

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Žáková

**Způsoby práce s textem v hodině českého jazyka na prvním
stupni základní školy**

The ways of working with text material in a class of Czech
language at primary school.

Praha, 2019

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal Ph.D.

Poděkování

Děkuji PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytnutí cenných rad, trpělivost a ochotu.

Prohlášení

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

V Praze dne 27.4.2019

.....

Kristýna Žáková

Abstrakt

Tato bakalářská práce seznamuje čtenáře s metodami pro práci s textem v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy. Teoretická část obsahuje stručné shrnutí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Podrobněji je popsána vzdělávací oblast rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Jazyk a jazyková komunikace. Dále se zabývá čtenářskou gramotností a literaturou pro děti a mládež. V této části se práce věnuje především vlivu učitele a rodiny na dítě a jeho vztah k četbě, přičemž stručně rozpracovává vývojové etapy dětského čtenářství. Důležitou součástí teoretické části je pojednání o metodách práce s textem. Práce rozebírá zásady pro efektivní využívání metod v hodinách. Navazuje podkapitola popisující vybrané metody, jejíž poznatky jsou využívány v praktické části.

V praktické části je rozebíráno devět výukových jednotek literární výchovy ve třech třídách čtvrtého ročníku základní školy. Jednotlivé hodiny jsou rozebírány na základě hospitací. Hlavním cílem hospitací je zjistit, jaké metody se v hodinách využívají, jak na ně žáci reagují, a zda jsou účelné a efektivní.

Klíčová slova

Český jazyk a literatura, čtenářská gramotnost, literatura, metody práce s textem, rámcový vzdělávací program.

Abstract

This bachelor thesis introduces readers to methods for working with text in Czech language lessons at a primary school. The theoretical part contains a brief summary of the framework educational program for basic education. The educational area of the Framework Education Program for Basic Education - Language and Language Communication is described in more detail. It also deals with reading literacy and literature for children and youth. In this part, the thesis deals mainly with the influence of the teacher and the family on the child and his relationship to reading and briefly elaborates the developmental stages of children's reading. An important part of the theoretical part is a transaction on methods of working with text. The thesis analyzes principles for effective use of methods in school lessons. Next follows the subchapter describing selected methods, whose findings are used in the practical part.

The practical part analyzes nine teaching units of literary education in three classes of the fourth year of a primary school. Individual lessons are analyzed based on observations. The main goal of the observation is to find out what methods are used in the lessons, how the pupils react to them and whether they are purposeful and effective.

Keywords

Czech language and literature, elementary education, framework education programme, methods of work with text, reading literacy.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	10
1.1 Jazyk a jazyková komunikace	12
1.1.1 Komunikační a slohová výchova.....	14
1.1.2 Jazyková výchova.....	15
1.1.3 Literární výchova.....	16
2 Čtenářská gramotnost.....	17
3 Literatura pro děti a mládež	20
3.1 Vliv učitele na dětského čtenáře	21
3.2 Vývojové etapy dětského čtenářství	23
4 Metody práce s textem	25
4.1 Zásady a podmínky pro efektivní využívání metod	25
4.2 Vybrané metody práce s textem	30
4.2.1 Ano – ne.....	30
4.2.2 Brainstorming	31
4.2.3 Cloze test	31
4.2.4 Zpráva z několika zdrojů	32
4.2.5 Podvojný deník	32
4.2.6 Pětílístek	33
4.2.7 Dokonči příběh	34
4.2.8 I.N.S.E.R.T.	34
4.2.9 Volné psaní	35
4.2.10 Od otázky k otázce	35
4.2.11 Vyhledávání v textu.....	36
4.2.12 Dílna čtení.....	37

4.2.13	Zpřeházené věty.....	37
4.2.14	Čtení v rolích	38
	Praktická část.....	40
5	Úvod do praktické části	40
5.1	Vyučovací hodina č. 1.	41
5.2	Vyučovací hodina č. 2	43
5.3	Vyučovací hodina č. 3	46
5.4	Vyučovací hodina č. 4	47
5.5	Celkové shrnutí.....	49
6	Závěr	51
7	Seznam použité literatury.....	53
8	Seznam příloh	I
9	Přílohy.....	II

Úvod

Informace a zážitky, které si odneseme ze základního vzdělávání patří mezi jedny z nejdůležitějších stavebních kamenů pro naše další vzdělávání. Každý, kdo se pohybuje na poli pedagogiky se jistě setkal s upozorněním na nebezpečí předávání hotových informací a poznatků bez možnosti zapojení žáků. Je známo, že fakta, která žáci získají vlastní aktivitou si lépe zapamatují. Předávání hotových informací je sice jednoduchá a rychlá metoda, ale často při jejím využití nedochází u žáků ke kýženému zájmu a pozdějšímu efektivnímu využívání získaných informací. Z tohoto důvodu jsem si jako téma bakalářské práce vybrala metody práce s textem v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem práce je popsat vybrané metody, které může učitel během výuky využívat a popsat praktické využití některých z metod v několika vyučovacích hodinách.

V první kapitole bakalářské práce stručně charakterizuji rámcový vzdělávací program, a podrobněji zde popsuji vzdělávací oblast Jazyk a jazykovou komunikaci. Účelem první kapitoly je představit základní informace, které ovlivňují proces vyučování a uvádí čtenáře do tématu.

V druhé kapitole se zabývám čtenářskou gramotností. Nejdříve se krátce zaměřuji na různé druhy gramotností. Následně charakterizuji a rozebírám různé definice a roviny čtenářské gramotnosti.

Ve třetí kapitole věnuji pozornost literatuře pro děti a mládež. V první části kapitoly definuji literaturu pro děti a mládež a zdůrazňuji její důležitost v životě dětí. Dále neopomím probrat zásadní vliv učitele na dětského čtenáře. Následují fáze dětského čtenářství, kde se věnuji období od předškolního a mladšího školního věku až po starší školní věk a popisují, které literární žánry děti v tomto období mají v oblíbě.

V poslední kapitole teoretické části se věnuji metodám pro práci s textem. Probírám zde zásady a podmínky pro efektivní využívání didaktických metod. Seznámení se základními principy pro kvalitní využívání metod a seznámení s překážkami, které učitele mohou v průběhu hodiny potkat, považuji za stejně důležité jako samotný výčet metod. Je vhodné zapojovat žáky do procesu učení. K tomu mohou učitelé pomoci didaktické metody popsané v podkapitole *Vybrané metody pro práci s textem*. V této podkapitole jsem popsala některé z metod, které může učitel zapojit do výuky, a se kterými se setkáme v praktické části této práce.

V praktické části práce popisují výukové jednotky několika vybraných tříd, které do své hodiny zapojily některé z metod. Snažím se o celistvý popis průběhu hodiny a závěrečné zamyšlení nad využitými metodami. Cílem této části je zjistit, jak jednotlivé metody ve třídě fungují, jak na ně žáci reagují a zda přináší kýžený efekt.

Teoretická část

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V první kapitole své bakalářské práce se budu zabývat Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Tento program je jedním z nejzákladnějších a nejdůležitějších stavebních kamenů ve vzdělávání. Staví se na něm Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) a následně samotné vyučování žáků.

V České republice představují rámcové vzdělávací programy hlavní kurikulární dokumenty, které formulují systém pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Mezi státní dokumenty řadíme Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) a do školních řadíme již zmíněné ŠVP.

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje konkrétní vzdělávání na jednotlivých školách.¹ Jednotlivé etapy vzdělávání na sebe navazují.

Základní vzdělávání se snaží žákům poskytnout základ všeobecného vzdělání, které je orientováno na reálné životní situace. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností, zájmů a vytváření podmínek pro vzdělávání a rozvoj žáků. Je zde snaha o pozitivně laděné hodnotící soudy a prožití úspěchu pro všechny žáky. RVP ZV vymezuje šest navzájem se prolínajících klíčových kompetencí: Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. K naplnění těchto kompetencí se usiluje pomocí nastavených cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*

- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.²*

V RVP ZV se dále setkáváme se vzdělávacím obsahem, který je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto vzdělávací oblasti mohou být tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více vzdělávacími obory, které k sobě mají obsahově blízko.

Seznam vzdělávacích oblastí RVP ZV:

- ***Jazyk a jazyková komunikace*** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- ***Matematika a její aplikace*** (*Matematika a její aplikace*)
- ***Informační a komunikační technologie*** (*Informační a komunikační technologie*)
- ***Člověk a jeho svět*** (*Člověk a jeho svět*)
- ***Člověk a společnost*** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- ***Člověk a příroda*** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- ***Umění a kultura*** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s.8-9 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*³

1.1 Jazyk a jazyková komunikace

V souvislosti s tématem práce bude podrobněji popsána vzdělávací oblast RVP ZV – Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace se dělí na tři vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Pojem práce s textem je spojován většinou s předmětem český jazyk. Objevuje se i u dalších dvou vzdělávacích oborů, ale v podstatně menší míře. Proto se v následujícím textu budu věnovat převážně oblasti Český jazyk a literatura.

Absolvent základního vzdělávání prokazuje svou všeobecnou vyspělost mnoha znaky. Mezi tyto znaky musíme nutně zařadit i úroveň jazykové kultury, kterou žák po ukončení základního vzdělávání ovládá. Vhodné vyjadřování, účinné prosazování vlastních myšlenek a možnost kvalitního porozumění jazykovým sdělením patří mezi základní dovednosti a znalosti, které podporuje jazyková výuka.⁴ Cílem této oblasti je tedy rozvíjet komunikační kompetence žáka. Dovednosti, které si žák osvojí ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, mají velký vliv na osvojování znalostí v dalších vzdělávacích oblastech. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je dělí pro přehlednost na tři složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Všechny složky se ve výuce prolínají a mají komplexní charakter.

Práci s textem můžeme sledovat ve všech složkách. V Komunikační a slohové výchově se žák učí číst s porozuměním, vnímat a chápat jazyková sdělení, kriticky přemýšlet nad čteným i slyšeným textem různého typu. Učí se text analyzovat a na jeho základě se rozhodovat. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat výstavbu a formální stránku textu. V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti, které využívají při osvojování spisovné podoby českého jazyka. Vede žáky k jasnému, přesnému a logickému vyjadřování.

V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se

³ Tamtéž, s.15.

⁴ Tamtéž, s.16.

vnímat jejich specifické znaky a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce. Žáci díky četbě dospívají k poznatkům a prožitkům, které nejenže mohou ovlivnit jejich životní postoje a hodnoty, ale také jim obohacovat život po duchovní a emocionální stránce.⁵

Cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou stanoveny tak, aby rozvíjely klíčové kompetence a vedly žáka k:

- *pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*
- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání⁶*

⁵ Tamtéž, s.16.

⁶ Tamtéž, s.17.

1.1.1 Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy ze složky Komunikační a slohová výchova – 1.stupeň.

1. období – 1. až 3. ročník

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátká mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

2. období – 4. až 5. ročník

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*
- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*
- *vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě*
- *volí náležitou intonaci, přízvuk pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru*
- *rozlišuje správnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*

- *sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený projev a dodržením časové posloupnosti⁷*

1.1.2 Jazyková výchova

Očekávané výstupy ze složky Jazyková výchova – 1. stupeň.

1. období – 1. až 3. ročník

- *rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*
- *porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost*
- *rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
- *užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves*
- *spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky*
- *odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování*

2. období – 4. až 5. ročník

- *porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová*
- *rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*
- *určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*

⁷ Tamtéž, s. 18 a 19.

- *rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*
- *vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty*
- *odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí*
- *užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje*
- *píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách*
- *zvládá základní příklady syntaktického pravopisu⁸*

1.1.3 Literární výchova

Očekávané výstupy ze složky Literární výchova – 1. stupeň.

1. období – 1. až 3. ročník

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

2. období – 4. až 5. ročník

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy⁹*

⁸ Tamtéž, s.19 a 20.

⁹ Tamtéž, s. 21.

2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je v posledních letech často skloňovaný pojem u široké veřejnosti a obzvláště u pedagogických pracovníků. Čtenářská gramotnost byla vyčleněna z komplexu gramotnosti, který je velmi široký. Mezi prvotní členění zařazujeme výčet tří gramotností, a to přírodovědecké, matematické a čtenářské. Rozhodně můžeme toto členění považovat za nejstarší, ale v našem světě se setkáváme i s dalšími podobami gramotnosti. Je to samozřejmé, protože tento pojem se prolíná všemi oblastmi lidského působení a postupně se vyčleňuje podle potřeby oborových zaměření. Můžeme se tedy setkat například i s gramotností počítačovou, technickou, ekologickou, zdravotní a s mnoha dalšími.¹⁰

V této práci se budu zabývat gramotností čtenářskou, protože patří mezi nejdůležitější faktory při práci s textem. Gramotnost s přívlastkem čtenářská patří, jak jsem již zmínila, mezi gramotnosti nejstarší, ale přesto nemá jednotnou definici. Problematika s vymezením jednotné definice pro čtenářskou gramotnost vyplývá z toho, že prochází neustálým vývojem. S probíhajícími změnami ve společnosti, kultuře i ekonomice dochází k zpřesňování toho, co to čtenářská gramotnost je. V následujícím textu se pokusím přednést několik podob definic čtenářské gramotnosti.

Mezinárodní šetření PIRLS vnímá čtenářskou gramotnost jako schopnost rozumět formám psaného jazyka. Jedná se o jazyk, který se hojně využívá ve společnosti, ve které se jedinec vyskytuje, a také jazyk, který oceňují jednotlivci. Čtení využíváme k tomu, abychom se něco naučili, abychom se začlenili mezi další čtenáře, a také pro zábavu.¹¹

Definice čtenářské gramotnosti podle Mezinárodního výzkumu OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) klade důraz na schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti.¹²

Definice čtenářské gramotnosti panelu pro čtenářskou gramotnost VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) v materiálu České školní inspekce se prolíná s definicí klíčových

¹⁰ NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost 1967-, 2008, 2008(1), s. 7-21.

¹¹ POTUŽNÍKOVÁ, Eva. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, s. 11.

¹² PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání. [online]. 18. 1. 2006 [cit. 2014-11-19]. Dostupné z: <http://clankyrvp.cz/clanek/o/Z/447/ctenarska-gramotnost-klicove-kompetence-a-soucasne-cile-vzdelavani.html>.

kompetencí z Rámcového vzdělávacího programu: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“¹³

V neposlední řadě zmíním charakteristiku čtenářské gramotnosti dle Pedagogického slovníku jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“¹⁴ V této definici se setkáváme především s důrazem na funkční využití čtení pro každodenní potřebu jedince, objevují se v ní, ale také specifické dovednosti – čtenářské strategie, které umožňují zvýšení efektivity čtenářského výkonu.

Výzkumný ústav pedagogický dále vymezuje a charakterizuje roviny čtenářské gramotnosti:

- **Vztah ke čtení**

K tomu, aby se čtenářská gramotnost rozvíjela je potřeba kladný vztah ke čtení, potěšení z četby a potřeba číst.

- **Doslovné porozumění**

Čtenářská gramotnost je budována na několika dovednostech. Patří mezi ně dekodování psaného textu a budování doslovného porozumění se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- **Vysuzování a hodnocení**

Čtenářsky gramotný člověk musí umět sledovat záměry autora, ale zároveň kriticky hodnotit (vyvozovat a posuzovat) texty z různých hledisek.

- **Metakognice**

Dovednost seberegulace je další z důležitých součástí čtenářské gramotnosti. Vede čtenáře k tomu, aby reflektoval vlastní čtení a porozumění

¹³ KOŠTÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, O. a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI, 2010, s. 14.

¹⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 34.

textu a vybíral texty a strategie pro lepší porozumění obsahu dané problematiky.

- **Sdílení**

Čtenářsky gramotný člověk dokáže porovnávat a sdílet vlastní prožitky a porozumění s dalšími lidmi. Přemýšlí o rozdílnostech a shodách v interpretaci určitých textů.

- **Aplikace**

Čtenářsky gramotný člověk využívá získané zkušenosti z četby pro budoucí situace a seberozvoj.

3 Literatura pro děti a mládež

Při práci s textem je nezbytné, aby dítě mělo dostatek zkušeností s různými druhy textů, literárních útvarů, ale i slovních spojení apod. Jednoduše řečeno, čím více zkušeností s texty různého druhu má, tím lépe se mu pracuje s novými informacemi v textech, které se k němu dostávají ve škole i v běžném životě. K tomu slouží literatura pro děti a mládež, která se dá nejjednodušeji shrnout jako žánrová oblast blízká dětem zhruba od 3 do 16 let. Dále literaturu pro děti a mládež (dále jen LPDM) definuje výchovně vzdělávací aspekt, otevřenost, spontánnost, přirozený optimismus, jazykové prostředky a bohaté ilustrace.

Pro autory dětských literárních útvarů je důležité umět porozumět výše zmíněným aspektům, neboť pouze tak může autor dokázat uchopit realitu dětského světa a dále s ní pracovat tak, aby mladého čtenáře zaujal.¹⁵

Vladimíra Gebhartová dále uvádí, že literatura pro děti je specifická obsahem i formou zpracování literárního díla. A je samozřejmé, že nároky na specifičnost vyjadřování jsou tím větší, čím je čtenář uměleckého díla menší.¹⁶

Na specifičnost této literatury poukazuje také tato definice: „*Postihnout specifičnost literatury pro děti a mládež znamená uvědomit si ty faktory, které odpovídají v úplnosti na potřeby dětského čtenáře. To znamená pochopit podobu funkcí této literatury, vystihnout dialektický vztah těchto funkcí v jednotlivém uměleckém textu i v literatuře jako celku, vidět tyto funkce jako základnu umožňující seberealizaci dítěte ve vlastním světě i jeho vrůstání do světa dospělých.*“¹⁷

Zde považuji za nutné upřesnit, že se výše zmíněné komentáře se vztahují pouze na literaturu intencionální. V LPDM rozdělujeme dva druhy textů:

- **Intencionální** – za intencionální literaturu považujeme text, který byl napsán záměrně pro dětského čtenáře.

¹⁵ GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Literatura pro děti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 17–18

¹⁶ Tamtéž, s.18

¹⁷ CHALOUPKA, Otakar; NEZKUSIL, Vladimír. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I. Praha: Albatros, 1973. 112 s.

- **Neintencionální** – tato literatura byla psána původně pro dospělé recipienty, ale druhotně našla své využití především u dětských čtenářů.¹⁸ K tomuto přerodu může dojít spontánně, či se tak stane vlivem školní výuky, tzn. povinné školní četby, čítanek, adaptací, se kterými se děti setkávají v rámci studia českého jazyka a literatury. Mezi neintencionální dětskou literaturu můžeme dle mého názoru zasadit například Malého Prince nebo Pohádky bratří Grimmů.

Při tvorbě textů pro děti je významné respektování dětského čtenáře, uvažování nad obrazem světa, jaký dítěti nabízíme. Literárním textem pak rozumíme takový text, jehož stěžejním ukazatelem je stylistická a obsahově estetická kvalita textu.¹⁹

V literatuře pro děti nacházíme texty nabízející aktuální témata pro dětské čtenáře, sdílené zkušenosti současných dětí, a také tituly, které popisovanými skutečnostmi nejsou již aktuální. Můžeme také uvažovat o literatuře generačně podmíněné, tedy takové, jež přinášela či přináší témata aktuální pro danou generaci a kulturní prostředí. Literatura tak umožňuje dětským čtenářům rozvoj estetického vnímání, ovlivňuje jejich vztah k četbě a knihám, podporuje fantazii a sdílení poznatků a prožitků s textem spojených.

3.1 Vliv učitele na dětského čtenáře

Úkolem rodičů a učitelů je pomáhat dítěti s výběrem četby, která ho bude rozvíjet z co nejvíce stránek, bude odpovídat jeho zájmům a bude rozvíjet dobrý vztah k budoucí četbě. Právě základní škola má, dle mého názoru, zásadní význam na utváření vztahu dítěte ke čtení. Základní škola je totiž první instituce, kde se všechny děti setkávají s literárním textem bez ohledu na jejich dosavadní zkušenosti nabyté v mateřských školách nebo u rodičů. Děti, které mají k literatuře blízký vztah již před nástupem do základní školy mají jistě nespornou výhodu. Učitel ovšem musí věnovat pozornost tomu, že některé děti se s literárními texty setkávají ve větší míře až ve škole. Proces učení je u každého jiný, pokroky ve čtení a čtecí dovednosti, také nejsou u každého stejné a nehromadí se mechanicky. Práce učitele tedy není naučit děti pouze číst, ale také položit základy jejich samostatnému

¹⁸ MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef. Encyklopedie literárních žánrů. Praha: Paseka, 2004. s. 361.

¹⁹ GEBHARTOVÁ, V. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. s. 21

čtenářství a vytvořit u žáků trvalý vztah k literatuře. Podstatou práce v literární výchově je, aby se žáci naučili správně číst různými způsoby (nahlas, potichu, krásně, plynule apod.) a pozorně vnímat text, rozumět jemu významu a smyslu. Pedagog, který má sám dobrý vztah k literatuře a stále se o ni zajímá má dobré předpoklady k tomu vést žáky k lásce k literatuře a velmi pravděpodobně se stane jedním z motivačních prvků ve výuce. Dalším předpokladem dobrého učitele literární výchovy je jeho stálý zájem o nové trendy v dětské literatuře, které se nebojí v hodinách používat.

„Při svém působení na žáky by pedagog neměl zapomínat, že prostor pro literaturu má být ze všeho nejvíce prostorem pro radost, pro potěšení dětí ze čtenářství.“²⁰

Výuka čtení je v současné době součástí předmětu Český jazyk a literatura, ale k prohlubování dětského čtenářství dochází záměrně i nezáměrně i v ostatních hodinách (například přírodověda, vlastivěda, dějepis a jiné).

Práce s textem by měla malým a mladým čtenářům ukázat, že čtení přináší spoustu užitečných informací, poznatků, postřehů, možností a zábavy. Předmět literatury a čtení je obsahově velmi bohatý s poměrně nízkou hodinovou dotací. Jak již bylo řečeno v 1. kapitole této práce, podle RVP pro základní vzdělávání patří vzdělávací obor „Český jazyk a literatura“ do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ a v rámcovém učebním plánu má určenu minimální časovou dotaci 35 hodin na prvním stupni a 15 hodin na stupni druhém.²¹

Pedagog by měl při působení na žáka přihlídnout ke všem výše zmíněným faktorům a zvolit takové metody a postupy, díky kterým bude výuka co nejefektivnější v rámci omezeného časového prostoru. Z toho důvodu mohu konstatovat, že zastávat práci učitele není vůbec jednoduché. Musí zohledňovat obsáhlé učební osnovy a s nimi časovou náročnost na jejich zpracování ve výuce. Ve výuce běžně dochází ke zdržení v podobě řešení jiných, například třídnických záležitostí vyplývajících z momentální situace, kterým je potřeba se aktuálně věnovat. To a mnoho dalších faktorů výuku ovlivňuje a učitel se s nimi musí umět vyrovnat a efektivně je řešit.

²⁰ CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. Praha, Victoria publishing, 1995. s.71

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s.126

Z výše uvedených důvodů se nejen mezi učiteli pokládá za důležitou spolupráce školy a místní knihovny. Za výhodu spolupráce školy s knihovnou se pokládá například to, že většina aktivit je v knihovně praktikována zábavnou a dobrovolnou formou. Děti se tedy setkají s různými literárními žánry a nemají u toho pocit povinnosti. Můžeme tedy předpokládat, že malý návštěvník knihovny bude celkově otevřenější jejímu vlivu, proto je působení na ně intenzivnější a účinnější.²²

Literatura by bezesporu měla být součástí života dítěte i mimo školní budovu. Je vždy dobré, když dítě vidí v rodičích příklad. Rodiče své dítě ovlivňují svým vlastním příkladem, ale také výběrem literatury, časopisů, divadelních představení a podobných aktivit, kterých se dítě účastní. Divadelní či dramatický kroužek je další možností, kde dítě může přijít do kontaktu s uměleckým textem a zajímavě s nimi pracovat. Sama přítomnost kvalitních literárních textů v prostředí, ve kterém se děti pohybují, působí podnětně na utváření vztahu dítěte k literatuře.

3.2 Vývojové etapy dětského čtenářství

Vývojové etapy dětského čtenářství jsou děleny podle vývojových stádií dětské psychiky. Jedná se o členění ontogenetické. Toto členění je nejběžnější a pedagogické praxi také nejbližší. LPMD se podle tohoto hlediska dělí na základě vhodnosti podle věku.

Uvádím dělení Jana Kopála, který popsal následující strukturu věkového a žánrového členění:

a) Předčtenářská fáze

- Mladší předškolní věk (1 – 3 roky):

Poezie (popěvky, říkadla), knižní hračky, leporela.

- Starší předškolní věk (3 – 6 let):

Poezie (popěvky, říkadla, hádanky), jednoduché příběhy ze života dětí, autorské a lidové pohádky (s jednoduchou strukturou, kouzelné, zvířecí apod.), bajky,

²² TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s.116

leporela, obrázkové knihy, knihy se zvukovými nosiči, dětské encyklopedie, drobné dramatické útvary, dětské a lidové loutkové hry, pracovní sešity.

b) Čtenářská fáze

- Mladší školní věk (6 – 10 let):

Poezie (verše pro děti s důrazem na rytmickou pravidelnost, členitost epických a lyrických útvarů, hádanky, říkadla), báje, legendy, pověsti, bajky, umělecko-naučná literatura, lidové a autorské pohádky, povídky ze života dětí, povídky s historickou či přírodní tematikou, literatura faktu, knihy se zvukovými nosiči, dětské encyklopedie, drobné dramatické útvary, dětské a lidové loutkové hry, pracovní sešity.

- Starší školní věk (10 – 15 let):

Oproti předchozímu období odklon od poezie, definitivně realistické období, od pohádky příklon k pověsti, k společenské příběhové próze ze současného života dětí a mládeže (povídky, novely, romány), k próze s chlapeckým hrdinou a dívčí hrdinkou, k dobrodružné a vědecko-fantastické literatuře, k historické a životopisné próze, k cestopisům, reportážím, literatuře faktu (encyklopedie z rozmanitých odvětví vědy a techniky, z různých oborů lidského jednání a činnosti), pracovní sešity.²³

Členění tohoto druhu má pochopitelně svá omezení. Některé knihy lze opravdu těžko zařadit do jednoho věkového stádia. Dále musíme vzít v úvahu, že hranice mezi vývojovými stupni jsou individuální a mají u mnohých jedinců subjektivní výkyvy. Čtenářská vyspělost vůbec nemusí souviset s biologickým věkem čtenáře. Čtenářská úroveň je podmíněna podněty z rodinného prostředí, účinností literární výchovy ve škole, zvládnutím čtenářské techniky a jazykovými a literárními kompetencemi dítěte.²⁴

²³ KOPÁL, J. Literatúra a detský aspekt, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. s.195

²⁴ TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.

4 Metody práce s textem

Jedním z cílů základního vzdělávání, je vést žáka k tomu, aby se uměl kultivovaně vyjadřovat v písemném i ústním projevu. Metody, které jsem pro tuto kapitolu vybrala mají žákům napomáhat v rozvoji čtenářských dovedností, komunikativních dovedností a sociálního a osobnostního rozvoje. Ještě dříve, než se dostaneme k samotnému popisu jednotlivých metod, uvedu, proč a jak různé metody v práci s textem využívat.

Už samotné zvládnutí dovednosti číst má pro dítě důležitý význam. Pokud umíme tuto dovednost vhodně podporovat, tak rozšiřujeme dítěti hranice světa. Díky této dovednosti, má dítě možnost vyhledávat si samostatně informace, seznamovat se s novými příběhy a vybírat si, o čem se chce dozvědět více.

Většina z vybraných metod uvádí jako možnost práci dětí ve skupině. Společná práce dětí je příležitostí vzájemně sdílet své postřehy a úvahy, Dále mají prostor pro společné porovnávání svých názorů, zážitků a úvah – zároveň se setkávají s tím, že je možné mít různé pohledy na jednu věc. Učí se formulovat vlastní myšlenky i hlavní myšlenky textu.

Samostatná práce má samozřejmě také svá pozitiva a v metodách se často objevuje před skupinovou analýzou nebo diskusí. Mezi klady samostatné práce patří lepší možnost soustředění, rozvíjení fantazie při čtení textu, které může působit jako inspirace k vlastní tvorbě nebo ujasnění si myšlenek před jejich prezentací. Pomocí individuální i skupinové práce se žáci učí orientovat se ve slyšeném i čteném textu a vyhledávat podstatné údaje

4.1 Zásady a podmínky pro efektivní využívání metod

Metody pro práci s textem jsou skvělým pomocníkem při rozvíjení všeho výše zmíněného. K tomu, aby se to dětem dařilo je potřeba nastavit příznivé podmínky. Myslím si, že umět vytvořit příjemnou a motivující atmosféru pro studium je jedna z nejdůležitějších kvalit dobrého učitele. Je ovšem mnoho faktorů, které tyto podmínky ovlivňují, z nichž některé nemůžeme změnit. Na motivaci a celkovou atmosféru v hodinách mají vliv dřívější zkušenosti žáků s učivem, rodiny, dřívější učitelé a samozřejmě i nálada žáků a učitele. Jelikož jsou to faktory, které se nedají vždy ovlivnit, musíme se zaměřit na přítomnost, a tu využít pro co nejlepší výsledky. Musíme mít také na paměti, že se nemůžeme věnovat pouze jednomu z faktorů a ostatním nevěnovat žádnou pozornost. Zásady a podmínky pro motivující a tvůrčí atmosféru považuji za systém, ve kterém se jednotlivé faktory navzájem ovlivňují.

Za jeden z nejdůležitějších faktorů pro kvalitní výuku pokládám dobrou přípravu. Do toho zahrnuji rozhodování o obsahu, činnosti učitele, činnosti žáků a celkovou připravenost skupiny. Nejprve se učitel musí rozhodnout, co bude obsahem vyučování, jaké zvolí texty, a jaké zvolí metody. Při této volbě je důležité mít stanovené, co je cílem hodiny. Po stanovení těchto základních informací přichází na řadu ujasnění si, co přesně bude učitel po žácích vyžadovat a jak jim bude během hodiny předávat informace. V neposlední řadě si při přípravě hodiny musí učitel rozmyslet, jestli jsou vybraná témata a metody pro třídu vhodná. Často se stává, že je obsah či metoda pro třídu příliš náročná nebo naopak jednoduchá a nezajímavá. Správně odhadnout skupinu není vždy jednoduché, ale čím více se skupinou učitel pracuje, tím lépe odhadne její slabé a silné stránky, které může vzít při přípravě v úvahu. Mezi nejčastější problém řadím rozdílnost mezi jednotlivými žáky. Není tomu tak z důvodu samotné rozdílnosti, ale z důvodu častého opomíjení učiteli při přípravě hodin. Pokud učitel nevhodně zvolí využívanou metodu (případně jí špatně povede) nedostaví se u žáků pocit úspěchu. Přitom právě úspěch je jedním z důležitých faktorů motivace pro práci. V jedné třídě se většinou sejdou nejrůznější druhy žáků. Někteří jsou zamlklejší a neradi pracují ve skupině, jiní jsou v celém procesu učení velmi aktivní a další v průběhu vyučování často vyrušují. Když vezmeme v úvahu, že každé dítě je jiné, tak z toho logicky vyplývá, že i každá třída je jiná. Reakce na námi zvolené metody a aktivity v hodinách se tedy budou v různých třídách také lišit. Naším úkolem je připravit práci v hodině tak, aby dovolila nadanějším žákům překonávat své úspěchy a méně nadaným žákům poskytovat podporu, aby i oni dosáhli úspěchu a nebáli se dalších a odvážnějších úkolů.

Faktory, které příznivě působí na žákův zájem zapojit se aktivně do výuky jsou: zájem o obsah učiva, efektivní předávání informací, znalost výsledků vlastní práce a práce s chybou.

Zájem žáků můžeme zvyšovat hned několika způsoby. Jedním ze způsobů je zvýraznění originality učiva nebo zvolené metody. Nemusíme vymýšlet nic složitého, protože jakákoliv změna od běžné výuky je pro žáky ozvláštňením. Stačí tedy pracovat s hlasem, změnit pozici lavic, nechat žáky rozhodovat o určitých částech hodiny – například jestli bude výsledek hodnotit učitel nebo žáci. Jakékoli ozvláštňení hodiny má za úkol zvýšit zájem žáka o nadcházející hodinu a obvykle stačí drobná změna. Přehnané ožívování výuky může vyústit v opačný efekt; žák je rozptýlený a věnuje svou pozornost pouze originalitě podání, a už ne na obsah. Z vlastní zkušenosti mohu přidat příklad, kdy jsem do hodiny přinesla pytel s různými věcmi. Žáci měli za úkol podle hmatu uhádnout, co je v pytli a přiřadit rozpoznanou věc

k literárnímu dílu. Samotná hra hádání je ovšem zaujala natolik, že jejich mysl už nevěnovala pozornost literárním dílům, které jsme si touto formou měli zopakovat.

Další způsob, jak můžeme zvýšit zájem žáků je využít jejich zájem o sebe samé. To, čemu chceme, aby se žáci věnovali můžeme dát do souvislosti s něčím z jejich vlastního života. Tím učiníme výuku mnohem přitažlivější. Spojit učivo s životem žáků můžeme například užitím jména některého z žáků. Například: „*Dejme tomu, že tady Tonda bude jednou vlastnit rybník. Jaká zvířata by mohla v Tondově rybníku žít?*“

Informace tvoří stavební kámen učení a vyučující musí umět informace efektivně předávat. Pokud se tomu tak neděje spousta důležitých informací žák během výkladu nepochopí nebo si je nebude schopný později vybavit a využít je. Ať už zvolíme jakoukoliv metodu pro výuku, je potřeba určit, které informace jsou nezbytné pro porozumění obsahu nebo procesu žáky. Tyto informace budou sloužit jako opěrný bod, od kterého budou žáci vytvářet sítě spojující jejich dosavadní i budoucí znalosti. Je jedno, jestli potřebujeme tyto informace ustanovit před nebo až po využití vybrané metody. Důležité je, že musejí být uspořádány podle schématu, který žákům bude dávat smysl a pochopí ho.

K předávání základních informací dochází většinou formou frontální výuky. Na frontální výuku se v posledních letech pohlíží jako na neúčinnou formu předávání informací. S tímto pohledem ovšem musím nesouhlasit. Frontální výuka je a pravděpodobně dlouho bude hlavní formou výuky, protože s ní má učitel šanci předat co nejvíce informací velkému počtu žáků za poměrně krátkou dobu. Důležité je, co a jak učitel říká. Dobrý učitel nebo přednášející dokáže během předávání informací vnímat naladění třídy a reagovat na signály, které mu třída předává. Může podat vysvětlení látky jinou formulací, vložit příběh ze života, zpomalit či zrychlit výklad atd. Pokud frontální výuku spojíme s některou z metod, která žákům pomůže upevnit informace, nebo v nich vzbudí zájem o prohloubení vědomostí v daném tématu, tak jsme dokázali vystavět dostatečnou síť základních informací, na které žáci mohou dále stavět.

Kromě toho, že potřebujeme žákům předat základní informace, aby měla vybraná metoda kýžený účinek, tak musíme umět efektivně předat informace o samotné metodě. Pokud nedokážeme žákům vysvětlit, jak s metodou pracovat, co přesně od nich očekáváme, tak bude celé zařazení do výuky téměř k ničemu. Za základní pravidlo považuji předávat instrukce v co nejjednodušší a nejjasnější podobě. Při vysvětlování instrukcí, by se měl učitel vyvarovat cizím slovům a rychlému přeskakování od jednoho bodu k druhému. Vysvětlování

metody by měla být podáváno klidně a postupně (tedy od prvního úkolu k druhému). Pokud je námi zvolená aktivita složitější, tak musíme být připravení na to, že vysvětlování bude trvat déle a výsledek pravděpodobně nebude stoprocentní. Je ale důležité pamatovat na to, že čím častěji budeme vkládat do výuky jednotlivé aktivity, tím rychleji a kvalitněji budou žáci pracovat.

Velmi silným prvkem ve výuce je zpětná vazba. Znalost výsledků vlastní práce dovoluje žákům zaměřit se na to, v čem se můžou dále zlepšovat. Správně podaná zpětná vazba je silný motivační prvek. Jestliže víme, že něco děláme správně, nebo zjistíme, co je zapotřebí zlepšit, tak se o to velmi pravděpodobně pokusíme, a to především, pokud víme, jak to udělat. Zpětná vazba může přicházet od učitele i od spolužáků. Tomu, jak správně dávat zpětnou vazbu je ovšem třeba se naučit a učitel by to měl s žáky jistě trénovat, nicméně nejčastěji dává zpětnou vazbu žákům samozřejmě učitel. Na většině škol u nás funguje známkovací systém. Mnoho učitelů by jistě rádo předalo svým žákům informace o tom, co je potřeba zlepšit, ale kdo se někdy pohyboval v pozici učitele, tak jistě ví, že to není vždy možné. Dobré tedy je, aby žáci dostávali zpětnou vazbu během hodiny. Dobrou možností je dávat žákům často krátké slovní kvízy, při kterých můžeme na odpověď okamžitě reagovat, například: *„To je dobrá odpověď, ale k úplnosti ještě něco chybí. Zkus se zamyslet, jak by...“* Možné je i pokládat ve třídě otázky, ke kterým nabídneme několik odpovědí. Poté, co si žáci rozmyslí, jakou odpověď zvolí, sdělí učitel nebo některý z žáků správnou odpověď se zdůvodněním její správnosti. V tu chvíli si ti, kteří neodpověděli správně mohou uvědomit, kde udělali chybu bez ponížení před spolužáky. Při využívání některých z metod je vhodné dávat zpětnou vazbu v průběhu i po ukončení aktivity.

V neposlední řadě uvedu jako motivační prvek práci s chybnou odpovědí. Téměř každý z nás se někdy setkal s ponížením při chybování. Úkolem učitele je takovému ponížení předejít. Pokud žák bude vědět, že s ním budeme jednat s respektem i při chybné odpovědi, tak se častěji odhodlá k odpovědi. Při jakýchkoliv aktivitách v hodině můžeme chyby žáků využít k objasnění a upevnění správných odpovědí. Pokud například žáci udělají chybu v průběhu nějaké námi zvolené metody, tak jim na zmíněné chybě můžeme krásně vysvětlit, jak by to mělo být správně a dát jim šanci, aby to příště udělali lépe.²⁵

Na závěr této kapitoly bych ráda vložila seznam zásad pro otevřené, komunikativní a tvůrčí prostředí od R. Šikulové a V. Rytířové:

²⁵ HUNTER, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. s. 82

- *Sdělujeme žákům cíle jejich snažení a jejich práce; žák ocení, když ví, odkud kam směřuje a k čemu by měl dospět.*
- *Umožňujeme žákům, aby svou práci plánovali a organizovali, aby se zapojili do hodnocení vykonané práce.*
- *Podporujeme u žáků iniciativu, umožňujeme jim vlastní výběr činností na základě nabízených alternativ.*
- *Zadávat žákům časově limitované úkoly. Je dobré vědět, kolik máme času na práci, všichni nepracujeme stejně rychle. Je to možnost, jak se žáci učí plánovat a organizovat svou práci.*
- *Učíme děti pracovat s různými informačními zdroji, oceňujeme využívání různých médií k vyhledávání nových informací.*
- *Umožňujeme žákům získávat nové poznatky vlastní činností, využíváme přitom jejich předchozích znalostí a zkušeností.*
- *Dáváme jim při vyučování prostor o novém učivu společně hovořit, hledat souvislosti, vztahy, shody a rozdíly v našich představách.*
- *Učíme žáky tolerovat jinakost a odlišnost, ukazujeme jim, že k cíli nemusíme dojít jen jednou cestou.*
- *Tolerujeme neúspěchy, chyba je v procesu učení obvyklým jevem. Z chyb se může poučit nejen žák, ale i učitel. Učíme žáka hledat své chyby a promýšlet cesty ke zlepšení.*
- *Záměrně navozujeme ve vyučování problémové situace či tvořivé úlohy.*
- *Podporujeme originální myšlenky, nebráníme tvůrčímu přístupu.*
- *Klademe žákům otevřené otázky, které podporují přemýšlení (tvůrčí divergentní myšlení), vedeme je k tomu, aby si sami dokázali takové otázky formulovat.*
- *Jme jim k dispozici, když požádají o radu, o pomoc. Nasloucháme jim a hovoříme s nimi o jejich problémech.*
- *Využíváme samostatné a dobrovolné práce žáků.*
- *Dáváme jim prostor pro prezentaci výsledků své práce (nebo práce skupinové).*
- *Udržujeme se žáky povzbudivý kontakt.*
- *Za tvůrčí výkon žákovi vyslovíme uznání, kladné hodnocení je známkou učitelova ocenění a motivuje žáka k dalším aktivitám podobného druhu.*

- *Vedeme žáky k sebepoznání a poznání vlastních schopností, k objevování svých silných a slabých stránek.*²⁶

Všechny zmíněné zásady považuji za základní a velmi nápomocné pro efektivní využívání metod ve výuce.

4.2 Vybrané metody práce s textem

V této kapitole se zaměřím na popis několika vybraných metod.

4.2.1 Ano – ne

Tato metoda se využívá především při práci s odborným textem. Ještě předtím, než žáci začnou vybraný text číst, dostanou tabulku, která je rozdělena na tři sloupce. V prvním sloupci jsou sepsány vybrané informace z textu. Některé informace jsou pravdivé a odpovídají textu a další textu naopak neodpovídají, jsou tedy nepravdivé. Další dva sloupce obsahují odpovědi ano a ne. Jeden ze sloupců vyplňují žáci ještě před přečtením textu a odhadují, zda jsou informace pravdivé, či ne. Druhý sloupec vyplňují žáci až po přečtení textu, kde už by informace měly vyhodnotit bezchybně.

Je velmi důležité, aby si žáci z hodiny odnesly pouze pravdivé a pochopené informace o probraném tématu. Je tedy nezbytné, aby učitel společně s žáky vyhodnotil správnost jednotlivých tvrzení. Žáci by měly říci, kde v textu našli, zda je informace pravdivá či nepravdivá.²⁷

Problémovou oblastí této metody je její závěrečná fáze. Pokud není hodina dobře naplánovaná nezbyvá čas na důkladnou kontrolu odpovědí. Další možným problémem je, že učitel nevede kontrolu odpovědí korektně a nedává jasně najevo která z odpovědí je správná. V této fázi by se měl učitel vyvarovat diskusi. Pokud diskuse proběhne je nutné, aby učitel diskusi jasně ukončil správnou odpovědí a zopakováním pravdivé informace. Výsledkem špatně vedené závěrečné části je nejčastěji to, že si žáci z hodiny odnesou nepravdivé informace, nebo si nejsou jisti, zda vypracovali odpovědi správně a informacím z textu proto nevěnují pozornost a snadněji je zapomenou.

²⁶ ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. s. 149-150.

²⁷ GRECMANOVÁ, H. URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. - Hanex. Olomouc, 2007.

4.2.2 Brainstorming

Při práci s textem využíváme brainstorming k tomu, aby si žáci během stanoveného časového limitu vzpomněli na co nejvíc informací, které se k probíranému tématu vztahují.

Jednotlivé myšlenky se vypisují na papír nebo na tabuli. Žáci s touto metodou mohou pracovat individuálně, ve dvojicích anebo jako celá třída. V další fázi této metody by měli žáci společně s učitelem protřídit sepsané myšlenky na vhodné a nevhodné. Nápady je vhodné třídit do čtyř kategorií – reálné x nereálné, realizovatelné x nerealizovatelné. Tato fáze se může provést ihned po vypršení stanoveného limitu na brainstorming nebo až po nastudování tématu při četbě.

Tato metoda je vhodná pro všechny věkové kategorie a je dobré, když ji žáci dokáží časem používat samostatně.

Před zahájením je důležité ověřit si, že je ve třídě příjemná atmosféra. Pokud je to možné, tak je vhodné uspořádat lavice způsobem, který dovoluje žákům mít rozhled na spolužáky i tabuli (či jinou zapisovací stanici).

Mezi další zásady brainstormingu řadí Kotrba s Latinou:

1. *Zákaz kritizování*
2. *Rovnost všech účastníků*
3. *Úplná volnost nápadů*
4. *Princip kvantity před kvalitou*
5. *Princip asociace a kombinace*
6. *Ztráta autorského práva nápadu*
7. *Pohodové, klidné prostředí*²⁸

Mezi dovednosti, které tato metoda rozvíjí bych zařadila: vytváření asociací, respektování komunikačních pravidel, aktivní naslouchání.

4.2.3 Cloze test

Text, u kterého chceme použít tuto metodu, by měl být pro žáky známý a měl by mít přibližně 250 slov. Neměl by být tedy moc dlouhý, ale ani krátký. Ve vhodně vybraném textu je vynecháno každé n-té slovo. Je možné vynechávat slova na základě počtů (vynecháme tedy např. každé 5. slovo) nebo na základě klíčových pojmů. Čáry, které naznačují, že se má

²⁸ KOTRBA, T. a LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. – Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007.

nějaké slovo doplnit, by měly být stejně dlouhé, aby délka nenaznačovala, jak dlouhé slovo v textu chybí.

Touto metodou si může učitel, ale i žáci, ověřit, jestli rozumí klíčovým pojmům v širším kontextu, jestli mají dobrou slovní zásobu, nebo jestli dokáží vnímat text jako celek a správně doplnit chybějící slova.

Za důležité považují vybrat vhodný text. Mnoho textů je již na cloze test připraveno, ale nemusí být vhodný pro určitou skupinu. Každý učitel tedy musí text nejdříve sám důkladně projít a promyslet, zda jsou jeho žáci na vybraný text dostatečně vybavení.²⁹

4.2.4 Zpráva z několika zdrojů

Jedná se o metodu, která vede žáky k tvorbě vlastních otázek a k posuzování informací z různých pramenů. Základním krokem je stanovení tématu, které zvolí učitel, nebo si ho určí sami žáci. Poté si každý žák nakreslí na papír jednoduchou tabulku: v prvním řádku napíše žák své vybrané zdroje (učebnice, časopisecký článek, přednáška, rozhovor s odborníkem...). Do sloupce na levé straně budou vepsána tvrzení o tématu nebo otázky, které je třeba zodpovědět. Otázky mohou vymýšlet žáci jednotlivě nebo ve skupinách, mohou být také zadané učitelem. Žáci by měli využívat více různých pramenů.

Jakmile žák zodpoví všechny otázky, může si připravit referát nebo sepsat o daném tématu např. zprávu nebo pojednání.

Metoda zprávy z několika zdrojů rozvíjí dovednosti, jako: vyhledávání informací z různých pramenů, formulování otázek vztahujících se k tématu, ověřování, porovnávání a kritika věrohodnosti jednotlivých pramenů.³⁰

4.2.5 Podvojný deník

Metoda podvojných deníků slouží žákům k propojení informací z textu s vlastními názory a prožitky a s jejich zájmy. Nejprve si každý žák rozdělí čistý list papíru na dvě poloviny. Během čtení žák vypisuje na levou stranu papíru doslovné pasáže (citáty), které ho zaujaly. Zaujetí může být pozitivní i negativní, např. si žák spojil pasáž s určitým zážitkem, naprosto s ní souzní nebo naopak pasáži nerozumí nebo s ní nesouhlasí apod. Po vypsání pasáže si žák zapíše své pocity a myšlenky do pravé části listu. Komentář je vhodné zapsat ihned po vypsání citátu.

²⁹ NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu. Brno: Paido, 2012, s. 82.

³⁰ STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VIII, Dílna psaní – Od sebevyjádření k písemné argumentaci. Praha: Kritické myšlení, 2007, s 21-22.

Pokud má učitel na tuto metodu omezený čas, tak může žákům vymezit pouze určitý počet citovaných pasáží. Po vytvoření citátů s komentáři probíhá diskuse. Diskuse může probíhat frontálně, v menších skupinách i ve dvojicích. Během četby žáci uvažovali nad jednotlivými výroky a myšlenkami obsaženými v textu. Během diskuze své poznatky, názory a představy se spolužáky konzultují. To znamená, že své názory mohou navzájem podporovat, ale také spolu nesouhlasit.

Metoda podvojného deníku rozvíjí následující dovednosti: žák písemně zachytí svou reakci na text a tu písemně formuluje; zveřejní své myšlenky před spolužáky; pozorně vyslechne komentáře spolužáků, uvědomuje si, že svůj názor může měnit, je si vědom toho, že jeho názor nemusí souhlasit s názorem spolužáka, ale přijímá to bez problémů.³¹

4.2.6 Pětílístek

Pětílístek je jedna z nejčastěji používaných metod v hodinách českého jazyka na základní škole. Její oblíbenost spočívá hlavně v její jednoduchosti a rychlosti. Metoda pětílístku sestává z jednoduché osnovy o pěti řádcích. Žáci se během stanoveného časového úseku (5-7 minut) snaží vyplnit osnovu pětílístku. Po vyplnění může dojít, jako u většiny zmiňovaných metod, k diskusi. Není to zde ovšem podmínkou. Podle vyspělosti žáků se nabízí učiteli několik možností, jak dále se vzniklými pětílístky pracovat. Jednou možností je například rozdělit žáky do malých skupinek, kde si navzájem sdělují informace ze svých pětílístků a jejich úkolem je vytvořit jednu společnou verzi. Další možností může být pouhé vyslechnutí si jednotlivých pětílístků.

Metodu je sice jednoduchá, ale je důležité žákům jasně sdělit, co mají do jednotlivých řádků pětílístku psát. Instrukce zní následovně:

První řádka – jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).

Druhá řádka – dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět).

Třetí řádka – sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy, co dělá nebo co se s ním děje.

Čtvrtá řádka – věta o čtyřech slovech, vztahující se k námětu.

Poslední řádka – jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

³¹ STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007, s. 20, 36.

Touto metodou žák zdokonaluje především tyto dovednosti: shrnout stručně téma, názor nebo postoj. Vybírá co nejpřesnější pojmenování zmíněných postojů.³²

4.2.7 Dokonči příběh

Metoda dokonči příběh je jednou z metod, která se zaměřuje na podporování kreativního myšlení. Hlavním principem je předložit žákům úryvek příběhu, na který žáci navážou a příběh dokončí podle sebe. Tato metoda je vhodná pro žáky všech věkových kategorií, ale musí být vhodně vybrán úryvek, na který dokážou žáci navázat.

Příběh mohou žáci dokončovat individuálně, ve skupinové práci, ale i hromadně. Při hromadné a skupinové práci může docházet ke konfrontaci názorů, proto učitel před začátkem aktivity žáky na případné neshody připraví a zopakuje základní pravidla pro skupinovou práci.

Navazovat na myšlenky spolužáka v kolektivním vypravování není pro mnoho žáků jednoduché. Můžeme se setkat s tím, že žáci nedokáží navázat vhodně nebo dostatečně rychle. Čím častěji budeme s žáky tuto metodu trénovat, tím jednodušší pro ně celá aktivita bude.

Metoda dokonči příběh podporuje kreativní myšlení.

4.2.8 I.N.S.E.R.T.

I.N.S.E.R.T. je zkratkou pro: *Interactive noting system for effective reading and thinking*. Do českého jazyka je možné přeložit název jako: *interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení*.

Podstata metody spočívá ve značkách, kterými žáci označují různé informace v právě čteném textu. Maximálně by měl žák používat 4 různé značky. Pokud značek používá žák víc, velmi často způsobí více zmatku než užítku. Počet značek by každý učitel měl odlišit pro skupiny žáků podle jejich věku a zralosti.

Doporučovanými znaménky jsou:

„fajfka“ - pro informace, které žák zná a rozumí jim.

„+“ - pro informace, které jsou pro žáka nové a zajímavé.

³² STEELOVÁ, Jeannie. et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 1997, s. 24–25.

„–“ - pro informace, které žák nevěděl nebo se neshodují s jeho dosavadními znalostmi.

„?“ - pro informace, které žák nechápe.

Po přečtení dochází k rozhovoru ve dvojicích nebo ve skupině o nejdůležitějších informacích, které si žáci označili. Doporučuji, aby si žáci před tímto krokem vypsali na papír jednotlivá znaménka a k nim stručně nejdůležitější informace.

Metodu I. N. S. E. R. T. rozhodně neřadím mezi své oblíbenější metody. Víím, že tato metoda má pomoci žákům, aby důkladně sledovali čtený text, ale mám pocit, že je pro žáky více matoucí než nápomocná. Jedním z problémů bývá, že žák se v textu setkává s informacemi, ke kterým by mohl zařadit více znamének a není si jistý, které by měl zvolit. Často se také můžeme setkat s tím, že žáci mají v textu znamének tolik, že se v nich nevyznají a zmateně do textu koukají, když má dojít k diskusi. V tomto případě je potřeba, aby žáci měli dostatek času na to vypsát části, které jsou pro ně v textu nejpodstatnější. V neposlední řadě, mám pocit, že žáci většinou s pomocí této metody neodcházejí z hodiny s ucelenými informacemi, ale pouze s textem označeným znaménky.

Nicméně nemůžu této metodě upřít několik dovedností, které u žáků rozvíjí, pokud je dobře provedena. Mezi tyto dovednosti řadíme: důkladné čtení souvislého textu, analýza a výběr informací, individuální výběr těch nejdůležitějších informací, objasňování důvodů pro svou volbu.³³

4.2.9 Volné psaní

Žáci mají za úkol písemně se vyjadřovat k zadanému tématu po nějakou předem oznámenou dobu. Žáci mají psát v celých větách, jedním tempem, bez zastavování vše, co je k tématu napadne. Může se stát, že se žáci od tématu během psaní odchýlí, ale snaží se co nejdříve k tématu vrátit. Je vhodné žáky upozornit, že není důležité zabývat se pravopisem nebo gramatikou, protože by je to zbytečně zdržovalo.

Metoda rozvíjí dovednost psaní, formulaci myšlenek.

4.2.10 Od otázky k otázce

Od otázky k otázce je jedna z metod, která využívá pohybu žáků po třídě. Pro mnoho žáků je pohyb po třídě cenným zpestřením výuky. Metody, kdy se žáci pohybují po třídě

³³ STEELOVÁ, Jeannie L. et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Co je kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 1997, s. 25–27.

vykazují i rizika, jako je hluk ve třídě, nekázeň žáků, ztížený dozor nad průběhem činnosti a další. Před zařazením takto pohybově aktivní metody do výuky musí učitel promyslet, jestli je na to skupina připravena, a jaká nastavit pravidla a opatření, aby žáci dokázali pracovat klidně a efektivně.

Žáci jsou rozděleni do tří až čtyřčlenných skupin, které se pohybují po třídě podle předem stanoveného schématu. Ve stanoveném prostoru učitel nejdříve rozmístí několik očíslovaných papírů, na nichž je napsaná jedna otázka. Následně přidělí každé skupině číslo papíru, ke kterému se mají odebrat a odpovědět na otázku, která je na zmíněném papíře napsaná.

Skupina několik minut přemýšlí a diskutuje o zadání. Po stanoveném limitu napíše skupina svůj názor/odpověď pod otázku a na pokyn učitele se přesouvá k další otázce v pořadí. U dalšího zadání se seznámí s otázkou i s odpovědí předešlé skupiny a opět diskutuje a připisuje své vlastní poznámky. Takto se skupiny mohou přesouvat, dokud nedojdou opět ke své startovní otázce.

Tuto metodu doporučuji zařadit po přečtení vybraného textu. Otázky by měl učitel volit tak, aby na ně žáci byli schopni odpovědět během stanoveného limitu. Díky této metodě si žáci mohou ověřit, jak rozumí tématu, které se v textu objevuje a diskutovat o něm se spolužáky. Zároveň je možné využít takové otázky, které propojují výuku s dalšími aktuálními tématy – například s historickým, sociálním nebo osobnostním. Zmíněná metoda vyžaduje od učitele vhodné zvolení otázek, kvalitní a přehledné vysvětlení jednotlivých částí aktivity žákům a pečlivý dohled nad průběhem celé aktivity.

Mezi dovednosti, které zmíněná metoda rozvíjí můžeme zařadit: slovní a písemná formulace myšlenek, zvažování názorů spolužáků celé třídy.³⁴

4.2.11 Vyhledávání v textu

Vyhledávání v textu je jedna z nejčastěji využívaných metod. Nespornou výhodou této metody je její variabilita. V textu může žák vyhledávat slova, výroky, celé věty, hlavní myšlenky atd. Kromě variability nám vyhledávání v textu dává skvělou možnost prověřit si, zda žáci pozorně čtou text, umí se v textu vyznat a vrátit se do vybrané pasáže pro více

³⁴ STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka V, Kooperativní učení. Praha: Kritické myšlení, 2007, s. 29.

informací, a jestli textu celkově rozumí. Metoda nemá jasně stanovený postup, protože je mnoho způsobů, jak s ní pracovat. Může probíhat ústně, písemně, ve skupině i individuálně.

Příklady jejího využití:

Pracovní list – zakroužkujte slova, která se v textu NEobjevila

Pracovní list – v jakém odstavci mluví autor o umění seberegulace?

Ústní otázky a odpovědi – používá postava nějaká parazitní slova? Zkuste je najít.

Dovednosti, které tato metoda rozvíjí jsou: vyhledávání informací, pozorné čtení, shrnutí informací a jiné.

4.2.12 Dílna čtení

Tato metoda se od ostatních liší tím, že je dlouhodobá. V průběhu roku žáci věnují alespoň jednu hodinu týdně přímo v hodinách českého jazyka samostatnému čtení. Základem dílny čtení je umožnit žákům vlastní výběr knih, který podporuje nenásilný čtenářský rozvoj. V hodině mají žáci 20–30 minut na individuální čtení. Zbytek hodiny se žáci věnují některé aktivitě nebo úkolu, který zadá učitel. Může se jednat o spojení s některou z metod uvedených v této práci a mnoha dalších – zápis přečteného textu do deníku, vyplňování pracovního listu, referáty a další.

Tato metoda podporuje: vztah ke čtení, porozumění textu, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a další.³⁵

4.2.13 Zpřeházené věty

Metoda zpřeházených vět je principiálně velmi jednoduchá a zároveň účinná. Mezi učiteli je tato metoda nezděděná využívána, a to nejčastěji u dětí mladšího školního věku.

Princip metody je, jak již bylo zmíněno, jednoduchý. Učitel připraví několik lístečků, které připevní na tabuli, nebo je rozdá žákům. Na těchto lístečcích jsou napsané jednotlivé části nějaké věty nebo logického řetězce. Žáci mají za úkol lístečky seřadit tak, aby jim dávali logický smysl. Žáci mohou chodit postupně k tabuli a řadit za sebe lístečky, dokud se jako třída neshodnou na konečném výsledku. Další možností je, že si žáci své tipy píší do sešitů. Když jsou jednotlivé tipy žáků zaznamenány, tak jim učitel rozdá vybraný text.

Při pozorném čtení by žáci měli zjistit, zda srovnali lístečky správně.

Pokud má učitel za cíl zapamatování určité informace žáky, tak je tato metoda, dle mého názoru, jedna z nejvhodnějších. Snadnější zapamatování informací je podmíněno tím,

³⁵ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. s. 10–27.

že si žáci nejprve přečtou jednotlivé části, následně dávají dohromady větu (nebo věty) a nakonec si ověří správnost jejich úsudku v textu. S vybranou informací tedy intenzivně pracují a v průběhu celé metody se s ní setkávají v různých formách.³⁶

4.2.14 Čtení v rolích

Metoda čtení v rolích je podle mého názoru jedna z metod, díky které se z žáků stávají efektivní čtenáři. Metoda sice probíhá ve skupinách, ale každý žák má svou konkrétní roli. To v žácích vyvolává určitý pocit sebevědomí a staví se k textu s aktivním zájmem.

Učitel nebo žáci ve skupině si mezi sebe rozdělí předem připravené role. Žák dále s textem pracuje s ohledem ke své roli. Zaměřuje se tedy na určitý úkol.

Uvedu několik rolí, které se v této metodě osvědčují:

- Tazatel – vymýšlí vhodné otázky na následnou diskuzi.
- Hledač společných rysů – hledá spojitost mezi textem a reálným světem.
- Ilustrátor – kreslí obrázky, které se vztahují k textu. Měly by být pro text významné. Může se jednat o situace, postavy, prostředí a další. Ilustrátor může nakreslit i abstraktní obrázek (například nálady, která z textu vyzařuje).
- Vykladač postav – důkladně přemýšlí nad postavami v textu.
- Hledač slov – vyhledává v textu slova, která mohou být pro skupinu nejasná, nová, důležitá. O slovech následně diskutují a vysvětlují jejich význam.
- Hledač citací – pracuje stejně jako hledač slov, ale zaměřuje se na celé úseky textu.
- Pozorovatel – sleduje změny v životech jednotlivých postav. Může to být zaměřené například na změny v místech, čase, stavech (šťastný, smutný apod.) a další.
- Zpravodaj – po skončení diskuse podá učiteli a ostatním skupinám zprávu o tom, jak celá práce (čtení, příprava jednotlivých rolí i diskuse) probíhala.

Z vypsaných rolí je jasné, že podstatnou částí této metody je diskuze. Považuji za důležité vybrat důkladně žáky, které zařadíme do jedné skupiny. Aby byla diskuze, kterou nevede učitel efektivní musí jednotlivci ve skupině umět společně pracovat. Pokud je ve skupině někdo, kdo její práci bude výrazně narušovat, musí učitel věnovat skupině více času a pozornosti.³⁷

³⁶ STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007, s. 30–31.

³⁷ STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VII, Dílna čtení – Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Praha: Kritické myšlení, 2007, s. 37.

Toto je jedna z mých nejoblíbenějších metod. Rozvíjí zajímavým a nenásilným způsobem prezentování a obhajování vlastního stanoviska a zaměření se detailněji na určitou část textu. Mezi další dovednosti, které tato metoda rozvíjí patří například: naslouchání ostatním členům skupiny, nahlížení na text z různých hledisek a úhlů.

Praktická část

5 Úvod do praktické části

Cílem praktické části této práce je pozorovat a následně rozebrat jednotlivé vyučovací jednotky. Cílem pozorování je zjistit vhodnost metod zvolené pro práci s textem pro daný ročník a efekt na osvojování informací pomocí těchto metod. Také postoje a reakce žáků na vybrané metody práce s textem, se kterými se v rámci vyučování setkali.

Pozorování jsem realizovala ve třech třídách 4. ročníku Základní školy Ratibořická a v jedné třídě Univerzitní základní školy Lvíčata v březnu 2019. Základní škola Ratibořická je státní škola s devíti ročníky a paralelními třídami. Druhou školou je Univerzitní základní škola Lvíčata, kterou zřizuje České vysoké učení technické v Praze. Výuka zde probíhá malotřídní formou – ve třech třídách se učí žáci 1. – 5. ročníku. Třída, kterou jsem navštívila byla třídou pro žáky 4. a 5. ročníku.

Do výukových hodin jsem nezasahovala, fungovala jsem pouze jako pozorovatel. Při popisu každé hodiny jsem uvedla téma, ročník, počet přítomných žáků, časový rozsah použité metody a další základní informace. Poté jsem popsala průběh hodiny a krátké shrnutí využívaných metod. V závěru kapitoly uvádím celkové shrnutí, ve které provádím komparaci jednotlivých hodin a metod, které byly v hodinách využity.

Vyhodnocení pozorování probíhá na základě vlastních záznamů, které jsem si v průběhu hodin vytvořila.

5.1 Vyučovací hodina č. 1.

Téma hodiny: Česká přísloví

Ročník: 4.

Počet žáků v hodině: 27

Časový rozsah: 45 minut

Organizační forma: hromadná výuka, individuální práce

Použité metody: volné psaní, dokončování příběhu

V úvodu hodiny se vyučující zeptala žáků, co probírali minulou hodinu. Jeden z žáků odpověděl, že se učili, jaké i/y se píše na konci podstatných jmen. Poté vyučující požádala žáky, aby si hromadně zopakovali základní pravidla, podle kterých píšeme i/y v koncovkách podstatných jménech. Téměř všichni žáci se hlásili a sdělovali vyučující svoje poznatky. Po krátkém opakování minulé látky vyučující žákům oznámila, že dnes se zaměří na některá z českých přísloví. Následovala otázka, zda žáci dokáží vysvětlit, co je to přísloví. Mezi odpověďmi zaznělo: „*Věty, kterými chceme popsat, jak se někdo chová.*“, „*Rýmované věty.*“, „*Říkaneky, které říkala už moje prababička.*“. Po vyslechnutí názorů dětí učitelka vysvětlila, že jde o životní zkušenosti našich předků, které se často předávají pomocí rýmů, protože si je tak snadněji zapamatujeme. Vysvětlovala, že přísloví se může vztahovat k chování, povaze člověka a mnohokrát jsou myšlené jako rady, které nám předávají naši předkové.

Vyučující žáky poprosila, aby se na chvíli zamysleli nad tím, jaká přísloví znají. Ti se začali hlásit a někteří rovnou vykřikovat. Vyučující žáky začala okamžitě utišovat. Po jejich utišení vyvolávala jednoho po druhém a vyslechla si jejich návrhy, z nichž některé vypsala na tabuli. Prísloví, která byla vypsána na tabuli zněla: „*S poctivostí nejdál dojdeš.*“, „*Všechno zlé je k něčemu dobré.*“, „*Nemaluj čerta na zeď.*“, „*Mluvití stříbro – mlčeti zlato.*“, „*Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.*“, „*Co se v mládí naučíš, ve stáří, jako když najdeš.*“ Po pár minutách vyučující žáky zastavila a sdělila jim, že se dnes společně pokusí alespoň některá z nich rozebrat.

Následně žáci dostali za úkol otevřít si své sešity a připravit se na psaní (správně si sednout, připravit si pero, natočit si sešit, protřepat si ruce atd.). V tuto chvíli se začalo

z různých koutů třídy ozývat, jestli jdou psát diktát a zda bude psaní na známky. Učitelka dětem oznámila, že budou psát metodou volného psaní. Žáci očividně věděli o se jedná. Učitelka připomněla základní principy volného psaní a jako téma uvedla přísloví. Dále připravila odpočítávání na interaktivní tabuli, které nastavila na dvě a půl minuty. Po odstartování se žáci dali do práce a většina začala zběsile psát, ale po chvíli jich mnoho zpomalilo. Zdálo se, že odpočet na interaktivní tabuli žáky ruší, protože k němu neustále vzhlíželi, což je odvádělo od práce. Zvláště v posledních deseti sekundách téměř všichni žáci hleděli na tabuli a šeptem odpočítávali. Po dopsání se vyučující zeptala, zda některého z žáků během svého psaní napadl nějaký příklad ze života, který pasuje na nějaké přísloví, které je na tabuli vypsáno. Přihlásily se čtyři žákyně, které postupně přednesly své nápady. Tím žáci plynule navázali na vymyšlení dalších příkladů, které pasují na některé z přísloví na tabuli. Postupně takto vymysleli příklady, ke všem příslovím. Bylo znát, že některým žákům dělá problémy příklad vymyslet a zformulovat.

V následující části hodiny učitelka žákům začala předčítat krátký pohádkový příběh *O ztracené ponožce* (viz příloha č. 1), z něhož přečetla první dva odstavce. Po dočtení nechala žáky chvíli v napětí, protože skončila v místě, kde byl příběh napínavý. Následně žákům sdělila, že příběh si teď zkusí dokončit sami. V žácích to vzbudilo nadšení a okamžitě se začali hlásit a povídat si mezi sebou. Vyučující žákům sdělila, že každý bude mít možnost vymyslet jednu až tři věty, které na příběh navazují. Půjdou postupně za sebou, tak jak sedí a musí se pokusit vymyslet svůj příspěvek tak, aby se dalšímu spolužákovi dobře navazovalo. Důležitou podmínkou také bylo to, aby ten, kdo přijde na řadu poslední, příběh nějak ukončil.

Tato metoda se žákům velmi líbila. Hodně se u ní nasmáli a napjatě čekali, co přijde dál. Některým žákům ovšem dělalo problém vymyslet, jak bude příběh pokračovat, když na ně přišla řada, a tak jejich příspěvek buď nedával moc smysl nebo příběh nikam neposunul. Jiným žákům se na druhou stranu dařilo krásně navazovat, a i ukončovat svůj příspěvek, tak, že vytvořili napětí a dobrý prostor pro další rozvíjení děje.

Nakonec se vyučující žáků zeptala, jestli si myslí, že se na tento příběh vztahují některá z přísloví, která v hodině zazněla. Žáci chvíli nevěděli, ale poté se shodli na tom, že nejvíce se hodí „Mluvití stříbro – mlčetí zlato.“, protože kdyby pravá ponožka z příběhu neurážela a nepomlouvala levou, tak by jí kolíček neshodil ze šňůry a ona by neskončila na skládce.

V závěru hodiny si žáci zopakovali, co je to přísloví.

Shrnutí: během této vyučovací hodiny byly použity dvě metody práce. První z nich, tedy metoda volného psaní, byla lehce rozpačitá. Žáci věděli, co mají dělat a bylo znát, že tuto aktivitu nedělají poprvé, ale přesto se zdáli trochu ztraceni. Speciálně ti, kteří se soustředili více na čas než na to, co píší. Myslím, že vhodnější by bylo, kdyby odpočítávání času nebylo pro žáky viditelné, aby je nerušilo při práci. Vyučující zadala tuto aktivitu na dvě a půl minuty, přestože se doporučuje nedávat žákům méně než tři minuty. V závěru této metody mi chyběla zpětná vazba na práci žáků.

Druhou metodou byla metoda dokončování příběhu. Dokončování příběhu žáci také znali a velmi je to bavilo. Pár žáků vymyslelo dokonce opravdu zajímavé pokračování. Pro další byl problém navázat vhodně a dostatečně rychle, aby nevznikaly časové prodlevy. Pro tuto metodu byl výhodný vysoký počet žáků, protože se tak příběh mohl dobře rozvinout.

Zdá se mi, že obě metody měly velký potenciál, který bohužel zůstal částečně nevyužit. Mám pocit, že ani jedna z metod nebyla využita v plném rozsahu a tím ubrala i efektu, který na žáky měla. Hlavně u metody volného psaní jsem měla pocit nedokončené aktivity. Chyběla mi zpětná vazba a vysvětlení toho, proč žáci tuto aktivitu prováděli. Nicméně z celé hodiny jsem měla příjemný pocit, protože třída má dobrý kolektiv a spolupracuje s učitelkou, která s žáky vlídně pracovala. Celkově hodnotím využití metod v hodině jako průměrné.

5.2 Vyučovací hodina č. 2

Téma hodiny: Práce s prozaickým textem – Domýšlivá žába (viz příloha č. 2)

Ročník: 4.

Počet žáků v hodině: 24

Časový rozsah: 45 minut

Organizační forma: hromadná výuka, individuální práce

Použité metody: cloze test, vyhledávání v textu

Hodina započala zápisem do třídní knihy, rozdáváním oznámkovaných diktátů a následným zapsáním známek do žákovských knížek. V průběhu těchto aktivit byl ve třídě ruch, žáci si mezi sebou povídali a někteří chodili volně po třídě. Po organizační fázi hodiny se vyučující pozdravila s žáky a ruch utichl. Vyučující mě žákům představila a vysvětlila jim, proč jsem v hodině. Nejdříve se zdálo, že jsou z mé přítomnosti žáci rozpačití, ale po pár minutách už mi nevěnovali žádnou pozornost.

V úvodu hodiny vyučující chválila žáky za výsledky z recitační soutěže, které se někteří z nich účastnili. Požádala žákyně, které se v soutěži umístily, zda by byly tak hodné a básně ještě jednou přednesly celé třídě. Dívky se před spolužáky trochu styděly, ale přesto přednesly básně moc hezky a vysloužily si potlesk od spolužáků. Na recitaci navázala vyučující přednesením tématu hodiny žákům. Řekla, že dnes se nebudou věnovat básním, ale krátkému příběhu, na kterém budou trénovat slovní zásobu a to, jestli věnují dostatečnou pozornost tomu, co čtou. Na interaktivní tabuli otevřela povídku *Domýšlivá žába* (viz příloha č. 2). Sdělila žákům, že si nejdříve text přečtou dohromady, poté každý sám, a nakonec k němu žáci dostanou pracovní list s úkoly.

Text si mezi sebe rozdělili tři žáci a nahlas ho přečetli ostatním spolužákům. Třem vybraným žákům nedělalo hlasité čtení žádné výrazné potíže. Po přečtení textu dostali žáci za úkol si text ještě jednou přečíst samostatně. Žáci, kteří měli dočteno dříve než jejich spolužáci, značně vyrušovali a museli být vyučující několikrát napomenuti. Poté, co měli všichni žáci dočteno, vypnula vyučující tabuli a rozdala žákům pracovní listy (viz příloha č. 3). Prvním úkolem, se kterým se žáci v tomto pracovním listu setkali, bylo doplňování slov do textu. Vyučující velmi stručně vysvětlila zadání a zdůraznila, že se žáci mají pokusit doplnit slovo, které v tom textu opravdu bylo a nemají si vymýšlet slova jiná. Pokud je žádné slovo, které by mohli doplnit, nenapadá, mají pole vynechat.

Žákům trvalo toto cvičení poměrně dlouho. Ti, kteří si nemohli vzpomenout, jaké slovo se v textu vyskytovalo, se často otáčeli ke spolužákům. Učitelka v těchto situacích vždy brzy zasáhla a doporučila žákům, ať se zkusí doopravdy zamyslet a neuchylují se k opisování od spolužáka.

Hodina pokračovala druhým cvičením (viz příloha č. 4), kde bylo za úkol zakroužkovat slova, která se v textu vyskytla. Cvičení obsahuje 20 slov, z toho 9 se jich v textu vyskytovalo.

V závěrečné části hodiny vyučující požádala žáky, aby si vyměnili svůj pracovní list s některým spolužákem. Během této výměny nastal ve třídě velký hluk, protože se žáci začali dohadovat, kdo komu svůj list dá, a komu ho rozhodně dávat nebude. Musela zasáhnout vyučující a nejproblémovější výměnu, mezi šesti žáky, provést osobně. Dále zadala všem úkol, aby spravedlivě ohodnotili listy svých spolužáků podle správných odpovědí, které společně vyplní na tabuli. Během vyplňování obou úkolů se ozvalo pár chybných odpovědí, které ostatní žáci okamžitě překřikovali správnými. Po dokončení si mezi sebou žáci vrátili pracovní listy.

V posledních 5 minutách hodiny položila vyučující žákům několik otázek.

1. Máte pocit, že se vám pracovní list povedl?
2. Myslíte si, že jste text četli pozorně?
3. Četli byste text stejně pozorně, kdybych vás na to na začátku neupozornila?

Více jak polovina žáků shodla na tom, že četli pozorně a pracovní listy se jim povedli. Pár žáků přiznalo, že by od začátku nedávali takový pozor, co čtou, kdyby jim to vyučující nepřipomněla. Další z žáků ještě dodávali, že je to bavilo, protože to bylo jako hádanky nebo nějaká soutěž.

Nakonec učitelka požádala žáky, kterým se pracovní list nevyvedl, aby se do příští hodiny zamysleli nad tím, co mohou udělat pro to, aby se jim příště dařilo lépe.

Shrnutí: V popsané vyučovací jednotce jsem měla možnost pozorovat práci s metodou cloze test a s metodou vyhledávání v textu. V první metodě měli žáci doplňovat chybějící slova do textu. Během vyplňování chybějících slov byl ve třídě klid a žáci byli do práce zabráněni. Je pravda, že se vyskytlo pár jedinců, kteří se příliš nesnažili a rozhlíželi se po třídě, ale vyučující dávala dobrý pozor a okamžitě nepozorné žáky vracela zpět k práci.

Druhou využitou metodou je forma hledání/hledač. Zde žáci měli za úkol vyhledat a zakroužkovat slova, která se objevila kdekoli v čteném příběhu. Metoda hledání měla u dětí také úspěch.

Z celé hodiny mám velmi dobrý pocit. Žáci pracovali poctivě a se zápletem. Možné problémové situace byly podchyceny hned v začátku. Metody se v hodině osvědčily a sami žáci označili své snažení za efektivní při odpovídání na otázky v závěru hodiny. Celá hodina byla velmi přehledná a jednotlivé aktivity na sebe plynule navazovaly. Oceňuji, že učitelka

vložila na závěr hodiny krátkou diskuzi, která celou hodinu ucelila. Celkově hodnotím využití metod v hodině jako výborné.

5.3 Vyučovací hodina č. 3

Téma hodiny: Čtenářská dílna

Ročník: 4.

Počet žáků v hodině: 24

Časový rozsah: 45 minut

Organizační forma: individuální práce

Použité metody: dílna čtení

Okamžitě poté, co se třída pozdravila s vyučující, dostali žáci instrukce vzít si vlastní knihu, kterou si na hodinu přinesli a pustit se do čtení. Žáci neměli žádný problém a posedali si různě po třídě. Využívali i podlahu, kde si lehali a sedali na koberec nebo polštářky. Všichni si přinesli svou knihu, kromě jedné dívky, která zapoměla knihu doma. Automaticky si došla do malé knihovničky v zadní části třídy a vybrala si jednu z knih. Vyučující v průběhu čtení zapsala do třídnice a připravila si na stůl pracovní listy na následující aktivitu a pozorovala, zda je třída v klidu.

Po 20 minutách začala vyučující aktivitu ukončovat upozorněním na posledních pár vteřin čtení. Poté dvakrát tleskla a žáci si pomalu začali sedat tak, aby na vyučující viděli, ale stále zůstávali sedět na vybraných místech. Poté se všech zeptala, jestli se jim dobře četlo. Všichni jednohlasně odpověděli kladně. Dále se vyučující zeptala, jestli někdo svou knihu zrovna nedočtl a nechtěl by přednést spolužákům krátkou recenzi. Žádný z žáků se nepřihlásil. Následně mezi sebe žáci rozdali pracovní listy (viz příloha č. 5). Vyučující požádala žáky, ať si přečtou pokyny, které jsou na pracovním listě napsány a dají se do práce. Také zdůraznila, že pokud si někdo nebude vědět s něčím rady, může se na ní kdykoliv obrátit.

Na pracovním listě měli žáci namalovaný velký dárek, do kterého měli nakreslit, co by darovali některé z literárních postav z knihy, kterou právě četli. Většina žáků chvíli přemýšlela, ale nakonec všichni dárky namalovali.

V posledních pěti minutách každý z žáků pověděl ostatním, co čte za knihu, jak se mu líbí, co namaloval, a proč vybral právě tento dárek. Mnoho dětí řeklo, že kniha, kterou právě čtou, se jim moc líbí a čtou si jí i doma.

Shrnutí: metoda dílna čtení zabrala celou vyučovací hodinu. Hodina byla v průběhu velmi klidná a bylo vidět, že žáci přesně vědí, co mají dělat. Učitelka mi sdělila, že dílnu už dělají druhým rokem, takže žáci už celý proces dobře znají a zvykli si na něj. Dílnu čtení mají jednou týdně. Závěrečná fáze – v této hodině to bylo malování dárku – se každý týden liší, ale jednou za čas se také opakuje. Proto žáci věděli, co se od nich chce a při představování svých obrázků neměli téměř žádný problém.

V počátku hodiny jsem si všimla žáka, který stále vyhledával nové způsoby, jak si sednout nebo lehnout. I přesto, že se nedokázal usadit a neustále se pohyboval bylo vidět, že čte a do knihy je i poměrně zabraný. Oceňuji, že byla dílna čtení pro děti pravidelnou součástí výuky. Metoda dílna čtení v této třídě fungovala velmi dobře a efektivně.

5.4 Vyučovací hodina č. 4

Téma hodiny: práce s naučným textem – Užovka obojková

Ročník: 4.

Počet žáků v hodině: 10

Časový rozsah: 45 minut

Organizační forma: hromadná výuka, individuální práce

Použité metody: brainstorming, Ano – Ne, hledání/hledač

Celá úvodní část vyučovací hodiny byla věnována tomu, co je cílem hodiny, a jak budou k cíli během hodiny směřovat. Nejdříve vyučující žáky požádala, aby jí zopakovali, o čem si povídali v minulé hodině přírodovědy. Žáci odpověděli, že si povídali o zvířatech, se

kterými se mohou setkat v přírodě. Uvedli i několik příkladů z minulé hodiny. Vyučující žákům sdělila, že dnes se společně zaměří na jedno zvíře, o kterém se pokusí dozvědět co nejvíc nových informací a dále žáky motivovala vhodnými otázkami, např.: „*Se kterými zvířaty se můžeme setkat, když je venku teplo?*“, „*Se kterým zvířetem byste se setkali rádi, kterého byste se naopak báli?*“ Žáci na otázky reagovali a diskutovali. V průběhu úvodu se všichni žáci aktivně zapojovali a reagovali na sebe navzájem.

Následně vyučující sdělila žákům, že se budou v hodině dále věnovat užovce obojkové a napsala její název na střed tabule. Požádala žáky, aby se hlásili a říkali cokoliv, co je k užovce napadá. Tím začala metoda brainstormingu. Žáci uváděli poznatky jako: *had, rychlost, polní cesta, zelené tělo, malý had, žije v ČR, není jedovatý, je jedovatý, je dlouhý.* Během brainstormingu se žáci několikrát rozcházel v názorech (např. je to krátký had vs. je to dlouhý had) a docházelo k malým rozepřím, kdy se žáci navzájem osočovali, že nemají pravdu. V takovém případě vyučující žáky požádala, aby se vrátili zpět k aktivitě. Po ukončení aktivity žáci vyžadovali, aby se smazali informace, které nejsou pravdivé. Učitelka na to reagovala tím, že to udělají až po tom, co si o užovce obojkové něco přečtou a sami se budou moci rozhodnout, které informace jsou pravdivé.

Vyučující navázala na metodu brainstormingu metodou Ano -Ne. Žáci obdrželi pracovní listy (viz příloha č. 6) a přečetli si zadání. Vypadalo to, že s pochopením nebyl žádný výrazný problém, vyučující pouze zdůraznila, ať žáci vyplní nejdříve pouze jeden sloupeček a druhý si nechají na později. Dále žáky ujistila, že se nemusí bát špatných odpovědí, protože tento pracovní list vyplňují právě proto, aby zjistili, které informace si musí upevnit.

Další pracovní list (viz příloha č.7), který každý žák obdržel, obsahoval naučný text o užovce obojkové. Všichni si ho měli potichu důkladně pročíst, a poté se vrátit zpět k prvnímu pracovnímu listu a vyplnit druhý sloupeček. Tato práce zabrala žákům necelých patnáct minut. Když se vyučující ujistila, že všichni žáci vyplnili oba dva sloupečky, nechala každého žáka přečíst jednu z informací na pracovním listě s metodou Ano – Ne a zeptala se žáka, zda je informace pravdivá nebo ne. Vždy žáky ujistila, jestli odpověděli správně či nikoliv. Po zkontrolování všech odpovědí se žáků ptala, zda mají pocit, že se něco nového dozvěděli. Jestli se jim povedlo splnit cíl, který si na začátku hodiny zadali. A jestli si myslí, že nové informace někde využijí. Mezi žáky proběhla krátká diskuze.

Na několik posledních minut otevřela vyučující na interaktivní tabuli znovu naučný text o užovce obojkové a dala žákům za úkol najít 10 slov, která do textu z nějakého důvodu nepatří (viz příloha č. 8). Žáci měli tuto aktivitu rychle hotovou a jejím ukončením zakončila vyučující i hodinu.

Shrnutí: nejhůře hodnotím v této hodině metodu brainstormingu. Chybělo mi uvedení cíle této aktivity a návrat k aktivitě v závěru hodiny, kde měli žáci zkontrolovat, které informace v počátku hodiny byly pravdivé. Nicméně, i přes tyto připomínky byla metoda dobře vedená a pro žáky byla zajímavá.

Metoda Ano – Ne byla dle mého názoru pro tuto třídu vhodně zvolenou metodou. Pro některé žáky byl naučný text o užovce obojkové poměrně složitý, ale díky využití metody si informace krásně utřídili. Vyučující nezapomněla vždy zdůraznit, která informace je pravdivá, a která ne.

Poslední metoda, která byla využita v této hodině byla metoda hledání v textu. Mám pocit, že tato metoda byla připravena pouze jako dodatková činnost. Přesto tuto aktivitu považuji jako velmi vhodně zvolenou, protože dala žákům za úkol si text přečíst znovu formou hry. Velkou výhodou této třídy je nízký počet žáků, který dovolil, aby se všichni žáci aktivně zapojili do hodiny.

5.5 Celkové shrnutí

Během pozorování jednotlivých vyučovacích hodin jsem se snažila zjistit, jestli metody zvolené pro výuku jsou pro třídu vhodné, zda dosahují v hodině kýženého efektu, a jak na ně v žáci během výuky reagují.

Všechny metody, se kterými jsem se během výuky setkala byly zvoleny vhodně a žáci na ně reagovali pozitivně. Nikde jsem se nesetkala s tím, že by žáci odmítali určitou aktivitu provádět. Největší problém byl dle mého názoru s metodou brainstormig a volné psaní.

Žáci se na volné psaní nesoustředili, protože byli neustále rozptylováni odpočtem času, který sledovali na tabuli. Žáci nemohli své plné soustředění věnovat toku vlastních myšlenek. Zpětnou vazbu na konci aktivity dostali pouze čtyři žáci, zatímco ostatní neměli příležitost se nad výsledky své snahy zamyslet. Z těchto důvodů pokládám využití této metody za neefektivní.

U brainstormingu nebyl jasně řečený cíl, a přestože vyučující řekla, že se k metodě v závěru hodiny vrátí, se tak nestalo. Samotný průběh aktivity hodnotím kladně a považuji ji za efektivní. Nicméně si myslím, že by využila svého plného potenciálu, pokud by na začátku aktivity zazněl její cíl a na konci hodiny se k ní vyučující vrátila.

Zbylé metody byly, dle mého názoru dobře a efektivně použity.

6 Závěr

Ve své práci jsem se věnovala možnostem práce s textem v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem předložené bakalářské práce bylo popsat vybrané metody, které může učitel během výuky využívat a popsat praktické využití některých ze zmíněných metod v několika vyučovacích hodinách.

Jádro teoretické části bakalářské práce tvoří popis vybraných výukových metod, které jsem sepsala na základě vlastních vědomostí a z odborné literatury. Snažila jsem se o to, aby se mezi zmíněnými metodami objevily metody známé a často využívané, ale i metody, které nejsou ve výuce běžně aplikované. Většinu ze zmíněných metod jsem sama zařadila do výuky na základní škole, kde pracuji. Mohla jsem tedy dobře posoudit, které dovednosti jednotlivé metody rozvíjí a zmínit výhody či nevýhody, které mohou vyučujícího při využívání aktivit potkat. Zmíněné metody nejsou vhodné jen pro práci s textem v hodinách českého jazyka a literatury, ale poslouží i tvořivým učitelům jiných aprobací, protože s textem by se žáci měli setkávat i ve většině dalších vyučovacích předmětů. Metody v této práci se zaměřují na práci s textem, ale po lehké úpravě, se některé dají využít i při práci bez textového materiálu.

Samotné využívání metod pro práci s textem nelze využít bez zohlednění konkrétní situace a podmínek ve třídě. Kvůli tomuto nelehkému, avšak nezbytnému úkolu, jsem v teoretické části zmínila i to, jak nastavit podmínky, které nám práci s metodami usnadní, a hlavně zvýší její efektivitu. Pokusila jsem se stručně popsat základní faktory ovlivňující atmosféru třídy, aktivitu žáků při hodině i efektivitu výukových metod. Zmínila jsem také rámcový vzdělávací program a výstupy, které se v něm objevují a určují nám mapu toho, s čím by měl žák z jednotlivých etap vzdělávání odcházet.

V praktické části této bakalářské práce jsem se zaměřila na popis čtyř vyučovacích hodin českého jazyka. Všechny se odehrávaly na prvním stupni základní školy. Tři z nich jsem navštívila ve 4. ročníku základní školy Ratibořické v Praze a jednu ve sloučené třídě čtvrtého a pátého ročníku na Univerzitní základní škole Lvíčata, taktéž v Praze. Cílem praktické části práce bylo pozorování a popis vyučovacích hodin s důrazem na metody využívané při práci s textem. Snažila jsem se zjistit, jaké metody vyučující během hodiny využívaly, jak na ně třída reagovala, a zda byly vybrané metody efektivní.

Navštívené hodiny a metody, které byly v průběhu hodin využity, hodnotím převážně kladně. Z osmi použitých metod jsem pouze dvě z nich označila jako takové, které nevyužily svého plného potenciálu, a to metody: brainstorming a volné psaní. Oceňuji, že všechny učitelky vysvětlovaly průběh jednotlivých aktivit jednoduše a srozumitelně.

Téma, které jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala je pro mě velmi důležité. Je dokázáno, že pokud jsou žáci do hodin zapojováni různými kreativními způsoby, tak si více zapamatují a mají z hodin dobrý pocit. Proto jsem moc ráda, že se v mnou navštívených hodinách vyučující opravdu snažily, aby vyučování prokládaly nejrůznějšími aktivitami, které pomáhaly žákům aktivně se zapojit do vyučování.

7 Seznam použité literatury

ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních

textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Literatura pro děti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN: 14-283-89.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HUNTER, Madeline C. Účinné vyučování v kostce. Přeložil Eva VONDRÁKOVÁ. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL, 1973. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. Praha: Albatros. ISBN 13-741-73.

KOPÁL, Ján. Literatúra a detský aspekt. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970. Štúdie.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.

Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 97880-87029-12-1.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. Encyklopedie literárních žánrů. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno: Česká pedagogická společnost, 1967-. ISSN 1211-4669.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0403-9

STEELOVÁ, Jeannie L. et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Co je kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 1997

STEELOVÁ, Jeannie. et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 1997

STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007,

STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka V, Kooperativní učení. Praha: Kritické myšlení, 2007

STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VII, Dílna čtení – Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Praha: Kritické myšlení, 2007

STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka VIII, Dílna psaní – Od sebevyjádření k písemné argumentaci. Praha: Kritické myšlení, 2007

ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. Pohádkové příběhy k zábavě i k učení.

Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

TOMAN, Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice:

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017.

[cit. 2019-10-02]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle

vzdělávání. [online]. 18. 1. 2006 [cit. 2014-11-19]. Dostupné z:

<http://clankyrvp.cz/clanek/o/Z/447/ctenarska-gramotnost-klicove-kompetence-a-soucasnecile-vzdelavani.html>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, O. a Miloš

ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI,

2010. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=29>

8 Seznam příloh

Příloha č.1 – příběh; O ztracené ponožce

Příloha č.2 – příběh; Domýšlivá žába

Příloha č.3 – pracovní list; cloze test

Příloha č.4 – pracovní list; vyhledávání v textu

Příloha č.5 – pracovní list; dílna čtení

Příloha č.6 – pracovní list; Ano – Ne

Příloha č.7 – Naučný text; Užovka obojková

Příloha č.8 – pracovní list; vyhledávání v textu

DOMÝŠLIVÁ ŽÁBA

Na zelené louce u rybníka se pásla veliká kráva. Uviděly ji žáby z rybníka. Vystrkovaly hlavy z vody ven a kvákaly:

Kvak, kvak, kvak,
Podívejte, jak je velká,
Tak, tak, tak!

Jedna za druhou vyskákaly z rybníka. Posadily se na vyhrá-
té kameny a všechny se dívaly na velikánskou krávu.

„Tak velká mohu být také,“ povídá najednou ta nejzelenější žába.

„Ale jdi! – To snad ne? – Nepovídej!“ kvákaly žáby. „Ano, ano!
A třeba ještě větší! Uvidíte!“ vychloubala se zelená žába.

Žáby přestaly kvákat a najednou vidí, jak se ta chlubitvá žába
začala pomaloučku nafukovat jako balón.

„Ještě nejsem tak veliká?“ dotazovala se.

„Ještě ne,“ odpovídaly žáby.

A domýšlivá žába se nafukovala dál.

„Ještě ne?“ ptala se po chvíli zase.

„Ó já! Ještě dlouho ne!“ kvákaly žáby.

A zelená žába se nafukovala, nafukovala, dál a dál, víc a víc,
až – praskla.

Žáby se polekaly. Žbluňk – žbluňk, rychle naskákaly do ryb-
níka. Za chvíli vystrčily hlavu nad vodu, smály se a kvákaly:

Kvak, kvak, kvak,
Nafoukla se, potom praskla.
Tak, tak, tak.

(Anna Janíčková)

Příloha č.3 – pracovní list; cloze test

Nyní si vyzkoušej, zda jsi text četl(a) pečlivě. Některá slova se z textu vytratila. Zkusíš je na následující straně správně doplnit?

Domýšlivá

Na louce u rybníka se pásala veliká

Uviděly ji žáby z Vystrkovaly z vody ven a kvákaly:

Kvak, kvak, kvak,
Podívejte, jak je velká,
Tak, tak, tak!

Jedna za vyskákaly z rybníka. Posadily se na vyhřáté a všechny se dívaly na velikánskou

„Tak velká mohu být také,“ povídá najednou tažába. „Ale jdi! – To snad ne? – Nepovídej!“ kvákaly

„Ano, ano!
A třeba ještě! Uvidíte!“ vychloubala se zelená žába. Žáby přestaly A najednou vidí, jak se ta chlubitvá žába začala pomaloučku nafukovat jako

„Ještě nejsem tak?“ dotazovala se.

„Ještě ne,“ žáby.

A domýšlivá žába se dál.

„Ještě ne?“ ptala se po chvíli zase.

„Ó je! Ještě ne!“ kvákaly žáby. A zelená žába se nafukovala, nafukovala, dál a dál, víc a víc, až - Žáby se Žbluňk – žbluňk, rychle do rybníka. Za chvíli vystrčily nad vodu, smály se a kvákaly:

Kvak, kvak, kvak,
Nafoukla se, potom praskla.
Tak, tak, tak.

Příloha č.4 – pracovní list; vyhledávání v textu

Zakroužkuj slova, která se objevila v příběhu o žabce.

modrá	veliká	skromná	drahá
kniha	zelená	žába	sova
čtverec	kamarád	domýšlivá	kráva
rybník	soused	chlubivá	hrneček
maminka	balon	malá	žbluňk

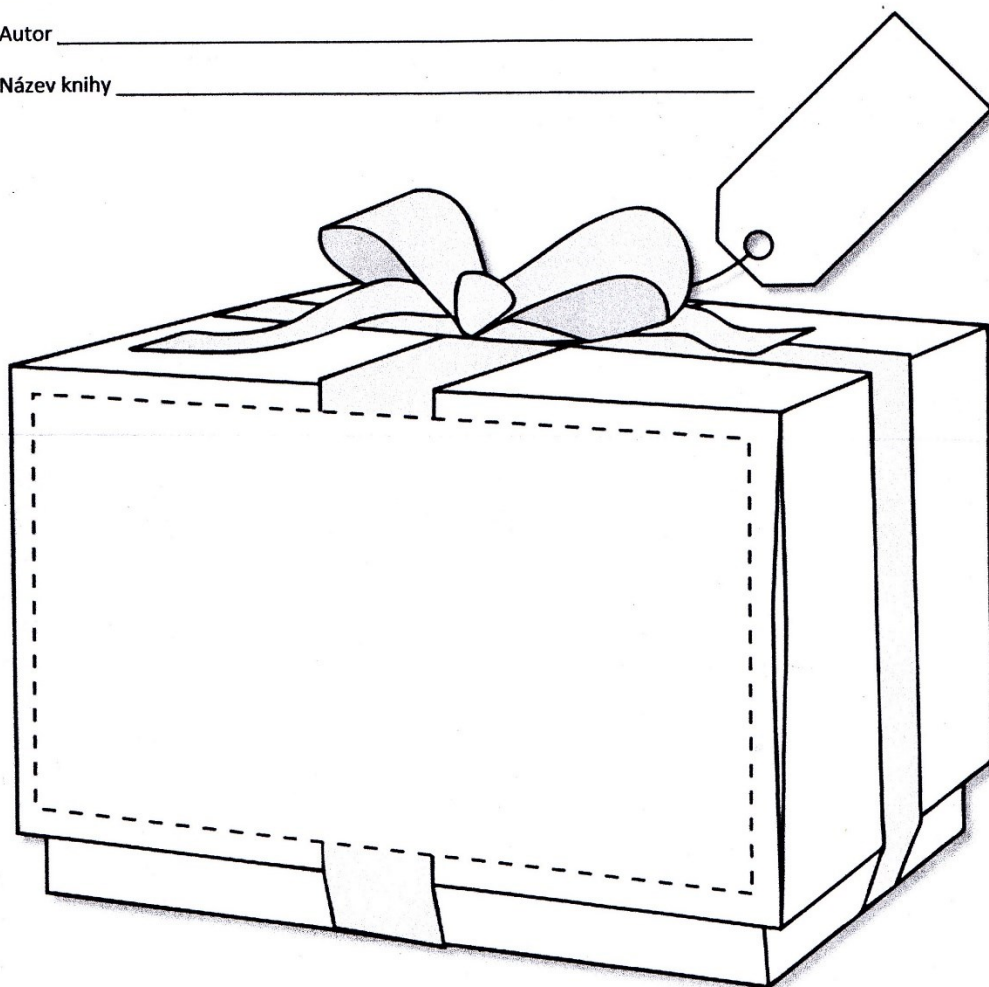
Příloha č.5 – pracovní list; dílna čtení

Dárek

Pokyny: Nejlepší dárky dáváme většinou na základě toho, jak obdarovávaného známe. Podle toho, co jste se v knize dočetli, vyberte z knihy jednu postavu a vymyslete pro ni dárek. Jméno vybrané postavy napište na jmenovku. Dárek nakreslete dovnitř krabice. Na volných řádcích vysvětlete, proč jste vybrali právě tento dárek.

Autor _____

Název knihy _____



Převzato z knihy KELLY, Deirdre. *Reading Response : Activities With Graphic Organizers*. 1. New York : Scholastic Inc., 2009. Volně upravila Radomíra Hubálková. Určeno pro žáky ZŠ Ratibořická, Praha 9 - Praha 24. 10. 2012.

Příloha č.6 – pracovní list; Ano – Ne

1. V tabulce je 10 informací. Dokážeš určit, které jsou pravdivé a které ne? Nakreslí křížek k Ano, pokud je informace pravdivá. Nakreslí křížek k Ne, pokud je informace NEpravdivá. Až budeš mít vyplněno, tak si přečti text o užovce.
2. Teď už jsi si o užovce něco přečetl, takže pro tebe bude hračkou vyplnit druhou část tabulky.

	Ano	Ne		Ano	Ne
Užovka obojková se vyskytuje většinou v blízkosti vod.					
Samice dosahují délky až 1,5 metru.					
Shora je had zbarvený do červena.					
Shora je had zbarvený do šedomodra až zelena					
Mezi potravu užovky patří obojživelníci a hlodavci.					
Užovka si potravu rozkouše a jí ji postupně.					
Poznávacím znakem užovky jsou žluté pruhy na těle.					
Poznávacím znakem užovky jsou poloměsíčitě skvrny u hlavy.					
Samice mají štíhlejší ocas než samci.					
Užovka je noční tvor.					

Příloha č.7 – Naučný text; Užovka obojková

Užovka obojková

vědecký název : *Natrix natrix*

Náš nejběžnější a nejrozšířenější had. Vyskytuje se v blízkosti vod v nižších až středních nadmořských výškách na celém území ČR a SR. Vzácněji se objevuje i v horách (např. v Jeseníkách).

Středně velký had. Dospělé samice u nás dosahují délky do 1,2 m (max. 1,5 m), samci nedosahují ani 1 m. Hlava je shora mírně stlačená, zřetelně oddělena od krku, u dospělých je trojúhelníkovitá, u mladých jedinců eliptická. Velké oči mají zlatavou duhovku. Před okem je zpravidla jen jeden štítek.

Za hlavou jsou po stranách krku dvě bělavé, žluté až oranžové poloměsíčité skvrny. Shora je bělomodravě šedé, šedohnědé až olivově zelené s drobnými černými skvrnami.

Samci mají štíhlejší a delší ocas než samice.

Obývá zarostlé křovinaté břehy tekoucích i stojatých vod, často i v blízkosti lidských sídel. Bývá však také nalézána daleko od vody na sušších stanovištích. Má denní aktivitu, dobře plave, kořist však většinou loví na souši. Tvoří ji nejčastěji obojživelníci, vzácněji hlodavci a ptáci, v případě potřeby je schopna lovit i ryby. I relativně velkou kořist polyká podobně jako ostatní hadi vcelku. Sama se stává kořistí pro dravce, volavky, čápy, vrány, ježky, lasičky a kočky. Zimuje v norách hlodavců, ve skalních štěrbinách, sklepech, kompostech, hromadách listí, pod kořeny stromů. Dožívají se až 16. let.

Příloha č.8 – pracovní list; vyhledávání v textu

Užovka oobjková

vědecký název : *Natrix natrix*

Náš nejběžnější a nejrozšířenější had. Vyskytuje se v blízkosti vod v nižších až středních nadmořských výškách na celém území ČR a SR. Vzácněji se objevuje i v horách (např. v Jeseníkách).

Středně velký dům had. Dospělé samice u nás dosahují hmotnosti délky do 1,2 m (max. 1,5 m), samci nedosahují ani 1 m. Hlava je shora mírně stlačená, zřetelně oddělena od krku, u dospělých je trojúhelníkovitá, u mladých jedinců eliptická. Velké oči mají zlatavou duhovku. Před oknem okem je zpravidla jen jeden štítek. Za hlavou jsou po stranách krku dvě bělavé, žluté až oranžové poloměsíčité skvrny. Shora je tělo modravě šedé, šedohnědé až olivově zelené s drobnými černými skvrnami.

Samci mají štíhlejší a delší ocas než lavice samice.

Obývá zarostlé křovinaté střechy břehy tekoucích i stojatých vod, často i v blízkosti lidských bohatých sídel. Bývá však také nalézána daleko od vody na sušších stanovištích. Má denní aktivitu, dobře plave, kořist však většinou loví na poušti souši. Tvoří ji nejčastěji obojživelníci, vzácněji hlodavci a ptáci, v případě potřeby je schopna lovit i ryby a velryby. I relativně velkou kořist polyká odmyká podobně jako ostatní hadi vcelku nakrájené. Sama se stává kořistí pro dravce, volavky, čápy, vrány, ježky, lasičky a kočky. Zimuje v norách hlodavců, ve skalních šterbinách, sklepech, kompostech, hromadách listí, pod kořeny stromů. Dožívají se až 16 let.

Najdi 10 nehlávek!