

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postupy programu RWCT ve výuce českého jazyka a literatury
na 1. stupni ZŠ

Procedures of RWCT programme in the teaching of Czech language
and literature at primary school

Dana Tůmová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postupy programu RWCT ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 30. 3. 2017

Dana Tůmová

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D., za její vedení a spolupráci při vypracovávání mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce „Postupy programu RWCT ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni základní školy“ pojednává o využití metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka v pátém ročníku základní školy. Cílem práce je prozkoumat, jaké možnosti dává využívání postupů programu RWCT ve výuce českému jazyku na 1. stupni základní školy.

Jedním z klíčových cílů je sestavení uceleného materiálu pro výuku českého jazyka v pátém ročníku základní školy, jež je založen na metodách kritického myšlení, díky nimž si žáci osvojují nové učivo, ale také rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Sborník demonstruje použitelnost metod kritického myšlení ve vyučování na konkrétních příkladech. Na základě reflexí posuzují možnosti, které dává program RWCT výuce českému jazyku v pátém ročníku základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učitel v primární škole, současné pojetí výuky, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, program RWCT, kritické myšlení, model E – U – R, metody kritického myšlení, český jazyk a literatura.

ABSTRACT

The Master thesis „Procedures of RWCT programme in the teaching of Czech language and literature at primary school" discusses the use of critical thinking techniques in the Czech language classes for fifth graders. My goal is to explore what options are used as the RWCT programme methods in the Czech language classes at primary school.

One of the key objectives is to build a comprehensive material for teaching the Czech language in the fifth grade of primary school. This is based on critical thinking techniques thanks to which pupils not only study the new curriculum but also develop their reading literacy. The anthology demonstrates the applicability of critical thinking techniques in classes with specific examples. On the basis of reflections, I assess the options which the RWCT programme gives to the teaching of the Czech language in the fifth grade of primary school.

KEYWORDS

A teacher at primary school, contemporary conception of teaching, Framework Educational Programme for primary education, RWCT programme, critical thinking, E – U - R model, critical thinking techniques, Czech language and literature.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část	11
2.1	Učitel a pojetí výuky.....	11
2.1.1	Učitel v primární škole	11
2.1.2	Učitel RWCT.....	12
2.1.3	Změny, které program RWCT vnáší do učitelovy práce.....	12
2.2	Učitelovo pojetí výuky.....	13
2.2.1	Transmisivní přístup k vyučování	14
2.2.2	Konstruktivistický přístup k vyučování.....	15
2.3	Předmět český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	16
2.3.1	Jazyk a jazyková komunikace	17
2.3.2	Vzdělávací obor Český jazyk a literatura.....	18
2.3.3	Vyučovací předmět český jazyk – cíle a úkoly	23
2.4	Kritické myšlení.....	24
2.4.1	Předpoklady a podmínky pro zavádění kritického myšlení do výuky.....	25
2.4.2	Prostředí pro rozvoj kritického myšlení	25
2.5	Program čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	28
2.5.1	O programu RWCT	28
2.5.2	Program RWCT v podmínkách české primární školy.....	29
2.5.3	Pedagogický konstruktivismus	30
2.5.4	Učení se psaním a čtením	30
2.5.5	Kooperativní učení	31
2.5.6	Cíle programu RWCT	32
2.6	Třífázový model učení a myšlení E – U – R.....	33
2.6.1	První fáze – evokace (Evocation).....	34

2.6.2	Druhá fáze – uvědomění si významu informací (Realization of Meaning) ..	35
2.6.3	Třetí fáze – reflexe (Reflection)	36
2.7	Metody vhodné pro rozvoj kritického myšlení v českém jazyce.....	37
2.8	Závěry teoretické části	46
3	Praktická část	48
3.1	Přípravy na hodiny českého jazyka a literatury	50
3.1.1	Stavba slova.....	50
3.1.2	Vyjmenovaná slova	56
3.1.3	Slovesa.....	63
3.1.4	Slovesný způsob	68
3.1.5	Psaní skupin BJE-BĚ, VJE-VĚ, PĚ.....	73
3.1.6	Shoda přísudku s holým podmětem	78
3.1.7	Věta jednoduchá a souvětí, spojování vět v souvětí.....	84
3.1.8	Adresa, dopis	90
3.1.9	Inzerát	96
3.1.10	Popis a charakteristika pohádkové postavy	102
3.1.11	Pohádka (čtení s předvídáním)	108
3.2	Závěry praktické části	114
4	Závěr	120
	Seznam použité literatury a dalších zdrojů.....	122
	Seznam příloh a přílohy.....	126

1 Úvod

Trendem současného školství se zdá být tlak na učitele různých typů škol, aby jejich výuka naplňovala didaktické principy, aby vykazovala novátorství, netradiční a tvořivé prvky. Jakou podobu by tedy dnešní výuka měla mít? Tuto otázku si zřejmě klade mnoho učitelů, kteří i nadále doufají a věří ve smysl svého povolání, přejí si, aby jejich výuka byla pro žáky přínosná, efektivní a poutavá. Samozřejmě nejen pro žáky, ale i pro kantory samotné.

Současné vzdělávání na základních školách by mělo vycházet ze základů, které směřují k cílům, jež se snaží dobře připravit žáky zejména na jejich budoucí život. Vyučovací hodiny by tedy měly být připravovány tak, aby byly zajímavé, tvořivé, ale i zábavné. Každý učitel, který tímto způsobem dokáže žáky zaujmout, je zároveň vede ke schopnosti kriticky myslet, hodnotit vzniklé situace, vzbuzuje v dětech touhu diskutovat o problémech, problémových situacích a rozličných tématech. Záměr takovéto výuky spočívá v tom, že děti se učí vyjadřovat své názory nahlas, bez ostychu, stojí si za nimi, ale zároveň vyjádří přístup k názorům ostatních žáků a jsou schopni tolerovat se navzájem. Pedagogové se proto seznamují s různými koncepcemi alternativních škol, s rozličnými inovativními programy, které se pro ně stávají zdrojem mnoha inspirací.

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě vlastní zajímavé zkušenosti s metodami kritického myšlení. Tyto metody mě velmi zaujaly a významně oslovily. Pravidelně je zařazují do výuky, ale vesměs do předmětů jako je prvouka, přírodověda a vlastivěda, kde slouží nejen k účinnějšímu a efektivnějšímu zapamatování si nového učiva, ale také k rozvoji čtenářské gramotnosti, která má v současné škole nezastupitelné místo. Rozhodla jsem se tedy, že se pokusím z množství nabízených metod kritického myšlení vybrat ty, které by mohly posloužit jako inspirace či podpora učitelům k výuce českého jazyka na 1. stupni, a tím také dokázat nezbytnost využívání inovativních metod a forem práce v primární škole.

V průběhu vlastní praxe jsem zjistila, že ještě do nedávné doby neexistoval téměř žádný soubor námětů pro výuku českého jazyka na 1. stupni základní školy založený na metodách kritického myšlení. Objevila jsem jednotlivé články a texty v různých číslech časopisu Kritické listy. V současné době některé zajímavé materiály vydává nakladatelství Raabe a nakladatelství Šafrán. Publikací, která se věnuje metodám kritického myšlení, je publikace Anny Tomkové z roku 2007. Poměrně novým literárním počinem je kniha

Brandona Royala Principy kritického myšlení, která vyšla v roce 2016. Při vyhledávání literatury a materiálů o kritickém myšlení jsem zjistila, že je poměrně těžké nějaké vůbec najít, tedy alespoň pro mne. Publikací, textů či sborníků materiálu, které se věnují výhradně učivu gramatiky českého jazyka metodami kritického myšlení, jsem příliš neobjevila. Tento poznatek jsem pojala jako výzvu, které se hodlám ve své diplomové práci chopit.

Cílem teoretické části diplomové práce je posoudit, jaké možnosti dává učiteli využívání postupů programu RWCT ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ u nejstarších žáků na základě studia odborné literatury. Cílem praktické části je zpracování souboru příprav, který se stane základem pro realizaci akčního výzkumu v mé vlastní třídě. Přípravy na výuku budou reflektované. Jednotlivé reflexe mi pomohou stanovit závěry akčního výzkumu a zároveň mi budou nápomocny při zpracování odpovědi na výzkumnou otázku. Jádro celé problematiky tedy tvoří zcela konkrétní náměty postupů a činností, které se mohou stát zásobníkem aktivit i pro jiné učitele českého jazyka. Některé z nabízených aktivit jsem sama vymyslela, jiné jsem načerpala z odborné literatury nebo je přetvořila tak, aby byl zachován původní záměr diplomové práce – vycházet z metod kritického myšlení.

Diplomovou práci tvoří tři části: teoretická, praktická a přílohy. V teoretické části se věnuji pojmům primární škola, učitel a jeho pojetí výuky. Pokouším se objasnit současné pojetí výuky českého jazyka a jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále se snažím přiblížit pojem kritické myšlení, popisuji model E – U – R, který odpovídá principům a požadavkům programu RWCT. V poslední kapitole teoretické části se věnuji popisu vybraných metod kritického myšlení, konkrétně těch metod, které jsou využity v praktické části diplomové práce. Praktická část obsahuje jedenáct příprav na vyučovací bloky českého jazyka a literatury v páté třídě základní školy. Témata jednotlivých lekcí jsem volila tak, aby bylo zastoupeno učivo ze všech složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Prostředkem k dosažení cílů jsou metody kritického myšlení. Jelikož metody kritického myšlení nejvíce pracují s odborným textem, několik jsem jich sestavila. Všechny tyto texty uvádím v přílohách. Při jejich tvoření jsem kombinovala texty z různých učebnic pro 5. ročník a dalších zdrojů. Všechny zdroje jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V přílohách jsou zařazeny texty a pracovní listy ke všem popsaným přípravám. Též je zde možné najít výsledky práce žáků, ukázky vypracovaných pracovních listů, fotografie i konkrétní práce dětí z realizace jednotlivých výukových bloků.

2 Teoretická část

2.1 Učitel a pojetí výuky

Ve své diplomové práci se zabývám využitím metod kritického myšlení ve výuce českému jazyku u žáků pátého ročníku. Tyto metody řadíme k tzv. metodám inovativním. Jejich zavádění do výuky vyžaduje od učitele změnu v jeho pojetí výuky. V této kapitole proto formuluji podstatné znaky pojetí výuky učitele (transmisivní přístup versus konstruktivistický přístup učitele), seznamuji se specifickou úlohou učitele v primární škole a jeho kompetencemi. Tyto srovnávám se standardy učitele RWCT, které přinášejí nutné změny v učitelově práci.

Učitel má ve škole a ve výchovně vzdělávacím procesu žáka velmi důležitou, trvalou a nezastupitelnou roli. Musí zvládat celou řadu profesních kompetencí. Jak se však proměňuje funkce školy a cíle vzdělávání, tak se také mění role učitele i jeho profesní kompetence. Tyto kompetence lze rozčlenit do tří skupin: kompetence osobnostní, kompetence pedagogicko-psychologické a kompetence oborové. Nově však mezi ně patří učit se být, poznávat, jednat, žít společně.

2.1.1 Učitel v primární škole

Kotrba a Lacina (Kotrba a Lacina, 2010, str. 17) uvádějí: „*Učitelství nelze chápat pouze jako jedno z mnoha možných povolání. Je to **poslání**. Formuje lidské duše a má vliv na vývoj každého jedince, jeho budoucí směřování a možnost výběru povolání.*“

Hlavní úlohou učitele v primární škole je, že žákům zprostředkovává přechod do systematického vzdělávání. Vytváří podmínky pro žákovo úspěšné vzdělávání a jeho pozitivní vztah ke škole a k učení, buduje podnětné a bezpečné sociální, emocionální a pracovní klima pro učení. Poznává individuální potřeby a možnosti každého žáka, které respektuje. V popředí jeho zájmu stojí dítě samotné i s jeho potřebami a možnostmi, proto by učitel měl umět podchycovat specifické zájmy, schopnosti a nadání žáka. Měl by vědět, co žáky zajímá, co chtějí, co potřebují objevovat. Zprostředkovává žákům základy kultury a učení. Měl by mít v zásobě velkou škálu diagnostických, výchovných a vyučovacích metod a postupů, jež kladou důraz na komunikaci, aktivní učení, spolupráci, pomoc a podporu, na kladně laděné hodnocení.

2.1.2 Učitel RWCT

Nároky na učitele RWCT jsou dány standardem učitele RWCT. Tento slouží jak samotným učitelům, tak i těm, kteří sledují, reflektují a hodnotí kvalitu práce učitele. Standardem učitele RWCT je souhrn učitelových kompetencí, jehož základ tvoří profesní kompetence k řízení efektivních učebních procesů žáků. Jsou zde zdůrazněny dovednosti budovat vhodné klima, plánovat, pečlivě volit a formulovat výukové cíle, volit a užívat odpovídající metody a formy práce, zejména metody aktivního učení, efektivní metody čtení a psaní, metody metakognitivního učení, dovednosti účinného hodnocení a sebehodnocení žáků (Tomková, 2007, str. 7).

2.1.3 Změny, které program RWCT vnáší do učitelovy práce

Změny, které program RWCT vnáší do učitelovy práce, popsalo občanské sdružení Kritické myšlení (materiál o. s. Kritické myšlení) takto:

Učitel

- *„vytváří ve třídě bezpečné prostředí (bezpečné v tom smyslu, že se žáci nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory jak ze strany učitele, tak i spolužáků)*
- *zvládá metody aktivního a kritického myšlení a časem je schopen zavádění vlastních aktivit a strategií podle potřeb žáků, které vyučuje*
- *navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, tj., že jeho výuka nespočívá jen na znalosti faktů a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje takové problematické úlohy, které nemají pouze jedno řešení nebo jednoznačné řešení*
- *připouští, že neexistuje pouze jedna správná odpověď na každou otázku, a má z toho radost*
- *se učí pokládat žákům i otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu*
- *se učí vést diskuzi mezi žáky tak, aby žáci diskutovali mezi sebou, a ne aby se s každým příspěvkem do diskuze obraceli na učitele jako na autoritu*
- *připouští, ba dokonce podporuje ty názory žáků, které se liší od myšlenek a názorů jeho vlastních*
- *připouští, že není jediným a definitivním zdrojem informací pro žáky*
- *si zvyká na to, že každý žák si z učebního procesu odnese jiné poznatky a dovednosti, a to dle svých přání, zájmů, potřeb, talentu apod.*

- *se více zabývá učením každého žáka individuálně, je mu nápomocen při formulování osobních učebních cílů, které by měly reflektovat cíle celé třídy nebo skupiny*
- *zvládá kooperativní metody a strategie*
- *se učí pečlivému plánování a promyšlení učební látky a volbě vhodných učebních činností, metod, strategií*
- *osvojuje si nové techniky hodnocení, jež mu umožní nové procesy hodnotit novými nástroji*
- *se učí pracovat společně, tj. zároveň se žáky*
- *neustále reflektuje svoji práci“.*

Standard učitele RWCT se soustředí na rozvoj kritického myšlení žáků a k učení volí především metody slovní, přesto je třeba u žáků primární školy respektovat individuální a věkové zvláštnosti dítěte mladšího školního věku, tedy používat i jiné přístupy, strategie a metody, které všestranně naplňují všechny čtyři pilíře vzdělávání dle programu RWCT: učit se být, poznávat, žít společně, jednat.

2.2 Učitelovo pojetí výuky

Pojem pojetí výuky zahrnuje širokou škálu rozličných jevů. Je vždy záležitostí jednoho konkrétního učitele a oplývá řadou charakteristických vlastností. Učitelovo pojetí výuky není zjevné ani přímo vyjádřené. Často je neuvědomované, ale přesto ovlivňující. Je subjektivní, vlastní danému konkrétnímu učiteli a podřízené jeho individualitě. Utváří se spontánně, proměňuje se životními zkušenostmi, ale pouze pomalu, takže má spíše stabilní povahu. Projevují se v něm učitelovy lidské hodnoty a postoje. Lze jej ovlivnit přípravou a dalším vzděláváním. Každý učitel má své pojetí výuky, které se neustále vyvíjí a proměňuje, a to i pod vlivem vnějších tlaků a autorit (Mareš, 1997, str. 12-13). Žádný z pedagogů by však neměl být spokojen s dosavadním průběhem své učitelské praxe, měl by se neustále vzdělávat a zařazovat do výuky různé formy aktivizačních metod. Učitel řídí při výuce učební proces žáka a může zvolit, jakým způsobem k němu přistoupit. Záleží na učiteli, jeho povaze a dovednostech, který přístup zvolí jako převládající.

Lidské a demokratické přístupy představují základní stavební kameny reforem současného školství. Konkretizovány jsou v představě školy, která dítěti poskytuje své služby, pomáhá mu v jeho vývoji, stává se místem všestranné kultivace žákovy osobnosti. Důraz je dáván na úctu k dítěti samotnému, na respekt a důvěru, na vlastní prožitky a zkušenosti.

Humanistický přístup prosazuje takový typ školy, který žáka osobnostně rozvíjí, je založen na komunikativním přístupu, spolupráci a partnerství.

Kargerová a Krejčová (Kargerová a Krejčová, 2011, str. 17) uvádějí: „*V případě přístupu, v němž je hlavním aktérem dění ve škole učitel, hovoříme o tzv. učitelocentrickém vyučování (teacher-centered education). Jedná se o vzdělávání, v němž učitel sehrává dominantní roli, je ústřední postavou rozhodující o obsahu i metodách práce, dítě se přizpůsobuje. Oproti tomu můžeme postavit vzdělávání orientované na potřeby, zájmy a osobnost dítěte, tzv. pedagogický přístup zaměřený na dítě (child-centered education).*“

Cíle vyučování tedy mohou být naplňovány buď transmisivním, nebo konstruktivistickým způsobem.

2.2.1 Transmisivní přístup k vyučování

Transmisivní vyučování lze také ztotožnit s pojmem tradiční či klasická výuka. Je staré jako lidstvo samo. Vnímá výuku jako přenos poznatků od těch, kteří vědí (učitelů), k těm, kteří vědí méně (žákům), a ne tak dokonale. Je založeno na přenosu hotových poznatků z učitelovy mysli, učebnic, encyklopedií či elektronických médií do paměti žáků. Pro transmisivní výuku je charakteristické přímé osvojování nových poznatků. Žáci informace a hotové poznatky pasivně přijímají. Nasazeny jsou takové výukové strategie, které žákům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti. Výuka je vedena z velké části monologickou frontální metodou, převládá výklad, popis, přednášení. Transmisivní vyučování je soustředěné na učební osnovy a obsah vyučování. Typickým znakem je společná práce žáků ve třídě, kterou řídí, usměrňuje a kontroluje kantor. Ten se snaží plnit učební osnovy a nevěnuje se potřebám žáků, jejich motivům a obtížím, protože se mu nedostává času (Kotrba a Lacina, 2010, str. 18).

Toto pojetí výuky je orientované na fakta a výsledky. Určitou měrou přispívá k rozvoji paměti, nekultivuje však dostatečně myšlení a dává minimum podnětů k rozvoji tvořivosti žáka. Cílem je osvojení si maximálního počtu poznatků. Ty se žáci učí nazpaměť, bez aktivního propojení se svými zájmy, dřívějšími poznatky a zkušenostmi. Hlavní postavení a nepostradatelnou roli v transmisivním způsobu výuky má učitel, který je jakýmsi garantem pravdy. Kargerová s Krejčovou (Kargerová a Krejčová, 2011, str. 18,19) uvádějí: „*Učitelé jsou odpovědní za chování dětí a dění ve třídě, jsou v ní hlavní autoritou. Učitelé jsou v roli „předavatelů“ informací. Znalosti dětem poskytuje učitel.*“ Hlavní výukovou metodou je zde výklad, často v kombinaci s metodou názorně

demonstrační. Kargerová s Krejčovou (Kargerová a Krejčová, 2011, str. 19) dodávají: *„Děti pracují pod přímým vedením učitele. Vzdělávací aktivity vycházejí zejména z práce s učebnicemi, cvičebnicemi a sešity. Děti pracují převážně individuálně, každý sám za sebe.“*

2.2.2 Konstruktivistický přístup k vyučování

Konstruktivistické pojetí výuky představuje snahu o překonání transmisivního způsobu vyučování. Charakteristickým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s předchozími znalostmi a zkušenostmi žáka, protože žák si do vzdělávacího procesu přináší představu o tom, jak vypadá svět. Tato představa světa do značné míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění novým informacím a jeho učení. Konstruktivistický přístup vychází z toho, že poznatky jsou v podstatě nepřenositelné. Přenosné jsou pouze informace. Poznatky vznikají až v mysli poznávajícího člověka, jsou to jeho individuální konstrukty. Jejich vytváření se opírá o informace, je však podmíněno vlastními zkušenostmi a předchozími představami žáka. Žák sám si buduje nové poznatky během aktivní činnosti, při které pracuje s danými informacemi, ale i se svými předchozími znalostmi a zkušenostmi. Úkolem učitele je pomoci žákům nalézt vztahy mezi novými informacemi a starými zkušenostmi a pomoci jim nové informace utřídit. Kantor volí způsoby práce, které nejdříve umožňují žákům vyvolat takové myšlenky nebo dovednosti, které mohou, ba přímo souvisejí s probíraným tématem. Tím se aktivují dosavadní znalosti žáků. To je úkolem úvodní části hodiny, kterou v rámci kritického myšlení nazýváme evokací. V další části hodiny, jež nazýváme uvědomění si významu, pak žáci objevují, konstruují a upevňují si nové významy. Po té následuje procvičení a aplikace učiva, prostřednictvím nichž žák nový poznatek zasouvá hlouběji do mysli. Následuje reflexe toho, co se jednotlivec sám pro sebe naučil a co nového by se chtěl ještě dozvědět. V konstruktivistickém pojetí vyučování je role učitele taková, že učitel se spíše stává režisérem, garantem metody. Kargerová a Krejčová (Kargerová a Krejčová, 2011, str. 18,19) říkají: *„Učitelé jsou v roli průvodců dětí na jejich vzdělávací cestě, jsou partnery podporujícími učení dětí. Učitel vede děti nepřímou, tím, že vytváří podmínky a prostředí, v němž mohou děti pracovat samostatně, nezávisle na jeho osobě.“* Kromě individuální práce žáka tu mnohem více získává význam interakce mezi žáky navzájem. Kargerová a Krejčová (Kargerová a Krejčová, 2011, str. 19) k tomuto dodávají: *„Děti pracují individuálně, ve dvojicích, menších i větších skupinách, mají možnost si pomáhat a spolupracovat.“*

Hlavním znakem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu budování významů z dostupných informací a dosavadních zkušeností. Tyto informace a zkušenosti žáci různě zpracovávají, s ohledem na vlastní úroveň kognitivních procesů. Jsou ovlivněny jeho emocemi, názory i očekáváními, které se zakládají na prekonceptech žáků a jejich předchozích zkušenostech.

Maňák a Švec (Maňák a Švec, 2003) spojují konstruktivistické pojetí výuky s komplexními a aktivizačními výukovými metodami, jako jsou metody diskusní (dialog, diskuse), problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, partnerská výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích, výuka dramatem.

Konstruktivistické přístupy lze v současné době považovat za možný způsob překonání tradičního modelu výuky. Pro konstruktivistické pojetí výuky jsou inovativní výukové metody nepostradatelné. Jsou charakteristické náročnější přípravou, než je tomu při použití tradičních výukových metod, vyžadují většinou materiální zajištění, ale také postupnou přípravu žáka na tento způsob vzdělávání.

2.3 Předmět český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Vyučovací předmět český jazyk a literatura je jedním z klíčových pojmů mé diplomové práce. V této kapitole shrnuji hlavní myšlenky týkající se zakotvení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), zmiňuji se o jednotlivých složkách vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Nezbytnou součástí souboru příprav v praktické části jsou očekávané výstupy pro 2. období a učivo, proto se o nich na tomto místě též rozepisují.

V roce 2004 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tímto rozhodnutím se změnil systém kurikulárních dokumentů. Rámcové vzdělávací programy se staly základem pro kurikulární reformy. RVP ZV je dokument, který vychází z nově pojaté strategie vzdělávání, která klade důraz na dosažení klíčových kompetencí. Vymezuje vše, co je nezbytné pro povinné základní vzdělávání (RVP ZV, 2013, str. 6).

Mnohé tendence, které jsou RVP ZV podporovány, a cíle, které jsou tímto dokumentem stanoveny, jsou vlastní nebo blízké též programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, o kterém pojednávám v kapitole 2.5.

2.3.1 Jazyk a jazyková komunikace

Do této podkapitoly jsem zařadila výběr základních myšlenek z RVP ZV zaměřených na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Jazyk a jazyková výchova má ve výchovně vzdělávacím procesu výsadní a stěžejní postavení. Podle úrovně jazykové kultury všeobecně poznáme vyspělost žáka, který absolvoval základní vzdělávání. Podle RVP ZV (RVP ZV, 2013, str. 17) „*jazyková výuka vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“. Obsahem této vzdělávací oblasti je na prvním stupni základní školy vzdělávací obor Český jazyk a literatura a vzdělávací obor Cizí jazyk. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je potřebný převážně pro upevnění důležitých poznatků týkajících se jazykového vzdělávání a také pro úspěšné vzdělávání v dalších oblastech. Užívání češtiny v psané i mluvené podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Dochází k vytváření mezilidské komunikace a to tím, že se žáci pokoušejí vyjadřovat své pocity a reakce takovým způsobem, aby pochopili svou roli v různých komunikačních situacích, uměli se tak orientovat ve světě a vnímali i sami sebe.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má své cílové zaměření. V RVP ZV (RVP ZV, 2013, str. 18) se konstatuje: „*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *pochopení jazyka jako prostředku historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,*
- *pochopení jazyka a 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 založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.“*

2.3.2 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek:

- **Komunikační a slohová výchova** učí žáka kultivovaně psát a mluvit, vnímat určitá jazyková sdělení, číst s porozuměním, používat vhodné jazykové prostředky. Učí žáka věcně i gramaticky správnému písemnému vyjádření a vlastnímu psaní.
- **Jazyková výchova** vede žáky k postupnému osvojování si spisovné podoby jazyka, k poznávání jeho forem a klade důraz na logické myšlení a samostatné uvažování.
- **Literární výchova** žáky seznamuje s díly českých i zahraničních autorů. Pomocí četby žáci poznávají základní literární druhy. Vede žáky k reprodukci a interpretaci textu, též k utváření vlastního názoru na literární díla.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy je tvořen dvěma částmi: částí zaměřenou na očekávané výstupy a částí týkající se učiva. Očekávané výstupy se zaměřují na využití a ověření v běžném životě, tedy na zaměření praktické. Protože se má diplomová práce soustředit na žáky 5. ročníku, v další části uvedu výčet těch očekávaných výstupů pro 2. období, kterých jsem využila při sestavování příprav v praktické části. Totéž se týká i učiva. Učivo je v RVP ZV rozděleno do témat a činností, které jsou následně brány jako prostředky k dosažení očekávaných výstupů. RVP ZV vymezuje učivo tak, aby si jej školy mohly rozpracovat do jednotlivých ročníků.

Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy pro 2. období: žák

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas,
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává,
- volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru,
- rozlišuje spisovnou 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 nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti (RVP ZV, 2013, str. 20).

Z doporučeného učiva komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ jsem vybrala: z dovednosti **čtení**: věcné čtení (čtení jako zdroj informací, klíčová slova, vyhledávací čtení), z dovednosti **naslouchání**: věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní, záznam slyšeného), z dovednosti **mluvení**: základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), komunikační žánry: vypravování, z dovednosti **psaní**: základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku), technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu), žánry písemného projevu: adresa, inzerát, dopis, popis, vypravování.

Slohová složka předmětu český jazyk se soustředí převážně na komunikaci. Usilujeme o to, aby u žáka docházelo k rozvoji komunikačních schopností, ale i k osvojování systému poznatků o stylistice, které mu umožní vědomě vytvářet a posuzovat projev vlastní, ale i projevy druhých. Cílem vyučování slohu je rozvíjet u žáka takové styly, které respektují účelnost projevu a záměr autora. Na 1. stupni základní školy usilují učitelé ve slohové výuce především o to, aby se žák vyjadřoval smysluplně a jazykově správně, ve shodě se spisovnou normou. Období 1. stupně je velmi důležité pro aktivní osvojování spisovného vyjadřování.

Ve slohové a komunikační výchově na 1. stupni je podstatné to, aby slohové vyučování bylo ve shodě s rozvojem vyjadřovacích schopností žáků. Mělo by být přizpůsobeno jejich vyjadřovací úrovni. Cíle a úkoly je třeba v jednotlivých etapách slohové výchovy

odstupňovat, při respektování individuálních rozdílů mezi žáky. Konečným cílem je dosažení vyšší komunikační úrovně žáků (Čechová a Styblík, 1998, str. 198).

Jazyková výchova

Očekávané výstupy pro 2. období: žák

- porovnává významy slov,
- 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,
- 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 i/y ve slovech po obojetných souhláskách,
- zvládá základní příklady syntaktického pravopisu.

Z doporučeného učiva jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ jsem se zaměřila na následující témata: **slovní zásobu a tvoření slov** (slova a pojmy, význam slov, stavbu slova – kořen, část předponová, příponová, koncovka), **tvarosloví** (slovní druhy, tvary slov), **skladbu** (věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice) a **pravopis** (lexikální a základy syntaktického – shoda přísudku s holým podnětem).

V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti tak potřebné k tomu, aby si osvojovali spisovnou podobu českého jazyka, ale i jeho další formy. Snaží se žáky vést k jasnému a srozumitelnému vyjadřování. Při rozvoji znalostí a dovedností ve smyslu jazykové výchovy se nutně procvičují a prohlubují i obecné intelektové dovednosti jedince. K těmto dovednostem řadíme např. dovednost porovnávat různé jevy, jejich shodné a odlišné znaky, třídění je podle daných hledisek, klasifikace podle určitých zásad a vytváření jejich zobecnění. Český jazyk je tak od počátku vzdělávání nejen nástrojem získávání mnoha informací, ale i předmětem poznávání (RVP ZV, 2013, str. 17).

Literární výchova

Očekávané výstupy pro 2. období: žák

- 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.

Z učiva literární výchovy jsem se soustředila na toto učivo: **tvořivé činnosti s literárním textem** (volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu), **základní literární pojmy** (pohádka).

V literární výchově se žáci kromě seznamování se se základními literárními druhy a žánry prostřednictvím četby učí také vnímat charakteristické znaky literatury. Literární výchova se snaží naučit žáky vnímat cíle a myšlenku jednotlivých děl a také autorů těchto děl. Žáci si postupně rozšiřují obsah a kvalitu čtenářského přehledu a rozvíjí i mnohé další čtenářské dovednosti.

Pedagogové mají ve výuce klást důraz na to, aby docházelo k co nejužšímu propojování jednotlivých složek vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura. Při kombinování již zmíněných složek se zvyšuje účinnost a přínos výuky pro žáka i učitele. Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 8) říká: *„Učivo ČJL by měla škola a učitel volit především tak, aby žákovi sloužilo k budování porozumění a ke kultivovanému a účinnému vyjadřování. Je potřeba obezřetně promýšlet to z dosavadního učiva, které k rozvoji žákova dorozumívání nevede dost účinně, - aby ve výuce nezabíralo čas, který je tak potřebný na přípravu ke kultivované komunikaci.“* Při takovém způsobu vyučování se ale zároveň zvyšují nároky na učitele. I přesto mohou učitelé čerpat z velkého množství materiálů pro výuku a to jim přináší určitou svobodu ve volbě učiva, různých metod a forem výuky, které vedou k naplnění vytyčených cílů.

Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 10) uvádí: *„Výuka má být vedena tak, aby žák mohl považovat za cíl svého učení v ČJL především své vlastní zlepšení v dorozumívání a rozvoj svého čtenářského prožitku i porozumění.“*

Vyučovací předmět má již od prvního ročníku základní školy až do konce střední školy název Český jazyk a literatura. V některých zemích se jedná o dva samostatné předměty, v České republice jde o jeden komplexní vyučovací předmět, ovšem vnitřně strukturovaný.

Obsahuje složku jazykovou, složku literární a složku slohovou. Jazyková výchova by se neměla v praxi od složky slohové oddělovat (Čechová a Styblík, 1998, str. 18).

Stmelení jazyka a literatury do jednoho předmětu má svou podstatu, vychází ze skutečnosti, že všechny složky vyučovacího předmětu pracují s jazykovým materiálem. Umělecká literatura k dosažení svých estetických záměrů využívá jazyk, ovšem národní jazyk v celé jeho podobě (i se všemi nespisovnými útvary), na rozdíl od výuky jazykové, která se cíleně zabývá jen jazykem spisovným.

Propojení všech složek má své přednosti: je dána možnost úzké spolupráce, odůvodněného propojování všech složek a celkového přístupu k textu, ať je to interpretace textu v literární složce předmětu, nebo jazykové rozborů ve složce jazykové. Předpokládá se vliv jazyka uměleckého textu na vyjadřování žáka, přispívá k formování charakterových vlastností jedince, zejména při samotné práci s jazykovým materiálem.

O propojenosti všech složek jazyka se zmiňuje též Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 39).

Říká: „*Výuka by měla probíhat ve čtyřech základních liniích:*

1. *linie – Psaní a mluvení k zvolenému účelu a pro určitého adresáta.*
2. *linie – Zvládání pravopisu, mluvnice, slovní zásoby v dorozumívání a při čtení.*
3. *linie – Řeč o řeči, o jazyce a dorozumívání během dorozumívání i po něm.*
4. *linie – Literární výchova a čtení.“*

Všechny čtyři navrhované linie mají být vzájemně propojeny. První tři linie jsou propojeny s literární výchovou, včetně poslechu i vlastní tvorby dětí, tak, že četba je podnětem k vážnému hovoru a psaní mezi žáky, je příležitostí k pozorování a osvojování řady vyjadřovacích i tvůrčích prostředků a dává prostor k hojnému kultivovanému vyjadřování vlastních myšlenek a pocitů i v psaní vlastních žákových textů (Hausenblas, 2015, str. 39).

Nevýhody propojování všech složek jazyka vyplývají z toho, že literární složka má blíže k estetickým výchovám (hudební, výtvarné), radíme ji proto k předmětům esteticko-výchovným. Problémem je také klasifikace, ta může působit, kvůli nutnosti přihlížet k úrovni zvládnutí všech disciplín, učitelům obtíže. Na straně druhé však dává žákům příležitost, aby některé své nedostatky a slabší výkony v jedné složce, popř. menší zájem o ni, nahradili úspěchy a pozitivními postoji ve složkách ostatních. Takto široce pojatý předmět umožňuje i slabého žáka podpořit dobrou známkou a tím zvýšit jeho pracovní úsilí i sebevědomí (Čechová a Styblík, 1998, str. 19).

2.3.3 Vyučovací předmět český jazyk – cíle a úkoly

Český jazyk je velmi důležitým a zároveň základním znakem českého národa, je jeho jazykem národním. Mateřskému jazyku se dítě učí již od narození přirozenou cestou – metodou odezírání a nápodobou od matky či jiných lidí, se kterými žije. Takto si dítě osvojí již ve velmi raném předškolním věku základy mateřského jazyka do takové míry, že nemívá základní dorozumívací problémy. S příchodem a nástupem dítěte do základní školy začíná komplexní školní péče o rozvoj mateřského jazyka dětí, nejen v jeho podobě psané.

Český jazyk jako vyučovací předmět má v celé soustavě vyučovacích předmětů prvořadý význam, neboť na jeho správném zvládnutí je do značné míry závislý úspěch v ostatních předmětech. Jedním z podstatných znaků českého jazyka je jeho koncentrační význam, protože na jednu stranu využívá zkušenosti a poznatky žáků z veškerého vyučování a z mimoškolní činnosti, na straně druhé celkově ovlivňuje veškeré vyučování.

S postavením českého jazyka v celé soustavě vyučovacích předmětů souvisí i jeho další vlastnost – mnohostrannost, tj. široká škála jeho mezipředmětových vztahů. Tyto vztahy mají dvojí směr:

- ostatní předměty závisí na pochopení a výsledcích vyučování mateřskému jazyku,
- ostatní předměty mají vzhledem k mateřskému jazyku určité povinnosti, tzn. pěstovat kultivovaný spisovný jazyk.

Je naprosto jasné, že úroveň vyjadřování žáka ovlivňuje jeho úspěch ve všech ostatních vyučovacích předmětech. Všechny předměty společně usilují o rozvoj myšlení a ostatních procesů osobnosti. V tom se navzájem podporují a jsou na sobě i navzájem závislé (Čechová a Styblík, 1998, str. 17).

Hlavním cílem vyučování českému jazyku je **rozvoj schopnosti komunikovat spisovným jazykem**. Dalším cílem je cíl **komunikační**. Ten předpokládá znalost a vědomé užívání jazykových prostředků. Cíl **kognitivní** (poznávací) neboli ovládnutí jazykového systému je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným, ale podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je podmínkou pro úspěšné, spisovné a funkční vyjadřování a komunikaci. Cíle komunikační i kognitivní jsou součástí cíle **výchovného**. Na jeho plnění se podílejí různé instituce, obzvláště rodina, ale i škola se svým systémem vyučovacích předmětů. Vyučovací předmět český jazyk má svůj **výchovný** (formativní) cíl. Tím je vytváření postojů žáka k jazyku, k vyjadřování, pěstování zájmu o jazyk

a jazykovědu, pěstování schopností jazykových a slohových, schopností komunikačních a rozumových, ale i technických (technika psaní, projevy tematicky zaměřené daným směrem). Cíl **estetický** se podílí na tříbení vkusu žáků a snaží se v nich pěstovat smysl pro krásu.

Všechny zmíněné cíle jsou velmi náročné. Jejich splnění není možné bez kooperace samotných učitelů, autorů učebních osnov, učebnic, metodických příruček a v neposlední řadě bez úsilí a dobré vůle těch, kterých se nejvíce týkají, tj. žáků samotných. Hlavním vodítkem úspěchu učitele jsou právě výsledky práce jeho žáků (Čechová a Styblík, 1998, str.10). Uvedené cíle lze považovat spíše za cíle obecné.

Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 26) hovoří o mnohem konkrétnějších cílech českého jazyka: „*Žák má od dětské řeči postupně přecházet ke kultivovanějšímu vyjadřování i vnímání a k používání spisovného jazyka. Nejde jen o spisovná slova a koncovky. Kultivovanost dorozumění spočívá i v těchto rysech řeči:*

- a) *Kultivované hlasové podání a čisté psaní.*
- b) *Souvislé a věcně uspořádané povídání či psaní.*
- c) *Vědomá práce s adresátem, záměrem a tématem.*
- d) *Ujasnění významu a dobývání smyslu sdělení.*
- e) *Respekt k podmínkám a potřebám komunikační situace.“*

2.4 Kritické myšlení

Jedním z trendů současného školství je oproštění se od pasivního příjmu informací žáky. Jde o to, aby žák přijímal informace vlastním aktivním přičiněním a na základě takto získaných informací si vytvářel vlastní úsudky. Tímto procesem si poměrně dosti efektivně rozvíjí schopnost kriticky myslet. Abychom své žáky naučili kriticky myslet, je třeba dodržovat předpoklady a splňovat podmínky pro zavádění kritického myšlení do výuky. V kapitole o kritickém myšlení vymezují, co znamená kriticky myslet, zabývám se podmínkami, které je nutné vytvořit, abychom žáky přiměli kriticky myslet a objasňuji vliv kritického myšlení na žáky.

Existuje mnoho různých definic pojmu kritické myšlení. Kritické myšlení žáků v jeho plné šíři rozvíjí program RWCT. Koná tak díky aktivnímu učení, čtení, psaní a kooperativním strategiím. Program RWCT a kritické myšlení naplňují principy na dítě zaměřené pedagogiky a pomáhají žákovi v jeho učení. Podle Steelové, Meredith, Temple a Waltera (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 6) „*myslet kriticky znamená uchopit*

informaci (myšlenku) a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nazaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko. Tento aktivní a interaktivní poznávací proces probíhá současně na mnoha úrovních, může být přísně cílevědomý nebo tvořivě improvizací.“

Kritické myšlení má důležitou vazbu na skutečné podněty, ke kterým máme osobní vztah. Kriticky myslet se nejlépe naučíme na problémech a otázkách, které se spojují s naším každodenním životem.

2.4.1 Předpoklady a podmínky pro zavádění kritického myšlení do výuky

Kritické myšlení by do výuky mělo být zaváděno systematicky, jinak by žáci nebyli schopní kriticky myslet. Důležitý je přístup učitele k výuce, k žákům samotným, k jejich myšlení a názorům. Kritické myšlení může vzniknout jedině tam, kde učitel naslouchá svým žákům, toleruje a přivítá různé názory a netrvá jen na jedné správné odpovědi. Pedagog je též povinen zajistit základní podmínky pro rozvoj kritického myšlení. Těmito podmínkami jsou dostatek času, příležitosti žáků i studentů k vyzkoušení si kritického myšlení, zajištění bezrizikového a zároveň bezpečného prostředí, v němž nebudou žáci vystaveni posměchu. Další důležitou podmínkou je, aby učitel byl schopen vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka a činit kritické úsudky.

Zařazení kritického myšlení do vyučování a žákova života je velmi dlouhý proces, který vyžaduje trpělivost, sílu a velké odhodlání i nasazení učitele. Důležité je i to, jak jsou žáci na tuto výuku vybaveni z předchozího vzdělávání. Je obtížné změnit jejich dosavadní stereotypy, kdy nemuseli tvořivě a kriticky myslet, hodnotit, porovnávat. Byli zvyklí dostávat již hotové informace a najednou dochází ke změně, při níž se vyžaduje jejich pozornost, aktivita, schopnost vyjádřit a obhájit si své názory. Z těchto důvodů je důležité informovat učitele o novém způsobu práce a snažit se je přesvědčit, že zavádění kritického myšlení do vyučovacího procesu je smysluplným procesem (Šteyerová, 2007, str. 18-25).

2.4.2 Prostředí pro rozvoj kritického myšlení

Kritické myšlení není učivo, které se žák naučí a zase zapomene. Existuje však několik podmínek týkajících se atmosféry ve třídě a chování žáků, které jeho rozvoj podporují.

Steelová, Meredith, Temple a Walter (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 11) konkretizují tyto podmínky:

1. *„Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení.*
2. *Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat.*

3. *Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně.*
4. *Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.*
5. *Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.*
6. *Vyjádrít důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky.*
7. *Oceňovat myšlení.*
8. *Být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet. “*

V následujícím textu zmiňuji základní myšlenky o těchto podmínkách a rozvádím je podrobněji podle Steelové, Meredith, Temple a Waltera v Příručce I (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 11-13).

Čas pro kritické myšlení

Kritické myšlení je časově náročné hned z několika důvodů. Než žák začne o tématu hlouběji přemýšlet, musí si ujasnit, co již o tématu samotném ví. Sdílení myšlenek s ostatními spolužáky si vyžádá též hodně času, žák však má při něm příležitost vyslechnout si komentáře a názory ostatních a přemýšlet o nich. Je vhodné, pokud učitel položí otázku, stanovit čas na její promyšlení. Od žáků se tak díky tomuto vhodnějšímu přístupu dočká většinou několika různých odpovědí.

Výzva k volnému přemýšlení, vytváření hypotéz a vyslovování domněnek

Žáci nejsou příliš zvyklí promýšlet důležité problémy ze všech stran. Velmi často čekají, že jim řešení bude předloženo. Avšak ti z nich, kteří jsou schopni myslet kriticky, vyvíjejí hypotézy, přetvářejí je, nabízejí vlastní koncepty, vidí problém z různých stran, pohlíží na něj z různých úhlů pohledu. Pedagog by měl tento způsob myšlení podporovat, měl by vyzývat a nabádat žáky k rozličným hypotézám. Současně by měl ale počítat s tím, že žáci si pravděpodobně budou vymýšlet i hlouposti. Pokud žáci pochopí, že i toto je součást procesu myšlení a že je to pro ostatní žáky i vyučující přijatelné, aktivně se zapojí do kritických analýz.

Rozmanitost názorů a postojů

Jakmile žáci zjistí, že se učitel zajímá o jejich vlastní nápady, začnou říkat množství nejrůznějších dohadů, názorů, hypotéz, vysvětlení, soudů, hodnocení. Většinou neexistuje jediná správná a definitivní odpověď. Kritické myšlení se rozvíjí v takové třídě, ve které je patrné porozumění, podporující atmosféra a kde se akceptují různé mínění a úsudky. Nastane-li situace, kdy existuje právě jedna správná odpověď, je třeba ocenit nejen

odpověď samotnou, ale především cestu, kterou se žáci k odpovědi dobrali. Proces je v tomto případě důležitější než výsledek.

Aktivní účast žáků

V klasické výuce je žák vesměs v roli příjemce informací od učitele. Vědomosti získává z učitelova výkladu nebo přečtením učebního textu. Důkazem, že žák učivo zvládl, je memorování učiva na příkaz. Žáky, kteří jsou na takovýto způsob výuky zvyklí, je třeba ke kritickému myšlení podněcovat. Metody výuky, při nichž je žák nucen vytvářet, formulovat a obhajovat vlastní hypotézy a názory, nazýváme aktivizační, jelikož žáky aktivizují a vyvolávají jejich zájem o učení.

Prostředí bez posměchu

Svobodně myslet se může stát rizikovým faktorem. Jak již bylo dříve řečeno, kritické myšlení s sebou někdy přináší hloupé nápady, rozpačité postřehy nebo bláznivé kombinace. To vše k procesu myšlení patří, je to jeho nezbytná součást. Je důležité zavést ve třídě pravidlo, že je nepřipustné vysmívat se nápadům ostatních. Výsměch může u žáka snížit ochotu zariskovat si a myšlení může být následně utlumeno. V prostředí, kde toto riziko nehrozí, kde jsou akceptovány různé nápady, jsou žáci motivováni k aktivní účasti na myšlení.

Respekt na straně učitele a odpovědnost na straně žáka

Dospělí si často dělají starosti, zda a jak žáci a studenti pochopí některý druh informací. Snaží se kontrolovat a regulovat jejich myšlenky, jako by se dětské myšlení bez takové kontroly neobešlo, protože by mohlo způsobit nějakou škodu. Tyto obavy jsou bezdůvodné. Jakmile žáci chápou, že kantor jejich nápady a názory bere a oceňuje, jejich reakce jsou hodně zodpovědné a o své učení mají zájem. Cítí-li uznání a ocenění od učitele, berou celý proces svého učení velmi vážně.

Sdílení

Sdílení je důležité pro začlenění se do určité komunity. Stejně je tomu i tehdy, když žák sdílí své myšlenky, názory, postoje. Umožňuje mu to lépe se začlenit do kolektivu dané třídy. Sdílení však s sebou přináší i rizika. Žák, který před ostatní předstoupí jako ten, který něco vymyslel, předkládá myšlenky, které mohou být na jednu stranu skvělé, úžasné, na druhou stranu ale také mylné. Právě toto je proces, který charakterizuje učící se komunitu, jež je celoživotním zdrojem našeho učení.

Naslouchání

Naslouchání vyžaduje, aby se žáci zdrželi svých okamžitých úsudků či potřeby vyjádřit se na zadané téma. Jako zpětná vazba zde funguje kolektivní moudrost ostatních, která obohacuje vyjadřování žáků. Provozují-li žáci ve třídě dialog, učí se zkoumat a tříbit názory a „*umísťovat je do mozaiky myšlenek, kterou skládají během své učební a obecně životní zkušenosti.*“ (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 13)

K rozvoji kritického a tvořivého myšlení je zapotřebí aktivní účasti žáků na procesech myšlení i učení. Pokud budeme v žácích podněcovat samostatné myšlení důmyslnými vyučovacími metodami a používat vhodnou motivaci, můžeme dosáhnout jejich aktivní účasti na učebním procesu. Jenom takové prostředí, kde se respektují názory ostatních, může žáky motivovat k aktivní účasti na vzdělávání. Jsou-li žáci dostatečně motivováni a chtějí-li se učit, lze u nich dobře rozvíjet kritické myšlení. Pokud učitel dá žákům najevo, že jejich názory respektuje, přijímá a oceňuje, žáky to jistě velmi povzbudí a k vyučovacím procesu začnou přistupovat zodpovědněji.

2.5 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení

V této kapitole se věnuji programu RWCT. Jeho postupy se pro mě staly klíčovými při tvoření souboru příprav v praktické části diplomové práce. Do čtvrté kapitoly jsem též zařadila důležité myšlenky, které se týkají teoretických východisek programu RWCT, zejména učení se čtením a psaním. Čtení a psaní jsou totiž považovány za stěžejní činnosti v hodinách českého jazyka, jsou velmi úzce propojeny a provázány. V jedné z podkapitol se rozepisují o cílech programu RWCT, které jsou v mnoha bodech totožné s cíli RVP ZV. Jelikož se má diplomová práce zabývat nejen postupy programu RWCT, ale i žáky prvního stupně základní školy, najdeme v této kapitole i vybrané myšlenky o tom, jak lze program RWCT úspěšně zavádět do českých primárních škol.

2.5.1 O programu RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je inovativní program, který je u nás nabízen od roku 1998. Naším učitelům dává mnoho podnětů k tomu, jak efektivně vyučovat, jak posunout výsledky učení žáků, jak a co vyučovat, jaká témata ve vyučovacím procesu využívat. Cílem programu RWCT však není úplně zbořit učitelovy navyklé způsoby práce a organizaci vyučování, proto je přijatelný a realizovatelný v podmínkách primární školy. Významně se podílí na vnitřní reformě českého školství.

Tvůrci programu RWCT převzali, zdokonalili a vypracovali řadu konkrétních metod, které mohou učitelé užívat. Postupně lze v primární škole využívat a zařazovat mnoho ze strategií, metod a technik, které právě program RWCT nabízí. Jedná se o jeden z nejpropracovanějších systémů inovativního vzdělávání v Čechách, který nabízí metody rozvíjející čtenářskou gramotnost pro všechny předměty, není tedy určen výhradně češtinářům.

2.5.2 Program RWCT v podmínkách české primární školy

Program RWCT napomáhá k rozvíjení klíčových kompetencí žáků, tj. dovednosti učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet. Zvláště se zaměřuje na rozvoj poznání žáků. V primární škole vytváří předpoklady pro celoživotní učení, buduje bezpečné a inspirativní prostředí pro učení. Hlavním nástrojem učení, vyjadřování, komunikace a tvorby je v programu RWCT jazyk.

Za největší přínos programu RWCT pro kvalitní proměnu výuky je považováno vytvoření srozumitelného a účinného modelu třífázového učení (evokace, uvědomění si významu, reflexe), jež vychází z podstaty pedagogického konstruktivismu. Aby byl tento model naplněn, nabízí program RWCT řadu efektivních postupů, technik, metod a strategií učení, které využívají zvláště čtení, psaní a diskusi jako prostředek učení žáků. Tento model učení ovlivňuje spolupráci a působení mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Učitel se stává žakovým partnerem, podporuje výměnu názorů, umožňuje naslouchání a vyjádření se, vzájemnou pomoc.

Nový model učení umožňuje rozlišovat úkoly, činnosti i výsledky učení. Rychlejší a bystřejší žáci mohou v získávání vědomostí zacházet do hloubky, zvládnout více nových informací, pročíst si více odborného textu i pomáhat jiným. Naopak pomalejší a méně bystří žáci se mohou nechat inspirovat svými spolužáky, opravovat své znalosti, nechat si poradit od vrstevníků i učitele.

Diferenciace činností nutí učitele změnit pohled také na hodnocení. Učitelé musí pracovat s kritérii hodnocení. Není vhodné hodnotit výsledek, ale proces. Hodnocena je práce jednotlivce i skupin. Podstatným znakem hodnocení je hledání pozitiv, úspěchů žáků, oceňuje se originalita, nápad a vlastní názor. Žáci se postupně učí sebehodnocení.

Model výuky v systému E – U - R, metody RWCT i kooperativní strategie mohou působit již od 1. ročníku. Nutné je také plánovat v souvislosti s mezipředmětovými vztahy. Nezbytnou podmínkou proměny současné školy a výuky je kvalitní učitel. Tedy takový

učitel, který je vybaven profesními kompetencemi, rozumí podstatě aktivního učení žáků, umí takové učení řídit, sám se dále vzdělává a svou práci reflektuje (Tomková, 2007).

2.5.3 Pedagogický konstruktivismus

Konstruktivistické pojetí výuky je základním teoretickým východiskem programu RWCT. V konstruktivistickém pojetí výuky hraje hlavní roli žák. K učení je motivován vlastní vnitřní motivací, při práci je aktivní, pracuje se svými předchozími zkušenostmi (prekoncepty). Prekoncepty jsou myšleny všechny představy o všem, co by mohlo souviset s novým úkolem, s novým problémem, obsahem. Důležité jsou i nové informace a další zajímavé podněty, o kterých žák přemýšlí, objevuje je, diskutuje o nich, spolupracuje se svými spolužáky, myšlenky tvoří či je přetváří (rekonstruuje). Žák si uvědomuje své vlastní myšlení, v učení nachází smysl a za své učení přebírá zodpovědnost (Tomková, 2007, str. 19). Více o pedagogickém konstruktivismu pojednává kapitola 2.2.2.

Program RWCT nachází další zdroje toho, jak se dobře a efektivně učit rozumět zcela novým informacím, jak mezi nimi hledat souvislosti a jak efektivně rozvíjet kritické myšlení.

2.5.4 Učení se psaním a čtením

Program RWCT využívá jazyk jak v jeho mluvené, tak v jeho psané formě. Psaní má v programu RWCT zásadní postavení. V procesu vzdělávání je psaní velmi důležité, neboť vede žáky k životu v otevřené společnosti. Rozvíjí kritické myšlení tím, že pomáhá zaznamenávat myšlenky a představy již při jejich vzniku, dále je zkoumat a uvažovat o možných alternativách. Tím, že se snažíme nalézt co nejpřesnější vyjádření naší myšlenky, si dále upřesňujeme, co chceme sdělit. Je to vlastně jakási konverzace člověka se sebou samým. Ve škole psaní rozvíjí kritické myšlení za předpokladu, že je žákům umožněno prezentovat své texty, konverzovat o nich s učitelem a se svými spolužáky. Psaním o významných zážitcích a jejich sdílením v otevřené atmosféře se rozvíjí vzájemné porozumění a počátky komunity. Zároveň si žáci obohacují slovní zásobu a zvyšuje se jejich zvědavost. Prostřednictvím psaní se žáci blíže sžívají se svým okolím (Tomková, 2007, str. 19).

O čtení uvažují tvůrci RWCT jako o základním prostředku k získávání informací po celý život jedince. Nestačí jen naučit se dovednosti číst, žáci se musí učit číst a zároveň u toho přemýšlet. Čtení je nástrojem myšlení a učení se, nejde pouze o předmět studia. Čtení a odezva čtenáře na přečtené vedou ke kritické analýze textu. Učit se vzdělávacím

obsahům nejrůznějších předmětů ve škole většinou předpokládá samostatné přemýšlivé čtení. Proto porozumění procesům čtení může u žáků zdokonalit chápání toho, co se učí a jejich schopnosti analyzovat obsah učiva. Čtení je velmi úzce propojeno s psaním (Tomková, 2007, str. 19-20).

Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 68) říká: *„V žákově vlastním čtení a psaní a v aktivitách kolem čtení a psaní se nakonec snoubí většina cílů i učiva našeho předmětu. Pokud by však nad vlastní produkcí a nad autentickou četbou textů převažovaly ony aktivity průpravné, výkladové, nácvikové, kontrolní, nezůstane moc času na to, aby děti našly zájem a motivaci k tomu, že se naučí kultivovanému dorozumívání a že zvládnou spisovnou češtinu slovem i písmem, jak se dříve uvádělo u cizích jazyků ...“*

2.5.5 Kooperativní učení

Dalším východiskem programu RWCT jsou teorie kooperativního učení. Kooperativní uspořádání vztahů ve třídě má na rozvoj kritického myšlení velmi pozitivní vliv, má pozitivní vliv i na samotné výsledky učení. Výrazně se podílí na kvalitě průběhu učení a podporuje bezpečnější klima ve třídě. Kritické myšlení je myšlení ve společnosti.

V podmínkách současné české školy je kooperativní učení zatím pouze doplňkem, kterým se učitelé snaží výuku zpestřit. V tomto případě ale nemůže mít jeho zařazení úspěch, protože žáci potřebují rozvíjet konkrétní sociální a kooperativní dovednosti a měli by být přesvědčeni o významu kooperativních činností pro sebe a pro své učení. Spolupráci je možné kombinovat i s individuální či samostatnou prací žáka.

Tomková (Tomková, 2007, str. 37) považuje v podmínkách primární školy za základ budování spolupráce práci ve dvojicích. Poznává: *„Ve dvojicích žáci společně čtou, píšou, konfrontují své názory a odpovědi, hodnotí výsledky své práce (sdílení, čtení, učení se ve dvojicích). Tento způsob práce umožňuje všem žákům vyjádřit se, ostýchavým žákům prosadit se a získat okamžitě zpětnou vazbu.“* Práce ve dvojicích nebo ve skupině ovšem ještě neznamena kooperaci. Pro kooperaci je velmi důležitý také jednoduchý princip SÁM – DVOJICE – SKUPINA, zadání pro práci individuální, zadání pro práci ve dvojici, sdílení v celé skupině. Tento postup je velmi jednoduchý a vhodný pro všechny typy žáků. Při zadávání práce do dvojic si můžeme být jisti, že všichni žáci pracují, neboť to, na co přišli jako jednotlivci, v další fázi s někým sdílejí, diskutují o tom. Prezentace před celou skupinou je jednodušší, když žáci mají nejprve možnost svou práci s někým

sdílet. Diskuse nebo sdílení v celé skupině patří k budování příznivého klimatu a učí žáky toleranci.

S kooperativním učením může učitel začít již v 1. ročníku, ale je třeba dát si pozor na soutěživost dětí. Tím, že s kooperativním učením je možné začít již od počátku školní docházky, bude si dítě navykat na kooperativní učení jako na běžný způsob výuky, který je součástí školního vzdělávání. Obtížněji se s kooperativním učením začíná tam, kde jsou již děti navyklé na tradiční způsob vyučovacího procesu.

2.5.6 Cíle programu RWCT

Cíle RVP ZV a programu RWCT se v mnohém shodují. RWCT nabízí způsob, jak je možné dosáhnout cílů, ke kterým směřuje reforma současného školství. Naplňování cílů a postupů programu RWCT znamená pro učitele v primární škole opětovně se zamýšlet nad obsahem, učivem a tématy, která jsou základní, důležitá a zajímavá pro žáky mladšího školního věku. Zvolená témata musí být také propojena s žákovým životem. Program se snaží rozvíjet takové kompetence, které RVP ZV označuje jako klíčové. Obecné cíle základního vzdělávání korespondují s cíli programu RWCT. RWCT si stanovilo i další cíle, které jsou nad rámec RVP ZV. Tyto cíle zahrnují změnu v komunikaci mezi žáky a učitelem, týkají se reflektování a hodnocení žákova učení a jeho sebehodnocení.

Cílem výuky je, aby žáci pochopili hodnotu svých názorů a byli aktivní ve vyučovacím procesu. Též by měli být schopni naslouchat názorům ostatních a své vlastní názory umět výstižně formulovat, případně i pozměnit. Poznatky nově nabyté by měly být začleněny do už dříve získaných poznatků, tím by měl být další proces učení uvědomělý a žáci jej tak budou chápat mnohem smysluplněji.

Grecmanová a Urbanovská (Grecmanová, Urbanovská, 2007, str. 10-11) uvádějí tyto cíle, které byly formulovány jako cíle programu RWCT:

- promyšlené a strukturované využití čtení a psaní,
- využívat a podněcovat diskuse jako prostředku motivace,
- rozvoj samostatného myšlení žáků, kreativní přístup k problémovým situacím,
- pro rozvoj sociálních dovedností využívání metody dialogu a diskuse, debaty a práce ve skupinách, učení se vyslovovat vlastní názory prostřednictvím zveřejňování písemných prací žáků,
- podněcování spolupráce mezi žáky prostřednictvím metod kooperativního učení,

- žáci jsou schopni formulovat vlastní stanoviska, postoje a přesvědčení,
- schopnost tolerovat názory ostatních žáků,
- třídní kolektiv má být otevřený novým myšlenkám a neobvyklým alternativním řešením,
- dbát na to, aby se naplňovaly opravdové zájmy a potřeby žáků.

Dlouholeté zkušenosti, rozborů a analýz prokázaly, že strategie a výukové metody realizované v rámci programu RWCT se podílejí na rozvoji většiny klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV.

2.6 Třífázový model učení a myšlení E – U – R

Tato kapitola pojednává o třífázovém modelu učení a myšlení E – U – R. Zařazuji ji proto, protože všechny mnou vytvořené přípravy v praktické části jsou sestaveny tak, aby tomuto modelu odpovídaly. Do kapitoly jsem zařadila a vybrala všechny důležité myšlenky a informace o jednotlivých fázích modelu E – U – R.

Již zmíněný model podporuje aktivitu žáků při učení, pracuje s dosavadními zkušenostmi žáků a počítá s postupným a aktivním konstruováním poznání. Tento proces poznávání je dlouhodobý a stále pokračuje.

Základní model učebního a vyučovacího procesu programu RWCT je tvořen sestavou obsahující tři fáze: fázi evokace, fázi uvědomění si významu informací a fázi reflexe. Zjednodušeně bývá označován písmeny E – U – R. Z této sekvence se skládají vyučovací jednotky. Může se opakovat několikrát za hodinu, nebo může zabrat několik vyučovacích hodin. Model si lze představit v podobě jedné vyučovací jednotky, ale třeba i celého školního roku. Vždy musí být naplněn konkrétními strategiemi a vyučovacími metodami. Tento jednoduchý model se stává základem pro plánování a realizaci vyučování a určuje jejich stavbu. Pomáhá učiteli uskutečnit efektivnější výuku. V každé fázi tohoto modelu probíhají specifické poznávací aktivity, které mají vliv na efektivitu učebního procesu. Dodržováním posloupnosti fází ve vyučování dosáhnou učitel i žáci stanovených cílů, rozvíjí si vlastní poznání a vytváří si schopnost myslet kriticky.

E – U – R je učební model, nikoliv metoda výuky, metodami, např. metodami kritického myšlení, teprve naplňujeme jednotlivé fáze tohoto modelu. Ten umožňuje individualizaci žáků i ve větší třídě, protože u každého jedince se začíná s jeho učením v tom bodě, kde se žák se svými vědomostmi, dovednostmi a postoji právě nachází.

Tomková (Tomková, 2007, s. 23) k tomuto modelu podotýká: „*V modelu EUR žák aktivně pracuje se svými dosavadními zkušenostmi a s novými informacemi, přetváří, rekonstruuje své poznání, rozvíjí své vědomosti a dovednosti. Přesto je role učitele důležitá i v tomto procesu. Jeho aktivita spočívá ve vytváření podnětného učebního prostředí.*“

E – U – R slouží učitelům k plánování takové výuky, která by měla zachovat co nejvíce přirozeného učení, které je pro žáky školního věku nejefektivnější. Tak jako ostatně všechny modely, nelze ani tento používat dogmaticky, ale tak, aby byl prospěšný učitelům, ne aby učitelé sloužili danému modelu.

2.6.1 První fáze – evokace (Evocation)

Evokace je počáteční fází modelu E – U – R. Cílem této fáze je aktivizace poznávacích procesů žáka a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se. V rámci evokace se žáci věnují jednoduchým činnostem, jejichž cílem je, aby si zformulovali, co už vědí o daném tématu, co si o něm myslí, co o něm tuší. Zadáání pro evokaci mohou být různorodá, důležité však je, aby ve fázi evokace žáci propojovali dosavadní znalosti, zkušenosti a představy s cíli učení v dané hodině. Žáci si vybavují své dosavadní představy, zkušenosti, vědomosti, dovednosti. Bez obav mohou vyjádřit také své pochyby nebo neznalosti. Formulují otázky, co by o daném problému chtěli vědět. K formulaci myšlenek i otázek používají jazyk. Z fáze evokace většinou vyplyne, že žáci o tématu již ledacos vědí, že mají k tématu informace, ale že jim chybí porozumění vztahům a souvislostem mezi jednotlivými informacemi. V poslední fázi evokace žáci navzájem porovnávají zformulované otázky, různé asociace nebo vybavené znalosti, a to nejlépe ve dvojicích, případně i ve skupinách. Dochází tak k tzv. poznávacímu konfliktu, kdy si dva nebo tři žáci vybavili informace, které jsou ve vzájemném rozporu. Díky tomuto kognitivnímu konfliktu jsou žáci připraveni na další etapu učení, protože chtějí znát odpovědi na otázky, které si sami položili a zformulovali, potřebují vyřešit všechny rozpory a nejasnosti. Pokud evokace proběhne bez problémů, má zároveň silnou motivační funkci. Tuto fázi učitelé někdy zaměňují za motivaci. Evokace se od různých druhů motivace liší především tím, že nás motivuje k přemýšlení zevnitř, nikoliv zvenčí. Zapojujeme mozek, nikoliv touhu po odměně, po zisku, po příjemném zážitku, jak tomu bývá u některých druhů motivace.

Nejjednodušší formou evokace je otázka – odpověď. Je nezbytné, aby učitel dobře zvážil, jaké otázky bude žákům v první fázi vyučovacího procesu pokládat. Měl by se zcela vyvarovat otázek zjišťovacích, které žákovi nedovolují zabývat se svými vlastními zkušenostmi.

Formy vhodných otázek a zadání pro fázi evokace jsou podle Hausenblase a Košťálové (Hausenblas a Košťálová, 2007, str. 9) například:

- „*Proč myslíte...?*“
- „*Jak podle vás...?*“
- „*Zažili jste někdy...?*“
- „*Jak jste se cítili, když...?*“
- „*Uveďte více různých řešení či odpovědí.*“

Mezi další vhodné otázky patří: „*Co si myslíte o...? Co vás napadá, když se řekne...? Kterých prvních pět slov vás napadne, když se řekne...? Kdy, kde jste se setkali s ...?*“ apod.

2.6.2 Druhá fáze – uvědomění si významu informací (Realization of Meaning)

Říká se, že myšlení, studium či učení se novým věcem bolí. Tato fáze učení někdy opravdu „bolí“. Od žáků je totiž vyžadováno, aby do všeho, co již v mysli mají, zapojili něco nového, přeorganizovali, vnímali souvislost starého s novým. Je to ta fáze učení, kdy nejvíce můžeme ovlivnit, jakými problémy se děti budou zabývat.

Cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými poznatky, podporování jeho zájmu o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu. V průběhu této fáze žáci budují vlastní poznání. Musí tedy s informacemi aktivně pracovat. Žáci se setkávají s novými poznatky a myšlenkami, které se týkají odpovídajícího tématu, a dále s nimi pracují (uspořádávají je, třídí, strukturují, snaží se jim porozumět, vyjasnit si, čemu nerozumí). Nové informace propojují s dosavadními zkušenostmi a hledají souvislosti, pokládají si nové otázky. Odpovědi na ně a na jakékoliv nejasnosti se snaží hledat prostřednictvím diskuse a výměny názorů se spolužáky, vnímáním jejich názorů a postojů. Poznávání nových informací je hodně individuální. Porozumění problému, tématu je u jednotlivých dětí nadále rozdílné. Tato fáze může mít formu individuální, skupinovou i hromadnou.

Na konci této etapy žáci představují ostatním, k čemu dospěli a co nového se z prozkoumaných materiálů dozvěděli. Dost podstatné je, aby alespoň některé z nových poznatků odpovídaly na původní otázky, které si žáci položili v první etapě evokace, tzn., aby učitel nedával žákům přímé otázky nebo úkoly, které mají v textech hledat. Žáci hledají odpovědi na své otázky, přičemž se zároveň dozívají nové informace. Dochází ke střetu původních jednoduchých prekonceptů žáků s ověřenými vědeckými koncepty

z odborné literatury. Tato část hodiny je vhodná pro studium učebních textů, experimenty, řešení problémových úloh. Žáci pracují s informacemi, které získali z informovanějšího zdroje (např. text, výklad, jeden z žáků, který se o dané téma zajímá, experiment, projekce, vyprávění pamětníka, návštěva muzea, galerie, skanzenu, rezervace, zoo, divadelní představení, film, ukázka výpočtu aj.). Žáci vlastní aktivitou získávají odpovědi na své otázky z evokace.

Podstatným cílem této fáze je udržet žákův zájem, který u něj vyvolala fáze evokace. V průběhu fáze uvědomění si významu informací učitel do učebního procesu žáků zasahuje nejméně. Jeho úkolem je udržovat aktivitu, pozornost a zájem žáků o problém či téma vhodnými aktivizačními metodami a podněcovat, aby sledovali svůj proces učení.

2.6.3 Třetí fáze – reflexe (Reflection)

Reflexe je třetí fází procesu učení podle modelu E – U – R. Jejím cílem je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly. Během této fáze si žáci třídí, sjednocují a systematizují vše nové, čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují. Přetvářejí svá původní naučená schémata. Nastává proces učení, jehož výsledek je trvalý. V rámci reflexe se žáci vrací k předchozím dvěma fázím. Každý žák by měl dostat prostor, aby si v hlavě srovnal, co se v hodině naučil. Proto by reflexe měla být především individuální. Učitel by neměl žákům vnucovat, co si mají z hodiny odnést. Nejedná se totiž o shrnutí. Tato fáze je nezbytná a nepostradatelná, protože v průběhu ní si žák strukturuje (příp. restrukturuje) z původních i nových poznatků a otázek nový obraz nastudovaného problému, obaluje jej podrobnostmi, ujasňuje si souvislosti. Žák formuluje své myšlenky, názory, kterým předtím úplně nerozuměl, nebo které vůbec neměl. Hledá, propracovává a vytváří formulace poznatků. Své nové, hlubší porozumění problému, tématu a souvislostem vyjadřuje vlastními slovy. Žáci se dobírají odpovědí, které si kladli v úvodu. Hledají smysl naučeného pro život a nové poznatky využívají v tvořivých, opravdových úkolech. Závěrečné chápání problému, tématu je opět individuální a není definitivní. Model konstruktivistického učení je stále se opakující proces, kdy závěrečná reflexe vyvolává další otázky, problémy, se kterými se děti mohou ve vyučování setkat.

Tomková (Tomková, 2007, s. 23) říká: „*Model E – U – R je srozumitelným modelem, ve kterém učitel nabízí mnoho příležitostí k tzv. socio-kognitivním konfliktům, při kterých dochází k učení žáků.*“

Využívají-li učitelé ve vyučovacích hodinách třífázový model E – U – R, mohou sledovat, jak probíhá myšlení žáků, čímž je mohou celým procesem učení lépe provést. Dokonce i učitelé se mohou ze znalostí, postupů a tvořivosti svých žáků mnohému přiučit.

Žáci ve třídě zažívají řadu učebních situací, kde vedle vlastních vědomostí získávají dovednosti a návyky pro celoživotní vzdělávání. V budoucnosti dokážou hledat souvislosti s novými poznatky a obohatit jimi své vědomosti dosavadní.

2.7 Metody vhodné pro rozvoj kritického myšlení v českém jazyce

Existuje velké množství rozličných metod, jejichž prostřednictvím lze naplňovat model E – U – R. Tyto metody jsou souhrnně označovány jako metody **kritického myšlení**. V šesté kapitole shrnuji základní informace a myšlenky o těch metodách, které považuji za efektivní pro výuku českého jazyka. Popisuji zde vybrané metody, které jsem využila v praktické části diplomové práce.

Brainstorming

Brainstorming je metoda vhodná pro fázi evokace, popř. reflexe. Je to metoda, kterou využíváme k řešení problémů, k rozvoji tvořivosti. Název v překladu znamená „bouří mozků“. Jedná se o metodu, která je založená na produkování co největšího počtu návrhů, řešení určitého problému a jejich posouzení, a to ve velmi krátké době. Na počátku je třeba stanovit problém, který je nutné vyřešit. V době produkce nápadů je nepřipustná kritika, protože i nápady, jež se zpočátku mohou jevit nepravděpodobně, mohou vést k efektivnímu řešení. Podstatou brainstormingu je orientace na produkci co největšího počtu nápadů, ke kterému učitel neustále žáky podněcuje otázkami. Učitel všechny nápady zapisuje na tabuli, aby je žáci měli neustále před očima. Když je produkce nápadů ukončena, vybírá se nejhodnotnější a nejefektivnější z nich formou diskuse. V programu RWCT učitel zadává úkol: napiš, co víš nebo co si myslíš, že víš o ... Žáci po položení otázky zapisují vše, co vědí nebo co si myslí, že vědí o daném tématu. Cílem je shromáždění co největšího počtu informací na dané téma. Brainstorming bývá časově omezen. Uskutečňován může být ve dvojicích, skupinách i s celou třídou. Může mít také podobu ústní i písemnou. V průběhu fáze navrhování nehodnotíme kvalitu, jde především o produkci co největšího množství nápadů a myšlenek. Neopravujeme, nezesměšňujeme ani nekritizujeme nápady dětí. Velmi důležité je vytvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, kde se děti nebudou bát hovořit a budou se chtít podělit o své nápady.

Maňák a Švec (Maňák a Švec, 2003, str. 164) uvádějí tato pravidla brainstormingu:

1. *„Nepřipouští se kritika žádných navrhovaných řešení, nápadů. Posuzování nápadů se odkládá až do další fáze.*
2. *Podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů. Tato volnost produkce předpokládá neformální, tvůrčí klima ve třídě.*
3. *Pozornost je zaměřena na vyprodukování co nejvíce nápadů.*
4. *Každý návrh, nápad se musí zapsat.*
5. *Inspirovat se při vytváření nových nápadů již vyprodukovanými (a zapsanými) nápady.“*

Výhodou brainstormingu ve srovnání s tradičními výukovými metodami je větší motivace k práci a aktivizace žáků. Nejvhodnější je využít tuto metodu k řešení problémů, u kterých na položenou otázku neexistuje jednoduchá nebo jednoznačná odpověď, ale ke správné odpovědi je třeba dojít společně tvořivým způsobem, cestou pokusu a omylu.

Čtení s otázkami

Čtení s otázkami je metoda, kterou lze využít tehdy, chceme-li, aby žáci získali ze čteného textu potřebné informace. Dva žáci pročítají text. Po přečtení odstavce se zastaví a na přeskáčku si vzájemně kladou otázky, které vycházejí z toho, co si v odstavci přečetli.

O pokládání otázek Hausenblas (Hausenblas, 2015, str. 41) říká: *„Děti je třeba naučit klást otázky – aby žáka nad textem a tématem napadlo, co mu schází k porozumění, jak věc souvisí s jeho osobní zkušeností a s jeho chápáním.“*

Učitel proto žákům nejprve modeluje, po přečtení odstavce se stává tazatelem, pokládá žákům otázky o daném odstavci. Ptá se tak, aby otázky nebyly pouze povrchní, ale aby žáci pronikli do hloubky problému. Jakmile jsou zodpovězeny všechny učitelovy otázky, role se mění. Otázky nyní kladou žáci. Modelování problému je pro žáky velmi důležité z toho důvodu, aby se naučili, jak správně otázky klást, jak nad nimi přemýšlet, jakým způsobem se ptát. Učitel představí žákům podstatu aktivity tak, že předvede roli tazajícího se partnera. Když si dvojice vyjasní vše, co se jí v daném odstavci zdálo důležité, pokračuje v četbě dalšího odstavce.

Metodu je možné využít i s celou třídou najednou. Jedna z možností je ta, že si žáci přečtou daný odstavec, pak zavřou učebnice a všichni kladou otázky učiteli. Ptají se tak dlouho, dokud je napadají nějaké nové otázky. Následně pokračuje učitel tím, že žákům položí několik dobře promyšlených otázek. Klade takové otázky, které žáky

upozorní na to, co z textu vyplývá. Metoda čtení s otázkami u žáků rozvíjí dovednost klást otázky, které souvisí s informacemi v textu a se smyslem textu. Žák potom hledá vhodné a logické odpovědi s oporou o text, nalézá rozpory mezi svým očekáváním při kladení otázky a odpovědí spolužáka. Obměnou může být také rozdělení žáků do trojic, ve kterých budou tuto metodu zkoušet a budou se pravidelně střídat v kladení otázek (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 33).

Čtení s předvídáním

Předvídání jako metoda výuky je postavena na psychickém procesu předvídání, které využívá asociací a představ o daném tématu. Tuto výukovou metodu je možné zařadit již před vlastním čtením textu. Děti se pokoušejí ze samotného názvu vyvodit možný obsah textu a možný děj příběhu. Dále se pokračuje tak, že čtený text učitel rozdělí na několik částí. Po přečtení každé části se žáci pokoušejí představit si, jak se bude děj čteného příběhu vyvíjet dále. Svá očekávání či předpovědi si zapisují do tabulky předpovědí. Své předpovědi a domněnky zdůvodňují na základě přečteného předchozího textu a na základě vlastní zkušenosti s podobnou situací. Na konci se dozví, do jaké míry měli pravdu. O svých předpovědích žáci diskutují ve dvojicích či skupině. Při této výukové metodě je kladen důraz na to, aby žák přemýšlel nad textem a uvědomoval si informace, které se již dozvěděl (Zormanová, 2012, str. 127).

Při prvotním zkoušení s žáky je dobré, když se učitel zamýšlí nad textem společně se svými žáky, se kterými pracuje frontálně, a spolu s nimi předpovídá na základě přečteného, jak by se podle něj mohl děj čteného textu dále vyvíjet. Také je vhodné nejprve zařazovat beletristické texty, teprve potom, když žáci tuto metodu ovládají, můžeme přistoupit k textům odbornějším.

I.N.S.E.R.T. (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking)

Tato metoda učí žáky díky jejich vlastnímu soustředění pracovat s odborným textem. Jedná se o velice účinnou metodu, která je hojně využívána ve fázi uvědomění si významu informací. Bývá zařazována po některé z metod evokačních. Kritické myšlení rozvíjí tak, že žáky nutí porovnávat to, co již věděli, s novými informacemi a donutí je rozhodovat, čemu věří a čemu nevěří. Umožňuje žákům aktivně sledovat odborný text. V průběhu čtení žáci používají značky, kterými označují jednotlivé typy informací. V textu nemusí nutně označit každou informaci, mohou skončit s jednou nebo dvěma značkami na odstavci, někde více, někde méně.

Po přečtení textu a jeho označování následuje diskuse, žáci se navzájem seznamují se svými zápisky, vzájemně porovnávají, jakou značku kde udělali. Starší žáci si takto označené informace mohou zapisovat do připravené tabulky. V tabulce jasně odlišují informace známé od nových, na povrch se dostávají témata vhodná pro diskusi. Tabulka může žákům sloužit i jako možnost zápisu do sešitu. Zápisky nebudou u všech stejné, budou respektovat rozdílnou zkušenost dětí. Pro žáky v primární škole je vhodné volit nejprve jednu značku nebo mohou děti podtrhávat vybrané informace barevně. Je třeba zvolit přiměřeně náročný a dlouhý text rozdělený na části (Tomková, 2007, str. 31).

Metoda I.N.S.E.R.T u žáků při četbě textu rozvíjí mnoho dovedností. Patří mezi ně tyto: žák čte souvislý text proto, aby získal potřebné informace, analyzuje text již při prvním čtení, vybírá důležité informace, porovnává nové informace s těmi, které již věděl, třídí je, propojuje známé s nově získaným, naslouchá druhému, sděluje druhému, porovnává své porozumění textu s porozuměním druhého, respektuje všechna možná řešení, objasňuje důvody své volby, hledá argumenty v textu, formuluje otázky. Při zápisu do tabulky I.N.S.E.R.T. žák vybírá ze svých předchozích poznámek pro sebe ty nejdůležitější a formuluje poznatky i otázky svými vlastními slovy (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 27).

Poznámky do textu si žáci dělají takto:

Tabulka 2.1 Systém značek I.N.S.E.R.T.

’	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje to, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
+	Udělejte plus, pakliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
-	Udělejte minus, je-li informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
?	Udělejte otazník, objeví-li se informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

Zdroj: Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 21

Kostka

Kostka je učební metoda, která umožňuje uvažovat o daném tématu z mnoha úhlů pohledu. Využívá symbol hrací kostky, jež na svých stranách nese nápisy, co má žák s daným tématem dělat, jak o něm má popřemýšlet. Výroba takové kostky je velmi jednoduchá, stačí strany jakékoliv kostky polepit čistým papírem. Na stěny kostky napíšeme šest sloves: *popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti*.

Kostku s žáky používáme tak, že si nejprve zadáme téma, námět, o kterém se budeme bavit, o kterém budeme dumat. Může to být předmět, ale i cokoliv abstraktního. Pokud je to konkrétní předmět, mohou se na něj žáci v průběhu svého psaní dívat. Nejprve popisují, co vidí (barvy, tvary, zvláštní znaky). Jedná-li se o něco abstraktního, žáci se snaží vybavit si co nejvíce podrobností, které je napadají. Popis by měl trvat cca 4 minuty. Dále předmět porovnávají s čímkoli, co je napadne, co se jim vybaví. Tentokrát žáci píšou kratší dobu, cca 2 minuty. Asociuj pro žáky znamená, nač si při tom vzpomenou, co jim předmět připomíná. Může se jednat o různé události, dojmy, zážitky, věci, lidi, místa. Myšlenky žáků necháváme volně plynout. U pojmu analyzuj žáci říkají, z čeho se předmět skládá, jak je udělaný, vyrobený. Předposlední strana kostky – aplikuj - pro žáky znamená, aby řekli či psali, k čemu se předmět hodí, co by se s ním dalo dělat, jak jej je možné využít, použít. V závěru žáci argumentují pro a proti, tzn., že zkoušejí zaujímat různé postoje, pro obhajobu používají jakékoliv argumenty (logické i zdánlivě nerozumné).

Když žáci projdou všechny strany kostky, učitel je vyzve, aby si vybrali dvě strany své kostky, o nichž se domnívají, že se jim zdařily, a podělili se o své zápisky se spolužáky (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 28).

Myšlenková mapa (Mind Mapping, pojmová mapa)

Tvoření myšlenkových map povzbuzuje žáky k otevřenému a volnému přemýšlení o daném námětu. Jde o jednoduše strukturovanou aktivitu, jež podněcuje k přemýšlení o souvislostech mezi pojmy, událostmi nebo myšlenkami. Lze ji využít ve fázi evokace i reflexe. Myšlenkové mapy podněcují myšlení ještě před tím, než je dané téma hlouběji studováno. Stejně tak je lze využít jako prostředku ke shrnutí studovaného námětu, též jako způsob grafického zobrazení nových znalostí.

Tvoření myšlenkových map probíhá v několika krocích:

1. Základní slovo nebo výraz napíšeme na tabuli či doprostřed velkého formátu papíru.
2. Začneme psát u základního pojmu slova či výrazy, které nás napadají v souvislosti s daným námětem.
3. Při zápisu svých myšlenek zakreslujeme i taková spojení a souvislosti mezi nimi, které se zdají být vhodné.

4. Zapisujeme vše, na co v souvislosti s tématem přijdeme, dokud nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání tématu.

Myšlenková mapa umožňuje vracet se k původnímu poznání během práce a na jejím konci, doplňovat a měnit informace, registrovat posun a změnu v poznání a chápání tématu a vztahů. Pracovat s myšlenkovou mapou neznamena ji pouze sestavit, ale také ji prezentovat, představit (Tomková, 2007, str. 30).

Tvorba myšlenkových map probíhá za dodržení stanovených pravidel:

1. Píšeme vše, na co přijdeme, co nás napadá. Nehodnotíme nápady, jenom je zapíšeme.
2. Nezabýváme se pravopisem ani jinými omezeními při zapisování.
3. Píšeme, dokud neuplyne vymezený čas.
4. Pokud nevíme, jak dál, chvíli kreslíme na papír, dokud nás zase něco nenapadne.
5. Vytváříme co možná nejvíce možných propojení (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 23).

I tvorba myšlenkových map u žáků rozvíjí určité dovednosti. Žák nalézá jednotlivé části tématu, ty následně třídí a porovnává, rozhoduje, co k čemu patří, dále rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu. Myšlenkové mapy může tvořit jednatlivec, dvojice, skupina, ale i celá třída společně.

Přemýšlení (sdílení) ve dvojicích

Přemýšlení ve dvojicích je rychlá metoda, kterou může učitel velmi snadno využít tehdy, když chce, aby žáci pohovořili o přečteném textu a vzájemně si pomohli s formulacemi svých myšlenek a nápadů. Metoda se hodí do fáze reflexe. Lze ji zařadit i několikrát v průběhu četby stejného textu. Učitel si otázku obvykle připraví dopředu. Otázka by měla být otevřená, dává tak žákům možnost více než jedné odpovědi. Žáci se k otázce vyjadřují písemně. Následně se ve třídě utvoří dvojice a navzájem si sdělí, jak na danou otázku odpověděli. Pak se snaží nalézt odpověď společnou, ta se snaží nalézt společná stanoviska obou členů dvojice. V závěru učitel vyvolá tolik dvojic, kolik mu dovoluje čas, a dá jim 30 vteřin na to, aby sdělily ostatním, čeho se dopátraly během sdílení v páru.

Díky této metodě žáci dokážou lépe formulovat své vlastní názory, odpovědi na otázku a zvažovat různé možnosti odpovědí. Posuzují, zda se jejich předpověď potvrdila či nikoliv. Další dovedností, která je metodou rozvíjena, je dovednost ustoupit ze svých řešení, pokud někdo nabídne lepší a zdůvodní ho. Důležité také je, že žák

se prostřednictvím této metody učí obhajovat své předpovědi a hypotézy vhodnou a trefnou argumentací (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 38).

Skládkové učení

Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin (po čtyřech žácích), kde každý z nich dostává k individuálnímu přečtení jiný (většinou naučný) text, který se však týká společného námětu. Doba tohoto čtení je předem daná a učitelem oznámena. Následně se žáci přemísťují do tzv. expertních skupin, v nichž mají všichni stejný text (ten, který si právě četli). V těchto skupinách jsou „experti“ na daný dílčí úkol ze všech přítomných domovských skupin. V expertních skupinách žáci přečtený text společně studují, vzájemně si vysvětlují, jak mu rozumějí, a vybírají z něj to, co je v něm podle jejich názoru podstatné. Porovnávají svá řešení, radí si, doplňují si své poznámky. Experti ve skupině se společně domluví, jaké informace z textu po návratu zpět do své domovské skupiny naučí své spolužáky. Jaký zvolí způsob učení, jak to zařídí, aby informace správně předali, to si také domlouvají v expertní skupině. Žáci se pak přesunou zpět do skupin domovských a postupně každý z nich učí své spolužáky informace ze svého textu. Členové domovské skupiny se mohou ptát na jakoukoli nejasnost. Dobré je, pokud si žáci mohou nejdůležitější poznatky zapsat do sešitu. Odpovědi na náhodně vybranou otázku žáci dokládají, jak učivo zvládli.

Smyslem této metody je, že učí žáky najít v textu podstatné informace, kterým by se měli všichni naučit, a ověřit si, že žák informacím porozuměl. Žák se nejen učí dobře textu porozumět, ale hlavně převést ho do podoby, kterou je schopen předat svým spolužákům. Text musí být předán jasně, srozumitelně a pravdivě. V neposlední řadě se také žáci učí hledat vhodné strategie, jak informace spolužákům předat. Metodu je vhodné využívat ve fázi uvědomění si významu informací (Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2010, str. 26).

Učíme se navzájem

Všeobecně platí, že nejlépe se učíme, když učíme někoho druhého. Metoda je vhodná pro práci ve čtyřčlenných až sedmičlenných skupinách. Každý ze skupiny má k dispozici kopii téhož textu, který tiše čte po částech, na kterých se ve skupině dohodnou. Text je zpravidla naučného charakteru. Po přečtení každé části se jeden z žáků stává „učitelem“, který postupně plní pět úkolů. Zadání úkolů má napsáno, aby se na žádný z nich nezapomnělo. Ten ve skupině, který je právě učitelem musí po přečtené části textu: shrnout, co se v úryvku dočetl (pak se zeptá, zda by to ostatní shrnuli také tak nebo jinak

a případně jak), vymyslet otázku, která se vztahuje k textu, a požádat ostatní, aby na ni odpověděli, objasnit ta místa v textu, kterým někdo ze skupiny nerozuměl (ptá se na tato místa, vyjasňuje je společně s ostatními), předvídat, jak bude text pokračovat v následující části (ptá se ostatních na jejich předpovědi), a vymezit, jaká část textu se bude číst dále. Jednotlivé kroky této metody je však třeba nacvičovat nejdříve každou zvlášť, učitel nejdříve modeluje žákům roli učitele, pak sleduje práci jednotlivých skupin a pomáhá jim zvládnout realizaci této metody.

Díky této metodě se žáci učí, jak shrnout poznatky ze čteného textu, jak vybrat to, co je v textu podstatné, najít hlavní myšlenku textu. Též se učí nalézat takové místo v textu, k jehož hlubšímu pochopení pomůže vymyslet vhodnou otázku a nalézt na ni v textu odpověď. Vyjasňuje místa, kterým sám nerozumí, nebo s jejichž pochopením mají potíže ostatní, odhaduje význam takových míst díky kontextu. Dále předvídá, jak bude text pokračovat, nejen z obsahu textu, ale i díky svým zkušenostem s texty podobnými. Žáci se prostřednictvím metody učíme se navzájem učí řídit diskusi nad textem, debatují podle stanovených pravidel, vybírají vhodné jazykové prostředky a v neposlední řadě také organizují práci skupiny (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 34; Hausenblas, Košťálová, Šlapal, 2010, str. 27).

Vím – chci vědět – dověděl/a jsem se (V – CH – D)

V – CH – D je metoda, která je využitelná ve všech částech třífázového modelu učení. Tzn., že v sobě všechny tyto tři části zahrnuje. Ve fázi evokace si žáci uvědomí, co o daném tématu vědí (V) a formulují své otázky k určenému tématu (CH). Pracují-li žáci ve třídě touto metodou, je vhodné, aby seděli ve dvojicích v lavici. Ve fázi evokace žáci pracují sami nebo ve dvojicích. Zapisují si vše, co vědí o nabízeném tématu. Pracují-li ve dvojici, vzájemně si pokusí objasnit, v čem si nejsou jistí, v čem tápou, co jim není úplně jasné. Zapiší si i co nejvíce otázek, které je k tématu napadají. Tato fáze trvá přibližně 5 minut. Učitel zatím připraví na tabuli tabulku: V – CH – D. Do sloupečku **vím** učitel zapisuje to, co žáci nabízejí ze svých zápisků. Než však je navržený údaj zapsán, je nutné, aby souhlasili ostatní účastníci ve třídě. Objeví-li se nějaké pochybnosti, k údaji je zapsán otazník a do sloupce **chci vědět** je připsána otázka, která se k nejasnému údaji váže. Učitel může též položit otázky k tomu, o čem se ve třídě vůbec nediskutovalo. Takto je lépe připravit na příjem informací, které se vyskytují v textu, který budou číst. Následuje samostatná četba odborného textu. Žáci čtou tiše a s porozuměním. Na četbu mají dostatek času. Po četbě pracují individuálně se svou vlastní tabulkou. Po uplynutí zadaného času

se všichni obrátí zpět ke společné tabulce na tabuli. Učitel může žákům pokládat otázky tohoto typu. Např. *Bylo v textu něco, co jste věděli již před četbou? Potvrdilo se něco? Co to bylo? Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne?* Odpovědi, které žáci v textu naleznou, si zapíší do posledního sloupce tabulky **dozvěděl/a jsem se**. Odpovědi na otázky mohou žáci zapisovat do tabulky i průběžně při samotném čtení textu. Učitel by se také ve fázi reflexe měl žáků zeptat i na ty informace z textu, ke kterým v tabulce nebyla žádná otázka. I tyto informace patří do posledního sloupečku. Na závěr je třeba provést ještě jakousi rekapitulaci těch otázek, na které v textu nebyly nalezeny odpovědi. Učitel společně se žáky prodiskutuje, kde je možné odpovědi nalézt.

Metodou V – CH – D jsou u žáků rozvíjeny mnohé dovednosti. Patří sem např. produkce vlastních nápadů, pozorné naslouchání spolužákovi, přispívání nápady, rozvoj nápadů spolužáků, stručné vyjadřování se k věci, ale také výběr a zápis nápadů, které žák považuje za podstatné (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 19).

Volné psaní

Tato metoda patří k metodám brainstormingovým. Zařadit ji můžeme do fáze evokace, ale i reflexe. Klade poměrně dost velké nároky na dovednost psát. Jedná se o takovou metodu, která žákům dovoluje psát na papír vše, co je k určitému tématu či námětu právě napadá, aniž by své psaní podřizovali stylistickým či pravopisným pravidlům. Volné psaní se píše jako souvislý text, nikoliv pouze pojmy nebo hesla. Je to případ, kdy psaní slouží k učení, ne pouze k zaznamenání hotového názoru nebo k jeho reprodukci. Žáci tedy po dobu několika minut zachycují na papír tok vlastních myšlenek, které nesmí být jakkoli cenzurovány nebo opravovány. Díky tomu se mohou objevit i myšlenky zcela nečekané. Volné psaní vede k vybavování si fakt a souvislostí, probouzí další myšlení, vede k novým nápadům. V psaní děti pokračují i tehdy, když je k tématu nic nenapadá. Zapisují si tzv. pomocné věty (např. *Nevím, co psát, nic mě nenapadá ...*). Po ukončení volného psaní si žáci mohou vzájemně přečíst své texty ve dvojicích, skupinách, před celou třídou. Žáky však ke zveřejnění napsaného textu nikdy nenutíme, jde o dobrovolnou aktivitu. Za hlasitou četbu před celou třídou je dobré žákům poděkovat. Učitel musí dbát na to, aby se nikdo nikomu neposmíval, aby si žáci navzájem ocenili své nápady a výstižná vyjádření (Steelová, Meredith, Temple a Walter, 2007, str. 26).

Metoda volného psaní u žáků rozvíjí dovednost psát souvislý text o daném tématu po celou stanovenou dobu. Díky tomu žák rozpozná, co nového ho k tématu během volného psaní napadlo.

Další využití metody

Při tvoření souboru příprav na hodiny českého jazyka s využitím metod kritického myšlení jsem použila i některé další metody, které zde již pouze vyjmenuji. Jsou to: kolem dokola, horké křeslo, odpovědní lístky, ano-ne, studijní průvodce, diskuse, Vennův diagram, pětilístek, T-graf, uznání – otázka, kooperativní bingo, klíčová slova, kmen a kořeny a zpřeházené věty. K hodnocení jednotlivých výukových bloků jsem využila: barometr (teploměr) pocitů, komunitní kruh, symboly úspěšnosti.

2.8 Závěry teoretické části

Studiem odborné literatury zabývající se kritickým myšlením a programem RWCT jsem se snažila nasbírat dostatečné množství informací, díky nimž jsem mohla lépe pochopit, co je kritické myšlení, jak je možné zavádět ho do škol, ať už se jedná o jeho náplň, cíle nebo strategie. Stěžejními se pro mě staly informace o programu RWCT, jehož postupy ve výuce českému jazyku v primární škole se zabývám. Autoři programu nabízejí nápady, metody a postupy, které v praxi sami vyzkoušeli, proto věřím, že informace, myšlenky a nápady, které jsem z literatury načerpala, jsou použitelné v praxi.

Název programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení napovídá, že se zaměřuje na používání a tvorbu psaných textů jako způsobu poznání. Základním nástrojem učení, komunikace a vyjadřování je zde právě jazyk. Výuka mateřského jazyka je pro žáky velmi důležitá. Jazyk je spojen s dovednostmi čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou ve výuce českého jazyka považovány za stěžejní. Psaní pomáhá žákům utřídit si myšlenky, osobně se s nimi vyrovnat a osvojit si je. Usnadňuje jim přijmout novou látku a porozumět novým poznatkům. Je důležitým nástrojem pro rozvoj žákova učení a myšlení, proto je nutné poskytovat mu zpětnou vazbu a navozovat takové situace, kdy žáci budou mezi sebou o napsaném textu diskutovat. Psaní představuje v programu RWCT nástroj pro rozvoj myšlení.

Velký význam má v programu RWCT také čtení. Další stěžejní činnost v hodinách českého jazyka. Prostřednictvím čtení žáci získávají potřebné informace, učí se o textech přemýšlet a rozumět jim. Čtení je zdrojem toho, jak se dobře učit porozumět novým informacím a jak efektivně rozvíjet kritické myšlení.

Program RWCT podporuje aktivní učení, pestrost nápadů a názorů. Vyžaduje hledání rozmanitých způsobů řešení problémů. Vede k efektivní komunikaci, učí správně formulovat myšlenky, umění argumentovat, kladení otázek, ale také naslouchat a respektovat názory druhých. Umožňuje aktivní účast žáků na procesu učení, vede k samostatnému rozhodování, reflexi a sebereflexi.

Ze studia odborné literatury vyplývá, že využívání postupů programu RWCT v českém jazyce napomáhá ke kultivovanému dorozumívání a vyjadřování žáků, žáci se učí vést dialog, zřetelně a slyšitelně promlouvat k ostatním. Některé z metod kritického myšlení vedou žáky k tomu, aby jejich písemný projev byl upravený a čitelný. Vedou k dovednosti pozorně naslouchat a pečlivě číst. Program RWCT nabízí takové postupy, které vedou k aktivitám, jež v českém jazyce napomáhají k souvislému a věcně uspořádanému vypravování či psaní prostřednictvím spisovné češtiny.

3 Praktická část

I do praktické části diplomové práce se promítá její téma, tj. postupy programu RWCT ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ. Cílem praktické části je vytvoření souboru příprav na hodiny českého jazyka a literatury s využitím metod RWCT. Všechny tyto přípravy budu realizovat a na základě jejich realizace provedu vlastní akční výzkum. Po něm se pokusím odpovědět na výzkumnou otázku, kterou jsem si položila. Tato otázka zní: Jaké možnosti dává učitelům využívání postupů programu RWCT ve výuce českého jazyka u nejstarších žáků na 1. stupni ZŠ?

Jelikož v mé třídě jsou také čtyři žáci se specifickými poruchami učení a jeden žák s lehčí formou autismu, zaměřím svůj výzkum i na tyto žáky. Ráda bych také v tomto případě odpověděla na otázku, jaké možnosti přináší program RWCT žákům se specifickými potřebami. Je výuka těmito metodami pro žáky s SPU vhodná? Mají díky nim možnost zažívat úspěch?

Akční výzkum v mém podání usiluje o změnu, kterou je integrace programu RWCT do výuky. Zmíněná změna je jedním z cílů daného výzkumu. Dalším cílem je posouzení možností, které program RWCT vnáší do práce učitele v primární škole. Výzkum je individuální, prováděný pro specifické potřeby mé diplomové práce. Propojuje se v něm akce s reflexí, nabyté zkušenosti budou sdíleny se všemi účastníky výzkumu (učitelem i žáky), patrná by měla být spolupráce všech účastníků výzkumu, a to ve všech jeho fázích. Akční výzkum se uskuteční ve čtyřech fázích. Ve fázi plánování se budu soustředit na sestavení souboru příprav na hodiny českého jazyka s využitím třífázového modelu učení E – U – R a metod kritického myšlení. Fázi akce naplní vlastní realizace výukových lekcí. Zároveň s touto fází proběhne i fáze pozorování. V poslední fázi, kterou je reflexe, jednotlivé lekce zhodnotím, hodnotit a reflektovat budou i přítomní žáci. Na základě těchto reflexí se vyznaším odpovědět na výzkumnou otázku.

Praktická část diplomové práce obsahuje 11 bloků vyučovacích hodin českého jazyka pro 5. ročník základní školy. Cílem těchto výukových bloků je rozvíjení a rozšiřování znalostí ze všech složek českého jazyka, tj. složky jazykové, komunikační a slohové a složky literární. Jedním z cílů je i rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Jednotlivé lekce, založené na metodách kritického myšlení, jsou rozčleněny na fázi evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (model E – U – R), jak bylo

programem RWCT vyvinuto. Použité metody jsem vybírala s ohledem na věk dětí a na vyspělost jejich myšlení. Některé metody jsem mírně upravila nebo zjednodušila.

Výukové bloky jsou seřazeny v takové posloupnosti, v jaké je probíráno učivo v průběhu školního roku. Témata lekcí jsem volila tak, aby tvořily průřez učivem celého pátého ročníku. 7 lekcí je tvořeno učivem z jazykové složky, 2 lekce jsou tvořeny učivem z komunikační a slohové výchovy, 1 lekce je dána učivem ze složky literární a 1 výuková lekce je kombinací učiva složky jazykové a literární.

Dalším důležitým prvkem je i to, že metody kritického myšlení jsou založeny na čtení a psaní, což jsou v hodinách českého jazyka nejčastější činnosti. Výuka českého jazyka tak nabízí učiteli možnost, aby nechal děti o problému psát, číst a zároveň o něm diskutovat.

V každém návrhu vyučovací hodiny je uvedeno:

- probírané téma (učivo),
- časová dotace,
- očekávané výstupy,
- výukové cíle,
- rozvíjené klíčové kompetence,
- mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty,
- pojmová analýza,
- využití metody kritického myšlení,
- pomůcky,
- organizace,
- datum a místo realizace, počet přítomných žáků,
- informační zdroje sestavených textů.

Všech 11 výukových lekcí jsem odučila ve školním roce 2015–2016 v páté třídě na Základní škole v Českém Brodě. Vyučovací předmět český jazyk je na této škole vyučován ve všech ročnících 1. stupně. Vzdělávací obsah je ve Školním vzdělávacím programu ZŠ Český Brod rozdělen stejně jako v RVP ZV do tří složek, které se ve výuce vzájemně prolínají. Jedná se o složky jazykovou, literární a o komunikační a slohovou výchovu. Očekávané výstupy a učivo obsažené ve ŠVP ZŠ Český Brod v 5. ročníku korespondují s očekávanými výstupy a s učivem pro 2. období danými RVP ZV. Školní

vzdělávací program ZŠ Český Brod (viz Příloha č. 1) byl pro mě směrodatným při vytváření souboru příprav.

Český Brod je menší městečko v okrese Kolín. Jedná se o úplnou základní školu, která poskytuje devítiletou školní docházku. V 5. B třídě, kde jsem všechny vyučovací lekce realizovala, je celkem 30 dětí (17 chlapců, 13 děvčat). 4 děti byly vyšetřeny v pedagogicko-psychologické poradně, byla jim diagnostikována specifická porucha učení – dyslexie, dysortografie. 1 žák má diagnostikovanou lehčí formu autismu. Děti jsou již několik let vedeny k práci prostřednictvím metod kritického myšlení. Metody tedy vesměs znají, ale nebyly ještě využity v hodinách českého jazyka.

Lekce jsem se snažila sestavit tak, aby v praxi fungovaly a vedly k naplnění stanovených cílů, rozvoji klíčových kompetencí a kritického myšlení. Proto k přípravám na jednotlivé výukové lekce uvádím také reflexe jejich realizace a doporučené změny k námětům těchto lekcí.

Protože se metody kritického myšlení poměrně často opírají o práci s odborným textem, bylo třeba jich několik sestavit. Všechny tyto texty uvádím v přílohách. Texty jsem sestavovala kombinováním textů z různých učebnic a příruček pro 5. ročník ZŠ, popř. jsem text převzala celý. U každého výukového bloku jsou tyto zdroje uvedeny.

Sborník lekcí, které vznikly na základě metod kritického myšlení, se může stát zdrojem inspirace nejen pro učitele českého jazyka, ale i pro ostatní kantory, kteří se projevují jako osoby velmi tvůrčí.

3.1 Přípravy na hodiny českého jazyka a literatury

3.1.1 Stavba slova

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Stavba slova

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- porovnává významy slov,
- rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku.

Učivo: slovní zásoba a tvoření slov – stavba slova (kořen, část předponová, příponová, koncovka).

Výukové cíle: žák

- vysvětlí, proč jsou slova rozdělená do dvou sloupců daným způsobem (slova příbuzná, tvary téhož slova),
- vyhledá důležité informace v textu,
- shrne hlavní poznatky z textu,
- rozpozná v textu místa, ke kterým je dobré položit otázku,
- nalézá v textu odpovědi na otázky spolužáků,
- organizuje práci ve skupině,
- formuluje co nejpřesněji svou odpověď,
- určí kořen slova, část předponovou, příponovou a koncovku,
- objektivně zhodnotí svou aktivitu v hodině.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Pojmová analýza: opakované pojmy: slova příbuzná, tvary slov, stavba slova, kořen, předpona, přípona,

nový pojem: koncovka.

Využité metody kritického myšlení: přemýšlení ve dvojici (čtveřici), volné psaní, otázky, učíme se navzájem, diskuse, komunitní kruh.

Pomůcky: papíry, sešity, psací potřeby, školní tabule, lepičky se slovy pro rozdělení se žáků do skupin, text o stavbě slova pro každého žáka (viz Příloha č. 2), karty s pokyny k metodě učíme se navzájem pro každou skupinu, kartičky se slovy příbuznými (viz Příloha č. 3), tabulka se slovy – rozbor stavby slov pro každého žáka (viz Příloha č. 4).

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 7. 10. 2015, ZŠ Český Brod, 25 žáků.

Informační zdroje textů:

CHÝLOVÁ A KOL., Helena. *Český jazyk učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2013. ISBN 978-80-87591-19-2.

RUBÍNOVÁ, Jitka. *Český jazyk 4 první díl*. Neratovice: Výukové programy s.r.o., 2014.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: žáci sedí v lavicích

- Na tabuli jsou napsané dva sloupčky slov. V prvním sloupci jsou slova *lov, lovu, lovem, lovy, lovů, lovům, lovech*. Do druhého sloupce zapíšeme slova *odlov, loviště, lovec, nalovit, ulovit, zalovit, lovkyně, lovecký, úlovek*. Vyzveme děti, aby si slova v obou sloupcích přečetly a aby popřemýšlely, proč jsou slova na tabuli zrovna takto rozdělena. Po uplynutí cca 2 minut vyzveme opět žáky, aby své názory sdíleli ve dvojici. Následně se žáci spojí do čtveřic, opět problém prodiskutují, vyberou zapisovatele a ten na papír zapíše co nejpřesnější formulaci odpovědi, na které se skupina shodla. Pak všechny čtveřice své odpovědi prezentují nahlas a celá třída o odpovědích diskutuje. Během diskuse mohou zaznít i pojmy *slova příbuzná, tvary téhož slova*. Pokud děti tyto pojmy nepoužijí, nevadí to, protože se s nimi setkají v odborném textu v dalších aktivitách.
- **Volné psaní:** Na tabuli je napsané slovní spojení *Stavba slova*. Každý žák do svého sešitu píše vše, co ho k danému slovnímu spojení napadá. Je nutné, aby se žáci vyjadřovali ve větách. Před započítím této aktivity je nutné připomenout žákům pravidla pro metodu volného psaní. Časová dotace je 3 minuty.
Po uplynutí času si žáci vzájemně ve dvojicích sdílejí, co je na dané téma napadlo. Dobrovolníci mohou přečíst nahlas.
- **Otázky:** Nyní sdělíme žákům, že se za okamžik rozdělí do skupin a budou číst text. Na tabuli jsou napsané otázky, které navádějí k tomu, s jakými cíli by žáci text měli číst. Měli by pochopit:
 - Čím se liší slova příbuzná a tvary téhož slova?*
 - Co je kořen slova a jak ho poznáme?*
 - Jak může být utvořena část předponová a část příponová?*
 - Jakým způsobem lze pozměnit význam slov?*
 - Kde se ve slově vyskytuje koncovka a jak ji poznáme?*Žáci si otázky přečtou a pak je vyzveme, zda je ještě nějaké k danému tématu napadají. Pokud ano, učitel je přepíše na tabuli.

2. Uvědomění si významu

Organizace: na koberci, ve skupinách v lavicích

- **Učíme se navzájem:** Žáky rozdělíme do skupin po pěti žácích. Rozdělení do skupin proběhne formou hry na koberci. Žáci stojí zády do kruhu. Učitel jim na záda lepí lístečky se slovy. Na lístečcích je vždy napsané jedno slovo vyjmenované a k němu slova příbuzná. Na pokyn učitele se žáci snaží utvořit skupinky podle určitého pravidla, které však nevědí. Též se nesmí domlouvat verbálně. Touto hrou již trénujeme slova příbuzná. Po vytvoření skupin se žáků zeptáme, jaký byl klíč k vytvoření skupin. Potom si skupiny najdou ve třídě místo k další práci.

Vysvětlíme jim mírně obměněnou formu metody učíme se navzájem. Z každého žáka se na chvíli stane „učitel“. Všichni žáci ve skupině budou tichým čtením číst určitou část odborného textu. Žák v roli učitele po přečtení určené části textu: shrne, co se v úryvku dočetl, položí otázku, která se dané části textu týká, a požádá ostatní, aby na ni odpověděli (může být využito i otázek napsaných na tabuli z fáze evokace), objasní ta místa v textu, kterým někdo ze skupiny nerozuměl, vyzve dalšího žáka, aby se stal učitelem (všechny tyto kroky dostane každá skupina napsané na kartičce). Žákům jsou též k dispozici čisté papíry k tomu, pokud by si v průběhu čtení potřebovali dělat poznámky, případně zapsat otázku, kterou budou spolužákům pokládat apod. Po vysvětlení této metody žákům rozdáme odborný text. Pracují-li žáci touto metodou poprvé, roli učitele žákům modeluje nejprve sám učitel na první části textu. Potom skupina vybere svého prvního „učitele“. Aktivita končí tehdy, když se všichni ve skupině vystřídají v roli učitele a splní svůj úkol, který jim ukládá práce metodou učíme se navzájem.

Metodu jsem musela zjednodušit a přizpůsobit danému učivu. Text je již předem rozdělen na části, tudíž vyučující žák nemusí vymezovat další část textu určenou k jeho přečtení. Též je vynecháno předvídání z textu. Myslím, že s tímto druhem textu by pro žáky bylo obtížné předvídat, co se stane dále.

- **Formulování odpovědí na otázky:** Děti i nadále zůstávají ve stejných skupinách. Jejich úkolem je společně se dohodnout a co nejlépe formulovat

odpovědi na otázky zapsané na tabuli z fáze evokace. Oporou jim je text, který právě četly. Jasně zformulované odpovědi zapíší na papír.

3. Reflexe

Organizace: členové jednotlivých skupin sedí u sebe v prostoru na koberci, v lavicích, v kruhu na koberci.

- **Diskuse:** Vybraní zástupci skupin postupně přečtou své odpovědi na otázky z fáze evokace. S celou třídou potom diskutujeme nad nejasnostmi, tříbíme si myšlenky, je možné pokládat i další otázky a hledat možné odpovědi v textu. Pokud v textu odpovědi nenajdeme, zeptáme se žáků, kde by mohli odpovědi nalézt.

Důležité je také věnovat se hodnocení práce skupin a tomu, abychom si popovídali o tom, jak se žáci cítili v rolích učitele.

- **Ověření porozumění:** Hra „Od sebe, k sobě“ – žáci sedí v kruhu na koberci, aby na sebe dobře viděli. Učitel říká slova nebo slovní spojení. Úkolem žáků je určit, zda jde o předponu (žáci dají dlaně k sobě, znamená to psaní dohromady) nebo o předložku (dlaně od sebe, znamená to psaní zvlášť). Příklady slov a slovních spojení: *bez motoru, nadporučík, bezradný, bezcenný, od cesty, předložka, pod stromy, před rokem, podchod, pod rohožkou*. Děti vzájemně kontrolují správnost polohy dlaní.
- **Ověření porozumění:** Tabulka se slovy – děti mají v tabulce zapsaná slova, do sloupců mají slovo rozebrat na kořen, předponovou a příponovou část a na koncovku.

4. Závěr

Organizace: v kruhu na koberci

- **Komunitní kruh:** Všichni žáci sedí v kruhu, kolem dokola si posílají kamínek. Kdo má v ruce kamínek, může se vyjádřit k právě proběhlému vyučovacímu bloku o stavbě slova. Žáci hodnotí, co se jim ve výuce dařilo, kde si nebyli jistí, co je ještě potřeba se doučit, jak spolupracovali ve skupinách, co se dnes naučili nového, co si připomněli, co si zopakovali apod. Vyjadřují se ti, kteří se vyjádřit chtějí. Nikdo by neměl být nucen se vyjádřit.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU STAVBA SLOVA

V době realizace bylo ve třídě přítomno 25 dětí, což byl výhodný počet pro rozdělení dětí do skupin po pěti členech. ***Přítomny byly též 4 děti se specifickou poruchou učení a 1 žák s lehčí formou autismu.*** Ve třídě není přítomen žádný asistent pedagoga.

Výukový blok na téma STAVBA SLOVA byl sestaven podle třífázového modelu E-U-R. Jeho náplň tvořilo mnoho různých činností a aktivit využívajících metody kritického myšlení. Dle mého názoru, takto sestavený výukový blok naplňuje téměř všechny cíle programu RWCT dle Grecmanové a Urbanovské (cíle viz kapitola 2.5.6). Též byly naplněny cíle, které jsem si k tomuto učivu stanovila já sama. Tímto způsobem postavený výukový blok je vlastně jednou z možností, které učitelé dává program RWCT v hodině českého jazyka. Jinou možností je to, že si učitel sám může vybírat vhodné texty z mnoha existujících, případně je i sám sestavuje. Já jsem v případě tohoto výukového bloku text pro metodu učíme se navzájem sestavila kombinováním několika odborných textů a vhodně jsem ho uzpůsobila vzhledem k věku dětí.

Děti měly v průběhu výuky možnost o problému psát (volné psaní, formulace odpovědí), číst (učíme se navzájem) a diskutovat (otázky, učíme se navzájem, diskuse, formulace odpovědí). Čtení, psaní a mluvení jsou stěžejními aktivitami ve výuce českého jazyka, takže i zde byl cíl naplněn.

Volné psaní není pro děti novinkou, při školní práci této metody využívám často, děti ji dobře znají. ***Tuto metodu považuji za velmi vhodnou pro žáky s SPU, neboť zde není třeba přemýšlet o pravopisu, o stylistice. Děti píšou pouze věty, které je napadají, což žákům s SPU vyhovuje. Metoda jim dává možnost zažít úspěch a sdělit něco důležitého spolužákům.***

S metodou *učíme se navzájem* se již děti setkaly, ne však v hodinách českého jazyka – jazykové výchově. ***Pro děti s SPU je metoda poměrně obtížná, zejména pokud mají samy předat ostatním získané informace. Proto tehdy, když byly v rolích učitelů, spolupracovaly s jiným členem skupiny ve dvojici. I zde byla naplněna další z možností programu RWCT, a to navazování partnerských vztahů a vzájemné spolupráce mezi žáky. Oceňuji tedy spolupráci dvojice, kdy jedním z učitelů byl žák s SPU, druhý člen dvojice mu ochotně pomáhal s četbou textu.*** Ostatní žáci při práci touto metodou mají potíže se shrnutím informací, které si přečetli, vlastními slovy. Většina se stále dívá do textu a informace ostatním členům skupiny předčítá. Oceňuji ale, že informace, které

svým spolužákům předávají, mají v textu barevně odlišené. Přestože většina dětí považuje tuto metodu za obtížnou, v rolích učitele se cítily dobře. Metoda je poměrně časově náročná, je třeba si na ni opravdu vymezit 45 minut čistého času (záleží ovšem na délce studovaného textu). Díky časové náročnosti metody *učíme se navzájem* bylo nutné výukový blok prodloužit ještě o jednu vyučovací hodinu. Z rozhovoru s žáky vyplývá, že téměř polovina třídy si tímto způsobem zapamatuje informací více než při výkladu učitele. Čtvrtina žáků se domnívá, že mnoho informací nezískala, jednodušší pro ně je získat již informace hotové, poslední čtvrtině žáků bylo jedno, jakým způsobem informace získává, ale výuku metodou *učíme se navzájem* považují za zpestření a oživení vyučování. Takto náročnou skupinovou práci, v níž je zapotřebí odpovědnosti každého člena skupiny, bych pravděpodobně zařadila do výuky dětí, které mají dlouhodobější zkušenosti se skupinovou prací a dokáží spolupracovat (což žáci ve třídě, kde byl výukový blok realizovaný, mají a spolupracují). Metoda by v případě, kdy se žáci vzájemně nerespektují, neposlouchají, nehovoří spolu či odmítají dokonce pracovat ve skupině, mohla být neefektivní. Do výuky bych ji doporučila zařadit až tehdy, když žáci nemají potíže s prací ve skupinách. V opačném případě nelze očekávat, že by žáci prostřednictvím této metody mohli získat mnoho nových informací a znalostí.

Využití skupinové práce a diskuse ve výuce je další z možností, které poskytuje program RWCT. I já jsem jich při realizaci hojně využila.

Příště bych do fáze evokace vybrala pouze jednu aktivitu (buď pouze slova ve sloupečcích, nebo jenom volné psaní). Na ověření porozumění by stačila též jedna aktivita. Určitě bych nezkracovala diskusi o formulacích odpovědí na otázky z fáze evokace. Tato diskuse, ač trvala téměř 15 minut, byla velmi přínosná, plodná a hodnotná. Také je nutné mít na paměti, že metoda *učíme se navzájem* vyžaduje nejméně 45 minut na provedení. *Vzhledem k časové náročnosti metody je dobré počítat s tím, že některé děti mohou být dříve unavené, nepozorné, méně aktivní, mohou mít potíže s udržením pozornosti, zejména děti s SPU.*

3.1.2 Vyjmenovaná slova

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Vyjmenovaná slova

Ročník: pátý

Časová dotace: 2 výukové bloky (2x45 minut + 2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- porovnává významy slov,
- píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách.

Učivo: slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, pravopis – lexikální (psaní i/y po obojetných souhláskách).

Výukové cíle: žák

- si promyslí, co všechno ví o vyjmenovaných slovech,
- pochopí pravidlo, jak se žáci rozdělí do skupiny,
- doplní neúplné řady vyjmenovaných slov,
- roztrídí vyjmenovaná slova podle různých kritérií,
- rozlišuje a uvědomuje si významy některých vyjmenovaných slov,
- seřadí určenou řadu vyjmenovaných slov podle abecedy,
- organizuje práci ve skupině, spolupracuje s ostatními členy skupiny,
- vymyslí větu s několika vyjmenovanými slovy,
- výtvarně ztvární opaky k vyjmenovaným slovům (např. bít x být), rozpozná rozdíly mezi stejně nebo podobně znějícími slovy,
- společně s ostatními členy skupiny vytvoří pracovní list s cvičeními na vyjmenovaná slova včetně řešení pro jinou skupinu zaměřený na procvičování pravopisu určité skupiny vyjmenovaných slov a slov k nim příbuzných,
- zadá vytvořený pracovní list jiné skupině, výsledek zkontroluje dle řešení,
- uvědomí si klíčová slova na téma vyjmenovaná slova,
- objektivně zhodnotí svou aktivitu v hodině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova (výtvarné ztvárnění problematických vyjmenovaných slov).

Pojmová analýza: opakované pojmy: slova příbuzná, tvary slov, vyjmenovaná slova, pravopis (psaní i/y po obojetných souhláskách),

nový pojem: problematická slova ve vyjmenovaných slovech.

Využité metody kritického myšlení: volné psaní, skupinová práce, tvorba pracovního listu, klíčová slova, barometr pocitů.

Pomůcky: papíry, sešity, psací potřeby, školní tabule, hádanky (viz Příloha č. 6), obrázky k hádankám, obrázky k řadám vyjmenovaných slov, pracovní list (viz Příloha č. 7), texty básní Opaky (viz Příloha č. 8), pracovní sešity a učebnice jako inspirace pro tvoření pracovního listu, pastelky.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 2. 11. 2015 a 3. 11. 2015, ZŠ Český Brod, 28 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk 4, první díl. Výukové programy s.r.o., Neratovice, 2014

ROSECKÁ, Zdena. *Hádej, hádej, hadači: Hádanky, říkadla, písničky*. Brno: Nová škola, 2001. ISBN 973-361.

SEDLÁČKOVÁ, Hana. *Vyjmenovaná slova hravě*. Martinice v Krkonoších: Škola hrou, 2015.

Průběh prvního vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích, na koberci

- **Volné psaní:** Na tabuli je napsané slovní spojení *Vyjmenovaná slova*. Po celou dobu tří minut žáci v souvislých větách píší vše, co je k zadanému tématu napadá, popř. co pro ně vyjmenovaná slova znamenají. Nemusí dbát na správnost pravopisu, neměl by být brzdou v jejich myšlenkách a nápadech. Neopravují, co již napsali, zapisují i pomocné věty. Po ukončení volného psaní jsou děti vyzvány, aby si ve dvojici vzájemně své texty přečetly. Následně jsou požádáni dobrovolníci, aby nahlas před celou třídou přečetli své texty. Žáků se také zeptáme, o kom si myslí, že se mu text opravdu podařil, koho by případně doporučili pro hlasité čtení před ostatními.
- **Rozdělení do skupin:** Žáci se rozdělí do sedmi skupin po čtyřech žácích (každá skupina se bude zabývat jednou řadou vyjmenovaných slov). Pravidlo pro rozdělení se do skupin: na koberci leží obrázky slov, ve kterých je třeba doplnit i/y po obojetné souhlásce (hřebíky, lyska, hlemýžď, pila, sýr, výr, jazyk). Leží zde i texty hádanek. Každý obrázek je odpovědí na jednu hádanku. Žáci se na vyzvání přesunou na koberec a vyberou si obrázek nebo text hádanky. Jejich úkolem je vytvořit skupinu

o čtyřech členech. Povolena je pouze nonverbální komunikace. Žáci jsou nuceni vzájemně spolupracovat. Po rozdělení se žáků do skupin je vyzveme k tomu, aby sdělili pravidlo, podle kterého se rozdělili. Každá skupina se bude zabývat tou řadou vyjmenovaných slov, které odpovídá obojetná souhláska na obrázku k hádance (např. lyska – L, jazyk – Z).

– **Přípravné aktivity týkající se významu vyjmenovaných slov:**

- Neúplné řady vyjmenovaných slov: každá skupina dostane obrázek velikosti A4 se svou obojetnou souhláskou. V ní jsou vepsána některá vyjmenovaná slova. Pod obojetnou souhláskou je též napsaná neúplná řada vyjmenovaných slov. Úkolem skupiny je doplnit chybějící vyjmenovaná slova do obojetné souhlásky i do napsané neúplné řady.
- Hry a aktivity s obrázky vyjmenovaných slov: na koberci leží kartičky s obrázky všech vyjmenovaných slov. Z každé skupiny postupně vybíhá vždy jeden její člen a hledá obrázek, který patří do vylosované řady vyjmenovaných slov. Ten přináší své skupině a společně potom řadí obrázky na lavici, čímž vytvoří řadu vyjmenovaných slov. Kontrolu si provedou skupiny vzájemně.
- Třídění vyjmenovaných slov podle různých kritérií: skupiny třídí svou řadu vyjmenovaných slov podle počtu slabik (na slova jednoslabičná, dvouslabičná, trojslabičná a víceslabičná), podle slovních druhů (na podstatná jména, přídavná jména, slovesa, vlastní jména a ostatní slovní druhy), podle významu (na osoby, zvířata, věci a ostatní slova), seřadí slova podle abecedy. Kontrolu správnosti splnění úkolu provede vždy jiná skupina.

- **Pracovní list:** Žáci pracují ve stále stejných skupinách a vypracovávají zadání úkolů na pracovním listu. Prvním úkolem je vybrat z určené řady vyjmenovaných slov tři slova a vytvořit s nimi smysluplnou větu. Další úkoly se opírají o básně Opaky od Hany Sedláčkové. Každá skupina pracuje s jednou básní. Jejich úkolem je vybrat nejprve dvě dvojice slov, která stejně nebo podobně znějí, ale jinak se píšou, a vytvořit s nimi věty. Posledním úkolem je výtvarné ztvárnění jiné dvojice těchto

problematických slov. Tento úkol může sloužit i jako hádanka pro jinou skupinu.

- **Hodnocení prvního výukového bloku na téma *Vyjmenovaná slova*:**
Co se vám dnes dařilo? V čem jste byli úspěšní? Která aktivita vás nejvíce bavila? Která vás nejvíce zaujala? Je něco, v čem jste dnes byli neúspěšní? Víte proč? Co byste měli zlepšit, abyste příště byli úspěšní? Jak byste zhodnotili spolupráci ve skupinách? Pracovali všichni? Spolupracovali jste navzájem? Co by bylo dobré ještě zlepšit, aby skupinová práce probíhala tak, jak má?

Průběh druhého vyučovacího bloku:

1. Uvědomění si významu

Organizace: skupinová práce, skupiny sedí v lavicích nebo na koberci

- **Tvorba pracovních listů:** Žáci pracují ve stejných skupinách jako v předchozím výukovém bloku a zabývají se stejnou řadou vyjmenovaných slov. Úkolem každé skupiny je vytvoření pracovního listu a jeho řešení zaměřeného na procvičování pravopisu dané skupiny vyjmenovaných slov a slov k nim příbuzných. Žáci mají k dispozici různé druhy pracovních sešitů a učebnic, ve kterých mohou hledat inspiraci. Inspirací mohou být také přípravná cvičení i předchozí pracovní list. Pracovní list bude obsahovat tři cvičení, z těchto bude jedno cvičení jako povinný úkol. Ten by měl být zaměřen na problematická slova jednotlivých řad vyjmenovaných slov (slova, která podobně nebo stejně znějí, ale jinak se píšou). K ruce budou mít žáci Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, který jim může být nápomocen při rozlišování významů těchto slov. Ostatní cvičení jsou zcela v kompetenci skupiny. Každá skupina si pro práci zvolí svého vedoucího skupiny. Vedoucí rozdělí role dalším třem členům skupiny – jeden bude zapisovatelem, druhý hlídačem času, třetí mluvčím, který bude prezentovat vytvořený pracovní list. Čas na práci bude 45 minut. Děti musí pamatovat i na vytvoření řešení.

2. Reflexe

Organizace: ve skupinách v lavicích, v kruhu na koberci

- **Zadání pracovního listu ostatním skupinám k vypracování:** Skupiny si mezi sebou vzájemně vymění pracovní listy, které vytvořily.

Vypracovávají úkoly na něm zadané. Po vypracování pracovního listu si skupiny opět pracovní listy vrátí a zkontrolují jeho vypracování podle řešení, které vytvořily.

- **Prezentace pracovních listů:** Po kontrole pracovních listů se všichni sejdou na koberci, kde vybraní mluvčí jednotlivých skupin pracovní listy prezentují. Jednotlivé úkoly komentují, vysvětlují nejasnosti, zodpovídají dotazy, hovoří o tom, kde se vyskytl nějaký problém, jakou při tvorbě pracovního listu zvolili strategii, jaké typy cvičení a úkolů vybrali a proč. Ostatní členové skupiny mohou svého mluvčího doplňovat. Po ukončení prezentací každá skupina zhodnotí svou práci – jak se dětem spolupracovalo, zda byl pro ně úkol těžký, jaká byla jejich strategie, kdo měl hlavní slovo ve skupině, zda se žáci dokázali shodnout, následně vyberou společně jednu věc, která se jim obzvlášť podařila. Potom provedou hodnocení skupiny a jejich pracovního listu ostatní skupiny. Měly by se zaměřit na udělení uznání za cokoliv, co se skupině podařilo.
- **Klíčová slova:** Žáci (již každý individuálně) vymýšlejí klíčové pojmy k tématu VYJMENOVANÁ SLOVA. Měly by je napadnout tyto pojmy: obojetné souhlásky, slova příbuzná, tvary vyjmenovaných slov, píšeme po nich y/ý, řady vyjmenovaných slov, předpony vy-, vý-, odůvodňování psaní y/ý, kobyla, lýtko ...

3. Závěr

Organizace: v lavicích

- **Barometr pocitů:** Každý žák si na papír nakreslí přímku, která bude mít uprostřed číslo 0, vpravo budou kladná čísla do 5, vlevo budou záporná čísla do -5. Žáci barevně zakreslí na přímku své pocity ze zvládnutí učiva o vyjmenovaných slovech, o spolupráci ve skupinách, jak je výuka zaujala, kolik si myslí, že zvládli učiva apod. Vpravo znamená zvládl, vlevo znamená nezvládl. Dobrovolníci mohou své pocity pojmenovat a otevřeně o nich pohovořit před celou třídou.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU VYJMENOVANÁ SLOVA

V době realizace bylo ve třídě přítomno 28 dětí, což byl výhodný počet pro rozdělení dětí do sedmi skupin po čtyřech členech. *Přítomny byly také 3 děti se specifickou poruchou učení a 1 dítě s lehčí formou autismu.* Ve třídě není přítomen žádný asistent pedagoga.

Výukový blok na téma VYJMENOVANÁ SLOVA byl též sestaven dle třífázového modelu E – U – R. Vzhledem k náročnosti zvolených aktivit jsem jej rozdělila do dvou výukových bloků. Byly splněny všechny cíle mnou stanovené, naplněny byly též cíle programu RWCT dle Grecmanové a Urbanovské. Jedná se o cíle, kdy žáci využívají debaty a práce ve skupinách, učí se vyslovovat vlastní názory. Dalším naplněným cílem je podněcování spolupráce mezi žáky prostřednictvím kooperativního učení. Žáci byli schopni formulovat vlastní stanoviska, ale také tolerovali názory ostatních. Naplněn byl i cíl kreativního přístupu k problémovým situacím.

Klíčovou aktivitou obou výukových bloků je skupinová práce, ve které je od počátku až k jejímu ukončení nutná kooperace všech jejích členů. Všichni žáci, kteří byli členy jednotlivých skupin, jež byly vytvořeny náhodným výběrem, musí dodržovat společně stanovená pravidla, spravedlivě si rozdělit role ve skupině (mluvčí, zapisovatel, hlídač času a „rychlá spojka“). Všichni musí být zároveň rovnocennými partnery, což z mého vlastního pozorování práce jednotlivých skupin bylo patrné. Skupinová práce je také jednou z možností, které poskytuje program RWCT učitel, který vyučuje metodami kritického myšlení.

Rozdělení do skupin proběhlo rychle, žáci celkem snadno pochopili pravidlo pro rozdělení do skupin. V jedné skupině spolu pracovali dva žáci s SPU. Ostatní dva členové však patří mezi bystré žáky, proto skupina byla ve všech aktivitách úspěšná. ***Skupinová práce umožnila oběma žákům s SPU se vyjádřit, říci nahlas svůj názor ostatním členům skupiny, tito žáci dostali možnost se prosadit, přispět svými nápady k tvorbě společného pracovního listu. Byli nuceni komunikovat s ostatními členy skupiny, aby bylo dosaženo splnění zadaného úkolu. Zároveň byl každý člen skupiny zodpovědný za dokončení přiděleného úkolu, tzn. i žáci s SPU.*** Ostatní ve skupině jim byli nápomocni, proto i tato skupina mohla být při závěrečné prezentaci úspěšná.

Při tvorbě pracovního listu pro jinou skupinu žáci pracovali ve stejných skupinách jako předchozí den. Tvoření pracovního listu byla činnost poměrně časově náročná, jelikož nutné bylo vytvořit také řešení pracovního listu. Pro tuto aktivitu je žádoucí, aby žáci měli zkušenost se skupinovou prací, aby dokázali spolupracovat, vzájemně se dorozumět a shodnout se na tom, jaká cvičení do svého pracovního listu zařadit. Všechny skupiny tvorbu úkolů zvládly v časovém limitu. Cvičení, která děti vymyslely jako zadání, byla různých typů. Objevily se přesmyčky, křížovky, doplňovačky, opravy chybně napsaných slov, spojovačky, dokreslovačky, výtvarné ztvárnění vyjmenovaných slov, vymýšlení slov

příbuzných, dokonce i šifry. S prezentací děti neměly problém, jsou zvyklé hovořit a vyjádřit své názory a postoje před publikem, tj. před ostatními dětmi. Všechny skupiny se s úkolem vypořádaly velmi dobře, některé pracovní listy byly dokonce v barevném provedení.

S *klíčovými slovy* měly některé děti problém, protože nedokázaly přesně vypsát pouze ty pojmy, které se týkají vyjmenovaných slov. Někteří se vyjadřovali v souvislých větách, ne pouze heslovitě (šlo spíše o volné psaní). Tuto metodu je nutné i nadále s dětmi provádět.

Žáky nejvíce zaujala tvorba pracovního listu a jeho zadání k vypracování pro jinou skupinu, neboť byli zvědaví, zda jejich úkoly skupina zvládne.

3.1.3 Slovesa

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Slovesa – opakování, O slovesech všeobecně

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluvním projevu.

Učivo: tvarosloví – slovní druhy, tvary slov (slovesa – osoba, číslo, čas, časování sloves, slovesné tvary jednoduché, složené, zvrtná slovesa, infinitiv).

Výukové cíle: žák

- si uvědomí, co všechno již ví o slovesech,
- správně rozhodne o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení o slovesech,
- u sloves určí slovesné kategorie (osobu, číslo, čas),
- rozpozná u sloves tvar složený a jednoduchý,
- rozpozná u sloves tvar určitý a neurčitý,
- rozpozná zvrtný slovesný tvar a infinitiv,
- čte odborný text s porozuměním,
- sestaví pětílístek na téma SLOVESÁ,
- diskutuje ve dvojici,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: matematika – orientace v prostoru, na papíře, práce s tabulkou, přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení.

Pojmová analýza: opakované pojmy: slovesa, slovesná osoba, slovesné číslo, slovesný čas, časování, děj, činnost, složený a jednoduchý slovesný tvar, určitý a neurčitý slovesný tvar, infinitiv,

nový pojem: zvrtné sloveso.

Využité metody kritického myšlení: brainstorming, volné psaní, ano-ne, pětilístek.

Pomůcky: flipové papíry, volné listy papíru, psací potřeby, školní tabule, fixy, pro každého tabulka s tvrzeními o slovesech (viz Příloha č. 10, řešení viz Příloha č. 11), pro každého souvislý text o slovesech (viz Příloha č. 12), do dvojic předtištěný vzor pro pětilístek (viz Příloha č. 13), kartičky s různými slovesy.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 25. 11. 2015, ZŠ Český Brod, 30 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013.

Český jazyk pro 4. a 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

Český jazyk pro 4. a 5. ročník. Praha, Alter, 1996.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích

- **Brainstorming:** Na tabuli je vyvěšený flipový papír s otázkou: „Co se vám vybaví, když řekneme pojem SLOVESA? Dětem je nejprve nutné připomenout (případně vysvětlit) pravidla pro metodu brainstormingu a dbát na jejich důsledné dodržování. Učitel zatím na papír zapisuje vše, co děti říkají (i to, co se zdá být nesmyslné, co se již opakuje apod.) po dobu tří minut. Jde současně o přípravu na následující volné psaní.
- **Volné psaní:** Žáci dostanou čistý papír (mohou psát též do školních sešitů). Následně je žákům vysvětlen princip a pravidla pro volné psaní. Stanovený časový limit je cca 2-3 minuty. Během tohoto časového limitu žáci píšou souvislý text o tom, co se jim vybaví o slovesech. Píšou po celou dobu, vyjadřují se v souvislých větách, nedbají na pravopis, zapisují i pomocné

věty. Po ukončení volného psaní jsou děti vyzvány, aby si ve dvojici vzájemně své texty přečetly a prodiskutovaly. Pak jsou požádáni dobrovolníci, aby nahlas před celou třídou přečetli své texty.

- **Metoda ano-ne (první část):** Žáci sedí v lavicích a pracují individuálně. Každý dostane tabulku s tvrzeními o slovesech. Jejich úkolem je vyplnění prvních dvou sloupců tabulky (sloupce „Ano“, „Ne“). Mají zatrhnout nebo udělat křížek tehdy a v té kolonce, se kterou souhlasí, podle toho, zda jde podle žáka o tvrzení pravdivé (udělá křížek nebo zátrh v kolonce ano), nebo nepravdivé (udělá křížek nebo zátrh v kolonce ne). Pokud žák neví, zkusí odpověď odhadnout na základě svých znalostí a zkušeností. Po vyplnění tabulky děti utvoří dvojice a zkontrolují svoje odpovědi v tabulce. Nikdo si však již zatržená políčka v tabulce neopravuje. Dále se učitel zeptá, zda si některá dvojice není se správností určitého tvrzení vůbec jistá. Správnou odpověď však zatím nesdělí, pouze vyzve k odpovědi ostatní spolužáky ve třídě. Žáci jsou tak povzbuzeni k zájmu o další práci.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích

- **Metoda ano – ne (druhá část):** Žáci obdrží souvislý text o slovesech. Tento text si tichým čtením a čtením s porozuměním čtou. V textu žáci nacházejí odpovědi na případné nejasnosti a otázky, které vzniknou při vyplňování prvních dvou kolonek v tabulce s tvrzeními o slovesech. Po přečtení textu si žáci samostatně doplní poslední část tabulky. Do sloupce „V textu“ si v případě své chybné odpovědi napíší správnou informaci. Neopravují si tedy odpovědi ve sloupcích „Ano“ a „Ne“.

3. Reflexe

Organizace: v lavicích, v kruhu na koberci

- **Metoda ano – ne (třetí část):** Žáci prodiskutují své odpovědi nejprve ve dvojicích, potom s celou třídou. Nutná je kontrola všech tvrzení, správně zodpovědět všechny otázky, které dětem vyvstaly při vyplňování tabulky, formulovat tvrzení ve správném znění. Učitel se též zeptá, zda žáky v textu něco překvapilo, zaujalo, zda něčemu stále nerozumí nebo si nejsou jistí s odpovědi v tabulce. Společnou diskusí si děti objasní svoje nejasnosti.

- **Ověření pochopení učiva:** Na koberci jsou položené kartičky s různými slovesy. Každý žák si jedno sloveso vylosuje a určí vše, co u sloves určujeme (osobu, číslo, čas, tvar určitý, neurčitý, tvar složený, jednoduchý). Ostatní žáci kontrolují správnost.
- **Pětilístek:** Žáci pracují ve dvojicích. Na tabuli je předepsaný vzor pro pětilístek. Učitel žákům vysvětlí, že jde o „básničku“ o pěti řádcích. Na prvním řádku bude slovo slovesa, ostatní řádky vyplní dvojice dle instrukcí učitele. Nutné je umět se ve dvojici shodnout na vybraných slovech. Po skončení mohou dobrovolníci svůj pětilístek přečíst. Z vybraných slov lze vytvořit na tabuli pětilístek společný. Tím jsou shrnuty důležité informace z vyučovacího bloku o slovesech.

4. Hodnocení a sebehodnocení žáků

Organizace: v kruhu na koberci

Sebehodnocení žáků prostřednictvím symbolů úspěšnosti – na koberci leží pět různých obrázků se symboly (zvládám bezpečně, zvládám s malými chybami, zvládám s dopomocí, potřebuji pomoc častěji, nezvládám). Učitel vyzve žáky k tomu, aby se postavili k tomu obrázku, který nejvíce vystihuje to, jak zvládli dnešní výukový blok o slovesech.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU O SLOVESECH VŠEOBECNĚ

V době realizace bylo ve třídě přítomno všech 30 dětí, což je poměrně dost velký počet na to, aby všechny informace, které žáci získají, byly opravdu správné. Větší počet dětí je také nevýhodou při diskusi. Pokud chtějí diskutovat nebo vyjádřit se všechny děti, zabere diskuse spoustu času. *Přítomny byly též 4 děti se specifickou poruchou učení a 1 dítě s lehčí formou autismu.* Ve třídě není přítomen žádný asistent pedagoga.

Výuková lekce na téma SLOVESA byla sestavena podle třífázového modelu E – U – R. *Při jejím sestavování jsem využila metod kritického myšlení, o kterých si myslím, že jsou vhodné i pro děti s SPU a slabší žáky.*

Protože se jednalo o hodinu opakovací, děti o slovesech již hodně věděly. Do *brainstormingu* ve fázi evokace se zapojili všichni žáci, každý přišel s nějakým nápadem. Někteří charakterizovali slovesa jako slova, která vyjadřují děj nebo činnost, jiní se zmiňovali o slovesných kategoriích a jak je určujeme, další žáci pouze udávali konkrétní

příklady sloves (např. učit, skáču apod.). Jedno z dětí uvedlo i termín infinitiv. *Vzhledem k tomu, že brainstorming je metoda, kde může být vyřčeno a zapsáno vše, kdy nezáleží na tom, zda se něco opakuje, je tato metoda vhodná pro žáky s SPU. I tím, že něco zopakují, se vlastně učí a mohou si tak informaci snadněji zapamatovat.*

S metodou *volného psaní* mají žáci velmi bohaté zkušenosti, pravidla dokonale znají, přesto stále někteří žáci nepiší souvislý text, ale pouze hesla. *Dvě děti uváděly jenom konkrétní příklady sloves, jednalo se o dva žáky s SPU.* Sudý počet přítomných žáků byl velmi vhodný pro sdílení ve dvojicích. Každá dvojice si vzájemně přečetla svá volná psaní, některé dvojice dokonce ještě o napsaných informacích malou chvíli diskutovaly. *Diskusi či sdílení ve dvojici považují opět za jednu z možností, které poskytuje program RWCT. Prosadit se tímto způsobem mohou ostýchaví žáci i žáci s SPU, kteří se obávají hovořit před celou třídou. Žáci si ve dvojici vzájemně poskytují zpětnou vazbu a vyměňují si cenné myšlenky. Co se dozvěděl jeden, předá druhému a naopak.*

Metoda ano – ne byla pro děti úplně nová, proto jsem věnovala dostatek času jejímu vysvětlení. Po rozdání tabulky s tvrzeními o slovesech se u některých dětí objevily obavy z toho, že udělají chybu. Těmto několika dětem jsem princip metody musela vysvětlit znovu, individuálně. Nakonec se mi podařilo všechny žáky ubezpečit, že nezáleží na tom, kolik chyb zprvu udělají, ale kolik nového se v průběhu vyučovacího bloku dozvedí. Po vyplnění tabulky ve fázi evokace následovala krátká diskuse o zatržených odpovědích. *Metodu považují za vhodnou pro žáky s SPU, jelikož zpočátku nezáleží na tom, kolika chyb se dopustí. Mohou tedy pracovat beze strachu z toho, že nějakou tu chybu udělají. Tyto omyly lze po přečtení odborného textu, případně po společné diskusi uvést na pravou míru.* Ve společné diskusi jsme nakonec zjistili, že děti si nejčastěji nejsou jisty s odpověďmi na tvrzení č. 1 a 7. *Tři žáci (dva z nich byli žáci s SPU) však dělali tu chybu, že začali opravovat již zaškrtnutá tvrzení z fáze evokace. Bylo třeba jim znovu vysvětlit, do kterého sloupce se píší odpovědi po přečtení odborného textu. Po vyplnění tabulky jsme vše společně zkontrolovali (což při počtu 30 žáků nebylo úplně jednoduché, ale žáci si vypomohli ve dvojicích, já jsem se zaměřila na žáky s SPU), prodiskutovali jsme odpovědi a zformulovali tvrzení ve správném znění s oporou o odborný text.* Nakonec jsem se ještě zeptala žáků, jak se jim pracovalo touto metodou a jaké množství nových informací získali. Většina žáků přiznala, že jsem měla pravdu v tom, že není třeba se obávat zatržení špatných odpovědí, že text jim později dopomohl k tomu, aby si svou mylnou informaci opravili.

Pětilístek již děti znají z hodin přírodovědy a vlastivědy. Pracovaly ve dvojicích, které si utvořily samy. Z časových důvodů bylo přečteno nahlas pět pětilístků. Z ostatních, nepřečtených, jsme se snažili vytvořit na tabuli jeden společný třídní pětilístek. Ten si děti zaznamenaly do školních sešitů a sloužil jako shrnutí a zápis z vyučovacího bloku o slovesech. ***Pětilístek považují za metodu vhodnou pro děti s SPU, neboť zde mají možnost pracovat ve dvojici, mají šanci si samostatně vybrat partnera pro práci. Metoda jim dává možnost prosadit se, dává jim šanci překonat ostych, není až tak úplně nutné přemýšlet nad gramatickými pravidly. Pokud mají problém se čtením, pětilístek může prezentovat druhý z dvojice.***

Při závěrečném hodnocení mě velmi potěšilo, že se všichni žáci postavili pouze k symbolům úspěšnosti.

3.1.4 Slovesný způsob

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Slovesa – slovesný způsob

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluvním projevu.

Učivo: tvarosloví – slovní druhy, tvary slov (slovesa – slovesný způsob).

Výukové cíle: žák

- si uvědomí, co všechno již ví o slovesech,
- ve spolupráci s ostatními žáky sestaví myšlenkovou mapu na téma slovesa a uvede vztahy mezi jednotlivými pojmy,
- analyzuje odborný text a pomocí značek porovnává to, co již věděl, s informacemi novými,
- čte odborný text s porozuměním,
- po přečtení odborného textu doplní myšlenkovou mapu ve spolupráci s ostatními spolužáky,
- správně určí slovesný způsob, převede tvar slovesa do jiného slovesného způsobu dle zadání,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,

- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: matematika – orientace v prostoru, na papíře, práce s tabulkou, myšlenková mapa – propojování vzájemně spolu souvisejících informací, přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení.

Pojmová analýza: opakované pojmy: slovesa, slovesná osoba, slovesné číslo, slovesný čas, časování, děj, činnost, složený a jednoduchý slovesný tvar, určitý a neurčitý slovesný tvar, infinitiv, zvrtné sloveso,

nový pojem: slovesný způsob – oznamovací, rozkazovací, podmiňovací.

Využité metody kritického myšlení: myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., diskuse.

Pomůcky: špejle, kartičky k tvorbě myšlenkové mapy, pro každého souvislý text o slovesném způsobu (viz Příloha č. 15), tabulka k metodě I.N.S.E.R.T. pro každého žáka (viz Příloha č. 16), tabulka se slovesy pro určování slovesných kategorií pro každého žáka (viz Příloha č. 17), karty se slovesy, fixy.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 3. 12. 2015, ZŠ Český Brod, 27 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk pro 4. a 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

Český jazyk pro 4. a 5. ročník. Praha, Alter, 1996.

Opakujeme češtinu ve 3.-5. ročníku. Brno, Nová škola, 2007.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích, v kruhu na koberci

- **Myšlenková mapa:** Na tabuli vyvěsíme kartu s nápisem SLOVESA. Každý žák dostane tři prázdné kartičky. Na ně napíše tři různé informace, které zná o slovesech. Následně se žáci přesunou na koberec, kde vytvoří kruh. Dochází ke třídění informací – žáci tvoří hromádky se stejnými pojmy. Učitel položí doprostřed koberce kartu z tabule s pojmem SLOVESA. Žáci začínají třídit kartičky s pojmy podle toho, jak spolu souvisejí. Uvádějí

vztahy mezi jednotlivými pojmy a tak strukturují myšlenkovou mapu. Kartičky s pojmy, které spolu souvisejí, žáci propojují špejlemi. Je tak vytvořena společná třídní myšlenková mapa. Pokud někdo zmíní i slovesný způsob, můžeme pojem také začlenit do myšlenkové mapy. Pokud ne, nic se neděje, následně budou žáci číst odborný text o slovesném způsobu.

2. Uvědomění si významu informací

Organizace: v lavicích

- **I.N.S.E.R.T:** Každý žák dostane naučný text o slovesném způsobu. Tento text si čte s porozuměním a zároveň si v textu značí značkami informace, které zná (označí fajfkou), které jsou pro něj nové (označí +), které jsou mu nejasné (?), které jsou v rozporu s tím, co si myslel, že už ví (-). Pro lepší přehlednost a informovanost mají žáci jednotlivé značky i s vysvětlením k dispozici napsané na tabuli. Text o slovesném způsobu je pro lepší orientaci a přehlednost napsán tak, že na jednom řádku je vždy jedna informace. Po přečtení textu si žáci ve dvojicích sdělí své dojmy. Prodiskutují, jaké značky napsali k jednotlivým informacím a proč. Srovnají své označené texty, zda mají nějaké informace označené stejně, kde se jejich značky liší, čemu nerozuměli apod.
- **Společná tabulka I.N.S.E.R.T. na tabuli:** Na tabuli je předkreslena tabulka se čtyřmi sloupci, které jsou označené jednotlivými symboly pro metodu I.N.S.E.R.T. Učitel vyzve žáky, aby se podívali do svého označeného odborného textu a říkali, jaké informace mají jednotlivými značkami označené. Učitel tyto informace zapisuje do příslušného sloupce na tabuli (chodit k tabuli a zapisovat mohou i děti samy, je to rychlejší). Než učitel či žák informaci zapíše, vždy je třída společně prodiskutuje. Tak vytvoříme společnou tabulku I.N.S.E.R.T.u. Jedná se o přípravu na individuální práci žáků s vlastní tabulkou pro tuto metodu.
- **Tabulka I.N.S.E.R.T.:** Každý žák dostane svou vlastní tabulku se čtyřmi sloupečky, kdy každý sloupek je nadepsán jednou značkou používanou v insertu. Úkolem žáků je vypsát si do každého sloupečku alespoň tři informace, které mají takto ve svém vlastním textu označené. Pokud některou značku v textu nepoužili, sloupeček zůstane prázdný. Vyplněná tabulka může dětem sloužit i jako zápis z hodiny o slovesném způsobu.

3. Reflexe

Organizace: v kruhu na koberci

- **Diskuse:** Žáci se přesunou na koberec, každý má u sebe svůj označený naučný text o slovesném způsobu. Společně diskutujeme o tom, jaké značky jsme kde udělali, ptám se, čemu děti nerozuměly, jakou značku mají u jednotlivých informací. Učitel klade kontrolní otázky, které se vztahují k textu o slovesném způsobu: *Jaké druhy slovesného způsobu rozlišujeme? Co ses dozvěděl o způsobu oznamovacím? Co o rozkazovacím způsobu? Čím je zajímavý způsob podmiňovací? Jak ho tvoříme? Jaké tvary slovesa být můžeme ve spisovné mluvě používat? apod.*
- **Doplnění myšlenkové mapy:** Žáci zůstanou v kruhu na koberci, kde uprostřed stále leží vytvořená myšlenková mapa z fáze evokace. Žáci dostávají čisté kartičky, na které zapisují nově získané informace o slovesném způsobu. Tyto nové informace začleňují do původní myšlenkové mapy, případně opravují nesprávně zařazené pojmy.
- **Ověření porozumění:** Žáci sedí v lavicích, na tabuli jsou připevněné karty se slovesy v různých slovesných způsobech, které jsou otočené písmem dolů. Žáci střídavě chodí k tabuli, jednotlivé karty otáčejí a určují u sloves slovesný způsob. Ostatní žáci kontrolují, případně opravují nesprávně určený slovesný způsob. Příklady slovesných tvarů: *hrajú, běháš, kupujeme, snědl bych, běž, hrajme si, běhejte, skákali bychom, uspějeme, poskočte, nastříhej, píšeme, dělají, prodával bys, přelož, doplňte, kreslím, spí, krácejí, otevřel bych*
- **Ověření porozumění:** Žáci chodí střídavě k tabuli a vybírají si jedno sloveso z tabule. Učitel má v ruce karty s názvy všech tří slovesných způsobů. Žák si jeden název vylosuje a vybrané sloveso z tabule převede do požadovaného způsobu. Ostatní žáci opět kontrolují, případně opravují nesprávně vytvořený slovesný tvar.
- **Ověření porozumění:** Děti vyplňují tabulku s předepsanými slovesy a určují u nich jednotlivé slovesné kategorie včetně slovesného způsobu.

4. Hodnocení a sebehodnocení žáků

Organizace: v kruhu na koberci

Žáci shrnou informace, které se dozvěděli v hodině, vzpomenou si na jednotlivé metody, které si zapamatovali, kterými se jim dobře pracovalo, zhodnotí, která jim vyhovovala či nevyhovovala a proč, která je zaujala a která nikoliv, jak spolupracovali při tvorbě myšlenkové mapy, co jim činilo problémy či naopak. V závěru pomocí metody *teploměr pocitů* zhodnotí, do jaké míry si myslí, že učivo zvládli, jaké pocity v nich vyvolala práce metodami kritického myšlení.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU O SLOVESNÉM ZPŮSOBU

V době realizace výukového bloku o slovesném způsobu bylo ve třídě přítomno 27 žáků, ***z toho jsou čtyři žáci s SPU a jeden žák má diagnostikovanou lehčí formu autismu.***

Výuková lekce na téma SLOVESNÝ ZPŮSOB byla sestavena podle třífázového modelu E – U – R. Při jejím sestavování jsem i zde využila metod kritického myšlení, o nichž si myslím, že jsou vhodné pro jednotlivé fáze modelu E – U – R, a jejichž prostřednictvím byly naplněny cíle mnou stanovené, ale také mnohé z cílů programu RWCT. K těmto cílům patří promyšlené a strukturované využití čtení a psaní, využívání a podněcování k diskusi, formulování vlastních stanovisek a vyslovování vlastních názorů.

Využití *myšlenkové mapy* pro fázi evokace a reflexe se osvědčilo. S tvorbou myšlenkových map již děti mají zkušenosti. Díky této zkušenosti mohly na myšlenkové mapě pracovat zcela samostatně. Do její tvorby se zapojily téměř všechny děti. Zcela zřetelně viděly svoje pokroky, které učinily v průběhu vyučovacího bloku o slovesném způsobu, a měly z toho zjevnou radost. Jako velmi účinné se jevílo využití špejlí, kterými děti propojovaly související informace. Při doplňování konečné podoby myšlenkové mapy již bezpečně věděly, co se po nich žádá, tudíž pracovaly velmi soustředěně. Zapisovaly pojmy a informace, které si osvojily díky metodě I.N.S.E.R.T. Myšlenkovou mapu tak rozšířily o nově získané informace o slovesném způsobu. Podoba myšlenkové mapy na začátku a na konci výukového bloku se lišila počtem užitých klíčových slov. Pokrok ve znalostech je tak již na první pohled patrný.

Metoda *I.N.S.E.R.T.* v podobě, kterou jsem využila ve výukovém bloku o slovesném způsobu, byla takto dětem podána zcela nově. Dříve se již s touto metodou setkaly, ale s její modifikovanou formou (užití dvou barev). Nově bylo použito všech čtyř značek,

keré metoda využívá. Většina dětí zvládla se zamyslet nad textem a oddělit nové poznatky od těch, které již znaly.

Pro žáky s SPU jsem připravila zkrácený text. Snažila jsem se o to, aby věty byly jednoduché a pochopitelné. Každou novou větu jsem napsala na nový řádek, aby bylo možné ji přehledně označit. Těmto žákům jsem povolila využívat barevného označování červenou a zelenou barvou. Tímto způsobem byli žáci s SPU schopni pracovat samostatně. Problém se objevil při vyplňování vlastní tabulky I.N.S.E.R.T.u. Pro některé děti bylo obtížné vybrat maximálně tři informace, které si zapíší do jednotlivých sloupců tabulky. Všechny poznatky jim připadaly stejně důležité. Žáci s SPU vyplňovali pouze sloupce s informacemi, které vědí a které jsou pro ně nové. Povolila jsem jim zapsat do sloupců jenom dvě informace. Tento způsob byl pro ně výhodnější a časově zvládnutelný.

Tabulku I.N.S.E.R.T.u by žáci dále využili jako materiál pro zpracování referátu nebo projektu o daném učivu. Též by tabulku poskytli chybějícím žákům, kterým by sloužila jako materiál, díky kterému si učivo o slovesném způsobu doplní.

Metoda žákům připadala zábavná, hravá. Ocenili, že nemusí příliš psát, zejména žáci s SPU. Dalším kladem metody podle dětí bylo i to, že díky užití symbolů v textu hned věděly, které informace jsou pro ně nové, kterým je potřeba věnovat pozornost a zapamatovat si je. Přestože práce touto metodou žáky bavila, část jich je přesvědčena, že na běžné učení se nehodí. Považují ji za „školu hrou“, ale nic moc se nenaučí. Naštěstí jim většina žáků oponovala. Využití metody je dle dětí vhodné i do předmětů vlastivěda, přírodověda, prvouka, kde se s ní již setkaly. Podle takto vypracované tabulky je možné se učit, využít ji k domácí přípravě.

3.1.5 Psaní skupin BJE-BĚ, VJE-VĚ, PĚ

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- porovnává významy slov,
- rozlišuje ve slově kořen, část předponovou, příponovou a koncovku.

Učivo: slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, stavba slova (kořen, část předponová, příponová, koncovka).

Výukové cíle: žák

- zamyslí se nad textem a zkouší v něm odhalovat chybně napsaná slova,
- diskutuje o problematice psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě ve dvojici,
- čte odborný text s porozuměním,
- k odbornému textu tvoří otázky,
- s oporou o text odpovídá na otázky vytvořené spolužákem,
- seznámí se s pravidly psaní hláskových skupin bje-bě, vje-vě, pě,
- zvládá si zahrát kolektivní hru *kooperativní bingo*,
- s oporou o odborný text doplňuje skupiny bje-bě, vje-vě, pě do doplňovacího textu,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – orientace v tabulce.

Pojmová analýza: opakované pojmy: význam slov, stavba slova, kořen, předponová část, příponová část, koncovka,

nový pojem: skupiny hlásek vyslovované bje, vje.

Využité metody kritického myšlení: přemýšlení ve dvojicích, diskuse, čtení s otázkami, kooperativní bingo.

Pomůcky: text na problematiku psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě pro každého žáka (viz Příloha č. 19), odborný text pro metodu čtení s otázkami pro každého žáka (viz Příloha č. 20), doplňovací text na ověření porozumění problematice psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě pro každého žáka (viz Příloha č. 21), předloha pro metodu kooperativní bingo pro každého žáka (viz Příloha č. 22), psací potřeby, karty se slovy pro kontrolu doplňovacího cvičení.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 22. 10. 2015, ZŠ Český Brod, 25 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk pro 4. a 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

Opakujeme češtinu ve 3.-5. ročníku. Brno, Nová škola, 2007.

Vlastní tvorba – text na problematiku psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích, dvojice

- **Přemýšlení ve dvojici:** „Zkouška odhadu“ – každému žákovi je rozdán text, ve kterém se objevují výše zmíněné jevy napsané správně, ale i chybně. Úkolem každého žáka je zakroužkovat ta slova, o kterých si myslí, že jsou napsaná chybně. Žáci mají na řešení úkolu omezenou dobu (cca 4 minuty). Následně žáci utvoří dvojice a spolu se zamyslí nad svými texty, sdělí si, která slova zakroužkovali a proč, vyhledají si ta slova, kde se jejich texty liší a opět si sdělí, proč si myslí, že slovo je napsané správně, či chybně. Žáci ve dvojici vzájemně o svých textech hovoří a pomáhají si s formulacemi svých předpovědí o odhadu chybně napsaných slov.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích

- **Čtení s otázkami:** Žáci pracují ve dvojicích. Oba dva mají stejný text, který čtou po určitých částech. Zaleží na dvojici, jaký úsek si určí. Po přečtení určené části textu se zastaví a tvoří otázky, které vycházejí z toho, co si v textu přečetli. Tyto dotazy si zapisují na vymezené místo pod odborný text. Mohou si zapisovat i odpovědi na ně. Otázky si pak vzájemně ve dvojici střídavě kladou. Pokud je k textu napadla stejná otázka, mohou ji zodpovědět znovu, informace se tak upevní. Děti se snaží tvořit i takové otázky, které pronikají do hloubky problému psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě. Když si dvojice vyjasní vše, co se jí v daném odstavci zdálo být důležité, pokračuje v četbě další části textu. Takto pracují s celým odborným textem.

3. Reflexe

Organizace: v lavicích, v prostoru třídy

- **Návrat k textu z fáze evokace:** Žáci si vezmou k ruce své texty z fáze evokace. Na základě přečteného odborného textu o problematice psaní

skupin bje-bě, vje-vě, pě žáci sledují, kde se dopustili chyby a kde se naopak rozhodli správně. Opravená slova si tentokrát kroužkují červenou pastelkou. Následně učitel společně s žáky opraví chybně napsaná slova. Žáci si provedou kontrolu a opraví si chybně označená slova.

- **Kooperativní bingo:** Každý žák dostane hrací plán. Na hracím plánu je tabulka a v ní 3x3 otázky k tématu psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě. Žáci se pohybují prostorem a jejich úkolem je pokládat spolužákům konkrétní otázky podle herního plánu. Snaží se tak na ně získat správnou odpověď. Tázaný žákovi odpoví, ten zváží, zda je nabízená odpověď správná. Když ano, nechá si ji tázaným žákem zapsat do herního plánu. Pokud ne, zapsat si ji nedá. Důležité je připomenout žákům, že jednou zapsanou odpověď již nelze změnit. Jeden žák smí zapsat maximálně tři odpovědi. Tázaný také může říci neví, pokud opravdu neví, ale nesmí záměrně volit chybnou odpověď. Hry se účastní i učitel, ten však smí odpovídat mylně a smí i přijmout chybnou odpověď na svůj hrací plán. Má-li někdo ze zúčastněných všechny odpovědi zapsané, zvolá slůvko „BINGO“. Takto hra končí a žáci se vracejí do svých lavic. Na svých místech v lavicích si žáci spočítají linie, kde mají vyplněné odpovědi. Společně s učitelem pak procházejí jednotlivé otázky a sdělují si správné odpovědi. Následují ještě otázky učitele: např. *Jakou strategii jste dnes použili? Co ovlivnilo váš dnešní výsledek? Co můžete udělat příště jinak, abyste byli úspěšnější?.....*
- **Ověření porozumění:** Každý žák dostane doplňovací text, do kterého se doplňují probírané skupiny hlásek. Po skončení doplňování si opět žáci vzájemně ve dvojicích podiskutují o této problematice, porovnají své texty, pohovoří si o tom, co je vedlo k doplnění této skupiny hlásek, zdůvodní, proč se tak rozhodli. Zatímco žáci diskutují, učitel vyvěsí správně napsaná doplňovaná slova na chodbě. Úkolem žáků je pak slova v textu vyhledat a zkontrolovat si jejich pravopis. Nesprávně napsaná slova si žáci opraví barevně.

4. Hodnocení a sebehodnocení žáků

Organizace: v kruhu na koberci, v prostoru koberce

Žáci shrnou informace, které se dozvěděli v hodině. Konečné sebehodnocení proběhne prostřednictvím symbolů úspěšnosti (viz kapitola 3.1.3).

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU PSANÍ SKUPIN BJE-BĚ, VJE-VĚ, PĚ

V době realizace vyučovacího bloku bylo ve třídě přítomno 25 dětí, tedy lichý počet pro práci ve dvojici nevhodný. Bylo proto nutné vzniklou situaci vyřešit. V určitých momentech pracovala vždy jedna trojice, ve fázi uvědomění si významu informací s lichým žákem pracovala paní učitelka. *Přítomni byli všichni žáci s SPU, žák s lehkou formou autismu přítomen nebyl.*

Východiskem pro sestavení přípravy na výukový blok PSANÍ SKUPIN BJE- BĚ, VJE-VĚ, PĚ mi taktéž byl třífázový model učení E – U – R. Při jeho sestavování jsem využila, dle mého názoru, méně využívané a méně známé metody kritického myšlení. Jeho realizací byly naplněny tyto cíle programu RWCT dle Grecmanové a Urbanovské: promyšlené a strukturované využití čtení a psaní, bylo využíváno diskuse ve dvojici jako prostředku motivace, docházelo k rozvoji samostatného myšlení žáků i k podněcování spolupráce mezi žáky prostřednictvím metod kooperativního učení, žáci se učili formulovat svá stanoviska a bylo dbáno na to, aby se naplňovaly opravdové zájmy a potřeby žáků. Mnou stanovených oborových cílů bylo také dosaženo.

Ve fázi evokace každý žák dostal text k zamyšlení. Žáci k úkolu přistupovali velmi zodpovědně, bylo vidět, že nad textem opravdu přemýšlejí. Potom své texty ve dvojici porovnávali a zkoušeli si říkat důvody, proč si myslí, že dané slovo je napsané správně, a které je napsané chybně. *Metodu považuji za velmi vhodnou i pro žáky s SPU, neboť díky ní mohou bez ostychu a bez strachu z toho, že udělají chybu, za kterou by mohli být potrestáni, pracovat. Navíc, pracují-li ve dvojici, jsou si žáci vzájemně nápomocni s formulacemi vlastních předpovědí.*

Metoda *čtení s otázkami* byla pro děti nová. Bylo tedy třeba jim podat vysvětlení a modelovat postup této metody. Po modelování byl žákům rozdán text o problematice psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě. Vysvětlila jsem jim, že budou nyní pracovat ve dvojicích, a to podobným způsobem jako při modelování. Pouze s tím rozdílem, že nejprve si celý text bude číst každý sám. Otázky, které je k textu napadnou, si průběžně každý zapíše pod čtený text. *Pro žáky s SPU nebylo těžké text si přečíst, neboť byl poměrně krátký, speciálně pro ně napsaný větším písmem, též jsem se snažila o to, aby pro ně byl přehledný. Se všemi dětmi s SPU jsem pracovala já osobně v menší skupince. Přestože jsem jim několikrát situaci modelovala, tyto žáci nebyli schopni tvořit otázky, na které*

by bylo možné najít odpověď v textu. Pokud jsem ovšem otázku utvořila já, odpověď vyhledat dokázali. Ostatním žákům ve třídě se poměrně dařilo tvořit otázky, mnohé z nich byly zapsány pod textem. Tázaný žák se snažil na otázku odpovědět podle toho, jak si odpověď zapamatoval. Pokud si odpovědi nebyl jist, odpověď mohl vyhledat. Bylo vidět, že práce tímto způsobem je pro žáky zajímavá, že je baví. Otázky, které by však text zkoumaly hlouběji, žáci ještě tvořit nedokázali. Více než polovina žáků se o metodě vyjadřovala kladně, dokázali by s ní pracovat i v jiných vyučovacích předmětech. ***S menším obdivem se o metodě vyjadřovali vesměs ti žáci, kteří nemají čtení jako oblíbenou činnost, tedy i žáci s SPU.***

Kooperativní bingo bylo pro žáky velmi příjemným zpestřením. Bylo vidět, že děti baví, snažily se dodržovat pravidla. Strategie žáků ve hře byla různá, mnozí se dokonce přiznali, že se snažili klást ty otázky, které jim připadaly nejtěžší těm žákům, které považují za bystré a šikovné. Další strategií bylo kladení otázek co největšímu počtu žáků. Při rozhovoru s dětmi o této metodě jsem se dozvěděla, že jim připadala zábavná, rychlá a pro opakování získaných informací velmi dobrá. Využít by se prý mohla v jiných vyučovacích předmětech, děti jmenovaly i matematiku (napadlo je např. opakování vzorců, geometrických obrazců a těles).

Cvičení na ověření porozumění problematice psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě bylo poměrně rozsáhlé a dětem zabralo dost času. Příště by stačilo cvičení o polovinu zkrátit a vybrat ta slova, která se vyskytovala v textu pro metodu čtení s otázkami.

Při závěrečném hodnocení děti nejčastěji zmiňovaly metodu kooperativní bingo, která byla pro výuku nejen efektivní, ale i zábavná. Většina žáků ve třídě měla dojem, že učivo zvládla a pochopila, pouze čtyři žáci se postavili k symbolu mráčku, ze kterého prší, což znamenalo, že si ještě nejsou zcela jistí pochopením tohoto učiva.

3.1.6 Shoda přísudku s holým podmětem

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Shoda přísudku s holým podmětem

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- zvládá základní příklady syntaktického pravopisu.

Učivo: pravopis – základy syntaktického pravopisu (shoda přísudku s holým podmětem).

Výukové cíle: žák

- si uvědomuje, co o daném tématu již ví,
- co nejpřesněji formuluje své odpovědi na otázky,
- čte odborný text s porozuměním,
- analyzuje odborný text a pomocí značek porovnává to, co již věděl, s informacemi novými,
- seznámí se s problematikou shody přísudku s holým podmětem v příčestí minulém,
- doplní i/y/a v koncovkách příčestí minulého a odůvodní pravopis,
- udělí sám sobě či spolužákovi uznání za to, co se mu povedlo, co pochopil,
- si klade otázky k tomu, co nepochopil, čemu nerozumí, co by se chtěl ještě dozvědět,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – orientace v tabulce.

Pojmová analýza: opakované pojmy: podmět, přísudek, základní skladební dvojice, základ věty,

nový pojem: příčestí minulé, shoda přísudku s podmětem.

Využité metody kritického myšlení: odpovědní lístky, I.N.S.E.R.T., diskuse, uznání – otázka.

Pomůcky: text na problematiku shody přísudku s podmětem pro každého žáka (viz Příloha č. 24), zkrácený text na problematiku shody přísudku s podmětem pro žáky s SPU (viz Příloha č. 25), doplňovací text na ověření porozumění problematice shody přísudku s podmětem pro každého žáka (viz Příloha č. 26), čisté papíry, psací potřeby, tabulka I.N.S.E.R.T.u pro každého žáka, kartičky s I/Y/A.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 12. 4. 2016, ZŠ Český Brod, 27 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk pro 4. a 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v kruhu na koberci, ve trojicích

- **Odpovědní lístky:** Žáci se rozdělí do trojic, každá trojice má tři kartičky (tři odpovědní lístky). Jejich úkolem je napsat na každý lístek jednu větu o podmětu nebo o přísudku, kterou považují za pravdivou (nejlépe tak, aby vystihovala jejich vztah). Též učitel zapíše svou větu na jeden z odpovědních lístků (např. Příšudek se s podmětem shoduje v osobě, čísle, rodě.). Když jsou děti se zapisováním hotovy, lístečky jsou vybrány, zamíchány a znovu rozdány tak, aby každý žák měl jeden lísteček (včetně učitele), ale ne ten svůj. Nyní děti postupně čtou odpovědi na lístcích. Ty odpovědi, které jsou všemi považovány za správné, dáváme na hromádku s označením +. Zbylé odpovědi, kterými si děti nejsou jisty nebo o nich mají pochybnosti, odložíme na hromádku označenou symbolem ?. V této hromádce se pravděpodobně objeví i učitelova věta o shodě přísudku s podmětem.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích

- **I.N.S.E.R.T.:** Každý žák dostane naučný text o shodě přísudku s podmětem. Tento text si čte s porozuměním a zároveň si v textu značí značkami informace, které zná (označí fajfkou), které jsou pro něj nové (označí +), které jsou mu nejasné (?), které jsou v rozporu s tím, co si myslel, že už ví (-). Pro lepší přehlednost a informovanost mají žáci jednotlivé značky i s vysvětlením k dispozici napsané na tabuli. Text je pro lepší orientaci a přehlednost napsán tak, že na jednom řádku je vždy jedna informace (pokud to bylo možné). Je také poměrně rozsáhlý, proto je třeba počítat s větší časovou dotací na jeho čtení a označování symboly. Pro děti s SPU je text zkrácen. Symboly žákům slouží ke třídění informací během čtení textu. Po přečtení textu si ve dvojicích sdělí své dojmy z přečteného. Prodiskutují, jaké značky napsali k jednotlivým informacím a proč. Srovnají své označené texty, zda mají nějaké informace označené stejně, kde se jejich značky liší, čemu nerozuměli apod.

- **Tabulka I.N.S.E.R.T.:** Každý žák dostane svou vlastní tabulku se čtyřmi sloupečky, kdy každý sloupek je nadepsaný jednou značkou používanou v insertu. Úkolem žáků je vypsát si do každého sloupečku alespoň tři informace, které mají takto ve svém vlastním textu označené. Pokud některou značku v textu nepoužili, sloupeček zůstane prázdný. Vyplněná tabulka může dětem sloužit i jako zápis z hodiny o shodě přísudku s podmínkem. Žáci se po vyplnění tabulky přesunou na koberec, každý má u sebe svůj označený naučný text. Společně diskutujeme o tom, jaké značky jsme kde udělali, ptáme se, čemu děti nerozuměly, jakou značku mají u jednotlivých informací apod.

3. Reflexe

Organizace: v kruhu na koberci, v lavicích

- **Odpovědní lístky a diskuse:** S dětmi se vrátíme k odpovědním lístkům. Společně si nejdříve projdeme ty lístky, které děti označily jako pravdivé a zkontrolujeme, zda tomu tak opravdu je. Následuje procházení těch lístků, na nichž byly napsány věty, jejichž pravdivostí si děti nebyly zcela jisté. Společně o nich diskutují, na základě přečteného a označeného textu, případně vypsanych informací v tabulce I.N.S.E.R.T.u, se pokoušejí vyvrátit nebo potvrdit jejich pravdivost a správnost.
- **Ověření porozumění:** Každý žák má tři kartičky, na nichž má napsané I/Y/A (lze využít i stírací tabulky). Učitel předčítá různé věty, žáci určují, jaké I/Y (popř. A) se bude psát v přísudku. Vždy vyberou jednu kartičku a tu zvednou, aby byla všemi dobře vidět. Jeden z žáků vždy shodu přísudku s podmínkem odůvodní.

Příklady vět (vlastní zdroj):

Chlapci si vyráběli vrbové píšťalky. Vrány odletěly. Kuřata se proháněla po dvorku. Na nebi se honily mraky. Tatínkové pletli pomlázky. Maminky šily šaty. Dívky vily věnce. Na louce kvetly květiny. Z teplých krajů přiletěli skřivani. Štěňata si hrála na sluníčku. Děti si hrály na louce. Kachňata plavala na rybníku. Ovce se pásly.

- **Ověření porozumění:** Samostatná práce žáků na doplňovacím cvičení. Doplňovací cvičení je připraveno z vět, které děti četly jako příklady v odborném textu o shodě přísudku s podmínkem. Po skončení doplňování

si nejdříve jednotlivé jevy porovnají ve dvojicích, podiskutují o nich. Následně si opraví chybně doplněná „íčka“ dle odborného textu.

4. Hodnocení a sebehodnocení

Organizace: v kruhu na koberci

- **Uznání – otázka:** V závěru vyučovacího bloku se žáci sejdou na koberci. Každý dostane lístek čistého papíru, na který mají napsat sebehodnocení formou uznání (mají napsat, za co by se pochválili, za co by si udělili uznání, co se jim povedlo, co pochopili, co se naučili). Žáci dále zapíší ještě otázku, která je napadá na konci výukového bloku (co by ještě chtěli vědět, co jim není jasné, čemu nerozumí). Otázka může být i taková, že žák se může zeptat sám sebe (zda se mu ve výuce dařilo, co se mu líbilo, co se povedlo/nepovedlo). Dobrovolníci jsou požádáni, aby své uznání a otázku přečetli nahlas před celou třídou. Pak jsou žáci vyzváni, aby udělili uznání nebo otázku někomu ze spolužáků nebo i učiteli (např. za pomoc, za spolupráci, za trpělivost apod.). Lístečky si pedagog vybere a sebehodnocení žáků využije k tomu, aby se dozvěděl, co ještě musí s žáky docvičit, čemu nerozumějí, s čím mají problém, co jim naopak jde a nedělá žádný problém.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU O SHODĚ PŘÍSUDKU S HOLÝM PODMĚTEM

V den realizace výukového bloku o shodě přísudku s holým podmětem bylo ve třídě přítomno 27 žáků, tedy ideální počet pro rozdělení se do trojic. *Tam, kde žáci pracovali ve dvojicích, musela vždy pracovat jedna trojice. Toho jsem využila u žáků s SPU, kdy vždy, když žáci diskutovali ve dvojicích, jeden žák s SPU se k nim přidal do trojice. Přítomni byli všichni žáci s SPU i žák s lehkou formou autismu.*

Výukový blok na téma SHODA PŘÍSUDKU S HOLÝM PODMĚTEM byl sestaven dle třífázového modelu učení E – U – R. Využila jsem v něm metodu I.N.S.E.R.T., se kterou se již děti setkaly, ale i metody kritického myšlení, které byly pro žáky nové. Naplněny byly téměř všechny cíle programu RWCT dle Grecmanové a Urbanovské. Oborové cíle českého jazyka, které jsem si stanovila pro tento výukový blok, byly také naplněny.

S učivem o shodě přísudku s podmětem se žáci již setkali ve čtvrté třídě. Na *odpovědní lístky* psali informace, které již věděli, které slyšeli, které četli. Objevilo se např.: *Přísudek je sloveso. S podmětem tvoří skladební dvojici. Podmět je podstatné jméno nebo zájmeno, přísudek je sloveso. Ve větách určujeme podmět a přísudek. Podmět i přísudek může být holý, rozvitý nebo několikanásobný. Podmět a přísudek se shodují. Přísudek podtrháváme modrou vlnovkou. Podle shody přísudku s podmětem určujeme i/y.* S tříděním si žáci poradili vcelku dobře. Na hromádce označené + se objevilo pouze pět informací. Jeden z žáků byl toho názoru, že si sice myslí, že na některých lístcích jsou pravdivé informace, ale nejsou dokonalé a jsou nepřesné. Z tohoto důvodu je žáci odložili na hromádku označenou symbolem ?.

Metodu považuji za vhodnou pro žáky s SPU, není totiž nutné pracovat bezchybně, žáci nemusí mít obavu z toho, že udělají chybu, mohou pracovat bez ostychu. Chyba v tomto případě je naprosto přípustná.

Metodou *I.N.S.E.R.T.* děti již mnohokrát pracovaly. Značky a jejich význam mají vyvěšené na nástěnce ve třídě a pro svou vlastní potřebu využívají systém značek napsaných na deskách sešitu českého jazyka. Myslela jsem si, že problémem by mohl být text, který jsem zvolila náročný po stránce obsahové, rovněž byl také poměrně rozsáhlý. ***I z tohoto důvodu jsem pro žáky s SPU text zkrátila a upravila. Zkrácený text byl psán tak, aby na každém řádku byla jedna informace, což žákům umožnilo lepší orientaci v textu, ale také přehlednější označování. Tentokrát i žáci s SPU pracovali již se všemi čtyřmi značkami. Každý měl k dispozici tabulku s vysvětlivkami a popisem, pokud si nevěděli rady, radu jsem poskytla já sama, případně šikovný spolužák.*** Mé obavy se nepotvrdily, děti se s textem vypořádaly poměrně dobře. Tentokrát se v textech objevovaly všechny čtyři značky. Je pravda, že mnoho dětí mělo většinu informací označeno zátrhem, protože se s nimi již setkaly, ovšem u několika dětí se v textu objevily i značky ? a značka -. Nejčastěji se otazník objevoval u těchto informací: *Slova děti, uši, oči jsou rodu středního, ale v množném čísle se chovají jako rodu ženského, proto v přičestí minulém píšeme y. Ne v každé větě, ve které není vyjádřen podmět, můžeme hned automaticky napsat i, často totiž není podmět ve větě vyjádřen z toho důvodu, že věta navazuje na předešlou, která podmět obsahuje. Životnost můžeme logicky zdůvodnit, ale existují i výjimky. Ne vždy musí zastupovat živé osoby.* Jako rozpor mezi informací, kterou se žáci dočetli, a informací, kterou věděli, dva žáci považují tuto informaci: *Existuje několik způsobů, kterými lze určit rod podstatného jména.*

V diskusi jsme pokračovali nad *odpovědními lístky*. Nejprve žáci zkontrolovali ty, které byly na hromádce jako informace pravdivé. Zjistili, že se nespletli, tyto informace opravdu znají a jsou pravdivé. U některých informací, které byly označené jako nejisté, již žáci na základě přečteného textu nepochybovali. Spornou informací se zdála dětem být tato: *Podmět je věc, osoba, zvíře*. Nyní již však na základě předchozí informace věděly, že tomu tak není. Diskuse to byla velmi plodná a pro žáky samotné i přínosná. ***Ačkoliv se do této diskuse ani jeden z žáků s SPU přímo nezapojil, věřím, že informace pozorně vyslechli a diskuse byla i pro ně přínosná.***

Hry a doplňovačky na ověření porozumění učiva o shodě přísudku s podmětem prokázaly, že většina žáků je schopna aktivně toto gramatické pravidlo v psaném projevu využívat.

Metoda uznání – otázka (U-O) se ukázala jako velmi účinná a efektivní v závěru hodiny. Děti samy sobě nejčastěji udělovaly uznání za dobrou práci v hodině, za pochopení nového učiva, někdo si udělil uznání za to, že se naučil mnohem více než z učebnice. Mezi otázkami se nejčastěji objevovaly tyto: *Zapamatoval jsem si vše důležité? Měla jsem vše dobře? Šlo mi to? Umím to? Bude někdy něco takového i v matematice?* Navzájem si děti nejčastěji udělovaly uznání za pěknou spolupráci ve dvojici, za skvělé nápady. ***Žák s lehkou formou autismu udělil spolužákovi uznání za pomoc při vyplňování tabulky I.N.S.E.R.T.*** Já sama jsem všem žákům udělila uznání za pozornost, kázeň a aktivitu v celém výukovém bloku. Moje otázka zněla: *Čím se mi dnes stojí za to pochlubit se doma rodičům? Co jsem dnes dokázal/a?*

3.1.7 Věta jednoduchá a souvětí, spojování vět v souvětí

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Téma: Věta jednoduchá a souvětí, spojování vět v souvětí

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí,
- užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje,
- vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty.

Učivo: skladba – věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice.

Výukové cíle: žák

- si uvědomuje, co o tématu věta a stavba věty již ví,
- klade si otázky, na které by chtěl znát odpověď,
- formuluje otázky vztahující se k danému tématu,
- naslouchá promluvám svých spolužáků a vhodně na ně reaguje,
- naslouchá spolužákovým nápadům a porovnává je se svými, diskutuje o nich,
- vybere základní informace vztahující se k danému tématu,
- je zodpovědný za porozumění a osvojení si učiva spolužáky,
- rozpozná ve větě podmět a přísudek, určí základní skladební dvojici,
- rozliší větu jednoduchou a souvětí,
- ví, jak spojujeme věty v souvětí, užívá k tomu vhodných spojovacích výrazů,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – orientace v tabulce.

Pojmová analýza: opakované pojmy: podmět, přísudek, základní skladební dvojice, věta, druhy vět, spojky, spojovací výrazy,

nový pojem: věta jednoduchá, souvětí.

Využití metody kritického myšlení: Kmen a kořeny, V-CH-D, skládankové učení, sněhová koule.

Pomůcky: papíry s otázkou do skupin pro metodu kmen a kořeny (viz Příloha č. 28), tabulka pro metodu V – CH – D pro každého žáka, texty pro expertní skupiny pro metodu skládankové učení (viz Příloha č. 29), čisté papíry, psací potřeby.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 3. 6. 2016, ZŠ Český Brod, 30 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk pro 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v prostoru třídy

- **Kmen a kořeny:** Žáci se rozdělí do pěti skupin, každá skupina si určí svůj „kmen“ (vedoucí skupiny), ten si dojde vylosovat papír s otázkou (otázka se týká vždy tématu věta a stavba věty), na kterou budou hledat ostatní členové skupiny („kořeny“) odpovědi. Vedoucí skupiny si určí ve třídě stanoviště, ze kterého nesmí odejít. U sebe má také papír s vylovanou otázkou. Ostatní členové skupiny si otázku přečtou a rozejdou se po třídě hledat na ni odpověď. Táhá se svých spolužáků. Jakmile získají jakoukoliv odpověď, předají ji svému vedoucímu a ten ji zapíše na papír pod otázku. Zároveň je úkolem každého žáka odpovědět co nejlépe na otázku každému, kdo mu ji položí. To i v případě, že si není odpovědí jist. V tomto případě má navrhnout různé pravděpodobné nebo zdůvodněné hypotézy a nápady. Pokud mu druzí položí tutéž otázku vícekrát, měl by se pokusit vymyslet k odpovědi vždy ještě něco, co by ji prohloubilo, obohatilo. V závěru práce se celá skupina sejdě nad svou otázkou, znovu si prohlédne všechny zapsané odpovědi, vyškrtá ty, které se opakují, a ty, o kterých je přesvědčena, že nejsou správné. Pak každá skupina prezentuje ty odpovědi, které vystihují její skutečný názor na danou otázku. Zároveň si také skupina zapíše otázky o tom, co jí není jasné a s čím nesouhlasí v odpovědích ostatních.
- **Vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se (první část):** Učitel má na tabuli připravenou nakreslenou tabulku pro tuto metodu. Žákům vždy jednu předtištěnou rozdává. Ti jsou pak požádáni, aby do prvního sloupečku tabulky (vím) sepsali vše, co vědí či co si myslí, že vědí, o tématu věta a stavba věty. Do druhého sloupečku si žáci zapisují všechny dotazy, které je na dané téma napadají, zapisují si i to, co by se ještě o tomto tématu dozvědět chtěli. Po vyplnění prvního a druhého sloupce tabulky si žáci ve dvojici popovídají o tom, jak tabulku vyplnili, navzájem si také mohou vyjasnit, v čem si nejsou jisti, pomoci si s formulací otázek apod. Po ukončení vzájemné diskuse se všichni věnují tabulce nakreslené na tabuli. Učitel (mohou však i žáci) zapisuje do prvního a druhého sloupce

to, co žáci přečtou ze svých vlastních tabulek. Před zapsáním informace do kolonky *vím* je nutné optat se ostatních žáků, zda s informací souhlasí. Pokud by někdo měl nějaké pochyby, zapíšeme k informaci otazník a do druhého sloupečku *chci vědět* zapíšeme otázky, které se k této informaci vztahují. Je možné položit i otázky, které nepocházejí od žáků, které je však mohou připravit na to, co mají očekávat od informací, které přijdou v další fázi.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích (domovské a expertní skupiny)

- **Skládkové učení:** Žáci se rozdělí do domovských skupin po šesti žácích. Každý člen skupiny dostane jeden ze šesti druhů textů, na který se stává „expertem“. Odchází z domovské skupiny do tzv. skupiny expertní, tj. takové skupiny, která se zabývá stejnou částí textu. Každý žák v expertní skupině pracuje nejdříve samostatně, přečte a projde si celý text. Může si v něm označit důležité informace. Po ukončení této činnosti se celá expertní skupina shodne na tom, které informace a jakým způsobem předá ve své domovské skupině – mohou si vypomoci napsáním osnovy (co a jak naučí ostatní členy domovských skupin). Po návratu do domovských skupin je úkolem každého experta vyučovat ostatní členy skupiny. Textů je šest, jsou očíslované. Při vyučování začíná ten, který má text označený jedničkou, a končí ten, který má text číslo šest. Jednotliví experti tak postupně ostatním členům domovských skupin prezentují nabyté poznatky.
- **Vím – chci se dozvědět – dozvěděl/a jsem se (druhá část):** Žáci se vrátí do svých lavic, vezmou si svou tabulku a na základě informací, které se dozvěděli od svých spolužáků, vyplňují třetí sloupek tabulky. Zároveň také odpovídají na dotazy ze sloupce druhého.

3. Reflexe

Organizace: v lavicích, ve skupinách

- **Vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se (třetí část – diskuse):** Žáky nejprve vyzveme k tomu, aby si ve dvojicích své zápisky ve třetím sloupci prošli a porovnali je. Potom učitelé diktují vše, co si zapsali do třetího sloupce (chybné údaje jsou za pomoci žáků opraveny). Do třetího sloupečku také zapíšeme ty informace, ke kterým se sice neváže žádná předchozí

otázka, ale které jsou podstatné a které jsme získali. Učitel se vrací k otázkám z druhého sloupce a diskutuje s dětmi, zda byly všechny otázky zodpovězeny. Jestliže nikoli, zkusí na ně žáci pomocí rozhovoru s učitelem nejdříve sami odpovědět. Pokud odpověď nenaleznou, navrhnou, kde by ji mohli získat. Na závěr se všichni společně vrátí k prvnímu sloupci a diskutují, zda informace zde uvedené jsou správné, nebo nesprávné.

- **Sněhová koule:** Žáci pracují nejprve ve dvojici. Do sešitu zapisují všechny informace, které si zapamatovali o probíraném tématu, a také ty, které nově získali. Po cca 2 minutách se dvojice spojí do čtveřic. Společně prodiskutují již napsané informace a přidají nové, které vymyslí ve čtveřici. Opět po cca 2 minutách se vytvoří osmičlenné týmy. Prodiskutují napsané informace a přidají další. Nakonec se tyto týmy spojí do dvou velkých skupin (Sitná, 2009, str. 71). Tyto velké skupiny si sepíšou všechny získané informace na jeden papír a vyberou si svého mluvčího, který zapsané informace prezentuje před celou třídou. Celá třída musí dávat pozor, zda jsou informace pravdivé. Případné nedostatky musí být opraveny.

4. Hodnocení a sebehodnocení žáků

Organizace: v kruhu na koberci

Žáci shrnou informace, které se dozvěděli v hodině, vzpomenou si na jednotlivé metody, které si zapamatovali, kterými se jim dobře pracovalo, zhodnotí, která jim vyhovovala či nevyhovovala a proč, která je zaujala a která nikoliv, jak spolupracovali ve dvojicích, ve skupinách, co jim činilo problémy či naopak.

V závěru pomocí metody *teploměr pocitů* zhodnotí, do jaké míry si myslí, že učivo zvládli.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU VĚTA JEDNODUCHÁ, SOUVĚTÍ, SPOJOVÁNÍ VĚT V SOUVĚTÍ

V čase realizace tohoto výukového bloku bylo ve třídě přítomno všech 30 dětí. Počet poměrně dost velký, ale výhodný pro vytvoření pěti skupin po šesti žácích k metodě kmen a kořeny a pro vytvoření šesti skupin po pěti členech pro metodu skládkového učení.

Příprava na výukový blok VĚTA JEDNODUCHÁ, SOUVĚTÍ, SPOJOVÁNÍ VĚT V SOUVĚTÍ opět vycházela z třífázového modelu učení E – U – R. Bylo v ní využito metod kritického myšlení, se kterými se již děti setkaly, ale i metod nových. Při realizaci tohoto výukového bloku byly naplňovány mnohé cíle programu RWCT dle Grecmanové

a Urbanovské: rozvoj samostatného myšlení žáků a kreativní přístup k problémovým situacím, využívání debaty a práce ve skupinách pro rozvoj sociálních dovedností, podněcování spolupráce mezi žáky prostřednictvím metod kooperativního učení, schopnost tolerovat názory ostatních spolužáků. Oborové cíle byly splněny.

Metoda *kmen a kořeny* pro děti nebyla úplně nová, jednou byla využita v hodině přírodovědy. Šestičlenné skupiny děti vytvořily bez problémů, jsou zvyklé v týmech pracovat a též ***vědí, že v každé skupině musí být vždy jeden žák s SPU nebo slabší žák.*** Žáci o větech již dost věděli z předchozích ročníků, proto odpovídat na otázky nebyl pro děti velký problém. ***Je však třeba ohlídat, aby někdo z žáků nevyužíval situace a pouze nepobíhal po třídě bez zjišťování odpovědí na skupinovou otázku, což se v mé třídě stalo právě dvěma žákům s SPU. Přestože práce touto metodou nebyla provedena úplně bezchybně, vidím ji jako efektivní i pro žáky s SPU.***

S tabulkou pro metodu *V – CH – D* děti ještě nepracovaly. Po vysvětlení toho, jak a kde mají tabulku vyplňovat, jsem byla ujištěna všemi žáky, že rozumí tomu, co mají dělat. První sloupek se ihned začal plnit různými informacemi, na které si děti vzpomněly. S druhým sloupcem to již bylo horší. Někteří zde dokonce napsali, že se nic již dozvědět nechtějí, u několika dětí zůstal sloupek nevyplněný. Někteří si zde položili otázky tohoto typu: *Jak vznikají různé věty? Musí být ve větě vždy sloveso? Může mít věta jednoduchá dvě slovesa? Z kolika vět jednoduchých se může skládat souvětí? Jak zní věty v zaniklých jazycích? Jsou i jiné druhy vět? Jak a nebo z čeho se skládá věta?*

V tabulce žáků s SPU se sice v prvním sloupci neobjevilo příliš informací, na které by si vzpomněli, ale u dvou žáků se ve druhém sloupci objevily otázky, které je k tématu napadly.

Metodou *skládankového učení* již žáci pracovali, dokonce při výuce českého jazyka. Role učitele je u žáků velmi oblíbená. Zároveň však také zmiňují, že je to role poměrně těžká, protože mají zodpovědnost za to, aby se ostatní děti ve skupině od nich něco skutečně naučily.

Tuto metodu sice žáci považují za velmi zajímavou, ale také za poněkud těžkou. Těžké jim připadá zvláště to, že se sami nejdříve musí něčemu naučit a pak ještě musí naučené informace předat ostatním spolužákům ve skupině. Ne vždy se to podařilo, bylo vidět, že po návratu do domovských skupin se někteří „učitelé“ stále dívali do textu, kterému měli naučit ostatní. Jednotlivé expertní skupiny si také zvolily různé strategie. Jedna

skupina nejdříve pracovala individuálně, každý člen se svým textem. Většina skupin volila tu strategii, že jeden člen text předčítal po větách a ostatní posuzovali, zda je informace důležitá, tu si potom každý podtrhl ve svém textu. Tímto způsobem se skupiny dobraly k textu finálnímu, který potom sdělovaly v domovských skupinách. ***Pro žáky s SPU bylo obtížné zapamatovat si informace, které mají předat ostatním členům v domovské skupině. Jedna skupina to vyřešila tak, že žákovi s SPU informace přepsala na čistý papír, ten je následně přečetl skupině. Také pro ně bylo obtížné sledovat debatu v expertní skupině. Při práci touto metodou bych příště doporučila skupinám, aby pamatovaly na žáky s SPU, braly na ně ohled a debatu vedly přiměřeně k jejich schopnostem.*** Výhodou metody skládkové učení dle dětí je to, že když jsem sám učitelem, víc si zapamatuji a naučím se. Za nevýhodu považují, že někteří mají pocit, že se nenaučí důležité informace, že je zaujmou spíš zajímavosti. Někteří se obávají toho, že nejsou schopní zapamatovat si všechny informace.

Závěrečná reflektivní metoda *sněhová koule* děti zaujala jednak svou rychlostí, účinností, ale také tím, že jejím prostřednictvím byly shrnuty veškeré důležité informace o větách.

Hodnocení proběhlo v kruhu na koberci. Při něm děti vyzdvihovaly metodu kmen a kořeny a sněhovou kouli. Většina žáků přiznala, že měla problém s vyplněním druhého sloupce tabulky při metodě V – CH – D. O skládkovém učení se vyjadřovali vesměs kladně, většina měla pocit, že se dozvěděla více, než by jim poskytla učebnice.

3.1.8 Adresa, dopis

Předmět: Český jazyk – komunikační a slohová výchova

Téma: Adresa, dopis

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.

Učivo: písemný projev: technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu,

žánry písemného projevu: adresa, dopis.

Výukové cíle: žák

- si uvědomuje, co ví o adrese a dopisu,
- napíše poštovní adresu se všemi povinnými údaji,

- s pomocí osnovy napíše dopis se všemi jeho částmi,
- si vytváří vztah k dopisu jako formě komunikace,
- chápe rozdíly mezi osobním a úředním dopisem,
- správně rozhodne o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení o dopisu,
- čte odborný text s porozuměním,
- si v odborném textu ověřuje správnost svých odpovědí,
- zvládá běžná pravidla mezilidské komunikace zejména při psaní dopisu,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – orientace v tabulce, vlastivěda – obec, společenské chování.

Pojmová analýza: opakované pojmy: adresa, poštovní směrovací číslo, dopis, odesílatel, oslovení, rozloučení,

nový pojem: adresát, osobní a úřední dopis, části dopisu.

Využité metody kritického myšlení: volné psaní, ano-ne, přemýšlení ve dvojici, modifikovaná forma metody I.N.S.E.R.T., zpřeházené věty, Vennův diagram.

Pomůcky: školní sešity, tabulka s tvrzeními o dopisu pro každého žáka (viz Příloha č. 31, 32), vzorový dopis pro každého žáka (viz Příloha č. 33), nastříhané lístečky s názvy částí dopisu a adresy do skupin (viz Příloha č. 34), odborný text o dopisu pro každého žáka (viz Příloha č. 35), vzorový úřední dopis do skupin (viz Příloha č. 36), předloha pro metodu Vennovy diagramy do každé skupiny, psací potřeby, pastelky, lepidlo.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 9. 5. 2016, ZŠ Český Brod, 29 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

Český jazyk pro 5. ročník základní školy. Praha, SPN, 2000.

SEIFERTOVÁ, Alice. *Tradiční sloh netradičně: Jak učit slohu ve 2. - 9. ročníku.* 2. Praha: Blug, 2015. ISBN 80-85635-09-7.

Vlastní zdroj – vzorový úřední dopis

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích

- **Volné psaní:** Žáci do školních sešitů píšou po dobu 3 minut volné psaní na téma: *Co vše se mi vybaví, když se řekne dopis a adresa?* Žákům je nutné připomenout pravidla pro volné psaní (píšeme souvislý text, ve větách, píšeme po celou dobu časového limitu, je povolené psát i pomocné věty). Po uplynutí časového limitu si děti vzájemně ve dvojicích svá volná psaní sdílejí, diskutují o tom, co vše je napadlo, porovnávají si je. Dobrovolníci mohou své volné psaní přečíst nahlas.
- **Ano – ne (první část):** Žákům je rozdána tabulka s tvrzeními o dopisu. Úkolem žáků je zamyslet se nad jednotlivými výroky a dle vlastního uvážení vyplnit v tabulce první dva sloupce. Pokud si děti myslí, že je tvrzení pravdivé, zaškrtnou odpověď v kolonce ano, pokud si myslí, že jde o tvrzení nepravdivé, zaškrtnou slůvko ne v druhém sloupci tabulky. Poslední sloupek tabulky by měl zůstat zatím nevyplněný. Pokud žák neví, zkusí odpověď odhadnout na základě svých znalostí a zkušeností. Po vyplnění tabulky děti utvoří dvojice a prokonzultují svoje odpovědi. Nikdo si však již zatržená políčka v tabulce neopravuje. Dále se učitel zeptá, zda si některá dvojice není se správností určitého tvrzení vůbec jistá. Správnou odpověď však zatím nesdělí, pouze vyzve k odpovědi ostatní spolužáky ve třídě. Žáci jsou tak povzbuzeni k zájmu o další práci.
- **Práce s dopisem v učebnici:** Každý žák si samostatně přečetl dopis v učebnici na str. 108 (viz Příloha č. 25). Po přečtení bylo úkolem každého žáka vymyslet a zapsat takovou otázku, na kterou najdeme odpověď v přečteném dopisu. Dobrovolníci své otázky mohou přečíst nahlas, ostatní na ně hledají odpovědi v dopisu, který si přečetli. Učitel klade kontrolní otázky: Kdo dopis píše? Komu je dopis adresován? Kde byl dopis napsán? Kdy byl napsán? apod. Pro další práci dostane každý žák jeden výtisk dopisu z učebnice.
- **Přemýšlení ve dvojici:** Žáci mají po dohodě ve dvojici a na základě Vládova dopisu zapsat do školního sešitu, z jakých částí si myslí, že se dopis skládá. Následně si přečtou text v učebnici (dopis většinou mívá

tyto části) a jinou barvou pera si do sešitů doplní, která část jim chyběla, případně vyškrtnou, co v dopise být nemá.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích, na koberci v kruhu

- **Modifikace metody I.N.S.E.R.T.:** Žákům je rozdán odborný text na téma dopis. Ti tento text čtou s porozuměním. Využívají zjednodušenou variantu metody I.N.S.E.R.T. Text pro každého žáka je sestaven z údajů v barevných tabulkách v učebnici, tabulky jsou zvýrazněné a obsahují důležité informace na téma dopis, dále informace určené k zapamatování. Žáci tento text pozorně čtou a zelenou barvou si podtrhávají informace, které již věděli, a červenou barvou si podtrhávají informace, které pro ně jsou nové. Následně o podtržených informacích diskutují ve dvojicích, porovnávají svá barevně označená tvrzení, sdělují si, v čem se jejich práce liší. Pak se žáci přesunou na koberec i se svými podtrhanými texty a společně si vysvětlíme a upřesníme nejasnosti, čemu žáci neporozuměli, co naopak jim bylo známé, o čem nepochybovali, které informace si označili zeleně, které červeně apod.
- **Vennův diagram:** Žáci utvoří skupinky po čtyřech. Každá skupina nyní dostane text úředního dopisu. Tento úřední dopis si všichni prohlédnou a potom přečtou. Úřední dopis porovnají s dopisem osobním, který četli ve fázi evokace. Od učitele obdrží předtisknutý Vennův diagram. Úkolem skupiny je na základě porovnávání obou dopisů zaznamenat do diagramu typické vlastnosti a znaky dopisu osobního (do levé části kruhu), typické vlastnosti dopisu úředního (do pravé části kruhu) a do protínajících se kruhů zachytit vlastnosti a znaky, které mají oba typy dopisů shodné. Pracují-li žáci touto metodou poprvé, učitel by měl nejprve dětem vysvětlit princip metody a na několika znacích modelovat, jak mají žáci pracovat.

3. Reflexe 1

Organizace: v lavicích

- **Ano – ne (druhá část):** Na základě přečteného odborného textu o dopisu si žáci samostatně doplní poslední část tabulky. Do sloupce „V textu“ si v případě své chybné odpovědi napíšou správnou informaci. Neopravují si tedy odpovědi ve sloupcích „Ano“ a „Ne“. Následně prodiskutují své odpovědi nejprve ve dvojicích, potom s celou třídou. Nutná je kontrola

všech tvrzení. Důležité je správně zodpovědět všechny otázky, které dětem vyvstaly při vyplňování tabulky a formulovat tvrzení ve správném znění. Učitel se též zeptá, zda žáky v textu něco překvapilo, zaujalo, zda něčemu stále nerozumí nebo si nejsou jistí s odpovědí v tabulce. Společnou diskusí si děti objasní dosud nevyjasněné informace.

Reflexe 2

Organizace: čtyřčlenné skupiny

- **Zpřeházené věty:** Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech, každá skupina dostane nastříhané a promíchané lístečky s názvy částí dopisu. Úkolem žáků je tyto části seřadit tak, jak jdou v dopisu za sebou. Dále skupiny čeká ještě opakovací úkol, tentokrát žáci sestavují správné pořadí údajů na adrese. Kontrolu si žáci ve skupinách provedou dle tabulek s důležitými informacemi v učebnici na str. 108–109. Po kontrole jednotlivé lístečky ve správné pořadí nalepí na čistý papír. Může proběhnout i vzájemná kontrola mezi jednotlivými skupinami.

Reflexe 3

Organizace: v lavicích

- **Za domácí úkol** žáci napíší dopis nemocnému spolužákovi do nemocnice. V dopisu nemocnému spolužákovi budou vyprávět, co všechno se zatím ve škole přihodilo. Po napsání dopisu ho vloží do obálky, na které vyplní adresu. Poštovní známku si mohou děti nakreslit či nalepit tu skutečnou. Zájemci pak v kruhu na koberci své dopisy příští vyučovací hodinu přečtou. Kdo bude chtít, může dopis vystavit na společnou nástěnku ve třídě.

4. Rekapitulace a hodnocení celého výukového bloku

Organizace: v kruhu na koberci

Žáci shrnou informace, které se dozvěděli v hodině. Pro hodnocení lze využít též metody U-O (uznání – otázka), se kterou již mají děti zkušenosti a vyhovuje jim.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU ADRESA, DOPIS

V době realizace výukového bloku na téma adresa, dopis bylo přítomno 29 žáků. **Přítomni byli všichni žáci s SPU i žák s lehkou formou autismu.** Sestavením přípravy na výukový blok DOPIS, ADRESA jsem dokázala, že i ve výuce slohu lze využít třífázový model učení E – U – R. Při jeho sestavování jsem využila metod kritického myšlení, kterými jsou

již děti zvyklé pracovat, ale vybrala jsem i metody pro děti zcela nové. Takto sestavený výukový blok naplňuje mnohé z cílů programu RWCT dle Grecmanové a Urbanovské. Zejména promyšlené strukturované čtení a psaní, využívání a podněcování diskuse jako prostředku motivace, kreativní přístup k problémovým situacím, rozvoj sociálních dovedností, podněcování spolupráce mezi žáky prostřednictvím kooperativního učení, vyslovování vlastních názorů prostřednictvím zveřejňování písemných prací žáků. Naplněny byly i oborové cíle, které jsem si pro tento výukový blok stanovila.

Volné psaní je metoda, kterou děti velmi dobře znají, mají ji rády. **Oblíbenou metodou je i u žáků s SPU.** Na téma adresa a dopis napadalo žáky mnoho informací, většina se jich týkala adresy, ale také poštovní známky. Kdo chtěl, mohl své volné psaní vyvěsit na společnou nástěnku, aby si je ostatní mohli o přestávce přečíst.

Děti se seznámily s dopisem v učebnici. Po jeho individuálním přečtení měl každý žák vytvořit kontrolní otázku, na kterou je možné nalézt v dopise odpověď. Žáci většinou vymýšleli tyto dotazy: *Kdo dopis píše? Komu je dopis psán? Kde je Zdeněk? Co Zdeněk dělá na táboře? Na jakém je táboře? Jaké má ještě kamarády?* apod.

Složitějším úkolem pro žáky bylo usoudit, jaké části dopis obvyčejně musí mít. Při kontrole v učebnici zjistili, že většinou zapomínali na místo a datum (odkud a kdy je dopis psán), dále na závěrečné přání něčeho či výzvu k něčemu.

Pro fázi uvědomění si významu jsem použila zjednodušenou formu metody I.N.S.E.R.T. Děti při čtení odborného textu o dopisu nepoužívaly systém značek, kterými si text označují, ale pouze dvě barevné pastelky. Zeleně žáci označovali známé informace, červeně informace nové. **Výhodný je tento způsob i pro děti s SPU.** Při společné diskusi jsme přišli na to, že nejčastější novou informací pro žáky je, že *dopis je také slohový útvar, že existují i dopisy neosobní (úřední), že zájmena Ty, Vy, Tvůj, Váš píšeme s velkým začátečním písmenem, neboť je to zdvořilé.* Mnoho informací již děti znaly, proto je měly označené zeleně.

Všechny předchozí metody využití v tomto výukovém bloku považuji za vhodné pro děti s SPU. Umožňují sdílení ve dvojici, které je pro tyto žáky velmi důležité, neboť pomáhá odstraňovat ostych z vyjadřování se před větší skupinou žáků, pomáhá ke zvyšování sebedůvěry ve vlastní schopnosti tím, že není důležité, udělám-li chybu. Chyba zde nepředstavuje problém, za který je žák potrestán. Naopak, při vzájemné diskusi je žák doveden k tomu, že si svou případnou chybu uvědomí a napraví ji. Důležité je také to,

že se žáci učí vzájemně o problému diskutovat, sdělují si nahlas své názory, vzájemně se respektují.

Metoda *Vennův diagram* byla pro děti zcela nová. Úkolem jednotlivých skupin bylo porovnat dopis osobní a dopis úřední. Dvě děti se vyjádřily, že se jim metoda nelíbila, protože jim připadá obtížná, nevyznají se, kam mají jednotlivé informace psát. *Skupinová práce představuje jednu z možností využití programu RWCT ve výuce. Děti se učí kooperovat, vzájemně si naslouchat, což je vhodné i pro děti s SPU. Při skupinové práci mají možnost vyslechnout názory svých spolužáků, k některému z nich se přiklonit, případně s ním polemizovat. Mohou bez studu a obavy přispět svým názorem do diskuse ve skupině, mají šanci zažít úspěch. To platí i pro metodu Vennovy diagramy, která je dle mého názoru, také vhodná pro žáky s SPU. Jediným zádrhelem je to, že se někteří mohou v diagramu hůře orientovat.*

Metodou *zpřeházených vět* žáci pracovali poprvé. Výhodu metody spatřují v tom, že je nutí přemýšlet a zamyslet se nad posloupností děje. Využít by se dle žáků dala i v literární výchově při sestavování zpřeházených textů nebo při opakování učiva o abecedě. *Mají-li děti s SPU potíže se čtením, bylo by vhodné, aby metodou zpřeházených vět pracovaly ve dvojici či ve skupině. Jinak opět nevidím problém, proč by tato metoda nemohla být pro děti s SPU zařazena do výuky.*

Tento výukový blok považuji za jeden z nejzdařilejších. Děti byly pracovité, aktivní, zapálené do jednotlivých aktivit a činností. Nově uplatněné metody (Vennův diagram, zpřeházené věty) děti považovaly za jednoduché a zábavné.

3.1.9 Inzerát

Předmět: Český jazyk – komunikační a slohová výchova

Téma: Inzerát

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.

Učivo: písemný projev: technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev), formální úprava textu,

žánry písemného projevu: inzerát.

Výukové cíle: žák

- vyhledá v denním tisku různé druhy inzerátů,
- si uvědomuje, co všechno ví o tématu inzerát,
- popíše hlavní znaky inzerátu,
- sestaví inzerát dle vzoru,
- si vytváří vztah k inzerátu jako formě komunikace,
- třídí inzeráty do různých kategorií,
- sestaví myšlenkovou mapu na téma inzerát,
- poznává, jaké informace se z inzerátu dozvídá,
- sestaví pětilístek na téma inzerát,
- zvládá běžná pravidla mezilidské komunikace,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – tvorba myšlenkové mapy.

Pojmová analýza: nový pojem: inzerát, kategorie třídění inzerátů.

Využití metody kritického myšlení: brainstorming, myšlenková mapa, studijní průvodce, pětilístek.

Pomůcky: psací potřeby, pastelky, lepidlo, flipové papíry, fix, noviny, časopisy, odborný text na téma inzerát pro každého žáka (viz Příloha č. 38), pracovní list – studijní průvodce pro každého žáka (viz Příloha č. 39), předtištěný vzor pro pětilístek do dvojice, čisté papíry.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 16. 5. 2016, ZŠ Český Brod, 26 žáků.

Informační zdroje textů:

Český jazyk – učebnice pro 5. ročník. Nová škola, Brno, 2013

<https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Inzer%C3%A1t>

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v lavicích

- **Listování denním tiskem, dětskými časopisy, reklamními letáky:** Žáci si z domova přinesou různé noviny a časopisy, pečlivě si je prohlédnou a vyhledávají v nich různé druhy inzerátů. Vyhledané inzeráty každý žák přečte nahlas. Ostatní pozorně naslouchají.
- **Třídění inzerátů:** Do jakých kategorií můžeme inzeráty třídit (prodám, koupím, vyměním, seznámení, byty, práce...), tyto kategorie učitel vypisuje na flipový papír nebo na tabuli.
- **Brainstorming:** Na tabuli je připevněný flipový papír. Žáci odpovídají na otázku *Co vás napadne, když se řekne slovo inzerát?* Učitel všechny nápady dětí zapisuje na flipový papír. Pracují-li děti touto metodou poprvé, je nutné jim vysvětlit, že brainstorming má svá pravidla (píšeme vše, co žáci vysloví, nemusí se hlásit, nikdo nic nekomentuje). Pokud již žáci metodu znají, pravidla pouze připomeneme.
- **Myšlenková mapa:** Žáci třídí informace zapsané v brainstormingu. Do barevných skupin děti třídí informace, které spolu souvisejí nebo se sobě podobají, mají nějaký společný znak, významově spolu souvisí. Když děti informace utřídí, na tabuli si vytvoří společnou myšlenkovou mapu na téma inzerát. Při tvoření myšlenkové mapy spolu žáci diskutují, rozmýšlejí, zkoušejí, kam jednotlivé informace zařadit.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích, v kruhu na koberci

- **Studijní průvodce:** Žáci sedí v lavicích. Každý obdrží odborný text s informacemi na téma inzerát. K tomuto textu ještě obdrží pracovní list – studijního průvodce – s otázkami k textu o inzerátu. Děti mají za úkol vyplnit samostatně pracovní list s využitím informací z poskytnutého odborného textu. Na žácích samotných je, jakou si zvolí strategii. Zda nejprve přečtou celý odborný text a potom vyplní studijního průvodce nebo budou text číst a zároveň vyplňovat studijního průvodce. Po ukončení aktivity si žáci ve dvojicích prokonzultují svoje odpovědi. Potom se všichni přesunou na koberec a společně si jednotlivé otázky projdeme

a zkontrolujeme. Učitel se také zeptá na úkol, který dětem připadal nejsložitější, a společně pohovoříme o dvou posledních otázkách (větách) ve studijním průvodci. Důležité je také popovídat si o volbě zvolené strategie a o argumentaci, proč žáci tuto strategii volili.

3. Reflexe

Organizace: v lavicích, ve skupinách

- **Doplnění myšlenkové mapy:** Žáci se zaměří na společnou myšlenkovou mapu na tabuli. Na základě přečteného textu o inzerátu zkusí doplnit nové informace, které se z něj dozvěděli. Na závěr ještě dolepí inzeráty z novin a časopisů, se kterými se seznámili v úvodní části. Dolepují je k jednotlivým kritériím třídění inzerátů.
- **Pětílístek:** Žáci pracují ve dvojicích. Na tabuli je předepsaný vzor pro pětílístek. Učitel žákům vysvětlí, že jde o „básničku“ o pěti řádcích. Na prvním řádku bude slovo inzerát, ostatní řádky vyplní dvojice dle instrukcí učitele. Pokud již žáci metodu znají, stačí pouze připomenout, jak by měl pětílístek vypadat. Nutné je umět se ve dvojici shodnout na vybraných slovech. Po skončení mohou dobrovolníci svůj pětílístek přečíst. Z vybraných slov lze vytvořit na tabuli pětílístek společný. Tím jsou shrnuty důležité informace z vyučovacího bloku o inzerátu.

4. Hry na ověření porozumění tématu inzerát

Organizace: skupiny

- **Hra na inzeráty:** Žáky rozdělíme do skupin po pěti. Každá skupina dostane list čistého papíru. Dále si ve skupině žáci vyberou zájemce, který si rozmyslí, zda bude něco kupovat, prodávat nebo měnit (KOUPIŤ, PRODÁM, VYMĚNÍM). Své rozhodnutí napíše na list papíru velkými tiskacími písmeny. Papír s textem přehne a pošle jej dalšímu ve skupině. Další vyplňují informace v tomto pořadí: 1. napíše, co se bude prodávat, kupovat nebo měnit, 2. kdy, 3. kde, 4. značka. Až se vrátí papír k původnímu majiteli, skupinky si své inzeráty přečtou, poté je přečteme společně ve třídě. Díky této hře si žáci zopakují, co je to inzerát, jaké má znaky, jak takový inzerát napsat apod.
- **Tvoření skupinového seznamovacího inzerátu:** Žáci zůstávají ve stejných skupinách. Nastínění osnovy: Jsme žáci 5. třídy. Kde? V jaké škole? Co rádi

společně děláme. Chceme si dopisovat s dětmi s podobnými zájmy. Na tabuli nejdříve zapisujeme nápady dětí, potom se jednotlivé skupiny pokusí sestavit seznamovací inzerát. Jeho finální podobu zapisovatel z každé skupiny přepíše na flipový papír. Všechny zapsané inzeráty se přečtou nahlas. Žáci hlasováním vyberou ten, který jim připadá nejvýstižnější a nejlépe popisuje naši třídu. Děti se dohodnou, zda si přejí, aby tento inzerát byl otištěn v nějakém dětském časopisu. Pokud ano, co je potřeba zařídit? Kdo ze třídy se o to postará? Jak si rozdělíte úkoly?

5. Závěr

Organizace: v kruhu na koberec

- **Komunitní kruh:** Všichni žáci sedí v kruhu, kolem dokola si posílají míček. Kdo má v ruce míček, může se vyjádřit k právě proběhlému vyučovacímu bloku o inzerátu. Žáci hodnotí, co se jim ve výuce dařilo, kde si nebyli jistí, co je ještě potřeba se doučit, jak spolupracovali ve skupinách, co se dnes naučili nového, co si připomněli, co si zopakovali apod. Vyjadřují se ti, kteří se vyjádřit chtějí. Nikdo by neměl být nucen se vyjádřit.

REFLEXE REALIZACE VYUČOVACÍHO BLOKU NA TÉMA INZERÁT

V čase realizace výukového bloku na téma inzerát bylo ve třídě přítomno 26 žáků. *Přítomni byli též 3 žáci s SPU a jeden žák s diagnózou lehčí formy autismu. Žáci pracovali hromadně, ve dvojicích i ve skupinách.*

Přípravu na téma INZERÁT jsem sestavila tak, aby jeho struktura, činnosti a aktivity odpovídaly třífázovému modelu učení E – U – R. Oborové cíle předmětu český jazyk, které jsem si v samém úvodu stanovila, byly splněny. Realizací výukového bloku byly naplněny i cíle programu RWCT. Jednalo se především o tyto cíle: promyšlené a strukturované využití čtení a psaní, rozvoj samostatného myšlení žáků a jejich kreativního přístupu k problémové situaci, využívání debaty a práce ve skupině pro rozvoj sociálních dovedností, podněcování ke spolupráci mezi žáky i schopnost tolerovat názory ostatních spolužáků.

Nejprve se celá třída přemístila na koberec, kam s sebou děti vzaly přinesené noviny a časopisy, ve kterých vyhledávaly různé druhy inzerátů. I zde je patrná jedna z možností využití metod kritického myšlení ve výuce, tj. práce s různými druhy textů (v tomto

případě noviny, časopisy, letáky). Zároveň se děti pokoušely o třídění inzerátů do různých kategorií. Zmiňovaly zejména kategorie auto, moto, seznámení, prodám, hledám, koupím, nemovitosti, výměnám apod. Všechny tyto kategorie byly zapsány na tabuli a byly odrazovým můstkem pro metodu *brainstorming*. Do ní se zapojily všechny děti, nikdo se nezdráhal vyslovit svůj nápad, svou myšlenku, ***ani děti s SPU, které též svými nápady a myšlenkami významně přispěly.***

Myšlenkovou mapu žáci sestavovali ve dvojicích. Hovořili o přehlednosti jednotlivých informací, které spolu souvisejí, a mezi nimiž je nějaký důležitý vztah. Výhodu metody spatřují zejména v její přehlednosti, je dobře znatelné, které informace jsou si blízké, které spolu nějak souvisejí. Společnou myšlenkovou mapu jsme vytvořili z časových důvodů.

I v případě výuky slohu se metody brainstorming a myšlenková mapa ukázaly jako vhodné pro výuku dětí s SPU. Žáci se zde mohou svobodně vyjádřit, mohou nahlas před celým třídním kolektivem říci svůj názor, vyslovit svou myšlenku bez ostychu, aniž by byli káráni za chybu či vyřčení nesmyslu apod., protože tyto metody připouštějí všechny názory, všechny myšlenky a všechny nápady. Metody se jeví jako vhodné i pro slabší žáky, kteří stejně jako žáci s SPU mohou zažít úspěch, přispět svým nápadem, čímž dochází i ke zvyšování sebevědomí žáků.

Se *studijním průvodcem* se děti setkaly poprvé. Nejdříve jsem jim vysvětlila princip metody. Záměrně jsem neřekla, jakým způsobem mají text číst a otázky vypracovávat. Více než polovina třídy volila tu strategii, že nejprve si přečte odborný text celý, potom se začte do otázek a následně začala v textu odpovědi vyhledávat a zapisovat je. I tady se strategie dětí lišila, některé vypracovávaly otázky postupně od čísla jedna až k desítce, jiné, jakmile si byly jisté, že našly odpověď, ji zapsaly. Menší část třídy volila strategii obrácenou. Nejprve si přečte otázky ve studijním průvodci, potom čte text po částech a postupně doplňovala odpovědi do pracovního listu. Na otázku, proč děti volily tyto strategie, nejčastěji odpovídaly tak, že jim vyhovuje, připadá jim snadnější, rychlejší. Čtení nejprve celého textu je dle dětí výhodnější pro dobré a rychlé čtenáře. K využití této metody žáci opět uváděli, že se jedná o pěkný zápis z hodiny, dle kterého se lze snadno připravit na hodinu příští. Pracovní list může sloužit i jako možnost doučení se nového učiva pro chybějící žáky. ***Jeden žák s SPU má problémy se čtením, proto jsem s tímto žákem pracovala individuálně. Střídavě jsme četli věty ve studijním průvodci a společně jsme hledali odpovědi na otázky. Ostatním žákům s SPU je třeba poskytnout více času na čtení textu a vypracování otázek. Umožnění individuální práce s žákem, který***

má potíže, se jeví jako další z možností, které program RWCT poskytuje. Zatímco ostatní žáci jsou zaměstnáni čtením textu a vyhledáváním odpovědí na otázky, učitel se může individuálně věnovat problémovým žákům. Následovala společná kontrola jednotlivých odpovědí. O otázkách číslo devět a deset jsme diskutovali. Jako nejčastější důležité informace děti uváděly, kdo je inzerent, proč si lidé inzeráty do tisku zadávají.

Ve fázi reflexe si některé dvojice doplnily nově získané informace na téma inzerát do myšlenkové mapy. Nejčastějšími nově zařazenými pojmy byl inzerent, inzerování, kdo všechno si může podat inzerát, ale i důvody podávání inzerátů. Děti zaujalo dolepení vystřižených inzerátů do myšlenkové mapy.

S pětilístkem si děti velmi dobře poradily, zapojeny byly všechny. Několik si jich však nevědělo rady s posledním řádkem básničky pětilístku, nenapadlo je žádné podobné slovo slovu inzerát. Ostatní žáci jim poradili např. slovo reklama. I zde je na první pohled jasná další z možností programu RWCT. Co neví jeden, ostatní mu jistě poradí. Více hlav více ví.

Do hry na inzeráty i do závěrečného tvoření seznamovacího třídního inzerátu se zapojily všechny přítomné děti. Skupiny hodnotily svou skupinovou práci jako hodně podařenou. Zároveň si zopakovaly, jak inzerát sestavit.

V komunitním kruhu jsem se dozvěděla, že ve vyučovacím bloku děti nejvíce zaujaly závěrečné hry, ale i metoda studijní průvodce a pětilístek. Většina žáků byla toho názoru, že metody, které byly použity, jsou pro výuku vhodné a lze je v českém jazyce úspěšně využívat.

3.1.10 Popis a charakteristika pohádkové postavy

Předmět: Český jazyk – komunikační a slohová výchova, literární výchova

Téma: Popis a charakteristika literární postavy, vypravování pohádky

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry,
- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas,
- sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti.

Učivo: písemný projev: technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev)

- žánry písemného projevu: popis osoby,
- čtení: věcné čtení (čtení vyhledávací, klíčová slova),
- naslouchání: věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní-zaznamenat slyšené),
- mluvený projev: komunikační žánry (vypravování).

Výukové cíle: žák

- rozpozná literární text dle nabízených indicií,
- vypráví samostatně pohádku, naváže na spolužákovo vypravování,
- rozpozná kladné a záporné vlastnosti pohádkové postavy,
- sestaví pětilístek vybrané pohádkové postavy,
- čte s porozuměním nabízený text,
- pomocí metody Vennovy diagramy porovná shodné a rozdílné znaky dvou podobných pohádek,
- popíše vnější znaky pohádkové postavy,
- napíše popis a charakteristiku literární postavy,
- zvládá běžná pravidla mezilidské komunikace,
- diskutuje ve dvojici, ve skupině,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, matematika – práce s grafy a tabulkou.

Pojmová analýza: opakované pojmy: pohádka, popis osoby, vypravování,
nový pojem: charakteristika.

Využité metody kritického myšlení: kolem dokola, T-graf, horká židle, pětilístek, Vennův diagram, kostka.

Pomůcky: psací potřeby, obrázky k pohádce O Červené karkulce, předloha pro metodu T-graf pro dvojici, losovací kartičky, předloha pro metodu pětilístek pro každého žáka, židlička, text Červené pohádky pro každého žáka (viz Příloha č. 40), předloha pro metodu

Vennovy diagramy pro dvojice, tabulka pro metodu kostka pro každého žáka, košíček, bábovka, loutka vlka, červený čepeček.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 23. 5. 2016, ZŠ Český Brod, 29 žáků.

Informační zdroje textů:

BERANOVÁ, Jarmila. *Barevné pohádky*. 2. vydání. Praha: Pastelový svět, 2013. ISBN 978-80-239-1888-6.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v kruhu na koberci

- **Poznávání pohádky dle indicií:** Děti sedí v kruhu na koberci. Učitel postupně ukazuje jednotlivé předměty, podle kterých mají děti uhádnout název pohádky, se kterou dnes budou pracovat. Mezi indicie učitel zařadí košíček, z košíčku postupně vyndává další indicie (bábovku, čepeček, loutku vlka). Děti bezpečně poznají pohádku O Červené karkulce.
- **Kolem dokola:** Děti stále sedí v kruhu. Jejich úkolem je postupně vypravovat uhodnutou pohádku. Každý žák směrem po kruhu vypravuje část, děti se snaží celou pohádku vyprávět tak, aby její konec vyprávěl poslední žák v kruhu.

2. Uvědomění si významu 1

Organizace: v lavicích

- **T-graf:** Každý žák dostane předtištěný vzor k metodě T-graf. V pravém sloupci, který je označen symbolem –, žáci vypisují záporné vlastnosti pohádkové postavy, kterou si vybrali, do levého sloupce tabulky, který je označen symbolem +, žáci vypisují kladné vlastnosti vybrané postavy. Na výběr mají postavu Červené karkulky, myslivce, babičky a vlka. Po zapsání vlastností do tabulky se žáci pomocí losovacích kartiček rozdělí do dvojic a sdílí si vzájemně své vypracované T-grafy. Společně si porovnávají postavy, které si zvolili, porovnávají vlastnosti postav, diskutují o kladných a záporných vlastnostech pohádkových postav, sdělí si dojmy z pohádky.

3. Reflexe 1

Organizace: v kruhu na koberci, v lavicích

- **Horká židle:** Žáci sedí v kruhu na koberci, uprostřed kruhu je židlička, která představuje „horké křeslo“. Na tuto židli si postupně sedají jednotlivé děti v rolích postavy babičky, myslivce, Červené karkulky a vlka. Kdo zrovna na židličce sedí, může sdělit postavě vše, co jí chce sdělit, co se jim líbilo či nelíbilo na chování postavy, na co si má příště dát pozor. Lze sdělit své osobní postoje, názory, vysvětlení událostí a objasnění určitých faktů. Žáci se učí zaujmout stanovisko, vyjádřit svůj postoj k vybrané postavě.
- **Pětilístek:** Každý žák si vytvoří svůj vlastní pětilístek o vybrané pohádkové postavě z pohádky, o které se v daném výukovém bloku hovoří. Žáci sami se učí formulovat vlastní myšlenky a stručně shrnou téma o vlastnostech pohádkových postav. Dle zopakovaných instrukcí vytvoří vlastní pětilístek. Následuje prezentace pětilístků, žáci mohou dobrovolně pětilístky přečíst, případně zveřejnit na třídní vývěsce.

Uvědomění si významu 2

Organizace: v lavicích

- **Samostatné a pozorné čtení:** Každý žák dostane text Červené pohádky od Jarmily Beranové. Tento text si pozorně čtou s porozuměním. Žáci čtou text s cílem porovnat obě pohádky (O Červené karkulce x Červená pohádka). Mají odhalit shodné a rozdílné rysy obou pohádek. Kdo chce, může si již při čtení dělat tužkou poznámky přímo do textu.
- **Vennův diagram:** Žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice dostane předlohu pro metodu Vennovy diagramy. Úkolem dvojic je zaznamenat do pravé části diagramu typické rysy Červené pohádky, do levého kruhu se zaznamenávají typické rysy pohádky O Červené karkulce. Do společné části obou kruhů dvojice zaznamená to, co mají obě pohádky společné. Po skončení úkolu jednotlivé dvojice prezentují své diagramy. Ostatní dvojice si mohou průběžně doplňovat rysy, na které se jim nepodařilo přijít.

Reflexe 2

Organizace: v kruhu na koberci, v lavicích

- **Kolem dokola:** Společný popis vybrané postavy, žáci sedí v kruhu na koberci. Každý, kdo v kruhu sedí, řekne svými slovy pouze jednu větu o tom, jak vypadá Červená karkulka, babička, Kašpárek. Ve druhém kole každý postupně v kruhu řekne, jaké jednotlivé postavy jsou, jaké mají vlastnosti. Pracuje se s postavami z Červené pohádky.
- **Kostka:** Žákům je ukázána hrací kostka, která je polepená popiskami k metodě kostka (popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj). Je jim vysvětleno, že dostanou tabulku, kde budou také tyto popisky. Jejich úkolem je vybrat si jednu pohádkovou postavu z Červené pohádky a popsat a charakterizovat ji prostřednictvím metody kostka. Do prvního řádku popíší, co vidí, jak postava vypadá, do druhého řádku píše, komu nebo čemu se postava podobá, hledají podobnost s jinou postavou. Do třetího řádku píše, koho jim postava připomíná či nač si při tom vzpomenou. Čtvrtý řádek popisuje vlastnosti vybrané postavy. Řádek APLIKUJ popisuje zásluhy postavy, komu pomáhá (případně škodí). Do posledního řádku žáci vypíší, co si o postavě myslí, zda by se s ní chtěli setkat či nikoliv a proč.
Jedná se o nácvik na popis postavy. Po vyplnění tabulky si žáci ve dvojicích sdělí své dojmy, porovnají si své tabulky, pohovoří, jaké postavy si vybrali. Poté dobrovolníci mohou své tabulky přečíst. Kdo bude chtít, může ji vystavit na nástěnce ve třídě.

4. Rekapitulace a hodnocení celého výukového bloku

Organizace: v kruhu na koberci

Žáci shrnou informace, které se dozvěděli v hodině, vzpomenou si na jednotlivé metody, které si zapamatovali, kterými se jim dobře pracovalo, zhodnotí, která jim vyhovovala či nevyhovovala a proč, která je zaujala a která nikoliv, jak spolupracovali ve dvojicích, ve skupinách, co jim činilo problémy či naopak.

REFLEXE REALIZACE VÝUKOVÉHO BLOKU NA TÉMA POPIS A CHARAKTERISTIKA POHÁDKOVÉ POSTAVY

V době realizace výukového bloku na téma popis a charakteristika literární postavy bylo přítomno 29 dětí. Chlapec s lehčí formou autismu ve škole v této době nebyl (operace očí). Lichý počet přítomných žáků mě opět vedl k tomu, aby tam, kde pracovali žáci

ve dvojicích, pracovala jedna trojice. Lichý žák si vždy sám vybral dvojici, ke které se připojil.

Hádání pohádky dle indicií pro děti nebylo těžkým úkolem. Již po nabídnutí první indicie se mezi dětmi ozýval správný název pohádky. Další nabízené indicie žáky utvrdily v tom, že se opravdu jedná o pohádku O Červené karkulce. Problematictější již bylo vypravování pohádky žáky. Metodu kolem dokola sice všichni pochopili, ale měli spíše problém s textem pohádky. Díky tomuto problému vznikl zmatek, některé děti dokonce začaly mít obavu z toho, že něco pokazí a odmítaly, i byť jen část pohádky, vypravovat.

Metoda *T-graf* byla pro děti úplně nová. Nepovažují ji za metodu nijak složitou, její princip pochopili všichni okamžitě. Každý si vybral libovolnou postavu z pohádky a pomocí T-grafu rozlišoval u postav kladné a záporné vlastnosti. U metody děti ocenily přehlednost informací. Lze ji využít všude tam, kde je třeba utřídit si nějaké myšlenky, názory a postoje na kladné a záporné.

Do *horkého křesla* postupně usedaly jednotlivé děti v rolích postav z pohádky. Když jsem tuto metodu do přípravy zařazovala, trochu jsem se obávala, že se budou ostýchat říkat své názory a svá hodnocení nahlas, ale nebylo tomu tak. Naopak, o horké křeslo byl dosti velký zájem. Z úst dětí zaznívaly kladné, ale i záporné názory a hodnocení. Objevil se i názor, který se zastával postavy vlka. Většina dětí se zmiňovala o chování Červené karkulky, ale i o nezodpovědném chování babičky, která vlka pozvala dál.

Pětílístek děti zvládají, dokáží si s ním poradit, stačí pouze připomenout, jaké druhy slov patří na jednotlivé řádky básničky. Všechny pětílístky byly vystaveny na vývěsní ploše ve třídě. ***Vystavení výtvorů dětí, zejména výtvorů žáků s SPU, považují za velmi důležité. Vidím zde možnost být pyšný a hrdý na to, co jsem dokázal, čeho jsem dosáhl, co si mohou ostatní přečíst, jak spolužáky seznámit se svým názorem. Důležité je to i v tom případě, kdy má žák ostých vyjadřovat se ústně před ostatními. Svůj názor napsat a vyvěsit jej ve třídě, je jedna z možností, jak se prosadit, jak se vyjádřit.*** Žáci považují tuto metodu za výborné shrnutí nově nabytých informací, kladně hodnotí zejména přehlednost záznamu informací.

Text Červené pohádky byl jednoduchý, ihned po jeho přečtení bylo naprosto jasné, čím se obě pohádky liší a co mají společného. *Vennův diagram* pro žáky nepředstavoval žádný problém. Opět velmi ocenili přehlednost této metody a její využitelnost v takových případech, kdy je třeba dvě (ale i více) věcí či jevů porovnat a utřídit si, co již o nich vědí.

Metoda *kostka* byla pro žáky metodou úplně novou. Nejdříve jsem jim ukázala opravdovou hrací kostku s nápisy na jejích jednotlivých stranách. Slova, která zde byla napsaná, vyvolala v dětech trochu obavy, neboť to byla slova, která nikdy neslyšely. Vysvětlila jsem jim, že kostka nám vlastně symbolizuje pohled na problém z různých úhlů pohledu. Po rozdání tabulky, do které jsem převedla jednotlivé strany kostky, pak žáci zjistili, že všechny nápisy jsou podrobně vysvětleny a oni vědí, z jakého úhlu pohledu se mají na vybranou pohádkovou postavu podívat, zaměřit. S úkolem si nakonec poradili poměrně dobře. Výhodu metody žáci spatřují v tom, že jim umožňuje zaměřit pozornost na více jevů dané věci, prozkoumat problém z více stran, jít do hloubky problému. Též by se mohla hodit jako forma zápisu do sešitu, jako materiál pro chybějící žáky. Většina žáků ve třídě ji považovala za zábavnou, ale také za metodu, která je nutí se nad věcí zamýšlet hlouběji. Někteří ocenili, že nemusí příliš psát, jiní se naopak docela rozepsali. Z úst několika žáků zaznělo, že je to dobrá příprava na psaní popisu pohádkové postavy. Stačí jednotlivé strany kostky správně poskládat a popis je hotový, což samozřejmě bylo cílem této aktivity.

V závěrečném hodnocení děti nejvíce oceňovaly přínos metod Vennovy diagramy, pětilístek, ale i kostku, se kterou se setkaly poprvé. Obavy přetrvávají z metody kolem dokola. Uznání si žáci nejvíce udělovali za vzájemnou spolupráci a pomoc, za společné sdílení myšlenek a názorů. Spoustu otázek vyvolala právě metoda kolem dokola, kterou žáci nehodnotili příliš lichotivě. Snažili se přijít na to, proč se práce touto metodou nezdařila a co by bylo třeba zlepšit, aby byla pro ně přínosem.

3.1.11 Pohádka (čtení s předvídáním)

Předmět: Český jazyk – literární výchova

Téma: Čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí

Ročník: pátý

Časová dotace: výukový blok (2x45 minut)

Očekávané výstupy: žák

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- volně reprodukuje text podle svých schopností,
- rozlišuje různé typy uměleckých i neuměleckých textů.

Učivo: zážitkové čtení

- tvořivé činnosti s literárním textem: volná reprodukce přečteného textu,
- základní literární pojmy: pohádka.

Výukové cíle: žák

- čte literární text s porozuměním,
- se seznamuje se strategií čtení textu čtení s předvídáním,
- předvídá pokračování textu pohádky,
- diskutuje o možných pokračováních pohádky,
- formuluje výhody a nevýhody metody čtení textu po kratších úsecích s předvídáním,
- srozumitelně formuluje své myšlenky při diskusi, vyjadřuje se souvisle a kultivovaně,
- si vytvoří a formuluje vlastní názor na práci spolužáka,
- ocení konkrétní prvky v pracích svých spolužáků,
- přispívá do diskuse v menší skupině i debatě celé třídy,
- vyslechne uznání a otázky ke své práci od svých spolužáků bez projevu emocí,
- hodnotí práci svou i práci ostatních.

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: přírodověda (rozmanitost přírody, lidé kolem nás) – spolupráce, obhajoba názorů, dohoda na společném řešení, přírodní společenstvo les, ochrana přírody, ohleduplné chování k přírodě, matematika – práce s tabulkou.

Pojmová analýza: opakované pojmy: pohádka, vypravování,
nový pojem: čtení s předvídáním, tabulka předpovědi.

Využité metody kritického myšlení: volné psaní, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědi, sdílení ve dvojici, uznání-otázka.

Pomůcky: psací potřeby, text pohádky O jedné ostružině Jitky Molavcové pro každého žáka (viz Příloha č. 42) rozstříhaný na 3 části, tabulka předpovědi pro každého žáka (viz Příloha č. 43), otázky k přečtené pohádce dle výběru žáků.

Datum a místo realizace, počet přítomných žáků ve třídě: 15. 6. 2016, ZŠ Český Brod, 26 žáků.

Informační zdroje textů:

MOLAVCOVÁ, Jitka a Jiří SUCHÝ. *Pohádky a písničky pro šikovné děti*. Praha: Exact Service, 1993. ISBN 80-901380-1-2.

STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007b. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, str. 13.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, str. 16 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

Průběh vyučovacího bloku:

1. Evokace

Organizace: v kruhu na koberci, v lavicích

Aktivita před čtením:

- **Asociace na téma les:** Žáci sedí v kruhu na koberci, jejich úkolem je sdělit, co se jim vybaví, když se řekne slovo les. Slovo si žáci předávají po kruhu, koho nic nenapadá, nemusí žádnou asociaci říci. Hru hrajeme do té doby, dokud žáky napadají asociace.
- **Volné psaní:** Žáci píšou do školních sešitů odpovědi na otázky: *Chovali jste se někdy k někomu povýšeně? Kdy to bylo? V jaké to bylo situaci? případně Choval se někdy někdo povýšeně k vám? Jak to vypadalo? Jak jste situaci vyřešili? Řekli jste si někdy v nějaké situaci větu: Moudřejší ustoupí? Kdy to bylo? V jaké situaci? Pomohlo vám to nějak?* Žáci při psaní odpovědí na otázky dodržují pravidla pro volné psaní, která je nutné jim připomenout. Před zahájením samotného psaní necháme dětem několik minut na rozmyšlenou a vybavení si dané situace. Potom děti začnou psát. Po skončení časového limitu (cca 3 minuty) si žáci ve dvojicích vzájemně sdělí své dojmy a zážitky z volného psaní.

2. Uvědomění si významu

Organizace: v lavicích

- **Předvídaní před textem z názvu textu a z obrázku:** Žákům rozdáme tabulku předpovědí. Tato tabulka obsahuje čtyři řádky a tři sloupce. Sdělíme jméno autora a název čteného textu, který zapíšeme na tabuli. Též ukážeme obrázek, který se váže ke čtenému textu. Jméno autora a název čteného textu si žáci zapíšou do tabulky. Jedná se o pohádku Jitky Molavcové a Jiřího Suchého O jedné ostružině. Žáci v průběhu přibližně 5 minut vymyslí

a ve stručnosti, ale v souvislých větách, do prvního okénka tabulky napíší, o čem by příběh, ke kterému se váže obrázek a jehož název znají, mohl vyprávět. Do prázdného políčka napravo od právě vyplněného uvedou, proč si to myslí. Po vyplnění prvních dvou políček tabulky si žáci ve dvojicích sdělí své návrhy. Dobrovolníci mohou představit své návrhy též před celou třídou.

- **Čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí:** Všichni žáci si od učitele vyzvednou první část textu. Tento text si každý přečte tichým čtením. Po přečtení první části textu si do druhého řádku tabulky do posledního sloupce napíší, co se v první části textu skutečně stalo. Shrnou přečtený text, opět píšou celé věty, ne pouze body. Než obdrží druhou část textu, vyplní žáci třetí řádek tabulky. Na základě přečtené první části zkusí vymyslet a napsat, jak asi bude pohádka pokračovat. Do druhého sloupce vyplní, dle čeho tak usuzují. Po vypršení daného limitu si žáci ve dvojici sdělí svá možná pokračování pohádky, sdělí si také, proč si to myslí. Dobrovolníci seznámí ostatní se svými úvahami.

Žáci obdrží druhou část textu, kterou si opět tichým čtením přečtou. Po přečtení druhé části porovnájí svou předpověď se skutečností. Co se skutečně událo ve druhé části textu, zapíší do posledního sloupce ve třetím řádku tabulky. Text píšou v souvislých větách.

Na základě předchozího přečteného textu žáci předvídají, jak text dopadne, jak pohádka skončí. Svou předpověď zapíší do posledního řádku tabulky. Nezapomenou opět zapsat, proč si myslí, že text dopadne tak, jak předpověděli. Svě předpovědi si porovnájí ve dvojicích, seznámí se vzájemně s tím, proč si myslí, že text skončí touto situací. Dobrovolníci mohou přečíst své závěrečné návrhy nahlas. Žáci obdrží poslední část textu, kterou si tichým čtením přečtou a do posledního volného políčka tabulky zapíší, jak pohádka skutečně skončila. Ve dvojicích podiskutují o tom, nakolik se jejich předpovědi shodují se skutečným textem.

3. Reflexe

Organizace: v kruhu na koberci

- **Diskuse:** Všichni žáci jsou pozváni na koberec ke společné diskusi. Vedle koberce stojí flipchart, kde jsou zapsané otázky k diskusi.

Co tě na příběhu zaujalo? Čím byl text zajímavý?

Která část pohádky tě nejvíce překvapila, neboť jsi předvídal/a úplně jiné pokračování?

Co je podle tebe nejdůležitějším momentem v pohádce?

Kdybys mohl/a pohádku upravit, kterou část bys změnil/a? Vynechal/a bys nějakou část pohádky?

Vyhovovala ti četba textu po částech? Proč ano? Proč ne?

Může ti tato čtenářská metoda pomoci i při četbě jiných (náročnějších, složitějších) textů?

Žáci si otázky nejprve přečtou, necháme jim čas, který je potřebný, aby se nad otázkami zamysleli a zformulovali si odpověď.

Poté odpovědi na tyto otázky diskutuje celá třída dohromady. Učitel diskuzi řídí.

4. Hodnocení a sebehodnocení

Organizace: v kruhu na koberci

- **Uznání – otázka:** V závěru vyučovacího bloku se žáci sejdou na koberci. Každý dostane lístek čistého papíru, na který mají napsat sebehodnocení formou uznání (mají napsat, za co by se pochválili, za co by si udělili uznání, co se jim povedlo, co pochopili, co se naučili). Žáci dále zapíší ještě otázku, která je napadá na konci výukového bloku (co by ještě chtěli vědět, co jim není jasné, čemu nerozumí). Otázka může být i taková, že žák se může zeptat sám sebe (zda se mu ve výuce dařilo, co se mu líbilo, co se povedlo/nepovedlo). Dobrovolníci jsou požádáni, aby svá uznání a otázky přečetli nahlas před celou třídou. Pak jsou žáci vyzváni, aby udělili uznání nebo otázku někomu ze spolužáků nebo i učiteli (např. za pomoc, za spolupráci, za trpělivost apod.). Otázky, které žáci vysloví, se mohou týkat i přečteného textu.

REFLEXE REALIZACE VÝUKOVÉHO BLOKU ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM

V době realizace výukového bloku pohádka-čtení s předvídaním bylo přítomno 26 dětí. *Přítomni byli všichni žáci s SPU a chlapec s lehčí formou autismu. Text pohádky jsem i pro ně ponechala tak, jak ho autoři napsali. Nebyl jim nijak upravován ani zkrácen. Byl jim však poskytnut delší čas na jeho přečtení, což metoda čtení s předvídaním umožňuje. Dle mého názoru, metoda čtení s předvídaním je jednou z nejvhodnějších metod pro zařazení do výuky, jelikož umožňuje číst, psát a diskutovat zároveň. Umožňuje*

projít všemi stěžejními aktivitami českého jazyka najednou. Vhodná je i pro děti s SPU, čtení je rozfázované na části, děti příliš nepíší, o vhodnosti sdílení ve dvojici v souvislosti s dětmi s SPU již bylo psáno v předchozích kapitolách. Potíže se objevily pouze v orientaci v tabulce. Žákům s SPU je nutné buď průběžně ukazovat, kterou část právě vyplňují, případně okénka barevně rozlišit (jinou barvou předpovědi, jinou skutečnost a jinou barvou zdůvodnění předpovědi). Mně se osvědčilo barevné rozlišení.

Metoda čtení s předvídáním pro děti nebyla nová, již několikrát jsme touto metodou text četli. Nové pro žáky bylo využití tabulky předpovědí. Metoda žáky oslovila a celý zbytek vyučovacího bloku byl provázen příjemnou a tvořivou atmosférou. Odpovědi dětí na jednotlivé otázky byly velmi zajímavé, bylo vidět, že většina z nich se nad textem, přestože byl poměrně jednoduchý, opravdu zamyslela. U několika žáků se při vyplňování tabulky projevil nedostatek fantazie. Tvrdili, že je nic nenapadá, že si nedokáží představit, co by se v příběhu mohlo odehrávat. Osvědčilo se sdílení nápadů ve dvojicích, ale i hromadné sdílení s celou třídou, které mnohdy inspirovalo ostatní žáky k dalším nápadům. Některé nápady byly i velmi originální.

Odpovědi dětí na některé otázky v diskusi na koberci:

Vyhovovala ti četba textu po částech? Proč ano? Proč ne?

- *Ano. Taký takhle čtu. Normálně si přečtu kousek, nad ním se zamyslím, jak by to mohlo pokračovat, a potom čtu dál. Jinak by to bylo moc dlouhé. (názor dvou dětí-dyslektiků)*
- Ne. Nechtěla jsem čekat tak dlouho na to, až se dozvím, jak to dopadne. Pak to je málo napínavé.
- Ano. Bylo hodně zajímavé číst po částech a hádat, jak to bude pokračovat dál. I mě to víc bavilo. Myslím si, že je to snazší, když si přečtu vždycky jenom kousek. Líp se mi příběh pamatoval. Mohl jsem se lépe orientovat v textu, když byl takhle rozdělený, byl také přehlednější.
- Ano. Víc jsem se dokázala na text soustředit.
- Tak napůl. Docela mě to bavilo, ale ke konci mi to připadalo už zdlouhavé.
- Ne. Vadil mi text rozdělený na kousky. Chtěl jsem si přečíst všechno najednou.

Může ti tato čtenářská metoda pomoci i při četbě jiných (náročnějších, složitějších) textů?

- *Ano. Hlavně když bych četl těžký a složitý text. Dlouhý text by mě asi hned odradil, raději bych ho nečetl. Když jsem se zamyslel, jak asi bude příběh pokračovat, bylo lehčí si potom přečíst další část. (názor žáka s SPU)*
- Ano. Lépe jsem se soustředila na to, co vlastně čtu. Mohla bych to využít, když si budu muset něco zapamatovat. Četlo se mi snadněji, takže kdybych měla číst delší text, přečetla bych si ho teď určitě po částech.
- Ano. Delší text by mě asi nudil. Jeho délka by mě taky od čtení odradila.
- Ne. Neumím říci, jak by mi tato čtenářská metoda mohla posloužit a pomoci.
- Ne. Sice mě to bavilo, ale při učení se to využít nedá.
- Řekla bych tak napůl. Využít se asi dá, ale nevím přesně jak.

Hodnocení prostřednictvím metody *uznání – otázka* jsem využila již poněkolkrát. Pro závěrečné hodnocení výukových bloků se mi zdá být velmi efektivní. Pro děti není problém udělit uznání svým spolužákům. Většinou si vzájemně udělovaly uznání za poskytnuté nápady, které je inspirovaly k vlastním předpovědím. Složitější je již vyřčení otázky. K tématu čtení s předpovědí děti žádné otázky nenapadaly. Metoda však děti zaujala, proto ji budu do výuky i nadále zařazovat.

3.2 Závěry praktické části

V současnosti je poměrně dost náročné pro učitele přimět žáky k touze po vědění, a proto jsem ráda, že téma mé diplomové práce pojednává o kritickém myšlení, neboť právě díky zajímavým metodám a strategiím je možné žáky podnítit ke zdravé zvědavosti a touze po vědění.

Studiem odborné literatury jsem dospěla k závěru, že pro učitele českého jazyka a literatury zatím nebyla vydána žádná sada příprav na výuku českého jazyka, v nichž si žáci pouze pomocí metod kritického myšlení osvojují nové učivo a současně rozvíjejí svou čtenářskou gramotnost. Mým cílem bylo vytvořit soubor příprav na hodiny českého jazyka a literatury s využitím metod RWCT. Při tvoření a sestavování příprav jsem zvolila stěžejní učivo českého jazyka v 5. ročníku, jde vlastně o jakýsi průřez učivem tohoto ročníku. Výchozím bodem pro mě byl Školní vzdělávací program Základní školy v Českém Brodě, kde jsem také realizovala vlastní akční výzkum. Vytvořila jsem soubor námětů ve formě příprav na výuku českého jazyka a literatury pro učitele pátých tříd, v nichž si žáci prostřednictvím metod kritického myšlení osvojují nové učivo a rozvíjejí

čtenářskou gramotnost. Cíle jednotlivých výukových lekcí jsem stanovovala jednak vzhledem k tomu, co chci žáky naučit, co by měli zvládnout, jaké nové dovednosti v nich chci vypěstovat, ale také s ohledem na jejich věkové a individuální zvláštnosti.

Lekce jsou rozčleněny na fázi evokace, uvědomění si významu a reflexe. Jednotlivé fáze jsem se snažila naplnit tak, aby dostatečně rozvíjely kritické myšlení a současně vycházely z principů a zásad kooperativního učení. Nápady, metody a postupy programu RWCT se staly prostředkem k naplňování vzdělávacích cílů v hodinách českého jazyka v 5. ročníku. Myslím, že tento cíl jsem splnila.

Nyní se pokusím odpovědět na výzkumnou otázku, kterou jsem si položila v úvodu praktické části. Jaké možnosti dává učiteli využívání postupů programu RWCT ve výuce českého jazyka u nejstarších žáků na 1. stupni ZŠ? Abych na tuto otázku mohla odpovědět, zrealizovala jsem ve vlastní třídě akční výzkum, který probíhal na základě vypracovaného souboru příprav na hodiny českého jazyka prostřednictvím metod kritického myšlení. Tato sada námětů se také stala jedním z výsledků již zmíněného akčního výzkumu.

K výsledkům akčního výzkumu jsem se dobrala díky vlastnímu pozorování práce a chování žáků při výuce, sledováním jejich pokroků, ale i díky reflexím, které proběhly ihned po realizaci každého výukového bloku. Důležitými se pro mě staly také odpovědi, názory, myšlenky, zvolené výukové strategie a reakce samotných aktérů, tj. žáků, a jejich výsledky a produkty práce (texty, tabulky, pracovní listy, odpovědi na otázky apod.). Mnohé z těchto produktů jsem vložila do příloh.

Jaké možnosti dává učiteli využívání postupů programu RWCT ve výuce českého jazyka u nejstarších žáků na 1. stupni ZŠ?

- **Velký výběr nabízených metod kritického myšlení** – učitel může vybírat vhodné metody podle jejich složitosti, časové náročnosti, dostupnosti realizace,
- **možnost výběru textů, možnost pracovat s různými druhy textů** (ne pouze s danou učebnicí gramatiky, pracovním sešitem a čítankou),
- odbornými (příručky, pravidla, učebnice, encyklopedie, internetové příručky),
- beletristickými (různé dětské literární žánry, poezie),
- noviny, časopisy, letáky, průvodce.

Vybírá-li učitel vhodný text, je třeba vždy ověřit jeho věrohodnost, text by měl být vybírán s ohledem na věkové zvláštnosti dětí, lze jej kdykoliv uzpůsobit pro danou věkovou skupinu.

Žák se učí mluvit zřetelně, přiměřeně pomalu, s patřičnými pauzami, tak, aby ostatní stíhali vnímat, o čem se mluví:

- to vše je možné při hromadných sdíleních, společných diskusích, při sdílení ve dvojici,
- žák se učí vyslechnout a respektovat názory ostatních,
- žák dostává příležitost a čas promýšlet si svá sdělení.

Metody vhodné k využívání při hromadném sdílení a společných diskusích se dle mého výzkumu jeví tyto: diskuse, komunitní kruh, brainstorming, ano-ne, pětílístek, I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, uznání-otázka, odpovědní lístky, V – CH – D, studijní průvodce.

- **Rozvíjí se kultivované řečové chování** (neskáčeme si do řeči, nepřekřikujeme se, mohu mluvit bez obavy, že mi někdo vezme slovo), **žák se učí upravit svůj mluvní projev tak, aby se dobře poslouchal i druhým, v mluvených i psaných projevech používá slušná slova a spisovný český jazyk, český jazyk přináší situace, kdy má smysl snažit se o správný a spisovný jazyk, žáci se učí lepšímu jazyku.**
- **Vlastním vyjadřováním** (čtením, psaním, mluvením) **a četbou žák získává znalosti o jazyce**
 - dochází k obohacování slovní zásoby o nová slova a slovní obraty,
 - hlubší porozumění významům slov, slova a jejich významy se zabudovávají do žákovy paměti,
 - vhled do slovotvorné stavby slov.

Tyto možnosti nabízejí všechny metody, kdy žák čte souvislý a smysluplný text, též všechny metody kritického myšlení, ve kterých žák vyjadřuje své názory, písemně i ústně.

- **Zvláště při čtení smysluplných textů žák podvědomě vnímá pravopisné podoby slov, přivyká jejich podobě**
 - nutné je opakovaně se s nimi při četbě setkávat,
 - psaní spojené s četbou navozuje příležitosti, aby obtížná slova byla několikrát opsána, procvičena.

Dle mého názoru tuto možnost nabízejí např. tyto metody kritického myšlení: čtení s otázkami, studijní průvodce, myšlenková mapa, V – CH – D, Vennův diagram, kostka, T-graf, pětilístek, čtení s předvídáním.

– **Možnost pracovat různými formami práce**

- *práce ve dvojici*: žáci si mohou svá psaní kontrolovat se sousedem, vzájemně si texty předčítají, čímž může dojít k odhalení špatného slovosledu ve větách, chybějících slov, vět, které nedávají smysl

možnost práce slabší žák, žák s SPU x bystřejší žák, který může svému partnerovi ve dvojici být oporou.

Jako vhodné pro práci ve dvojici či sdílení ve dvojici se mi jeví tyto metody: volné psaní, klíčová slova, ano-ne, pětilístek, myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., přemýšlení ve dvojici, čtení s otázkami, zpřeházené věty, kostka, V – CH – D.

- *skupinová práce*: žáci se musí mezi sebou domlouvat, dodržovat pravidla skupinové práce, volit různé strategie práce, všichni členové jsou rovnocennými partnery, nutné je zapojení všech členů skupiny, každý má odpovědnost za svěřený úkol, celá skupina je odpovědná za zdárný průběh a dokončení zadaného úkolu, ***každý člen skupiny, tedy i žák s SPU, má šanci prosadit se, přispět svým názorem, nápadem, myšlenkou, přinést potřebný materiál.***

Z mého výzkumu vyplývá, že vhodnými metodami pro skupinovou práci by mohly být tyto: učíme se navzájem, společná tvorba pracovních listů, myšlenkové mapy, odpovědní lístky, skládkové učení, Vennův diagram, zpřeházené věty, kolem dokola.

- *samostatná práce*: žáci čtou, píší a pracují samostatně, při psaní každý pracuje se svou myšlenkou, učitel ví, že všichni pracují, vidí, že tužka píše po papíře, čím více žák píše, musí mnohem častěji rozhodnout o pravopisné podobě slova,
- co si žák sám několikrát přečte, zapíše, zaznamená a sdílí, dlouhodoběji si zapamatuje, ***zatímco žáci samostatně čtou, píší a pracují, učitel má možnost individuálně pracovat se slabšími žáky, s žáky s SPU i s žáky problematičtějšími.***

Vhodnými pro samostatnou práci žáků se jeví tyto metody kritického myšlení: klíčová slova, barometr pocitů, ano-ne, pětilístek, zpřeházené věty, studijní průvodce, kostka.

- **Možnost o problému číst, psát, diskutovat, naslouchat druhým**
 - to vše lze prostřednictvím jedné metody najednou,
 - obohacuje se slovní zásoba žáků,
 - podporována je přirozená zvědavost,
 - rozvíjí se kultivované dorozumívání.

Čtení, psaní, mluvení a naslouchání najednou umožňuje práce např. těmito metodami: čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, skládkové učení, čtení s otázkami, V – CH – D, I.N.S.E.R.T., ano-ne.

Jelikož v mé třídě jsou i čtyři žáci se specifickými poruchami učení a jeden žák s lehčí formou autismu, zaměřila jsem svůj výzkum také na tyto žáky. Ráda bych i v tomto případě odpověděla na otázku, jaké možnosti přináší program RWCT pro žáky se specifickými potřebami. Je výuka těmito metodami pro žáky s SPU vhodná? Mají díky nim možnost zažívat úspěch?

Realizací všech vytvořených příprav jsem se přesvědčila, že metody kritického myšlení mnohdy žákům s SPU vyhovují. Podstata metod se nemění, přizpůsobuje se jejich konkrétní podoba a metodický postup. Většinu metod kritického myšlení lze vhodným způsobem upravit požadavkům a potřebám žáků s SPU, texty lze účelně zkrátit.

Jako vhodné metody kritického myšlení pro žáky s SPU se mi jeví ty, kde žáci pracují ve dvojici se spolužákem nebo ve skupině. Jsou to např. přemýšlení ve dvojici, odpovědní lístky, pětílístek, myšlenková mapa, zpřeházené věty, čtení s předvídáním. Žáci dostávají možnost vyjádřit se, říci svůj názor bez obav, že budou zesměšněni, mají možnost prosadit se, přispět svým nápadem. Totéž platí i pro skupinovou práci. Žák se učí už jenom tím, že pozorně naslouchá ostatním členům skupiny.

Jako vhodné metody pro samostatnou práci žáků bych vybrala volné psaní, brainstorming, myšlenkové mapy. Umožňují zažít úspěch, sdělit něco důležitého spolužákům, zvyšují žakovu prestiž. Pokud u metody I.N.S.E.R.T. zredukujeme značky, případně mají-li je děti stále na očích ve zvýrazněné podobě, je tato metoda též vhodná k samostatné práci. Sami žáci ji zhodnotili jako metodu, kde není třeba příliš psát.

Problematictějšími metodami pro žáky s SPU byly ty, kde žáci pracovali s tabulkou. Problematicky se možná nejeví metoda sama, ale horší orientace žáků v tabulce. Do této skupiny bych zařadila Vennovy diagramy, ano-ne, V – CH – D, čtení s tabulkou předpovědí, kostku. Tento problém lze vyřešit barevným rozlišením jednotlivých polí

v tabulkách či diagramech. Myšlenková mapa byla pro tři žáky přehledným materiálem, pro jednoho představovala zmatek, nepřehlednost.

Jako složitější metody pro žáky s SPU se mi jeví skládkové učení, učíme se navzájem, čtení s otázkami, klíčová slova. Žáci nebyli schopni sami tvořit otázky, zapamatovat si text, který mají sdělit spolužákům, určit, která slova jsou klíčová. Osvědčilo se mi však to, že i v takovýchto případech je dobré, když pracují ve dvojici se schopnějším spolužákem. Nutné bylo uzpůsobit a zkrátit text, se kterým pracovali.

Jaké možnosti přináší program RWCT pro žáky se specifickými potřebami?

- **Práce s textem mnoha různými způsoby** (pomocí značek, barevné označování, třídění informací, porovnávání informací, tvoření otázek),
- **možnost získat přehledný materiál s utříděnými informacemi**
 - T-graf, Vennův diagram, myšlenková mapa, čtení s tabulkou předpovědí,
- **možnost dalšího využití již hotového materiálu**
 - k domácí přípravě, zápis, ze kterého se lze připravit na další hodinu,
 - k opakování učiva,
- **možnost vystavení výtvorů, textů, produktů na viditelném místě ve třídě**
 - při psaní mohou vznikat cenné zápisy, které slouží i ostatním žákům, zvyšují žakovu prestiž,
 - žáci mají texty na očích, pokud potřebují, jsou kdykoliv k nahlédnutí, k přečtení,
 - možnost vyjádření se i pro ostýchavé žáky, možnost prosadit se, být úspěšný, překonat ostych, obavu, strach, žák dává najevo svou osobnost, identitu.

Toto umožňují texty vzniklé prostřednictvím těchto metod: volné psaní, brainstorming, pětilístek, myšlenková mapa, Vennův diagram, kostka, T-graf.

O vhodnosti či nevhodnosti jednotlivých metod kritického myšlení pro žáky s SPU se zmiňuji již v reflexích jednotlivých výukových bloků. Tyto informace jsem odlišila jiným typem písma.

4 Závěr

Metody kritického myšlení pro mě představují velmi užitečné postupy, kterými lze žáky efektivně zapojit do procesu učení. Aktivizují totiž hned na počátku žákovo myšlení a tím u něj vyvolávají zájem a touhu učit se. Žáci se pak chtějí dozvědět o tématu něco nového, zodpovědět si své otázky, potvrdit nebo vyvrátit si platnost nejrůznějších tvrzení. Tyto metody učí žáky, jak pracovat s odborným textem, jak mu porozumět, jak se v něm orientovat. Vyžadují tak po žákovi více než jen pouhé pamětné osvojování si poznatků a memorování toho, co se žák naučil. Vyžadují porozumění, prozkoumání problému, schopnost udělat si na věc vlastní názor a obhájit jej. V neposlední řadě dávají metody kritického myšlení žákům prostor, aby si uvědomili, co všechno již o tématu vědí, co nového o něm zjistili, v jakém vztahu jsou nové a staré poznatky, jak se vzájemně ovlivňují. Rozvíjejí u žáků schopnost aktivně se učit, logicky uvažovat, řešit problémy, spolupracovat, komunikovat a respektovat názory a postoje druhých lidí.

Při psaní diplomové práce jsem se seznámila s teoretickými východisky a zaváděním kritického myšlení do škol, ať už se jedná o jeho náplň, cíle či strategie. Díky práci na teoretické části diplomové práce jsem se seznámila s dostupnou literaturou, která o kritickém myšlení pojednává, přestože dohledat ji nebylo vůbec snadné. Prostudování těchto materiálů pro mě bylo velmi inspirativní. Veškeré myšlenky, nápady a informace, jež mi literatura poskytla, jsou využitelné ve výuce.

Metody kritického myšlení se osvědčily jako užitečný prostředek k osvojování nového učiva, rozvoji čtenářské gramotnosti, klíčových kompetencí i strategií učení. Zařazené aktivity byly celkově úspěšné, jelikož vedly ke stanoveným cílům a naplňují také cíle programu RWCT. Aktivním zapojením žáků do výuky se zvýšila efektivita práce. Žáci byli lépe motivováni, proto také pracovali s vyšším zájmem a vnitřním zaujetím. Prokázali schopnost přečíst dlouhé odborné texty s porozuměním i dovednost vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace v textu obsažené, v neposlední řadě také text reprodukovat. Při čtení prózy dokázali hlouběji proniknout do výstavby literárního díla. V reflexích jednotlivých výukových lekcí uvádím průběh jednotlivých bloků tak, jak skutečně probíhaly, co se vydařilo, co se naopak nedařilo, včetně reakcí žáků. Též uvádím, pokud to bylo nutné, návrhy úprav metod kritického myšlení pro jejich využití při výuce žáků mladšího školního věku. Rovněž jsem dospěla k názoru, že klasické 45minutové vyučovací hodiny jsou při výuce dle modelu E – U – R nevhodné a časově nedostačující. Ze zkušenosti mohu potvrdit, že je opravdu nereálné, aby si žáci v průběhu

45 minut stihli vybavit vše, co o daném tématu vědí, co o něm zaslechli, jaký k němu mají vztah, aby stihli pracovat se zdrojem informací, na jehož základě si upraví a rozšíří svoje dosavadní znalosti a domněnky vztahující se k tématu, a zrekapitulovat si, co se při vyučování dozvěděli, formulovat si své vlastní pochopení tématu a postoj k němu. Z těchto důvodů jsou i mé přípravy uceleny do výukových bloků, jež trvají 90 minut. Specifikum organizace výuky na 1. stupni ZŠ umožňuje učiteli realizovat výuku v blocích přesunem hodin v daném rozvrhu. Toto je na 2. stupni obtížnější, ale po domluvě s vedením školy je jistě možné blokovou výuku zorganizovat.

Reakce žáků na práci ve výuce prostřednictvím metod kritického myšlení byly vesměs dvojího druhu. Na jedné straně s sebou nové aktivity přinesly zájem žáků o činnost a radost z jiného způsobu učení. Tím, že aktivity žáky zaujaly, je vedly také k tomu, že se snažili obstát a prosadit mezi svými spolužáky, zejména při argumentování či vzájemném oponování. Na druhou stranu aktivity vzbudily řadu otázek ze strany žáků, mnoho věcí muselo být následně dovysvětleno, dotvořeno.

Vytvořený sborník příprav na výuku českého jazyka v pátém ročníku může sloužit i jako pomůcka či inspirace nejen učitelům českého jazyka, ale i tvořivým pedagogům jiných výukových předmětů. Navržené přípravy a náměty nelze používat do slova a do písmene, bez zohlednění konkrétních podmínek. Zkušený učitel vždy jistě přizpůsobí průběh vyučování třídě, ve které právě vyučuje.

V průběhu psaní mé diplomové práce mi nechybělo nadšení pro její zpracování, díky dostupné literatuře jsem získala podrobnější vhled do problematiky kritického myšlení a jeho využití ve školách. Realizací všech vytvořených výukových bloků jsem si dokázala, že mé přípravy jednotlivých lekcí jsou použitelné.

Celá má práce je určena všem, kteří se chtějí blíže seznámit s kritickým myšlením, jeho metodami, cíli i strategiemi a rozhodnou se kritické myšlení aplikovat a využívat ve své pedagogické praxi.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 8085783738.
- HAUSENBLAS, Ondřej. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním, 2015. ISBN 978-80-260-8165-4.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k evokaci. *Kritické listy*, 2006, č. 22, s. 56–57. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, 2006, č. 23, s. 57–59. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 67–69. ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2010, č. 24, s. 32–36. ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Tereza KRÁLOVÁ a Miroslav LORENC. *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.
- KOTEN, T., *Škola? V pohodě!: Metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. dotisk. Most: Hněvín, 2008. ISBN 80-86654-18-4.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-8087029-12-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je to kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- ŠTEYEROVÁ, Barbora. Kritické myšlení a jeho aplikace ve výuce. *Komenský, odborný časopis pro učitele základních škol*. Brno, 2007, 131(5), 18-25.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje:

- [Http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013 [cit. 2017-03-11].
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2010. Čtenářská gramotnost a její složky. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.
- [Http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy](http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy). [Www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) [online]. [cit. 2017-03-15].

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha, březen 2010 [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: www.csicr.cz

[Http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur) [online]. Praha [cit. 2016-10-01].

[Http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeeur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeeur) [online]. Praha [cit. 2016-10-01].

[Http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur) [online]. Praha [cit. 2016-10-01].

[Https://cs.wikipedia.org/wiki/Ak%C4%8Dn%C3%AD_v%C3%BDzkum](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ak%C4%8Dn%C3%AD_v%C3%BDzkum) [online]. [cit. 2017-02-24].

Seznam literatury použité v praktické části:

BERANOVÁ, Jarmila. *Barevné pohádky*. 2. vydání. Praha: Pastelový svět, 2013. ISBN 978-80-239-1888-6.

ČECHURA, Rudolf, Miroslava HORÁČKOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Český jazyk: pro čtvrtý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vyd. 3., upr. Ilustroval Drahomíra DVOŘÁKOVÁ. Všeň: Alter, 2010. ISBN 978-80-7245-220-0.

HORÁČKOVÁ, Martina, Hana STAUDKOVÁ a Jana ŠTROBLOVÁ. *Český jazyk: pro pátý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. 3. vyd., upr. Ilustroval Daniela BENEŠOVÁ. Všeň: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-129-6.

CHÝLOVÁ, Helena, Zita JANÁČKOVÁ, Eva MINÁŘOVÁ a Jitka ZBOŘILOVÁ. *Český jazyk 4 – učebnice pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, 2013.

CHÝLOVÁ A KOL., Helena. *Český jazyk učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2013. ISBN 978-80-87591-19-2.

MELICHAR, J. STYBLÍK, V. *Český jazyk*. 4.vyd. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-409-74.

MOLAVCOVÁ, Jitka a Jiří SUCHÝ. *Pohádky a písničky pro šikovné děti*. Praha: Exact Service, 1993. ISBN 80-901380-1-2.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Vladimíra NEUŽILOVÁ. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 2. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek, 2008.

ROSECKÁ, Zdena. *Hádej, hádej, hadači: Hádanky, říkadla, písničky*. Brno: Nová škola, 2001. ISBN 973-361.

RUBÍNOVÁ, Jitka. *Český jazyk 4 první díl*. Neratovice: Výukové programy s.r.o., 2014.

SEDLÁČKOVÁ, Hana. *Vyjmenovaná slova hravě*. Martinice v Krkonoších: Škola hrou, 2015.

STYBLÍK, V. A KOL. *Český jazyk pro čtvrtý ročník základní školy*. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-85937-68-9.

STYBLÍK, V. A KOL. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2001.

ŠPULÁKOVÁ, Ivana a Zita JANÁČKOVÁ. *Opakujeme češtinu ve 3.-5. ročníku: pravopisná cvičení, diktáty*. Brno: Nová škola Brno, 2015. ISBN 978-80-87591-12-3.

Seznam příloh a přílohy

Příloha 1 – Předmět český jazyk na 1. stupni v ŠVP 2. ZŠ Český Brod

Příloha 2 – Text o stavbě slova

Příloha 3 – Kartičky se slovy příbuznými

Příloha 4 – Tabulka se slovy – rozbor stavby slov

Příloha 5 – Ukázky práce žáků z výukového bloku STAVBA SLOVA

Příloha 6 – Hádanky k vyjmenovaným slovům

Příloha 7 – Pracovní list k vyjmenovaným slovům

Příloha 8 – Básně Opaky Hany Sedláčkové

Příloha 9 – Ukázky prací žáků z výukového bloku VYJMENOVANÁ SLOVA

Příloha 10 – Tabulka s tvrzeními o slovesech

Příloha 11 – Řešení tabulky s tvrzeními o slovesech

Příloha 12 – Text o slovesech pro metodu ano-ne

Příloha 13 – Předtištěný vzor pro pětílístek

Příloha 14 – Ukázky prací žáků z výukového bloku SLOVESA

Příloha 15 – Text o slovesném způsobu

Příloha 16 – Tabulka k metodě I.N.S.E.R.T.

Příloha 17 – Tabulka se slovesy pro určování slovesných kategorií

Příloha 18 – Ukázky prací žáků z výukového bloku SLOVESNÝ ZPŮSOB

Příloha 19 – Text na problematiku psaní skupin bě-bje, vě-vje, pě

Příloha 20 – Text pro metodu čtení s otázkami

Příloha 21 – Doplnovací text na ověření porozumění problematice psaní skupin bě-bje, vě-vje, pě

Příloha 22 – Kooperativní bingo

Příloha 23 – Ukázky prací žáků z výukového bloku PSANÍ SKUPIN BĚ-BJE, VĚ-VJE, PĚ

Příloha 24 – Text na problematiku shody přísudku s holým podmětem

Příloha 25 – Text na problematiku shody přísudku s holým podmětem pro žáky s SPU

Příloha 26 - Doplnovací text na porozumění problematice shody přísudku s podmětem

Příloha 27 – Ukázka práce žáka z výukového bloku SHODA PŘÍSUDKU S PODMĚTEM

Příloha 28 – Otázky pro skupiny pro metodu kmen a kořeny

Příloha 29 – Text o větách a skladbě věty pro metodu skládankové učení

- Příloha 30 – Ukázka práce žáka z výukového bloku VĚTA JEDNODUCHÁ, SOUVĚTÍ,
SPOJOVÁNÍ VĚT DO SOUVĚTÍ
- Příloha 31 – Tabulka s tvrzeními o dopisu
- Příloha 32 – Tabulka s tvrzeními o dopisu – řešení
- Příloha 33 – Vzorový dopis pro žáky
- Příloha 34 – Dopis, části dopisu a adresy na rozstříhání
- Příloha 35 – Odborný text o dopisu
- Příloha 36 – Vzorový úřední dopis
- Příloha 37 – Ukázky prací žáků z výukového bloku DOPIS, ADRESA
- Příloha 38 – Odborný text k tématu Inzerát
- Příloha 39 – Studijní průvodce – Otázky a úkoly
- Příloha 40 – Text Červené pohádky od Jarmily Beranové
- Příloha 41 – Ukázka práce žáka z výukového bloku POPIS A CHARAKTERISTIKA
POHÁDKOVÉ POSTAVY
- Příloha 42 – Text pohádky O jedné ostružině (rozdělený na 3 části)
- Příloha 43 – Tabulka předpovědí
- Příloha 44 – Ukázky prací žáků z výukového bloku ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM

Příloha č. 1: Předmět Český jazyk na 1. stupni ve Školním vzdělávacím programu ZŠ Český Brod

Očekávané výstupy 2. období: žák

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas,
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává,
- vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku,
- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě,
- rozlišuje spisovnou 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 nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti,
- volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy, tempo podle svého komunikačního záměru,
- porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová,
- rozlišuje ve slově kořen, část předponovou, část příponovou, koncovku,
- určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu,
- 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 pravopisu,
- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- volně reprodukuje text podle svých schopností.

Učivo: žák

- rozliší podstatné informace a zaznamená je,
- výrazně čte umělecké texty,
- vyhledává informace v naukových textech, předčítá, recituje,
- píše správně adresu, dopis, popis, vypravování, inzerát, vyplní jednoduché tiskopisy (podací lístek, poštovní průvodka, přihláška, dotazník),
- rozliší slova spisovná a nespisovná,
- rozliší slova jednoznačná, mnohoznačná, synonyma, antonyma, homonyma,
- rozliší kořen, předponu, příponu, koncovku,
- rozpozná mluvnické kategorie podstatných jmen, sloves (osoba, číslo, čas, způsob) a přídavných jmen,
- určuje všechny slovní druhy a užívá je ve správných tvarech,
- určí základní skladební dvojici, označí základ věty,
- mění věty jednoduché v souvětí, používá vhodné spojovací výrazy,
- operuje s různými typy souvětí, zvládá základní mluvnický rozbor,
- píše správně i/y po obojetných souhláskách, v koncovkách podstatných jmen, přídavných jmen tvrdých a měkkých, ve shodě přísudku s holým podmětem,
- zvládá základní příklady syntaktického pravopisu,
- vyjádří své názory a pocity z četby,
- orientuje se v nabídce literárních textů,
- rozliší báseň, pohádku, bajku, povídku, literaturu faktu,
- seznamuje se s literárními pojmy: spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, loutka, verš, rým, přirovnání,
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- dramatizuje text, výtvarně jej ztvární.

Příloha č. 2: Text o stavbě slova

Příbuzná slova mají společnou část a jejich význam spolu souvisí (rybář, rybník, porybný). Tato společná část příbuzných slov se nazývá **kořen**. Kořen je část slova, která určuje věcný význam slova, a je společnou částí slov příbuzných. Jako rostlina neroste bez kořene, také slovo bez kořene neexistuje. V některých slovech příbuzných bývá kořen obměněn, např. ve slově **kniha** – **knižní** – **knižka**. Kořenem může být i slovo samotné (les, hrad).

Část slova před kořenem, která mění význam slova, se jmenuje **předpona** (**poryb**ný). Předpona tvoří s kořenem jedno slovo, píšeme je dohromady, např. podcenit, bezvědomí. Naproti tomu **předložka** je samotné slovo. Píšeme ji proto odděleně, např. pod javorem, bez rodičů. **Předponovou část** může tvořit jedna předpona (**pro**/dat) nebo více předpon (**vy/pro**/dat).

Část slova za kořenem, která mění význam slova, se jmenuje **přípona**. **Příponovou část** může tvořit jedna přípona (ryb/**ář**) nebo více přípon (ryb/**ář/ský**). Pomocí předpon a přípon tvoříme nová slova (les, **prales**, **lesní**).

Koncovka je část slova, která se při ohýbání slov (skloňování a časování) mění (např. převozníka, převozníkov*i*, převozníkem). Při skloňování a časování slov pomocí koncovek měníme pouze jejich tvar, např. ryba, rybu, rybou, jdu, jdeš, jdeme). Věcný význam slov se přitom nemění. Jde o **tvary téhož slova**. Koncovka může být i nulová, bývá to často v 1. pádě jednotného čísla podstatných jmen (převozníkO, kostO).

Význam slova se mění (zůstává však podobný), přidáme-li:

- a) před kořen předponu, např. **pra**/les
- b) za kořen příponu, např. les/**ní**
- c) ke kořenu předponu i příponu, např. **zá**/les/**ák**.

Příloha č. 3: Kartičky se slovy příbuznými

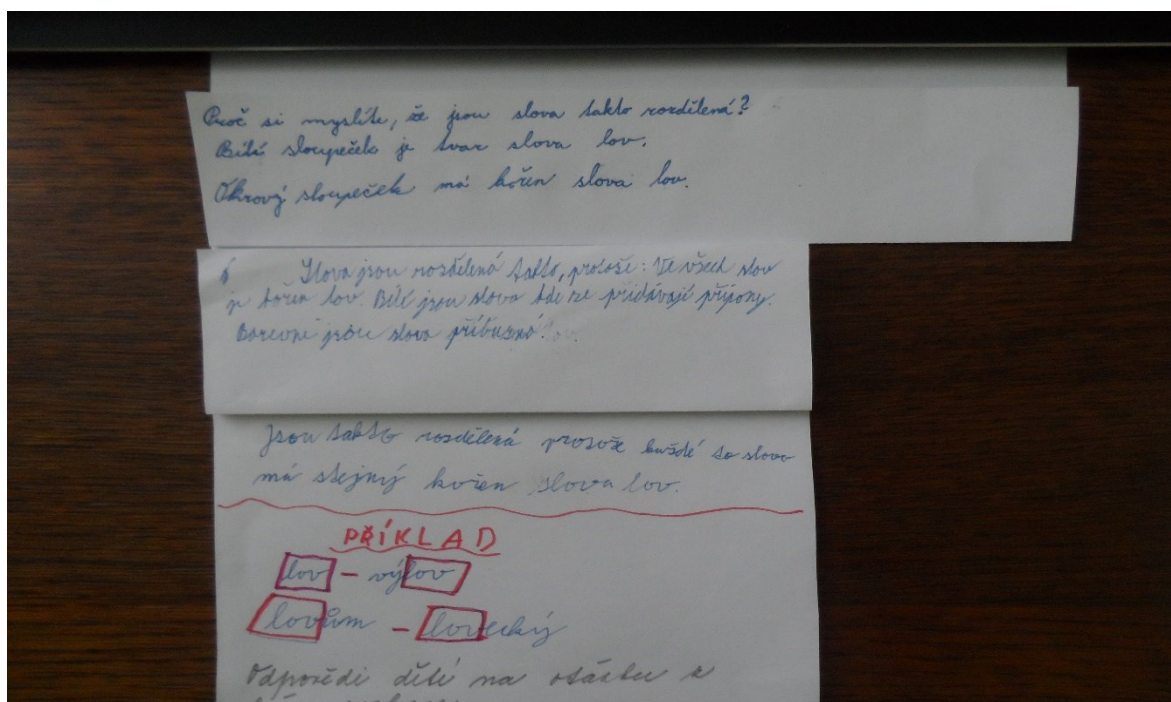
VÝKOP	VÝCHOD	NÁSYP	ČERNOCH	SLOŽENÝ	DOPIS
KOPANEC	PODCHOD	SYPKÝ	OČERNIT	POLOŽIT	PISATEL
ODKOP	CHODNÍK	VYSYPAT	ČERNÁ	NÁLOŽ	NÁPIS
PODKOPAT	PŘÍCHOD	ZÁSYP	ZČERNAT	PODLOŽKA	ZÁPIS
ZAKOPAT	CHODEC	SYPEK	ZAČERNIT	ODLOŽIT	VÝPISKY

Příloha č. 4: Tabulka se slovy – rozbor stavby slov

	PŘEDPONA	KOŘEN	PŘÍPONA	KONCOVKA
PODZEMNÍ				
ULOMENÁ				
PŘEPISUJE				
ODDECH				
PŘEVOZNÍK				

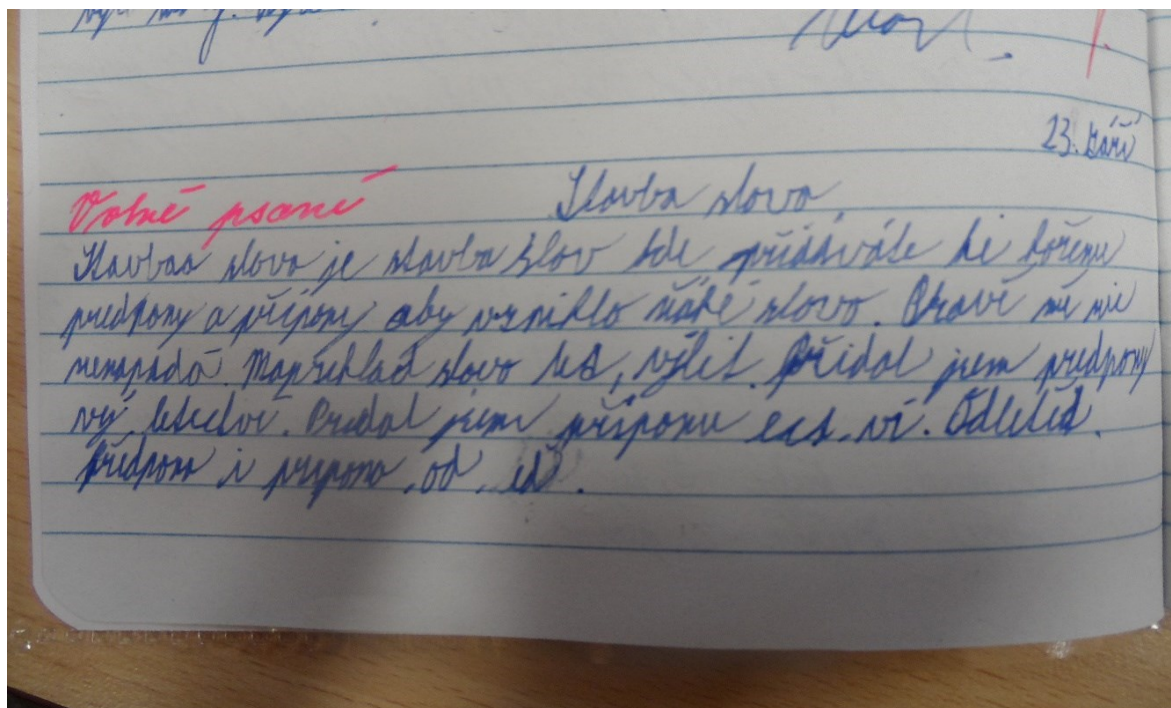
Příloha č. 5: Ukázky prací žáků z výukového bloku STAVBA SLOVA

Obrázek č. 1 Odpovědi dětí na otázku z fáze evokace (sloupečky)



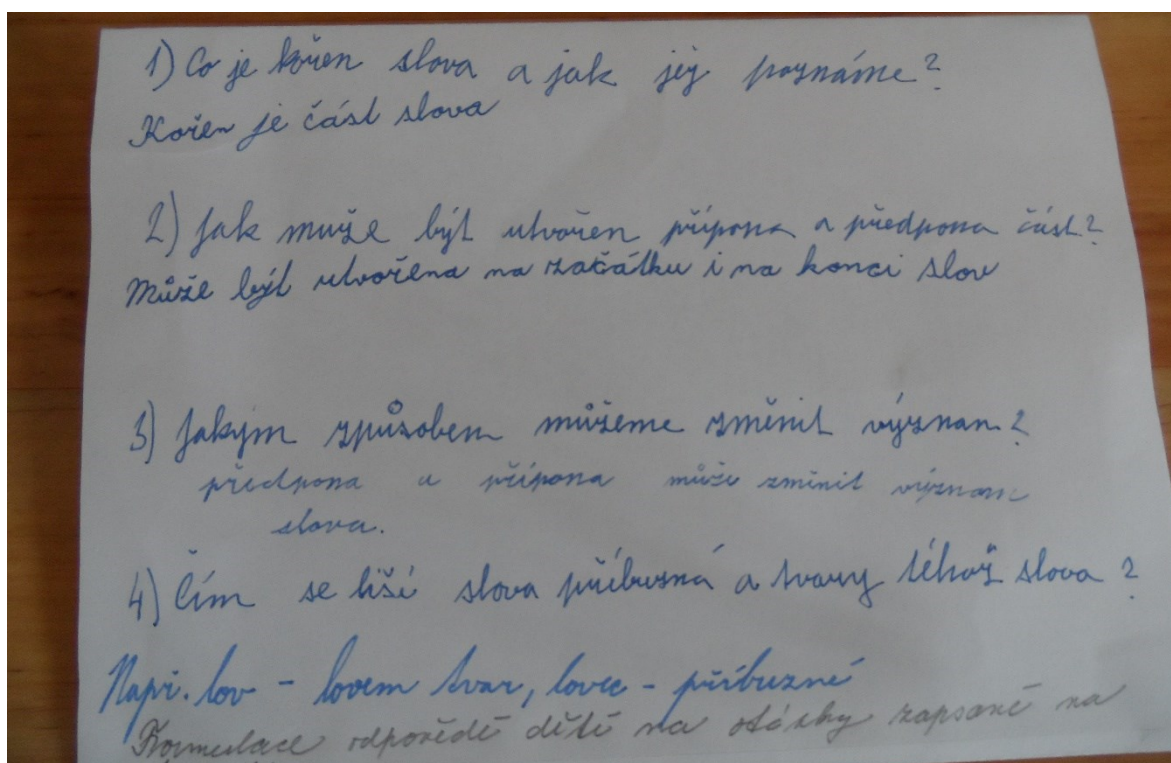
Zdroj: vlastní

Obrázek č. 2 Ukázka volného psaní na téma STAVBA SLOVA



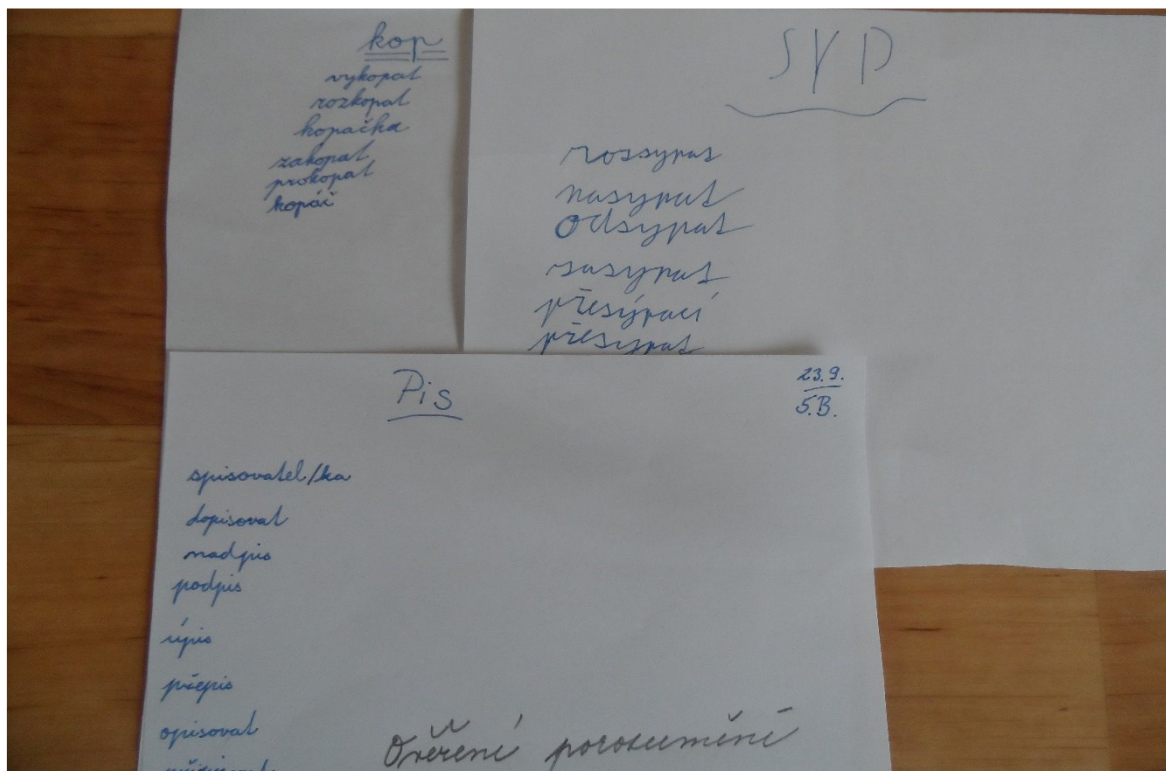
Zdroj: vlastní

Obrázek č. 3 Formulace odpovědí dětí na otázky zapsané na tabuli



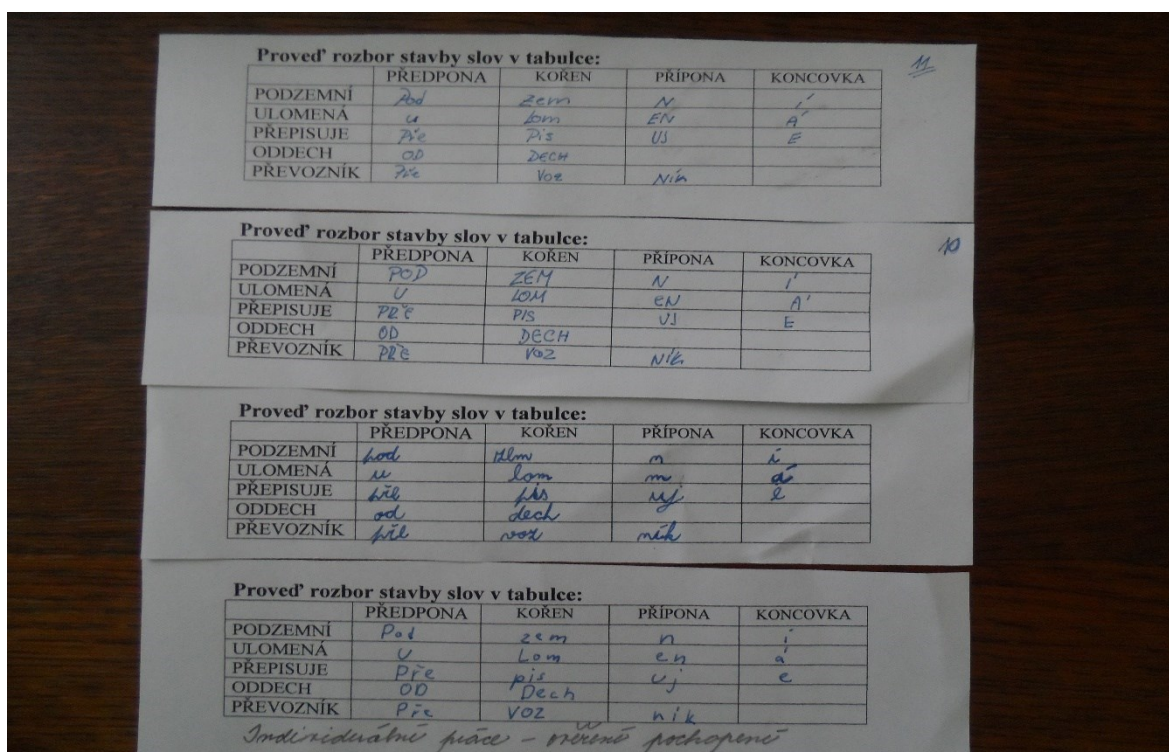
Zdroj: vlastní

Obrázek č. 4 Ověření porozumění (kořen slova, slova příbuzná)



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 5 Individuální práce žáků – ověření pochopení učiva (rozbory stavby slova)



Zdroj: vlastní

Příloha č. 6: Hádanky k vyjmenovaným slovům

Aby vlezl, do hlavy ho bili, aby vylezl, za hlavu ho táhli. (hřebík)

Jede, jede lovec, má červený konec, kam ten konec strčí, všude voda crčí. (lyska)

Čtyři rohy, žádné nohy, chaloupkou to pohne. (hlemýžď)

Jede panna uličkou, trousí drobnou krupičkou. (pila)

Čím je jich více, tím méně váží. (sýr)

Na větvi v noci sedí, po kraji se rozhlíží. Sově se podobá a na tmou vůbec nedbá. (výr)

Maličký sklípek, v něm je červený kohoutek. (jazyk)

Příloha č. 7: Pracovní list k vyjmenovaným slovům

Vyberte 3 slova z řady vyjmenovaných slov a utvořte smysluplnou větu:

Vybraná slova: _____, _____, _____

Věta:

Vyberte z básně dvě dvojice opaků a utvořte s nimi věty:

Opaky: _____

Věty:

Opaky: _____

Věty:

Vyberte jiné opaky a výtvarně je ztvárněte:

Vybrané opaky: _____

Příloha č. 8: Básně Opaky Hany Sedláčkové

B Někdo někde něčím **byl**,
kladivem na hřebík **bil**.
Máme dobré **živobytí**,
nesnášíme žádné **bití**.
Žižka hrad Kost **nedobyl**,
nikoho tam **nezabil**.
Zbytek na talíři **zbyl**,
zlý člověk psa holí **zbil**.
Bydlení říkáme **bydlo**,
koberec házíme přes **bidlo**.
Bylina je i plevel **býlí**,
sněhulák je celý **bílý**.

M **My** máme dort, on je náš,
můj kousek **mi** jistě dáš.
Musíme se mýdlem **mýt**,
přejeme si něco **mít**.

L **Mlynář** dal **mlýn** postavit,
aby měl kde mouku **mlít**.
Při bouřce se **blýská**,
blizoučko je chata **blízká**.
K **lyžování** máme **lyže**,
Lída s chutí nanuk **líže**.
Taška z **lýka** je **lýčená**,
maminka je **nalíčená**.
Lysinku má kachna **lyska**,
oříšky nám dává **líška**.
Medvídek má hebký **plyš**,
k **lisování** máme **lis**.

P Špatná vlastnost to je **pýcha**,
jehlou se do látky **píchá**.
Včelky berou z květin **pyl**,
Petr dobrou vodu **pil**.
Květ se musí **opylovat**,
klíč pilníkem **dopilovat**.
Zvíře nemá ret, má **pysk**,
hvízdnutí je krátký **písk**.
Na cestě se plazil **slepýš**,
lepidlem si všechno **slepíš**.

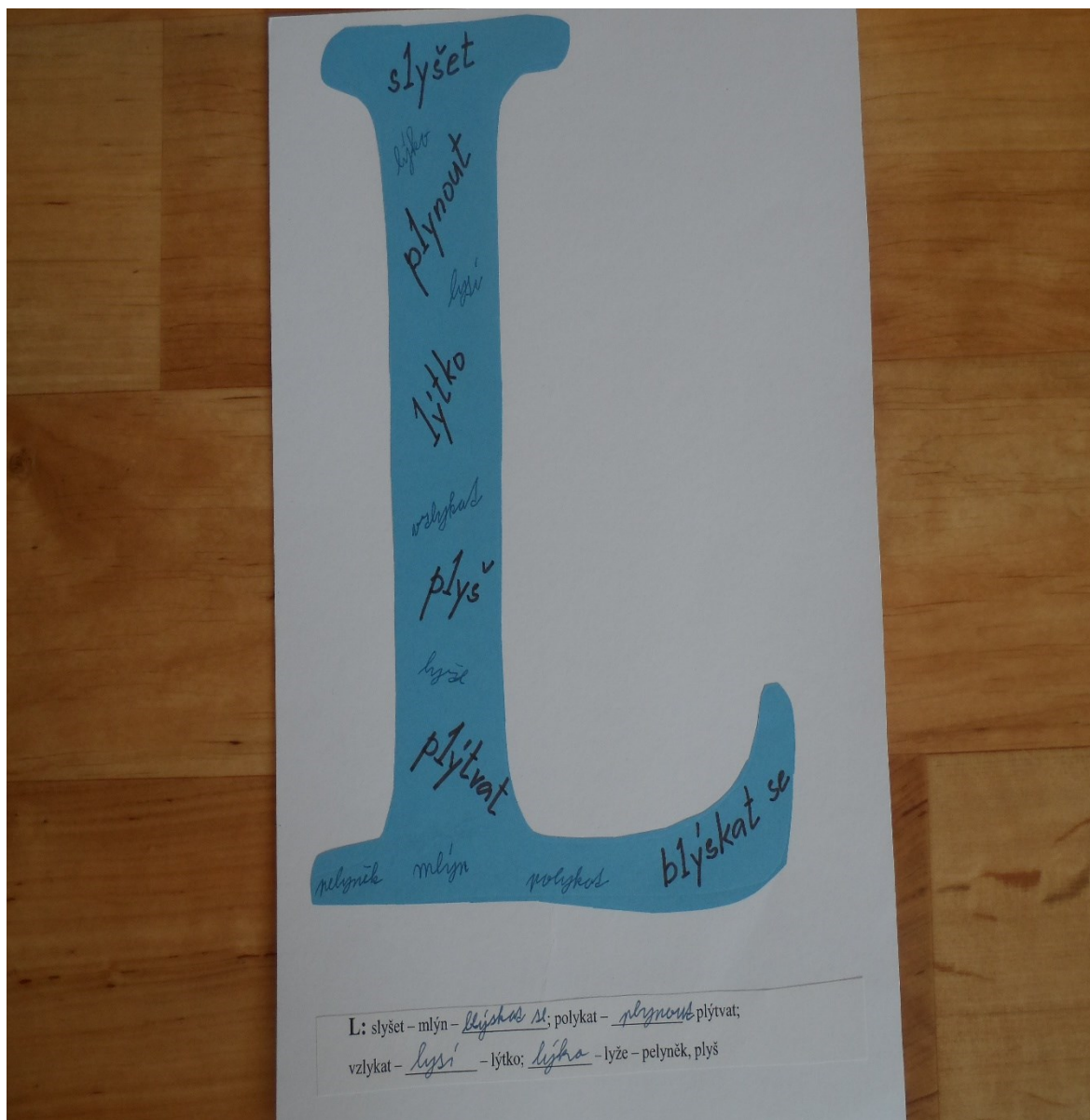
S Na chlebu je kousek **sýra**,
žlutý nerost, to je **síra**.
Knedlík je uvnitř **syrový**,
zápach síry je zas **sírový**.
Koláč cukrem **sypane**,
při chrapotu **sípeme**.
Miminko je brzy **syto**,
mamka má na mouku **síto**.

Z Člověk jménem vše **nazývá**,
z únavy se pusou **zívá**.
V **brzy** píšeme **tvrdé ýčko**,
v **brzičko** je **měkké íčko**.

V Pes na měsíc někdy **vyje**,
víla věnec z květin **vije**.
Velká sova – to je **výr**,
v řece se udělal **vír**.
Na skále houkali **výři**,
vítr fouká, listí **víří**.
Radostí se nahlas **výská**,
prsty se ve vlasech **víská**.
Měřím sebe – to je **výška**,
věžička je hradní **vížka**.

Příloha č. 9: Ukázky prací žáků z výukového bloku VYJMENOVANÁ SLOVA

Obrázek č. 6 Doplnění chybějících vyjmenovaných slov do neúplných řad



Zdroj: vlastní

Příloha č. 10: Tabulka s tvrzeními o slovesech

Tvrzení	Ano	Ne	V textu
Slovesa vyjadřují vlastnost.			
Časování sloves znamená, že slovesa vyjadřují pád, číslo, rod různými tvary.			
Ty a vy jsou zájmena, podle kterých určujeme druhou slovesnou osobu.			
Slova hraju, hraješ, hraje jsou slovesné tvary v jednotném čísle.			
Slovesný čas je trojí – minulý, přítomný, budoucí.			
Infinitiv vyjadřuje osobu, číslo a čas.			
Sloveso péct můžeme užít i ve tvaru péci.			
Slovesa zvratná tvoří se zájmeny si a se jeden celek, proto je píšeme dohromady.			
Slovesné tvary jednoduché jsou vyjádřeny jedním slovem, slovesné tvary složené jsou vyjádřeny více slovy.			

Zdroj: vlastní

Příloha č. 11: Řešení tabulky s tvrzeními o slovesech

Tvrzení	Ano	Ne	V textu
Slovesa vyjadřují vlastnost.		X	NE
Časování sloves znamená, že slovesa vyjadřují pád, číslo, rod různými tvary.		X	NE
Ty a vy jsou zájmena, podle kterých určujeme druhou slovesnou osobu.	X		ANO
Slova hraju, hraješ, hraje jsou slovesné tvary v jednotném čísle.	X		ANO
Slovesný čas je trojí – minulý, přítomný, budoucí.	X		ANO
Infinitiv vyjadřuje osobu, číslo a čas.		X	NE
Sloveso péct můžeme užít i ve tvaru péci.	X		ANO
Slovesa zvratná tvoří se zájmeny si a se jeden celek, proto je píšeme dohromady.		X	NE
Slovesné tvary jednoduché jsou vyjádřeny jedním slovem, slovesné tvary složené jsou vyjádřeny více slovy.	X		ANO

Zdroj: vlastní

Příloha č. 12: Text o slovesech pro metodu ano – ne

Slovesa jsou slova, která vyjadřují děj. Říkají nám, co osoby, zvířata a věci dělají. Slovesa se časují (*volám, voláš, volá, voláme, voláte, volají*). To znamená, že vyjadřují osobu, číslo a čas různými tvary.

Slovesná osoba je trojí:

První (já, my) píšu, píšeme

Druhá (ty, vy) píšeš, píšete

Třetí (on, ona, ono, oni, ony, ona) píše, píšou

Slovesné číslo je dvojí:

jednotné (já, ty, on, ona, ono) píšu, píšeš, píše

množné (my, vy, oni, ony, ona) píšeme, píšete, píšou

Slovesný čas vyjadřuje, zda se děj konal, koná nebo se konat bude, je trojí:

přítomný (píšu, píšeš, píše, píšeme, píšete, píšou)

minulý (psal jsem, psal jsi, psal, psali jsme, psali jste, psali)

budoucí (budu psát, budeš psát, bude psát, budeme psát, budete psát, budou psát)

Tvary sloves zakončené na *-t* pouze pojmenovávají děj, nevyjadřují však osobu ani číslo (*mluvit, ležet*). Takové tvary nazýváme tvary neurčité neboli infinitivy. Některé infinitivy mohou končit na *-ci* (*péci, moci*).

Můžeme u nich použít i tvar s *-t* na konci (*péct, moct*).

U určitých sloves (tvary určité) můžeme určit osobu (první, druhou nebo třetí), číslo (jednotné nebo množné) a čas (minulý, přítomný nebo budoucí).

Slovesům, která u sebe mají vždy zájmeno *si* nebo *se*, říkáme slovesa zvratná. Zvratná slovesa tvoří se zájmeny *si, se* jeden významový celek, píšeme je však zvlášť. Jako příklad si uveďme zvratná slovesa *dívat se, pomyslet si*.

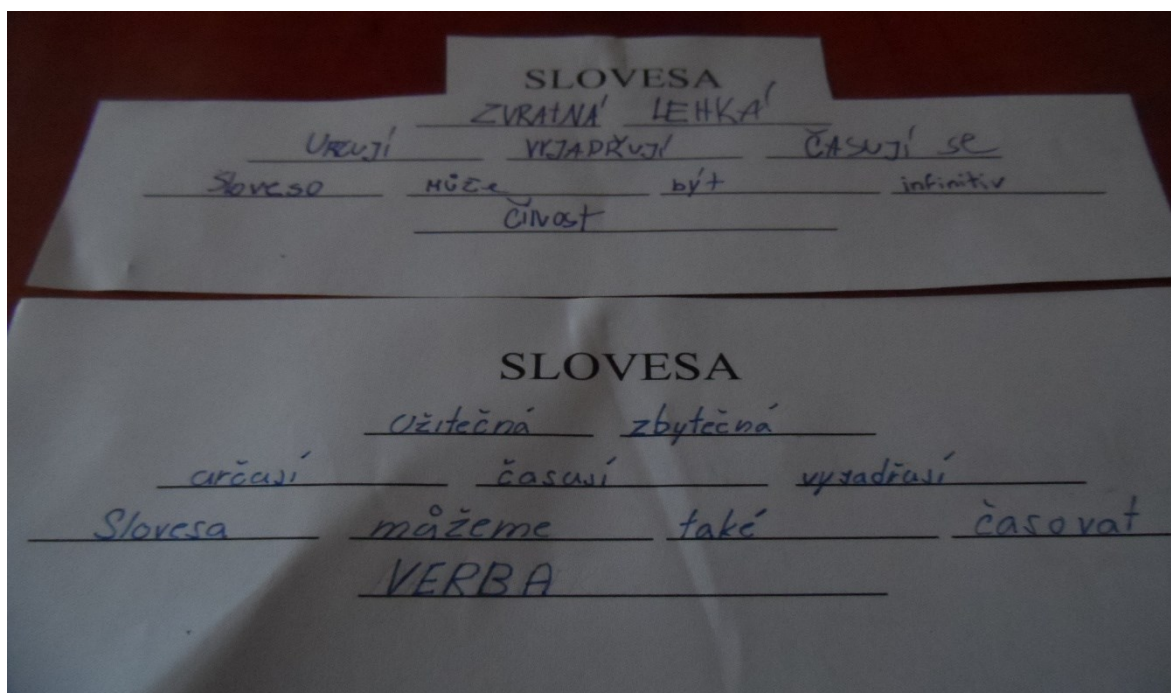
Slovesné tvary, které jsou vyjádřeny jedním slovem (*nese, čteme*), se nazývají tvary **jednoduché**. Slovesné tvary, které jsou vyjádřeny více slovy (*napsal jsem, stavěli jsme, budeme si hrát*), se nazývají **tvary složené**.

Příloha č. 13: Předtištěný vzor pro pětilístek

SLOVESA

Příloha č. 14: Ukázky prací žáků z výukového bloku SLOVESA

Obrázek č. 9 Ukázka vyplněného pětílístku na téma SLOVESA



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 10 Ukázka vyplněné tabulky s tvrzeními o SLOVESECH pro metodu ANO-NE

Tvrzení	Ano	Ne	V textu
Slovesa vyjadřují vlastnost.		X	Ne
Časování sloves znamená, že slovesa vyjadřují pád, číslo a rod různými tvary.		X	Ne
Ty a vy jsou zájmena, podle kterých určujeme druhou slovesnou osobu.	X		Ano
Slova hraju, hraješ, hraje jsou slovesné tvary v jednotném čísle.	X		Ano
Slovesný čas je trojí – přítomný, minulý a budoucí.	X		Ano
Infinitiv vyjadřuje osobu, číslo a čas.		X	Ne
Sloveso pěst můžeme užít i ve tvaru péci.	X		Ano
Slovesa zratná tvoří se zájmeny si a se jeden celek, proto je píšeme dohromady.			X Ne
Slovesné tvary jednoduché jsou vyjádřeny jedním slovem, slovesné tvary složené jsou vyjádřeny více slovy.	X		Ano

Zdroj: vlastní

Příloha č. 15: Text o slovesném způsobu

Každé sloveso v určitém tvaru vyjadřuje **slovesný způsob**. Slovesný způsob je trojí: oznamovací, rozkazovací nebo podmiňovací.

Oznamovací způsob vyjadřuje děj, který se uskutečnil (v čase minulém), uskutečňuje (v čase přítomném) nebo se uskuteční (v čase budoucím).

Každý den *jsem vařil*. – minulý čas

Každý den *vařím*. – přítomný čas

Každý den *budu vařit*. – budoucí čas

Rozkazovací slovesný způsob vyjadřuje rozkaz, zákaz, výzvu nebo přání.

Ukázkové věty:

Udělej si domácí úkol. – rozkaz

Nechod' mi na oči. – zákaz

Bud'me všichni zticha. – výzva nebo přání

Tvary rozkazovacího způsobu vyjadřují osobu a číslo, ale **nevyjadřují čas** (přečti si znovu ukázkové věty – čas u nich nemůžeme určit). Rozkazovací způsob se tvoří jen pro 2. osobu čísla jednotného a pro 1. a 2. osobu čísla množného (ty, my, vy)

pojď (ty)

pojďme (my)

pojďte (vy)

Podmiňovací slovesný způsob vyjadřuje děj, který by se mohl uskutečnit.

Učil bych se.

Koupil by sis.

Přišli by.

Tvary podmiňovacího způsobu jsou **složené**. Jsou složeny z příčestí minulého a ze zvláštních tvarů odvozených od slovesa být – bych, bys, by, bychom, byste, by.

Řekl bych

Řekl bys

Řekl by

Řekli bychom (bysme je nespisovné)

Řekli byste (by jste je nespisovné)

Řekli by

Příloha č. 16: Tabulka k metodě I.N.S.E.R.T.

J	+	—	?

Zdroj: vlastní

Příloha č. 17: Tabulka se slovesy pro určování slovesných kategorií

Doplňte tabulku. (Čas určujeme jen u způsobu oznamovacího).

	osoba	číslo	čas	způsob
odletěli				
vypočítal jsem				
neběhejme				
posluž si				
budou hrát				
složili				
napsali by				
nezaspím				
otočili byste				
nekřičte				
odebereme se				
zatočí				

Příloha č. 19: Text na problematiku psaní skupin bje-bě, vje-vě, pě

Obědnali jsme si černou kávu. Náš starosta vždy všechno vjeděl. Látka po vyprání zbjelela a zjemněla. Náš pejsek je vjerný. Děti skákaly do závjejí. Zatarasil vězd do dvora. Petr oběde překážku. Na stěnu si povjesila obraz. Chci vám něco povjedět. Objehli jsme velké hřiště. Sestra vješí prádlo.

Příloha č. 20: Text pro metodu čtení s otázkami

Skupiny hlásek vyslovované **bje, vje** píšeme většinou **bě, vě** (např. oběd, oběh, věnec, věc).

Jen tam, kde se setká předpona **ob-** a **v-** s kořenem na **je-**, píšeme skupiny **bje, vje** (např. objev, objem, vjezd, vjem).

Pamatuj si pravopis: oběh, oběd, obět'.

Ve slovech příbuzných ke slovům **jet, jímat, jednat, jevit** píšeme po předponách **ob-** a **v-** **je**.

Příklady: ob + **jev** = objev
 ob + **jezd** = objezd
 v + **jezd** = vjezd
 ob + **jel** = objel
 v + **jel** = vjel
 v + **jetí** = vjetí
 ob + **jetí** = objetí
 v + **jem** = vjem
 ob + **jem** = objem

Pamatuj pravopis: objekt, objektiv, objem, objemný.

Skupinu vyslovovanou **pje**, píšeme vždy **pě** (např. pět, pěvec, pěnkava).

Místo pro vaše otázky:

**Příloha č. 21: Doplnovací text na ověření porozumění problematice psaní skupin bje-
bě, vje-vě, pě**

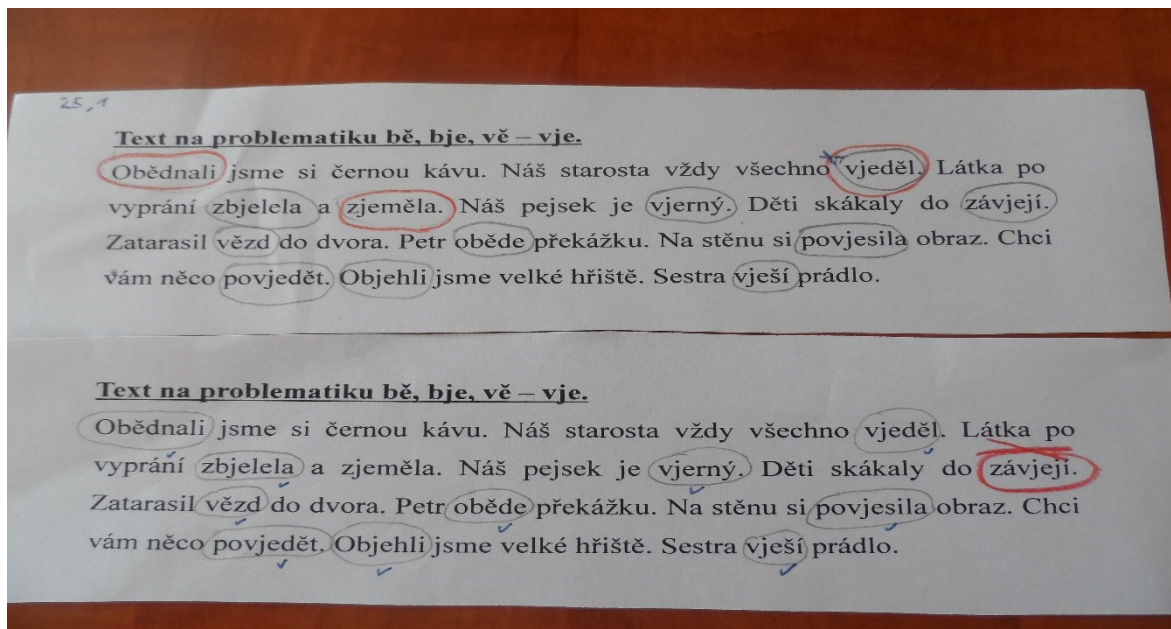
Horliv___ pracoval, jablka zčerviv___la, v___l na dvůr, matčino ob___tí, b___žná událost,
ob___dnávka zboží, sb___r léčivých bylin, v___decký ob___v, sv___tové mínění, sytý
ob___d, v___zd zakázán, jasná hv___zda, v___žní hodiny, ob___hl zahradu, vysoké
nap___tí, ob___mná zásilka, ob___ti fašismu, zp___vaví ptáci, ob___m krychle,
ob___tavý bojovník, roztomilá p___nkava, černá zv___ř, ob___dváme později, s___zd
abiturientů, ob___vil se jelen, pes v___třil, máme ob___dnávku, p___kný kabát, děvče
s v___nečkem na hlav___, v___děla všechno, zrakový v___m, nezdravý z___v, dlouhé
v___tve, brzká odpov___ď, ob___ktivní posudek, v___deme do tunelu, hluboké záv___je,
staré b___lidlo, děti vyb___hly, velká ob___ť, musel ob___t celou vesnici, přátelské
ob___tí, vyp___tí sil, v___rný pes, ob___vily se bělavé mráčky, p___t peněz

Příloha č. 22: Kooperativní bingo

Jak většinou píšeme skupiny vyslovované bje, vje?	Píšeme ve slově oběd (objed) skupinu bje nebo bě?	Jak píšeme skupinu vyslovovanou pje?
Kdy píšeme ve slově bje-?	Je toto slovo zapsané správně? Pokud ne, zapiš ho správně: oběktiv	Kdy píšeme ve slově vje-?
Najdi chybně napsané slovo: objekt, pjenkava, věc, zvědavý	Jak zní kořen ve slově objetí ?	Vyber, co je správně: maminčino objetí maminčino obětí

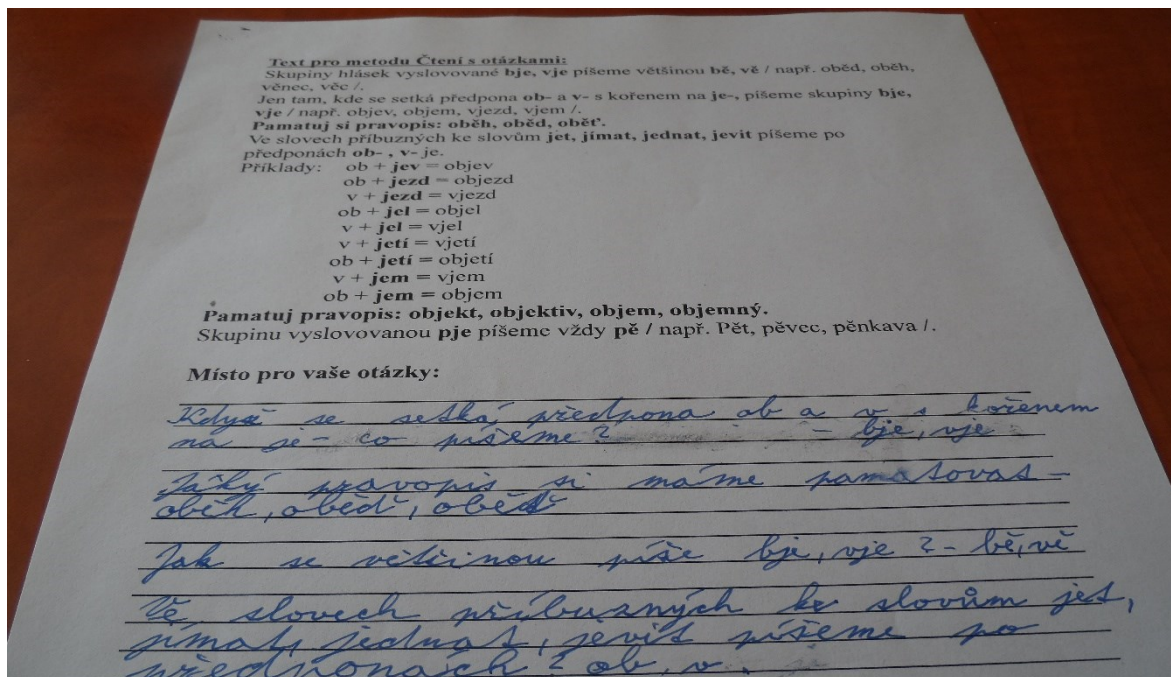
Příloha č. 23: Ukázky prací žáků z výukového bloku PSANÍ SKUPIN BĚ-BJE, VĚ-VJE, PĚ

Obrázek č. 13 Ukázka odhadu v odhalování chybně napsaných slov (z fáze evokace i reflexe)



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 14 Ukázka práce metodou čtení s otázkami



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 15 Ukázka práce metodou kooperativní bingo

KOOPERATIVNÍ BINGO

Jak většinou píšeme skupiny vyslovované bje-, vje- ? <i>bě, vě</i>	Píšeme ve slově oběd skupinu bě nebo bje ? <i>Píšeme bě.</i>	Jak píšeme skupinu vyslovovanou pje? <i>pě</i>
Kdy píšeme ve slově bje-? <i> kdyx' mačna' kočen na je. předpona ob kočen je</i>	Je toto slovo napsané správně? Pokud ne, zapíš ho správně: oběktiv <i>objektiv</i>	Kdy píšeme ve slově vje-? . <i> kdyx' kočen mačina' na je. předpona v kočen je</i>
Najdi chybně napsané slovo: objekt, pjenkava, věc, zvědavý <i>pjenkava</i>	Jak zní kořen ve slově objeti ? <i>jet</i>	Vyber, co je správně: maminčino objeti maminčino oběti <i>maminčino oběti</i>

7 správných odpovědí

Zdroj: vlastní

Obrázek č. 16 Ukázka doplňovacího cvičení na ověření pochopení učiva

horliv- pracoval, jablka zčerviv-la, v-l na dvůr, matčino ob-tí, b-žná událost, ob-
dnávka zboží, sb-r léčivých bylin, v-decký ob-v, sv-tové mínění, sytý ob-d, v-zd zakázán,
jasná hv-zda, v-žní hodiny, ob-hl zahradu, vysoké nap-tí, ob-mná zásilka, ob-ti fašismu,
zp-vaví ptáci, ob-m krychle, ob-tavý bojovník, černá zv-ř, ob-dváme později, s-zd
abiturientů, ob-vil se jelen, pes v-tríl, máme ob-dnávku, d-vče s v-nečkem na hlav-, v-děla
všechno, zrakový v-m, nezdravý z-v, dlouhé v-tve, brzká odpov-d', ob-ktivní posudek, v-
deme do tunelu, hluboké záv-je, staré b-lidlo, děti vyb-hly, velká ob-t', musel ob-t celou
vesnici, přátelské ob-tí, vyp-tí sil, v-mný pes, ob-vily se b-lavé mráčky,

horliv- pracoval, jablka zčerviv-la, v-l na dvůr, matčino ob-tí, b-žná událost, ob-
dnávka zboží, sb-r léčivých bylin, v-decký ob-v, sv-tové mínění, sytý ob-d, v-zd zakázán,
jasná hv-zda, v-žní hodiny, ob-hl zahradu, vysoké nap-tí, ob-mná zásilka, ob-ti fašismu,
zp-vaví ptáci, ob-m krychle, ob-tavý bojovník, černá zv-ř, ob-dváme později, s-zd
abiturientů, ob-vil se jelen, pes v-tríl, máme ob-dnávku, d-vče s v-nečkem na hlav-, v-děla
všechno, zrakový v-m, nezdravý z-v, dlouhé v-tve, brzká odpov-d', ob-ktivní posudek, v-
deme do tunelu, hluboké záv-je, staré b-lidlo, děti vyb-hly, velká ob-t', musel ob-t celou
vesnici, přátelské ob-tí, vyp-tí sil, v-mný pes, ob-vily se b-lavé mráčky,

Zdroj: vlastní

Příloha č. 24: Text na problematiku shody přísudku s holým podmětem

Abychom správně určili shodu přísudku s holým podmětem, musíme nejprve:

1. Určit podmět věty

Každá věta musí mít svůj podmět, o kterém se dá zjednodušeně říci, že určuje to, kdo daný děj vykonává. Většinou jde o podstatné jméno v prvním pádě a zjistíme ho snadno. Stačí se pomocí přísudku zeptat 1. pádovou otázkou na vykonavatele děje, tedy *kdo nebo co danou věc vykonával/o?*

Psi štěkali přes plot. Kdo štěkal přes plot? Psi

Madlenka a Sára si celé odpoledne hrály. Kdo si celé odpoledne hrál? Madlenka a Sára

Příbory ležely na stole. Kdo/co ležel na stole? Příbory

V krbu plál oheň. Kdo/co plál v krbu? Oheň

Sluníčko pořádně pálilo. Kdo/co pořádně pálilo? Sluníčko

2. Určit rod, ve kterém je podmět

Existuje několik způsobů, kterými lze určit rod podstatného jména. Nejjednodušší je asi tento:

a) podmět musí být v jednotném čísle, pokud tomu tak není, musíme si ho nejdříve do jednotného čísla převést.

děti – dítě

oči – oko

chlapci – chlapec

maminky – maminka

b) poté si na podmět v jednotném čísle ukážeme ukazovacím zájmenem.

to sluníčko – rod střední

ten příbor a ten pes – rod mužský

ta Madlenka a ta Sára – rod ženský

POZOR

Pokud je podmět rodu mužského, musíme určit také jeho životnost. Ta se určí např. podle tvarů životných a neživotných vzorů. Většinou můžeme životnost logicky odvodit, ale existují i výjimky. Například sněhulák sice nedýchá, ale i tak se počítá mezi životné! Pokud chceme mít jistotu, zda je dané slovo rod životný či ne, stačí si říci toto slovo

v 1. pádu a poté v pádu 4. Pokud se tvary pádů neshodují, jde o podstatné jméno rodu mužského životného.

Například zmiňovaný sněhulák má v 1. pádu tvar sněhulák a ve 4. pádu tvar sněhuláka. Proto je sněhulák životný.

3. A podle rodu podmětu napsat správnou koncovku

ROD ŽENSKÝ

Jestliže je podmět v ženském rodu čísla množného, píšeme vždy v přísudku **Y**.

Maminky vařily oběd.

Dívky si spolu vesele povídaly.

Kočky seděly na střeše a mňoukaly.

Růže krásně voněly.

ROD STŘEDNÍ

Jestliže je podmět ve středním rodu čísla množného, píšeme v přísudku **A**.

Kot'ata se vyhřívala na terase.

Všechna **letadla** bezpečně přistála.

Pole byla při loňských povodních zatopena.

Údolí se na jaře zazelenala.

POZOR

Slova děti, oči a uši jsou sice rodu středního, ale v množném čísle se chovají jako podstatná jména rodu ženského. Proto musíme v přičestí minulém psát **Y**.

Pomůcka: Děti, oči, uši tvrdé Y jim sluší.

Děti celé odpoledne stavěly sněhuláka. *ale Děcka celý den zlobila.*

Odstávaly mu uši. *ale Ucha od hrnce po prvním použití upadla.*

Oči se mu rozzářily štěstím. *ale Na punčoše se objevila dvě oka. Žlutá kočičí očka svítila do tmy.*

ROD MUŽSKÝ ŽIVOTNÝ

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského životného, píšeme vždy **I**.

Psi štěkali.

Lyžaři sjížděli kopec.

Chlapci pískali na píšťalku.

Na svahu stáli tři **sněhuláci**.

POZOR

Ne vždy musí životná jména zastupovat živé osoby. Mezi životná se počítají např. také nebožtíci, sněhuláci apod.

ROD MUŽSKÝ NEŽIVOTNÝ

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského neživotného, píšeme vždy **Y**.

Talíře spadly na zem a rozbily se.

Vrtulníky přistály na střeše nemocnice.

Topoly se ohýbaly pod náporem větru.

Všechny **vlaky** měly ten den zpoždění.

NEVYJÁDŘENÝ PODMĚT

Nevyjádřený podmět je ten, u kterého nemůžeme určit, jakého rodu a osoby je. V tomto případě se u sloves množného čísla v minulém čase píše **I**.

Jeli jsme se podívat na zámek Kačina.

Co kdybychom zašli do kina?

Nechovali se k sobě příliš hezky.

Všichni chtěli vědět, co se stalo.

POZOR

Ne v každé větě, ve které není vyjádřen podmět, můžeme napsat hned automaticky **I**. Často totiž není ve větě podmět vyjádřen z toho důvodu, že věta navazuje na předešlou, která podmět obsahuje.

Dívky se sešly před kinem. Šly pak na procházku do parku a na zmrzlinu.

Kůzlata hopsala na trávě. Chvílemi oškubávala větvičky nízkých stromů.

Příloha č. 25: Text na problematiku shody přísudku s podmětem pro děti s SPU

Podmět a přísudek jsou základní větné členy.

Tvoří spolu základní skladební dvojici.

Podmět vyjadřuje, o kom nebo o čem se něco vypovídá.

Na podmět se ptáme otázkou 1. pádu *kdo, co?* + *přísudkem (slovesem)*.

Přísudek vyjadřuje, co se povídá o podmětu.

Přísudek bývá vyjádřen v určitém slovesném tvaru.

Na přísudek se ptáme otázkou *co dělá* + *podmětem*.

Přísudek se shoduje s podmětem v osobě, čísle a rodě. (*Maminka vařila. Kuba šel ven. Sourozenci si hráli.*)

Mluvíme o **shodě** přísudku s podmětem.

V základní skladební dvojici se shodou vyjadřuje sounáležitost podmětu a přísudku.

Je-li **podmět** v množném čísle **rodu středního**, píše se v koncovce přičestí minulého koncovka **-a**, např. *(ta) auta jezdila, (ta) děvčata zpívala, (ta) kořata si hrála*.

Je-li **podmět** v množném čísle **rodu ženského**, píšeme v koncovce přičestí minulého **-y**, např. *(ty) větve praskaly, (ty) dívky tančily, (ty) opice řádily*.

Podstatné jméno **dítě** má v množném čísle tvar rodu ženského.

Je-li podmětem slovo děti, píšeme v koncovce přičestí minulého **-y**, např. *(ty) děti se koupaly*.

Je-li **podmět** v množném čísle rodu **mužského životného**, píšeme v koncovce přičestí minulého **-i**, např. *(ti) muži pracovali, (ti) psi běhali, (ti) učitelé zkoušeli*.

Je-li **podmět** v množném čísle rodu **mužského neživotného**, píšeme v koncovce přičestí minulého **-y**, např. *(ty) hrady stály, (ty) listy voněly, (ty) koberce ležely*.

Příloha č. 26: Doplnovací text na ověření porozumění problematice shody přísudku s podmětem

Maminky vařil ____. Dívky si spolu vesele povídal ____. Kočky seděl ____. na střeše a mňoukal ____. Růže krásně voněl ____. Kořata se vyhříval ____. na terase. Všechna letadla bezpečně přistál ____. Pole byl ____. při loňských povodních zatopen ____. Údolí se na jaře zazelenal ____. Psi štěkal ____. Lyžaři sjížděl ____. kopec. Chlapci pískal ____. na píšťalku. Na svahu stál ____. tři sněhuláci. Talíře spadl ____. na zem a rozbil ____. se. Vrtulníky přistál ____. na střeše nemocnice. Topoly se ohýbal ____. pod nápořem větru. Všechny vlaky měl ____. ten den zpoždění. Jel ____. jsme se podívat na zámek Kačina. Co kdybychom zašl ____. do kina? Nechoval ____. se k sobě příliš hezky. Všichni chtěl ____. vědět, co se stalo.

Příloha č. 27: Ukázka práce žáka z výukového bloku SHODA PŘÍSUDEKU S HOLÝM PODMĚTEM

Obrázek č. 17 Ukázka vyplněné tabulky pro metodu I.N.S.E.R.T.

Korover

Tabulka INSERTu:

✓	+	-	?
<p>jestliže je podmět ve stejné rodu čísle množného, píše se v přísudku A.</p> <p>jestliže je v množném čísle rodu mužského živelného, píše se vždy I.</p> <p>jestliže je v množném čísle rodu mužského neživelného, píše se vždy Y.</p>	<p>klava děti, oči a ruce jsou si v rodu středním, ale v množném čísle se chovají jako podměty ženského rodu, protože musíme v přísudku minulého psát Y.</p>	<p>jestliže několik společně klavírů, tak není to podmětního jména.</p>	<p>Ne v každé větě se kberé není vyjádření podmět, můžeme najít hned autoritativy!</p> <p>Často totiž není ve větě podmět vyjádřen v jeho děrodně se však rozvíjí na předložku, která podmět obsahuje</p>

Zdroj: vlastní

Příloha č. 28: Otázky pro skupiny pro metodu kmen a kořeny

Jaké rozlišujeme druhy vět?

Co je věta jednoduchá a jak ji poznáme?

Co je souvětí a jak ho poznáme?

Které základní členy obvykle věta obsahuje a co tyto členy vytvářejí?

Jak spojujeme věty do souvětí?

Příloha č. 29: Texty o větách a skladbě věty pro metodu skládankové učení

1. Věta je jazykový celek, kterým sdělujeme jednu myšlenku. Obvykle má podmět a přísudek (ale není tomu tak vždy). Podmět a přísudek jsou základní větné členy. Mohou tvořit větu.
2. Ve větě najdeme sloveso v určitém tvaru a jím se můžeme zeptat na podmět otázkou kdo? co?. Zpětně ověřujeme, co se říká o podmětu, co podmět dělá nebo jaký je. Uvědomíme si základní skladební dvojici.
3. Podmět je základní větný člen, který vyjadřuje, kdo nebo co něco dělá. Nejčastěji, ale ne vždy, bývá vyjádřen podstatným jménem v 1. pádě. Na podmět se ptáme otázkami 1. pádu: kdo? co?.
4. Přísudek je základní větný člen, který vyjadřuje, co dělá podmět nebo co se o něm povídá. Základem přísudku je sloveso v určitém tvaru. S podmětem se shoduje v osobě, čísle a rodě.
5. Věta, která je tvořena jednou základní skladební dvojicí, se nazývá věta jednoduchá. Spojením dvou nebo více vět jednoduchých do jednoho většního celku nazýváme souvětí. Kolik je v souvětí základních skladebních dvojic, z tolika vět se souvětí skládá.
6. Věty v souvětí spojujeme:
 - a) spojkami – a, i, ani, že, ale, avšak ...
 - b) vztažnými zájmeny – kdo, co, jaký, který ...
 - c) vztažnými příslovci – kde, kdy, kam, odkud ...V psaném projevu oddělujeme věty v souvětí čárkami, ale většinou je nepíšeme před spojkami a, i, nebo, ani.

Příloha č. 30: Ukázka práce žáka z výukového bloku VĚTA JEDNODUCHÁ, SOUVĚTÍ, SPOJOVÁNÍ VĚT DO SOUVĚTÍ

Obrázek č. 18 Ukázka vyplněné tabulky pro metodu V-CH-D

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
<p>Ja vím že věty jednoduché poznáme když je tam jedno sloveso. Souvětí se skládá ze dvou nebo více vět. Souvětí poznáme podle toho když je tam více sloves má jedno. Věta se dá spojovat čárky, spojkami a vztahujícími větnými. Jestli vím že věty musí dávat smysl, ale jsou i výjimky.</p>	<p>Chtěla bych se dozvědět jestli oprávně musí být se věti nějaké sloveso.</p>	<p>Dozvěděla jsem se že se ptáme na podmět první podlohou, sloveskou. ^{že ptáme} je podstatní jméno ^{první} podlovi sloves většinou. Souvětí rozdělujeme čárkami, spojkami: a, i, ani, nebo, že, ale, avšak. Rozdělujeme je ještě vztahujícími větnými a vztahujícími příslovci.</p>

Zdroj: vlastní

Příloha č. 31: Tabulka s tvrzeními o dopisu (pro metodu ano-ne)

TVRZENÍ	ANO	NE	V TEXTU
Adresát je člověk, který posílá dopis.			
Dopis není slohový útvar (na rozdíl od popisu, vypravování apod.).			
Dopisy lze rozdělit na osobní a neosobní neboli úřední.			
Poštovní adresu můžeme napsat jakoukoli psací potřebou, dokonce i barevně.			
Název ulice a číslo domu se píše na vyšší řádek než název města a směrovací číslo.			
Zájmena Ty, Vy, Tvůj, Váš se zejména v úředních dopisech píše s velkým počátečním písmenem.			

Příloha č. 32: Tabulka s tvrzeními o dopisu – řešení (pro metodu ano-ne)

TVRZENÍ	ANO	NE	V TEXTU
Adresát je člověk, který posílá dopis.		X	
Dopis není slohový útvar (na rozdíl od popisu, vypravování apod.).		X	
Dopisy lze rozdělit na osobní a neosobní neboli úřední.	X		
Poštovní adresu můžeme napsat jakoukoli psací potřebou, dokonce i barevně.		X	
Název ulice a číslo domu se píše na vyšší řádek než název města a směrovací číslo.	X		
Zájmena Ty, Vy, Tvůj, Váš se zejména v úředních dopisech píše s velkým počátečním písmenem.	X		

Příloha č. 33: Vzorový dopis pro žáky

Milý Vlád'o,

V Branné 10. 7. 1998

moc Tě zdravím z cyklistického tábora. Je to tady docela v pohodě, máme prima partu a všichni naši trenéři jsou bezva. Už tady znám skoro všechny kluky a holky. Jsou taky dobří. Většinou trénujeme, ale už jsme byli taky na výletě. Skoro každý den někam jezdíme. To ti teda řeknu, toto soustředění mně dává zabrat. Asi tady nějaké kilo shodím.

Vlád'o, napiš mně taky, co děláš doma a co kluci. A pozdravuj Pavla, Martina a Petra. Naším řekni, že jim taky brzy napíšu. Zatím jsem jim poslal jen pohled z výletu.

Ahoj a nezapomeň napsat.

Zdeněk

Příloha č. 34: Dopis – části dopisu a adresy na rozstříhání

DATUM (NEBO MÍSTO A DATUM)

OSLOVENÍ ADRESÁTA

ÚVODNÍ POZDRAV, POPŘÍPADĚ ZDŮVODNĚNÍ, PROČ PÍŠEME

VLASTNÍ SDĚLENÍ – OBSAH DOPISU

ZÁVĚREČNÉ PŘÁNÍ NĚČEHO, VÝZVA K NĚČEMU (BÝT NEMUSÍ)

POZDRAV

PODPIS

(VÁŽENÝ) PAN, PANÍ, SLEČNA, ŽÁK (BÝT NEMUSÍ)

CELÉ KŘESTNÍ JMÉNO A PŘÍJMENÍ (POPŘ. I TITULY)

NÁZEV ULICE A ČÍSLO DOMU

OBEC, MĚSTO, SMĚROVACÍ ČÍSLO

Příloha č. 35: Odborný text o dopisu

Dopis

Žádný dopis bychom neměli posílat s chybami. Napsání úhledného dopisu a jeho úprava je vizitkou každého pisatele. A jistě chceme, aby měl adresát (ten, komu píšeme) o nás pěknou představu.

Dopis je slohový útvar, kterým někomu něco písemně sdělujeme.

Máme **dopisy osobní a neosobní (úřední)**.

Osobní dopisy píšeme někomu známému nebo je od něho dostáváme. Bývají často psané bez přípravy, ale měly by být čitelné a úpravné.

Dopisy neosobní neboli úřední posílají například naši rodiče nějakému úřadu a podniku nebo je od nich dostávají.

Dopis většinou mívá tyto části:

- datum (nebo místo a datum)
- oslovení adresáta
- úvodní pozdrav, popřípadě zdůvodnění, proč píšeme
- vlastní sdělení – obsah dopisu
- závěrečné přání něčeho, výzva k něčemu (být nemusí)
- pozdrav
- podpis

Chcete-li odpověď, nezapomeňte napsat zpáteční adresu.

Na obálce bývají uvedeny tyto údaje:

- (vážený) pan, paní, slečna, žák (být nemusí)
- celé křestní jméno a příjmení (popř. i tituly)
- název ulice a číslo domu
- obec, město, směrovací číslo

Pozor: Jméno nepíšeme zdrobněle. Nepíšeme *Pepík* nebo *Vašek*, ale jen *Josef* a *Václav*, neuvádíme domácí obměny jmen (např. *Jája*).

Nezapomeňte: Zájmena *Ty*, *Vy*, *Tvůj* a *Váš* (a jejich tvary při skloňování) píšeme v dopisech s velkým počátečním písmenem. Je to zdvořilé. Pouze v osobních dopisech může být písmeno velké, ale i malé.

Povahu dopisu mají také **psaníčka posílaná ve škole** nebo kratší **písemné vzkazy někomu známému**. Většinou neobsahují všechny části dopisu, ale mají oslovení. Jejich obsah často připomíná zprávu.

Příloha č. 36: Vzorový úřední dopis

František Medek
Velichov 175
362 73 VOJKOVICE NAD OHŘÍ
tel.: 352 265 965

Ing. Viktor Kaplan
Kubova 13
363 01 OSTROV NAD OHŘÍ
Vojkovice, 8. září 2016

Žádost o přerušení studia ze zdravotních důvodů.

Vážený pane řediteli,

žádám o přerušení studia mého syna Jana Medka, žáka 3. ročníku, třídy 3. A.

Důvodem mé žádosti je vážný zdravotní stav mého syna.

Syn trpí delší dobu vážným ledvinovým onemocněním, kvůli němuž v průběhu běžného školního roku měl několik krátkodobých a dvě dlouhodobé absence. Kromě toho nastupuje 14. října 2016 na měsíční lázeňskou léčbu, jež bude mít za následek další dlouhodobou nepřítomnost ve škole.

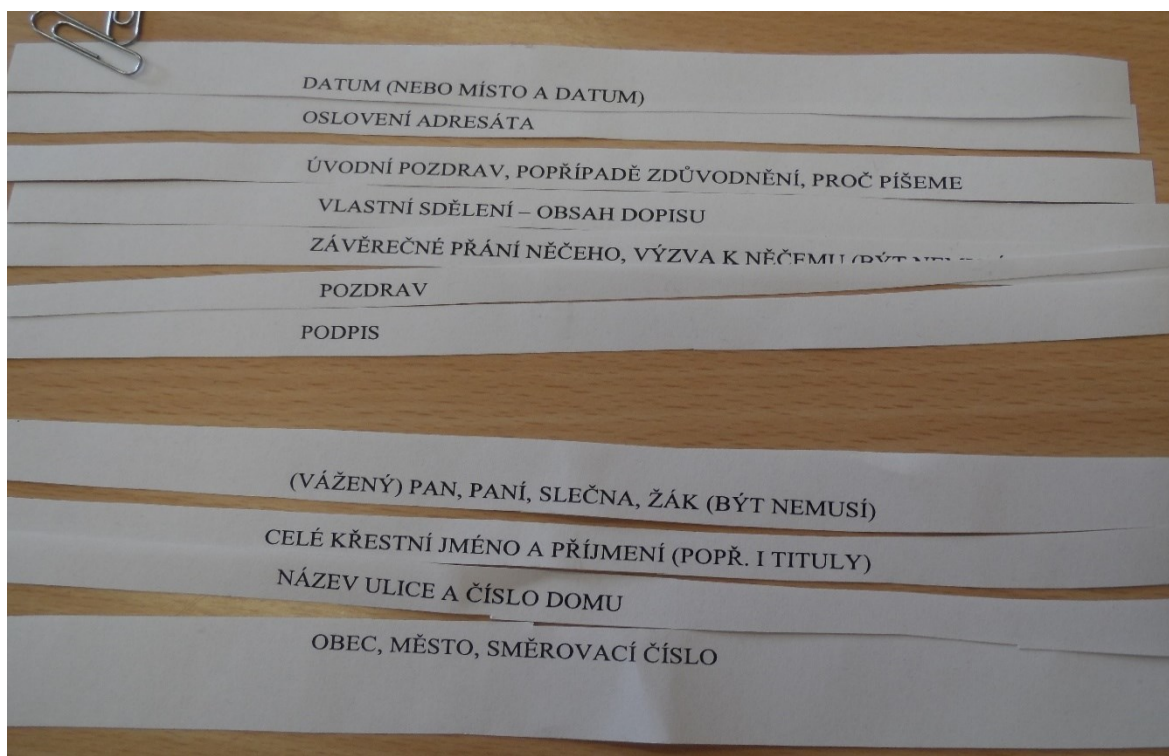
Podle prognózy lékaře, která je součástí přiložené lékařské zprávy, by se však synův stav měl zlepšit natolik, že by od začátku příštího školního roku měl být schopen opakováním třetího ročníku ve studiu pokračovat. Vzhledem k dosavadnímu dobrému prospěchu mého syna i k jeho zájmu studium zdárně dokončit věřím, že mé žádosti vyhovíte.

S pozdravem

František Medek

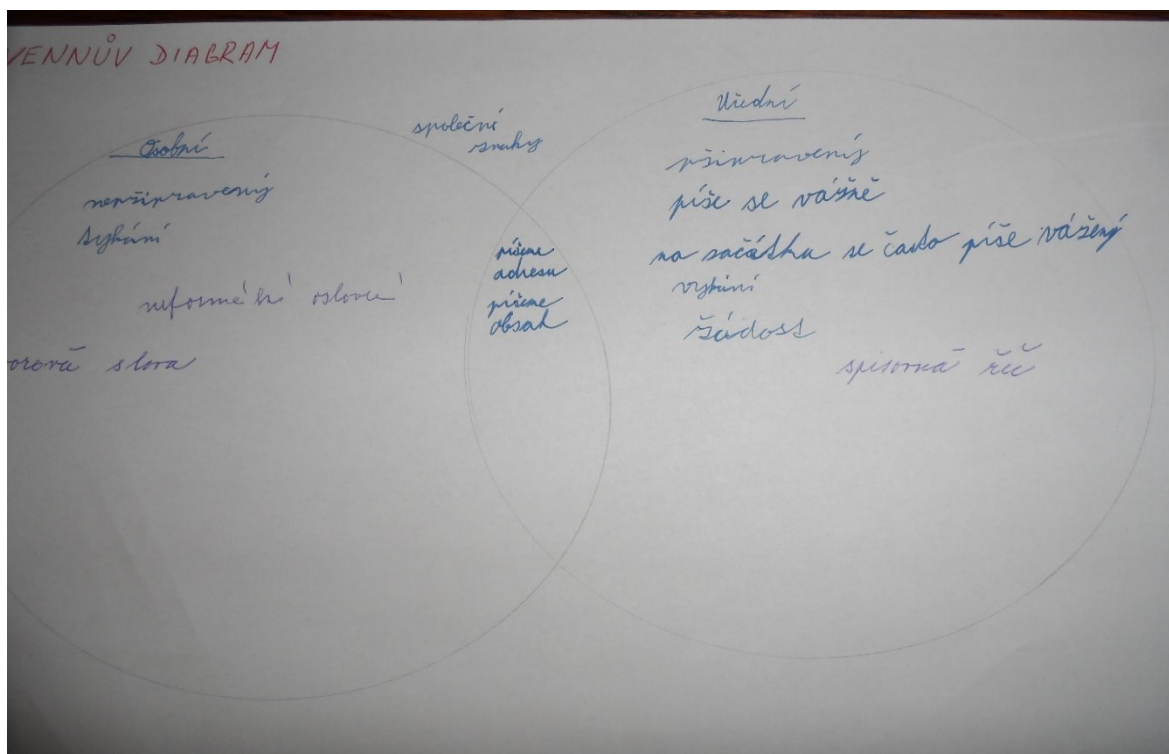
Příloha č. 37: Ukázky prací žáků z výukového bloku DOPIS, ADRESA

Obrázek č. 19 Ukázka práce metodou zpřeházené věty



Zdroj: vlastní

Obrázek č. 20 Ukázka práce metodou Vennův diagram



Zdroj: vlastní

Příloha č. 38: Odborný text k tématu o inzerátu

Inzerát je krátké textové či obrazové sdělení, které je obvykle za úplatu zveřejněno v nějakém vhodném informačním médiu – např. v tisku (třeba ve specializovaném inzertním tisku), na veřejné vývěsce, na internetu, někdy i v rozhlase či v televizi.

Má funkci sdělnou a výzovou a v různé míře doprovázenou funkcí získávací a ovlivňování. Jde o modelové vyjádření v podobě stručné zprávy osobitého stylu, která zveřejňuje poptávku nebo nabídku. Jiného typu jsou inzeráty seznamovací. Obvyklé komunikační stereotypy v inzertní části tisku odlišují inzertní oznámení nebo zprávu od publicistických útvarů.

Jiné jsou inzeráty v denním tisku, na reklamních tabulích s průvodní grafikou atd. Styl inzerátu se vyznačuje jazykovou strohostí, heslovitostí vyjádření a přemírou zkratk. Např. *Zánov. chlad. mraz. (pultové, zásuvk., proskl.), záruka, odvoz. výkup – prodej, tel...* Přílišná sevřenost vyjádření může někdy neinformovanému čtenáři bránit v porozumění.

Inzeráty se používají běžně i v soukromém občanském styku, např. pro nabídku prodeje či koupě nějakého předmětu denní potřeby, nadbytečného zboží, osobních služeb, seznámení se s jinými osobami, vzájemné výměny předmětů, nábory do nějakého spolku či občanského sdružení, oznámení o svatbě, promoci, životním jubileu, úmrtí osoby, vzpomínky na zemřelé apod.

Zadavatel inzerátu se nazývá **inzerent**. Inzerentem může být právnická či fyzická osoba, popřípadě i skupina osob. Soubor všech inzerátů se označuje slovem **inzerce**. Činnost sama se pak nazývá **inzerování**.

Příloha č. 39: Studijní průvodce – Otázky a úkoly

1. Kde nejčastěji můžeme na inzerát narazit?

2. K čemu inzeráty slouží?

3. Jaké druhy inzerátů známe?

4. Čím se inzeráty mohou lišit?

5. Podle kterých znaků poznáme, že jde o inzerát?

6. Čím se vyznačuje styl inzerátů? Uveď příklad.

7. Kdo je inzerent?

8. Co tě napadne, že znamená pojem soukromý občanský styk?

9. Při čtení mě napadlo (dopiš větu)

10. Za nejdůležitější informaci z celého textu považuji:

Příloha č. 40: Text Červené pohádky od Jarmily Beranové

Červená Karkulka šla lesem a sbírala červené lesní jahody. Všude kolem cesty rostlo červené kapradí a sem tam se zableskla i červená muchomůrka s kloboučkem plným bílých teček. Puntíkatý kabátek mělo i slunéčko sedmitečné, které si v tom krásném letním dni také vyšlo na procházku. Po chvíli Karkulka potkala malého Kašpárka s červenou čepičkou plnou rolniček. Všechno na sobě měl červené-kabátek, kalhoty i botičky. Kašpárek se zeptal Karkulky, kam jde, a nabídl se, že ji k babičce doprovodí. Natrhali babičce do puntíkovaného hrníčku vrchovatě červených lesních jahod. Potom uviděli datla s červenou čepičkou. Nejdřív kloval do stromu a hledal v něm broučky. Potom už jen tak vyťukával do rytmu písničku do pochodu, aby se Karkulce a Kašpárkovi dobře šlo. Jaká to byla písnička? Možná ta o červeném jablíčku, které se někam zatoulalo.

Šli dál lesem, ale žádného vlka v něm nepotkali. A když vyšli z lesa ven, natrhali babičce červenou kytičku vlčích máků. To už ale na mýtince uviděli červenou střechu babiččina domečku.

Babička v červené zástěře a šátku přivítala milou návštěvu a pohostila ji koláčky s marmeládou z červeného rybízu a červenou limonádou. Sedli si všichni ke stolu s kostkovaným ubrusem a dali do vázy kytičku vlčích máků. Potom, když ochutnali červené lesní jahody, vytáhl Kašpárek z kapsy červeného kabátku malé loutkové divadlo s červenou oponou. Postavil ho na stůl a zahrál Karkulce a babičce pohádku O Červené karkulce. Zlý vlk v ní ale nebyl, aby už nikomu neublížil. Proměnil se v hodného Kašpárka, který pak už vždycky ochraňoval Karkulku na jejích cestách k babičce. A při té pohádce spokojeně praskal oheň v krbu a všichni cítili teplo a bezpečí.

Příloha č. 41: Ukázka práce žáka z výukového bloku POPIS A CHARAKTERISTIKA POHÁDKOVÉ POSTAVY

Obrázek č. 21 Ukázka práce žáka metodou kostka

Metoda: KOSTKA

čarová Barbulka

POPIS: co vidíš / tvary, velikost, rozměry, oči, vlasy, tělo, oblečení, barva pleti...!
čarová Barbulka je hubená je to malá holčička, má velké modré oči a slatě dlouhé, má čarovné šaty, botky a šperky, její barva je bílá.

POROVNEJ: komu nebo čemu se postava podobá? Hledej podobnost s jinou postavou.
Mně připomíná také moderní Barbulka tu starou Barbulku.

ASOCIUJ: Koho ti připomíná? Nač si při tom vzpomeneš?
Barbula mi připomíná botky.

ANALYZUJ: popiš vlastnosti osoby Barbulka je velmi hodná, učtivá, pracovitá, pevná a ochotná.
Barbula je divná a neobvyklá.

APLIKUJ: zásluhy osoby, komu pomáhá nebo škodí.
Barbula pomáhá babičce a mamince.

ARGUMENTUJ: co si o postavě myslíš? Chtěl by ses s ní setkat či nesetkat a proč?
já si o postavě myslím že je velice hodná a chtěla bych se s ní setkat. Protože mi to byt super holka.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 42: Text pohádky O jedné ostružině (rozdělený na tři části)

1. část

V jednom lese, který byl tak veliký, že dospělý člověk, aby ho přešel od začátku až na konec, by k tomu potřeboval dva dny, zajíc dvě hodiny, šnek dva roky, byla uprostřed malá lesní mýtinka. Úplná krasavice. Měla všechno, co taková nádherná mýtinka má mít. I studánka tam byla, zelená travička, maliny, lesní jahody, na podzim ostružiny velké jako dětské pěstičky a plno hub. A protože ta mýtinka byla hluboko v lese, málokdo z lidí ji našel.

O té mýtince věděl jenom jeden koloušek, který si tam chodil na snídani na travičku, dva malí zajíci, stará sova, roj divokých včel, mravenci v mraveništi a jedna ježčí rodinka. Uprostřed mýtinky stála stará moudrá borovice, a když bylo v létě velké horko, všichni obyvatelé té malé lesní mýtinky si chodili do jejího stínu odpočinout. Borovice jim vyprávěla, jaké to bylo v dobách, kdy byla ještě malá, asi tak jako malí tříletí smrčci na okraji mýtinky. Všichni rádi borovici poslouchali, protože se mohli něčemu přiučit a něco o minulosti jim tak dobře známého místa se dozvědět.

2. část

Jednoho letního večera jim borovice vyprávěla o černé ostružině, která chtěla být královnou. Původně to byla docela obyčejná ostružina, ale protože rostla na místě, kam nejvíc svítilo sluníčko a bylo tam i dost vláhy, byla ze všech ostružin široko daleko největší, nejhezčí, ale také nejprotivnější. Pořád se jí něco nelíbilo. Jednou sluníčko svítilo moc, podruhé zase málo, déšť byl moc studený, nebo naopak vůbec neosvěžoval, ostatní ostružiny byly moc blízko a ona neměla dost prostoru vyniknout, koloušek prý v noci moc funí, ježek dupe, včely od rána bzučí a ji budí. Rozkřikovala se, nadávala a byla nespokojená od rána do večera a možná i v noci ve snu. Jednoho dne se rozkřikla i na borovici.

„Co tady pořád stojíš? Překážíš mi! Sluníčko na mne nemůže pořádně svítit! Když prší, všechnu vláhu pochytáš! Mne nebaví se na tebe pořád dívat, stojíš mi přímo před nosem!“

„Jenomže já už tady rostu moc let,“ řekla borovice hlubokým hlasem, „mnohem dříve než ty jsem obyvatelem této mýtinky,“ podotkla ještě borovice a zašuměla lehce jehličím.

„To je mi jedno!“ ječela ostružina. „Já jsem krasavice a nikdo mně nebude překážet! Já musím být vidět na dálku, mně se musí obdivovat celý les. Jsem tady nejkrásnější, budu

vaše královna a vy všichni mě budete poslouchat! A jako královna všem nařizují: Ustupte a nechte mě tady uprostřed samotnou!“

Jak to v životě bývá, moudřejší ustoupí. A tak se všichni obyvatelé stáhli na okraj mýtiny. Ne proto, že by se ostružiny báli, ale aby už měli pokoj od toho věčného ječení a nadávání.

„No konečně,“ povídá ostružina, „teď budu mít celou mýtinu, celé sluníčko, všechnu vláhu jen a jen pro sebe.“

3. část

Jak tak sobecky uvažuje, najednou se přihnala, jako tolikrát před tím, silná letní bouřka a s ní i mohutný vítr. A tak ostružina, která si v minulosti nikdy bouřky moc nevšímala, protože ji před silným větrem chránila borovice, zůstala v prudkém lijáku úplně sama uprostřed mýtiny. Nebylo divu, že to dlouho nemohla vydržet a už při třetím hromu se tak lekla, že se zapoměla držet a vítr ji sfouknul na zem do vysoké a mokré trávy.

„Achich, ach, už nejsem nejkrásnější, ouvej, ouvej, to to bolí! To je mi zima. Já už nechci být královnou, já už budu hodná. Pojd'te sem všichni, nenechávejte mě tady samotnou!“

Jenomže v husté trávě ostružinu nikdo neviděl ani neslyšel. Už si myslela: „To je můj konec, už mě nikdo nenajde, nikdo mě nepotřebuje, nikdo mě nepolituje, protože jsem byla na všechny zlá, nafoukaná a protivná.“

Stará borovice ale poslala po šišce zprávu mravencům a ti hned vyslali do trávy záchrannou akci, našli ostružinu, přinesli ji do mraveniště a ostružina jim dala ostružinovou šťávu pro jejich mravenčí dětičky.

Všichni byli rádi, že to tak dobře dopadlo. Největší radost měla ostružina, protože byla přeci jenom někomu užitečná. A až vám někdy maminka dá ostružinovou šťávu, vzpomeňte si na to, že se nikdy nemáte nad nikoho vyvyšovat a vytahovat se na druhé.

Příloha č. 43: Tabulka předpovědí

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

ČTENÝ TEXT: **AUTOR TEXTU:**

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, nejen v bodech).	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, nejen body).
Předvídání před textem			_____
První část textu	_____	_____	
Druhá část textu			
Třetí část textu			

