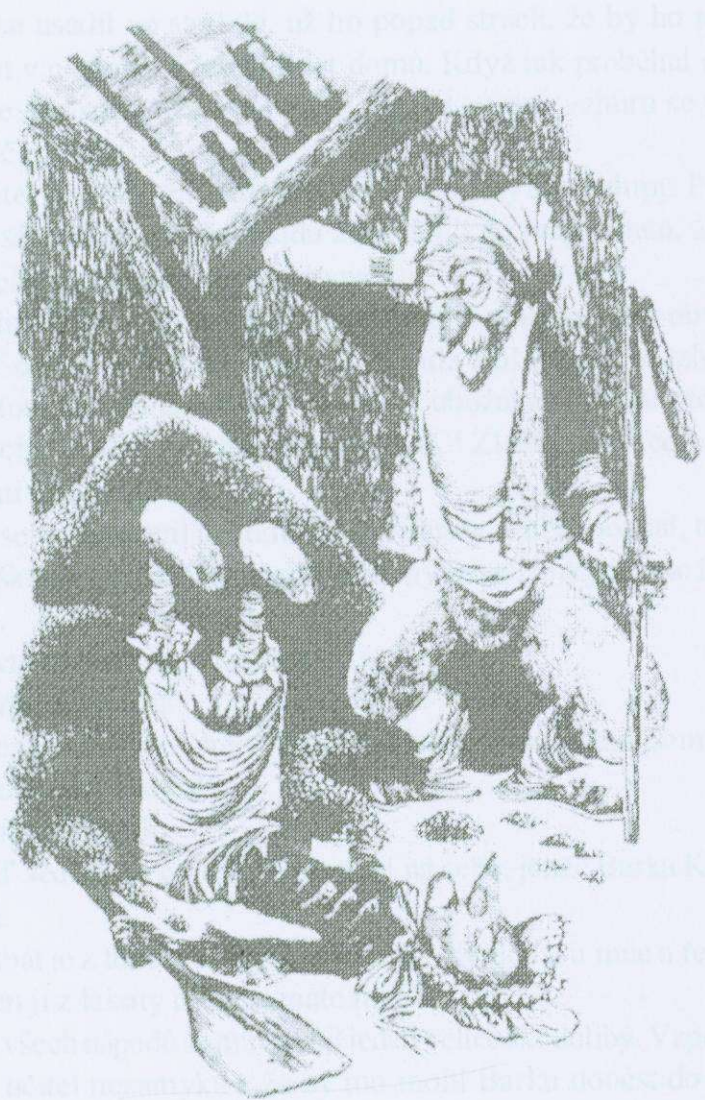
„Já
To se
až nazřel
Barba.

„Ze
Há
Ze
propač
Há
Teď
nevidí.

Kubisa
se jen jíz hřitý
Ze všech nigrů
že se začel negatit
mu a fekaou,

Vejdmeš
do školy
do kvěra. To se bude nějel divit, že málo hřitý vic.

Za ese octa Barbu v pyři, a se se nesla neč. Jak si čitě
nak it lašano v on sloj seřezat ke křemovské obve, byl by mlam



Kubáta.

Kubát pro halíř byl schopnej hnát blechu přes strniště. Noc co noc chodil hlídat do stodoly obilí, aby mu je někdo nevykrad, ale sotva se usadil ve stodole, už ho popadl strach, že by ho mohli vykrást v chalupě, a letěl hlídat domů. Když tak proběhal celou noc, ve dne spal. Říkal, že ušetří, že být ve dne vzhůru se při té drahotě nevyplatí.

Učitel počkal, až Kubát přeběhl ze stodoly do chalupy. Potom mu posadil Barku na hromadu zrní, dal jí do ruky lopatu, aby se nekácela, a za chvílenku byl doma.

Kubát hlídá v chalupě. Asi za půl hodinky ho popadne obvyklý strach o zrní a letí do stodoly. A vida ho! Nachytil zloděje s lopatou, zrovna jak se chystá okrást ubožáka! I ty prevíte! I ty padouchu! Kubát vzal cep a BÁC, BÁC! Zloděj se skácel.

„Ani se nehni!“

To se ví, že se ani nehnu. Totiž nehnula. Kubát poznal, teprve až rozškrtnul sirku, že to není ten zloděj, nýbrž ta zlodějka, a to farská Barka.

„Ženská, co vás to napadlo?“

Barka ani muk.

„Ženská, hej, hej, hej!“ to už s ní notně třás. „Snad jsem vás... propánakrále, Barko!“

Barka ani muk.

Teď sedí oba ve stodole, koukají na sebe, jenže Barka Kubáta nevidí.

Kubát je z toho zoufalý. Kam jí dát? Najdou ji u mne a řeknou, že jsem jí z lakoty utlouk, znáte lidi! Co s ní?

Ze všech nápadů se mu zalíbil jeden velice škodolibý. Vzpomněl si, že učitel nezamyká a že by mu mohl Barku donést do školy a posadit jí do lavice. To se bude učitel divit, že má o žákyni víc.

Zase se oetla Barka v pytli, zase se nesla nocí. Jak si chtěl Kubát nadejít kaštanovou alejí směrem ke Královské oboře, byl by málem

vrazil do chlapa, který přicházel od obory. I on nesl pytel na zádech. Když spatřil Kubáta, zařval, pustil pytel a odskočil do tmy. Kubát zrovna tak.

Teď stojí oba chlapi za kaštanem, jeden druhého pro tmu nevidí, a mezi nimi na silnici dva pytle. Čekají, co se bude dít. A ono nic. Čekají, až konečně ten jeden, byl to Kubát, to riskne. Skočí, popadne pytel a upaluje pryč. Ten druhý to vidí, oddechne si, zvedne pytel a také upaluje.

Je to starosta z Dejvic. Byl si zapytlačit v Královské oboře a nese došnou statného koloucha. Jenže je v tom přece jenom malý háček. Starosta nese pytel, to je pravda, ale je to pytel, který upustil Kubát, zatímco Kubát útek s pytlem, ve kterém byl starostův kolouch.

Tak se stalo, že Kubát potmě posadil učitelovi do školní lavice místo Barky koloucha, zrovna když starosta vcházel doma do kuchyně a povídá ženě: „Jen se koukni, co jsem dneska ulovil!“ Nás nemůže překvapit, že z pytle se vykutálela farská Barka, víme přece proč. Ale starostová to nevěděla, a když spatřila, jak se Barka kutáli, zajala ji mdloba a praštila sebou.

Teď tu obě ležely vedle sebe jako dva špalky. Starosta, bývalý dragoun, už něco v životě zažil. Celkem klidně popadl vědro s vodou a vychrstl ji na starostovou. Samosebou že Barku přitom také polil.

Starostová si sedla, Barka si sedla, starostová vstává, Barka vstává. Starostová ječí, Barka se nezdržuje a hurá ze dveří do tmy.

Ráno, než se začalo učit, našel učitel ve třídě koloucha. Seděl v první lavici. Chvilí si lámal hlavu, jak a co, ale pak si řekl, že kdo se moc ptá, moc se dozví, a koloucha zavěsil do komory, aby zvěřina uzrála. Jen to udělá, volá ho před školu Kubát. Jestli prej v noci nic neslyšel, jako učitel. Ne, neslyšel. A Kubát slyšel? Ne, taky neslyšel. Tak proč se ptá? Inu jen tak.

Vánoce

Začali zvonit na ranni a farář, přesný jako poštovní panáček, zahýbá od fary. Spatří Kubáta s učitelem, přidá do kroku a volá:

„Jestlipak to už víte o naší Barce?“

V učiteli i Kubátovi hrklo. V každém zvlášť.

„Představte si,“ oznamoval velebníček, „představte si, že se ji přes noc na hlavě vyrazily dvě boule!“

„To ji něco poštipalo?“ zkoušel učitel.

„To jsou boule jako od cepu. Měla prý zlý sen, a jak se v posteli přehazovala, spad na ni cinový svícen. Hlava ji bolí jako střep!“

„A co říká doktor?“ s úlevou se ptal Kubát.

„Kdo by utrácel za doktora! Ona se s pomocí boží z toho vylíže!“

„I bez pomoci boží,“ chtěl říct učitel, ale neřekl.

Farář se v dálce zmenšoval a Kubát s učitelem se za ním mlčky dívali. Od Prahy foukal studený vítr, nad krajem visela špinavá peřina plná sněhu. Kubáta zastudila sólo vločka v týle a zív. Mrkl na nebe a pomalu šel domů. Učitel ještě chvílku lelkoval, než vešel do školy přiložit do kamen.

Vloček přibývalo, v Dejvicích začal nový den.

A tím to vlastně končí. Jestli jste doufali, že Barka se napravila a přestala lakotit, že učitele tlačilo v žaludku i ve svědomí ukradené prase, že Kubát dostal rozum, důstojný pán že našel důstojnost, že Dejvice si odhlasovaly změnu jména na Hamonin, to jste raději měli přečíst nějakou pohádku, a ne tuto pravdivou příhodu.

II

Vodník

I

Na topole nad jezerem
seděl vodník podvečerem:

"Svit', měsíčku, svit',
ať mi šije nit'.

Šiju, šiju si botičky
do sucha i do vodičky:

svit', měsíčku, svit,
ať mi šije nit.

Dnes je čtvrtek, zejtra pátek -

šiju, šiju si kabátek:
svit', měsíčku, svit,
ať mi šije nit'.

Zelené šaty, botky rudé,
zejtra moje svatba bude:

svit', měsíčku, svit',
ať mi šije nit'."

II

Ráno, raničko panna vstala,
prádlo si v uzel zavázala:

"Půjdu, matičko, k jezeru,
šátečky sobě vyperu."

"Ach nechod', nechod' na jezero,
zůstaň dnes doma, moje dcero!

Já měla zlý té noci sen:
nechoď, dceruško, k vodě ven.

Perly jsem tobě vybírala,
bílé jsem tebe oblíkala,
v sukničku jako z vodních pěn:
nechoď, dceruško, k vodě ven.

Bílé šatičky smutek tají,
v perlách se slzy ukrývají,
a pátek nešťastný je den,
nechoď, dceruško, k vodě ven." -

Nemá dceruška, nemá stání,
k jezeru vždy ji cos pohání,
k jezeru vždy ji cos nutí,
nic doma, nic jí po chuti. -

První šáteček namočila -
tu se s ní lávka prolomila,
a po mladičké dívčině
zavířilo se v hlubině.

Vyvalily se vlny zdola,
roztáhnuly se v šírá kola;
a na topole podle skal
zelený mužik zatleskal.

III

Nevesely, truchlivy
jsou ty vodní kraje,
kde si v trávě pod leknínem
rybka s rybkou hraje.

Tu slunéčko nezahřívá,
větřík nezavěje:
chladno, ticho - jako žel
v srdci bez naděje.

Nevesely, truchlivy
jsou ty kraje vodní;
v poloutmě a v polousvětle
mine tu den po dni.

Dvůr vodníkův prostranný,
bohatství v něm dosti;
však bezděky jen se v něm
zastavují hosti.

A kdo jednou v křišťálovou
bránu jeho vkročí,
sotva ho kdy uhlédají
jeho milých oči. -

Vodník sedí mezi vraty,
spravuje své sítě
a ženuška jeho mladá
chová malé dítě.

"Hajej, dadej, mé dět'átko,
můj bezděčný synu!
Ty se na mne usmíváš,
já žalostí hynu.

Ty radostně vypínáš
ke mně ručky obě;
a já bych se radš viděla
tam na zemi v hrobě.

Tam na zemi za kostelem
u černého kříže,
aby má matička zlatá
měla ke mně blíže.

Hajej, dadej, synku můj,
můj malý vodníčku!
Kterak nemám vzpomínati
smutná na matičku?

Starala se ubohá,
komu vdá mne, komu,
však ani se nenadála,
vybyla mne z domu!

Vdala jsem se, vdala již,
ale byly chyby:
starosvati - černí raci,
a družičky - ryby!

A můj muž - bůh polituj!
mokře chodí v suše
a ve vodě pod hrnčinky
střádá lidské duše.

Hajej, dadej, můj synáčku
s zelenými vlásy!
Nevdala se tvá matička
ve příbytek lásky.

Obluzena, polapena
v ošemetné síť,

nemá žádné zde radosti
leč tebe, mé dítě!" -

"Co to zpíváš, ženo má?
Nechci toho zpěvu!
Tvoje píseň proklatá
popouzí mne k hněvu.

Nic nezpívej, ženo má!
V těle žluč mi kyne:
sic učiním rybou tebe
jako mnohé jiné!" -

"Nehněvej se, nehněvej,
vodníku, můj muži!
Neměj za zlé rozdrcené,
zahozené růži.

Mladostí mé jarý štěp
přelomil jsi v půli;
a nic jsi mi po tu dobu
neučinil k vůli.

Stokrát jsem tě prosila,
přimlouvala sladce,
bys mi na čas, na kratičký,
dovolil k mé matce.

Stokrát jsem tě prosila
v slzí toku mnohém,
bych jí ještě naposledy
mohla dáti sbohem!

Stokrát jsem tě prosila,
na kolena klekla;
ale kůra srdce tvého
ničím neobměkla!

Nehněvej se, nehněvej,
vodníku, můj pane,
anebo se rozhněvej,
co díš, ať se stane.

A chceš-li mne rybou míti,
abych byla němá,
učiň mne radš kamenem,
jenž paměti nemá.

Učiň mne radš kamenem
bez mysli a citu,
by mi věčně žel nebylo
slunečního svitu!" -

"Rád bych, ženo, rád bych já
věřil tvému slovu;
ale rybka v širém moři -
kdo ji lapí znovu?

Nezbraňoval bych ti já
k matce tvojí chůze;
ale liché mysli ženské
obávám se tuze!

Nuže - dovolím ti já,
dovolím ti z důli;
však poroučím, ať mi věrně
splníš moji vůli.

Neobjímej matky své,
ani duše jiné;
sic pozemská tvoje láska
s nezemskou se mine.

Neobjímej nikoho
z rána do večera;
před klekáním pak se zase
vrať do jezera.

Od klekání do klekání
dávám lhůtu tobě;
avšak mi tu na jistotu
zůstavíš to robě."

IV

Jaké, jaké by to bylo
bez slunéčka podletí?
Jaké bylo by shledání
bez vroucího objetí?
A když dcera v dlouhém čase
matku svou obejmě zase,
aj, kdo může za zlé míti
laskavému dítěti?

Celý den se v pláči těší
s matkou žena z jezera:
"Sbohem, má matičko zlatá!
Ach, bojím se večera!" -
"Neboj se, má duše drahá,
nic se neboj toho vraha;
nedopustím, by tě v moci
měla vodní příšera!" -

Přišel večer. - Muž zelený

chodí venku po dvoře;
dvěře klínem zastrčeny,
matka s dcerou v komoře.

"Neboj se, má drahá duše,
nic ti neuškodí v suše,
vrah jezerní nemá k tobě
žádné moci nahoře." -

Když klekání odzvonili,
buch buchl venku na dvěře:

"Pojď již domů, ženo moje,
nemám ještě večere." -

"Vari od našeho prahu,
vari pryč, ty lstivý vrahu,
a co dřív jsi večerřival,
večeř zase v jezeře!" -

O půlnoci buch buchl zase
na ty dvěře zpukřelé:

"Pojď již domů, ženo moje,
pojď mi ustlat postele." -

"Vari od našeho prahu,
vari pryč, ty lstivý vrahu,
a kdo tobě prve stlával,
ať ti zase ustele!" -

A potřetí buch buch! zase,
když se šeřil ranní svit:

"Pojď již domů, ženo moje,
dítě pláče, dej mu pít!"

"Ach matičko, muka, muka -
pro děťátko srdce puká!

Matko má, matičko zlatá,
nech mne, nech mne zase jít!"

"Nikam nechod', dcero moje,
zradu kuje vodní vrah;
ač že péči máš o dítě,
mně o tebe větší strach.

Vari, vrahu, do jezera,
nikam nesmí moje dcera;
a pláče-li tvé dět'átko,
přines je sem na náš prah."

Na jezeře bouře hučí,
v bouři dítě naříká;
nárek ostře bodá v duši,
potom náhle zaniká.

"Ach matičko, běda, běda,
tím pláčem mi krev usedá;
matko má, matičko zlatá,
strachuji se vodníka!" -

Něco padlo. - Pode dveřmi
mok se jeví - krvavý;
a když stará otevřela,
kdo leknutí vypraví!
Dvě věci tu v krvi leží -
mráz po těle hrůzou běží:
dětská hlava bez tělíčka
a tělíčko bez hlavy.

Příloha č. 13

Daidalos a Ikaros

Daidalos a Ikaros

V těch dávných a dávných dobách nebylo v Athénách ani v celém Řecku většího umělce než Daidala. Byl stavitelem i sochařem a dovedl podivuhodně zpracovávat kov i dřevo. Kdo spatřil jeho stavby, byl na pochybách, zda je to dílo člověka nebo nesmrtelného boha. O jeho sochách se říkalo, že žijí jako lidé.

Často bylo Daidala vidat mezi sloupy rozestavěných chrámů, obklopeného houfem učedníků z nejvznešenějších athénských rodin. Ale nejchytřejší z jeho učedníků neměl vznešené a mocné rodiče. Nejnadanější byl chudý syn Daidalovy sestry Talós. Zatímco ostatní chlapi měli po otcích zvučná a slavná jména, Talós dovedl své jméno proslavit sám. Nebylo mu víc než dvanáct let, a už vynalezl hrnčířský kruh. Všiml si zubaté páteře v těle ryb a podle jejího vzoru zhotovil první pilu. Podařilo se mu i spojit kloubem dvě stejně dlouhá železná ramena a sestrojil kružidlo.

Jednou si Daidalos prohlížel stavbu nového paláce a vyslechl, co si povídají dělníci na druhé straně zdi.

„Daidalos je největší umělec na světě, nevěříš?“ řekl jeden.

„Talós bude větší umělec než Daidalos, jen počkej, až odroste,“ řekl druhý.

Daidala rozmluva dělníků roztrpčila. Býval zvyklý, že o jeho prvním místě mezi umělci nikdo nezapochoyboval. Od té chvíle se nemohl na Talóa ani podívat. Učenlivý chlapec uměl už tolik, že Daidalos tušil bezpečně jeho nadcházející slávu. V duchu viděl i zářící hvězdu své slávy a zdálo se mu, že pohasíná.

Talós nechápal, proč se strýc na něho zlobí a proč ho kárá. Proto byl rád, když ho Daidalos navečer vyzval na procházku. Ale strýc jen na chvíli skryl svou nenávist, aby mu provedl hrozný skutek. Vylákal Talóa na Athénský hrad a v houstnoucí tmě ho srazil dolů z hradeb.

Po činu sestoupil pod hradby a chtěl Talóovu mrtvolu zahrabat, aby zahladil všechny stopy. Hledal ji marně. Bohyně Athéna zachytila padajícího chlapce, kterého si pro jeho chytrost a píli oblíbila. Zachytila ho v letu a proměnila jej v ptáka, v čejku. Dodnes se čejka bojí výšek, létá nízko a hnízdí na zemi, na lukách v malých jamkách. Je opatrná a varuje před nebezpečím i okolní ptáky.

Daidalův zločin nezůstal utajen. Nějaký pozdní chodec uviděl, co se stalo, a udal pachatele. Daidalos věděl, že neujde trestu, a proto včas prchl i se synkem Ikarem na ostrov Kréta.

Krétský král Minós uvítal s radostí na svém hradě slavného umělce. Hledal právě stavitele, který by mu postavil zvláštní vězení pro obludu Minotaura. Minotaurus měl hlavu býka a tělo obrovitého člověka. Krutý král ho živil lidskými oběťmi.

Daidalos vymyslel pro Minotaura nevídanou stavbu, bludiště. Zástupy otroků lámaly kámen, přitesávaly trámy a vztyčovaly zdi. Stavěly od časného rána do noci. V obrovském bludišti se chodby křížovaly, zahýbaly a stáčely a rozvíjely jako klubko hadů. Uprostřed těch temných a klikatých cest měl být netvor uzavřen. Poslední se do spleti chodeb vydal Daidalos, aby odstranil značky, podle nichž mohl člověk nalézt z bludiště východ. Sám ve své podivuhodné stavbě málem zabloudil.

Král Minós vystrojil na počest stavitele velikou slavnost. Ale sláva i pocty i dary nebudily v Daidalovi touhu zůstat na ostrově. Nelíbilo se mu u krutého a panovačného krále. Toužil po vlasti. Denně vycházel se svým synem Ikarem zvečera na pobřeží a díval se přes širé moře až na obzor, kde v soumraku splývala obloha s vodní hladinou. Tam, někde v dálce, ležela Daidalova vlast. Zpočátku doufal, že se na vlnách ukáže loď, která ho odveze domů. Žádný koráb se však neodvažoval odvést z ostrova někoho, komu král nedovolil odplout. Místo lodní plachty přinášející spásu vídal Daidalos stále stejný obraz: pusté moře, skály a hejna ptáků vznášejících se nad vodou.

Proslulý stavitel záviděl ptákům jejich svobodu. Neznají hranic a překážek, přeletí hory i moře. Dnem i nocí myslel na ptáky a nemohl spát. Kreslil si jejich křídla, sledoval jejich let a tajně připravoval útěk. Opatřil si pera různých velikostí a jedné noci, skryt před lidskými zraky, se dal do práce. Svazoval lněnou nití pera k sobě od nejkratšího k nejdelšímu. Spojoval je voskem a vosk s perím maličko zahnul. Tím dostalo Daidalovo dílo tvar perutí. Dvě veliká křídla vyrobil pro sebe a dvě menší pro Ikara.

Spokojeně si prohlížel hotovou práci. Králi patří koráby, pomyslel si, ale mně patří vzduch.

Druhého dne probudil Daidalos Ikara časně zrána. Nejdříve si sám připjal křídla, rozvířil perutěmi vzduch a vznesl se do výšky. Učil Ikara používat křidel, jako zkušení ptáci učí létat svá mláďata. Ikaros se pokoušel létat jako otec a radostně se smál, když se mu podařilo lehce kroužit nad vysokými stromy a strmými skálami.

Daidalos syna poučoval:

„Dej pozor, Ikare, nelétej příliš vysoko. Slunce by roztavilo na křídlech vosk a ožehlo by ti peří. Nelétej také příliš nízko, aby ti mořské vlny nesmáčely křídla. Křídla by ztěžkla a stáhla by tě do hlubiny. Nelétej ani vysoko, ani nízko, leť uprostřed jako já a neztrácej mě z očí.“

Daidalos Ikara políbil a otec a syn se vznesli. První letěl Daidalos a stále se na Ikara ohlížel. Syn letěl, jak mu otec přikázal.

Dole pod nimi si pastýři zacláněli dlaní zrak, dívali se k nebi a říkali si:

„To jistě letí bohové z Olympu podívat se na zem, jak lidé žijí.“

Rybářům na břehu se zachvěly ruce svírající sítě, když spatřili vzduchoplavce v povětří.

Pak se rozprostřela pod Daidalem a Ikarem mořská hladina. Potkávali lodě a veslaři zapomínali veslovat. Udiveně hleděli za okřídlenici.

Ostrov Kréta byl už daleko za nimi, den byl jasný a Daidalos, uklidněný zdařilým letem, se zabral do vzpomínek na svou vlast. Ikaros s rozkoší mával lehkými křídly v teplém vzduchu. Byl by se rád vznesl trochu výš, ale dokud se otec ohlížel, neodvažoval se neposlouchat. Nyní zapomněl zamyšlený otec na Ikara dohlížet a Ikaros toho využil.

Vznesl se výš a výš a byl by se samou radostí z té výšky dal do zpěvu. Přiblížil se k zářícímu spřežení slunečního boha, tak blízko, že mohl obdivovat jeho zlatý vůz. A slunce sálalo a rozehřívalo na křídlech vosk. Velké žluté kapky rozpuštěného vosku kanuly do hloubky, do moře. Volné nitě a peří, které už nic nedrželo pohromadě, propustily vzduch. Ikaros mávl ještě jednou holými pažemi a zřítíl se s výkřikem do mořských hlubin. Voda umlčela jeho ústa a jiskřící hřebeny vln si podávaly hrst bílého peří.

Daidalos uslyšel výkřik, ihned se obrátil a volal syna. Nikdo mu neodpovídal. Obrovské vzdušné prostory kolem něho byly prázdné a moře pod ním pusté. Daidalos se vznesl až nad vlny a volal a hledal. Našel jen roztroušené vlhké peří.

Zdrcený otec zamířil k blízkému ostrůvku, sňal křídla a usedl na pobřeží. Proseděl v zármutku celý den, a večer, když slunce končilo svou denní pout', vyneslo moře na břeh mrtvého syna. Pod hvězdnou oblohou vyhloubil Daidalos Ikarovi hrob. Na čerstvě navršený rov slétl osamělý pták. To čejka odložila na chvíli svou plachost a křikem připomínala Daidalovi jeho dávný čin.

Přímá: Jako štvaný prchl Daidalos na křídlech z ostrova a odletěl daleko od své vlasti, na Sicílii. Tam vybudoval ještě mnoho podivuhodných staveb, i umělé jezero a pevný královský hrad na vrcholku skal, ale do smrti nenašel štěstí a klid.

Ostrov, kde pochoval syna, připomíná podnes svým jménem Ikarův osud. Říká se mu Ikaría.

Příloha č. 14

O moudrosti Šalamounově

O moudrosti Šalamounově

David kraloval čtyřicet roků a zemřel, stár sedmdesát let.

Před svou smrtí dal pomazati na krále svého osmnáctiletého syna Šalamouna, syna Bestabé, ženy Uriášovy, pro kterou zhřešil a vytrpěl si trest.

Byl pak Šalamoun nejslavnějším králem okrsku zemského. Panoval nad všemi královstvími od řeky Eufratu až po zemi filištínské a až ke končinám egyptským a králové mu přinášeli rady a sloužili mu po všechny dny jeho života. Za čtyřicet let jeho kralování nebylo války a lid izraelský a judský se rozmnožil jako písek na břehu mořském, veselil se a každý byděl bezpečně pod svým vinným kmenem a pod svým fíkem.

Z libanonských cedrů a cypřišů a ze zlata zbudoval Hospodinu v Jeruzalémě chrám, ze zlata a slonové kosti si vystavěl palác, kde shromáždil bohatství nebývalé, neboť jen zlatých štítů, které zde visely na stěnách, bylo pět set, stříbra jako kamení a dříví cedrového jako planého fíkoví, které roste v údolích.

Král Šalamoun slyšel velkou moudrostí, jeho jméno se rozneslo po všech národech vůkol a přicházeli králové vši země, aby se jeho moudrosti obdivovali. Přijela i královna ze Sáby s počtem velmi velikým, s velbloudy nesoucími dar sto dvaceti centů zlata, mnoho drahého kamení a vonných věcí a mluvila s Šalamounem o všem, co měla na srdci. A vyslechnuvši ho, pravila: „Řeč, kterou jsem o tobě slyšela ve své zemi, jest pravdivá, ale nechtěla jsem věřiti, až jsem přijela. Ale nebylo mi praveno ani polovice; převýšil jsi moudrostí a dobrotou pověst tu.“ Král Šalamoun složil také tři tisíce přísloví, písní tisíc a pět, psal o stromech, počna od cedru, který jest na Libánu, až do mechu, jenž roste na zdi, o zvířatech a ptácích, o zeměplazích a o rybách.

Neboť moudrost bylo jediné, oč Boha prosil. Když byl učiněn králem, odebral se s knížaty nad Izraelem, s hejtmany svého vojska, s kněžími a soudci do Gabaonu, kde na poušti vystavil Mojžíš stánek a obětoval tam. Té noci se mu ukázal ve snu Bůh a pravil: „Žádej, zač chceš, a dám tobě.“ Řekl Šalamoun: „Učinil jsi otci mému Davidovi milosrdenství veliké a mě jsi ustanovil králem místo něho. Já však, jsa velmi

mlád, neumím vládnouti. Proto dej mi, Hospodine Bože, moudrost a umění spravovati tento lid. Neboť kdo by jej mohl souditi, je-li tak četný?“ Bůh odpověděl: „Protože jsi nežádal ani bohatství, ani slávu, ani bezživotí těch, kteří nenávidí, ani dlouhý věk, ale požádal jsi o moudrost a umění, abys soudil můj lid, dávám ti srdce moudré a rozumné, a přidám ti bohatství i slávu, takže žádný z králů, kteří byli před tebou, nebyl tobě rovný, aniž takového nebude po tobě.“

A soudil Šalamoun Hospodinův lid spravedlivě a moudře.

Stávalo se, že soudcové, když nemohli rozřešiti nějakou při, dávali o ní rozhodnouti králi. Tak stály před Šalamounem dvě ženy hokyně a jedna z nich měla v náručí nemluvně.

První vypravovala: „Prosím, pane můj, já a tato žena bydlíme v jednom domě. Narodil se mi synáček. Třetího dne potom porodila také ona a bydlily jsme spolu a nikdo cizí s námi v domě nebyl. Syn této ženy v noci umřel, neboť ho ve spaní zalehla. O půlnoci, když jsem tvrdě spala, se zvedla, vzala mé dítě a svého mrtvého syna mi položila do klína. Když jsem ráno vstala, abych svého synáčka nakrmila, viděla jsem, že jest mrtvý. Ale když jsem na něho lépe pohleděla, poznala jsem, že to není můj syn.“

Ale druhá žena řekla: „Není to tak, ten živý jest můj a ten mrtvý tvůj.“

A první volala: „Ne, mrtvý jest tvůj a můj jest ten živý.“

Tak se hádaly před králem. I řekl Šalamoun: „Ta říká, že živý jest její a ta druhá také. Přineste mi meč!“ Přinesli tedy meč.

A rozkázal král: „Rozetněte to dítě a dejte každé z nich polovičku.“

Tehdy matka, jejíž bylo živé nemluvně, se strašlivě ulekla a vykřikla: „Dejte jí to děťátko celé. Nezapíjejte je!“

Ale druhá volala: „Ať není moje, ani tvé! Rozetněte je!“

Z toho poznal král, která z nich jest pravá matka.

Ukázal na ni a řekl: „Nezapíjejte dítě, dejte je ženě této, neboť ona jest jeho matka.“

Když se pak Izraelští dověděli o rozsudku, který vynesl Šalamoun, báli se krále, neboť viděli, že v jeho srdci je Boží moudrost.

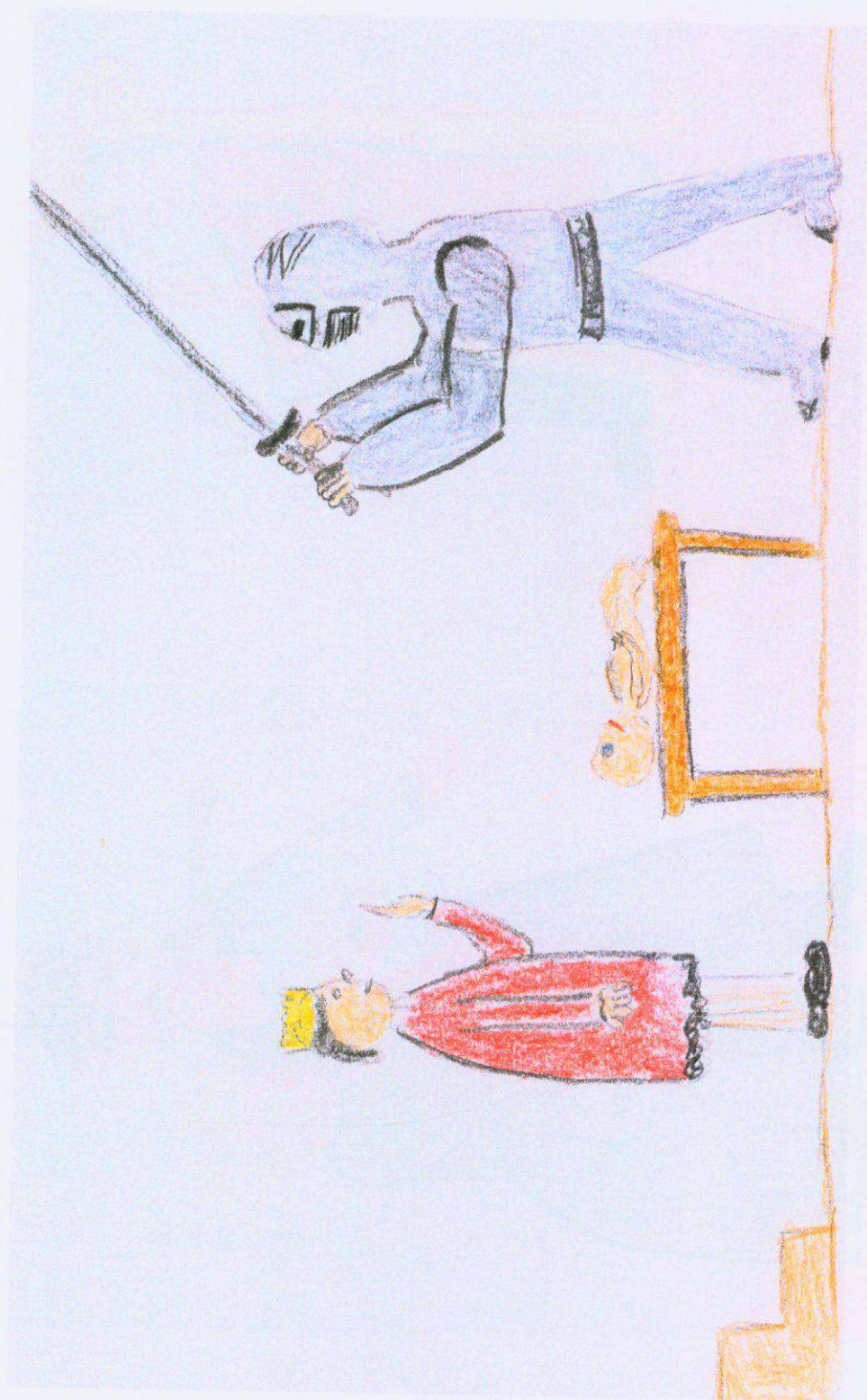
Příloha č.15

Ilustrace žáků k textu O moudrosti Šalamounově



Příloha č. 16

Ilustrace žáků k textu O moudrosti Šalamounově



Příloha č. 17

Ilustrace žáků k textu O moudrosti Šalamounově



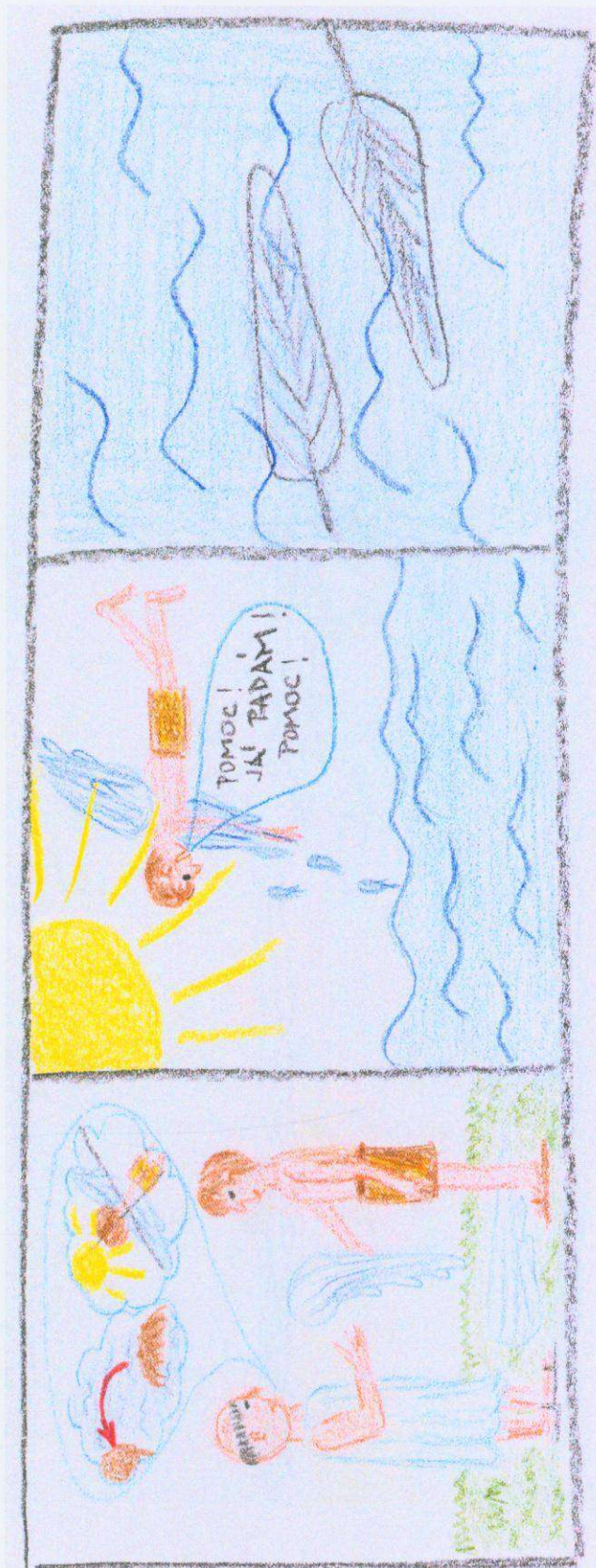
Příloha č.18

Ilustrace žáků k textu O moudrosti Šalamounově



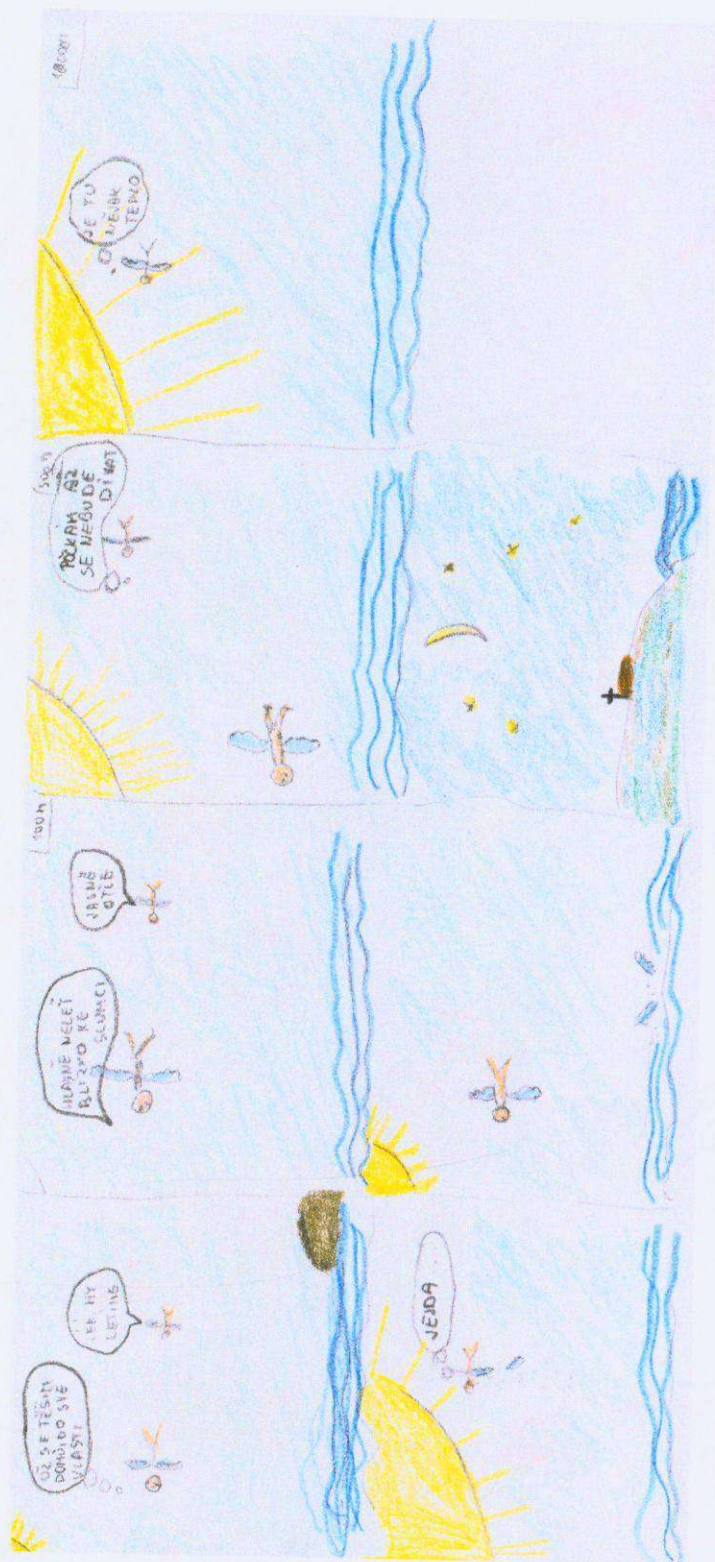
Příloha č.19

Ilustrace žáků k textu Daidalos a Ikaros



Příloha č.20

Ilustrace žáků k textu Daidalos a Ikaros



Příloha č.21

Ilustrace žáků k textu Daidalos a Ikaros



Příloha č.22

Ilustrace žáků k textu Daidalos a Ikaros

