

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Kooperativní aktivity v hudební výchově na 1. stupni ZŠ

Cooperative Activities in Music Education in the Primary School

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dominika Kružíková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Selčanová, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Rok odevzdání: 2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kooperativní aktivity v hudební výchově na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2019

Podpis:

Poděkování

Především mé poděkování patří Mgr. Zuzaně Selčanové, Ph.D. za vzácné rady a připomínky, také za trpělivost a ochotu, kterou mi při vedení diplomové práce věnovala.

Děkuji svým kolegům ve Scio škole a učitelům ZŠ V Remízku, že mi vstřícně umožnili zrealizovat výzkumnou část této práce.

Děkuji také svému manželovi a naší dceři, že mi byli blízko.

Anotace:

Diplomová práce se zaměřuje na kooperativní aktivity propojené s metodami kritického myšlení ve výuce hudební výchovy. Navazuji tím na mou ročníkovou práci, která pojednává o kooperativních hrách ve výuce na prvním stupni základní školy.

Ve své dosavadní učitelské praxi se zaměřuji na skupinovou výuku. Právě kooperativní aktivity nabízejí součinnost konkrétní skupiny žáků, čímž napomáhají nejenom k dosažení výukových cílů, ale rovněž posilují pozitivní vztahy mezi žáky uvnitř dané skupiny. Kooperace nabízí prostor pro rozvoj kritického myšlení u žáků. Ve spojitosti s dalšími alternativními formami výuky efektivněji rozvíjí hudební schopnosti žáka (na rozdíl od běžné frontální výuky).

Danému tématu jsem se začala věnovat hlavně proto, že jsem se ve své dosavadní praxi ve školách s podobným oživujícím přístupem nesešla. Právě to byla pro mě silná motivace více tuto problematiku prozkoumat a prakticky vyzkoušet. Ráda bych tak předala svým učitelským kolegům nové poznatky o pojetí hudební výchovy.

Práce vysvětluje základní pojmy týkající se kooperativního vyučování. Přináší metody a formy výuky, které jsou vhodné pro rozvoj potřebných klíčových kompetencí. Mým cílem nebude zaměřit se na všechny klíčové kompetence, které by měly žáka připravit na plnohodnotné zapojení se do života. K popisu klíčových kompetencí práce odkazuje na RVP ZV. Cílem práce je zaměřit se hlavně na praktické možnosti kooperativní výuky v hodinách hudební výchovy. Výsledkem mé snahy by měl být didaktický materiál, který může budoucí učitele inspirovat. Cesta spolupráce je cestou k silnějšímu zážitku v hodinách hudební výchovy. Jde o přirozenou formu výuky, kdy společně žáci dokážou víc než jednotlivě.

Klíčová slova:

Kooperace, kritické myšlení, RWCT, model E – U – R, moderní výukové metody

Annotation:

The diploma thesis focuses on cooperative activities connected with methods of critical thinking in the teaching of music education. I follow up on my annual paper dealing with cooperative games in primary school education.

In my previous teaching practice, I focused on group teaching. It is the co-operative activities that offer a synergy of a particular group of pupils, thus not only helping to achieve learning objectives, but also strengthening the positive relationships among pupils within the group. The cooperation offers scope for the development of critical thinking among pupils. In conjunction with other alternative forms of learning, it develops the pupil's musical abilities more effectively (unlike normal frontal education).

I started to devote myself to this topic mainly because I did not meet with a similarly invigorating approach in my previous practice in schools. It was a strong motivation for me to explore this issue and try it practically. I would like to give my teacher colleagues new insights into the concept of music education.

The work explains the basic concepts of cooperative teaching. It brings the methods and forms of teaching that are appropriate for the development of the necessary key competencies. My goal will not be to focus on all the key competencies the pupil should develop for full engagement in life. To describe the specific competencies of the work, it refers to the FEP ZV. The aim of the thesis is to focus mainly on the possibilities of cooperative education in music lessons. The result of my effort should be didactic material that can inspire future teachers. The journey of cooperation is the path to a stronger experience in music lessons. It is a natural form of teaching where pupils can do more together than individually.

Key words:

Kooperation, critical thinking, RWCT, the E – R – R model, modern methods of education

Obsah

Úvod	- 8 -
1. KOOPERATIVNÍ UČENÍ.....	- 10 -
1. 1 Struktura skupiny v kooperativním učení	- 12 -
1. 2 Učitel v kooperativním učení	- 13 -
1. 3 Kritické myšlení v kooperativním učení.....	- 15 -
1. 4 Reading and Writing for Critical Thinking (RWTC)	- 17 -
1. 4. 1 Evokace.....	- 20 -
1. 4. 2 Uvědomění.....	- 20 -
1. 4. 3 Reflexe.....	- 21 -
1. 5 Klíčové kompetence v kooperativním učení.....	- 21 -
1. 6 Žák v kooperativním učení	- 23 -
2. METODY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	- 27 -
2. 1 Brainstorming	- 27 -
2. 2 Myšlenková mapa	- 28 -
2. 3 Pětílístek	- 29 -
2. 4 Volné psaní	- 29 -
2. 5 Kostka	- 29 -
2. 6 INSERT značky	- 30 -
2. 7 Klíčová slova	- 30 -
2. 8 Řízená diskuse.....	- 30 -
2. 9 Čtyři rohy	- 31 -
2. 10 K-W-L.....	- 31 -
2. 11 Vennův diagram	- 32 -
2. 12 Učení žáka žákem	- 32 -
2. 13 Skládankové učení	- 33 -
2. 14 Párové čtení.....	- 33 -
2. 15 Sněhová koule	- 33 -
3. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	- 35 -
3. 1 Návrhy vyučovacích hodin.....	- 37 -

3. 1. 1 Téma – Klasicismus	- 37 -
3. 1. 2 Téma – Hudební nástroje.....	- 39 -
3. 1. 3 Téma – Bedřich Smetana	- 41 -
3. 1. 4 Téma – Prodaná nevěsta	- 43 -
3. 1. 5 Téma – Hudební skladatelé	- 45 -
3. 2 Realizace vyučovacích hodin	- 47 -
Závěr	- 80 -
Seznam použitých informačních zdrojů	- 82 -

Úvod

Hudebnost je součástí každého z nás, proto je potřeba jejímu rozvoji věnovat pozornost v každém věku. Ve své dosavadní praxi se setkávám s učiteli, kteří zařazují do výuky různých předmětů alternativní, tvořivé metody. Proto jsem se rozhodla jejich kroky následovat a vytvořit didaktický materiál pro hodiny hudební výchovy, který by měl přesahovat hudební rámec. Práce přináší kooperativní aktivity propojené s metodami kritického myšlení ve výuce hudební výchovy.

Text je členěn do třech hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám především pojmem kooperativní učení. V této kapitole vysvětluji další pojmy, které jsou s kooperativním učením spjaty. Jde o pojmy: „kooperace“, „klíčové kompetence“ nebo „kritické myšlení“. Především se zaměřuji na to, jak by správně vedená kooperativní vyučovací hodina měla probíhat, na jaké priority se ve vyučování zaměřit nebo jaká by měla být role učitele v kooperativním učením. V práci dále popisuji možnosti uplatnění kooperativního vyučování při rozvoji klíčových kompetencí. Rozebírám také psychologický vývoj dětí středního školního věku, což je věková skupina, se kterou ve výzkumné části diplomové práce pracuji.

Důležitým tématem bude pro tuto práci program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), který vychází z kritického myšlení a přináší různé metody do kooperativního vyučování. Druhá kapitola práce rozvádí metody, které jsou zaměřeny na aktivizaci žáků, na rozvíjení kooperativních dovedností a k osvojování klíčových kompetencí.

Právě tyto metody se objevují ve třetí části práce. Jde o praktický nástin vyučovacích hodin, během kterých jsem uvedené metody uplatnila v kooperativní výuce na hodinách hudební výchovy. Uvedené návrhy vyučovacích hodin realizuji ve dvou školách, což mi také umožňuje určité srovnání. Výsledkem mé pedagogické činnosti jsou jakési záznamové archy, které slouží jako sebereflexe mé pedagogické praxe, ale i jako podpůrný materiál pro další učitele, kteří se chtějí do kooperativní výuky s chutí pustit.

Zařazení principu kooperace do výchovně vzdělávacího procesu vnímám jako zásadní. Kooperace podporuje výkon žáků, kladně ovlivňuje jejich vzájemné vztahy, postoj

k učení a nabízí širokou paletu mezioborové spolupráce. Cílem této práce je opření se o tyto principy a snaha o jejich další zprostředkování.

1. KOOPERATIVNÍ UČENÍ

V rámci kooperativního učení jsou velmi podstatné pojmy kooperace, klíčové kompetence či kritické myšlení. Při hlubším zkoumání problematiky kooperativního učení jsem se neustále s výše uvedenými pojmy setkávala. Z tohoto důvodu průběžně vysvětluji v dalším textu diplomové práce související pojmy: „kooperace“, „kritické myšlení“ a „klíčové kompetence“. Uvedené pojmy jsou velmi úzce s kooperativní výukou spojeny a vzájemně jí prostupují.

Literatura nabízí mnoho definic, které pojem „kooperace“ vysvětlují: jedná se o „činnost založenou na spolupráci; spolupráci žáků ve vyučování, organizaci společné práce žáků ve vyučování.“¹ Autoři Belz a Siegrist označují kooperaci jako „společné jednání různých osob ve skupině v zájmu společného cíle.“² H. Kasíková vymezuje pojem kooperace jako „společnou a návaznou činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.“³ Člení pojem kooperace do tří oblastí:

- Kooperace jako *cílová struktura* vyučování, která existuje tehdy, když žáci pochopí, že mohou dosáhnout cíle pouze v případě, když i ostatní žáci, s kterými spolupracují, dosáhnou svého cíle.
- Kooperace jako *povahový rys* člověka.
- Kooperace, která se vztahuje na *školní situaci žáka*.

H. Kasíková dále řadí kooperaci do dvou typů:

a) *Kooperace jako nápomoc* – při této kooperaci asistuje jedna osoba druhé. Nejedná se o sociální pomoc, kde jsou pro jednu osobu cíle důležitější a druhý mu přispívá k dosažení. (Názorným příkladem kooperace jako nápomoc je technika Skládankového učení.);

b) *Kooperace jako vzájemnost* – představuje dle Kasíkové druhý typ kooperace. Cíl i postup k cíli je všem účastníkům znám. Od začátku každý zodpovídá za svou práci s daty, řeší problémy a hodnotí sám sebe i úsilí celé skupiny. Nejde o soutěžení mezi žáky,

¹ KOLÁŘ, Z.: *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vydání 1. Praha : Grada, 2012, s. 67, ISBN 978-80-247-3710-2.

² BELZ, H. a SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání 3. Praha : Portál, 2015, s. 214, ISBN 978-80-262-0846-4.

³ KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vydání Praha : Karolinum, 2001, s. 7. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

ale o hlubší porozumění tématu pomocí druhých. (Příkladem této kooperace je strategie Učíme se spolu.)⁴

Kooperaci tedy můžeme chápat jako činnost, kde mezi sebou žáci spolupracují a směřují ke stejnému cíli. Spolupráce, sdílení, naslouchání, porozumění jsou v dnešní době stále více potřebné aspekty. Každý den se s nimi setkáváme v soukromém životě, v práci nebo v kolektivních sportech a hrách. Pojem kooperace je brán jako složitý jev společnosti. Je řada oborů, které se tímto pojmem zabývají. V sociologii se kooperace považuje za klíčovou. V psychologii se rovněž setkáváme s velkým důrazem na spolupráci. Proto je důležité dbát na dostatečný rozvoj schopnosti kooperovat již od útlého věku. Aby spolupráce byla prospěšná, musejí ji účastníci správně rozumět a vhodně ji využívat. Proto vnímám zařazení principu kooperace do výchovně vzdělávacího procesu jako zásadní. Kooperativní učení ve vyučovacím procesu směřuje k efektivní spolupráci a rozvíjí jedince po všech stránkách. Podporuje výkon žáků a ovlivňuje pozitivně vztahy i učení. Jestliže tedy dítě bude na úkolu pracovat s ostatními, naučí se více, zvládne úkol rychleji a lépe. Důležité je, že díky plnění úkolů, při nichž se dítě dozvídá nové vědomosti, se učí i dovednostem sociálním. Kooperativní přístup rozvíjí všechny klíčové kompetence definované v dokumentu Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání (RVP ZV). Navíc umožňuje aktivně rozvíjet průřezová témata, což je z hlediska mezioborové spolupráce důležité.

Ve školském prostředí není kooperace neznámým pojmem. Objevuje se v didaktických výkladech učebnicích, je ve slovnících a v encyklopediích. S kooperací se také často počítá v inovativních programech.⁵ Přesto se v praxi zdaleka nevyužívá do jejich maximálních možností. „*Učení s partnerem, nazývané někdy 'vrstevnická pomoc', nebo se skupinou může rozšířit okruh příležitostí, jak se něco naučit od druhých i jak něco naučit druhé. Děti mohou mít prospěch ze spolupráce s partnery méně zdatnými, zdatnějšími i stejně zdatnými jako jsou samy.*“⁶

⁴ KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*: občasník pro kritické myšlení. Praha : Kritické myšlení, 2000, č. 1-2, s. 8. ISSN 1214-5823.

⁵ Např. programy: Začít spolu, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dramatická výchova.

⁶ FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vydání 3. Praha : Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

1. 1 Struktura skupiny v kooperativním učení

Ve vyučovacím procesu se kooperace rozvíjí tím, že žáci spolupracují při učení. V rámci této spolupráce se profiluje **struktura skupiny**. Žáci nebo členové skupiny si stanovují společné cíle, rozdělují si úlohy, sladují součinnost mezi sebou. Hodnotí průběh učení a přínos práce každého člena. Vzájemně respektují své odlišnosti. Aby kooperace mohla fungovat, je potřeba otevřenosti v kolektivu, přátelství, vzájemné pomoci. Skupina by měla mít prospěch z aktivity každého jedince.⁷ Sociální vzájemná závislost je přirozená, je strukturována trojím způsobem:

- *Individualisticky* – jedinec uspěje bez pomoci druhého.
- *Kompetitivně* – jedinec uspěje, když druzí prohrají, a naopak.
- *Kooperativně* – jedinec uspěje tehdy, když i druzí uspějí.⁸

Tyto závislosti se zcela odlišují, proto je na místě zdůraznit, že cílem kooperace je pozitivní závislost mezi žáky, tedy poslední jmenovaná. „*Jedinec může dosáhnout svého cíle tehdy, když i jiní účastníci situace mohou dosáhnout svého cíle, usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny, s nimiž je v kooperativním spojení.*“⁹

Nelze pouze žáky dát do skupin a očekávat, že budou správně kooperovat. Existuje **pět faktorů**, na které je dobré při výuce dbát, aby kooperace ve skupině přinesla efektivní výsledky.

1. *Pozitivní vzájemná závislost* – úspěch žáka závisí na úspěchu druhých.
2. *Individuální skládání účtů a osobní odpovědnost* – každý člen ve skupině by měl být schopen říct, čím přispěla společná práce pro jeho vývoj a čím přispěl on sám skupině.
3. *Podporující interakce* – vzájemná podpora mezi členy skupiny. Nabízejí si povzbuzování, zpětnou vazbu, potřebnou pomoc nebo argumentaci a zobecňování.

⁷ KOLÁŘ, Z.: *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vydání 1. Praha : Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3710-2.

⁸ KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita*. In: Aktuální pedagogika. Praha : Vědecko vydavatelstvé centrum Sociosféra-CZ, s.r.o., 2017, č. 2, s. 106-125. ISSN 2464-675X.

⁹ KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vydání, Praha : Karolinum, 2001, s. 73, Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

4. *Vhodné využití sociálních dovedností* – Jde o celé spektrum dovedností ke kooperaci (např. věřit si, znát se, konstruktivně vyřešit konflikty, přesně komunikovat...).
5. *Na skupinu zaměřená reflexe* – při závěru hodiny je vhodné klást si tyto otázky: Jaké činnosti byly prospěšné pro skupinu a které ne? Co příště neopakovat a co naopak opět použít?¹⁰

Velmi často dochází k záměně skupinové výuky a kooperativního vyučování. Jednotlivé typy výuky mají ale zásadní rozdíly. Ve skupinové výuce jsou jednotliví členové skupiny na sebe závislí. Kooperativní výuka přináší naopak pozitivní závislost, kdy jsou spolužáci propojeni vzájemně a k úspěšnosti celé skupiny musí uspět všichni členové. Ve skupinové výuce se neuvažuje o sociálních dovednostech. Jak jsem již naznačila v textu výše, v kooperativní výuce jsou žáci k sociálním dovednostem vedeni cíleně a systematicky. Na rozdíl od skupinové výuky, kde je zvolen jeden žák jako vůdce – vedoucí, který vede činnost dané skupiny, v kooperativní výuce je vedení sdílené. Kooperující skupina cítí zodpovědnost za druhé a za společné dílo celé skupiny.

1. 2 Učitel v kooperativním učení

Učitel nemá snadnou úlohu pro tvoření bezpečného klimatu ve třídě, kde se žák může maximálně rozvíjet po všech stránkách. Jeho úkol, zajistit bezpečné prostředí k společné práci, není vůbec lehká. Následující podkapitola přibližuje roli pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu založeném na principu kooperativního učení. Pedagog v kooperativní učení zastává roli *konzultanta a manažera*. Stále řídí a směřuje třídu, avšak jiným způsobem než v běžném vyučování:

- Pedagog určuje cíle vyučování a zařazuje i cíle k osvojení kooperativních dovedností.
- Rozhoduje o počtu žáků ve skupině a jak dlouho budou žáci ve stejné skupině.

¹⁰VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a BUREŠ, M.: *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

- Vybírá, zda se skupina bude homogenní či heterogenní. Autoři, kteří se zabývají kooperativním učením, většinou vybírají skupiny heterogenní, kde je dle nich výuka smysluplnější.
- Učitel rozhoduje o uspořádání místnosti. Skupinky by se neměly navzájem rušit a členové skupin by měli být u sebe s možnou interakcí tváří tvář.
- Předává materiály k učení tak, aby podpořil pozitivní závislost mezi žáky. To způsobí třeba tím, že dá do skupiny jen jeden výtisk materiálu, s kterou musí celá skupina pracovat. Nebo dá každému jinou část informací a když jej nabídne skupině vznikne potřebný zkompletovaný text.
- Přiděluje role ve skupině, které se navzájem doplňují a propojují. Tyto role jsou například: zapisovatel, kontrolér, komunikátor a pozorovatel. Role se ve skupině střídají, aby si časem jednotlivý člen zkusil každou roli.
- Učitel vysvětlí úkol tak, aby každý žák skutečně porozuměl zadání. Také aby byly dětem jasné cíle vyučování, a tak mohly vidět souvislosti mezi novými informacemi. Učitel klade otázky, tím se přesvědčí o dosavadním porozumění zadání a připravenosti žáků úkol plnit.
- Pedagog specifikuje vzorec chování, aby kooperace mohla probíhat. Jde o pravidla např.: „*nechod' po třídě*“, „*mluv tiše*“, „*pracuj se svou skupinou*“, „*naslouchej druhému*“, „*neměň názor*“, „*povzbuzuj, kritizuj myšlenky, ne jejich autory*“ apod.
- Ve vyučovacím procesu dohlíží na pracovní klima. Chodí po třídě, nabízí radu, přispívá nápady, povzbuzuje a celkově získává přehled o tom, jak kdo pracuje.
- Motivuje a podporuje hodnocením výkonu každého žáka i práce skupiny. Hodnotí stránku kvalitativní i kvantitativní a fungování skupiny.¹¹

Učitel se v rámci kooperativního učení řídí **deseti zlatými pravidly** úspěšné kooperace¹²:

- 1) Můj základní postoj je: „*Já jsem O.K., ty jsi O.K.*“¹³
- 2) Každý má konkrétní nápady, které je potřeba dokázat předněst, neboť jsou důležité.

¹¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a BUREŠ, M.: *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹² BELZ, H. a SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Překlad D. Lisá. Vyd. 3. Praha : Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

¹³ Autorem tohoto pravidla je Erik Berne.

- 3) Každý má speciální obdarování, které jsou pro skupinu k užítku.
- 4) Každý je odpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá.¹⁴
- 5) Respektuji myšlení všech členů skupiny.
- 6) Nikdy nezapomínám na cíl.
- 7) Když přistupuji pozitivně k práci druhých, celý výkon týmu bude na vyšší úrovni.
- 8) Tvůrčí produkty preferuji před jednotvárností.
- 9) Rozpory, jsou-li pokojně urovnány, napomáhají výsledkům skupiny.
- 10) Svět má hádanky, ale má stejně tolik řešení – stokrát krásnějších než hádanky.¹⁵

Kooperativní vyučování představuje velmi širokou bázi. Pro potřeby mé diplomové práce se proto zaměřím na aktivizující formy výuky, které se v rámci kooperace ve výchovně vzdělávacím procesu nejvíce uplatňují.¹⁶

1. 3 Kritické myšlení v kooperativním učení

V odborné literatuře se objevuje více definic kritického myšlení. P. Gavora jej vnímá „*jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hlubokému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.*“¹⁷

Podle J. L. Steelové znamená kriticky myslet „*vzít myšlenku, pochopit její význam, probádat ji, podívat se na ni pochybovačně, porovnat ji s jinými náhledy a se svými dosavadními poznatky a poté zaujmout vlastní postoj.*“¹⁸ Kritické myšlení staví na konstruktivistickém základu poznávání. Vše, co dítě poznává, se setkává s tím, co již v minulosti poznalo. Nové informace konfrontuje s vlastní předchozí zkušeností a dále s nimi pracuje. „*Na významu nabývá dovednost kriticky zpracovávat vlastní zkušenost*

¹⁴ Autorem tohoto pravidla je François M. A. Voltaire.

¹⁵ Autorem tohoto pravidla je Martin Liechti.

¹⁶ Aktivizující formy výuky jsou takové formy, které rozvíjí tvořivé a metakognitivní myšlení. Vytvářejí u dítěte vnitřní motivaci k učení a působí pozitivně pro celé klima třídy. V mé práci se zaměřuji na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a na Kooperativní učení.

¹⁷ GAVORA, P.: *Kritické myslenie v škole*. Pedagogická revue, 1995, č. 1-2, s. 7.

¹⁸ STEELOVÁ, J. L. a kol.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I: Kritické myšlení napříč osnovami*. Praha : Kritické myšlení, 1997. s. 13.

a nové a nové informace, mít vlastní názor a úsudek, naslouchat názorům druhých, o různých názorech diskutovat, závěrečné stanovisko umět prezentovat a obhájit“¹⁹

David Klooster²⁰ popisuje pětibodovou definici kritického myšlení. **Kritické myšlení je nezávislé myšlení.** Každý žák si vytváří svůj vlastní názor. Jde o proces, který musí vykonávat žák samostatně, nikdo jiný za žáka nemůže kriticky myslet. Je tedy velmi důležité vytvořit bezpečné prostředí, kde se žáci nebojí vyjádřit svůj vlastní názor a mají svobodu myšlení, prostor pro rozhodování se v složitých otázkách apod. Nezávislost myšlení je tedy první a možná nejdůležitější vlastností kritického myšlení.

Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Žáci potřebují o věci vědět docela hodně ještě dřív, než začnou získávat o samotné téma zájem. Abychom mohli vést složité úvahy, potřebujeme hodně faktů, textů, nápadů, dat, pojmů. Jedním z hlavních úkolů v kooperativním učení je tedy učit žáky porozumět textům a podržet si z nich potřebné informace, které jsou nejdůležitější.

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Člověk je od přírody zvědavý tvor. Jedná se o základní vlastnost lidského druhu a pro malé děti základních škol je zcela přirozená. Děti se učí nejlépe, když nalézají. Úkolem učitele je tedy probudit u žáka zájem vůči problémům, které existují všude kolem nás. Učitelova práce v případě kooperativní výuky spočívá v tom, aby zjistil, jaké problémy žáky trápí. Učí je formulovat vlastní problémy. Právě v této oblasti je velmi silným pomocníkem samotné kritické myšlení. Nejde pouze o formální práci, ale žáci zapojí své myšlení, představivost i do řešení problémů každodenního života.

Kritické myšlení hledá pádné argumenty. Kooperativní učení vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že existuje více správných řešení, že nic není černé nebo bílé. Žáci se učí svá řešení obhájit a poukázat na logičnost a reálnost svých řešení.

Nakonec: **kritické myšlení je myšlením ve společnosti.** Nedílnou součástí kooperativního učení je spolupráce s ostatními. Jenom diskusí můžeme dojít

¹⁹ TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*: distanční text. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

²⁰ KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 2000, č. 1-2, s. 8. ISSN 1214-5823.

ke společnému řešení. Kritické myšlení vede k postojům, které umožňují toleranci. To jsou hodnoty, které dnešní společnosti vnímá stále naléhavěji důležité.

Můžeme definovat několik oblastí, jak má učitel ve výchovně vzdělávacím procesu postupovat, aby rozvíjel u žáků kritické myšlení.

Učitel:

- Utváří bezpečné prostředí.
- Zavádí metody podporující aktivní učení.
- Přiznává, že není jedna správná odpověď na otázku.
- Pokládá takové dotazy, které rozvíjí myšlení vyššího stupně.
- Vede diskusi tak, aby žáci mezi sebou diskutovali.
- Podporuje názory žáků, které se liší od jeho vlastních.
- Uznává, že není jedinou a definitivní zásobou informací.
- Rozumí tomu, že si každé dítě odnese něco jiného z hodiny, a to podle svých potřeb a zájmů.
- Zabývá se individuálním učením.
- Zvládá kooperativní metody a strategie.
- Osvojuje si nové techniky ve výuce a při hodnocení.²¹

Metodiky kritického myšlení chtějí navodit příjemnou atmosféru, aby se dítě nebálo vyjádřit svůj názor. Žáci mají přijímat rozdílnost v myšlení druhých, podporovat kooperativní práci. Nároky dnešní společnosti vyžadují, aby se každý jedinec uměl samostatně rozhodovat a zodpovědně řešit problémy, přemýšlet kriticky.

1.4 Reading and Writing for Critical Thinking (RWTC)

Konstruktivistický projekt RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)²² je vzdělávací program, jehož základem je kritické myšlení. Přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie kooperativního učení.

²¹ Kritické myšlení o. s. Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php.

²² MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Tento projekt je u nás známý pod názvem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Snaží se o zlepšení kultury učení. Jeho metody se opírají o konstruktivismus a usilují o schopnost dětí kriticky myslet pro úspěšnou práci ve výuce. Učitel by měl znát pestrost metod, které může v hodinách správně využívat.²³ Program předvádí, jak je možné zařadit kritické myšlení do vzdělávacího procesu. Žák nepřebírá hotové poznatky, ale staví je na základ svých zkušeností a znalostí. Stěžejním bodem pro učitele je respektování specifického světa dětského myšlení, které se postupně přetváří prováděnými činnostmi. Program se opírá o aktivní učení a samostatné myšlení. Je zapotřebí, aby si žáci kritické myšlení vyzkoušeli sami, a tak s ním získali vlastní zkušenost. Důležitá dovednost kritického myšlení je utvořit si vlastní názor a zaujmout k němu určité stanovisko.

Program byl vytvořený v USA v roce 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace. Rozvoj programu probíhal v několika fázích a mezi prvními devíti zemí se do programu přihlásila Česká republika. V dalších letech se přidávaly nové země ze střední a východní Evropy, Asie a Afriky. V současné době je do něj zapojeno kolem třicet zemí a jako účastníci jím prošly statisíce učitelů po celém světě. Dobrovolní konzultanti a lektori působí v každé zemi, která se do programu RWCT chce zapojit.²⁴ Pro Českou republiku je od roku 2000 centrem programu organizace *Kritické myšlení*, která realizuje a rozvíjí program tím, že zajišťuje akreditované kurzy MŠMT, letních škol, vybírá vhodné lektory a podporuje jejich další vzdělávání. Dále nabízí informační síť a konzultační podporu, materiály a lekce. Program zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je podstatné přímé prožití učebních aktivit a jejich analýza. Je postaven na nejmodernějších a nejnovějších poznatcích pedagogických a psychologických výzkumů.

Program RWTC u žáků nejvíce rozvíjí tyto kvality:

- Aktivizace žáků
- Celoživotní učení
- Schopnost vyjadřování
- Utváření názoru a argumentace pro něj

²³ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

²⁴ NEVYHOŠTĚNÁ, I.: *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

- Rozvoj čtenářství
- Kritická práce s informacemi
- Trvalost osvojení informací
- Respekt k odlišnosti
- Spolupráce a maximální rozvoj každého jedince²⁵

Pro program RWTC jsou charakteristické tyto body:

- Třída je učící se spolek otevřený novým myšlenkám a neobvyklým řešením.
- Žák rozumí cílům, později je sám definuje a pozoruje míru jejich dosahování.
- Hodnotí se učební proces, nikoliv produkt procesu.
- Důraz se klade na stálou spolupráci žáků, využívají se kooperativní metody.
- Žák reflektuje své učení v celoživotním vzdělávání.
- Dbá se na reálné potřeby a zájmy žáka.
- Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze k samostatnému myšlení žáků.
- Aktivní učení využívající model E-U-R.²⁶

Program staví základy na aktivním procesu poznávání, kde je hlavním aktérem učení žák sám. Výuka, která předává jen znalosti bez objevování, kde není přítomna zvědavost, a kde nejsou poznatky zapojovány do řešení reálných problémů života, je neefektivní. K učení je potřeba mít promyšlený vzdělávací model.²⁷

Projekt „*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*“ nabízí účinnou formu, kde funguje třífázové učení. Někdy se tento model označuje i jako **E-U-R**. Název obsahuje začáteční písmena slov: **e**vokace, **u**vědomění si významu informací a **r**eflexe. Můžeme tedy zjednodušeně říci, že model pracuje s vlastním průběhem učení. Takto za sebou jdoucí fáze vedou k tomu, aby se žák doopravdy něco naučil. Protože i já budu pracovat v praktické části této práce s třífázovým modelem, popíši v následujícím textu tyto tři fáze podrobněji. Model můžeme vidět v jedné vyučovací jednotce ale třeba i v celém školním roce. Musí být vyplněn

²⁵ Kritické myšlení o. s. Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php

²⁶ Kritické myšlení o. s. Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php

²⁷ KOŠŤÁLOVÁ, H.: *O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová*. Kritické listy, 2002, č. 9

smysluplně zvolenými strategiemi a vyučovacími metodami.²⁸ Model slouží jako pomůcka pro tvorbu kvalitní výuky. Dítě zde má vše přezkoumávat, poznávat, co ho vede k závěru a co pro něj zjištěné informace znamenají. Vychází se svých vytvořených konceptů. Důraz je kladen na aktivní činnost žáka.

„Model E–U–R nám pomáhá uskutečnit efektivní výuku - proto na něj myslíme při každé úvaze nad učivem, nad cíli výuky, nad látkou. Nechystáme hodinu s vizí, jak žáky zaměstnáme například v evokaci. Promýšlíme, co se bude dít v každé z fází - co práce v ní přinese užitečného pro učení žáků.“²⁹

1. 4. 1 Evokace

Abychom probudili vnitřní zájem o problematiku, je potřeba začít výuku evokací. Žáci si činně vybavují, co znají o tématu, vybavují si své existující představy, zkušenosti, vědomosti, dovednosti. Vyjadřují bez zábrán i své pochybnosti, neznalosti. Evokací se ukáže, jak moc toho žáci o tématu znají, jak chápou vztahy mezi informacemi. Objevují se rozličné názory a zkušenosti. Dochází k potřebě učit se, pracovat na tématu nebo záležitost řešit. Stanoví se otázky, nejasnosti, předpoklady, cíle, úkoly učení. Spojuje se dosavadní zkušenost s učebním tématem.³⁰ Formou evokace učitel docílí vnitřní motivaci k dalšímu učení.

1. 4. 2 Uvědomění

Etapa uvědomění si je spojena se setkáváním se s novými údaji a myšlenkami, které spadají pod nabízená témata výchovně vzdělávacího procesu. Tato fáze podporuje žáka k většímu zájmu o téma a ke sledování vlastního učebního posunu. Důležitou roli pro porozumění zde hraje diskuze a výměna názorů mezi dětmi. Učitel zde nejméně zasahuje do učebního průběhu dětí. Stále je tu pro udržování aktivity žáků tím, že zařazuje vhodné aktivizační metody, které vedou k poznání.³¹ „*Druhá fáze - jejímž posláním je udržet zájem*

²⁸ KOŠŤÁLOVÁ, H.: Baining aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů. *Kritické listy*, 2003, č. 12

²⁹ KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O.: Co je E–U–R. *Kritické listy*, 2006a, sv.22., ISSN 1214-5823

³⁰ TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

³¹ Tamtéž.

žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.“³²

1. 4. 3 Reflexe

Ke splnění podmínek efektivního učení, musíme navázat k úplnému porozumění a prohloubení látky. Proto je důležitá další fáze. Děti třídí, systematizují získané informace a upevňují je. Převádějí poznatky do smysluplné sféry souvislostí a vazeb.

„V této fázi žáci propojují nové poznatky se zkušeností z evokace, dále třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují. Své nové, hlubší porozumění problému, tématu a souvislostem vyjadřují svými slovy. Odpovídají si na úvodní otázky.“³³ Žáci by měli umět svými slovy popsat, co se naučili. Shrnout to nejdůležitější z celého procesu učení. Uzavírají jednu etapu, která se stává motivací pro další učení. Žáci mají pociťovat radost z aktivity a nadšení pro další poznávání.

Součástí reflexe je *sebereflexe*, při které si žák uvědomí, jak se učil. Vnímá své myšlení, emoce, postoje a způsoby jednání. Odpovídá si na otázky, co mu při průběhu poznávání pomáhalo a co mu dělalo problém. Kooperace a kritické myšlení rozvíjí klíčové kompetence, které jsou zapsány v dokumentu RVP ZV³⁴.

1. 5 Klíčové kompetence v kooperativním učení

„Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“³⁵

³² MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. s. 161. ISBN 80-7315-039-5.

³³ TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. s. 23. ISBN 978-80-7290-315-3.

³⁴ Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání je jeden z hlavních kurikulárních dokumentů, který navazuje svým pojetím a obsahem na RVP pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci RVP pro střední vzdělávání. Vymezuje, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Otevřený dokument RVP ZV je inovován podle měnících se potřeb společnosti, žáků a učitelů. Více principů RVP ZV dostupné na: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

³⁵ VETEŠKA, J. a TUREČKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vydání 1. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 21, ISBN 978-80-86723-54-9.

Za klíčové kompetence můžeme považovat soubor schopností, dovedností, postojů, hodnot a vědomostí, které by měli dítě připravit na další vzdělávání a umožnit mu plnohodnotné zapojení se do běžného života. Jsou důležité pro osobní rozvoj a začlenění jedince do společnosti. V RVP ZV se klíčové kompetence zapisují odděleně, ale v mnohém se prolínají. Kompetence rozvíjené programem RWCT jsou v souladu klíčovými kompetencemi vymezenými RVP ZV. Kritické myšlení nebylo zařazeno mezi klíčové kompetence stanovené reformou, avšak koncept kritického myšlení je v pedagogice rozvíjen jako nejpodstatnější vzdělávací cíl, jako kritická gramotnost. Kooperace je v RVP ZV zmíněná v cílech učiva *Osobnostní a sociální rozvoj*. Stanovuje rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (např. seberegulaci v situaci nesouhlasu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na myšlenky druhých apod.); rozvoj sociálních dovedností v kooperaci (např. respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení skupiny) a rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací soutěže, konkurence.³⁶

RVP ZV uvádí následující kompetence:³⁷

- *Kompetence k učení* – umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání.
- *Kompetence k řešení problémů* – podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- *Kompetence komunikativní* – vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.
- *Kompetence sociální a personální* – učit žáky pečovat o své zdraví, projevat pozitivní city, rozvíjet vnímavost ke svému okolí, schopnost spolupracovat a respektovat úspěchy vlastní i ostatních.
- *Kompetence občanské* – připravovat žáky, aby se chovali jako svébytné, zodpovědné a svobodné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti.

³⁶ RVP ZV, Praha 2004, s. 128, Praha : NÚV. Dostupné na: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

³⁷ Tamtéž, s. 10.

- *Kompetence pracovní* – pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.³⁸

Výuka podle RVP by se měla soustředit více na kompetence žáků než na osnovy. Při plánování hodiny má učitel podporovat schopnost žáků se nějak specificky chovat. Něco učiní, promyslí, posoudí, prozkoumá, rozebere, vytvoří, ale také něco snáší či odmítne a jde o spoustu dalších dovedností a postojů. Takové schopnosti žáků jsou složité, skládají se z postojů a z dovedností. Těm „připravenostem“ člověka k tomu, aby mohl něco vykonávat, se říká kompetence. Dokud výuka předně myslela na znalosti, děti byly otrávené, neboť šlo primárně o výklad, zapisování a zkoušení. Kompetence vycházejí z člověka. Jsou něčím v něm a jen jeho, pracuje přímo na sobě.³⁹

Pedagog vyučovací proces naplňuje tak, aby co nejvíce rozvíjel tyto kompetence u každého žáka. Není to vždy snadný úkol. Rozepsané kooperativní metody (viz kapitola 2) k tomuto cíli mohou pomoci.

1. 6 Žák v kooperativním učení

Následující kapitola blíže specifikuje žáky středního školního věku. Jedná se o děti ve věku 9 – 11 let, se kterými jsem nejvíce v rámci svého výzkumu pracovala. Pro lepší porozumění dané věkové kategorie charakterizují psychickou složku dětí středního školního věku. Vycházím převážně z myšlenek M. Vágnerové.⁴⁰ Autorka označuje toto období jako střední školní věk.

V tomto věku bývá sociální i biologická stránka dítěte bez velkých změn. Dítě se plynule vyvíjí ve všech oblastech a začíná se připravovat na dobu dospívání. Žáci

³⁸ Učebnice Fraus – Český jazyk, dostupná na: https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2015/05/4274-cesky-jazyk-4_kompetencevystupy.pdf

³⁹ HAUSENBLAS, O.: RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům. *Kritické listy* [online]. 2003, [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/12/ komplet.pdf>

⁴⁰ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání 2., Praha : Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

si utvářejí postavení ve škole a ve skupině vrstevníků, které ovlivňuje jejich další osobnostní vývoj.

Jeho postoje ke škole a k druhým v třídě jsou tyto:

- Stávají se pomocníky a partnery dospělých, když s nimi mají kontakt. Každá dospělá osoba předává dítěti vzorec chování.
- Učitel je uznáván jako autorita, od níž nemůže očekávat osobní vztah. Většinou už dítě emocionální podporu ani nepotřebuje.
- Vyhledává spravedlnost, kde se jedná o dodržování pravidel za všech okolností a pro všechny stejně. Děti odmítají výjimky, když však jsou, potřebují rozumět proč tomu tak je. Tvoří skupiny, ve kterých se nechtějí odlišovat.
- Děti se začínají porovnávat se spolužáky, jsou k sobě více kritičtí. Chápou, že jejich výkon má relativní hodnotu, protože ta závisí na výkonu ostatních. Dovedou lépe odhadnout, jak jejich chování působí na druhé lidi.
- Vztah ke škole také závisí na zkušenostech a nálepkách, které dítě z předešlých let na škole získalo.
- Mezi žáky se projevuje vzájemná pomoc a solidarita. Je pro ně důležitá důvěra, citlivost, spolehlivost nebo věrnost. Tak získávají zdroj jistoty a opory.
- Děti již učitelům nesvěřují to, s kým se nekamarádí, koho nesnáší. Utajují před nimi malé prohřešky, nežalují na sebe. Život ve třídě je pouze jejich záležitostí. Často vzniká jejich vlastní normativní systém, který se musí dodržovat, což podporuje rozvoj dětské autonomie.
- Děti získávají určité postavení, které je součástí jejich identity. Role v dětské skupině nejsou dány formálně.
- Ve třídě jsou dva faktory, které postavení dítěte ovlivňují.
 - *Oblíbenost – neoblíbenost*, která závisí na sociálních kompetencích dítěte. Je překvapující, že agresivita není překážkou k tomu, být oblíbencem třídy. Mnohdy zase ohleduplné a hodné děti nejsou ve třídě tolik oblíbené.
 - *Obdiv – přehlížení – opovržení*, které vyjadřují názor na osobnost daného dítěte a jeho kompetence.

K budování kooperativních schopností je důležité znát, jak děti dokážou v takové skupině pracovat. Střední školní věk je obdobím, kdy skupina dokáže vystupovat a jednat jako celek. Dokážou vyjadřovat společné postoje. Smysl takového jednání je v tom, že skupina má větší sílu než možnosti jedince. Od tohoto období je proto dobré zařazovat kooperativní aktivity již pravidelně, protože žáci chápou jejich význam.

Co se týče morálních hodnot dětí daného věku, už vědí, jak danou situaci musí jiný prožívat, jsou ochotni pomáhat, podělit se, něco půjčit či darovat. To, co je správné, jsou hodnoty uznávané autoritou nebo institucí, které jsou brány jako obecně platné a pro všechny stejné. Děti jsou zaměřeny na pozitivní hodnocení, touží po uznání a pochvale. Žák si je vědom svého postavení ve skupině a každá kritika či odsouzení by mohlo snížit jeho sebedůvěru. Děti znají příslušná pravidla a jsou schopni se podle nich chovat a případně nést za své chování zodpovědnost. Děti se dovedou řídit „morálkou svědomí“, při které jejich chování neovlivňuje jen pozitivní hodnocení, ale i sebehodnocení. Dítě se chová tak, aby se nemuselo trápit pocitem viny.

Aby dítě zdravě a efektivně pracovalo ve skupině dalších dětí, je důležité jeho *pojetí sama sebe*. To, jak dítě vnímá svou osobnost, hodně souvisí s názory a postoji druhých lidí, které respektuje. Je k sobě více kritické. Jde mu o to, aby úkol udělal tak, jak očekávají dospělí nebo vrstevníci. Je pochopitelné, že se dítě s vrstevníky srovnává a tím si uvědomuje své přednosti nebo nedostatky. Proto je důležité, abychom děti ujistili o jejich kvalitách a jedinečnosti. Postupně dokážou lépe odhadnout své schopnosti, posuzují se z více hledisek. V tomto věku se dítě začíná na sebe dívat jako na jedinečnou osobnost

Budeme-li předávat nové informace, je důležité brát v úvahu *koncentraci pozornosti dítěte* a zařazovat podle toho vhodné aktivity do hodin. Děti ve středním školním věku se dokážou soustředit 7–10 minut. Jejich pozornost už není tolik zranitelná, zvládají ji také flexibilně ovládat a podle potřeby přesouvat a rozdělovat. V průměru v 10 ti letech jsou děti schopni tlumit impulzivní reakce, tj. nedělat to, co je nežádoucí. Také jsou schopné uspořádat si informace do takových kategorií, aby si je lépe dokázaly zapamatovat

a vybavit. Stále je však potřeba, aby byly kontrolovány a vedeny dospělými, neboť nejsou vytrvalé a nevědí, jak dlouho je potřeba pracovat.⁴¹

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání 2., Praha : Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

2. METODY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

K naplnění cílů této práce a k realizaci praktické části jsem vybrala metody, které podporují kritické myšlení a rozvíjí kooperativní schopnosti. Jsou-li dobře vedeny a zařazeny, osvojují klíčové kompetence u žáků. Pro výběr metod se inspiroji především programem RWCT. Je celá řada metod, které jsou zaměřeny na aktivizaci myšlení dětí a na rozvíjení kooperativních dovedností. Pro potřeby této práce jsem vybrala a blíže popisuji jen ty, s kterými mám sama zkušenosti a s kterými se setkáme v praktické části této práce. Na každém učiteli pak záleží, kterou metodu pro určitou fázi vyučovacího procesu uplatní. Níže uvádím výpis metod, které dále v textu přiblížím. Jejich pořadí je stanoveno dle mého využití konkrétních metod ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem popisu metod není jejich podrobná analýza, nýbrž stručná charakteristika pro lepší orientaci.

- Brainstorming
- Myšlenková mapa
- Pětílístek
- Volné psaní
- Kostka
- INSERT
- Klíčová slova
- Řízená diskuse
- Čtyři rohy
- K – W – L
- Vennův diagram
- Sněhová koule
- Skládankové učení

2.1 Brainstorming

K tvůrčímu myšlení podněcuje jako první zmíněná aktivita brainstorming. V českém překladu se aktivita pojmenovává jako bouře mozku nebo burza nápadů. Hlavním cílem je

spontánně vyprodukovat co nejvíce nápadů k danému problému. Učitel tak nejlépe zjistí, jak velký přehled žáci o tématu mají. Tuto aktivitu můžeme variovat. Nejčastější je skupinový brainstorming, kde pracujeme hromadně. Může být i individuální brainstorming, kde si každý vymýšlí nápady sám. Vhodné je také zařazovat brainstorming ve dvojicích.

Aby aktivita byla prováděna správně, jsou namísto dodržovat určitá pravidla:

- Učitel nepřipouští kritiku.
- Žádný nápad není špatný.
- Podporuje se úplná volnost v myšlenkovém procesu.
- Chceme získat co největší počet nápadů.
- Každý návrh je zapsán na viditelné místo, tím se mohou inspirovat k novému nápadu další žáci.⁴²

Spontánní nápady a asociace lze strukturovaně zaznamenávat. Také k tomuto účelu se nabízí Myšlenková mapa.

2.2 Myšlenková mapa

Jedná se o grafický záznam znalostí, které třídíme, uspořádáváme a vyznačujeme vztahy mezi nimi. Takto zapsané informace vedou k lepšímu zapamatování a k přehlednosti vztahů mezi nimi. Můžeme ji použít, když opět chceme diagnostikovat vědomostí dětí o tématu nebo když jako přehledný záznam získávaných poznatků.

Mapu začínáme tvořit uprostřed papíru, kde je orámované hlavní téma. Od něj pak logické čáry směřují k dalším orámovaným klíčovým slovům, vztahující se k tématu. Související informace se takto větví dál a dál. Výsledkem je přehledný graf. Dobré je využívat barvy a mít dostatečně velký prostor na tvoření mapy. Mapy můžeme tvořit zase jako skupina, ve dvojicích či každý sám. Může být i více map s jiným tématem, které dohromady stvoří celek. Varianta neúplné mapy - žáci doplňují informace do již utvořené mapy. Tvoření mapy je složitější než opisování zápisků, nutí žáky přemýšlet a hledat souvislosti.⁴³

⁴² MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

⁴³ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

2.3 Pětílístek

Máme-li omezený prostor pro zapsání údajů na dané téma, využíváme Pětílístek. Jde o aktivitu, která shrnuje dané téma. Pomáhá ke stručnému pojmenování vnitřních postojů. Nejdříve se uvede jedním podstatným slovem název tématu. Do druhého řádku němu vybereme nejvhodnější dvě přídavná jména. Do třetího řádku tři slovesa, nejčastěji co to dělá. Jako čtvrtý bod je krátká věta o čtyřech slovech k tématu. A jako poslední zaznamenáme opět jedním podstatným jménem synonymum, které nás napadne k tématu.

2.4 Volné psaní

Aktivitu Volné psaní řadíme do výuky v případě, že chceme zachytit co nejvíce myšlenkových pochodů a poskytnout žákům mnoho prostoru na vyjádření se. V této aktivitě žáci zaznamenávají všechny své myšlenky k tématu. Píší vše do souvislého textu. Tužka nesmí opustit papír. Žáci se nevrací k již napsanému, nic neupravují. Píší vše, co je zrovna napadá po určitou dobu. Potom si ve dvojicích texty mohou navzájem ukázat a mluvit o nich. Volné psaní pomáhá žákům formulovat myšlenky do vět.

2.5 Kostka

Metoda Kostka nám umožňuje podívat se na problém z více pohledů. Jako kostka má 6 stran, tak nám kostka předává 6 pokynů: popiš, porovnej, asociuj, aplikuj, analyzuj, zhodnoť. Tyto procesy jdou za sebou s myšlenkovou návazností. Můžeme aktivitu měnit. Při skupinové práci opravu kostkou hodíme a tím určíme, jakým úhlem pohledu se skupina o téma bude zajímat.⁴⁴ Existuje několik variací metody Kostka. To, co budou strany kostky znázorňovat, je jen na učiteli. Můžeme mít téma „Povinná docházka“ a dívat se na něj ze šesti pohledů. Jak se k povinné docházce stavím například já sám, můj spolužák, rodič, důchodce, ministerstvo školství a dítě z cizí země, kde povinná docházka není. Využijeme-li aktivitu Volné psaní, necháme děti, aby každé 3 minuty psaly za nějakou jinou osobu. Aktivita pomáhá dovednosti vcítit se do někoho jiného a dívat se z cizího pohledu na věc.

⁴⁴ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

2.6 INSERT značky

Pro práci s textem pomáhá metoda INSERT, která vede k porozumění a k systematizaci textu. Žáci dostanou text a v průběhu čtení do něj připisují značky, podle toho, jak mu rozumí.

Informaci zná, rozumí ji √

Nerozumím, potřebuji se zeptat ?

Chci zdůraznit, překvapilo mě to !

Je to v rozporu s tím, co si myslel -

Je to nové, souhlasím s tím +

Když mají všichni hotovo, učitel označí první část textu. Ptá se, kdo má zde značku „?“ . Ten, kdo něčemu nerozumí, zeptá se. Jiný žák vysvětlí. Takto projdou společně celý text. A vyjasní si, čemu nerozumí. Jako další krok přistupují k celému textu zase s jiným znakem. Vhodné je žákům předkládat tabulku, kam si své postoje můžou zaznamenávat. Aktivita opět může být ve dvojicích, žáci si můžou porovnávat své tabulky a diskutovat o textu. Metodou zajišťujeme pozorné pročení a porozumění textu.⁴⁵

2.7 Klíčová slova

Stejných cílů lze dojít další aktivitou Klíčová slova, kde z textu určujeme nejpodstatnější prvky a dále s nimi pracujeme. Učitel rozdává stejné texty do dvojic nebo skupin. Úkolem je přečíst si text a určit k němu 3-5 klíčových slov, která jsou nejpodstatnější. Pak je napíše na tabuli. Jiné skupiny už na tabuli připíšou jen to, které tam ještě není. Nakonec se celá třída podílí na vybrání 3-5 slov, která jsou opravdu klíčová. Aktivita pomáhá učit se látce pomocí jednotlivých, žákem pochopených pojmů.⁴⁶

2.8 Řízená diskuse

⁴⁵ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

⁴⁶ Tamtéž.

Cílem metody je zapojit žáky do výměny svých zkušeností nebo názorů, pohledů, přesvědčení na konkrétní zvolenou oblast. Nejlépe zvolené téma je to, které se týká všech. Tišší žáci se příliš nezapojují.⁴⁷ Učitel spíše moderuje, než že by se do diskuse sám zapojoval. Sleduje průběh a nadhazuje nové podněty k reakcím, shrnuje již řečené a koriguje směr diskuse.

Žáci při diskusi dodržují pravidla (např. „*Dívej se do očí tomu, s kým mluvíš.*“, „*Mluv dostatečně hlasitě.*“, „*Neodbíhej od tématu.*“, „*Používej spisovný jazyk.*“, „*Usiluj o pokoj a vyrovnanost.*“ apod.) Aktivita, je-li dobře vedena, podporuje komunikační dovednost, kreativní myšlení, dobré klima ve třídě.⁴⁸

2.9 Čtyři rohy

Ve třídě umístíme do rohů 4 papíry, na každém je napsaná jiná otázka. Žáci postupně chodí a zapisují své odpovědi na otázky. Aktivita je snadná na přípravu. Žáci v této činnosti mají pohyb a možnost nahlédnout do odpovědí spolužáků. A to je motivuje k připsání svého pohledu nebo zkušenosti.

2.10 K-W-L

K - W - L jsou začáteční písmena anglických slov.

K – know, co vím,

W – wanted know, co chci vědět,

L – learned, co jsem se naučil.

Tyto písmena (mohou být přeložena do českého jazyka jako V-CH-D) se napíše nahoru do 3 sloupců. Do nich si každý žák napíše, co o tématu ví, co se chce dozvědět a později co se naučil. Po vyplnění prvních dvou sloupců učitel rozdává žákům texty, kde se o tématu dozvedí více. Nechá jim čas na prostudování a zaznamenání si nových údajů

⁴⁷ FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vydání 3. Praha : Portál, 2011. 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7.

⁴⁸ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

do třetího sloupce. Pak si informace společně shrneme. Toto shrnování údajů můžeme také dělat společně na tabuli. Daný text je možné číst také společně. Aktivita pomáhá k hlubšímu přemýšlení nad tématem a k lepší koncentrovanosti při studiu něčeho nového.

2.11 Vennův diagram

Žáci si nakreslí dva velké kruhy, které se navzájem protínají a tím vytvoří prostor, který je součástí prvního i druhého kruhu. Žáci zjišťují informace o dvou předmětech, situacích, příbězích atd. Navzájem je potom pomocí diagramu porovnávají. Do prvního kruhu napíší údaje o jednom předmětu, do druhého zase o tom druhém. Doprostřed napíší ty údaje, které mají společné. Aktivita pomáhá shrnout si důležité informace o tématech, porovnávat dva subjekty a hledat mezi nimi vztah.

2. 12 Učení žáka žákem

Jeden ze způsobů, jak můžeme dítěti předat největší obsah poznatků, je, když necháme žáky učit se navzájem. Děti přijímají informace lépe od svého vrstevníka. Platí to i naopak. Nejvíce se naučíme, když učíme někoho druhého.

- Heterogenní skupiny, mladší žáci se dotazují starších spolužáků.
- Pokud má žák doučovat, musí se na to připravit – dohledat informace, srovnat si myšlenky.
- Doučovatel se zde učí být tolerantní a komunikovat s druhými.
- Nesmíme do této činnosti děti přemlouvat.
- Vytvoříme vhodné podmínky, které budou k této činnosti motivovat a jsme trpěliví.

Nabízí se výuková metoda Skládankové učení, která podporuje vzájemné se učení a kooperativní aktivitu v hodině.

2.13 Skládankové učení

Kooperativní metoda využívající práci s textem, diskusi a vzájemné učení žáka žákem. Podle názvu jde o skládání skupin organizovaně tak, aby se žáci co nejvíce naučili. Žáci vytvoří skupiny podle počtu témat, které budou zpracovávat. Každý ve skupině dostane jiný text. Texty jsou stejně dlouhé, při čtení si dělají poznámky, mohou používat metody čtení s porozuměním. Po prostudování se vytvoří expertní skupinky se stejným textem, kde dané téma více zkoumají a získávají nové informace pomocí encyklopedií, internetu, jiných zdrojů. Potom se vrátí do původních skupin a skládají své získané informace do celku, který poté prezentují. Pedagog může nakonec žáky otestovat, aby zjistil, co se naučili. Touto aktivitou dojdeme k pozitivní vzájemné závislosti mezi žáky. Zapojí se snadno všichni žáci.⁴⁹

2.14 Párové čtení

Tato aktivita může být zařazena, když učitel chce dětem předat složitější text. Žáci se sejdou ve dvojicích a rozdělí si text na dvě části. Společně čtou první část. Pak jeden z dvojice shrne veškeré informace, které si zapamatoval tomu druhému. Jestli na něco zapomněl, druhý ho otázkami navede na další poznatky. Po přečtení druhé části si role obrátí. Po čtení je možné vytvořit po dvojicích plakát o tom, co se dozvěděli. Aktivita slouží k pochopení textu, rozvíjí schopnost komunikace – především schopnost umět se vyjadřovat a předávat informace druhému.⁵⁰

2.15 Sněhová koule

Každý žák dostane seznam uzavřených otázek, které jsou zformulovány tak, aby rozšířily oblast už získaných informací. Dál se aktivita vyvíjí podle těchto fází:

- *1. fáze* – každý sám odpovídá na otázky a napíše argument, proč takto odpověděl

⁴⁹ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵⁰ Tamtéž.

- 2. fáze – ve dvojici musí sjednotit odpovědi na všechny otázky a obhajují mezi sebou svou volbu
- 3. fáze – ve čtveřici opět sjednocují své odpovědi

Počet dalších kol je na učiteli. Po celou dobu aktivity mohou mít k dispozici dostatek textového kvalitního materiálu nebo internet. Pro kontrolu po ukončení aktivity učitel předloží správné odpovědi. Žáci mají prostor na opravu špatných řešení, vyhledávání v textu. Při závěrečném opakování vycházejí ze získaných znalostí. Dobré je na konci probrat nejen správné odpovědi, ale také samotný proces aktivity. Aktivita je vhodná pro rozvoj kooperativního, sociálního jednání a schopnosti obhájení si svého přesvědčení.⁵¹

⁵¹ ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7

3. VÝZKUMNÁ ČÁST

K realizování hodin jsem vybrala menší soukromou školu Scio na Dejvicích v Praze a větší Fakultní základní školu a mateřskou školu při PedF UK Barrandov II.

Ve Scio škole působím jako asistentka pedagoga. Jedná se o školu, která staví svou práci na individuálním přístupu k dítěti, podporuje tvořivost a vnitřní motivaci. Škola přináší benefit při plánování vzdělávání: vychází z alternativních metod a teorií jako například: konstruktivismus, respektující výchova, provázející výchova, a především kooperativní učení a čtením, psaním ke kritickému učení. Pro realizaci mnou připravených hodin byla škola velice otevřená, protože učitelé, kterým na škole děti tykají a nazývají je průvodci, jsou otevřeni ke zdokonalování své práce a hledají ideální formy, metody a strategie výuky.

V dokumentu ŠVP (Školní vzdělávací program) má škola vypsání aktivity, které podporují klíčové kompetence. Jsou to například tyto: svobodná práce žáků, projektová výuka, propojení učiva s reálným životem, společné utváření pravidel, vzájemná respektující komunikace, vlastní plánování a organizace aktivit žáků, samostatné vyhledávání informací, spolupráce, práce s vlastní zodpovědností, prezentace vlastní práce, spolupráce s rodinou, sebehodnocení sebereflexe.⁵²

Předmět Hudební výchova má v rámci ŠVP ve 4. a 5. třídě v přehledu celkových hodinových dotací 2 hodiny pro *vzdělávací oblast Umění a kultura*. Dle třídních průvodců třídy tyto údaje odpovídají. Vyčleňují 2 hodiny týdně pro VV a HV. Hudební výchovu tedy mívají v průměru 1x týdně, ale protože je zařazení veškerých hodin na průvodcích, většinou zvolí projektové dny, kdy se předmětu věnují delší dobu méně často. Výchovné a vzdělávací strategie v oblasti galaktika⁵³, do které je předmět hudební výchova zařazen, jsou:

⁵² ŠVP dostupné online na: https://praha6.scioskola.cz/wp-content/uploads/2018/06/SVP_3-ScioŠkola_2017_2018_Cesty-k-rozkvětu.pdf

⁵³ V této oblasti jsou zařazeny předměty, které se objevují v projektech školy. Je to např. člověk a jeho svět, matematika a její aplikace, český jazyk a literatura, umění a kultura, informační a komunikační technologie aj.

- učitel respektuje osobnost a individuální potřeby žáka,
- připravuje prostředí a zajišťuje vhodné podmínky pro rozvoj a učení žáků,
- v některých případech ponechává výběr materiálů a tématu na žákovi, žáci si na maximum poznatků přicházejí sami,
- používá řadu možností interakce, samostatnou práci studenta, párovou a skupinovou práci a práci v celé skupině,
- využívá souvislostí mezi tématy i s realitou blízkou žákovi,
- vede si záznamy o pokrocích žáka a o dosažených cílech vzdělávání, žák si vede osobní portfolio.

Se základní školou V Remízku mám již také zkušenosti. Prováděla jsem zde praxe z matematiky a z českého jazyka. Vedení bylo více než otevřené, proto jsem využila možnost, abych zažila při realizaci hodin odlišné školní prostředí. ZŠ V Remízku klade důraz na kvalitní vzdělání orientované na aktivní dovednosti žáka, které prakticky využije v životě, dále na individuální rozvíjené schopnosti a dovednosti žáků za pomoci volitelných i nepovinných předmětů, pěstuje příjemnou pracovní atmosféru a přátelské vztahy založené na vzájemném respektu mezi žáky a učiteli, i mezi žáky navzájem. Aby těchto cílů škola dosáhla, využívá netradiční činnosti, které zaštitují kvalifikované pedagogové, technické a materiální vybavení na dobré úrovni, přívětivé sociální klima, partnerské spolupráce s rodiči aj.

Cílem diplomové práce je zjistit možnost uplatnění kooperativní výuky v hodinách hudební výchovy. V rámci svého výzkumu jsem si kladla otázky:

- *Jak mohu kooperativní učení uplatnit v hodinách hudební výchovy?*
- *Jak mezi sebou žáci při kooperativním vyučování spolupracovali?*
- *Docházelo k rozvoji stanovených kompetencí žáků v rámci kooperativního učení?*
- *Dařilo se mi zapojit vytýčené metody do kooperativního vyučování?*
- *S jakými úskalími jsem se v rámci kooperativní výuky setkala?*

3.1 Návrhy vyučovacích hodin

Pro jednotlivé vyučovací hodiny jsem vybírala témata, se kterými byli žáci již dříve seznámeni. Do každé hodiny jsem zařadila různé formy výuky, střídají se proto skupinové práce se společnou, samostatnou prací a prací ve dvojicích. Využila jsem metody, které jsem v teoretické části rozepsala. V hodinách je důraz na přítomnost mezipředmětových vztahů, aby kooperace byla účinná.

3. 1. 1 Téma – Klasicismus

Ročník: 4./5.

Časový úsek: 90 minut

Cíle:

- Žák umí vybrat podstatné informace z textu.
- Žák zprostředkuje tyto informace spolužákům ve skupině.
- Žák dokáže vyjmenovat hlavní představitele klasicismu a dokáže charakterizovat toto období.

Metody: brainstorming, skládkové učení

Materiálně didaktické prostředky: nápisy historického období, obrázky z doby klasicismus, pět různých textů na téma klasicismus, papír A3 do skupin, encyklopedie, učebnice

Mezipředmětové vztahy: literární výchova, výtvarná výchova, vlastivěda

Obsah a poznámky autora:

Celý průběh vychází z konstruktivistického a kooperativního pojetí učiva. Žáci pracují s tím, co již znají, a dozvídají se nové informace, se kterými pracují pro prospěch celé skupiny. Nemyslím si, že děti toho budou vědět hodně o klasicismu, ale obrázky či hudba je k nějaké asociaci dovedou.

Pro hlavní část je vhodné připravit otázky, které žáky povedou při vybírání podstatných informací. Jako výsledek si odnášejí nejen plakáty, které budou mít ve třídě na očích, ale také společně utvořené schéma v sešitech z reflektivní části hodiny, které souvisí s vlastním zážitkem.

Úvod, evokace

- Na začátek hodiny učitel pustí skladbu z klasicismu. Žáci hádají, o jaké období se jedná. Tím budou motivovány do další aktivity, čímž je brainstorming.
- Je využita RWCT metoda společného uvažování. Na tabuli je již odkrytý nápis klasicismus a pod ním obrázky z této doby. Pedagog vybídne žáky, aby si ve dvojicích řekli cokoliv, co je napadá k tomuto období. Když si již utřbili myšlenky, mohou je říkat nahlas. Učitel vše píše na tabuli. Neříká-li nikdo nic, učitel vyzve k poslednímu příspěvku.
- Vše na tabuli se nechává tak, jak je, a přejdeme na další činnost.

Hlavní část, uvědomění

- Použita je metoda učení žáka žákem – skládankové učení.
- Pedagog rozřadí žáky do skupin po pěti žácích podle znaku na papíru, který dostanou. Skupiny jsou tedy náhodné.
- Na papíře, který již děti mají z rozřazování, je z druhé strany text, a ten bude každý žák studovat. Texty se liší obsahem, téma je u všech klasicismus.
- Po uplynulé dané doby se utvoří jiné skupiny, v kterých žáci mají stejný text a diskutují o něm více. (Jestliže vzniknou nejasnosti ohledně obsahu, mají k dispozici odborné zdroje, kde si potřebné informace mohou vyhledat.)
- Poté se opět vrátí do své původní skupiny, kde společně vytvoří souhrnný plakát. Každý přispěje svým prostudovaným podtématem.
- Když jsou žáci hotovi, po skupinách si prezentují své výtvary.⁵⁴

⁵⁴ Úkol pro „rychlíky“: Ověř, zda jsou podtržené údaje na tabuli z první aktivity opravdu společná s tématem klasicismus.

Závěr, reflexe

- Pro kontrolu a závěrečnou část se vrátíme k tabuli, kterou jsme použili na začátku hodiny. Učitel se ptá, co nyní chtějí děti vyškrtnout a co by tam rády připsaly. Tím si zjistíme, co si zapamatovaly. Konečné schéma si přepíše do sešitů.
- Na úplný závěr se učitel ptá: „Jak se vám pracovalo ve skupinách? Jaké to bylo, když jste se museli naučit něco pro druhé?“ Děti mají prostor vyjádřit své pocity a prožitky.
- Vytvořené plakáty se mohou vystavit ve třídě nebo na chodbě, ať je mají děti na očích.

3. 1. 2 Téma – Hudební nástroje

Ročník: 4./5.

Časový úsek: 90 minut

Cíle:

- Žák dokáže pojmenovat hudební nástroje a zařadit je do příslušné skupiny.
- Žák vybere a přiřadí informace ke svému nástroji.
- Žák uspořádá vztahy mezi jednotlivými zprávami o nástroji.

Metody: myšlenková mapa, poslech

Materiálně didaktické prostředky: text na procvičení pravopisu, hudební nástroje na kartičkách, nahrávky zvuků, učebnice, encyklopedie, další knihy

Mezipředmětové vztahy: anglický jazyk, výtvarná výchova

Obsah a poznámky autora:

Zařazení této hodiny předpokládám, že žáci mají už nějakou zkušenost s hudebními nástroji a znají základní řazení. K závěru hodiny si žáci zahrají hru, při které si pedagog ověří, zda vyučovacím procesem splnil stanovené cíle.

Úvod, evokace

- Každý žák dostane krátký text o hudebních nástrojích s vynechanými I/Y, kterým si procvičí pravopis a budou vtaženi do tématu hodiny.
- Učitel pustí úryvek zvuku nějakého hudebního nástroje. Žáci si zaznamenávají poznatý nástroj na papír a ke každému mají za úkol napsat anglický překlad.⁵⁵ Po poslechu následuje sdílení svých řešení ve dvojicích, kde si ještě mohou upravit a doplnit svá řešení. Poté s celou třídou pedagog projede ukázky znovu a třída určuje nástroje, a to již v českém jazyce. Zvolený žák přepisuje anglické názvy na tabuli.

Hlavní část, uvědomění

- Učitel rozdá každému žáku jiný obrázek hudebního nástroje a sami mají přijít na způsob, jak se rozdělit do skupin. V případě že nebudou vědět, rozmístím po třídě tři karty s následujícími nápisy: Dechový, Strunný a Bicí. Každý žák si (již v utvořené skupině) o svém nástroji zjistí co nejvíce informací. Skupiny budou mít A3 papír, kam zaznamenají vztahy mezi svými nástroji pomocí myšlenkové mapy. Zde budou mít možnost napsat o svém nástroji podstatné informace, nakreslit ho a vnímat podobnosti dalších nástrojů. Také zjistí, že nějaké nástroje v jejich skupině chybí, a tak se postarají o to, aby na výsledném schématu byly zmíněny všechny. O to se postarají především ti, kteří již mají popsany svůj hudební nástroj.
- Když budou skupiny hotové, spojí se myšlenkové mapy v jeden celek. Tím vznikne přehledné spektrum hudebních nástrojů, které si společně projdeme a vystavíme na viditelné místo ve třídě.

Závěr, reflexe

- Postupně děti chodí k tabuli, vytáhnou si lístek s nástrojem a zařadí ho do konkrétní skupiny a podskupiny. Jímí vytvořené spektrum může pomoci. Určí-li dobře, jde si žák sednout a jde na řadu druhý. Odpoví-li špatně, napovědí spolužáci indicií a počkáme, dokud žák ke správné odpovědi dojde.

⁵⁵ Pro jednodušší verzi budou na tabuli napsány názvy všech poslechnutých nástrojů v anglickém jazyce a žáci jen přiřazují.

- Na úplný závěr se učitel s žáky baví o tom, jak se jim v hodině pracovalo, co se dozvěděli nového, na jaký nástroj umí hrát nebo na jaký by rádi uměli hrát, co je v hodině bavilo a kde byl problém.

3. 1. 3 Téma – Bedřich Smetana

Ročník: 4./5.

Časový úsek: 90 minut

Cíle:

- Žák dokáže vybrat nové a podstatné informace.
- Žák dovede použít získané informace do další práce s nimi.
- Žák obhájí svou odpověď.

Metody: K-W-L, párové čtení, sněhová koule

Materiálně didaktické prostředky: matematické příklady, notová šifra, papíry s tabulkou V-CH-D, text o skladatelovi, učebnice, internet, názvy oper na lístečkách, seznam deseti testových otázek

Mezipředmětové vztahy: matematika, literární výchova

Obsah a poznámky autora:

Šifra na začátku hodiny spočívá v tom, že názvy not dávají dohromady skladatelovo jméno. Písmeno, které v notách není, je nahrazena pomlčkou a žák musí písmeno uhádnout. Metodou K-W-L si žáci uvědomí, co vědí a pojmenují si, co se dozvědět chtějí. Což je motivuje do další činnosti. Aktivita, která následuje, podporuje pozorný poslech čtení a porozumění textu. Učitel určí role pro lepší organizaci práce. Role jsou: Čtenář 1, Čtenář 2, Zapisovatel a Kontrolér, který má na starosti kvalitní splnění úkolu celé skupiny. Diskuse ve skupině napomáhá ke shrnutí podstatných informací a k lepšímu zapamatování si těchto údajů. Závěrečnou aktivitou si učitel ověří, zda si pamatují, co četli.

Úvod, evokace

- K vytvoření skupin dostanou žáci na papírku matematický příklad. Ti, kteří mají stejný výsledek utvoří skupinu.
- Do skupin dá pedagog hudební šifru, kterou společně vyluští. Z šifry vyjde jméno skladatele: Bedřich Smetana.

Hlavní část, uvědomění

- Bude použita metoda tvořivého myšlení K-W-L. Skupiny dostanou tabulku, do prvního sloupce si napíší vše, co o skladateli již vědí. Do druhého, co by se chtěli dozvědět. Když jsou žáci hotovi, učitel se zeptá celé třídy, co na papíry napsali. Vše zapisuje do sloupců na tabuli.
- Učitel rozdá do skupin texty o Bedřichu Smetanovi⁵⁶ a určí roli každého člena skupiny. Ten, kdo získal roli prvního čtenáře, přečte první část textu, ostatní poslouchají. Po čtení si shrnou důležité informace a zapisovatel je zaznamená do společného archu. Druhý čtenář přečte druhý úsek textu a činnosti se opakují. Jestliže jsou i po přečtení nezodpovězené nějaké otázky, které si žáci kladli na začátku, je nyní prostor prozkoumat další materiály o skladateli.
- Po uplynutí času pracuje celá třída společně a s učitelem si projde kolonku, co jsme věděli a zda je vše pravdivé. Poté je třeba přejít na kolonku, co se chtěli žáci dozvědět a nakonec, co jsme se vše nového dozvěděli.

Závěrečná část, reflexe

- Každý žák si dojde pro papírek s názvem opery Bedřicha Smetany. Ti, kteří mají stejný název skladby, utvoří dvojici. Nejprve dostane každý žák seznam deseti otázek, na které odpovídá sám tím, co se dnes dozvěděl. Poté se ve dvojici musejí domluvit na odpovědi. Poslední fází této části bude, že se dvojice spojí s jinou dvojicí a v této skupině se opět shodnout na stejných odpovědích.

⁵⁶ MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, J.: *Prodaná nevěsta*. 1. vydání. V Praze : Albatros, 2015. 53 stran. Příběhy z jeviště; svazek 1. ISBN 978-80-00-04070-7

3. 1. 4 Téma – Prodaná nevěsta

Ročník: 4./5.

Časový úsek: 90 minut

Cíle:

- Žák dokáže vlastními slovy vyjádřit obsah operního příběhu.
- Žák dokáže interpretovat příběh z určitého úhlu pohledu.
- Žák umí převést důležitý motiv z literárního obsahu do živého obrazu.
- Žák umí shrnout obecný závěr z tématu hodiny.

Metody: čtyři rohy – obměna s pěti úkoly, živý obraz, kostka, pětílístek

Materiálně didaktické prostředky: Knížka – Prodaná nevěsta⁵⁷, video z opery⁵⁸, karty postav, karty se staročeskými slovy, zadání pěti úkolů

Mezipředmětové vztahy: zeměpis, dějepis, literární výchova, dramatická výchova

Obsah a poznámky autora:

Řešení úkolů v první části hodiny ukazují na názvy skladeb Bedřicha Smetany. Jen jedna je opera (na kterou je také zaměřený zbytek hodiny), ostatní jsou části ze symfonie Má vlast. Ve videu v další části hodiny je krásně zobrazena tehdejší doba a prostředí, kde opera vznikala. V opeře Prodaná nevěsta se objevují staročeská slova, kterým nejspíš děti nebudou rozumět. My je však použijeme v úvodní části v hodiny.

Při čtení se žáci budou zvedat podle toho, kdy se čte o jejich postavě. Tato aktivita zajistí u dětí soustředění na text.

Úvod, evokace

- Po třídě je 5 různých úkolů. Žáci chodí a plní úkoly, jejichž řešení dohromady prozrazují téma této hodiny.

⁵⁷ MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, J.: *Prodaná nevěsta*. 1. vydání. V Praze : Albatros, 2015. 53 stran. Příběhy z jeviště; svazek 1. ISBN 978-80-00-04070-7.

⁵⁸ Didaktické prostředky dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=nv1uDEg92-4>.

- Obkresli naši republiku a vyznač nejdelší řeku. Jak se tato řeka jmenuje? (Vltava)
- Seskládej rozstříhané části příběhu tak, jak má jít za sebou⁵⁹. Přečti si ho a napiš jméno hlavní dívčí postavy. (Šárka)
- Napiš antonyma těchto dvou slov: Koupený ženich. (Prodaná nevěsta)
- Doplň stanici metra, která na obrázku chybí. (Vyšehrad)
- O jaké město jde? Leží v Jihočeském kraji. Bylo založeno husity roku 1420. Nyní má kolem 34 tisíc obyvatel. (Tábor)
- Po diskusi, o jakého skladatele a operu jde, se pustí minutové video z úvodu opery „Proč bychom se netěšili“. Učitel se ptá dětí některé z těchto otázek: Co jste viděli? Co vám to připomíná? V jaké době se to odehrává? O jaké hudební dílo jde? O čem příběh bude?
- Na tabuli jsou sepsána málo používaná česká slova, která se vyskytují v opeře, než se pustíme do příběhu, je potřeba si je objasnit. Každý žák dostane kartu s vysvětlením jednoho takového slova. Někteří žáci mohou mít stejnou kartu. Necháme chvíli na to, aby si každý mohl zkusit tipnout, k jakému slovu patří. Potom postupně každý žák přečte, co má na kartě, a zároveň určí, k jakému slovu patří. Když opravdu neví, mohou poradit spolužáci. Když i ti nevědí, necháme si slovo na úplný závěr jako výzvu.

Hlavní část, uvědomění

- Každý žák si vylosuje postavu z Prodané nevěsty. Bude se číst děj z knížky „Prodaná nevěsta“, vždy se musí postavit ty postavy, o kterých se zrovna čte. Po přečtení příběhu učitel vyzve děti, aby příběh převyprávěly.
- Učitel zařadí metodu Kostka a pouští do pozadí CD Prodaná nevěsta. Žáci jdou do skupin podle své vylosované postavy z předchozí aktivity. Žáci převyprávějí děj z pohledu dané postavy formou volného psaní. Ve skupině bude pracovat každý sám.

⁵⁹ ČERNÝ, J., ZÁTKA, P., a ADLA, Z.: *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 9. vydání, Praha : Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03686-1.

Až dopíší, tak si své texty navzájem přečtou a vymyslí živý obraz⁶⁰ s důrazem na jejich postavu, který na závěr hodiny předvedou dalším skupinám.

Závěr, reflexe

- Učitel zakončí aktivitou Pětílístek k tématu Prodaná nevěsta. Shrne se tím celý příběh a zároveň se učitel dozví, co si z díla děti odnášejí a jak ho vnímají.

3. 1. 5 Téma – Hudební skladatelé

Ročník: 4./5.

Časový úsek: 90 minut

Cíle:

- Žák umí vybrat podstatné informace z textu a dále s nimi pracovat.
- Žák převede získané informace do formy rozhovoru.
- Žák dokáže porovnat informace z více zdrojů a vyvodit hlavní body.

Metody: kooperativní a dramatická činnost – Stroj času, párové učení – tvorba rozhovoru, Vennův diagram

Materiálně didaktické prostředky: fotografie strojů⁶¹, Vennův diagram do dvojic, texty o osobnostech

Mezipředmětové vztahy: dramatická výchova, dějepis, literatura, český jazyk

Obsah a poznámky autora: Stroj – šicí, času, parní, na cvičení, jako vzor v ČJ. Seznam podstatných jmen, která mají vzor stroj: míč, cíl, talíř, koš, pořadač, pytel, nůž, kotel, plášť,

⁶⁰ Živý obraz je aktivita z dramatické výchovy. Žáci ve skupině vytvoří svými těly obraz – pohlednici na určité téma. Po vytvoření obrázku se nesmějí hýbat.

⁶¹ Příklady různých strojů:



jitrocel, jetel, hroznýš, déšť, koberec, pokoj, tanec, zřetel, šindel... předpokládám, že žáci těchto slov moc nevymyslí, ale bude to pro ně zajímavá aktivita.

Téma stroj času využijeme jako motivaci k celé hodině. Cílem této aktivity je motivace tématem do hodiny a také o zařazení dramatické aktivity, která rozvíjí kooperaci mezi žáky. Každý má prostor k projevu svého pohybu, zároveň žáci fungují jako jeden celek. Do Vennova diagramu žáci zaznamenávají údaje o osobnostech zvlášť, do společné části prolínajícího kruhu napíší ty údaje, které mají osobnosti stejné. Touto a následující aktivitou žáci vybírají ze čteného textu klíčové informace a dále s nimi pracují.

Úvod, evokace

- Pedagog se zeptá, co se dětem vybaví, když se řekne stroj. Má obrázky, které dětem může nabídnout. Pozornost zaměří na pojem stroj v českém jazyce. Ve skupinách žáci vymyslí co nejvíce slov, která mají vzor stroj. Po dané době si všechna vymyšlená slova řeknou nahlas.
- Existuje však i stroj času, který si v další aktivitě sestrojí vlastními těly tak, že chodí po jednom dopředu. Každý žák tvoří součástku stroje tím, že předvede svůj pohyb se zvukem a stále dokola ho opakuje. Zatím se další děti přidávají, mohou na sebe navazovat. Když máme celý stroj funkční pedagog dál navádí slovy: Nyní stroj pracuje na 100 %. Teď na 70 %. Stroj pracuje na 10 % apod. Děti vnímají instrukce a také sebe jako celek.

Hlavní část, uvědomění

- Strojem času se třída přesunula do různých historických období, aby se děti setkaly se slavnými hudebními skladateli a vykonaly s nimi rozhovor. Učitel dá do dvojic text zabývající se historickou osobností. Žáci čtou a poté se s další dvojicí spojí a navzájem si sdílejí údaje o svých osobnostech. Údaje si zaznamenávají do Vennova diagramu.
- V utvořených čtyřčlenných skupinkách se děti rozhodnou pro jednu z osobností, kterou půjdou „navštívit“ a udělají s ní rozhovor. Vymyslí tedy otázky, na které se budou ptát a jeden z nich bude hrát dotazovanou osobnost. Tento rozhovor po skupinách předvedou zbytku třídě, která hádá, o jakou osobnost jde.

Závěrečná část, reflexe

- K závěru hodiny jsou na tabuli jmenované osobnosti vypsány a žáci mají příležitost k nim napsat získané informace z dnešní hodiny. Tím si učitel zjistí, co si z hodiny odnášejí.
- Žáci utvoří s pedagogem kruh a reflektují celý průběh hodiny.

3.2 Realizace vyučovacích hodin

Výše uvedená témata vyučovacích hodin (blíže popisují v oddílech 3.1.1 – 3.1.5) jsem dále realizovala ve svých pedagogických výstupech. Tři vyučovací hodiny ve Scio škole jsem realizovala ve smíšených třídách, kde jsou žáci ze čtvrté a páté třídy. Škola je soukromá, ve třídě je maximálně 16 dětí, preferuje se projektové vyučování a žáci nejsou hodnoceni známkami. Dvě vyučovací hodiny jsme odučila na Fakultní základní škole a mateřské škole při PedF UK Barrandov II. ve čtvrté a páté třídě. Jde o státní školu, která se nebrání novým metodám ve vyučování. Děti ve třídě bylo poměrně více než ve Scio škole, hudební výchovu mají jednu hodinu týdně, hodnotí se známkami. Vybrala jsem tyto dvě školy, protože mi přišlo zajímavé sledovat jejich rozdílnost v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Do záznamového archu, kam jsem si po realizaci hodiny zapsala a zhodnotila průběh vyučování, jsem použila následující čtyři bloky.

Průběh hodiny

Do tohoto prostoru jsem popsala informace, jaké činnosti v rámci vyučovacého bloku byly realizovány.

Poznámky

Do poznámek jsem více rozepsala dění z prvního sloupce (průběh hodiny). Zaznamenala jsem jednotlivé fáze v rámci vyučovacého bloku, konkrétní aktivity realizovány v průběhu hodiny. Důležité bylo pro mě zaznamenat rovněž klima třídy, zda se vyskytly problémy, jak na mě jako na vyučujícího plnění úkolů působilo apod.

Otázky

Sloupec s názvem „otázky“ je určen pro mé vlastní zamyšlení. Dané otázky si kladu pro sebe, vplynuly z daných pedagogických situací. Mohou posloužit i dalším, kteří budou tyto činnosti v rámci vyučovacího procesu realizovat.

Shrnutí

Do posledního prostoru jsem vypsala doplňující informace, které považuji za podstatné k reflexi vyučovacích hodin.

Pod každou tabulkou jsou příklady úkolů či fotografie z hodin, které přibližují obsah vyučování.

Datum: 3.4.19 Téma: Bedřich Smetana	Škola: ZŠ Scio, Dejvice	Třída: 4./5. Počet žáků: 13
Průběh hodiny: V kroužku na koberci jsem dětem představila hodinu, domluvili jsme se na pravidlech. Žáky jsem předem požádala o souhlas pořídit audiovizuální nahrávku z realizované výuky. Každý dostal matematický příklad ⁶² na sčítání trojčíslicových čísel pod sebe, který měl za úkol rozřadit děti do skupin. Každá skupina obdržela hudební šifru (Příklad č. 1), kterou žáci společně řešili. Průvodkyně byly k dispozici, když někdo potřeboval poradit.	Poznámky: Úvodním kruhem jsem se k dětem více přiblížila a dodala pocit jistoty a bezpečí. Příklady vypočítali téměř hned a trochu s protestováním se uskupili do hnízd podle stejných výsledků. Byly čtyři skupiny. Největší problém byl v tom, že dívky chtěly pracovat spolu a chlapci spolu. Většina neznala názvy not a potřebovali od dospělých napsat notovou osnovu s notami. Někteří neposlouchali, že jsou na tabuli vynechaná písmenka, která jim poradí. Zapojovali se ve skupině všichni a společně došli k řešení.	Otázky: Jak moc zasahovat do vytvořených skupin, když žáci protestují? Co dělat, když skupina neposlouchala instrukce k písmenům na tabuli? ⁶³

⁶² Např. $456 + 222 = 678$, $406 + 272 = 678$.

⁶³ Písmena na tabuli sloužila jako velká nápověda k rozluštění šifry. Písmena chyběla v notové osnově (Ř, I, S, M, T, N).

<p>Následovala aktivita V – CH – D, kdy si nejdříve ve skupině vyplnili dva první sloupce, které jsme poté společně vypisovali na tabuli.</p>	<p>Skupiny měly zajímavé příspěvky. Objevovaly se většinou informace, které ke skladateli opravdu patřily. Nějaké si zaměnily s jiným skladatelem.</p>	
<p>Ve skupině si rozdělili role a zjišťovali nové informace do třetího sloupce pomocí připraveného listu o BS (Příklad č. 2).</p>	<p>Žáci do třetího sloupce zapisovali téměř vše, co čtenáři přečetli, aniž by čekali, až úseky dočtou (Příklad č. 3). Toto objevování nešlo tedy úplně podle pravidel. V jedné skupině se dívka nezapojovala téměř vůbec. Další materiály ke studování využili k nahlédnutí, ale příliš z nich nečerpali.</p>	<p>Měla jsem skupinám přerušit práci a zopakovat si pravidla činnosti? Je potřeba počítat s tím, že aktivnější děti udělají více práce než jiné děti. Jak tomu nejlépe zamezit?</p>
<p>Společně jsme si prošli informace na tabuli, zda jsou pravdivé a odpovídali jsme si na své otázky. Veškeré nové informace jsme psali do třetího sloupce.</p>	<p>Skoro každý žák něco řekl. Pasivní žáci poslouchali a nerušili hodinu. Překvapilo mě, že vědí celkově dost údajů.</p>	<p>Co způsobilo velkou aktivitu žáků a pečivé plnění úkolů? Nová učitelka, nebyl přítomný rušivý element, zajímavé metody.</p>
<p>Utvořily se dvojice podle stejných oper na lístečku.</p>	<p>Tvoření dvojic nebyl problém. Aktivita žáky velice zaujala.</p>	

<p>Každý dostal testové otázky (Příklad č. 4) a měl čas odpovídat samostatně. Poté ve dvojici sdíleli své odpovědi a měnili je tak, aby byli za jedno. Časově jsme stihli spojit dvě dvojice, kde se činnost opakovala.</p>	<p>Chtěli se spojit s dalšími skupinami. Časově to však nevyšlo.</p>	
<p>Po vytvořených čtveřicích jsme se sešli v kruhu k reflexi.</p>	<p>V závěrečném kruhu jsme probrali všechny činnosti z hodiny. Tato skupina dětí raději pracuje ve skupinách, než samostatně.</p>	

Shrnutí:

S dětmi v této třídě jsem se viděla poprvé. Nevěděla jsem, co mohu očekávat. Spolu se mnou byla ve třídě průvodkyně, která HV učí, a další asistentka. Obě tu byly pro děti, když potřebovaly pomoci, a já se mohla věnovat přípravě pečlivé organizaci vyučování. Děti bylo 13, dá se proto říct, že jsem nepředpokládala, že by mohl být problém v organizaci třídy. A také nebyl. Celé dvě hodiny proběhly klidně a děti se v činnostech nenudily. Naopak (až na pár výjimek) všechny pilně pracovaly. Největší problém v hodině byl při zjišťování nových informací. Sice si žáci role ve skupině určili, tak jak měli, ale zapisovali do archu hned, co byla přečtena první věta. Tak opisovali téměř celý text. Vybírali sice to nejdůležitější, ale úkolem bylo nejdříve pečlivě poslouchat čtenáře, následně o tom společně debatovat a informace zapsat. Takto postupovala pouze jedna skupinka. Protože se zapojovala převážně celá skupina, nechala jsem je při tom. U poslední aktivity se žáci stále ptali na přesný význam otázky. Nechtěli čekat, až se spojí s dvojicí a budou mít čas si o tom popovídat. Většinu otázek měli žáci vyplněno stejně

a slad'ování odpovědí ve dvojici (a ve čtveřici) jim nedělalo problém. Naopak se chtěli spojit ještě s dalšími dětmi. Odpovědi jsme si společně prošli až další týden, kdy jsem si ověřila, co si žáci pamatují a odpovídali jsme si na otázky tak, aby s tím každý souhlasil. Byl prostor pro argumenty a názory. Navzájem se všichni poslouchali a respektovali.

V reflexi jsem se dozvěděla, že se jim pracovalo velmi dobře, že se všichni naučili něco nového a že většina ráda pracuje ve skupině než o samotě.

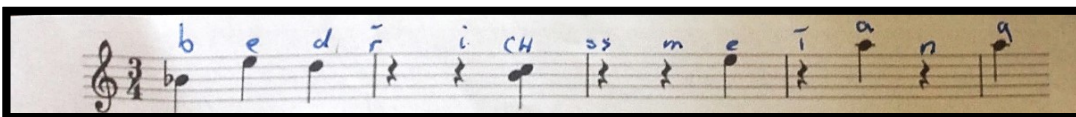
Z hodiny jsem odcházela mile potěšena. Třídní průvodkyně byla nadšená z disciplíny dětí a z jejich aktivity. Jako v každé třídě tak i tady byli děti, které se tolik do činností nezapojovaly a nechaly se vést těmi aktivnějšími. Věřím však, že i pro ně byla hodina přínosná. Žáci mezi sebou nesoutěžili, jednali kooperativně se zájmem.

Příklad č. 1

Šifra na začátek hodiny, jejíž řešení bylo Bedřich Smetana.




Řešení žáků



Příklad č. 2

Ukázka textu o Bedřichu Smetanovi, který žáci studovali.

Bedřich Smetana



se narodil 2. března 1824 v Litomyšli do rodiny pivovarníka. Otec brzy rozpoznal Bedřichův talent a od útlého věku jej podporoval. Roku 1843 se Smetana stal učitelem hudby v Praze. Špatně placené místo ale brzy vyměnil za profesi učitele klavíru na dvoře hraběte Leopolda Thuna. V roce 1849 se oženil s Kateřinou Kolářovou, jejich rodinný život ale poznamenalo úmrtí tří dcer. O sedm let později Smetana přijal místo ředitele Společnosti pro klasickou hudbu a přestěhoval se do Göteborgu. Po smrti první manželky se znovu oženil, jeho druhou ženou se stala Betina Ferdinandová.

Smetanova operní prvotina Braniboři v Čechách, která měla premiéru v roce 1866, se setkala s velkým ohlasem. Od té doby se Smetana věnoval především skládání oper. Již několik měsíců po premiéře Braniborů byla uvedena první verze komické opery Prodaná nevěsta.

Celých osm let byl Smetana kapelníkem Prozatímního divadla v Praze, místo musel opustit roku 1874 pro počínající hluchotu. I jako neslyšící nadále skládal. Mezi lety 1874 a 1879 složil cyklus šesti symfonických básní Má vlast. Odstěhoval se do soukromé myslivny v Jabkenicích ke své dceři, která o něj pečovala. Roku 1884 se ale skladatelův zdravotní stav prudce zhoršil a ještě téhož roku zemřel.

Bedřich Smetana patří k nejvýznamnějším osobnostem v dějinách české hudby. Kromě oper napsal mnoho klavírních a komorních skladeb, smyčcová kvarteta, písně a symfonické básně.

Chcete se naučit názvy jeho oper? Je to velmi jednoduché, stačí si zapamatovat první slabiky: Braniboři v Čechách, Prodaná nevěsta, Dalibor, Libuše, Dvě vdovy, Hubička, Tajemství, Čertova stěna.

BRA • PRO • DA • LI • DVĚ • HU • TA • ČE

42

Příklad č. 3

Tabulka V – CH – D

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE

Příklad č. 3

Ukázka vyplněné tabulka V – CH – D, kterou žáci vyplnili po prostudování motivačního textu o skladateli.

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
<p>Vltavu Byl polo hluchej Je to skladatel</p>	<p>Poslední skladba? Kdy se narodil? Jeho nejslavnější skladba?</p>	<p>Roku 1843. - stal se učitelem Hudby v Praze. Manželka Kateřina Kolářová umřeli mu tři dcery. 1884 umřel Celých osm let byl Smetana kapelníkem Prozatímního Divadla v Praze. Mezi lety 1874 a 1879 složil - cyklus šesti symfonických básní má Vlast Název jeho oper: Braniboři v Čechách, Prodáváná nevěsta, Dalibor, Libuše, Dvě vdovy, Hubička, Tajemství, Černová štěrta. Narození: 2. března 1824 v Litomyšli do rodiny pivovarníků</p>

Příklad č. 4

Pracovní list s testovými otázkami, který žáci vyplňovali ke konci vyučovací hodiny.

- 1) Kdy se narodil Bedřich Smetana?
a) 2. března 1824 b) 2. března 1724 c) 2. března 1924
d) 2. března 1624
- 2) V jakém městě se Bedřich Smetana narodil?
a) Nelahozeves b) Litomyšl c) Beroun d) Tábor
- 3) Jak se jmenovala jeho první opera?
a) Prodaná nevěsta b) Libuše c) Hubička
d) Braniboři v Čechách
- 4) Jakou činnost vykonával na dvoře hraběte Leopolda Thuna?
a) učil hru na klavír b) dělal ředitele Společnosti pro klasickou hudbu
c) skládal opery d) učil teorii hudby
- 5) Jak se jmenoval Smetanův cyklus symfonických básní?
a) Má vlast b) Z mého života c) Má země d) Mé básně
- 6) V jakém divadle působil?
a) Vršovické divadlo b) Divadlo na zábradlí c) Prozatimní divadlo
d) Stavovské divadlo
- 7) Proč toto místo opustil?
a) Ztrácel zrak b) Ztrácel sluch c) Zemřely mu dcery
d) Našel si lepší práci
- 8) Kolik mu v této době bylo let?
a) 30 b) 40 c) 50 d) 60
- 9) Smetana netvořil:
a) písně b) klavírní skladby c) smyčcová kvarteta d) balety
- 10) Jaká skladba do řady nepatří?
a) Dalibor b) Tábor c) Dvě vdovy d) Čertova stěna

Příklad č. 4

Na tomto ověřovacím listu lze pěkně vidět, jak žákyně upravovala své odpovědi po konzultaci se spolužákem.

Ella

- 1) Kdy se narodil Bedřich Smetana?
 a) 2. března 1824 b) 2. března 1724 c) 2. března 1924
d) 2. března 1624
- 2) V jakém městě se Bedřich Smetana narodil?
a) Nelahozeves b) Litomyšl c) Beroun
d) Tábor
- 3) Jak se jmenovala jeho první opera?
a) Prodaná nevěsta b) Libuše c) Hubička
 d) Braniboři v Čechách
- 4) Jakou činnost vykonával na dvoře hraběte Leopolda Thuna?
 a) učil hru na klavír b) dělal ředitele Společnosti pro klasickou hudbu
c) skládal opery d) učil teorii hudby
- 5) Jak se jmenoval Smetanův cyklus symfonických básní?
 a) Má vlast b) Z mého života c) Má země
d) Mé básně
- 6) V jakém divadle působil?
a) Vršovické divadlo b) Divadlo na zábradlí c) Prozatimní divadlo
d) Stavovské divadlo
- 7) Proč toto místo opustil?
a. Ztrácel zrak b) Ztrácel sluch c) Zemřely mu dcery
d) Našel si lepší práci
- 8) Kolik mu v této době bylo let?
a) 30 b) 40 c) 50 d) 60
- 9) Smetana netvořil:
a) písně b) klavírní skladby c) smyčcová kvarteta d) balety
- 10) Jaká skladba do řady nepatří?
a) Dalibor b) Tábor c) Dvě vdovy d) Čertova stěna

<p>Datum: 10.4.19</p> <p>Téma: Prodaná nevěsta</p>	<p>Škola: ZŠ Scio</p>	<p>Třída: 4./5.</p> <p>Počet žáků: 14</p>
<p>Průběh hodiny:</p> <p>Začali jsme v úvodním kruhu, kde jsem děti seznámila s hodinou a ujasnili jsme si opět pravidla. Společně jsme si prošli odpovědi z minulé hodiny. Zopakovali jsme si základní informace.</p> <hr/> <p>Žáci chodili po třídě a plnili úkoly k odhalení tématu této hodiny.</p> <hr/> <p>V kruhu jsme si společně prošli řešení a názvy jsme napsali na tabuli.</p> <hr/> <p>Pustila jsem dětem ukázkou⁶⁴ z opery Prodaná nevěsta. Děti odpovídaly na mé otázky. (např.: Co jste viděli? Z jaké doby je příběh? Chtěli</p>	<p>Poznámky:</p> <p>Přibyl chlapec, který narušoval se svojí partou průběh hodiny.</p> <hr/> <p>Neměli své papíry, kam by psali odpovědi, musela jsem je zařídit.</p> <p>Více pracovali ve skupinách než samostatně (Příklad č. 5). Zapojil se každý. Počet vyřešených úkolů se velice lišil.</p> <hr/> <p>Jeden žák přišel na to, že Prodaná nevěsta nepatří mezi ostatní díla.</p> <hr/> <p>Všichni zaujatě sledovali ukázkou a aktivně odpovídali na otázky. Především se rozpovídali u otázky, zda by v této době chtěli žít.</p>	<p>Otázky:</p> <p>Bylo to opravdu novým chlapcem, že byla třída neklidná a méně spolupracovala? Co udělat jinak?</p> <hr/>

⁶⁴ Jednalo se o 1. výstup 1. dějství opery Prodaná nevěsta: „Proč bychom se netěšili“.

<p>byste v takové době žít? O čem příběh bude?)</p>		
<p>Žáci přiřadili staročeské slovo k definici (Příklad č. 6).</p>	<p>Aktivitu jsem upravila kvůli času tak, že jsem definice četla a žáci určovali, jaké slovo z tabule k definici patří. I když slova nepoužívají, měli je v podvědomí a nebyl s žádným slovem problém.</p>	
<p>Každý žák dostal postavu⁶⁵ a tím se zařadil do skupiny.</p>	<p>U této činnosti byl velký ruch. Žáci se velice smáli a rušili. Téměř po každé přečtené stránce jsem se dětí ptala, o čem příběh je, aby vydržely s pozorností a v tématu.</p>	<p>Co udělat jinak? Měla bych zařadit možnost výběru postavy? Chovali by se takto žáci i v jiné třídě? Souvisí takové chování s věkem?</p>
<p>Společně jsme četli příběh⁶⁶ a žáci se zvedali tehdy, kdy se objevila v příběhu jejich postava.</p>	<p>Některé děti ukázaly, že je psaní jejich silná stránka, jiné děti zase nebyly dostatečně kreativní nebo soustředěné, protože napsaly jen pár vět.</p>	
<p>Samostatně psali metodou Volného psaní (Příklad č. 7).</p>	<p>Navodila jsem atmosféru divadla, vzala jsem si</p>	

⁶⁵ Postavy, se kterými žáci pracovali: Mařenka, Kecal, Jeník, Vašek, Esmeralda.

⁶⁶ MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, J.: *Prodaná nevěsta*. 1. vydání. Praha : Albatros, 2015. 53 s. ISBN 978-80-00-04070-7.

<p>V kruhu jsme si některé texty společně přečetli.</p>	<p>zvoneček a představení začalo. Žáci se soustředili a aktivně hádali. Jen jedna skupina musela obraz rozehrát, neboť nikdo nepoznal, o co se jedná. Zapojily se všichni děti.</p>	
<p>Po skupinách nacvičili živý obraz a ostatní hádali, o jakou scénu z příběhu jde (Příklad č. 8).</p>	<p>Všem se pracovalo moc dobře. Hluk jim v práci nevadil. prý je to u nich ve třídě normální.</p>	
<p>V závěrečném kruhu jsme reflektovali celý průběh hodiny.</p>		
<p>Shrnutí: Touto hodinou jsem navázala na předchozí hodinu, která proběhla před týdnem. Děti jsem již znala a věděla jsem, co mohu očekávat. Do třídy však přibyl jeden žák, který celou hodinu narušoval, přidalo se k němu více žáků. Musela jsem opakovat zadání, dlouho čekat, než práci vypracují a stále usilovat o ticho, aby se žáci navzájem neušli. Možná také proto, jsme nestihli poslední aktivitu Pětilístek. Žáci si pamatovali základní informace z minulé hodiny. Na začátku jsme si zopakovali, co jsme dělali, a tak jsem mohla navázat s tématem Prodaná nevěsta. Při plnění úkolů z první aktivity jim dělal největší problém Vyšehrad a město Tábor. Při sledování ukázky na videu se děti utišily a pečlivě pozorovaly následně odpovídaly na mé dotazy. Žáci měli velký problém zastupovat vylosovanou postavu. Bylo to hlavně proto, že Jeník miloval Marušku, a to silně odmítali nebo se tomu hystericky smáli. Tyto reakce jsem neočekávala. Při čtení bylo rušno, ale zvedali se podle postav přesně tak, jak měli. Po téměř každé stránce jsme si shrnuli, o čem příběh je, neboť byl text celkem náročný a děti se ztrácely.</p>		

Na začátku hodiny jsem přemýšlela, zda aktivitu Volné psaní do hodiny zařadit, kvůli neklidu ve třídě, ale nakonec na ní došlo a nebylo to tak špatné, jak jsem předpokládala. Děti si nemohly sednout do skupiny, kde bylo opačné pohlaví, tak pracovaly v již utvořených skupinách – dívky a kluci zvlášť. Proto jsme si po psaní museli sednout do kruhu na koberec a napsané texty číst společně. Bohatost textů byla různá. Někdo napsal jen větu, druhý napsal text na A5. Všichni splnili podmínky, i když některé texty se vymykaly tomu, o čem jsme četli. Výjimky si z celého textu dělaly legraci a používaly i nevhodná slova.

Poslední aktivita Živý obraz probíhal sice v mírném hluku a smíchu, ale žáci si opravdu obraz připravili a ostatní v tichosti hádali a všichni se zúčastnili.

Pro mě tato hodina byla přínosná v tom, že jsem mohla vidět, jak děti reagují v různých formách výuky a za jakých podmínkách vykonají kvalitnější práci.

Příklad č. 5

Žáci plní úkoly k odhalení tématu hodiny.



Příklad č. 6

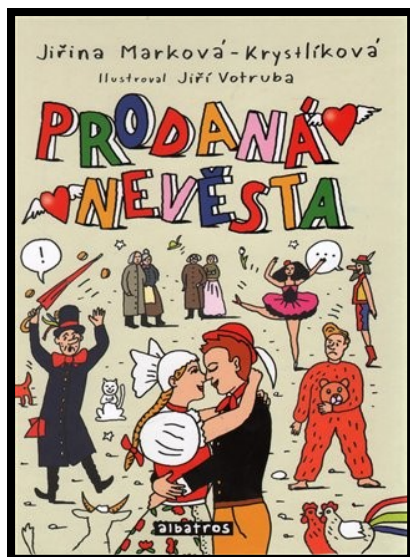
Staročeská slova a jejich definice.

Dohazovač	Dukát	Furiant
Náves	Principál	Pout'
Sedlák	Statek	Věno
Výhost	Maškara	Kvinde
Komediant	Chasník	

Plánoval svazky mladých lidí, výnosné a vážené zaměstnání, sledoval od dětství, kdo se ke komu hodí, nemalou roli v plánování měl i majetek.	Cesta za účelem poutního místa, které má náboženský význam.	Směšné přestrojení, maska, přestrojená osoba.
Zlatá obchodní mince	Rychlý, český tanec, ale také náfuka, vejtaha	Mladý muž
Potulný herec, artista	Odmítnutí, rozchod	Centrum vesnice
Majitel cirkusu nebo divadla	Majetek, který nevěsta přináší do manželství	Obytný dům se stodolou a stájemi
Odmítnutí, vyhoštění	Větší zemědělec vlastníci statek	

Příklad č. 7

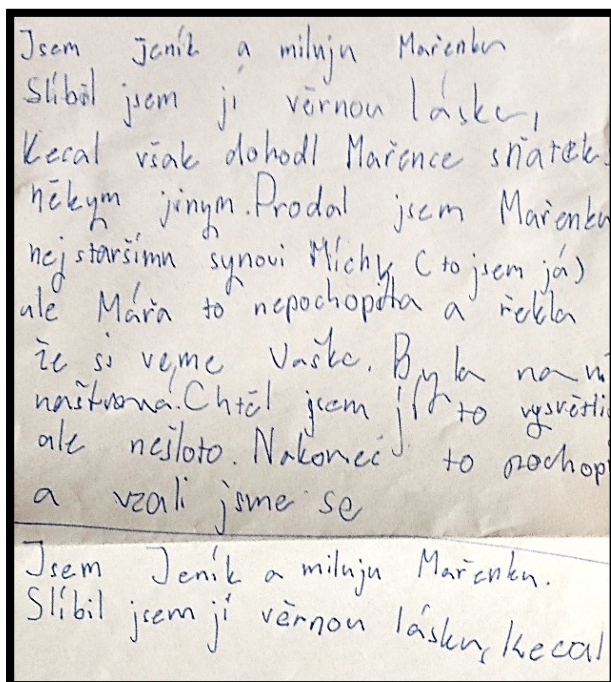
Ukázka stručného textu z opery *Prodaná nevěsta*, se kterým žáci při metodě Volného psaní pracovali.



... Mařenčini rodiče se sejdou s vesnickým dohazovačem Kecallem, který má sňatek zprostředkovat. Krušina chce vědět, o jakého syna Míchova se jedná, vždyť Mícha má přece syny dva. Kecal oba rodiče ujišťuje, že se jedná pouze o Vaška, neboť starší syn z prvního manželství je tulák, který utekl do světa. Mařenka však o žádné smlouvě a žádném ženichu nechce ani slyšet. Má už jiného, svého Jeníka. Kecal to ovšem nevyvede z míry a slíbí rodičům, že Mařenku přivede k rozumu...

Příklad č. 7

Ukázka volného psaní. Žák vypráví příběh z pohledu postavy Jeníka.



Příklad č. 8

Uvedené ukázky ilustrují živé obrazy, které žáci na dané téma vytvářeli:

Jeník podepisuje smlouvu s Kecalem,
lid je na Jeníka našťvaný.



Esmeralda tančí v průvodu komediantů.



Kecal se opil v hospodě.



Mařenka rozmlouvá Vaškovi jejich
svatbu.



<p>Datum: 17.4.19</p> <p>Téma: Hudební nástroje</p>	<p>Škola: ZŠ Scio</p>	<p>Třída: 4./5.</p> <p>Počet žáků: 10,12</p>
<p>Průběh hodiny:</p> <p>V úvodním kruhu jsem se s dětmi seznámila a představila jsem jim průběh hodiny. Připomenuli jsme si pravidla a důležité informace. Děti odpovídaly na otázku, na jaký nástroj hrají, tím jsme se dostali do tématu hodiny.</p> <hr/> <p>Žáci se rozdělili do dvojic a odděleně poslouchali ukázky nahrávek, kde zaznívaly hudební nástroje. Jedna skupina měla před sebou českou tabulku s nástroji, druhá anglickou. Tabulky sloužily jako nápověda (Příklad č. 9). Žáci pracovali samostatně.</p> <hr/> <p>Žáci měli prostor na kontrolu svých odpovědí ve dvojici (Příklad č. 10). Následně napsali odpovědi na tabuli. Společně jsme si pustili nahrávky ještě jednou a určili jsme hudební nástroj.</p>	<p>Poznámky:</p> <p>Žáci byli poněkud divočejší, běhali po prostoru třídy, hráli si. Úvodním kruhem jsme si ujasnili, co od nich očekávám. I přes narušování jsem pokračovala v připravené hodině dál, žákům jsem se nebála zdůraznit, co mi právě není příjemné.</p> <hr/> <p>Byl velký problém rozdělit se do dvojic a následně jít do dvou skupin. Děti nevěděly, co mají dělat, byly myšlenkami jinde, a ne všichni měly ve třídě dobré vztahy. Dvě děti proto odešly do sborovny pracovat na jiné práci. Při poslechu některé děti trhaly papíry a nesoustředily se.</p> <hr/> <p>Změnila jsem průběh hodiny, aby byl pro žáky více akční, a tím neměli prostor narušovat hodinu.</p> <p>Děti se začínaly zapojovat.</p>	<p>Otázky:</p> <p>Zklidní se žáci a dokážou se soustředit? Kdo v hodinách a pracuje a kdo z dětí je narušitel? Jak mohu ovlivnit průběh hodiny já?</p> <hr/> <p>Je moudré měnit dvojice, když to zrovna nefunguje?</p>

<p>Rozdala jsem každému kartu s nástrojem, žáci se podle ní rozřadili do skupin. Poté pracovali formou myšlenkové mapy, kterou žáci ilustrovali jako plakát. (Příklad č. 11).</p>	<p>Rozřazení jsem měla v plánu nechat na žácích. Od jedné dívky jsem slyšela návrh, že by se mohli rozřadit podle velikosti. Padaly i jiné návrhy. Proto jsem použila připravené karty (dechové, bicí, strunné). Žáci často říkali místo dechové nástroje dýchací. Pro zařazení byl klavír a akordeon nejobtížnější. Nechala jsem děti, ať si správnou odpověď najdou samy. Od této chvíle nebyl problém v aktivitě žáků, každý žák studoval svůj nástroj a skupinu z internetu nebo z knížek.</p>	<p>Jak zapojit všechny, když činnost někoho nebaví?</p> <p>Co se stalo, že žáci již pracují bez velkého rušení? Vědí přesně, co mají dělat, jsou všichni zapojeni, zajímá je téma.</p>
<p>K závěru jsme plakáty prezentovali po skupinách. Posluchači měli prostor na otázky.</p>	<p>Děti se navzájem poslouchaly a padaly i otázky. Měla jsme připravené doplňující informace, které děti nestihly najít. Když byl zájem, tak jsem je dětem předala.</p>	
<p>Poslední aktivitou byla hra. Každý žák si vylosoval nástroj a měl určit, do jaké</p>	<p>Ve hře byli žáci aktivní, někteří chtěli i více karet. Většina dětí s určováním neměla problém.</p>	

skupiny patří a jak se jmenuje.	Navzájem si pomáhali, když bylo potřeba.	
V reflektivním kruhu si žáci řekli, co jsme vlastně dělali, co se nového dozvěděli a jak se pracovalo ve skupinách.	Žáci se hlásili a navzájem se poslouchali. Téměř každý se vyjádřil. Slyšela jsem pestrost informací, které se žáci z knih a internetu dozvěděli. Když komentovali práci ve skupinách, nebáli se být i kritičtí a pojmenovat problémy.	
<p>Shrnutí: Hodinu jsem realizovala v nové třídě, kde jsem nikoho neznala. Bylo mi řečeno, že třída je divočejší. Opravdu byla. Žáci se nedokázali ztišit a dodržování pravidel pro ně bylo mnohem těžší. V první části hodiny jsem se velice obávala celého průběhu hodiny, děti byly otrávené a nesoustředěné. Trhaly papíry, nezapojovaly se do aktivit, vyjadřovaly se rušivě. Dva žáci museli třídu opustit a pracovat samostatně ve sborovně.</p> <p>V druhé polovině se žáci soustředili více, bylo to také proto, že byly rozděleni do skupin a s druhou učitelkou jsme se jim mohly věnovat individuálně.</p> <p>Vycházela jsem ze zkušeností dětí, pracovala jsem s tím, co již znají a jaký mají přehled. Žáci moc rádi sdíleli svou znalost. V průběhu hodiny jsme používala metody k tvořivému myšlení tím, že žáci vyhledávali informace a tvořili plakát, do kterého měl každý člen přispět. Žáci pracovali samostatně, používali nabízené materiály. Zároveň spolupracovali ve skupině a tvořili dílo, které také společně obhájili před třídou. V jedné skupině byl problém v tom, že měly dívky mezi sebou konflikt a jedna se zbylými nedokázala pracovat, jelikož ji kritizovaly. Tento problém také samy otevřely na konci hodiny, kdy jsme prováděli reflexi hodiny. Předpokládala jsem, že mapy budou více větvitě, nabitější informacemi a obrázky, ale při prezentování se ukázalo, že žáci toho vědí více než na plakát napsali. Průvodkyně ocenila mé konkrétně kladené otázky, jimiž jsme se dozvěděly, co vše</p>		

se žáci nového dozvěděli a jak se jim pracovalo ve skupinách. Odpovědi byly pestré a většinou kladné.

Příklad č. 9

Tabulka s českými názvy hudebních nástrojů.

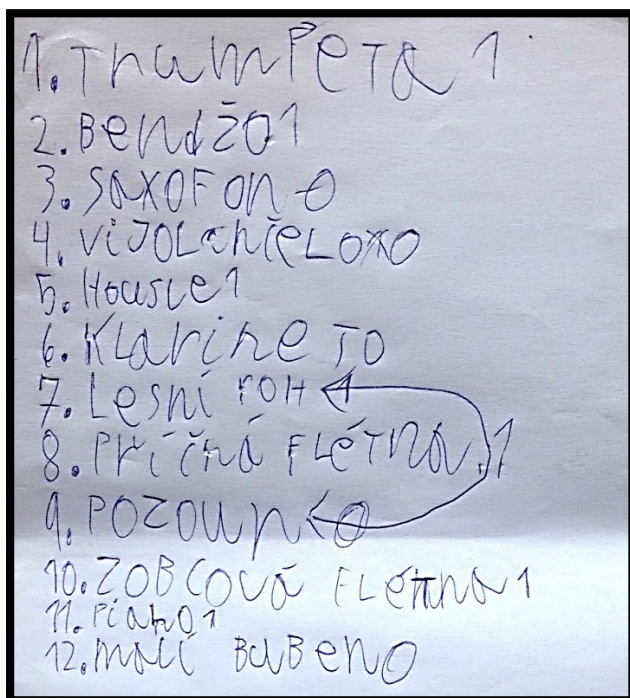
HOUSLE	HARFA	TAMBURÍNA	TRUBKA
VIOLONCELLO	XYLOFON	MALÝ BUBEN	POZOUN
KONTRABAS	ČINELY	ZOBCOVÁ FLÉTNA	TUBA
KYTARA	TRIANGL	PŘÍČNÁ FLÉTNA	LESNÍ ROH
BENDŽO	ROLNIČKA	KLARINET	AKORDEON
KLAVÍR	RUMBA KOULE	SAXOFON	DUDY

Tabulka s anglickými názvy hudebních nástrojů

VIOLIN	HARP	TAMBOURINE	TRUMPET
VIOLONCELLO	XYLOPHONE	SNARE DRUM	TROMBONE
DOUBLE BASS	CYMBALS	RECORDER	TUBA
GUITAR	TRIANGLE	TRANSVERSE FLUTE	FRENCH HORN
BANJO	JINGLE BELL	CLARINET	ACCORDION
PIANO	MARACA	SAXOPHONE	BAGPIPES

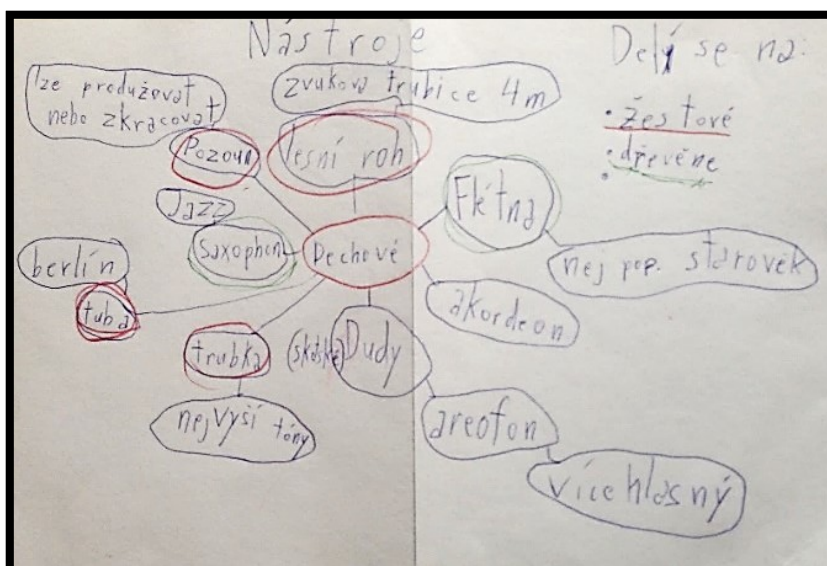
Příklad č. 10

Žákovo řešení poslechové poznávačky.



Příklad č. 11

Ukázka výsledného plakátu, který formou myšlenkové mapy pojednává o dechových nástrojích.



<p>Datum: 11.4.19.</p> <p>Téma: Hudební skladatelé</p>	<p>Škola: ZŠ V Remízku</p>	<p>Třída: 5.</p> <p>Počet žáků: 16</p>
<p>Průběh hodiny:</p> <p>Na začátku hodiny jsem se dětem představila a seznámila jsem jim průběh hodiny.</p> <hr/> <p>Položila jsem žákům otázku, co se jim vybaví, když se řekne „stroj“.</p> <hr/> <p>Ve skupinách měli vymyslet co nejvíce podstatných jmen se vzorem <i>stroj</i>. Poté je po skupinách přečetly.</p> <hr/> <p>Následovalo sestavování stroje času. Žáci po jednom chodili na koberec a vytvořili jednu součástku stroje, která se neustále hýbe a dělá jeden zvuk.</p> <hr/> <p>Do dvojic dostali žáci jednoho skladatele,</p>	<p>Poznámky:</p> <p>Ve třídě byl chlapec s vysokým ADHD. Pracovala s ním asistentka pedagoga. Učitelka mě varovala, že chlapec může dělat problémy.</p> <hr/> <p>Žáci aktivně odpovídali. Nenapadl je šicí stroj, ale padaly i jiné asociace, než jaké jsem měla připravené.</p> <hr/> <p>Téměř každá skupina měla jiná slova. Překvapilo mě, že skupiny vybírají slova, která mají kořen <i>stroj</i> (Příklad č. 12).</p> <hr/> <p>Tuto aktivitu měli žáci velice rádi. Chtěli ji ještě na konci hodiny jednou. Žáci byli kreativní u vymýšlení pohybů. Zapojili se všichni.</p> <hr/> <p>Používali učebnice, historické knihy a mnou připravené listy (Příklad č. 13). Ve třídě byl</p>	<p>Otázky:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Měla bych nutit žáky, kdyby se nechtěli zapojit?</p> <hr/> <p>Bylo by pro děti lepší, kdyby si</p>

<p>ke kterému měli zjistit co nejvíce informací.</p>	<p>příjemný pracovní ruch. Každá dvojice zjistila velké množství informací. Problém dělal jen Beethoven, o kterém dnes někteří slyšeli poprvé.</p>	<p>vybraly skladatele samy?</p>
<p>S další dvojicí si sdíleli načtené informace a zapisovali je do Vennova diagramu (Příklad č. 14).</p>	<p>Děti nebylo přesně do čtveřic, proto jsem dvě dvojice musela rozdělit, aby vytvořily trojici. Vůbec jim to nevadilo a dokázaly předat zjištěné informace druhým samy.</p>	<p>Mohlo dojít k situaci, že si dvojice budou zapisovat informace do jednoho papíru, pak bych je nemohla rozdělit.</p>
<p>Vybrali jednu osobnost z prostudovaných a vymysleli otázky (Příklad č. 15) pro rozhovor, který následně předvedli zbytku třídy (Příklad č. 16).</p>	<p>Pro skupiny bylo snadné se rozhodnout, s jakou osobností rozhovor udělají. Jedna skupinka stihla dokonce dva rozhovory. Otázky byly originální a odpovědi velice bohaté. Jedna skupinka nepotřebovala poznámky, vše si pamatovali. Žáci uhodli všechny osobnosti kromě Beethovena, kterého tolik neznali.</p>	<p>Co kdyby se ve skupině nedohodli o výběru osobnosti k rozhovoru?</p>
<p>Opět v lavicích jsem vedla reflexi hodiny pomocí otázek.</p>	<p>Konkrétní otázky: <i>Co jste se dnes dozvěděli nového? Přišlo</i></p>	

	<i>vám něco zajímavého? Jak se vám pracovalo?</i>	
Vytvořili jsme znovu stroj času, který nás dostal do přítomnosti.	Touto aktivitou jsme příjemně zakončili hodinu.	
<p>Shrnutí: Díky malému počtu dětí a jejich aktivitě se mi ve třídě učilo velice příjemně. Hodinu narušoval chlapec s ADHD, šlo především o část výuky, kdy žáci pracovali ve skupinách. Žák odmítal pracovat s přiděleným spolužákem. Díky asistence se situace stabilizovala. V polovině hodiny přišel do třídy další žák, který byl cizinec a bylo pro něj těžké se začlenit do zaběhlého procesu vyučování. Vše, co se děje, jsem mu vysvětlila a přiřadila jsem ho do skupiny, ale nedokázal se plně zapojit.</p> <p>Celkově mě překvapilo, kolik toho žáci o tématu již znají. Nebylo pro ně těžké pracovat jak samostatně, tak ve skupinách. Vymysleli krásné otázky pro rozhovor. Hraní samotného rozhovoru bylo nad mé očekávání, opravdu se do role vžili, popsali nejdůležitější informace, a tak zbytek třídy lehce uhodl, o koho se jedná.</p> <p>Nestihli jsme poslední aktivitu, kdy žáci měli chodit k tabuli a zapisovat ke skladatelům informace, které si zapamatovali z hodiny. (Po skončení hodiny, jedna žákyně šla a tento úkol splnila sama místo přestávky, což dokazuje, že pracovní klima je zde skvěle vybudované.) Reflexi jsem stejně zařadila, i když rychlejší verzi. Slovně jsme si řekli, co se žáci dozvěděli nového, a nebylo toho málo. Protože si žáci chtěli zopakovat stroj času, na konci hodiny jsme se znovu touto aktivitou dostali do přítomnosti.</p>		

Příklad č. 12

Slova, která mají vzor *stroj* a sepsané informace k W. A. Mozartovi.⁶⁷

Stroj	W.A. Mozart
Přístroj	Jako malý už byl velmi talentovaný.
na stroj	Narodil se 24.1. v roce 1756.
výstroj	Napsal operu Figarovs svatba.
postroj	Zemřel 5.12. v roce 1791 ve Vídni.
ohnostroj	Ve svých 12 letech složil svou
počítač	první operu. Ve 14 letech v
roce 1770 dostal vyznamenání od	
papeže klementa X, v. Ve 23 letech roku	
1779 složil Symfonii zvanou Patřičná.	
Ve 35 letech roku 1791 napsal operu i pro	
prosté lidi jménem kouskova Elitán.	
Jeho posledním dílem před smrtí	
byla smutná skladba "Requiem".	
Mozartovu sochu můžeme hledat ve	
Vídni.	

Příklad č. 13

Ukázka textu, který žáky motivoval k další samostatné práci.⁶⁸



Bedřich Smetana se narodil 2. března 1824 v Litomyšli do rodiny pivovárníka. Otec brzy rozpoznal Bedřichův talent a od útlého věku jej podporoval. Roku 1848 se Smetana stal učitelem hudby v Praze. Špatně placené místo ale brzy vyměnil za profesi učitele klavíru na dvoře Leopolda Thuna. V roce 1849 se oženil s Kateřinou Kolářovou, jejich rodinný život poznamenalo úmrtí tří dcer...

⁶⁷ Informace o skladatelích vyhledávali žáci z různých literárních zdrojů:

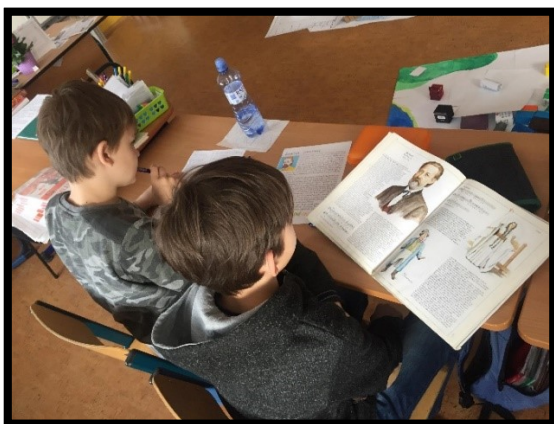
KUNA, M.: *Osobnosti české hudby*. Praha : Fragment, 2011. 64 s. ISBN 978-253-1274-2.,

PAK, Un-jong: *Sen o radosti z hudby: Wolfgang Amadeus Mozart*. Praha : Ideál, 2012. 39 s. ISBN 978-80-86995-21-2.

⁶⁸ MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, J.: *Prodaná nevěsta*. Praha : Albatros, 2015. 53 s. ISBN 978-80-00-04070-7.

Příklad č. 13

Žáci hledají ve dvojicích další informace o Bedřichu Smetanovi.



Příklad č. 14

Ukázka Vennova diagramu pro dvě množiny.

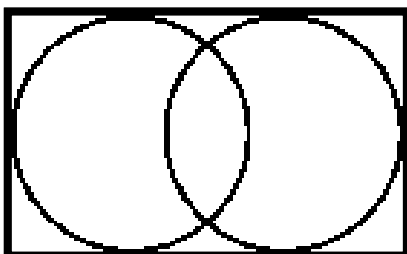
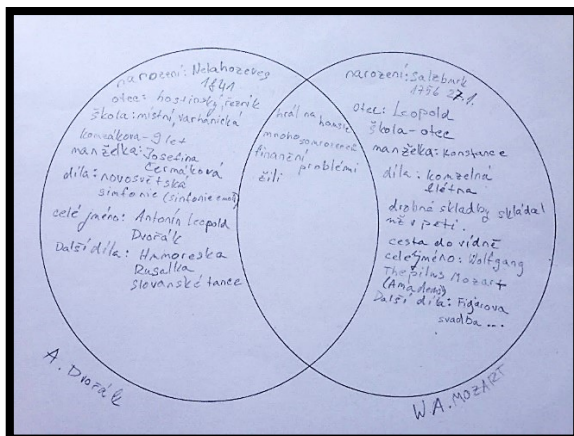
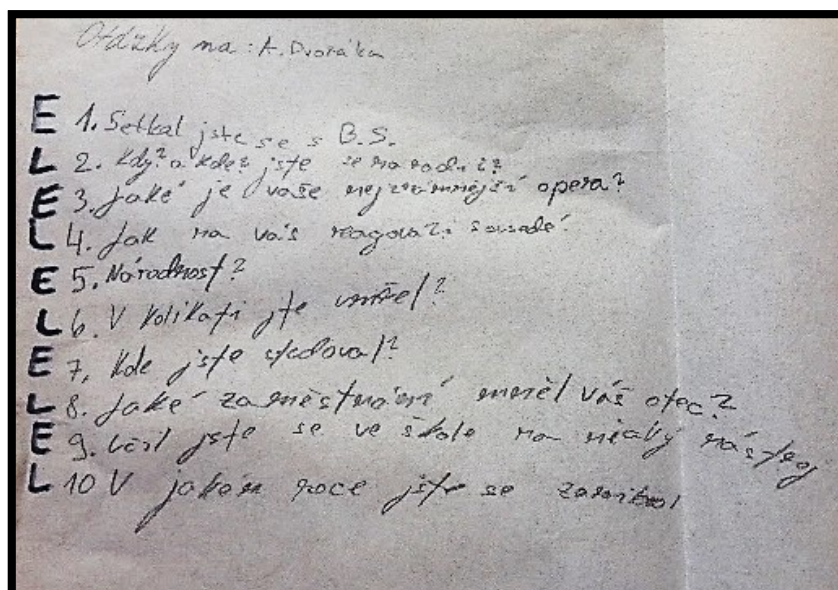


Diagram s informacemi o A. Dvořákovi a o W. A. Mozartovi.



Příklad č. 15

Otázky, které žáci připravili pro fiktivní rozhovor s Antonínem Dvořákem.



Příklad č. 16

Žáci dělají rozhovor se slavnou osobností, přítomen je i moderátorka a kameraman.



<p>Datum: 11.4.19.</p> <p>Téma: Bedřich Smetana</p>	<p>Škola: ZŠ V Remízku</p>	<p>Třída: 4.</p> <p>Počet žáků: 25</p>
<p>Průběh hodiny:</p> <p>S dětmi jsem se seznámila a představila jsem jim vyučovací hodinu.</p> <hr/> <p>Každý dostal matematický příklad na rozřazení do skupin.</p> <hr/> <p>Skupiny obdržely hudební šifru, kterou žáci společně řešili. Byla jsem tu pro ně k dispozici, kdyby potřebovali poradit.</p> <hr/> <p>Následovala aktivita V – CH – D, kdy si nejdříve ve skupině vyplnili dva první sloupce, které jsme poté společně vypisovali na tabuli.</p> <hr/> <p>Ve skupině si rozdělili role a zjišťovali nové informace do třetího sloupce pomocí připraveného listu o BS</p>	<p>Poznámky:</p> <p>Žáci pracovali v lavicích a poté různě po třídě ve skupinách. Podle výsledků se žáci rozřadili do skupin.</p> <hr/> <p>Rozřazení do skupin nedělal žádný problém.</p> <hr/> <p>Rychlejší skupiny čekaly na ostatní. Rozdíl v poznávání not byly velké. U nikoho jsem však nemusela psát notovou osnovu s názvy not, požádala jsem rychlejší žáky, aby jim pomohli.</p> <hr/> <p>Každá skupina přišla s určitými informacemi. Žáci měli přehled zvláště o díle „Má vlast“. V druhém sloupci však neměli téměř nic (Příklad č. 17).</p> <hr/> <p>Udělené role opravdu dobře dodržovali. Navzájem se poslouchali a zaznamenali hodně informací.</p>	<p>Otázky:</p> <p>Jak bude výuka probíhat při velkém množství žáků?</p> <hr/> <p>Co nabídnout skupině, která rychle přijde na řešení?</p>

<p>Společně jsme si prošli informace na tabuli, zda jsou pravdivé a odpovídali jsme si na své otázky. Veškeré nové informace jsme psali do třetího sloupce.</p>	<p>Každá skupina chtěla mít slovo. Našli zajímavé informace, ale na některé otázky (<i>žil v Plzni, kolik měl dětí, jeho poslední skladba...</i>) jsme si nemohli odpovědět, protože žáci nepoužívali další informační zdroje. Nechala jsem proto tyto otázky jako výzvu do dalších hodin HV.</p>	
<p>Utvořily se dvojice podle stejných oper na lístečku. Každý dostal testové otázky a měl čas odpovídat samostatně (Příklad č. 18). Poté ve dvojici sdíleli své odpovědi a měnili je tak, aby byli za jedno.</p>	<p>Při velkém počtu žáků zde nefungoval systém v lístečkách. Nejspíše byli žáci již unavení a nesoustředili se, a tak zařazení se do dvojic a do dalších skupin dělalo problém. Především nepochopili, že se ve stejné dvojici, v které si kontrolovali odpovědi, mají spojit s další dvojicí. Žáci se rozdělovali a spojovali se náhodně.</p>	<p>Co způsobilo, že žáci nepochopili přesné instrukce?</p>
<p>K závěrečné reflexi jsme se sešli zpět v lavicích a ptala jsem se dětí na otázky k hodině.</p>	<p>Konkrétní otázky: <i>Jak se vám spolupracovalo s druhými? Dělalo vám problém domluvit se na jedné odpovědi? Co jste se dnes dozvěděli nového?</i></p>	

Shrnutí: Ve třídě jsem učila poprvé a na začátku jsem se obávala velkého počtu žáků. Tato hodina je jediná, kde bylo více než 16 dětí. Pomohlo mi, když jsem spatřila známé tváře z matematického kroužku, který jsem na této škole vedla minulý rok. Také jsem si byla již jistější, neboť tuto hodinu jsme již jednou realizovala, a tak jsem byla připravená na případné problémy.

Kvůli velkému počtu žáků byl ve třídě mnohem větší hluk než v hodinách jiných. Nevšimla jsem si však, že by žáci dělali to, co nemají, ale naopak se zapojovali do aktivit. Třída byla zvyklá na metody, které jsem zařazovala, a na práci ve skupinách, proto jim nedělala žádné problémy. Mezi žáky však byly rozdíly, co se týče aktivity a již získaných vědomostí. Proto byly skupinky, které měli hned hotovou práci a čekali na ostatní, přičemž se nudily. Neměla jsem připravenou práci pro rychlíky, tak jsem jim improvizovaně zadala další činnosti ve vyhledávání informací v knihách, ale do toho se již moc neměli. Nevnímám situaci, kdy je někdo rychlejší než druhý, jako špatnou, posilují si tím trpělivost a toleranci k ostatním. V této hodině se však nepodařilo tyto vlastnosti rozvíjet zvláště při poslední aktivitě, kdy žáci vyplňovali kontrolní test. Někteří žáci byli hotovi hned a já jsem zareagovala tak, aby se spojili s dalším rychlíkem. Pak ale nevycházeli dvojice podle lístečků. Děti v této chvíli byly hodně hlasité a unavené.

Oproti hodině v ZŠ Scio žáci lépe vnímali zadání a snažili se ho dodržet. U řešení šifry věděli, na co slouží písmena na tabuli. Většina skupin opravdu přečetla text o Bedřichu Smetanovi tak, jak měla, a až po přečtení si do tabulky zapisovala údaje, které si zapamatovala. Méně však žáci vymýšleli otázky do prostředního sloupce a méně pracovali s dalšími učebními materiály. Překvapilo mě, že žáci mají větší rozhled v hudební výchově. Věděli dost informací o BS a také, co je to symfonická báseň.

Když se žáci měli vyjádřit, jak se jim pracovalo ve skupinách, tak převážně odpovídali pozitivně. Dokázali se dohodnout a plnili požadavky vyučujícího. Sama jsem ze spolupráce mezi žáky měla velmi dobrý pocit.

Příklad č. 17

Vyplněná žákovská tabulka V – CH – D (na téma Bedřich Smetana).

VIM	CHCI VEDĚT	DOZVĚĎEL JSEM SE
<p>ZNA'MÍ HUDEBNÍ SKLADATEL</p> <p><i>Bedřich Smetana</i></p> <p>Který napsal symfonickou báseň Vltava o krásách které našel dříve když přišel do Prahy.</p>	<p>Jaká byla jeho první skladba.</p>	<p>N. 2.3.1824 VLTYMYSLI DO RODINY PIVOVARNÍKA 1843 se stal učitelem hudby v Praze 1849 se oženil s Jakšínou Kolářovou jeho druhou ženou se stala Beatrix Ferdinandová. Jeho skladby: JAHNČÍK V BĚCÍCH, TRADANKA HŘEŠKA, JALBOR, LUBĚŤ, DVE VPOVĚ, HOLUBEK A, TABĚSMETVÍ, ČERTŮVA NEVĚSTA</p>

Příklad č. 18

Žáci samostatně pracují na závěrečném testu (Ukázka textu Viz Příklad č. 4).



Příklad č. 18

Žáci při samostatné práci na závěrečném testu.



Závěr

Tématu kooperace ve vyučování je v současné době potřeba věnovat velký význam, neboť směřuje k efektivní spolupráci a rozvíjí jedince po všech stránkách. Práce s ostatními pomáhá ke zvýšení množství naučené látky a pozitivně ovlivňuje vztahy i učení.

V dokumentu RVP ZV je termín kooperace zmíněn pouze v oblasti sociální učení, ale kooperativní přístup rozvíjí všechny klíčové kompetence, které jsou v dokumentu definované. Především rozvíjí mezipředmětové vztahy, což je velmi důležité pro smysluplné vyučování. Cílem kooperace je pozitivní závislost mezi žáky, kde jedinec dosáhne cíle tehdy, když k cíli dosáhnou i druzí. K efektivní kooperaci je důležité zajistit bezpečné prostředí, a to je z velké části na pedagogovi. Učitel motivuje žáky k činnostem, specifikuje vzorec chování, přiděluje role, nabízí dostatečné množství materiálů k učení, určuje cíle vyučování a snaží se je naplnit i tím, že zařazuje správné metody a strategie do výuky. Aby kooperace mohla fungovat, je potřeba klást důraz na přítomnost rozvoje kritického myšlení v činnostech dětí ve výuce.

Program RWCT, pro který je kritické myšlení základem, nabízí velké množství metod. Některé z metod jsem ve výchovně-vzdělávacím procesu uplatnila. Výsledkem je bohatý didaktický materiál, který může být přínosem pro další studenty učitelství ale i pro stávající učitele. Ukázalo se, že metody vtáhly žáky do probíraných témat. Ve většině případů užití metody zajistily efektivní kooperaci mezi žáky a rozvíjely jejich tvořivé myšlení. To se projevilo tak, že žáci ve skupinách neměli velké problémy mezi sebou spolupracovat. Střídali se v činnostech, nebáli se vyjádřit svůj názor a přispět novou myšlenkou. Naslouchali si, vyjadřovali se k tématu a směřovali k jednomu společnému cíli. Tím plnili cíle hodin. Každý zaujal určitou roli ve skupině a navzájem si předávali získané informace, které zmiňovali v reflexi. Se získanými informacemi dokázali žáci dál pracovat.

Pro mě-jako pro pedagoga-bylo nejnáročnějším úkolem hodinu připravit tak, abych v jejím průběhu mohla zaujmout „jen“ roli pozorovatele a aby se žáci pomocí kooperace a tvořivého myšlení dozvěděli z tématu vyučovacích hodin maximum. Průběh vyučovacích hodin byl sám o sobě příjemný a přínosný pro každého člena skupiny. Úskalí,

keré přicházelo, bylo v tom, že jsem skupiny neznala a nevěděla jsem, jak moc jsou na kooperaci zvyklí, jak skupina uvnitř funguje. Věřím ale, že narůstající pedagogickou praxí se tato moje schopnost bude zvyšovat. Zařazené metody splnily své cíle i přes jedince, kteří hodinu narušovali. Vzhledem k tomu, že jsem neměla možnost ve svém výzkumu pracovat s uvedenými skupinami dětí delší dobu, neměla jsem možnost sledovat vývoj těchto skupin v delším časovém horizontu. Navzdory tomu však mohu říci, že kooperativní výuka umožňuje rozvíjet stanovené kompetence žáků a napomáhá k rozvoji jejich kritického myšlení. Dílčím cílem této práce bylo vytvořit didaktický materiál založený na kooperativní výuce. Věřím, že mnou stanovené návrhy vyučovacích hodin a výsledný metodický materiál inspiruje další pedagogy, kteří uvažují o intenzivnějším využití kooperativního učení ve svých vyučovacích hodinách (ať už se jedná o předmět hudební výchovy, ale i další předměty, které s hudební výchovou souzní a nabízejí mezioborovou spolupráci).

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použité literatury:

BELZ, H. a SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Překlad Dana Lisá. Vydání 3. Praha : Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

ČAPEK, R.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha : Grada, 2015. 604 stran. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, J., ZÁTKA, P., a ADLA, Z.: *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 9. vydání. Ilustroval J. KALOUSEK. V Praze : Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03686-1.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Překlad Karel Balcar. Vydání 3. Praha : Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Vydání 1. Praha : Karolinum, 2001. 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha : Portál, 2016. 157 stran. ISBN 978-80-262-0983-6.

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozš. a aktualiz. Praha : Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 2000, č. 1-2, s. 8. ISSN 1214-5823.

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

KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E–U–R. In: *Kritické listy*, 2006a, sv. 22., ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, H.: Bainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů. In: *Kritické listy*, 2003, sv. 12, ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, H.: O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. In: *Kritické listy*, 2002, sv. 9, ISSN 1214-5823.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARKOVÁ-KRYSTLÍKOVÁ, J.: *Prodaná nevěsta. 1. vydání*. Praha : Albatros, 2015. 53 stran. Příběhy z jeviště; svazek 1. ISBN 978-80-00-04070-7.

NEVYHOŠTĚNÁ, I.: *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání 2., dopl. a přeprac. Praha : Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Seznam použitých internetových zdrojů:

HAUSENBLAS, O.: RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům. *Kritické listy* [online]. 2003, [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/12/_komplet.pdf.

Kritické myšlení o. s. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php.

Učebnice [online]. Dostupné z: https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2015/05/4274-cesky-jazyk-4_kompetencevystupy.pdf.

Úvod - ScioŠkola [online]. Copyright ©H [cit. 11.06.2019]. Dostupné z: https://praha6.scioskola.cz/wp-content/uploads/2018/06/SVP_3-Scio%C5%A0kola_2017_2018_Cesty-k-rozkv%C4%9Btu.pdf.

ZIRHUTOVÁ, E.: *Kooperativní činnosti*. In: Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2011. vydání 2011, 2011 [cit. 11.6.2019]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kooperativn%C3%AD_%C4%8Dinnosti.

Všechny uvedené fotografie jsou z mého soukromého archivu. Pro potřeby této práce je používám se souhlasem vedení škol.