

# Obsah

Obsah.....	1
Úvod .....	4
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1. Trendy současného vzdělávání na 1. stupni základní školy .....	5
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	5
1.2 Klíčové kompetence .....	6
1.3 Změny v pojetí výuky.....	7
1.3.1 Konstruktivistické, transmisivní pojetí vyučování .....	9
1.4 Čtenářská a písarská gramotnost .....	10
1.4.1 Úroveň čtenářské gramotnosti ve výzkumech PISA – výsledky výzkumu z let 2000 a 2009.....	12
1.4.2 Čtenářství.....	14
1.4.3 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole.....	16
2. Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy.....	19
2.1 Český jazyk a literatura v RVP ZV .....	20
2.2 Proměna pojetí výuky předmětu Český jazyk a literatura a vlivy tradice .....	22
2.3 Vyučovací metody v Českém jazyce a literatuře.....	23
3. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) .....	25
3.1 Hlavní východiska programu RWCT .....	25
3.1.1 Bloomova taxonomie.....	26
3.1.1.1 Kladení otázek pro aktivní myšlení .....	27
3.2 Třífázový model výuky E – U – R .....	28
3.2.1 E – Evokace (1. fáze).....	30
3.2.2 U – Uvědomění si významu informací (2. fáze).....	30
3.2.3 R – Reflexe (3. fáze).....	31
3.3 Vyučovací metody a formy v programu RWCT .....	31
3.3.1 Metody vhodné pro fázi evokace.....	32

3.3.2 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací .....	33
3.3.3 Metody vhodné pro fázi reflexe.....	34
3.4 Hodnocení v programu RWCT .....	34
4. Význam programu RWCT pro výuku Českého jazyka a literatury a rozvoj komunikace na 1. stupni ZŠ .....	36
4.1 Dílna čtení .....	38
4.2 Metody rozvíjející kritické myšlení.....	40
Závěr teoretické části.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
5. Cíle praktické části .....	47
6. Použité výzkumné metody .....	48
7. Výzkumné prostředí a jeho charakteristika .....	50
7.1 Charakteristika 1. základní školy .....	50
7.1.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 1. základní školy .....	50
7.2 Charakteristika 2. základní školy.....	52
7.2.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 2. základní školy .....	53
7.3 Charakteristika 3. základní školy .....	56
7.3.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 3. základní školy .....	57
7.4 Výzkumné třídy a jejich charakteristika.....	60
8. Popis a analýza vyučovacích hodin.....	62
8.1 Hodina českého jazyka (4. ročník 3. ZŠ).....	62
8.2 Hodina českého jazyka (4. ročník 1. ZŠ).....	64
8.3 Hodina literatury (4. ročník 3. ZŠ) .....	66
8.4 Hodina literatury (4. ročník 1. ZŠ) .....	67
8.5 Hodina českého jazyka (2. ročník 3. ZŠ).....	69
8.6 Hodina českého jazyka (2. ročník 2. ZŠ).....	71
8.7 Hodina literatury (2. ročník 3. ZŠ) .....	74

8.8 Hodina literatury (2. ročník 2. ZŠ) .....	76
9. Vyhodnocení výzkumu.....	81
Závěr diplomové práce .....	86
Literatura a další zdroje .....	88
Přílohy .....	91

# Úvod

Primární úlohou se v pedagogice stává vychovat z nových generací tolerantní a samostatné lidi, kteří budou tvořiví, otevření novým možnostem, komunikačně vybavení, připravení pro život. Stávající vzdělávací dokumenty, kterými se naše školství řídí, ukazují cestu pro učitele, vychovatele a další osoby vstupující do procesu vzdělávání dětí, jak položit dobré základy nejen znalostí, ale též návyků a dovedností. Z toho důvodu v diplomové práci své zájmy upírám k programu RWCT jako k nástroji pro naplňování výše zmíněných kvalit. Tento program je nejčastěji skoloňován v souvislosti se čtením a psaním, hlavní náplní předmětu Český jazyk a literatura.

Téma práce „Program RWCT a výuka Českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ“ bude zpracováno v teoretické části na základě informací získaných z odborné literatury. Následně pak tyto data budou doložena v praktické části na základě vlastní zkušenosti z náslechnů ve třídách pracujících podle různých postupů a metod.

Stanovila jsem si následující cíle teoretické části:

1. Vymezím cíle, obsah, postupy a metody ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ v současnosti, hlouběji pak ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.
2. Vymezím podstatu programu RWCT, jeho cíle, metody a postupy pro 1. stupeň ZŠ.
3. Zaměřím se na rozvoj gramotnosti v Českém jazyce a literatuře prostřednictvím programu RWCT.

V praktické části pak bude mým úkolem, na základě pozorování, popsat průběh hodin vedených odlišnými metodami učení a analyzovat je z hlediska naplňování současných cílů vzdělávání.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Trendy současného vzdělávání na 1. stupni základní školy

V historii vzdělávání na prvním stupni základních škol docházelo k mnoha změnám. Naše školství prošlo další takovou změnou, kurikulární reformou, která přinesla především změny v obsahu a cílech vzdělávání. Již nejde jen o předávání znalostí, nyní se klade důraz na to, aby žáci dokázali s informacemi pracovat a osvojovali si tím potřebné dovednosti pro budoucí vzdělávání a život vůbec. Dnešek se obrací k rámcovému vzdělávacímu programu, klíčovými kompetencím a k individuálnímu přístupu k žákům. Dnešek se obrací ke školním vzdělávacím programům, které se přizpůsobují individualitám žáků, jejich potřebám a možnostem díky vlastnímu stanovování cílů, metod a postupů při vyučování. Cílem v dnešní době je, aby žáci chápali smysluplnost činností, snažili se o sebevzdělávání a využívali nabyté dovednosti ve svém budoucím životě.

### 1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) vznikl, v návaznosti na Bílou knihu, jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání“ (SPILKOVÁ 2005, s. 22).

Ve školské reformě již nejde o převážně paměťové osvojování poznatků, nyní jde o kultivovaný rozvoj celé osobnosti dítěte, o získání zkušeností jak zacházet s informacemi, nejen je znát, ale i získat nástroj pro práci s nimi. Jedním z hlavních cílů vzdělávání je získání celoživotních dovedností, tzv. klíčových kompetencí. Lze je chápat jako „souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj“ (RVP ZV 2005, s. 11).

„Obsah vzdělávání v RVP je koncipován do širěji pojatých vzdělávacích oblastí, což umožňuje i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů“ (SPILKOVÁ 2005, s. 24). Díky této koncepci lze integrovat a propojovat poznatky, lépe nahlížet na souvislosti a vztahy. Zásluhou toho je zde i prostor pro změnu v nahlížení na proces vyučování. Již nejde jen o výsledek učení,

ale o celý jeho průběh, kde hlavním pilířem se stává slovo „kvalitní“ – kvalitní klima ve třídě, kvalitní komunikace žáků navzájem i s učitelem, rodiči, kolegy. Můžeme sem samozřejmě zařadit i strategie a metody učení a v neposlední řadě i způsoby hodnocení žáků.

Díky školské reformě již nejsou striktně vymezeny časové údaje o zvládnutí učiva, RVP ZV vymezuje tzv. očekávané výstupy, což jsou činnostně zaměřené výstupy, kterými mají žáci disponovat na konci určitého období. Tyto výstupy rozvádějí učitelé do jednotlivých ročníků, vytvářejí tím postupné kroky, které žáci naplňují a tím dosahují očekávaných výstupů.

Oproti osnovám, které byly totožné pro veškeré školy v republice, RVP ZV vymezuje jen základní požadavky ze strany státu a každá škola si tvoří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), kde si cíle z RVP konkretizuje a přizpůsobuje je charakteristice školy, zkušenostem učitelů, potřebám žáků. RVP ZV je tedy závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů, dokumentů na školní úrovni.

## **1.2 Klíčové kompetence**

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu“ (RVP ZV 2005, s. 11). Klíčové kompetence jsou formulovány tak, aby jejich naplňováním mohl žák (člověk) zvládnout úkoly a situace nejen během studia, později i v práci a celkově ve svém životě.

Osvojování kompetencí je dlouhodobý a komplikovaný proces, který začíná již v předškolním období a probíhá celý život. „Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního proces“ (RVP ZV 2005, s. 11).

V období základního vzdělávání jsou vymezeny následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Klíčové kompetence nejsou separované, mohou se navzájem a různými způsoby prolínat. Klíčové kompetence je možné rozvíjet v jakémkoliv vyučovacím předmětu, jsou mnohoúčelové, mají rozsáhlejší působnost. Proto k jejich rozvíjení a utváření musí být směřován celý vzdělávací obsah.

Učivo je v RVP ZV chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

### **1.3 Změny v pojetí výuky**

#### **Na dítě orientované pojetí výuky**

Největší změnou je vnímání dítěte (žáka) jako osoby plně rozvinuté, kompetentní narozdíl od dřívějšího vnímání dítěte jako osoby nehotové, nezralé, sociálně a morálně nerozvinuté, toto vnímání předpokládalo, že se jí žák teprve stane. „Pojetí dítěte jako svébytné osobnosti s vlastní identitou, právy a vlastním viděním světa znamená zásadní změnu v přístupu učitele k žákům, změnu komunikace při vyučování“ (SPILKOVÁ, HAUSENBLAS 1994, s. 14). Je třeba, aby učitel žáky respektoval, empaticky se k nim přibližoval, chápal jejich potřeby a toleroval je. Pilířem pro tento přístup je v partnerském, komunikativním přístupu k žákům. V dnešní době je respektován individuální vývoj dítěte, je mu umožněno dělat chyby, lišit se od ostatních, hledat a nalézat, být samo sebou.

Role učitele se posunuje do nového rozměru. Stává se spíše facilitátorem<sup>1</sup> učení žáků, inspiruje žáky, nabízí, uvádí do věcí, je doprovodem dětem na cestě za poznáním. Pokládá žákům kvalitní otázky, které rozvíjejí jejich myšlení a jejich odpověď vyžaduje zdůvodnění, obhájení, vysvětlení.

**Cílem** vzdělávání je pak kompaktní rozvoj osobnosti dítěte (člověka). Cílem vyučování je celková kultivace osobnosti dítěte, objevení jeho potenci, osvojení základních kulturních dovedností jako nástrojů k dalšímu vzdělávání, stavění základů celistvého obrazu světa, chápání vztahů, souvislostí. Cílem také je získat žáka pro učení, poznávání, objevování, vzdělávání celkově. V RVP ZV bychom nově formulované cíle vzdělávání našli pod kapitolou Klíčové kompetence (viz RVP ZV 2005, s. 11 – 13).

## **Obsah**

Obsah vzdělávání stanovuje RVP ZV. Je rozčleněn do vzdělávacích oblastí a jednotlivých vzdělávacích oborů. Je kladen důraz na propojování oborů a na mezipředmětové vztahy. Povinné je zařazení průřezových témat, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Tyto oblasti vytváří obsahový rámec, který by měl být naplňován v průběhu školní docházky. Dnes již není stěžejní dosáhnout velkého množství znalostí a jejich pamětného uchopování, především je potřeba naučit se takovým dovednostem, které povedou k vyhledávání informací a práci s nimi.

## **Metody a postupy**

„Z hlediska metod a strategií výuky lze na dítě orientované pojetí vyučování označit jako činnostní a zkušenostní. Namísto sdělování poznatků v hotové podobě je zdůrazňován význam společného hledání, experimentování, objevování, konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušenosti, prožitku“ (SPILKOVÁ 2005, s. 65). Jakýmsi centrem tohoto pojetí vyučování by měly být aktivní vyučovací metody (rozhovory, diskuze, projekty, řešení problémových úkolů, dramatické hry), takové metody, které žáky podněcují k samostatnému objevování nových způsobů řešení a vyhledávání informací.

---

<sup>1</sup> Facilitátor – povzbuzovač, usnadňovač



## Hodnocení

Také hodnocení prochází změnou. Již není zaměřené jen na množství znalostí ale na hodnocení celku, zahrnující co se žák naučil, jak se to naučil, podmínky, které pro učení měl. „Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů“ (KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ 2005, s. 17).

Vedle sumativního hodnocení<sup>2</sup> (hodnocení učení) se klade důraz na hodnocení formativní<sup>3</sup> (hodnocení pro učení). Posuzující jazyk nahrazuje jazyk popisný, který žákům poskytuje zpětnou vazbu, čímž se naplňuje poznávací funkce hodnocení.

Vedle stále převládajícího známkování se objevují i další formy hodnocení, zvláště slovní hodnocení, které je již považováno za rovnoprávné se známkováním, stejně tak se stále více uplatňuje hodnocení formou portfolia (více viz kapitola 3.4).

### 1.3.1 Konstruktivistické, transmisivní pojetí vyučování

*Transmisivní pojetí vyučování* je založeno na metodě výkladu jakožto na hlavním znaku uchopování informací. Není zde přítomen proces zjišťování informací, vlastního bádání a objevování. Před žáky jsou předloženy vědomosti jako hotové produkty, se kterými dále neumí operovat, hledat souvislosti, nechápou skutečnou podstatu. Tento způsob předávání informací nevede ke kritickému přijímání, chybí zde vlastní názor. „Přestože je tradiční, transmisivní pojetí vyučování považováno za historicky i teoreticky překonané, reálně existuje a přežívá i v současné době“ (SPILKOVÁ A KOL. 2005, s. 32).

*Konstruktivistické pojetí vyučování* umožňuje žákům vlastní konstruování poznatků a jejich objevování na základě dosavadních zkušeností. Akceptuje a především využívá rozmanitost znalostí a zkušeností žáků. V tomto pojetí jde o to, aby se žáci postupně přibližovali informacím, aby uchopovali daný problém a nahlíželi na něj z více možných stran, hledali odpovědi na problémové situace. Žák je postaven do role vědce (badatele), kde vědec provádí výzkumná hledání odpovědí, tvoření závěrů a hypotéz, kladení otázek.

---

<sup>2</sup> Finální, shrnující

<sup>3</sup> Průběžné, dílčí, diagnostické

### *„Transmisivní pojetí školy*

- žák neví (neumí) a do školy přichází, aby se naučil
- učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví
- inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe

### *Konstruktivistické pojetí školy*

- žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul – a to ve skupině
- učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně za účasti a přispění všech
- inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním“ (TONUCCI in SPILKOVÁ, HAUSENBLAS 1994, s. 16).

V konstruktivistickém pojetí výuky jsou žáci k učení vnitřně motivováni, jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali své myšlenkové pochody, díky tomu hledali v učení smysl a za své učení se stávali spoluzodpovědnými. Jedním z významných cílů je rozvoj kritického a tvořivého myšlení.

## **1.4 Čtenářská a písařská gramotnost**

Gramotnost je v pedagogickém slovníku definována jako: „dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2009, s. 85).

V dřívějších dobách byl termín gramotnost spojován pouze s činnostmi čtení a psaní a jejich dovednostmi se těmito aktivitám naučit a používat je. V současné pedagogické terminologii se použití tohoto termínu rozšířilo na další základní dovednosti jedince – např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost.

Čtenářská gramotnost a její pojetí prochází stálým vývojem a specifikací. Mezinárodní výzkum OECD PISA<sup>4</sup> ji definuje takto<sup>5</sup>: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ Tato definice vymezuje složky čtenářství, které lze testovat, měřit. Pokud však nahlížíme na čtenářskou gramotnost komplexněji, dojdeme k závěru, že obsahuje též složky, které nejsou měřitelné a testovatelné. Jedná se především o hodnotovou a postojoyou rovinu, jako např. vztah ke čtení. Z tohoto důvodu byla čtenářská gramotnost v rámci odborného panelu definována souhrněji: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (ALTMANOVÁ, BERKI, BRDIČKA 2010, s. 7).

Ve čtenářské gramotnosti se propojuje několik úrovní, z nichž žádná není zanedbatelná:

- **vztah ke čtení**
- **doslovné porozumění**
- **vysuzování**
- **metakognice**
- **sdílení**
- **aplikace**

Čtenářská gramotnost má podobnou strukturu jako klíčové kompetence – jedná se o vzájemné propojení komponentů – zvládnutí dovedností, osvojení znalostí, zvnitřnění hodnot a postojů. Jejich naplnění se však nedá dosáhnout současně, při rozvíjení čtenářské gramotnosti je třeba postupovat podle předem stanovených dílčích cílů, díky nimž je možné postupně budovat čtenářskou

---

<sup>4</sup> OECD – Organization for Economic Cooperation and Development, volný překlad Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Česká republika je členskou zemí OECD

<sup>5</sup> Metodický portál RVP:  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska\\_gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost)

gramotnost u žáků, přičemž je důležité respektovat psychický vývoj dítěte a jeho etapy.

Česká republika se v letech 2000, 2003, 2006 a 2009 zúčastnila projektu PISA<sup>6</sup>, jehož cílem je v časově se opakujících intervalech zjišťovat úroveň patnáctiletých žáků ze zemí po celém světě z gramotnosti čtenářské, matematické a přírodovědné. Díky těmto výsledkům je možné podávat informace tvůrcům školské politiky o výkonnosti a úspěšnosti jejich výsledků ve vzdělávání v jejich zemích.

#### **1.4.1 Úroveň čtenářské gramotnosti ve výzkumech PISA – výsledky výzkumu z let 2000 a 2009**

Bylo vymezeno pět typů činností, které mají žáci při řešení úloh vykonávat:

- Obecné porozumění – čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.
- Získávání informací – čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.
- Vytvoření interpretace – čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.
- Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.
- Posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje například stavbu textu, žánr či jazyk autora.

#### **Srovnání výsledků výzkumu z roku 2000 a 2009**

Pro vyhodnocování výsledků byly vytvořeny tzv. škály. Kromě škály, která vyhodnocuje úroveň čtenářské gramotnosti jako celek, byly vytvořeny další tři dílčí škály charakterizující dílčí oblasti čtenářské gramotnosti.

- První škála charakterizuje dovednost získávat informace z textu.
- Druhá škála charakterizuje dovednost interpretovat přečtený text.
- Třetí škála charakterizuje dovednost přečtený text posoudit z obsahového a formálního hlediska a dát jej do souvislostí s poznatky získanými z jiných zdrojů.

---

<sup>6</sup> PISA – Program for international student assessment

*Celková škála* pak charakterizuje čtenářskou gramotnost jako celek, posuzuje všechny plněné úlohy společně. Jednotlivé škály byly ještě rozděleny do *pěti úrovní způsobilosti*, kdy každá z těchto úrovní představuje řadu dovedností, které musí žák projevovat k dosažení dané úrovně. Získání určité úrovně způsobilosti žák dokazuje užívání potřebných dovedností charakterizující tuto úroveň a tím i dovednosti charakterizující úroveň nižší.

V roce 2000 byl celkový výsledek českých žáků v testu zjišťujícím úroveň čtenářské gramotnosti statisticky významně nižší než průměrný výsledek ostatních testovaných zemí. Na celkové škále se naši žáci umístili na 19. místě z 31 zúčastněných zemí. Nejlepších výsledků žáci dosáhli v úlohách na interpretaci textu, nejhorší pak v úlohách, kde měli za úkol získávat z textu různé typy informací. Výzkum PISA dokázal, že čeští žáci lépe uchopí a zpracují informace z textů nesouvislých než z textů souvislých.

V roce 2009 byl celkový výsledek českých žáků v testu zjišťujícím úroveň čtenářské gramotnosti statisticky významně nižší než průměrný výsledek ostatních testovaných zemí. Na celkové škále se naši žáci umístili na 28. místě ze 65 zúčastněných zemí. Od roku 2000 se úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků statisticky významně zhoršila. Obdobně jako v roce 2000 i v roce 2009 naši žáci dosáhli nejlepších výsledků v úlohách se zaměřením na zpracování informací, nejhůře se jim vedlo v úlohách zaměřených na zhodnocení textu. Dalo by se z toho vyvozovat, že s těmito výsledky nejsou zvyklí kriticky posuzovat a vyhodnocovat čtené texty.

Jak v roce 2000, tak v roce 2009 nebyly tyto výsledky nijak překvapivé. Činnosti ve výuce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou nejčastěji směřované ke zpracování informací, vystihnout hlavní myšlenku textu je jedna z nejvyskytovanějších aktivit ve vyučování na českých školách. Málo se však již zařazují aktivity zaměřené na posouzení formy textu.

Oproti výsledkům z roku 2000, kdy se prokázalo, že žáci lépe pracují s nesouvislými texty, výsledky z roku 2009 ukazují, že žáci lépe pracovali s informacemi z textů souvislých.

Od roku 2000 vzrostlo zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní kompetencí ve všech třech testovaných oblastech. Je výzkumem potvrzeno, že chlapci se zhoršují v mnohem větší míře oproti dívkám, což mělo vliv na zhoršení ve

výsledcích výzkumu. Tato stanovení bohužel potvrzují sestupný trend ve výsledcích žáků v České republice, potvrzuje se tím zjištění výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS<sup>7</sup> z roku 2007. „Od roku 2000 do roku 2009 se v České republice zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost, a současně se zmenšila i průměrná hodnota indexu čtení pro radost. Výrazně se také podle žáků zhoršila kázeň v hodinách českého jazyka“ (PALEČKOVÁ, TOMÁŠEK, BASL 2010, s. 7).

### 1.4.2 Čtenářství

„Rozvoj čtenářství u žáků je naléhavým úkolem všech pedagogů ve škole, nejen češtinářů. Školy by se měly stát místy, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto myšlenek. Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání“ (ALTMANOVÁ, BERKI, BRDIČKA 2011, s. 25).

Čtení je ve škole jednou z hlavních náplní předmětu Český jazyk a literatura. Během prvních pěti let školní docházky samotné čtení žáků projde značným vývojem. V dnešní době nastupují žáci do prvních tříd se znalostí čtení písmen, malé procento žáků je s nástupem do školy gramotně zdatné. Na počátku se i přes to dá mluvit o čtenářství, ovšem z trochu jiného pohledu. Žáci knihy nejprve berou do ruky, prohlížejí je, „čtou“ z paměti podle obrázků, poslouchají předčítání dospělých. Žáci skrze toto získávají osobitý vztah ke knihám a jejich čtení.

„Děti se naučí číst během prvního roku, ale cesta k vlastnímu čtenářství může být ještě dlouhá. Schopnost číst se musí stát natolik automatickou, aby dovolovala číst bez soustředění na vlastní mechanismus čtení, dosti rychlou, aby se čtenář do četby ponořil a četba byla zábavnou“ (PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE 2005, s. 463). Naučit se číst bývá pro žáky velice významné a jsou ochotni a schopni do této činnosti vložit veliké úsilí.

Za pět let prvního stupně prochází čtení u žáků vývojem – zlepšuje se rychlost a přesnost čtení, mění, třídí a rozšiřují se jejich čtenářské zájmy, roste

---

<sup>7</sup> TIMSS – Trends in Mathematics and Science study, výzkumný projekt zabývající se na mezinárodní úrovni, mimo jiné, srovnáváním vzdělávacích výsledků žáků ve výuce matematiky

seznam vyhledávaných textů. Neplatí to samozřejmě pro všechny žáky stejně. Žáci, kteří nejsou vedeni ke čtenářství a žáci mající vývojové poruchy čtení<sup>8</sup>, nepřemohou prvotní námahu. Místo čtení tíhnou k jiným volnočasovým aktivitám.

Na konci prvního stupně je možné rozeznat vášnivé čtenáře, vedle běžných čtenářů, příležitostných a bohužel i nečtenářů. Díky zajímavé nebo „módní“ literatuře (dnes např. Harry Potter) není vyloučené, že žáky netíhnoucí ke čtení tato činnost již nevzbudí zájem v pozdějších letech.

### **Vývoj čtenářství v první třídě<sup>9</sup>**

Při vstupu do školy čte malé procento žáků, ostatní se tomu teprve během prvního roku školní docházky učí. Pro děti slouží jako dobrý vzor čtení dospělého, o čtenářství se dá hovořit spíše jako o fázi poslechu i přesto, že již jsou schopni přečíst kratší text. V tomto věku převládají knihy s dětským hrdinou, pohádky, knihy o zvířatech a encyklopedie. Zajímavé pro ně jsou dětské časopisy, komiksy a obrázkové knížky. V tuto dobu je pro ně čtení zatím technickou záležitostí, jsou již však na konci první třídy schopné přečíst drobnou knížku.

### **Vývoj čtenářství ve druhé třídě**

Ještě stále je vhodné dětem předčítat, vhodný je i poslech. Ve čtení se děti zdokonalují a procvičují ho po zvládnutí základů. Postupně se přechází z hlasitého čtení na čtení tiché (sám pro sebe). Pro značnou část dětí je čtení ještě stále obtížné, ještě nelze mluvit o čtení pro zábavu. V tomto období se vyskytuje napodobování různých žánrů literatury, vzhledem k obtížnosti psaní se nedá hovořit o souvislých slohových projevech, snaží se ovšem o imitování literatury, nejčastěji se jedná o komiksovou imitaci a časopisy.

### **Vývoj čtenářství ve třetí třídě**

Děti se již lépe orientují v souvislém textu, ať už se jedná o úryvek či o celou knihu. Ve škole se začíná číst na pokračování a povinná školní četba (čtenářský deník). Pokud jsou k tomu vedeny, některé děti navštěvují knihovnu, přesto ještě není nutné opouštět od poslechů či předčítání. Některým dětem čtení

---

<sup>8</sup> Dyslexie – vývojová porucha čtení, nejčastější forma mezi specificky vývojovými poruchami učení

<sup>9</sup> Dle PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. Třídy*, Praha : Karolinum, 2005. ISBN80-246-0924-X.

stále činí potíže, převážně pokud tato činnost vyžaduje ještě aktivní přístup a příliš se nesnaží o jeho zdokonalení. Převládá již tiché čtení a samostatný výběr knih. Stále dávají přednost pohádkám, nejvíce takovým, kde je jasně vymezené dobro od zla, knihám o zvířatech a komiksům. V psaní se již objevují souvislejší texty.

#### **Vývoj čtenářství ve čtvrté třídě**

Tiché čtení by již mělo být zvládnuto u všech dětí a mělo by být podporováno i ve škole, kdy by již neměla být sledována striktně technika čtení jako spíš pochopení významu obsahu přečteného. Rozšiřuje se rejstřík vyhledávání žánrů. V tomto období se již dají rozeznat čtenáři od nečtenářů. „Vlastní psaní dětí stále četbu doprovází, ale v jiných významech. Děti si začínají opisovat texty druhých, mají rády citáty, opisují písně, básničky. I zde dochází postupně k osobnímu výběru žánrů podle zájmů a orientace“ (PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE 2005, s. 467).

#### **Vývoj čtenářství v páté třídě**

V této době se již objevují „vášniví“ čtenáři, kdy jsou děti již schopny číst delší dobu bez přetržení. Vytřibují si oblíbené žánry, dokonce i autory, některé děti zas jsou schopné přečíst prakticky cokoli. Oproti tomu určité procento dětí nečte téměř vůbec. Převládá oblíbenost knih s dětským hrdinou (dobrodružné, fantasy, dívčí romány), o hrdinství, o lidech celkově, zvláště o populárních lidech jako například známí sportovci nebo hrdinové bojů a válek aj. Encyklopedie jsou většinou vyměněny za časopisy a to převážně u dívek.

### **1.4.3 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole**

„Pokud chceme, aby nejen rodina, ale i škola přispěla k tomu, že z žáků vyrostou nezávislí a přemýšliví čtenáři, je potřeba přímo ve škole vytvářet další předpoklady pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka. Čtenářská gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, tj. i při čtení textů věcných, nejen při literatuře“ (KOŠŤÁLOVÁ, ŠAFRÁNKOVÁ, HAUSENBLAS, ŠLAPAL 2010, s. 8).

**Košťálová uvádí, že...**



### Dochází k tomu, že učitelé nepovažují za svůj úkol učit žáky číst.

Pokud je učitelův záměr, aby jeho žáci četli s porozuměním, je třeba je tomu také naučit. Často se stává, že učitel předpokládá, že je tomu naučí rodiče nebo jiný učitel jiného předmětu. Pokud však škola vytvoří nebo převezme program zaměřený na systematický rozvoj čtenářství, postoj učitelů pak nebude překážkou pro tento rozvoj, za předpokladu, že četba bude probíhat koordinovaně v celé škole.

### Dochází k tomu, že estetické čtení přímo ve škole je považováno za ztrátu času.

V případě tohoto problému převládá názor, že číst se má jinde než ve škole. Škola pak plní pouze funkci ověřovací, kdy žák podá důkaz o tom, že skutečně četl. V lepších případech dochází alespoň k rozhovorům o četbě. Pro žáky není stanoven dostatečný prostor pro soustředěnou četbu o to méně prostoru pak mají pro emocionální prožitek, díky kterému se z nečtenářů stávají čtenáři. Je potřeba tento prostor a dostatek času žákům poskytnout, zařadit do vyučování dílny čtení na všech stupních vzdělávání. Zařazovat do všech předmětů (nejen do literatury) práci s texty s využíváním více zdrojů, např. i internetu, jakožto materiálu pro věcné čtení.

### Dochází k tomu, že učitelé nedůvěřují žákům ve výběru textu.

Pokud k tomu žáci nejsou záměrně vedeni, je proto pochopitelné, že jsou ve výběrech textů buď jednostranní, nebo bezmocní vůbec. Učitelé nenechají žáky vybrat text, protože to neumějí, žáci to neumějí, protože k tomu nejsou vedeni. Pokud chceme odbourat tuto překážku, je potřeba dát ve výběru textu žákům volnost, systematicky a metodicky je k tomu vést. Je potřeba k tomu také mít přehled o současných a vhodných knihách (textech) a brát zřetel na individuální možnosti žáků. V dílnách čtení je možné žáky naučit, jak si doporučit knihu, jak ji hodnotit, poradit se s učitelem o výběru knihy, textu. Vhodná je nástěnka vyvěšená ve třídě s napsanými náměty na poutavé knihy od spolužáků.

S touto problematikou také souvisí obava, aby si žáci nevybírali podřadné texty při samostatném výběru. V tomto případě bývají žákům předkládány převážně texty vybrané učitelem, které nemusí žáky vždy zaujmout, spíše naopak hrozí, že žáky od čtení těmito texty odradí. Aby mohli číst náročnější texty, nejprve je

potřeba motivovat je pro čtení samotné, k čemuž poslouží jakýkoliv text, který žáky zaujme. Pak je teprve možné rozvíjet čtenářské návyky a dovednosti.

#### Dochází k tomu, že učitelé mají za to, že čtení začíná a končí čtením.

Výuka čtení probíhá způsobem, kdy se celé třídy rozdají čítanky, společně se přečte jeden úryvek a k textu se již nenavrací, nehodnotí nebo jen žáci odpovídají na kladené otázky učitelem na nižší úrovni Bloomovy taxonomie (více viz kapitola 3.1.1). Po přečtení úryvku je potřeba své pocity sdílet s ostatními, před jeho přečtením je třeba na nový úryvek nejdříve žáky „naladit“. Je vhodné, aby žáci měli prostor a možnost reagovat na četbu vlastními myšlenkami a pocity z přečteného.

#### **Košťálová shrnuje základní podmínky pro rozvíjení čtenářství.<sup>10</sup>**

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
2. Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
3. Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
4. Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
5. Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
6. Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
7. Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
8. Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
9. Učitelé ovládají vyučovací strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby, umějí žáky vést k výběru textu.
10. Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

---

<sup>10</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, Praha :2010, s. 12

## 2. Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy

„Výuka českého jazyka jako jazyka mateřského a výchova ke čtenářství zdědily na počátku devadesátých let 20. století z celé éry předchozí (i předkomunistické) dominantní pozici ve školní výuce. Přes veškeré civilizační změny posledního půlstoletí zůstává i na začátku 21. století dovednost čtení a psaní samozřejmým základním kamenem vzdělávání a nevyhnutelným prostředkem vzdělávání i kulturního rozvoje“ (WILDOVÁ in SPILKOVÁ 2005, s. 141 - 142).

V hodinách českého jazyka je žádoucí, aby žáci zvládli základy pravopisu a tvarosloví pro budoucí úspěšnou komunikaci jak v mluvené tak v psané formě a aby tyto znalosti a dovednosti měli dostatečně upevněné. „Aby učitel mohl využít v hodině všech nabídek, které čeština poskytuje, musí ji chápat nejen jako soubor mluvnických pravidel, ale také jako dorozumívací činnost, musí vědět, k čemu ji žák v životě potřebuje a mít jasno, co je v ní důležité“ (HAUSENBLAS 1992, s. 7). Škola má poskytovat příležitost, díky které si žáci vybudují komunikační dovednosti a vztah k jazyku mateřskému, a při tom rozvíjet své myšlení. K tomuto záměru je potřeba stanovit si nejobecnější cíle, kterých ve výuce předmětu Český jazyk chceme dosáhnout<sup>11</sup>:

- 1) Naučit se správně mluvit a naslouchat
- 2) Naučit se dobře číst
- 3) Být čtenářem
- 4) Naučit se dobře psát
- 5) Srovnávat podobné jevy
- 6) Třídit pozorované jevy podle souvislostí
- 7) Dospět k jádru myšlenky, textů
- 8) Vnímat společenské zvyklosti

Hodiny českého jazyka a literatury nabízejí možnost něco se dozvědět, nabrat určité dovednosti a také rozvíjet osobnost žáků. Úlohy, problémové situace, otázky mohou žáci nejen řešit, ale také je sami tvořit, vytvářet. K tomu je potřeba zájem ze strany žáků.

---

<sup>11</sup> Podle HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, Praha : H&H, 1992. ISBN

“Škola má soustavně dávat onu příležitost, ve které si žák vybuduje komunikační dovednosti i vztah k mateřskému jazyku a při tom porozvine své systémové myšlení“ (HAUSENBLAS 1992, s. 9).

**Slohová** složka předmětu Český jazyk a literatura je orientovaná hlavně komunikačně, méně vědecky. Se stoupajícím stupněm školy stoupá i naukové zaměření předmětu, na prvním stupni jde převážně o komunikační a jazykovou stránku. „Posláním prvního stupně je vypěstovat u žáků schopnost spisovného projevu, přecházet od neuvědomělého vyjadřování v uvědomělé spisovné (do jisté míry už kultivované) vyjadřování (ČECHOVÁ, STYBLÍK 1998, s. 194). Žáky je potřeba vést k tomu, aby<sup>12</sup>:

- 1) dokázali vyjadřovat své myšlenky a pocity v různých dorozumívacích situacích
- 2) způsob vyjadřování odpovídal tomu, kdo je posluchačem a jaký je záměr projevu
- 3) byli schopni porozumět mluveným projevům jiných, jak obsahově, tak i s ohledem na to, jak a zda se podařilo jazykově respektovat okolnosti a záměr projevu

„Snad nikdo nepochybuje o praktické využitelnosti vědomostí a dovedností, které žák může při kvalitní slohové výuce získat. Přesto je sloh málo oblíbený jak u žáků, tak u většiny učitelů. Někteří pedagogové dokonce přiznávají, že se slohové výuce snaží vyhnout a že jí věnují méně hodin, než by měli. Učitelé se soustředí hlavně na literaturu a jazykové i slohové vyučování stojí na okraji zájmu“ (RYSOVÁ, 2005).

## 2.1 Český jazyk a literatura v RVP ZV

Český jazyk a literaturu v RVP ZV nalezneme ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. „Rozvíjí u žáků osvojení a správné používání ústní i písemné podoby spisovného jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a

---

<sup>12</sup> HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, Praha : H&H, 1992.

reprodukovat je. Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení s porozuměním, práce s literárním textem, psaní a základy jednoduché konverzace v cizím jazyce“ (RVP ZV 2005, s. 16).

Oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnují již zmíněné obory Český jazyk, literatura a také Cizí jazyk. Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je v RVP ZV rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova, kdy každá z nich má svá specifika a všechny tři složky se ve výuce prolínají.

RVP ZV specifikuje jednotlivé složky takto:

*„Komunikační a slohová výchova – je převážně zaměřena na rozvoj slovní zásoby, řečových a komunikačních schopností a dovedností, stěžejním bodem je především naučit žáky srozumitelnému a správnému projevu, osvojení techniky psaní a v psaném projevu napsat krátká sdělení.*

Na prvním stupni má tato složka samostatnou část a tím je psaní.

*Jazyková výchova – směřuje k osvojení a používání mateřského jazyka v psané i mluvené formě, stává se příznačným prostředkem funkční komunikace mezi žáky.*

*Literární výchova – je zaměřena na osvojování si základních čtenářských dovedností, pomocí těchto návyků se žáci seznamují se základními literárními formami, díky kterým se učí odlišovat realitu od smyšleného“ (viz RVP ZV 2005, s. 16).*

Pro Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu i Literární výchovu je v RVP ZV rozpracováno učivo a očekávané výstupy pro první stupeň základního vzdělávání, které rozvíjejí klíčové kompetence a cílové zaměření vzdělávací oblasti. Očekávané výstupy jsou činnostně zaměřené výstupní kvality, které mají žáci ovládat na konci určitých období, učivo je pro dané školy závazné až tehdy, jsou – li zpracovány a zařazeny do ŠVP.

„Vzhledem k tomu, že učitelé budou nyní dominantně sledovat naplňování očekávaných výstupů, a nikoli odučení nařízených témat, budou se více zamýšlet

nad tím, jakými metodami budou své žáky vzdělávat. V základní škole by se hlavním cílem výuky mělo stát praktické ovládnutí češtiny zaměřené především na aktivní znalost jazyka a připravenost jeho uživatelů pro základní komunikační situace<sup>13</sup> (HOLASOVÁ, 2004).

Cílem je naučit žáky vyjadřovat se výstižně a jazykově správně spisovným jazykem a to jak slovním vyjádřením, tak i písemným. Žáci by měli umět vyjadřovat své myšlenky a pocity a mluveným i psaným projevům dobře rozumět.

## **2.2 Proměna pojetí výuky předmětu Český jazyk a literatura a vlivy tradice**

„Mateřštinou se jednak dozvídáme a vyjadřujeme o světě a o sobě, také v ní dostáváme většinu vzdělávacích informací. Aby učitel mohl všech nabídek, které čeština poskytuje, opravdu využít, musí ji chápat nejen jako soubor mluvnických pravidel, ale také jako dorozumívací činnost, musí vědět, k čemu ji žák v životě potřebuje, a mít jasno, co je v ní důležité“ (HAUSENBLAS 1992, s. 7).

Do dnešní doby u nás přetrvává koncepce, kde je výše postavena příprava k popisu jazyka nad průpravou k dorozumívání. Ve výuce to znamená, že je více zaměřena na znalosti o jazyce, jeho terminologii a pojmosloví, oproti aktivitám, jež by mohly vést spíše k užívání jazyka pro komunikaci. Ve výuce literární výchově stále převládá domněnka, že k dobrému čtení je potřeba hlasitého čtení žáků.

Dovednost čtení a psaní a vědomost s ovládnutím spisovného jazyka (potřebný zvláště pro psanou podobu jazyka) nesvědčí o ovládnutí mateřštiny. Pro rozvoj žáka v osobnostní i společenské rovině v jeho životě je také důležité dokázat kultivovaně vyjadřovat své názory a myšlenky v mluvené podobě jazyka a s tím také těmto projevům porozumět. RVP ZV, učebnice i učitelé tyto dvě roviny (mluvení a naslouchání) zohledňují a pamatují na ně, přesto se těmto dovednostem ve školní výuce nevěnuje příliš velká pozornost.

Čím dál tím častěji se ve školách objevují prezentace přečtených knih, následné debaty o nich, metody, které vedou žáky k pokládání otázek na případnou souvislost, zážitek z četby apod. Tyto metody, aktivity jsou pro rozvíjení

---

<sup>13</sup> Citováno 12.4.2011 z portálu RVP: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html/>

mluveného dorozumívání a myšlení žáků velmi hodnotné. Programy podporující tento způsob práce jsou např. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, pojetí práce v centrech aktivit programu Začít spolu, postupy dramatické výchovy.

## 2.3 Vyučovací metody v Českém jazyce a literatuře

„Problému vyučovacích metod<sup>14</sup> věnovaly metodiky vždy důkladnou pozornost, často až přehnanou, přiznávaly metodám rozhodující podíl na úspěchu výuky, přitom je nekladly vždy do vztahu k činitelům, které by měly rozhodovat o užití vhodné metody, tj. do vztahu k cíli, obsahu vyučování, k stupni školy a k stupni intelektuálního rozvoje žáka“ (ČECHOVÁ, STYBLÍK 1998, s. 65).

Metody podle využití v určitých etapách výuky dělíme na metody expoziční, aplikační, procvičovací a opakovací. Můžeme odlišovat typy hodin podle použité stěžejní metody ve výuce, často však jde o hodiny smíšené.

Nejpoužívanější metodou v dřívějších dobách byla *expoziční metoda monologická*, kdy se jedná spíše o výkladový, přednáškový charakter. S ohledem na zaměření praktického ovládnutí předmětu a jeho nedějový charakter, s ohledem na potřebu žáka samostatného poznání, nejen pasivního příjmu informace, se tato metoda stává spíše doplňkem výuky než jejím hlavním pilířem.

Pozitivem této metody je souvislý kultivovaný projev učitele sloužící jako vzor pro žáky. Zajímavým přednesem učitel může snadno upoutat pozornost žáků, může tím působit na jejich cítění, emoce.

Častou metodou využívanou ve výuce jazyku je *metoda rozhovoru*, která je založena na dialogu. Touto metodou můžeme nastolit nějaký problém, v případě, kdy se můžeme opřít o již nabyté znalosti a zkušenosti žáků, rozhovor pak z těchto zkušeností vychází. Dialog může probíhat klasicky mezi učitelem a žákem, kdy otázky většinou pokládá učitel, nebo tzv. volný rozhovor, který se podobá běžné každodenní komunikaci, kdy mluvčí role nejsou jasně ohraničeny.

Mezi tzv. *studijní metody* patří i *metoda práce s knihou*. Jde o metodu, v níž si žák osvojuje samostatné zacházení se studijním materiálem, k němuž se pokládá základ již na prvním stupni základní školy. Můžeme sem zařadit například: vyhledávání hlavních myšlenek v textu, klíčová slova textu, pořizování osnovy.

---

<sup>14</sup> Metoda – cílevědomý, promyšlený způsob, postup, který učitel užívá, aby dosáhl vyučovacího cíle

Ve výuce českému jazyku by měla najít i své místo **názorná metoda**. Názorem se stává již samotný projev učitele. Učíme jazyku, učíme ho však jazykem, který obsahuje názorný materiál – hlásku, písmeno, slovo, větu, text – jenž žáci analyzují a své poznatky zobecňují. Je možné využívat nahrávky, televizní pořady, projevy ostatních žáků, texty v časopisech, novinách či rozhlasové vysílání.

**Procvičování a aplikační metody** mají za hlavní cíl uvádět jazykové jevy do praxe žáků takovým způsobem, aby se staly automatickým, přirozeným prvkem jazykového projevu žáků. Tato metoda je většinou aplikována formou různých typů cvičení, která jsou potřeba zvolit adekvátně k obsahu učiva a jeho funkci. Čechová, Styblík cvičení rozdělují do pěti skupin:

- podle obsahu (podle jednotlivých jazykových rovin)
- podle způsobu cvičení (doplňovací, diktát, nahrazovací apod.)
- podle formy (ústní, písemná, domácí, školní)
- podle funkce (orientační, opakovací, procvičovací, kontrolní apod.)
- podle myšlenkových operací používaných a pěstovaných při cvičení (analytické, syntetické, srovnávací, třídící apod.) (ČECHOVÁ, STYBLÍK 1998, s. 70)

Cvičením je ve vyučovacích hodinách dáván značný význam. Díky nim si žák uchovává poznatky, opakuje si na nich učivo, systematizuje si ho, učitelům slouží jako hodnotící a ověřovací prvek. Je ovšem potřeba volit cvičení tak, aby se podřizovalo mentální vyspělosti žáků, dosaženému stupni vyučování, měla by být dostupná, na druhou stranu ne příliš snadná.

**Problémová metoda**<sup>15</sup> patří v současné době k nejfregventovanějším používaným metodám. Tato metoda předkládá žákům určitou problémovou situaci, čímž vzniká určitý konflikt, napětí, žák není schopen problém vyřešit podle dosavadních zkušeností, znalostí. Tento moment je aktivující pro motivaci žáka konflikt vyřešit, překonat překážku. Postupně žáci pronikají do problému, k jeho podstatě, díky čemuž hledají princip řešení, hypotetizují, zkouší různé strategie, zobecňují, činí závěry.

---

<sup>15</sup> Více viz ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*, Praha : SPN, 1998. ISBN80-85937-47-6.



### **3. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**

#### **3.1 Hlavní východiska programu RWCT**

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení – Reading and Writing for Critical Thinking (dále RWCT) byl vytvořen ve Spojených státech amerických. Je určen pro státy budující demokracii a je představován ve státech Evropy i Asie. V roce 1997/1998 byl nabídnut i v České republice. Program RWCT patří mezi inovativní programy, odpovídá cílům základního vzdělávání, stejně tak i klíčovým kompetencím a svými postupy nabízí funkční naplnění těchto cílů.

Autoři programu RWCT si kladou cíle v několika rovinách: „podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou účinně směřovat k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných celoživotně se vzdělávat“ (TOMKOVÁ 2007, s. 11).

Program RWCT pracuje s pojmem kritické myšlení. K tomuto pojmu existuje mnoho definic v odborné literatuře, které se ne vždy shodují. Podle Davida Kloostera je možné kritické myšlení chápat v pěti bodech: “kritické myšlení je nezávislé myšlení. Získání informace je východiskem, a nikoliv cílem kritického myšlení. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti“ (PŘÍRUČKA I., s. 7 – 9). „Kritickým myšlením by se dalo rozumět především porozumění informacím, prozkoumávání informací, porovnávání s tím, co víme, a s jinými názory, zaujímání stanoviska, reflektování a hodnocení“ (SPILKOVÁ 2005, s. 125).

„Základním pramenem programu RWCT jsou myšlenky kognitivní a konstruktivistické psychologie, které vycházejí z toho, že poznávání je aktivní proces a samo poznání není otisk poznávaného, ale výtvar, konstrukt, že poznání je konstruované“ (TOMKOVÁ 2007, s. 18).

Řada vnějších prostředků může mít pozitivní vliv na učební a poznávací proces žáků. Jedním z těchto prostředků vedoucím k rozvoji komunikace a kritického myšlení je psaní a čtení. Psaní podle autorů RWCT podporuje kritické myšlení tím,

že umožňuje zaznamenávat počáteční myšlenky, zkoumat je, přemýšlet o případných alternativách, ujasňovat si je. Děti mohou to, co napsaly v otevřené atmosféře sdílet se svými spolužáky, což přispívá k vzájemnému porozumění a podpoření komunity ve třídě. „Psalí má velký vliv na zlepšování čtenářských dovedností, neboť čtením vlastních textů budou lépe chápat jejich výstavbu i smysl. Pomocí psaní se děti dostanou do hlubšího kontaktu se svým okolím. Naučí se respektovat své vlastní myšlenky a zkušenosti“ (PŘÍRUČKA VII. 1998, s. 4 – 5).

Též čtení podle autorů RWCT má v rozvoji kritického myšlení své nezastupitelné místo: „Čtení je základním prostředkem k získávání informací pro celý život. Nestačí naučit se číst. Studenti se musejí učit o textech přemýšlet a rozumět jim. Čtení je prostředkem přemýšlení a učení, není jen předmětem studia. Čtení a čtenářská reakce na přečtené jsou cestou ke kritické analýze. Obsah studia obvykle vyžaduje samostatné přemýšlivé čtení. Proto pochopení procesů čtení může u studentů zlepšit porozumění tomu, co se učí, a také jejich schopnosti analyzovat obsah učiva. Existuje přímé spojení mezi čtením a psaním. Pochopení spojnice mezi čtením a psaním zlepšuje učení“ (PŘÍRUČKA VII. 1998, s. 4 - 5).

### **3.1.1 Bloomova taxonomie**

Autoři RWCT doporučují Bloomovu taxonomii k vymezení výukových cílů a k jejich naplňování konkrétními výkony žáků. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů byla navržena v roce 1956 Benjaminem Bloomem, výchovným psychologem na univerzitě v Chicagu. Je založena na hodnocení rozdílných cílů a dovedností žáků. Tato taxonomie dělí vzdělávací cíle do tří oblastí: kognitivní, afektivní a psychomotorické. Taxonomie kognitivních cílů se uplatňuje nejvíce.

B. Bloom v této oblasti stanovil šest hierarchicky uspořádaných kategorií. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. Kategorie se ještě dají rozčlenit do dvou oblastí tzv. myšlenkových operací nižšího a myšlenkových operací vyššího řádu.

#### **Myšlenkové operace nižšího řádu:**

- 1) Zapamatování (znalost) – V této výši myšlení jde o vybavování, opakování, rozpoznávání již nabytých informací, při čemž je důležité, jak s nimi žák pracuje dál a jak o nich uvažuje.
- 2) Porozumění – Zde jde u žáků o to, aby dokázali své poznatky, látku vysvětlili, převyprávěli, objasnili po svém, svými vlastními slovy. Jde o porozumění informacím, které jim předá jiná strana.
- 3) Aplikace – Jde o vybavení starých informací a použití v jiné nové situaci

#### **Myšlenkové operace vyššího řádu:**

- 4) Analýza – Jde o vyhledávání jednotlivých složek z celku a snažit se díky těmto složkám dojít k vlastním závěrům k danému problému.
- 5) Syntéza – V této operaci jde o úkoly typu: dokončit příběh, napsat vlastní báseň, vlastní hudební skladbu. Rodí se tím nová myšlenka, která tady dříve nebyla. Čerpají již z dříve nabytých zkušeností a informací, které využívají jako zdroj k sestavování vlastních nových hypotéz.
- 6) Hodnocení – Jedná se o nejvyšší úroveň Bloomovy taxonomie, v níž má žák dokázat ohodnotit vhodným argumentováním např. produkt, hudební dílo, myšlenku, nápad.

„V kritickém myšlení jde nejvíce o rozvíjení myšlení ve vyšších kategoriích Bloomovy taxonomie. Užívání Bloomovy taxonomie v praxi pomáhá učitelům rozvíjet myšlení žáků na všech úrovních“ (TOMKOVÁ 2007, s. 15). Učitelům může být nápomocna i při plánování vyučovací jednotky, konkrétních cílů hodiny, hodnocení, při volbě vyučovacích metod a aktivit.

#### **3.1.1.1 Kladení otázek pro aktivní myšlení**

„Podle Bloomovy taxonomie dovedností myšlení vyžadují hodnocení, syntéza a analýza myšlení na složitější „vyšší“ úrovni. Otázky žádající aplikaci, porozumění a znalost vyžadují myšlení na jednodušší, a tím „nižší“ úrovni. Účinnou strategií kladení otázek je dávat je v pořadí vyžadujícím od žáků postupně náročnější kognitivní výkony: od jednoduchých otázek, vyžadujících prostou

znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění, vysvětlení a pak aplikaci, dále analýzu, syntézu a hodnocení“ (FISHER 1997, s. 30).

Otázky podle toho dělíme na dvě skupiny:

#### **Otázky nižšího řádu**

- 1) Znalost – „Kdo to je? Jak to dopadlo? Jak vypadá...?“, žák umí zopakovat slyšené v téže formě.
- 2) Porozumění – „Jak bys vysvětlil/a... Co znamená...?, žák formuluje myšlenku vlastními slovy.
- 3) Aplikace – „Jaké jsou další příklady...“, žák rozpozná, že nový případ lze úspěšně řešit poučítím naučeného

#### **Otázky vyššího řádu**

- 4) Analýza – „Jaké znáš důkazy pro...?“, žák nalezne příčiny a následky a další složky nějakého jevu, myšlenky apod.
- 5) Syntéza – „Co navrhuješ pro řešení...“, žák zkombinuje několik prvků nebo myšlenek do nového celku: vytvoří novou verzi.
- 6) Hodnocení – „Co si myslíš/myslíte o ...?“, žák posoudí, nakolik nějaký zdroj informací nebo nějaká myšlenka odpovídá na jeho otázku, žák svou volbu vysvětlí a argumentuje pro ni.

Hlavní podstatou pro rozvoj myšlení je obsáhnout pokládání otázek z obou úrovní, převážně pak otázky vyššího řádu. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby byli schopni pokládat i otázky sobě navzájem, přibližují se tím k podstatě problému či mohou tím navodit nově vzniklé problémy k řešení.

### **3.2 Třífázový model výuky E – U – R**

Tři základní fáze – evokace, uvědomění si významu informací, reflexe – tvoří rámec základního modelu vyučovacího procesu v programu RWCT. Model je vytvořen na základě výzkumů o fungování mozku a učení. Tento model slouží k realizaci výuky, ve které se žáci budou aktivně podílet na výuce. Slouží také k tomu, aby výuka byla účinná a aby žák pochopil, proč se tomu učí a uměl to použít.

V tomto třífázovém modelu je důležité, aby se žádná z jeho částí nevynechala, každá fáze potřebuje být naplněna a potřebuje svůj čas. „Pro účinné

učení a myšlení je důležité, aby žáci zvládli zapisování svých informací, svých otázek, nápadů, myšlenek. Údaje a myšlenky jen pomyslené či vyřknuté se ztratí v ruchu práce. Při učení se stále vracíme k tomu, jak jsme chápali jev, pojem nebo myšlenku na začátku a jak nyní. Osobní průběžné zápisky jsou proto nezbytné“ (HAUSENBLAS, KOŠŤÁLOVÁ 2006).

Díky E – U – R je možné a i ve větší třídě přistupovat k žákovi učení individuálně. Model je nejvhodnější využívat při osvojování nového učiva, díky němu mohou žáci informace uspořádat, propojit s tím, co již znají, se zkušenostmi z dřívějších prožitků a využít je v nových souvislostech.

„E – U – R není předpis, neslouží jako závazný vzor s předepsaným obsahem. Má pomáhat, ne svazovat. Není metoda výuky. Jednotlivými vyučovacími metodami teprve naplňuje tento rámec“ (PŘÍRUČKA III. 1997, s. 7).

„Model si můžeme představit v podobě jedné vyučovací jednotky ale třeba i celého školního roku. Ve složitěji koncipovaných hodinách, natož pak v rozsáhlejších celcích se základní třífázový model opakuje, i několikrát. Model musí být vždy naplněn konkrétními strategiemi a vyučovacími metodami“ (TOMKOVÁ 2007, s. 22).

Každá z jednotlivých fází modelu nabízí specifické metody učení.

TABULKA METOD ROZČLENĚNÝCH DO RÁMCE E - U - R		
<b>EVOKACE</b> Brainstorming (individuální, párový, skupinový) Volné psaní Klíčová slova Zpřeházené věty Myšlenkové mapy Kostka Analýza věcných rysů Srovnávací tabulka T - graf Vennův diagram	<b>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</b> Systém značek I. N. S. E. R. T. Řízené čtení Podvojný deník Interaktivní výklad Učíme se navzájem	<b>REFLEXE</b> Brainstorming ve dvojicích - shrnutí ve dvojicích Skupinový brainstorming - shrnutí ve skupině Tabulka I. N. S. E. R. T. Klíčová slova - ověření původních předpokladů Zpřeházené věty - ověření původních předpokladů  Myšlenkové mapy - ověření původní koncepce Volné psaní Podvojný deník - ověření původního konceptu Pětilístek Kostka Třídilný zápisník T - graf Vennův diagram Poslední slovo patří mně Záznamy z učení

### 3.2.1 E – Evokace (1. fáze)

V této fázi, v první fázi učení, jde o jakési shrnutí. Žáci si vybavují již známé informace o daném tématu. V této fázi je taktéž potřeba, aby žáci dali najevo i pochybnosti, či přímo neznalost k tématu. Při kladení otázek, jako jedné z možných metod v této fázi, je základní formou vyjádření jazyk. Žáci mohou diskutovat, obhajovat své myšlenky, zdroje informací, které k tématu znají, ovšem mají problém s pochopením vztahů mezi informacemi, nevidí souvislosti mezi nimi. Vystávají otázky, nápady řešení, cíle učení, nejasnosti, předpoklady k řešení.

V této fázi učení vyučující zasahuje do myšlenek žáků jen minimálně a to způsobem dodání potřebných instrukcí nebo doprovodnými otázkami. „Některé paní učitelky se domnívají, že pokud správnou odpověď znají, musejí ji dětem sdělit. Pro děti je mnohem cennější přijít na odpověď samostatně v textu nebo jiném zdroji informací. Nastane aha – moment, to je chvíle pochopení nebo objevu něčeho nového, při které se produkují endorfiny. Děti pocítují radost, prožijí, že učení je příjemná věc“ (PŘÍRUČKA III. 1997, s. 9).

### 3.2.2 U – Uvědomění si významu informací (2. fáze)

Ve druhé fázi je potřeba aktivní účasti žáků v práci s novými informacemi. Žáci se seznamují s novými informacemi, zdroji, myšlenkami, vztahujícími se k tématu – text, film, výklad, vyprávění, návštěva muzea, galerie, zoo. Informace v této fázi uspořádávají do takové formy, aby jim porozuměli, vyjasnili si nejasnosti, utřídili si je. Navazují na staré zkušenosti a dávají je dohromady s novými, hledají souvislosti.

Žáci se učí informace jak přijímat, tak o nich přemýšlet, učí se, jak s nimi zacházet a naložit a k čemu jim informace bude potřebná, také si významy informací upřesňují z fáze evokace. V tom spočívá **uvědomování si významu** nově získaných informací.

---

<sup>16</sup> Tabulka č.1 – Příručka III. 1997, s. 54

V této fázi je třeba užívat diskuze mezi žáky. Lépe si ujasní poznatky, vlastní porozumění tématu, problému. U každého žáka je porozumění problému, tématu odlišnou záležitostí.

„Učitel zasahuje do učebního procesu žáků co nejméně. Učitel nadále udržuje aktivitu, pozornost a zájem žáků o problém či téma vhodnými aktivizačními metodami (které zapojují žáka do procesu učení se, vedou k uvědomování si významů a souvislostí, k poznání a pochopení). Učitel podněcuje žáky, aby sledovali svůj proces učení, to, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání poznatků“ (TOMKOVÁ 2007, s. 22).

### **3.2.3 R – Reflexe (3. fáze)**

V této fázi žáci svými formulacemi dovršují srozumitelné znění svých názorů, analýz, předpokladů, hypotéz, myšlenek, údajů, které ve fázi evokace postrádali či si jimi nebyli jisti. Tvoří si tím v hlavě nový pořádek o tématu, kterým se zabývali. Je důležité, aby zazněla závěrečná formulace od každého žáka individuálně a nepřebíral tím pochopení jiného žáka či učitele.

V evokaci žáci seskupovali znalosti již známé k danému tématu, v uvědomění je srovnávali s novými informacemi, které vedly k jejich pochopení. V reflexi sestavují svůj nový pohled na dané téma, sestavují nový obraz z prvotních i nově načerpaných informací, přidávají k nim podrobnosti a ujasňují si souvislosti.

Poslední fáze modelu E – U – R je sice závěrečnou fází, nicméně bývá motivujícím prvkem pro další učení a vzdělávání se. Do fáze reflexe spadá i sebereflexe žáka, kdy je třeba si uvědomit, jak dané téma uchopoval, jaké zdroje informací použil, jaké metody, jaké strategie, jaké postupy zvolit příště s ohledem na zkušenosti již nabyté, co žákovi nešlo, s čím si naopak věděl rady, jak se učit dál.

## **3.3 Vyučovací metody a formy v programu RWCT**

„Program RWCT ke svému třífázovému modelu učení a k naplňování svých cílů nabízí celou řadu efektivních vyučovacích metod. Metody jsou promyšlené, praktické, tj. skutečně využitelné v praxi. Program využívá jednak jinde již popsaných a osvědčených vyučovacích metod, jednak tvoří metody své, nové,

originální. Metody jsou využitelné napříč osnovami, vyučovacími předměty“ (TOMKOVÁ in SPILKOVÁ 2005, s. 125).

Díky přehledu v tabulce zde není nutné představovat a podrobně popisovat všechny metody do jedné, uvedu zde pouze metody, se kterými jsem se osobně setkala v praxi, jak z pozice vyučující, tak z pozice pozorovatele.<sup>17</sup> Metody jsou v jejich popisu rozděleny do jednotlivých fází podle využitelnosti v hodině, toto rozdělení není striktní a neznámá to, že se některé metody nemohou využít v jiné fázi, než v které jsou uvedeny. Vybrané metody se dají snadno použít ve výuce v předmětu Český jazyk a literatura – jeho gramatickou, literární i slohovou část.

### 3.3.1 Metody vhodné pro fázi evokace

Aktivity, vhodné pro fázi evokace mají dopomoci žákům v tom, aby své dosavadní znalosti o daném tématu zrekapitulovali. Cílem těchto metod pro tuto fázi je žáky namotivovat, vzbudit jejich zájem i zvědavost a mají žáky vést k vlastnímu formulování cílů, ke kterým by jejich učení mělo vést.

#### Brainstorming

Je asociace, evokace, co koho napadne při vyřčení určitého hesla, spojení. Tyto asociace se zachycují v psané formě, jde o posbírání co nejvíce informací, které žáci již o tématu mají, kdy se na začátku uznávají i chybné informace. Brainstorming může být skupinový, individuální, ve dvojicích, písemný, ústní atd. Doporučuje se začínat brainstormingem individuálním, konfrontaci s ostatními žáky zařadit až v dalším kroku.

#### Klíčová slova

Ve fázi evokace je tato metoda používána převážně jako metoda, kdy si žáci dávají dohromady souvislosti, které již znají o tématu. V jiných fázích lze metodu využít tak, kdy žáci více prohlubují, ověřují již známá fakta. Díky klíčovým slovům mohou též lépe chápat souvislosti mezi tématy a konkrétními pojmy mezi nimi.

Ve fázi evokace lze metodu využít jako hypotézu, kdy učitel napíše na tabuli pár klíčových slov (čtyři nebo pět) z textu. Žáci se pak dohadují, jak mohou

---

<sup>17</sup> Uvedené metody a další metody RWCT viz Příručka I. - VIII. 1997



tyto pojmy spolu souviset. S textem jim pak předloženým mohou žáci své domněnky ověřovat.

### **3.3.2 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací**

#### Kostka

Hrací kostka má šest stran, tato metoda taktéž. Jednotlivé strany mají své pokyny:

- popiš
- porovnej
- asociuj
- analyzuj
- aplikuj
- argumentuj

Pro tyto pokyny je potřeba stanovit téma, nad kterým žáci budou technikou volného psaní přemýšlet. Po hodů kostkou žáci píšou své úvahy k danému tématu a konkrétnímu pokynu, jaký padl na kostce. Takto se vystřídají všechny pokyny. Není nutné házet kostkou, učitel může pokyny zadávat sám podle potřeby a cíle. Žáci se o své úvahy potom dělí s ostatními, většinou nejprve v párovém sdílení, později s celou třídou.

Díky této metodě mohou žáci uchopit daný problém z více stran, z více úhlů pohledů. Kostka vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, rozvíjí tím i kritické myšlení.

#### Skládkové učení

Jedná se o skupinovou práci, kdy jsou žáci rozděleni do tzv. domovské skupiny, ve které by měl být shodný počet členů jako je počet skupin. Na dané téma má každý člen skupiny svůj dílčí úkol spojený s tématem, který nejprve samostatně zpracuje po určený čas. Poté se tvoří skupinky tzv. expertní skupiny, kde se nachází žáci se zaměřením na stejný dílčí úkol. V těchto skupinách si ověřují svá bádání, tvrzení, ověřují si správnost, doplňují si poznámky z postihů ostatních. V tuto chvíli se teprve mohou vracet do domovské skupiny, kde se svým učením seznamují ostatní členy skupiny. V této metodě se každý žák stává učitelem.

Žáci se v této metodě učí jasné formulaci získaných poznatků a informací takovým způsobem, aby ostatní členové skupiny informacím porozuměli. Je důležitá komunikace a sociální citění ve skupině pro společnou domluvu, v expertních skupinách je pak důležitá pro shodu v tom, jaké poznatky budou prezentovat ve skupinách domovských.

### **3.3.3 Metody vhodné pro fázi reflexe**

Většina metod vhodná pro použití ve fázi evokace je vhodná též pro fázi reflexe.

#### Pětilístek

„Jde o jakousi „báseň“ o pěti řádcích, která je shrnutím probíraného tématu. Na prvním řádku žák píše název tématu (většinou podstatné jméno), na druhém popis (dvě přídavná jména), na třetím děj (tři slovesa), na čtvrtém pocit (věta skládající se ze čtyř slov a vyjadřující vztah žáka k tématu) a na pátém řádku závěrečnou formulaci podstaty věci (opět s použitím podstatného jména)“ (SPILKOVÁ 2005, s. 126). Žáci se touto metodou učí vystihnout to nejdůležitější z tématu do několika základních bodů, tím téma uzavírají.

#### Poslední slovo patří mně

Zařazuje se po čteném textu, jak naučného tak uměleckého. Žáci v textu vyhledávají úryvky, které je jakkoliv zaujaly. Úryvek si doslovně opiší s číslem stránky a odstavce. Přidají písemné vyjádření o něm, svůj názor, nesouhlas, co by popřípadě změnili atd. Svůj úryvek poté prezentuje žák před třídou, ostatní žáci odhadují, proč si tento úryvek spolužák vybral, přičemž nepřidávají vlastní komentáře k úryvku a výběru úryvku se nijak nevysmívají. Poslední fáze této metody spočívá v tom, že žák, který četl úryvek po odhadech svých spolužáků, přečte svůj vlastní komentář, který si připravil, čímž je diskuze skončena, poslední slovo patří žákovi, který si vybíral citát.

## **3.4 Hodnocení v programu RWCT**

„Je spjato přímo s vyučováním a učením, je centrální částí vyučování a uskutečňuje se současně s učením. Hodnocení autoři programu RWCT chápou jako proces, který má sloužit žákovi a jeho učení a přispívat k příznivé atmosféře při učení. Žáci se v procesu hodnocení učí, co se cení (tradičně se cení často být lepší než ostatní, zapamatování si řady letopočtů, správná odpověď je pouze jedna a tu sdělil učitel.) V programu RWCT se cení hlavně porozumění, vlastní názor, originalita, pokrok.“ (TOMKOVÁ 2007, s. 59 – 60)

Hodnocení by mělo být nástrojem pro podporu ve výkonech a dovednostech, ve kterých žák vyniká a napomáhat v místech, kde má žák ještě rezervy. Hodnocení by mělo probíhat po celou dobu výuky a ne jen na jejím konci a mělo by brát v úvahu všechny aktivity a projevy žáka.

**Popisným hodnocením** dáme žákům lepší zpětnou vazbu než hodnocením posuzujícím. Při často užívaných slovech např. dobré, pěkné, mohlo by to být lepší, žák nezíská příliš velkou představu o úrovni jeho výkonu. Díky popisu však může získat jasnou představu o tom, co se vydařilo a co se konkrétně nevydařilo, jak učinit nápravu, kdy nejprve zhodnotíme pozitiva a až poté negativní aspekty, které je potřeba napravit. Chyba je brána jako přirozená součást života, díky které se můžeme naučit, jak zlepšit své výkony a jak dosáhnout lepšímu porozumění k dané problematice.

**Kriteriální hodnocení** je založeno na stanovení kritérií, se kterými jsou žáci obeznámeni. Popisují, jak má dobře odvedená práce žáků vypadat, co má splňovat. Nejvhodnější je, pokud se žáci na stanovení a sepisování kritérií podílejí. Stávají se pro ně závaznějšími, rozvíjí tím i řadu kompetencí. Stanovená kritéria by měly mít žáci na viditelném místě.

Dalším, celkem novým, využívaným prostředkem pro hodnocení na školách je **portfolio**. „Portfolio je chápáno jako uspořádaný soubor prací žáka, který poskytuje informace o zkušenostech, procesu, pokroku a výsledcích žákova učení, doklady a podklady pro popisné hodnocení a sebehodnocení“ (TOMKOVÁ 2007, s. 62). Je určeno jak žákovi, tak učiteli a rodičům žáka. Stěžejní není však jen portfolio samotné, důležitá je i práce s ním, respektive s materiálem v portfoliu ukládaným, jeho třídění, prezentování, reflektování a jeho obhajování.

Díky portfoliu je žák veden k **sebehodnocení**, díky němuž je schopen naučit se kriticky posuzovat svou práci, výkony a samozřejmě i své chování a jednání.

K této dovednosti přispívá i hodnocení pomocí kritérií, díky nimž je žák schopen samostatně posoudit svou práci a zpětně ji zreflektovat.

#### **4. Význam programu RWCT pro výuku Českého jazyka a literatury a rozvoj komunikace na 1. stupni ZŠ**

Proč usilovat o to, aby se žáci učili metodami aktivního učení? Dnes je ve vyučování nejhlavnějším cílem systematické rozvíjení žáků v osvojování klíčových kompetencí, které procházejí všemi předměty a samy nemají naukový obsah. „Přestože kritické myšlení nebylo zařazeno mezi šest klíčových kompetencí, které naše reforma vytyčila jako vzdělávací cíle, nepochybně mezi ně patří. Vycvik v jakékoliv kompetenci je neuskutečnitelný bez využití metod aktivního učení“ (PŘÍRUČKA I. 1997, s. 15). V neposlední řadě si díky těmto metodám žáci hlouběji osvojí i vzdělávací obsahy, s kterými pracují a procvičují si na nich klíčové kompetence.

„Na základní škole by se hlavním cílem výuky mělo stát praktické ovládnutí češtiny zaměřené především na aktivní znalost jazyka a připravenost jeho uživatelů pro základní komunikační situace“<sup>18</sup> (HOLASOVÁ, 2004), tedy učit jazyku, ne o jazyce, vzdělávat literaturou ne o literatuře.

“Uplatnění principů aktivního učení vyžaduje změny v přístupu učitele i žáka. Role učitele se mění spíše v roli facilitátora, který poskytuje žákům zdroje pro samostatnou aktivní práci, podněcuje zvědavost, rozvíjí žakovu schopnost učit se. Je od něj vyžadována vyšší angažovanost, aktivita, samostatnost a jeho učební činnost je náročnější“ (ORAVCOVÁ, 1999 in GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ 2007, s. 29). Pokud však chceme dosáhnout uplatnění takového přístupu ve svém vyučování je potřeba pro něj vytvořit odpovídající prostředí:

- poskytnout čas a příležitost k zamyšlení
- umožnit žákům volně domýšlet a spekulovat
- akceptovat rozmanité myšlenky, nápady a názory
- podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu
- zajistit bezrizikové prostředí
- vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka
- zodpovědnost, sebedůvěra, sdílení a aktivní naslouchání
- ocenění učitelem

Učitelé vyučující podle programu RWCT dávají čas a prostor pro zamyšlení nad otázkou, není třeba pokládat veliké množství otázek, na které stihnou odpovědět jen nejrychlejší žáci. Ostatní děti pravděpodobně ani nezaregistrují, že se měly zamyslet nad odpovědí. Při položení otázek je možné přímo předložit čas na promyšlenou, aby se mohli zapojit všichni žáci, přičemž je potřeba, aby se učitel „udržel“ a nesnažil se hned žáky pobízet k odpovědi.

„Žáci zpravidla nejsou zvyklí promýšlet důležité problémy ze všech stran. Čekají, že jim někdo (učitel) předloží hotovou odpověď.“ (PŘÍRUČKA I. 1997, s. 11) Je potřeba žáky vybízet a nabádat je k tvoření vlastních domněnek, závěrů,

---

<sup>18</sup> Citováno 12.4.2011, dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html/>

předpokladů. Je třeba neodrazovat žáky při chybných závěrech, ne vždy dojdou všechny děti ke správné hypotéze. Pokud se dá žákům najevo, že i chyby jsou součástí procesu a i tak je jejich hypotéza pro učitele přijatelná, snadněji se zapojí do kritických analýz. Jak se projevují žáci, kteří jsou zvyklí kriticky myslet? Vytváří vlastní hypotézy, dále s nimi operují, přetváří je, nahlíží na ně z různých úhlů pohledu. Vyučující musí dát žákům najevo, že se o jejich vlastní nápady zajímá a podporuje je. Tehdy žáci ztratí zábrany a svěří učiteli své názory a domněnky. Pro rozmanitost názorů je potřeba vytvořit vhodnou atmosféru ve třídě, v případě, že je žákovo vyjadřování názorů omezeno, dalo by se říci, že je mu bráněno v myšlení.

Žáci by měli být vedeni ke spoluzodpovědnosti za své učení. Tvoření vlastních hypotéz aktivizuje žáky pro další učení. Pokud učitel látku vyučuje formou výkladu, žáci budou spíše pasivní, nebudou zvyklí kriticky přemýšlet. Při takovém myšlení samozřejmě občas dochází ke zvláštním názorům, mnohdy až nesmyslným domněnkám, které se nijak nespojují s daným problémem, tématem. Pokud ostatní spolužáci budou vytvářet napjaté prostředí, či posměšné, sníží se vlastní potřeba vyjadřovat své názory a tím pádem se sníží i kritické myšlení. Když si žáci uvědomí, že jsou jejich hypotézy oceňovány, pravděpodobně budou i celý proces učení brát zodpovědněji. Příznivou atmosféru lze také upevnit vzájemným sdílením a nasloucháním. Podpořit žáky v kritickém myšlení také můžeme tím, že jim dáme najevo, jak se ceníme jejich názorů a nápadů.

Co dělat v případě, kdy existuje jen jedna správná odpověď na položenou otázku? „Potom je třeba si uvědomit, že ne odpověď sama, ale cesty, kterými se k ní žáci dobírali, nástroje, které k tomu použili, jsou cenné. Ve většině případů je tedy proces důležitější než výsledek.“ (PŘÍRUČKA I. 1997, s. 12)

Ve škole si žáci osvojují velké množství vědomostí, oborových poznatků. Pokud je naším záměrem, aby je uchopovali správným způsobem (a to by měl být náš záměr vždy), musejí je dobýt činností. Program RWCT nabízí pestrou škálu vyučovacích metod, které mohou být využívány pro skupinovou práci, frontální i individuální výuku.

## 4.1 Dílna čtení

Při výběru metod práce je třeba si uvědomit nevhodnost striktního oddělování jazyka a literatury ve výuce, kdy při této koncepci může dojít k zanedbání jednoho či druhého. Během čtení knih též dochází k rozšiřování slovní zásoby, zlepšování pravopisu, v hodinách jazyka žáci na druhou stranu potřebují přečíst text v učebnici, zadání cvičení apod., je tedy zřejmé, že propojení jazyka a literatury je přirozené.

Čtenářská dílna umožňuje rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky. Je možné s ní pracovat jak společně tak individuálně a prodlužuje dobu soustředění a zlepšuje koncentraci žáků. Pravidelně se opakuje, nejčastěji jednou za týden v dvouhodinovém bloku a naplňuje model E – U – R programu RWCT.

Cíle: rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení

Obsah dílny: souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách – písemné přemýšlení nad knihami, zápis z četby, podvojný deník, sebehodnocení četby

Pravidla dílny čtení:

Musí se číst po celou dobu.

Nikdo nikoho nevyrušuje.

Vybrat knihu nebo text na čtení je potřeba před začátkem čtenářské dílny.

Při čtení je možné pohodlně sedět kdekoliv ve třídě.

Čtení nepřerušovat pauzou na pití či na toaletu.

Funkční dílna čtení:

Žáci mají pravidelně alespoň jednou týdně přímo v hodinách českého jazyka prostor 20 – 30 minut na samostatné souvislé čtení.

Žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají.

Ve třídě probíhají čtenářské reakce (rozhovory o knihách) a s nimi související aktivity.

Pro efektivitu Dílny čtení je potřeba aby žáci, kromě samotného čtení, také nad četbou uvažovali psanou nebo mluvenou formou, aby své pocity sdíleli s ostatními, vedli si záznamy z četby, připravili si referát a na závěr své čtení sebehodnotili. Pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah ke knihám a četbě jako takové. Z žáků se stávají čtenáři a zároveň tím rozvíjejí důležitou součást kompetence k celoživotnímu učení. Dílnu čtení lze do

výuky zařazovat již v nižších ročnících prvního stupně a propojovat ji se slohovou výchovou.

## 4.2 Metody rozvíjející kritické myšlení

V této kapitole se nacházejí metody publikované učiteli ze základních škol<sup>19</sup> jako metody používané ve výuce a ověřené vlastní zkušeností. U každé metody je vždy popsán její průběh, u většiny metod je přidán komentář učitele, který uvádí, jakým způsobem s ní pracuje.

### Před a po

Úkol: vytvořit pět či více souvislých záznamů o knize

1. záznam – měl by vyjadřovat očekávání, které text v žákovi vyvolává, po přečtení názvu knihy, textu a jména autora (důležité otázky: proč si žák knihu vybral, co od ní očekává)
2. záznam – žák se navrácí ke svým očekáváním a komentuje jak se vyvíjejí, zapisuje je v průběhu četby
3. záznam – rekapitulace, názor na knihu (proč se kniha líbila/nelíbila), zapisuje se po dočtení knihy

„Tato metoda vyhovuje studentům více než podvojný deník. Jednak záznam více připomíná klasický čtenářský deník (téměř souvislý text), jednak studenti nemusejí opisovat doslovné citace z knihy (jako v podvojném deníku), což jim dává více prostoru k vyjádření vlastních názorů.“ (ŠAFRÁNKOVÁ 2006)

### Dopis hlavnímu hrdinovi

„Na této metodě oceňuji, že vychází vstříc studentům, kteří opravdu nejsou schopni se během četby zabývat ještě psaním. Jsou to buď vášniví čtenáři, kteří se do knihy natolik začtou, že ji nedokážou ani na chvíli odložit, nebo tvrdší odmítači všech novot. Přesto se domnívám, že tato metoda vede studenty k přemýšlení o textu stejně dobře jako jiné metody.“ (ŠAFRÁNKOVÁ 2006)

---

<sup>19</sup> Viz Kritické listy, metodický portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) a portál [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)



Úkol: po přečtení knihy napsat osobní dopis hlavnímu hrdinovi, v němž mohou žáci vyjádřit své připomínky ke knize, zeptat se na nejasnosti, či jen napsat poděkování za příjemný zážitek z četby

### **Hádej, kdo jsem (Jaroslav Foglar)**

Námět hodiny s použitými činnostmi umožňuje samostatnou i skupinovou práci, propojuje jazyk s literaturou. Žáci respektují časové omezení a prodlužují si svou dobu koncentrace.

Cíl: vzbudit zájem o čtení knih (především knih Jaroslava Foglara), žáci opakují učivo českého jazyka, pomocí nápovědy odhalují hledaného spisovatele, nenásilnou formou se seznamují s jeho životem a dílem, vyhledávají informace, pracují s textem

Úkol: ve skupinách plnit jednotlivé úkoly (nápovědy) z pracovních listů a odhalovat tím jméno známého spisovatele/spisovatelky

Příklad úkolů (nápověd):<sup>20</sup>

„Najděte v textu všechna podstatná jména a určete jejich rod. Zjistěte, který rod převažuje, a podle toho určete, zda jsem muž nebo žena.“

„Zažil/a jsem dvě světové války. Rok mého narození a úmrtí zjistíš , určíš – li správně slovní druhy a zapíšeš je pomocí číslic.“

### **Dílna psaní v 5. ročníku ZŠ**

„Než jsem zažila dílnu psaní v kursu Kritické myšlení, neučila jsem slohové hodiny ráda. Postoj se poté změnil a velmi ovlivnil můj vztah k těmto hodinám. Domnívám se, že tato změna zapůsobila i na žáky, neboť se na dílny psaní vždy velmi těší. Přiznávám, že mi trochu činí potíže najít taková témata, aby si každý vybral. Vznik jednoho dílka je rozdělen do čtyř až pěti vyučovacích hodin. Využívám hodiny čtení a slohu a snažím se je rozfázovat dle modelu EUR.“(KRÁLOVÁ, 2001)

Téma práce (volitelné):Zimní pohádka, Moje Vánoce, Vánoční tradice, Volná práce  
1) Evokace

---

<sup>20</sup> Námět na vyučovací hodinu viz. metodický portál RVP:  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9217/hadej-kdo-jsem-j.-foglar.html/>

Z rodinné videotéky a rodinných alb děti přinesly foto a videokazety s vánoční tematikou.

## 2) Uvědomění

Úkol: a) Myšlenkové mapy – děti tvoří k zvolenému tématu mapu

– práce s myšlenkovou mapou, vybírání, třídění

b) Tvůrčí samostatná práce do cvičných sešitů, děti se rozepisují k tématu podle myšlenkových map, v sešitu vynechávají řádky na doplňování a opravy, používají Pravidla.

c) Konzultace ve dvojicích, jeden žák čte druhému a naopak, kladení otázek, srozumitelnost vět, porozumění myšlenky, vzájemná rada.

d) Křeslo pro autora, tři zvolení žáci čtou svoji práci před třídou, ostatní naslouchají, zapisují postřehy na kartičku, po přečtení doplňují, radí. Předávají kartičku autorovi s třemi uznáními a jednou otázkou. V křesle se střídají vždy různí žáci. Autor díla obdržené kartičky využívá k doladění práce, kartičky zakládá do portfolia.

e) Přepsání konečné verze

f) Vlastní četba – žáci, kteří jsou s prací hotovi, využívají čas k četbě vlastní literatury. (využití v dílně čtení)

## 3) Reflexe

Hotová díla jsou zveřejněna na nástěnce ve třídě, na třídní nástěnce budovy školy, některá v místních novinách.

Ukázka jednoho dílka (Petr Šmíd, 5. Třída, ZŠ Beroun)<sup>21</sup>:

### Můj Štědrý den

Na Štědrý den ráno vstávám velmi brzy, protože nemůžu dospat. Mám tu výhodu, že se můžu dívat na televizi z postele a do ní dostávám dokonce i snídani. Posnídám, polenoším a užívám si. Když skončí pohádka, se kterou jsem snídal, obléknu se.

Každý rok chodím pravidelně po snídani na medvědy. Přinesu jim jablka, ať mají také Vánoce. Po vycházce se celý růžový vracím domů na oběd.

K obědu máme lososový předkrm, rybí polévku a kapra. Po obědě se jdu dívat na televizi a rodiče jdou spát.

---

<sup>21</sup> Další ukázky zpracování témat v dílně psaní viz [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9\\_dilnapsani](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_dilnapsani)

Když se rodiče probudí, jdeme na malou procházku, všichni i s naším psem. Po procházce maminka peče kapří řízky a připravuje štedrovečerní stůl. Kolem páté hodiny večeříme. Pravidelně je to rybí polévka, řízky a bramborový salát.

Po večeři se jdeme podívat na hvězdičky a poslouchám, zda neuslyším zvonění. Zvoneček rázem zazvoní a já peláším ke stromečku. A je tu to nejhezčí, na co se celý rok těším. Dárky. Dárky rozdělují já s bráchou. Všichni z nich mají radost.

Večer se ještě kouknu na pohádku a po ní jdu spát. Zase nemůžu usnout, protože mám hlavu plnou dárků. Hvězda na okně mi připadá vzdálená a já už jsem ve snových Vánocích.

### Čtenářské aktivity<sup>22</sup>

- Žáci ve dvojicích sdílejí, co se právě dozvěděli, a pak dobrovolníci třídy představí kamarádovu knihu, která je právě díky tomu sdílení zaujala;
- Stávají se spisovateli a pokouší se napsat pokračování příběhu;
- Vyberou si jednu postavu a charakterizují ji;
- Vypisují všechny postavy z ukázky a vysvětlují vztahy mezi nimi;
- Píší dopis autorovi knihy;
- Píší dopis hlavnímu hrdinovi, jiné postavě;
- Vytváří komiksové pokračování;
- Založí ve své knize zajímavou pasáž, dají si ji přečíst vzájemně ve dvojici a diskutují o tom, proč právě vybrali tuto část, co je zaujalo, jak na ně úryvek působil.

---

<sup>22</sup> MIKULÁŠKOVÁ, D. *Kritické listy*. Praha, 2010. č. 39, s. 12

## **Závěr teoretické části**

Situace po roce 1989 umožňuje školám zaměřit se na různé alternativní a inovativní programy. Aby mohly programy fungovat tak, jak mají, včetně programu

RWCT, musí být učitel vnitřně přesvědčený o jeho významu. Pokud chceme vzdělávat další generace podle svého nejlepšího svědomí, je potřeba vycházet ze skutečnosti, že každý žák má své specifické vzdělávací potřeby a z nich při vyučování vycházet. V teoretické části jsem se zabývala trendy v oblasti základního vzdělávání na prvním stupni. Od uvedení charakteristiky dokumentu, podle něhož se řídí současné vzdělávání na školách, jsem se konkrétněji zaměřila na problematiku předmětu Český jazyk a literatura na prvním stupni základního vzdělávání. Nejvíce jsem se zabývala literární částí tohoto předmětu, především otázkou čtenářství jakotakového. Dále jsem se zaměřila na charakteristiku programu RWCT, jeho metod a způsob hodnocení. V poslední kapitole teoretické části jsem se zabývala možnostmi, které program RWCT hodinám Českého jazyka a literatury nabízí pro rozvoj komunikace a možnosti rozvíjení kritického myšlení v předmětu vůbec.

Z poslední kapitoly vychází na povrch fakt, že žáci se stanou spoluodpovědnými za své učení pouze tehdy, dostanou – li k tomu příležitost a budou – li k tomu systematicky vedeni. Nejedná se pouze o model E – U – R, ale i o zaměření na rozvoj kognitivních oblastí a na rozvoj klíčových kompetencí, způsob komunikace a respekt individuality každého žáka, jeho názorů a nápadů, čím může program RWCT dopomoci každému učiteli vést své žáky ke komunikaci, čtenářství a využívání jazyka pro své učení.

Vedle otázek jaké metody zvolit ve výuce pro rozvíjení žáků v jejich dovednostech, jak žáky hodnotit a jak je co nejlépe připravit pro reálný svět stojí také otázka, jaký by měl být učitel sám? Kasíková, Valenta (1994, s. 43 – 44) představují učitele jako člověka, který: „není jen tím, kdo vykládá, ale mnohem více je konzultantem a poradcem, který radí nejlépe tím, že se ptá. Umí naslouchat, citlivě vést rozhovory a diskuze a podněcovat žáka k nalézání jeho vlastních strategií učení. Využije se samozřejmě i jako organizátor ať již při promýšlení diferencovaných a individualizovaných postupů práce, či při vlastním průběhu výuky“. Učitel by měl být schopen napravovat své chyby a poučit se z nich, měl by se dále vzdělávat v nových přístupech, být empatický vůči dětem, respektovat je, být trpělivý vůči vlastním nezdarům a vytvářet bezpečné pracovní prostředí. Učitel Českého jazyka a literatury nemusí být studnice všech vědomostí, měl by však žákům umět předat zkušenosti o tom, kde potřebné informace dohledat, jak s nimi

pracovat a jak jich nejlépe využívat pro další vzdělávání, objevování, bádání. Pro žáky je učitel vzor, zvláště v komunikaci a jazykovém projevu je potřeba si tuto odpovědnost uvědomovat. Podle tvůrců programu RWCT by měl být učitel žákům partnerem, podporovat je ve výměně názorů, vyjadřování, naslouchání si a podporovat je ve vzájemné pomoci. Ze shrnutí těchto kvalit, schopností a dovedností učitele vyplývá, že učitelství je velice zodpovědným povoláním, od plánování výuky, jeho realizaci, k jeho hodnocení a sebehodnocení, až po komunikaci s rodiči. Jaká by měla být osobnost učitele je pouze o jeho vnitřním přesvědčení a víře sám v sebe, přičemž je nutné si neustále uvědomovat, že svým přístupem je možné žáky ovlivnit pozitivně, na druhou stranu i negativně.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5. Cíle praktické části

- popíše cíle, realizaci cílů, použité metody a vyučovací postupy a výsledky žáků v pozorovaných hodinách Českého jazyka a literatury vedených různými vyučovacími metodami;
- zanalyzuji, který z pozorovaných vzorků a jakým způsobem naplňuje očekávané cíle a výstupy ŠVP dle RVP, rozvoje klíčových kompetencí;
- zanalyzuji postupy, kterými jsou v pozorované výuce vzdělávací cíle dosahovány.

Sledování bude prováděno na vybraných dvou pražských základních školách a jedné mimopražské základní škole. Pozorované vzorky na pražských základních školách jsou třídy zaměřené na výuku podle metod RWCT, mimopražská základní škola používá různých metod učení. Pozorování bude probíhat ve čtyřech třídách, z toho dvě jsou vedeny metodami RWCT, další dvě nikoliv.

V úvodu se zaměřím na charakteristiku škol a jejich školních vzdělávacích programů. Mým úkolem bude zachycení cílů, jejich způsob naplňování za pomoci použitých metod učení a výsledky žáků v porovnání dvou tříd pracujících podle odlišných metod učení (v předmětu Český jazyk a literatura).

Zaměřím se na analýzu naplňování očekávaných výstupů ŠVP škol v porovnání s pozorovanými prvky a naplňování cílů ŠVP a RVP v procesu vyučování. Zaznamenám také rozvoj klíčových kompetencí v hodinách.

Budu shromažďovat argumenty pro efektivnost i meze postupů programu RWCT a dalších metod vyučování pro naplňování vyučovacích cílů předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ.

## 6. Použité výzkumné metody

Praktická část diplomové práce má charakter kvalitativního výzkumu. Za stěžejní výzkumnou metodu jsem si vybrala metodu pozorování, kterou doplňují metody rozhovoru a analýzy dokumentů.

Kvalitativní výzkum – „je nematematický analytický postup, může to být výzkum týkající se života lidí. Jedná se o výzkum, kdy zdrojem dat jsou přirozená prostředí, jako je rodina, školní třída, pracovní skupina“ (HARTL, HARTLOVÁ 2000, s. 687). Tento výzkum jsem zvolila kvůli svým zvoleným cílům, které budu naplňovat v prostředí školních tříd. Můj výzkum spočívá v podrobném zmapování a popsání naplňování výukových cílů ve vyučovacích hodinách, včetně naplňování očekávaných výstupů.

Předmětem pozorování může být kdokoliv a cokoliv. Tuto metodu ke svým výzkumům používají jak psychologové, tak i pedagogové. Hartl (HARTL 1993, s. 152 – 153) dělí pozorování z řady hledisek na:

- 1) soustavné, příležitostné
- 2) zúčastněné, nezúčastněné
- 3) zjevné, skryté
- 4) přirozené, terénní, laboratorní, experimentální
- 5) přímé, zprostředkované
- 6) strukturované, nestrukturované

Své pozorování bych podle Hartla, Hartlové určila jako příležitostné, zjevné a přímé. Váňová, Skopal definují pozorování takto: „Pozorování jako vědecko – výzkumná metoda je obvykle považována za: řízené, záměrné, plánovité, cílevědomé, systematické vnímání výchovných jevů a procesů, jehož cílem je odhalit pedagogické zákonitosti, souvislosti a vztahy mezi sledovanými jevy“ (VÁŇOVÁ, SKOPAL 2007, s. 30).



Metodu pozorování doplním metodou rozhovoru – v této metodě jsou vyžadované informace získávány v přímém kontaktu s dotazovaným. Rozhovor může být prováděn tváří v tvář nebo telefonicky. V mém dotazování šlo většinou o nestrukturovaný rozhovor z hlediska struktury a individuální z hlediska počtu osob. V této metodě šlo převážně o zjišťování plánovaného cíle pro danou vyučovací jednotku a o míře jeho naplnění po uskutečnění výuky.

Zjištěné výsledky pozorování a rozborů budu analyzovat, případně srovnávat z hlediska efektivnosti použitých vyučovacích postupů vzhledem ke vzdělávacím cílům dle RVP, respektive ŠVP.

## **7. Výzkumné prostředí a jeho charakteristika**

### **7.1 Charakteristika 1. základní školy**

1. ZŠ je pražská základní škola v centru Prahy s devíti postupnými ročníky. Škola podporuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak žáky mimořádně nadané. Tito žáci jsou po vyšetření a diagnostikování v pedagogicko psychologickém centru popřípadě speciálním pedagogikém centru s pomocí pedagogů a speciálního pedagoga školy integrováni do běžných tříd a jejich výuka probíhá podle sestavených individuálních plánů.

Základní škola pracuje od září 2010 podle školního vzdělávacího programu Svobodná základní škola, který stojí na těchto pilířích:

1. Vzdělávání v souvislostech
2. Práce s různými zdroji informací
3. Individualizace vzdělávání
4. Slovní hodnocení
5. Partnerské vztahy
6. Plánování delších časových období

#### **7.1.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 1. základní školy**

„Obsahem vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura je naplňování očekávaných výstupů vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura a vybraných očekávaných výstupů doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a související očekávané výstupy průřezových témat.“ (ŠVP ZŠ Londýnská)

Pro první stupeň je pak stěžejním cílem vytvořit žákům vzdělávací nástroje, kterými jsou čtení a psaní, zároveň je kladen důraz na čtení s porozuměním obsahu. Výuka gramatiky je chápána jako cesta, díky ní jsou u žáků rozvíjeny komunikační dovednosti, na jejichž rozvoj je kladen velký důraz. „Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních

situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.<sup>23</sup>“  
Převážně v literatuře jsou některá témata pojata a realizována formou krátkodobých a střednědobých projektů, kde se mohou propojit i žáci různých ročníků. Dalšími způsoby naplňování cílů předmětu Český jazyk a literatura mohou být kupříkladu návštěva knihoven, muzeí, besedy se spisovateli, práce s texty na internetu, práce s počítačovými výukovými programy apod.

Součástí charakteristiky předmětu v ŠVP je též rozvoj klíčových kompetencí, jsou zde uvedeny strategie, kterými jsou kompetence naplňovány.

### **Kompetence k učení**

- výběr a využití vhodných způsobů, metod a strategií pro efektivní učení, plánování a řízení vlastního učení
- vyhledávání a třídění informací
- operace s obecně užívanými termíny, znaky, symboly
- budování pozitivního vztahu k učení

### **Kompetence k řešení problémů**

- samostatné odvozování pravidel, kterými se řídí probírané mluvnické jevy
- hledání chyb v textu a odůvodňování správného řešení
- porovnávání slov a stavby věty v českém a anglickém jazyce

### **Kompetence komunikativní**

- správné formulování obsahu sdělení v rámci probíraných žánrů
- vytváření příležitostí k porozumění probíraných literárních textů
- rozšiřování slovní zásoby žáků pomocí literárního i gramatického učiva
- rozvoj a upevňování správné, srozumitelné stavby větných celků, k vyprávění

### **Kompetence sociální a personální**

- diskuse v malých skupinách i v rámci celé třídy

---

<sup>23</sup> Z webových stránek [www.londynska.cz](http://www.londynska.cz)

- žádost o pomoc, nabídka pomoci

### Kompetence občanské

- seznamování se slovesným dědictvím a jeho významem
- podpora potřeby literárního projevu, recitace, četby

### Kompetence pracovní

- dodržování hygienických pravidel pro čtení a psaní
- aktivní příprava a udržování učebního prostoru

Očekávané výstupy jsou spolu s učivem a průřezovými tématy zpracovány v tabulce a přiřazeny k jednotlivým ročníkům. Očekávané výstupy jsou formulovány za pomoci aktivních sloves a k nim je vždy rozepsáno učivo naplňující daný očekávaný výstup. Pedagogové si podle tohoto schématu tvoří své čtrnáctidenní plány, které slouží nejen jako podklad pro přípravy pedagogů, ale také má informativní funkci pro rodiče. Pro představu uvádím jeden zpracovaný očekávaný výstup podle ŠVP 1. ZŠ:

Očekávaný výstup

Očekávané výstupy Žák	Učivo	Ročník	Průřezová témata	Nezávazné poznámky
určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu.	<i>slovní druhy a jejich třídění tvary slov</i>	4.-5.		

24

## 7.2 Charakteristika 2. základní školy

2.základní škola je pražská škola v Praze s devíti postupnými ročníky. Jedním ze zaměření této školy je rozšířená výuka cizích jazyků. 8.3.2000 tato škola obdržela Certifikát prvního tréninkového a metodického centra programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v České republice.

„ Co znamená se rozvíjet jako tréninkové centrum Programu RWCT?

<sup>24</sup> Z webových stránek: [www.londynska.cz](http://www.londynska.cz)

Za prvé to znamená spolupráci s občanským sdružením Kritické myšlení, které program RWCT u nás šíří. Za druhé všichni naši učitelé jsou vyškoleni metodami RWCT, prakticky je využívají a dále rozvíjejí ve svých třídách. Dále to obnáší přijímání celé řady „návštěv“ kolegů z jiných škol z celé ČR, ale i ze zahraničí. Někteří organizují dílny a kurzy RWCT pro další učitele.“ (ŠVP ZŠ Otokara Chlupa)

Po spojení dvou škol bylo potřeba vytvořit společný školní vzdělávací program, podle kterého se vyučuje od začátku školního roku 2010/2011 a který je sestaven způsobem, kdy druhý stupeň vychází z prvního. Jeho hlavním cílem je: „Vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a podle jeho individuálních potřeb a podporovat u každého žáka pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělání.“<sup>25</sup>

2.ZŠ byla jednou ze tří pilotních škol, které byl schválen školní vzdělávací program v celém jeho rozsahu a který splňuje a naplňuje cíle RVP ZV, škola se též zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí, u nichž jsou rozpracovány podrobným způsobem zcela konkrétní postupy, metody a formy práce, podporující jejich rozvoj. ŠVP klade velký důraz:

- nezáleží na množství poznatků, ale na jejich trvalosti a propojenosti s praktickým životem;
- mezilidské vztahy (= partnerský vztah mezi všemi aktéry procesu vzdělávání);
- prostor pro vlastní iniciativu;
- realizaci a seberealizaci jednotlivce;
- individuální hodnocení.

### **7.2.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 2. základní školy**

„Vycházíme z faktu, že v životě i ve škole se dítě potřebuje účinně dorozumívat slovem i písmem. Proto se zaměřujeme na to, aby se děti uměly domluvit s lidmi, porozumět textům a instrukcím, sdělit svůj postoj nebo pocit a pochopit záměry a postoje druhých, zvládat dorozumívací situace a vyjednat své

---

<sup>25</sup> Z webových stránek školy: [www.fzs-chlupa.cz](http://www.fzs-chlupa.cz)

záležitosti, citlivě vnímat literární díla a krásu kolem sebe.“ (ŠVP ZŠ Otokara Chlupa) Žáci jsou k těmto východiskům vedeni již od prvních ročníků. Znamé informace chápou jako podklady pro nové.

„Konečným cílem dítěte tedy není zvládnout pravidla gramatiky a pravopisu jako mechanické vlastnosti, ale využít jich při vyučování. Za hlavní cíl považujeme, aby děti uměly jazyk využívat. Vědomosti o jazyce jsou až druhotné.“

Žákům není hned od začátku vnucován gramatický a pravopisný systém, tím je chráněna a podněcována touha číst. Výuka gramatiky pak vychází z nashromážděných a nabytých zkušeností dítěte a její rozsah se postupně zvyšuje. Stále ovšem vychází z běžných dorozumívacích situací dítěte.

Naplnování klíčových kompetencí vede přes řadu činností a metod, jsou formulovány jako výstupy na konci druhého období (konec pátého ročníku), které by měl žák podle svých možností splňovat. Pro příklad uvádím takové kompetence, které se dotýkají předmětu Český jazyk a literatura:

### **Kompetence k učení**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení a posoudí vlastní kroky, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

### **Kompetence k řešení problému**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

### **Kompetence komunikativní**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje

### **Kompetence sociální a personální**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu

### **Kompetence občanské**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní a historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost

### **Kompetence pracovní**

Na konci druhého období žák podle svých možností:

- dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky

Očekávané výstupy jsou zpracovány též v tabulkách. Narozdíl od 1. ZŠ nejsou k jednotlivým očekávaným výstupům přiřazovány ročníky, naopak jeden očekávaný výstup je přímo rozepsán pro všechny ročníky prvního stupně. Očekávané výstupy a učivo jsou tímto spojovány do jednoho celku.

Podrobně rozpracovaný očekávaný výstup<sup>26</sup>:

---

<sup>26</sup> ŠVP FZŠ prof. Otokara Chlupa

<i>Výstup předmětu</i>	<i>Rozpracované výstupy a učivo předmětu</i>	<i>Poznámky</i>
<p><b>I. Čte plynule , s porozuměním, nahlas a potichu přiměřeně náročné texty</b></p> <p><b>RVP:</b>  <b>1. období: 1, 5</b>  <b>2. období: 12, 18</b></p>	<p>1. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ poznává písmena abecedy</li> <li>➤ čte pomocí hláskování nebo slabikování</li> </ul> <p>2. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ správně dýchá, dodržuje mluvní takty přiměřeně intonuje</li> <li>➤ čte plynule pomocí hláskování nebo slabikování</li> <li>➤ snaží se o tiché čtení</li> <li>➤ účastní se společné četby</li> <li>➤ čte individuálně</li> </ul> <p>3. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ používá četbu jako pramen poznání o světě (příběhy o zvířatech, cizích zemích, pověsti, encyklopedie)</li> <li>➤ využívá vyšší prostředky techniky čtení (plynulé čtení vět a souvětí, správné frázování, větný přízvuk, přiměřená síla a barva hlasu)</li> </ul> <p>4. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ uvědoměle a plynule čte s přirozenou intonací</li> <li>➤ člení text na věty, používá frázování, sílu a barvu hlasu</li> <li>➤ čte potichu s porozuměním</li> <li>➤ čte knihy podle vlastního výběru</li> </ul> <p>5. ročník</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ běžně využívá tiché čtení</li> <li>➤ vystihuje jádro sdělení</li> <li>➤ hlouběji poznává rozdíly v pojetí a uměleckém zpracování různých textů</li> <li>➤ vnímá psychologii postav a obecnější souvislosti</li> </ul>	<p><b>Průřezová témata:</b></p> <p>OSV – OR – poznávání lidí</p> <p>EGS – Evropa a svět nás zajímají</p> <p>MKV – multikultura</p> <p><b>Mezipředmětové vztahy:</b></p> <p>HV – dechová cvičení, zpěv, vytleskávání, rytmus</p> <p>ČJS – vyhledávání informací v textu</p> <p><b>Poznámky:</b>  referáty o knihách  vyhledávání informací v encyklopediích  návštěvy knihovny  čtenářská dílna  ranní čtení na koberci  čtení jako dorozumívací prostředek ve všech předmětech  jazykolamy, říkadla</p>

### 7.3 Charakteristika 3. základní školy

3. základní škola je mimopražská škola, která se nachází v malé obci nedaleko města Beroun. Do 3. ZŠ docházejí žáci nejen z obce, i žáci dojíždějící z okolních obcí.

Základní škola pracuje podle školního vzdělávacího programu „Poznávání s pohodou“, který je zaměřen převážně na rozvoj dětské osobnosti, podněcování talentů, komunikaci, práci s informacemi, rozvíjení dětské kreativity a na činnosti uplatnitelné v praktickém životě.



Hlavními cíli ŠVP jsou<sup>27</sup>:

- umožnit žákům osvojit si strategie a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a ke schopnosti řešit problémy
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodní a zodpovědní jedinci, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní i sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

Hlavní cíle jsou sestavovány tak, aby osobnost žáka byla rozvíjena v jeho maximálních možnostech a schopnostech. Dokument vešel v platnost 1.9.2007, obsahuje mimo jiné také zabezpečení výuky spojené s problematikou vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a dětmi mimořádně nadanými. Neodmyslitelnou součástí dokumentu je zaměření na rozvoj klíčových kompetencí, s tím související výchovné a vzdělávací strategie a rovněž tak začleňování průřezových témat.

### **7.3.1 Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura v školním vzdělávacím programu 3. základní školy**

„Obsahem předmětu Český jazyk a literatura je naplňování očekávaných výstupů stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a související očekávané výstupy průřezových témat. Dovednosti, které si v jeho rámci žáci osvojují, jsou důležité nejen pro vzdělávání v rámci oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale umožňují získávání poznatků ve všech dalších

---

<sup>27</sup> ŠVP ZŠ Loděnice

vyučovacích předmětech. Dalším způsobem naplňování cílů předmětu je – návštěva knihovny, práce s knihou, texty na internetu.“ (ŠVP ZŠ Loděnice)

Vzdělání v tomto předmětu směřuje k ovládnutí základních jazykových jevů pro dorozumívání v ústní i písemné podobě, k osvojování a rozvíjení čtenářských schopností. Vede k využívání různých zdrojů informací (slovníky, encyklopedie, dětské časopisy, výukové programy na CD) pro rozšiřování znalostí a dovedností potřebných pro další rozvoj.

V ŠVP jsou rozpracovány strategie rozvíjející a naplňující klíčové kompetence ve vztahu k předmětu Český jazyk a literatura:

#### **Kompetence k učení**

- rozvíjet u žáků dovednosti potřebné k osvojení učiva
- vést žáky ke stálému zdokonalování čtení
- stanovit dílčí vzdělávací cíle v pravopisu
- motivovat žáky k aktivnímu zapojování se do vyučovacího procesu
- seznamovat žáky s mluvnickými a literárními pojmy souvisejícími s probraným učivem

#### **Kompetence k řešení problémů**

- vést žáky k tomu, aby samostatně nalézali pravidla, kterými se řídí probírané mluvnické jevy
- vést žáky k vzájemné spolupráci

#### **Kompetence komunikativní**

- nabízet žákům dostatek příležitostí k porozumění probíraných literárních textů
- pomocí čtení a gramatického učiva rozšiřovat a obohacovat slovní zásobu žáků
- vést žáky ke správné formulaci obsahu sdělení v rámci probíraných žánrů dětské literatury
- dohlížet na správně a srozumitelně sestavené větné celky – vyprávění, popis

#### **Kompetence sociální a personální**

- vytvářet příležitosti k tomu, aby žáci mohli diskutovat v malých skupinách i v rámci celé třídy
- podporovat komunikaci mezi žáky

- vést žáky k tomu, aby dokázali požádat o pomoc

### Kompetence občanské

- využívat literatury naučné i odborné k vytváření postoje k přírodě, k životnímu prostředí
- podporovat v žácích potřebu literárního projevu – recitace, četba

### Kompetence pracovní

- vést žáky k dodržování hygienických pravidel při čtení a psaní
- dbát na zodpovědnost v domácí přípravě, vyžadovat důslednost

Očekávané výstupy spolu s učivem jsou taktéž v tabulkovém zpracování, podobným způsobem jako u 1. ZŠ i v tomto zpracování jsou výstupy odděleny od učiva. Narozdíl od předcházejících zpracování v tomto případě jsou výstupy vypisovány pro jednotlivé ročníky. Jako v předešlých případech i zde konkretizují očekávaný výstup podle zpracování 3. ZŠ, konkrétně pro druhý ročník prvního stupně:

Výstup	Učivo	Průřezová témata, mezipředmětové vztahy, projekty a kurzy
.umí ze slov tvořit smysluplné věty .rozlišuje vlastní jména osob,zvířat a věcí .pozná párové souhlásky na konci i uprostřed slov .zná slovní význam: slovo nadřazené, podřazené, souřadné jednoznačné, mnohoznačné, synonyma, opaky	<b>slova</b> slovní zásoba	MKV-Lidské vztahy (sociální a komunikativní hry zaměřené na toleranci,empatii a harmonické mezilidské vztahy

28

<sup>28</sup> Z webových stránek: zs.lodenice.cz

## 7.4 Výzkumné třídy a jejich charakteristika

Všechny třídy, ve kterých jsem prováděla pozorování, jsou vhodně vybaveny pro konkrétní věkovou skupinu, která se ve třídách pohybuje. V každé z pozorovaných tříd je vybavena **knihovna** se zaměřením na dětskou literaturu, dětské encyklopedie a naučné knihy. V některých třídách jsou využívány v případě, že si děti zapomenou vlastní knihu určenou k výuce, v jiných jsou využívány převážně o přestávkách pro vyplnění volného času. Dětské encyklopedie a naučné knihy jsou využívány ve výuce učitelkami např. pro ověřování faktů, či objasnění nesrovnalostí, pochybností, nejčastěji k ověřování pravidel českého pravopisu, gramatických nesrovnalostí v českém jazyce.

Všechny třídy kromě 1. ZŠ pracují podle **učebnic a pracovních sešitů**. Ve druhé třídě v 2. ZŠ na hodiny českého jazyka využívají učebnic z nakladatelství Fraus, čítanku z Nové školy, tytéž učebnice používají žáci ve druhé třídě 3. ZŠ, čítanku však mají taktéž z nakladatelství Fraus. Největší rozptyl nakladatelství využívá čtvrtá třída 3. ZŠ, kde pracovní sešit v českém jazyce pochází z nakladatelství Prodos, učebnice z SPN, jedna čítanka rovněž z SPN, druhá čítanka z Nové školy. Ve čtvrté třídě 1. ZŠ učebnice nepoužívají, paní učitelka má vždy připravené vlastní texty, podle kterých žáci v hodinách pracují, místo čítanek používají své vlastní knihy z domovů.

V každé třídě jsou vyvěšeny nástěnné učební **pomůcky** s odpovídajícími pravopisnými jevy pro dané ročníky. Ve druhých třídách jsou vyvěšeny vzory psacích písmen, ve třídě 3. ZŠ jsou vyvěšená pravidla pro psaní ú/ů s příklady, ve čtvrtých třídách jde již o pokročilejší pravopisné jevy s vyjmenovanými slovními druhy a jejich příklady a vyjmenovanými slovy. V ZŠ Londýnská je paní učitelka vyvěšuje aktuálně jako pomůcku při opakování, v ZŠ Loděnice jsou vyvěšeny nastálo, v ojedinělých případech jsou paní učitelkou sundávány pro ověření získaných znalostí bez nápodě. Ve třídě ZŠ Londýnská jsou často vystavovány psané práce a díla žáků na určité téma rozvíjené v oblasti literatury, povětšinou se jedná o výstup dlouhodobějšího projektu.

Ve druhé a čtvrté třídě 3. ZŠ probíhá **hodnocení** formou známek, jak v průběhu roku, tak na pololetní i závěrečné vysvědčení. Na 1. ZŠ a 2. ZŠ probíhá hodnocení slovní na vysvědčení, v průběhu roku probíhá hodnocení v obou třídách

částečně sebehodnocením za pomoci žákovských portfolií a bodovém hodnocení z testů zaznamenaných v žákovských knížkách. V obou školách žáci v žákovských knížkách zaznamenávají svůj pokrok či pokles v dosahování očekávaných výstupů vypsanych v žákovských knížkách formou sebehodnocení. Obě třídy mají vypracovaná svá kritéria hodnocení, se kterými jsou žáci seznámeni, v 2. ZŠ jsou vyvěšeny ve třídě pro potřeby žáků, v menší podobě je má každý žák založený v žákovské knížce.<sup>29</sup> Ve všech třídách probíhá i čtvrtletní hodnocení, na 3. ZŠ probíhá formou rozhovoru s žáky: kdybychom teď dostávali vysvědčení, co bych dostal/a. Na 1. ZŠ dostávají žáci slovní hodnocení vlepované do žákovských knížek. Na 2. ZŠ probíhá v podobě konzultací s rodiči, kde se dítě hodnotí samo za pomoci žákovského portfolia. Na 1. I 2. ZŠ se žáci hodnotí každý měsíc do žákovských knížek většinou formou „smajlíků“ nebo slovního hodnocení.

**Časové vymezení** na každou vyučovací jednotku je klasických 45 minut v každém pozorovaném vzorku. Při čtenářské dílně na 2. ZŠ je hodina bloková (dvě hodiny), na 1. ZŠ probíhá v blocích celá výuka, kdy na jeden vyučovací předmět připadají dvě hodiny. V obou případech ponechávají paní učitelky mezi oběma hodinami přestávku na odpočnutí, po přestávce navazují na předešlou hodinu. V 3. ZŠ dodržují časové vymezení čtyřicetipěti minut na jednu vyučovací hodinu jednoho předmětu.

---

<sup>29</sup> Viz příloha č. 1

## 8. Popis a analýza vyučovacích hodin

Pozorované vyučovací hodiny jsou zaměřené převážně na cíle vyučování, jejich naplňování v průběhu a zda jsou cíle zvoleny adekvátně k požadavkům RVP ZV. Dále je pozorování zaměřeno na stručné zaznamenání obsahu hodin a použité metody učení. V aktivitách dětí a výsledcích učení jsou zaznamenány postřehy o využívání jazyka pro komunikaci a další učení. Analýzy vyučovacích jednotek jsou zaměřené na naplňování očekávaných výstupů a cílů stanovené školními vzdělávacími programy základních škol a rozvíjení klíčových kompetencí.

### 8.1 Hodina českého jazyka (4. ročník 3. ZŠ)

#### Cíl výuky:

Děti u slov v textu dokáží určit, o jaký se jedná slovní druh, vědí, jakou číslicí ho označit, své tvrzení dokáží odůvodnit.

- určování slovních druhů ( opakování, procvičování )

#### Způsob naplňování cíle:

##### 1) *Zopakování načerpaných informací*

Jaké známe druhy slov? Kolik jich je? Zkus mi je vyjmenovat. Podstatná jména jsou? Ptáme se na ně? Přídavná jména jsou? Vyjadřují? Kdo mi řekne příklad přídavného jména. Zájmeno, co to je? Příklad. Číslovka? Příklad. Slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce a jejich příklady.

##### 2) *Text na tabuli*

„Mami, řekla Katka u večere. Zapomněla jsem ti říct, že příští sobotu půjdeme všichni do cirkusu. Na náměstí rozdávali lístky zdarma. Vzala jsem čtyři. To jsem šikovná.“

##### 3) *Práce s textem z tabule*

Děti si položily hlavy na lavice a paní učitelka říkala postupně slova z tabule, děti na prstech ukazovaly číslo, které značí, o jaký slovní druh se podle nich jedná, kdy jeden žák to vždy řekne nahlas.

##### 4) *Opis do cvičných sešitů*

Od věty „Na náměstí...“ děti opisovaly text z tabule a nad slovy číslicí napsaly, o jaký slovní druh se jedná. Při kontrole jeden žák vždy na tabuli napíše číslo a děti si dělají samostatnou kontrolu k sobě do sešitu.

### Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Aktivita jednotlivých dětí se lišila od osobnosti dítěte, obecně jako celek působily aktivním dojmem. Někteří žáci se hlásili při každém dotazu vzešlém od učitelky, někteří byli osloveni až přímo učitelkou, z důvodů nízké aktivity v hodině. Vždy však dokázali odpovědět a orientovali se v činnostech. Během hodiny, měli žáci možnost odpovídat na otázky kladené učitelkou, uvádět příklady, určovat slovní druhy nonverbálně, stejné téma poté zpracovávat jak písemně, tak ústně s doplněním odůvodnění svého tvrzení (určení, zařazení). Vzhledem k opakovací hodině se nedalo říci, že by se žáci rozumově posunuli dopředu. Jejich mozková aktivita byla celou hodinu nastavena na hledání naučených a již známých informací v paměti.

Jazyk byl základním vyjadřovacím prostředkem v celé vyučovací jednotce. Žáci ho používali jako nástroj pro komunikaci s učitelem, ne pro komunikaci mezi sebou navzájem. Použité aktivity nevzbuzovaly motivaci pro další učení, nenavozovaly problémové situace, nepobízely k tvoření vlastních otázek, vyvozování vlastních závěrů.

### Analýza vyučovací jednotky:

Cíl této hodiny byl převážně procvičovací a opakovací, kdy žáci opakovali slovní druhy, určovali je v textu a tuto dovednost procvičovali jak psanou, tak slovní formou. Cíl pro tuto hodinu byl zvolen adekvátně k požadavkům v RVP ZV, žáci byli vedeni k: srozumitelnému vyjadřování se ústní i písemnou formou spisovného jazyka, cíl hodiny bych však nepovažovala za kvalitní ve vztahu ke komunikaci a rozvíjení osobnosti žáka celkově. Ve vyučování nebylo možné vyzorovat nabádání k vyjadřování názoru, nýbrž jen k přeřikání naučených definic a jejich pamětné ukotvování. Cíl byl naplňován po celou dobu trvání vyučovací jednotky, kdy se vždy jednalo o dialog učitele s žáky, kdy paní učitelka pokládala otázky a žáci na ně odpovídali. Činnosti na sebe navazovaly a všechny byly zaměřeny ke stanovenému cíli hodiny. Cvičení a texty, které byly použity k naplňování cíle, byly převážně učebnicového charakteru.

Děti díky samostatné práci neměly možnost srovnat svoje chybování s ostatními a ověřit si, v jakém měřítku je jejich problém závažný, či zda jsou jejich chyby často se opakující v celkovém kontextu třídy. Dotazované děti byly schopné

přiřadit slova na tabuli ke slovním druhům, slovní druhy vyjmenovat a definičně jednotlivé slovní druhy popsat.

V hodině se dalo vyzorovat naplňování komunikativních kompetencí, kdy komunikace probíhala jen ve vztahu učitel - žák a kompetence k učení. Z očekávaného výstupu – *rozlišuje slova ohebná a neohebná, určuje slovní druhy* – byla naplňována jeho druhá polovina, první polovina výstupu nebyla v této hodině vyzorována, ani v případě, kdy si žáci nebyli jisti, zda slovo určit jako příslovce. Zde by ohebnost a neohebnost slova mohla být pomůckou k rozeznání příslovce od přídavného jména.

## 8.2 Hodina českého jazyka (4. ročník 1. ZŠ)

### Cíl výuky:

Opakování, procvičování určování slovních druhů ve větách, ověřování problémů, práce ve dvojicích, pochopení instrukcí.

- určování slovních druhů (opakování, procvičování)

### Způsob naplňování cíle:

#### 1) *Zopakování načerpaných informací*

Na tabuli jsou čísla pod sebou 1 – 5 modrá a 6 – 10 bílá – Proč jsou modrá a bílá? Co to znamená, že jsou ohebná? Co se nám skrývá pod jedničkou? Co to je? Jak to poznáme? ...

#### 2) *Rozdělení do dvojic podle vzorce holka – kluk*

#### 3) *Zadání práce s tabulkou*

Tabulka 6x6 čtverců, do čtverců zapisovat čísla slovních druhů slov z vět nad tabulkou: „Au, ta noha mě bolí.“, poté poslat tabulku dalším dvojicím a vyměnit ji za jinou větu.

#### 4) *Kontrola práce v kroužku*

Každá dvojice prezentuje chyby v určování v celé tabulce. Dvojice, která udělala chybu, zdůvodňuje opravu.

### Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Ze začátku hodiny se děti hlásily a odpovídaly na dotazy paní učitelky, jiný žák či paní učitelka občas doupřesnil odpověď. Při práci ve dvojicích se všechny děti aktivně účastnily práce s tabulkou, namotivované novou činností. Během ní se



volně pohybovaly po třídě a vyměňovaly tabulky s jinými, přičemž si musely hlídat, zda dostaly do ruky větu, kterou ještě neurčovaly. Během práce, včetně výměny ve dvojicích, probíhala vzájemná komunikace ve dvojicích. Bylo potřeba, aby děti mezi sebou komunikovaly během určování slovních druhů a dospěly ke správnému určení, bylo také potřeba komunikovat s ostatními dvojicemi při výměnách. Každá dvojice měla jinou barvu pastelky, při kontrole pak bylo díky tomu poznat, která ze dvojic udělala v čem chybu a mohla se opravit. Šlo o poznání, které žáky rozvíjelo v kognitivním myšlení. Tato poslední činnost vyžadovala koncentrovanou pozornost, jednalo se o společnou práci v kroužku. Některé děti toho však již nebyly schopny. Své případné chyby opravily, práci ostatních však již přecházeli nepřítomným pohledem.

#### Analýza vyučovací jednotky:

Jak byl cíl hodiny naplňován, mohly zaznamenat i děti svými pracemi a srovnáním s prací ostatních žáků. Díky různým barvám snadno identifikovaly, kdo učinil chybu v určování a díky tabulce lehce zaznamenaly, zda mají slovní druh určeny všechny dvojice správně. K dispozici jim po celou dobu byly napsané slovní druhy na tabuli z opakování na začátku hodiny, málokterá dvojice pomůcku však využila a pak konstatovala, že udělala zbytečnou záměnu čísla slovního druhu.

Cíl hodiny byl naplňován po celou dobu výuky v celém jeho rozsahu, kdy není zaměřen jedním směrem ověřování znalostí, ale i naplňování očekávaných výstupů (pochopení instrukcí) a klíčových kompetencí (komunikativní, k řešení problému, sociální a personální). Cíl byl zvolen adekvátně k požadavkům v RVP ZV, kdy žáci byli vedeni k ověřování výsledků nejen svých, ale celé třídy. V hodině nebyla opomíjena stránka vlastního zhodnocení žáky, ověřování výsledků, kdy hlavním ověřovacím nástrojem byla komunikace mezi žáky a učitelem a žáky.

Díky nastavené činnosti si děti mohly samy ověřit, jak velký problém pro ně slovní druhy představují a v čem nejvíc chybují jednotlivci i jaké chyby se periodicky opakovaly v celé skupině. Děti byly schopné vyjmenovat slovní druhy, definičně popsat čím se vyznačují a potřebné informace využít v určování slov ve větě, byly schopné opravit své chyby a opravu zdůvodnit.

V hodině byly naplňovány kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence k učení. Z očekávaných výstupů byl naplňován výstup – **určuje slovní druhy**

*plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu.* Tento výstup byl naplňován v celém jeho rozsahu. Při jakémkoliv slovním projevu žáků paní učitelka dbá na spisovné a gramaticky správné vyjadřování. Především se snaží odbourávat navyklou mluvu „pražských“ koncovek: schopnej, pěkněj apod.

### **8.3 Hodina literatury (4. ročník 3. ZŠ)**

#### Cíl výuky:

Děti se orientují v textu, dokáží příběh převyprávět vlastními slovy, dokáží porozumět obsahu.

#### Způsob naplňování cíle:

##### *1) Četba textu z čítanky, četba vzhůru nohama*

Úryvek z knihy Bella a Sebastian, při četbě vzhůru nohama zapůsobila značná motivace novou činností, děti však nebyly schopné vnímat obsah čteného.

„Víte, o čem to bylo, když jste četli vzhůru nohama? Přečtu vám to ještě jednou, dávejte pozor, ať víte, o čem to je.“

##### *2) Čtení téhož úryvku učitelkou*

Vzorový přednes učitelkou.

Při výskytu slova, které žáci pravděpodobně neznají, se učitelka vždy zeptala, zda by ho nějaký žák dokázal vysvětlit, pokud ne, vysvětlila slovo dětem paní učitelka sama.

##### *3) Odpovídání na otázky k textu*

„Kdo teda byla Bella? Byl to člověk? Kdo to byl? V jakém prostředí se děj odehrával? Kdo byl César? Byl to pravý dědeček Sebastiána? Jak se říká dětem, které nemají rodiče?“

#### Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Děti jsou zvyklé na čtení po lavicích, každý žák čte jeden odstavec. Některé děti se mohou pyšnit svou vytrvalostí, kdy byly schopné se hlásit po celou dobu čtení úryvku a vyčkávat, kdy ho paní učitelka vyvolá ke čtení. V častých případech děti předčítaly pomalejším žákům slova, u kterých se „zakoktali“. Při čtení vzhůru nohama byly soustředěné, ovšem nedokázaly pak říci o čem úravek byl. Na otázky

k textu na závěr hodiny odpovídaly jen některé děti, které byly schopné při učitelčině čtení stále držet pozornost.

#### Analýza vyučovací jednotky:

Nebyla vidět možnost ověření o naplnění daného cíle. Při použití netradiční metody čtení, kdy děti četly vzhůru nohama, cíl naplňován nebyl. Žáci nebyli schopni odpovídat na otázky k textu. Nezvyklá metoda čtení byla pro děti zábavnou formou čtení, která svojí náročností nesplňovala cíl výuky, který bych označila jako nekvalitní pro rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí a nesplňoval požadavky stanovené RVP ZV.

Metoda čtení vzhůru nohama byla improvizacním prvkem paní učitelky, z tohoto důvodu nebylo dotaženo hledisko naplňování cíle. Pokud vezmeme v úvahu cíle základního vzdělávání, tato hodina se k nim přibližovala velice povrchem, což platí i pro klíčové kompetence a očekávané výstupy. Očekávaný výstup – *čte nahlas i potichu, rozumí přiměřeně náročnému textu a umí ho reprodukovat* – by se dal považovat za naplněný v této hodině jen v jeho první části – *čte nahlas*. Ověřování, zda přečtenému úryvku rozumí, neproběhlo. Při metodě čtení vzhůru nohama sice proběhlo, přes náročnost čtení však žáci nebyli schopni text reprodukovat.

## **8.4 Hodina literatury (4. ročník 1. ZŠ)**

### Cíl výuky:

Žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu, své poznatky o obsahu zpracuje písemně a poté sdílí se svými spolužáky.

### Způsob naplňování cíle:

#### *1) Samostatné čtení*

15 minut samostatného čtení vlastní knihy na téma sci – fi, fantasy

Ničím nerušené tiché čtení

#### *2) Zápis do podvojných deníků*

Přepis zajímavého úryvku z knihy do deníku bez chyb

Zápis vlastního poznatku „proč jsem si tuto větu, úryvek vybral/a“

#### *3) Výměna podvojných deníků a zápis k úryvkům svých spolužáků*

Možnost připsání komentáře k úryvku svého spolužáka

#### 4) *Poslední slovo patří mně*

Tato metoda probíhala na vestavěném patře v uvolněné atmosféře bez lavic a hlášení žáků

##### Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Je znát zájem dětí o čtenářskou dílnu. Podle vlastních slov paní učitelky, jakmile ji nemají alespoň jednou v týdnu, jsou z toho nesvé. Vzhledem k časovým údajům, udané na začátku hodiny, měli žáci možnost si čas hlídat a uzpůsobit tomu své individuální tempo čtení. Všechny děti četly bez přerušování, zápis do deníků stihli všichni žáci. Při výměnách nedocházelo k vyrušování ostatních žáků, i přes pohyb po třídě. Při následném *Posledním slově* se děti bez potíží vyjadřovaly k vybraným úryvkům a respektovaly poslední slovo i přes občasné očividné přemáhání. Při vyjadřování k úryvkům nebyl žádný žák nucen k vyjádření, zadanou práci však vypracovaly všechny děti.

Jazyk v této hodině byl využíván jak písemnou, tak mluvenou formou. Žáci jím vyjadřovali své domněnky, názory a pocity z přečteného úryvku. Při poslední aktivitě probíhala komunikace mezi žáky v živé debatě o spekulacích nad důvodem výběru konkrétního úryvku z knihy. Názory žáků nebyly zpochybňovány a každému se dostalo rovnocenné možnosti vyjádřit svá mínění.

##### Analýza vyučovací jednotky:

Cíl vyučovací hodiny byl adekvátně zvolen jak k požadavkům RVP ZV, tak k rozvoji celkové osobnosti dítěte. Cíl je formulován tak, aby mohl jít do hloubky problému. Zvolené metody a postupy práce respektovaly individuální tempo, schopnosti a osobnost žáků. Záznamy žáků v podvojném deníku jsou vybírány vždy podle jiných měřítek – vlastní zájem, zaujetí, zajímavé slovní spojení, nesouhlas s úryvkem aj., komentáře pak jsou smysluplným sdělením důvodu tohoto výběru, kdy **žák rozlišuje podstatné a okrajové informace**, čímž naplňuje očekávaný výstup školního vzdělávacího programu. Část cíle vyučovací hodiny tvoří přímo očekávaný výstup **čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas**, díky naplňování cíle v průběhu hodiny byl tudíž naplňován i samotný očekávaný výstup. Bylo možné vypořádat naplňování kompetencí k učení, komunikativních a kompetencí sociálních a personálních.

## 8.5 Hodina českého jazyka (2. ročník 3. ZŠ)

### Cíl výuky:

Žáci si zopakují a procvičí souhlásky dě, tě, ně, dokáží rozeznat rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou souhlásek. Přes zkušenosti s dě, tě, ně dokáží odůvodnit psanou a mluvenou formu souhlásek bě, pě, vě.

### Způsob naplňování cíle:

#### 1) *Slovní fotbal na poslední slabiku*

Paní učitelka „vykopává“ se slovem kotě

#### 2) *Křížovka na zdrobněliny*

„kotě – koťátko, kytka – kyticčka, dům – domeček, kapr – kapřík, kapesník – kapesniček, koryto- korytko, loď – lodička, růže – růžička, vana – vanička“

První tři příklady byly dány mimo tajenku učitelkou, aby žáci pochopili, co mají dělat

Tajenka: Karlův

Žáci doplnili, že se jedná o Karlův most a následovali otázky pokládané učitelkou orientované na prvouku, kdy si povídali o Karlově mostě.

#### 3) *Pracovní sešit*

Doplňování i/y po přečtení celého textu

Společná kontrola (všechna doplněná i/y jsou měkká)

Zelenou barvou zakroužkovat všechny slabiky obsahující ě

Společná kontrola (jednalo se pouze o *slabiku vě* a všechny byly v textu pod sebou)

Slova se slabikou vě vypsát zvlášť

Vymyslet jméno pro medvěda z článku, které musí obsahovat alespoň jednu tvrdou souhlásku

#### 4) *Na koberci*

Vyhláskovat MEDVĚDI [medvjed'i], vymyslet jiná slova, která obsahují skupinu vě, skupinu bě, skupinu pě

#### 5) *Práce s učebnicí*

V textu tlustě vtištěná slova, najít pro ně společný znak (všechny obsahují skupiny bě, pě, vě)

Přečtení celého článku

Otázky k textu

### Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Děti byly během hodiny velice aktivní, jakmile paní učitelka položila otázku, nastala situace, kdy by se žák/yně nepřihlásil. Po většinu výuky pracovali žáci samostatně a neměli potřebu mezi sebou komunikovat ani sdílet dojmy či myšlenky. Pokud tuto touhu nemohli potlačit, podělili se o ni s učitelkou. Při společné práci žáci neměli tendence vykřikovat, pokud však chtěli opravit viditelnou chybu (na tabuli), své pozorování sdělili přímo. Své domněnky museli vždy odůvodnit.

Po rozluštění tajenky následoval rozhovor o Karlově mostě, kdy si žáci měli vzpomenout, co vše se o Karlově mostě dozvěděli v prvouce, jaké informace nashromáždili. Žáci dokázali odpovědět na otázky, kde se Karlův most nachází, jak ho poznáme, dokázali použít výraz kopie soch, které jsou k vidění na mostě a originály se nacházejí v muzeu. Byli schopni vyvodit význam slova "originál".

V závěru hodiny při odpovídání na otázky k textu žáci reagovali velice aktivně, učitelka však musela přes doplňující otázky navádět děti k lepšímu uchopení pojmu, problému.

Např. Učitelka: "Jaký je rozdíl mezi rybníkem a louží? Jak vznikne kaluž?"

Žáci: "Když je někde díra a tam naprší."

Učitelka: "Kde je ta díra? Mám díru v kalhotách a naprší mi tam, je to kaluž?"

Problematika skupin hlásek bě, pě, vě byla odvozována z předešlé zkušenosti se skupinou hlásek dě, tě, ně, díky tomu děti kriticky přemýšlely a posunovaly své rozumové uvažování na vyšší úroveň.

V hodině probíhala jednostranná komunikace učitel – žák. Žáci v této hodině nabyli vedení ke společnému sdílení a komunikaci mezi žáky navzájem. Jazyk zde byl využíván pro ověřování znalostí i pro odvozování, díky nabytým zkušenostem, nového pravopisného jevu, který byli žáci schopni sami uchopit a vyvodit.

### Analýza vyučovací jednotky:

Cíl byl naplněn jen částečně, paní učitelka nestihla dokončit vyvozování skupin hlásek bě, pě, vě. Tohoto tématu se jen lehce dotkli s žáky na konci hodiny, využila toho však pro motivaci k dalšímu učení. Žáci se ke konci hodiny velice aktivně zhostili diskuze o přečteném článku a rozvedli ji více, než paní učitelka

měla v plánu. Raději však rozvedla diskuzi a nechala žáky se projevit ve svých postřezích a porozumění textu. Cíle RVP ZV náplň hodiny splňoval a kvalitně rozvíjel po celou dobu vyučování. Paní učitelka velice často používá otázku PROČ, většinou jde o výzvu ke zdůvodnění pravopisu.

V této hodině byly naplňovány kompetence komunikativní, k řešení problému a kompetence k učení. Při čtení článku a jeho návazné diskuzi byl naplňován očekávaný výstup: *čte plynule s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti nahlas i potichu.*<sup>30</sup> Při řešení křížovky žáci museli správně odůvodňovat pravopis i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, čímž naplňovali další očekávaný výstup ŠVP: *odůvodní a napíše správně i,í,y,ý po tvrdých a měkkých souhláskách.* V křížovce si však museli uvědomovat i odůvodňování pravopisu pro ů,ú, dlouhé a krátké samohlásky. Očekávaný výstup: *rozlišuje zvukovou a psanou podobu slabik dě,tě,ně, bě,pě,vě* by se dal považovat za stanovený cíl hodiny, tento výstup byl jeho hlavní náplní.

## 8.6 Hodina českého jazyka (2. ročník 2. ZŠ)

### Cíl výuky:

Procvičování dě, tě, ně, čtení, návrat k vysvědčení.

### Způsob naplňování cíle:

#### 1) 15 minut čtení vlastních knížek

Čtení potichu pro sebe, dva žáci čtou paní učitelce tichým čtením

Možnost zápisu do čtenářského „podvojného deníku“ s ilustrací

#### 2) „Co se vám vybaví, když se řekne...“

Když se řekne **dě, tě, ně** – první myšlenka

#### 3) Vyhledávání v textu

Vyhledat ve vlastních knihách co nejvíce slov obsahujících **dě, tě, ně, mě**

Zadaný časový limit na práci – 3 minuty

#### 4) Párové sdílení

Konzultace se spolužákem o vybadaných poznacích a vyhledávání nejčastěji se vyskytujících slov

---

<sup>30</sup> ŠVP ZŠ Loděnice vyučující předmět český jazyk, ročník 2.

Paní učitelka nejčastěji se vyskytující slova zapisuje na tabuli: děti, rozhodně, ještě, dětem, dědeček

5) *Skupinová práce*

Do každé skupiny čistý papír s vylosovaným papírkem s jednou skupinou hlásek (na výběr dě, tě, ně, mě)

Na vylosovanou slabiku vymyslet deset slov

Určení zapisovatele skupiny

Kdo zapíše deset slov, s jejich použitím vymyslet příběh<sup>31</sup>, slova lze používat v jiném tvaru

6) *Prezentace příběhu*

Každá skupina zvolí předčítače

Předčítači prazentují příběh před celou třídou

7) *Přesmyčka na tabuli*

Í Ě E O P T Š N – kdo rozluští přesmyčku, pošeptá ji paní učitelce, při správném rozluštění dostane žák za odměnu bonbón

Nápověda pro žáky, kteří ji nemohou vyluštit: “to slovo jste slyšeli v divadle, kde jsme byli nedávno a ještě jedna nápověda je, že je tam jedna slabika, kterou jsme dneska hodně používali.”

P O T Ě Š E N Í

8) *Co jsme dneska procvičili?*

Žáci říkají, co dneska v hodině procvičovali (dě, tě, ně), co znají za pravidlo (o změkčování a přecházení měkkosti ze souhlásek na samohlásky)

9) *Motivace na další učení*

„A já vás teď zmatu MĚ se může psát...“

Paní učitelka na tabuli napíše :

MĚ

MNĚ

MNE „... a to si řeknem příště.“

Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Děti byly po celou hodinu aktivní. Při počátečním čtení bylo vidět, že děti jsou zvyklé tímto způsobem číst každý den a své knihy začaly vytahovat ještě dříve, než jim paní učitelka o aktivitě řekla. Některé děti učinily zápis do podvojného

---

<sup>31</sup> Viz Příloha č. 4



deníku, nejednalo se o dílnu čtení, tudíž byla tato aktivita dobrovolná, záleželo na okolnosti, zda nějaký úryvek či věta z knihy zaujaly žáka natolik, že uznal za vhodné úryvek či větu zapsat a okomentovat svým zdůvodněním. Čtení věnovaly svoji pozornost, některé děti natolik, že se neochotně z této činnosti vytrhovaly.

„Co se vám vybaví, když se řekne dě, tě, ně?“ „Čeština, háček nad d, t, n.“ „Co je d, t, n? A co je d', t', ň, jaký je v tom rozdíl?“ „Bez háčku jsou to tvrdé souhlásky a sháčkem jsou měkké.“ Děti po této výměně informací vyhledávaly slova se slabikami dě, tě, ně, mě ve svých knihách, přičemž se ve dvojici zaměřovaly na nejčastěji se opakující slova. Po napsání těchto slov na tabuli, děti samy vyvodily, aniž by je k tomu musela paní učitelka navést otázkami, že nejčastěji opakujícími slabikami ve slovech jsou slabiky **dě, tě**.

Při skupinové práci žádná ze skupinek neměla problém dohodnout se na tom, kdo bude jejich zapisovač a kdo jejich práci na závěr odprezentuje. Při vymýšlení příběhu se dalo vyzorovat, že ve skupině žáci nepracují poprvé a že jsou k tomu vedeni již od prvního ročníku. Nikdo nepreferoval svůj návrh jako nejvhodnější, na veškerých námětech se museli dohodnout a shodnout, leckterý dospělý by jim mohl závidět jejich schopnost se domluvit na společném návrhu. Při vymýšlení slov měly děti možnost použít slovníků jako pomůcek, musely si však umět poradit, potřebná slova vyhledat. V závěrečné prezentaci měly možnost uvést nějaké připomínky či problémy, které se při aktivitě vyskytly. Jedna skupinka (dva chlapci, dvě dívky) poznamenala, že se musela rozdělit na kluky a holky, z důvodů toho, aby chlapci mohli napsat svoji práci, nesouhlasili s tématem pro příběh, který vymyslely dívky. Spolu s příběhem odprezentovali též řešení konfliktu ve skupince.<sup>32</sup>

Komunikace v celé hodině probíhala nejvíce mezi žáky navzájem. Jazyk zde byl využíván jak mluvenou, tak psanou formou pro ověřování nabytých informací, vyvozování díky nim nových gramatických jevů a v neposlední řadě, jako nástroj pro řešení konfliktů a spolupráci ve skupinkách. V této hodině bylo poznat, že děti jsou již od první třídy vedené k přemýšlení nad danou aktivitou z více úhlů pohledu, vyvozování jedné problematiky na základě předchozích zkušeností a již nabytých vědomostí.

---

<sup>32</sup> Vymyšlené příběhy viz příloha

### Analýza vyučovací jednotky:

V hodině se nestihly děti s paní učitelkou navrátit k vysvědčení a zpětně ho zhodnotit. Cíl byl jinak naplněn v plném rozsahu, přičemž bylo efektivně propojeno jak čtení s porozuměním, tak gramatika a znalost pravopisu a sloh. V hodině bylo možné vypořádat evokaci, uvědomění si problému i reflexi, tedy všechny tři fáze modelu E – U – R. Cíl hodiny byl formulován velice stručně a povrchově, jeho naplňování však šlo do hloubky, problém žáci uchopovali z více možných stran a rozvíjeli ho dál. V hodině se dala vypořádat jak literární stránka, tak pravopisná i slohová, tudíž všechny složky předmětu Český jazyk a literatura. Náplň vyučovací jednotky kvalitně splňovala cíle vymezené RVP ZV.

Ve vyučování byla zařazena skupinová práce, nejen, díky níž bylo možné naplňovat komunikativní kompetenci, dále bylo možné sledovat naplňování kompetencí k učení a sociální a personální. Hlavní náplní hodiny byl přímo očekávaný výstup rozpracovaný pro druhý ročník – **rozeznávání zvukové a psané podoby dě, tě, ně** – kterým se děti zabývaly po většinu vyučovací jednotky v různých podobách, psané, čtené i zvukové. Využity byly i knihy, které děti na začátku hodiny četly, čímž bylo propojeno čtení s gramatickou náplní hodiny. Při skupinové práci některé skupinky neměly žádné potíže při vymýšlení deseti slov a příběhu, některé však potřebovaly pomoc ze strany učitele (nejvíce skupinka se slabikou **mě**). Paní učitelka nejen při této činnosti hrála roli pomocníka a partnera pro děti, které neprojevovaly žádné příznaky zdráhání při žádosti o pomoc. Při napomáhání dětem učitelka neměla tendence jim napovídat přímo správnou možnost řešení, pouze je „postrčila“ ke správné odpovědi, ke které se nakonec děti dobraly.

## **8.7 Hodina literatury (2. ročník 3. ZŠ)**

### Cíl výuky:

Žáci dokáží dokončit příběh bez jasného závěru, rozumí přečtenému, orientují se v textu. Píší podle předepsaného vzoru v písance podle správných hygienických návyků.

### Způsob naplňování cíle:

- 1) *Seznámení s náplní hodiny*

„ Co budeme dělat...“, osvětlení naplně hodiny, její organizace.

### 2) *Skupinová práce*

Rozdělení na 3 skupinky náhodným vylosováním a následným nacházením podle stejného symbolu na kartičce.

Jedna skupina čte jeden ze tří textů<sup>33</sup> na koberci, ostatní dvě skupiny pokračují se psaním v písance samostatně v lavicích, po dočtení první skupiny, stejně postupuje i skupina druhá a třetí

### 3) *Dokončení příběhu*

Všechny skupinky mají za úkol dokončit svůj příběh, text s příběhem mají ve skupince k dispozici, pro orientaci v ději

Zvolení „vrchního zapisovače“, jeden žák, u kterého skupinka uzná za vhodné, že píše nejlépe

Společné vymýšlení a ukončování děje příběhu

Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

Děti v hodině pracovaly jak jednotlivě, kde se musel každý spoléhat sám na sebe, tak ve skupince, kde naopak bylo potřeba vzájemnému naslouchání a shodě v nápadech a názorech, samozřejmě také k jistým kompromisům. Výslednou práci v této hodině měl být dokončený příběh s porozuměním textu, na který bylo třeba navázat.<sup>34</sup> Ve skupinkách docházelo k velmi podnětné spolupráci, kdy se žáci v nich překvapivě shodovali ve svých nápadech, a nedocházelo k rozepřím, jak by děj měl pokračovat dál. Komunikovali vzájemně velice efektivně a jazyka využívali jako nástroj pro dorozumívání a písemnou formou pak pro dokončení práce, přičemž bylo potřeba využít všech dosavadně nabytých informací z gramatiky a slohu. Zapojoval se každý člen skupinky. Své práce neprezentovaly skupinky vzájemně, jejich práce přečetla paní učitelka a děti se k tomu již nijak nevyjadřovaly, jen se měly shodnout v tom, zda by bylo možné, aby takto děj mohl pokračovat a završit.

Děti měly možnost se během dotváření příběhu obrátit na paní učitelku při objasnění pravopisného problému, přesto však se v pracích nalezne velké množství gramatických chyb. Bylo by možné z toho usuzovat, že děti nevyužívají nabyté vědomosti a neumí je aplikovat do jiných předmětů.

---

<sup>33</sup> Texty příběhů viz příloha č. 2

<sup>34</sup> Práce žáků viz příloha č. 2

Při psaní bylo důležité, aby děti dodržovaly správné psací návyky a nepsaly „pro rychlost ale pro správnost.“ Výsledkem bylo napsat celou stránku z písanky, kde bylo za úkol napsat nejen tvary písmen, ale přepsat i celé věty z písma tiskacího do písma psacího a vytvořit věty vlastní podle instrukcí v písance.

#### Analýza vyučovací jednotky:

Cíl hodiny byl naplňován po celou dobu výuky a v celém jeho rozsahu, ovšem do jaké míry byl naplňován z hlediska psaní, nebylo možné posoudit, či nijak zhodnotit, paní učitelka se věnovala pouze skupinkám při čtení nedokončeného textu, k psaní se již potom nevraceli. Při čtení textu paní učitelka dbala na jeho porozumění, aby pro děti jeho dokončování bylo o to snazší. Jakmile děti pracovaly ve skupinách na pokračování v příběhu, paní učitelka byla spíše rádcem při nejistotách převážně v pravopisných jevech ještě neprobíraných. Paní učitelka nijak neovlivňovala děj, který děti v pokračování vytvořily. Při závěru hodiny, kdy se jednalo o prezentace dětských prací, bych zvolila vlastní prezentaci dětmi pro rozvíjení více stránek osobnosti dětí. Stanovený cíl hodiny byl zvolen adekvátně k požadavkům v RVP ZV, přičemž zvolené aktivity zahrnovaly všechny tři složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura: Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu.

Díky skupinové práci byly bezpochyby naplňovány komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, v neposlední řadě i kompetence k řešení problému a k učení. Z hlediska očekávaných výstupů je zřetelný: ***čte plynule s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti nahlas i potichu***, který byl naplňován formou hlasitého čtení, kdy každé dítě přečetlo dvě až tři věty v textu. Porozumění obsahu je poznat na dokončených příbězích, kdy se musely držet načatého děje.

## **8.8 Hodina literatury (2. ročník 2. ZŠ)**

#### Cíl výuky:

Podporovat čtenářskou gramotnost.

#### Způsob naplňování cíle:

##### *1) Čtení vlastních knih*

Čtení potichu pro sebe, samostatně

Některé děti čtou paní učitelce polohlasem úryvek ze své knihy (žáci mající potíže se čtením)

Zápis do čtenářských deníků (podvojný deník)

2) *Poslední slovo patří mně*

Přečtení úryvku dětem jedním žákem

Odhad PROČ si asi žák vybral tento úravek

Žák/yně který/á má „Poslední slovo“ přečte, proč si ho vabral/a

3) *Prezentace svých knih*

Žáci se rozejdou po třídě a vzájemně si předatvují své knihy (její název, hlavní děj atd.)

4) *Přednes básní*

Děti dostaly za úkol, na který byl stanoven konkrétní časový úsek (týden), naučit se jakoukoliv báseň, která je jejich oblíbená, či je něčím zaujala a přednést ji před třídou

Samotný přednes básní

5) *Práce s čítankou*

Čtení úryvku z knihy O víle a pasáčkovi od Pavla Černého

Hlasité čtení žáky po přibližně stejně dlouhých úsecích

Mezi jednotlivými úseky klade učitelka otázky k textu, na které je třeba vyhledat odpověď v textu a nebo jde o vyjádření svého názoru

Odpovídání na učitelčiny otázky a jejich rozvíjení do jiných možností úhlu pohledu

Aktivita dětí, výsledky učení dětí:

K zápisu do podvojného deníku při čtenářské dílně je ze strany paní učitelky tvořen menší tlak, aby ho všechny děti za hodinu splnily. Pokud jsou některé děti zabráný do četby tak, že zápis nestihnou, či se nechtějí vytrhovat ze čtení, mají možnost volby, buď se nenechají vytrhovat z činnosti, pak svůj zápis napíše doma za domácí úkol, pokud si nechtějí práci nosit domů, učiní tak tomu ve škole při čtenářské dílně. Při zápisu je třeba dbát na správný opis z knihy, bez gramatických chyb (při opisu toho, co mě zaujalo). Pravopisné chyby se častěji objevují v napsaném vlastním postřehu, názoru o výběru úryvku, kde je třeba využívat znalosti o již známých gramatických jevech.

Některé děti čtou paní učitelce nahlas, přičemž nejsou opravovány při chybném přečtení slov, pouze je žák upozorněn na chybu, kterou musí sám

identifikovat a opravit ji správným přečtením. Během celé hodiny jsou děti upozorňovány na časové vymezení a jeho úbytek, čímž je třeba, aby si žáci sami rozvrhli svůj čas pro práci, a maximálně ho využili.

Při dočtení celé knihy děti vyplní tzv. čtenářský list, kde se uvádí jméno autora, název knihy, stručný děj a ilustrace. Tento list si pak zakládají do portfolií. V této hodině vyplňovaly čtenářský list dvě děti, které dočetly celou knihu.

Při *Posledním slově* neměly děti problém s mluveným projevem, celá třída pak respektovala poslední slovo žáka. Při recitaci hodnotily mluvený projev spolu s paní učitelkou, doplňovaly, vyjadřovaly názor k tomu, jak by kdo mohl svůj mluvený projev zlepšit. V debatě o textu z čítanky rozvíjely děti své nápady a názory zpočátku díky návodným otázkám, po dvou, třech již nepotřebovaly návodné otázky, rozvíjely debatu samostatně. Komunikace po celou dobu vyučování, jak mezi žáky, tak mezi učitelkou a žáky, probíhala nenuceně a uvolněně. Na žácích je poznat, že jsou k vyjadřování svého názoru pobízeny již od začátku školní docházky, nezdráhají se přednést své pochybnosti a domněnky. Paní učitelka je žákům partnerem a žáci se díky tomu neobávají s čímkoliv se na ni obrátit při nejasnostech, či potížích se zadanou prací.

#### Analýza vyučovací jednotky:

Cíl byl naplňován po celou dobu vyučovací jednotky, během níž bylo naplňování cíle také ověřováno např. otázkami k textu, předvídání konce, hlasité čtení vybranými žáky. Cíl byl stanoven spíše obecněji a široce, díky čemuž bylo možné ho naplňovat řadou činností, které dávaly možnost dosahovat stanoveného cíle různými způsoby a z více úhlů pohledu. Cíl splňuje požadavky stanovené RVP ZV, kdy aktivity zvolené k jeho naplňování podporovaly zabývat se zadaným cílem hlouběji a ne jen na povrchu.

Děti byly mimo jiné v této hodině vedeny nejen k vyjádření názoru, ale i k vyjádření kritiky a v neposlední řadě i její akceptace. Při recitaci některé děti hodnotily své spolužáky, paní učitelka se vždy velmi opatrným a empatickým způsobem zeptala: „A když jde Alžbětka<sup>35</sup> do soutěže, poradili byste jí něco, co by mohla zlepšit?“ Děti pak stejně šetrným způsobem Alžbětce radily, jak se ve svém přednesu zlepšit. Nejednalo se tak o kritiku jako spíše o doporučení, rady. „Mohla

---

<sup>35</sup> Jména žáků uvedená v diplomové práci byla pozměněna.

by mluvit trochu víc nahlas a trochu pomaleji.“ Paní učitelka pak rady spolužáků jen doplnila. „Já s tím souhlasím, ještě bych jen doplnila práci s intonací, aby bylo lépe poznat, kde je ve větě tečka.“ Žáci při slohovém přednesu neprojevovali známky nervozity a obav s přednesu na veřejnosti. Při práci s textem následovaly otázky k němu během celého čtení, díky čemuž paní učitelka mohla ověřovat porozumění obsahu v jeho průběhu a žáci si tím třídili informace během celého čtení, přičemž se otázky nevztahovaly pouze a výhradně k obsahu: „Z jaké knížky je úryvek? Jak to poznám? Kdo je ten pán Pavel Černý?“ Učitelka pokládala dotazy takovým způsobem, aby na ně děti musely odpovídat celými větami a aby při tom vyjadřovaly i svůj názor, nejen vyhledat odpověď v textu: „Jaká byla víla? Co jsme se ještě dozvěděli? Proč si myslíte, že se ho ptala, jestli je šťastný? Víme z toho, že měl tátu? Koho víme, že má? Jak myslíte, že by to mohlo dopadnout? Byla to republika nebo království? A jak to poznáme?“

V této hodině byl naplňován obsáhlý výstup – **Čte plynule s porozuměním, nahlas a potichu přiměřeně náročné texty** – kde jeho rozpracované výstupy pro 2. ročník splňovaly tyto body: **správně dýchá, dodržuje mluvní takty, přiměřeně intonuje** (přednes básně), **snaží se o tiché čtení** (úvodní samostatné čtení), **čte plynule pomocí hláskování nebo slabikování** (někteří žáci při úvodním čtení, žáci, kteří četli části textu v čítance), **účastní se společné četby** (práce s textem v čítance). Při vyučování bylo také možné vyzorovat naplňování komunikativních kompetencí, kompetencí sociálních a personálních a pracovních kompetencí.

Čtenářská dílna je v této třídě každotýdenní záležitostí, přičemž jejím hlavním cílem je porozumění obsahu přečteného a přemýšlení nad právě přečteným textem. Jedná se zpravidla o blok dvou hodin, kde je vždy zahrnuto úvodní samostatné čtení vlastní knihy. Žáci si knihu vyberou na základě vlastních preferencí, tak aby jim připadala zajímavá, poutavá a aby pro ně čtení bylo zábavné či napínavé. Při tomto čtení není striktně určeno, kde musejí žáci číst, jediné pravidlo týkající se místa čtení je, aby se jim četlo pohodlně, pokud tomu tak je na koberci, mají tuto možnost volby. Tato dílna čtení naplňovala model E – U – R, kdy žáci pracovali podle dosavadní zkušenosti (úvodní čtení), v hodině pracovali také s novými informacemi (neznámý text v čítance) a při jejím vyhodnocování probíhala též reflexe (následná debata a třídění informací o textu z čítanky,

podvojný deník, *poslední slovo patří mně*). Tuto metodu paní učitelka často obohacuje činnostmi zaměřené na Komunikační a slohovou výchovu.



## 9. Vyhodnocení výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si přímo nestanovila předpoklady, které bych mohla při svých pozorováních vyvracet či potvrzovat. Především se tak stalo z důvodů snahy o nepředpojatost vůči klasickým metodám učení v porovnání s metodami RWCT. Snažila jsem se o objektivní pohled, při kterém jsem neupřednostňovala jedny metody nad druhými. Jednomu předpokladu jsem se však neubránila. Předpokládala jsem, že díky metodám RWCT budou žáci schopni lépe vyvozovat poučky pro určování gramatických jevů v mluvnici a tím je pak i lépe využívat v další práci. Můj předpoklad byl však milný. V mých pozorováních jsem zaznamenala, že žáci zvyklí na klasické metody učení pracují v hodinách většinou tzv. *problémovou metodou*, přičemž by se dalo říci, že žáci na poučky také docházejí sami, stejně tak jako při metodách RWCT. Zvláště ve čtvrté třídě je to však práce paní učitelky, která z toho činí tzv. frontální metodu. Poučka (definice) je žákům vzápětí předložena a je po nich požadováno, aby ji uměli přeříkat, čímž ovšem není zaručeno, že žáci definici rozumí a umějí ji používat. Žáci v této třídě pak již jen vyplňují různá doplňovací cvičení na daný problém, který tím procvičují. Někdy jsem musela obdivovat jejich trpělivost při tomto druhu procvičování, která se objevovala ve všech hodinách českého jazyka. Žáci byli zvyklí na používání definic a nečinilo jim to žádné potíže. Jejich odpovědi na zdůvodnění gramatických jevů byly takřka okamžité. Při tomto způsobu učení však žáci nevyužívali maximálně svých dovedností a schopností. Komunikace v takto vedených hodinách byla jednostranná, mezi učitelkou a žáky, kdy žáci čekali, že jim paní učitelka nakonec předloží hotovou poučku, se kterou pak pracovali. U některých žáků bylo patrné, že se nesnaží přemýšlet nad předloženým problémem. Domnívám se, že děti nejsou zvyklé sami kriticky přemýšlet. Naproti tomu ve čtvrté paralelní třídě vedené metodami RWCT zdůvodňování pravopisných jevů žákům činilo značné potíže. V této třídě nepodstupují žáci takový „dril“ a procvičování probíhá v různých podobách. Nejsou po nich vyžadované doslovné definice, pokud však měli zdůvodnit nějaký pravopisný jev, nejednalo – li se o nejnovější látku, stávalo se, že žáci neuměli pravopis zdůvodnit. Při takové hodině však první, co paní učitelka učinila, byla otázka na názory ostatních žáků. Komunikace při takových hodinách byla oboustranná a žáci sice nedokázali hned

z paměti říci poučku, byli všyk zvyklí kriticky přemýšlet a ke správné odpovědi se však nakonec dostali, pro mě mnohde cennějším způsobem. Není snad proces důležitější než výsledek?

V té samé třídě díky integraci do jiných předmětů, žáci např. určovali rody podstatných jmen z textu při hodině Člověk a jeho svět. Jednalo se pouze o vsuvku, dále se pak věnovali tématu Husitství. Podle reakcí nebyla tato propojenost výjimkou a žákům pak nečinilo žádné problémy například v matematice psát správné tvary v odpovědích ve slovních úlohách.

Ve druhé třídě vedené klasickými metodami paní učitelka cvičení určené k opakování sestavovala sama, žáci pracovali s učebnicí či pracovním sešitem velmi krátký úsek hodiny. Cvičení byla rozmanitá, ovšem při zdůvodňování měla paní učitelka podobné nároky – přesné znění odůvodnění, jako paní učitelka ze třídy čtvrté. Aniž by paní učitelka tušila, velice často využívala různých prvků z metod RWCT, obzvláště při hodinách literatury. V paralelní druhé třídě byli žáci zvyklí na uchopování problému díky aktivitám, z kterých se daly poučky snadno vyvodit. Žáci nemuseli umět jejich doslovné znění, museli však umět daný jev používat ve všech předmětech, nejen v hodině českého jazyka. Pokud si ho potřebovali zdůvodňovat, byla to jejich volba.

Ve všech třídách uchopovali žáci definice a poučky každý jiným způsobem, výsledek však byl vždy stejný, správně napsaný pravopis ve větě či správně určená gramatická kategorie.

V hodinách **literatury** byl v použitých metodách značný rozdíl. Žáci v obou třídách vedené metodami RWCT byli zvyklí na dílny čtení a každý týden žáci četli své knihy. Ve druhé třídě podle libovolného výběru, ve třídě čtvrté podle právě zadaného projektu – sci – fi, fantasy. Žáci četli tichým čtením s doprovodným zápisem do podvojných deníků v obou třídách, většinou zakončené metodou *Poslední slovo patří mně*. Ve druhé třídě pak občas navazovali čtením z čítanek s ověřováním pochopení smyslu přečteného a návaznými aktivitami propojenými do gramatiky v českém jazyce. Obě třídy navštěvovaly v pravidelných intervalech knihovny, kde pro ně byl přichystaný program, či měli žáci zadaný úkol, na který museli v knihovně vyhledat odpověď, seznamovali se tím s různými žánry, učili se orientaci v knihovně. Paní učitelky vždy respektovaly tempo čtenářů a dbaly na rozvoj čtenářské gramotnosti, nejen kvůli prožitku z knih, ale též z důvodů např.

porozumění zadání v testech, slovních úlohách apod. Z dětí se stávají čtenáři. V obou třídách se již po krátké době dalo vyzorovat některé náruživé čtenáře. Ve čtvrté třídě podle vlastních slov paní učitelky žáci dokonce špatně nesli, pokud museli čtenářskou dílnu v týdnu vynechat.

V paralelních dvou třídách při hodinách literatury šlo převážně o hlasité čtení. Ve čtvrté třídě byl vždy použit text z čítanky, který po odstavcích žáci přečetli, přičemž se všichni vystřídali a poté odpovídali na otázky k textu pokladané paní učitelkou převážně na nižší úrovni Bloomovy taxonomie. Občas žáci četli na pokračování společnou knihu (Správná pětka), průběh hodiny byl však stejného charakteru. Zde hrozí nebezpečí, že tito žáci nebudou příliš horlivými čtenáři. Po dotazování na toto téma mi většina žáků odpověděla, že spíše nečtou. Malé procento opáčilo, že je nezdárka zaujme některý z úryvků v čítance a poté si přečtou celou knihu, velká většina se však raději věnuje jiným volnočasovým aktivitám. Ve druhé třídě paní učitelka používá různé metody, které většinou žáky zaujmou. Málokdy se přiklonila ke čtení z čítanek, většinou žáci vybírali z textu slova která do nich nepatřila, dokončovali započaté texty, vyprávěli příběh podle obrázků, kdy obrázky nejprve seřazovali podle logického sledu událostí. V hodinách literatury žáci velice často pracovali ve skupinkách. Avšak ani v této třídě se, po rozhovoru s dětmi, nevyskytovalo příliš mnoho čtenářů. Veliké procento žáků si však rádo četlo komiksy a dětské časopisy, značné množství žáků zaujaly dětské encyklopedie, které si o přestávkách velice často půjčovali mezi sebou a prohlíželi si je.

Ve třech třídách ze čtyř byla velice často spojována hodina literatury s hodinou **slohu**, žáci psali dopis hlavnímu hrdinovi, dokončovali příběhy, kdy bylo třeba dokončit ho ve stejném žánru, držet se dějové linky, použít vyprávění a přímé řeči. Ve 4. třídě 1. ZŠ byla hodina slohu často integrována i do hodiny Člověk a jeho svět, kdy žáci při orientaci v textu využívali osnovy, kterou tvořili ve dvojicích. Po rozhovorech s učitelkami vyplynulo, že jsou zvyklé tímto způsobem předměty integrovat. V hodinách českého jazyka, obzvláště ve třídách vedené metodami RWCT, se často objevovaly všechny tři složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura stanovené RVP ZV: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Ve 4. třídě 3. ZŠ jsem neměla možnost sledovat hodinu slohu, paní učitelka v této třídě sloh neintegruje do jiných hodin,

děti jsou zvyklé mít hodiny českého jazyka striktně rozdělené na hodiny mluvnice, literatury a slohu. Při hodinách literatury se však děti orientovaly v pojmech vyprávění, žánry, osnova aj.

Jedním z mých dalších úkolů bylo **sledování naplňování očekávaných výstupů a klíčových kompetencí v hodinách**. Některé paní učitelky měly očekávané výstupy rozpracované do svých tématických plánů a podle nich si i stanovovaly cíle pro své vyučování. Vhodněji by bylo řečeno JAKým způsobem byly očekávané výstupy a klíčové kompetence v hodinách naplňovány. Žáci ze tříd vedené metodami RWCT jsou sami zvyklí hodnotit svůj posun v očekávaných výstupech. Dalo by se říci, že očekávané výstupy jim slouží jako mety, kterých chtějí ve svém vzdělání dosáhnout. Toto hodnocení vždy provádí ve čtvrtletích do svých žákovských knížek, kde mají očekávané výstupy předepsané. S tímto termínem jsou tedy seznámeni a manipulují s ním. Ve zbylých dvou třídách očekávané výstupy slouží spíše pro formulaci cílů dosahovaných v hodinách oboum paním učitelkám a pro časové rozvržení témat pro celý školní rok. Klíčové kompetence by měly provázet veškeré vyučovací hodiny v celém týdnu a v mém pozorování tomu tak bylo.

Při analýze odpozorovaných hodin mě nejvíce zaujal rozdíl v **komunikaci v jednotlivých třídách**. Jak v komunikaci mezi žáky navzájem, tak v komunikaci učitele se svými žáky. Žáci ze tříd RWCT často pracují ve skupinkách, ne vždy si mohou svého partnera pro práci vybrat. Tito žáci se dokáží semknout ve spolupráci se spolužákem, kterého ve volném čase nevyhledávají, podrží se a podporují se. Pro jejich budoucí život je to jedna z nejdůležitějších zkušeností. Je poznat, že ze svých učitelek mají respekt a ne strach, učitelka s nimi mluví jako se sobě rovnými. Při výskytu problému ve třídě řeší konflikt vždy s celou třídou a nesnaží se jen dopadnout viníka, ale vyřešit konflikt takovým způsobem, aby žáci sami dospěli k podstatě problému a vzali si z něj ponaučení, přičemž žáci sami navrhnou způsob řešení. Učitelky se vždy ptají žáků na jejich názor. Žáci využívají komunikace a jazyka pro další učení, objevování, bádání, pro nenásilné prosazování svých názorů, přednes na veřejnosti a v neposlední řadě pro řešení problémů, spolupráci ve skupině a navazování nových kontaktů. Využívají jazyka pro vyjadřování se v písemné podobě a dobývání informací čtenou formou. Ve třídách s klasickými metodami učení je komunikace odlišného charakteru. Pokud pracují ve skupinách,

je velmi obtížné konkrétně ve čtvrté třídě skupiny utvořit. Vždy se najde nějaký žák, který nemůže spolupracovat s jiným žákem, povětšinou se tedy pracuje samostatně. Ve druhé třídě žáci pracují ve skupinách, alespoň ve dvojicích, často. O práci ve skupině a zpětné vazbě k ní se však již žáci nevyjadřují. V obou třídách má při řešení konfliktu poslední slovo paní učitelka. Žáci v těchto třídách používají komunikace a jazyka pro další učení, komunikaci s vyučujícím a spolupráci ve skupinách.

## Závěr diplomové práce

V teoretické části bylo hlavním cílem pomocí odborné literatury sbírání informací o hlavních cílech současného vzdělávání na prvním stupni základní školy, hlouběji pak v předmětu Český jazyk a literatura. Práce se věnovala využití programu RWCT pro zkvalitnění výuky tohoto předmětu za pomoci jeho metod, modelu E – U – R a komunikaci. Kapitola o úrovni čtenářské gramotnosti našich žáků podala důkaz o nízké úrovni této gramotnosti a potřebě se zacíleně zaměřit na jeden z cílů Českého jazyka a literatury: Být čtenářem. Učitelé se v posledních letech potýkají s problémy, které ovlivňují kvalitu výuky právě Českého jazyka a literatury, význam programu RWCT v této oblasti mi přijde stěžejní, z tohoto důvodu jsem tomuto problému věnovala celou kapitolu.

V praktické části byl hlavním cílem na základě kvalitativního výzkumu a pozorování popsat konkrétní hodiny využívající ve výuce programu RWCT a hodiny, které program RWCT ve výuce nevyužívají a jejich analýze. V úvodu praktické části jsem se proto zaměřila na charakteristiku škol a zpracování předmětu Český jazyk a literatura v jejich školních vzdělávacích programech, kde jsem svá pozorování realizovala.

Snažila jsem se o přehledné a objektivní zachycení metod a forem práce ve vyučovacích hodinách Českého jazyka a literatury s jejich hlavními cíli. V analýzách pak vyplývá, zda byly cíle naplňovány, zda jsou adekvátně voleny k cílům vytyčeným RVP ZV s kterým jsou spojeny také klíčové kompetence a jejich naplňování v pozorovaných hodinách. V aktivitách žáků byl jedním z nejdůležitějších prvků způsob komunikace mezi žáky a učitelem a žáky navzájem a jejich používání jazyka v hodinách.

Před náslechy jednotlivých hodin jsem se mylně domnívala, že žáci zvyklí pracovat podle postupů programu RWCT budou sami vyvozovat definice a poučky a dokáží je lépe aplikovat ve své další práci. Během pozorování jsem však viděl, že stejně tak je dokázali používat i žáci ze tříd nevyužívající postupů RWCT. Uvědomila jsem si, že práce s definicemi stojí spíše na okraji tohoto předmětu a že kvality, které by se měly v hodinách odrážet, stojí na jiných pilířích a těmi jsou

jazyk a komunikace a způsob jejich používání v hodinách, jak ze strany učitel, tak ze strany žáků.

Díky zpracovávání diplomové práce, práce s informačními zdroji a díky náslechům v hodinách jsem měla možnost získat nové pohledy, názory, nápady od odborníků a učitelů z praxe, které napomohly mému osobnímu rozvoji. Program RWCT mi umožnil nahlédnout na způsob vyučování z jiné perspektivy než doposud a ráda bych se mu věnovala i nadále. Nyní mohu říci, že jsem získala jakousi základní výbavu teoretických a praktických zkušeností, které bych ráda rozšiřovala dále, pro co nejlepší uchopení a využití ve svém budoucím povolání. Způsob práce s těmito metodami byl pro mě velice inspirativní a možnosti porovnání s jinými metodami mi napomohly v ujasnění mého směřování. Tuto zkušenost považuji za velice cennou a prospěšnou v určení si osobních cílů a jakési mety, které bych ráda dosáhla.

## Literatura a další zdroje

- ALTMANOVÁ, J.; BERKI, J.; BRDIČKA, B. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Budka, Praha 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny*. Praha : H&H, 1992.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha : IKARUS, 1994. ISBN 80-9011660-0-8
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2007. ISBN 80-247-0885-X
- KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha : Česká školní inspekce, 2010.
- KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj – vyber – zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 973-80-211-0617-7
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb Čteme s porozuměním*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 – umíme ještě číst?*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6



PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. Třídy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN80-246-0924-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6.rozšíř. a aktual. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

SPIPKOVÁ, V. a kolektiv. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál, Praha. ISBN80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V.; HAUSENBLAS, O. *Měníme vyučování*. Praha : STROM, 1994. ISBN 80-901662-3-7

STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka I. – VIII*. Praha : OSI, 1998.

STRAKOVÁ, J a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha : PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Karolinum, Praha 2007. ISBN 978-80-246-1367-3

### **Internetové zdroje**

RVP ZV, Praha 2005. Dostupné na WWW: <<http://old.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf>>

BÍLKOVÁ, J.; SOUDSKÁ, D. *Pravidla pro bibliografické citace* Praha: PedF UK, 2008. Dostupné na WWW: <<http://web.pedf.cuni.cz/storage/1738/bibliografieWeb.htm>>

HOLASOVÁ, T. Metodický portál, Články: „Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV“ [online]. 29.7.2004. [cit. 12.4.2011]. ISSN 1802-4785 Dostupný z WWW:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html/>>

GARDOŇOVÁ, M. Metodický portál, Články: „Hádej, kdo jsem – J. Foglar“ [online].1.4.2011.[cit.9.6.2011].Dostupný z WWW:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9217/HADEJ-KDO-JSEM---J-FOGLAR.html>>

RYSOVÁ, . Netradiční vyučování slohu na ZŠ. Metodický portál: Články [online]. 10. 01. 2005, [cit. 2011-10-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/133/NETRADICNI-VYUCOVANI-SLOHU-NA-ZS.html>>. ISSN 1802-4785.

HAUSENBLAS, O.; KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. *Kritické listy*. Praha, 2006. č. 22

KRÁLOVÁ, J. Dílna psaní v pátem ročníku ZŠ. *Kritické listy*. Praha, 2003. č. 9

TOMKOVÁ, A. Působení programu RWCT v podmínkách české promární školy. *Kritické listy*. Praha, 2005. č. 18

ŠLAPAL, M. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*. Praha, 2007. č. 27

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy*. Praha, 2006. č. 24

KRITICKÉ MYŠLENÍ o.s. Dostupné na: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

PORTÁL ZŠ LODĚNICE. Dostupné na: [www.zs.lodenice.cz](http://www.zs.lodenice.cz)

PORTÁL ZŠ LONDÝNSKÁ. Dostupné na: [www.londynska.cz](http://www.londynska.cz)

PORTÁL ZŠ PROF. OTOKARA CHLUPA. Dostupné na: [www.fzs-chlupa.cz](http://www.fzs-chlupa.cz)

## **Přílohy**

Příloha č. 1: Kritéria hodnocení 2. ZŠ

Příloha č. 2: Dokončení příběhu – práce žáků + nedokončený text

Příloha č. 3: Určování rodu podstatných jmen – práce žáků

Příloha č. 4: Vymyšlené příběhy s použitím slov obsahující dě, tě, ně, mě – práce žáků

Příloha č. 1:

## Kritéria hodnocení 2. ZŠ

**A – je nadstandard, komu to už jde výborně**

**C, D, E znamená, měli bychom přidat**

Dále bychom měli pracovat:

- Mít zájem o učení
- Plnit své povinnosti
- Umět naslouchat
- Dokázat se slušně zeptat
- Alespoň chvíli se plně soustředit
- Mít chuť poradit spolužákovi nebo spolužačce
- Nechat si poradit, když něčemu nerozumím
- Zkusit prosadit svůj názor podle pravidel slušnosti
- Spolupracovat
- Vhodně argumentovat
- Respektovat názor druhého

**Pokud to všechno zvládneme, jsme dále hodnoceni číslem I.**

**Pokud trochu ne číslem II.**

**Přinejhorším číslem III.**

I když se nám něco nepovede, můžeme se zlepšit, záleží jen na nás.

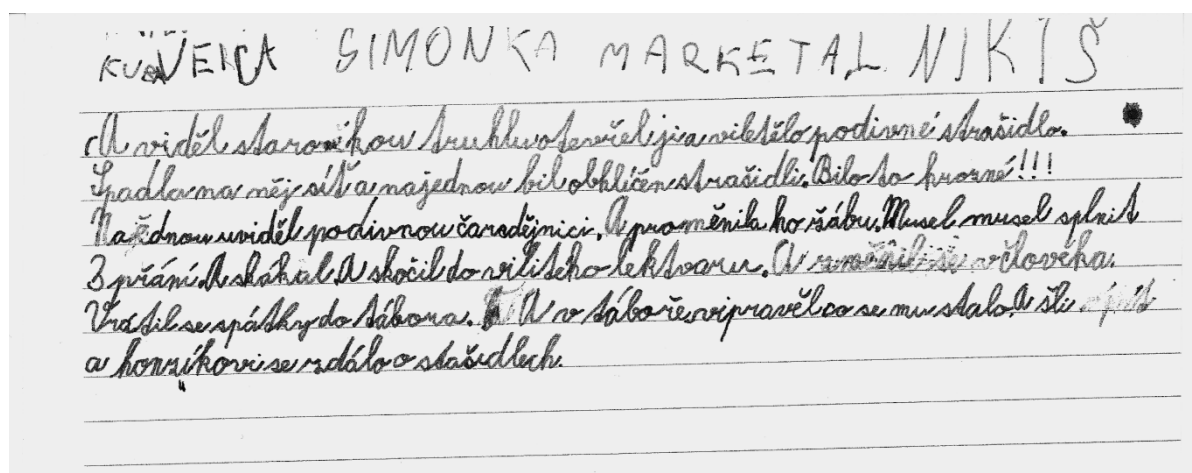
Všichni žáci touží: "Mít tak samé jedničky!" Přitom by měli mít jiné přání: "Kéž se toho co nejvíc naučím." Rodiče se dětí ptají: "Jaké jsi dnes dostal známky?" Místo toho by se ale měli ptát: "Co ses dnes zajímavého dozvěděl?"

Příloha č. 2:

### 3 články, 2. třída – literatura

#### **Strašidelný mlýn**

Honzík byl na dětském táboře nedaleko strašidelného mlýna, o kterém se vyprávělo mnoho hrůzostrašných historek. Prý každou noc přilétnou do toho mlýna strašidla a o půlnoci se tam začnou dít prapodivné věci. Nejdříve jsou slyšet divné zvuky, kvílení, praskot dřeva a pak se začne točit mlýnské kolo. Všude je cítit zápach síry a jsou vidět barevné plameny. Tomu se však Honzík jenom smál. Přeci nebude věřit takovým dětským povídkám. A tak se rozhodl, že až bude mít noční hlídku, půjde se do toho mlýna podívat. Té noci měsíc pěkně svítil, byl právě úplněk, a tak Honzík dobře viděl na cestu. Přišel k mlýnu, otevřel vrzající dveře a ...



#### **Čarodějná kniha**

Rodiče Alenky koupili krásný dům na samotě u lesa. U domu byla velká louka plná květin, zahrada s ovocnými stromy a také malý rybníček s lekníny. Celé dny si Alenka hrála na zahradě, běhala po louce a pouštěla lodičky v malém rybníčku. Jednoho dne se Alenka probudila a venku bylo zamračeno, sychravo a dokonce začalo pršet a v dálce byla slyšet bouřka. Alenka nemohla jít ven. Rozhodla se, že prozkoumá celou půdu. Když se maminka nedívala, vylezla po schodech nahoru. Na půdě bylo mnoho zajímavých starých věcí. Staré potřhané křeslo, popraskané veliké zrcadlo, starodávná skříň, velká truhla plná všelijakých hadrů a knih. Alenka rozevřela knihu s ohořelými listy. Na první straně bylo napsáno: *neotvírej tuto knihu, pokud neznáš temné čáry, sic z tebe zbudou jenom cáry.* Alenka neuposlechla, otevřela knihu, a v tom se setmělo a ...

Najednou se s knihy začalo svítit a objevil se černokněžník (a m) Merlin. mávnul hůlkou a najednou se s Alenky stala labuť. Musíš najít houli pod vodou. Alenka vyběhla k rybníku a připlavala do prostřed rybníka. (A) Ponorila hlavu do vody a uviděla houli. (A) Pršela čarokněžník Merlin: řekl Ti úkol je vyletět na horu kde je vlajka. Tu vlajku musíš sebrat. Alenka vyletěla na horu a sebrala (vložila) vlajku.

### Strašidelný hrad

O letních prázdninách jel Martin s maminkou a tatínkem na výlet do templářského hradu. Tento hrad stál na strmé skále. Paní průvodkyně provázela celou skupinu po nádvoří, komnatách i věžích. Poutavě vyprávěla o celé historii hradu. Zmínila se také o pověsti, že je v hradu ukrytý poklad, který dosud nikdo nenalezl. Ve sklepení hradu bylo mnoho tajuplných málo osvětlených chodeb, které se proplétaly pod celým hradem. V jednom nepozorovaném okamžiku uviděl Martin na zdi záhadnou dlaždičku znázorňující nějaké strašidlo. Dlouze si jej prohlížel a ani si nevšiml, že skupina návštěvníků zabočila do další chodby. Ta záhadná dlaždička jej tak silně přitahovala, tak moc si na i chtěl sáhnout. Byla však velmi vysoko. Stoupl si tedy na kámen, zvedl ruku a položil na dlaždičku celou svoji dlaň. V tom okamžiku se zeď pohnula a otevřely se dveře do tajné chodby. Martin vešel dovnitř a ...

Vešel dovnitř a uviděl jeskyni. ve vnějšku byla suchá, půl glasa. Průhledně hlédali strašci. Byly strašci bílí agoni. Byl sam ještě jedna chodba. šel do ní a uviděl lva. lev mu řekl pošli dál a vezmi si glasa a strážku. byla sam i jedna díka. lev řekl vezmi si díky a sou mě s sebou. hms jak se martin uděla stal se z lva pupě. Ze toho strašidelného hradu byl najednou novým mální hrad. a všichni se radovali ze všechno doleže dopadlo.

Pr



### Obyvatelé Kouzelného stromu

Děti rychle zmizely v hustém listoví – a když pod strom dorazil pan Fousek s ostatními skřítky, už po nich nebylo ani stopy.

„No tak, slezte dolů!“ volali za nimi skřítkové a poskakovali kolem kmene. „Někdo vás chytl, nebo se ztratíte! S tímle stromem jeden nikdy neví!“

Když to Tom nahore uslyšel, rozesmál se. Rozhlédl se kolem a protože na stromě rostly žaludy, hned jeden utřhl a hodil ho dolů. Trefil pana Fouska přímo do kloboučku a skřítek začal divoce poskakovat a ztěšeně křičet: „Něco na mě spadlo! Něco na mě spadlo!“

Ještě chvíli lamentoval a pak se rozhodlo tělo. „Asi odesli.“ napadlo Toma a zase se rozesmál. „Padající žaludy se jim asi moc nelíbí. Ani se nedivím!“ Děti teď mohly nerušeně pokračovat ve splnění.

„Asi to bude oprava duh, když na něm rostou žaludy.“ usoudila Eya. Ale jen to dořekla, narazila hlavou na trs lískových oříšků.

„To je ale divný. Tady rostou ořechy.“ podívala se. „Doufám, že nahore porostou jablka a hrušky, docela bych si dala.“ přimlouvala se Tereza. „Ten strom se mi začíná líbit.“

Mezitím už se dostali skutečně velmi vysoko do koruny.

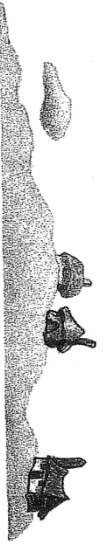
ROD ŽENSKÝ      PODSTATNÁ JMÉNA      ROD MUŽSKÝ      ROD STŘEDNÍ

Snava	snava	snava	snava
snava	snava	snava	snava
snava	snava	snava	snava
snava	snava	snava	snava
snava	snava	snava	snava
snava	snava	snava	snava

CO DÁLE DĚTI MOHLY SPATŘÍT NA KOUZELNÉM STROMĚ ?  
Tajemný svět plný skřítek. V jednom mlhu.

F. M. ...

Eliska  
Boudovaci



## Obyvatelé Kouzelného stromu

Deti rychle zmizely v hustém listoví – a když pod stromem dorazil pan Fousek s ostatními skřítky, už po nich nebylo ani stopy.

„No tak, slezte dohlit!“ volali za nimi skřítkové a poskakovali kolem kmene. „Někdo vás chytl, nebo se ztratíte! S tímhle stromem jeden nikdy neví!“

Když to Tomův nahore uslyšel, rozesmál se. Rozhlédl se kolem a protože na stromě rostly žaludy, hned jeden utíhl a hodil ho dolů. Trefil pana Fouska přímo do kloboučku a skřítek začal divoce poskakovat a zděšeně křičet: „Něco na mě spadlo! Něco na mě skočilo!“

Ještě chvíli lamentoval a pak se rozhodilo ticho. „Asi odešli.“ napadlo Toma a zase se rozesmál. „Padající žaludy se jim asi moc nelíbí. Ani se nedivím!“ Deti teď mohly nerušeně pokračovat ve šplhání.

„Asi to bude opravdu dub, když na něm rostou žaludy.“ usoudila Eva. Ale jen to dořekla, narazila hlavou na trs lískových oříšků.

„To je ale divný. Tady rostou ořechy.“ podivila se.

„Doufám, že nahore porostou jabka a hrušky, docela bych si dala.“ přimlouvala se Tereza. „Ten strom se mi začíná líbit.“

Mezitím už se dostali skutečně velmi vysoko do koruny.

ROD ŽENSKÝ RODSTANÁ UJENIA  
ROD MUŽSKÝ ROD MUŽSKÝ  
ROD STŘEDNÍ

eliska	eliska	eliska
Eva	Fousek	šplhařiní
kovany	skřítkoví	<del>kovany</del>
hrušky	kovane	eliska
eliska	Tom	jablka

CO DÁLE DĚTI MOHLY SPATŘIT NA KOUZELNÉM V 2  
STROME

jablka, hrušky, maliny, ořechy,  
románek, skřítkové věcičky

ovocí, kostky, hračky, dárky,  
hračky, věcičky

ovocí, věcičky, hračky

ovocí, věcičky, hračky

PAN Eliska → 1. 1. 1925





## Obyvatelé Kouzelného stromu

Děti rychle zmizely v hustém listoví – a když pod strom dorazil pan Fousek s ostatními skřítky, už po nich nebylo ani stopy.

„No tak, slezte dolů!“ volali za nimi skřítkové a poskakovali kolem kmene. „Někdo vás chytl, nebo se ztratíte! S tímle stromem jeden nikdy neví!“

Když to Tom nahoře uslyšel, rozesmál se. Rozhlédl se kolem a protože na stromě rostly žaludy, hned jeden utřhl a hodil ho dolů. Třetí pana Fouska přímo do kloubourku a skřítek začal divoce poskakovat a zděšeně křičet: „Něco na mě spadlo! Něco na mě skočilo!“

Ještě chvíli lamentoval a pak se roztrošilo ticho.

„Asi odesli.“ napadlo Toma a zase se rozesmál. „Padající žaludy se jim asi moc nelíbí. Ani se nedivím!“ Děti teď mohly nerušeně pokračovat ve splnění.

„Asi to bude opravdu dub, když na něm rostou žaludy.“ usoudila Eva. Ale jen to dořekla, narazila hlavou na trs lískových oříšků.

„To je ale divný. Tady rostou ořechy.“ podívala se.

„Doufám, že nahoře porostou jabka a hrůšky, docelebých si dála.“ přimlouvala se Tereza. „Ten strom se mi začíná líbit.“

Mezitím už se dostali skutečně velmi vysoko do koruny.

ROD ŽENSKÝ

RODSTANÁ JIENA  
ROD MUŽSKÝ

ROD STŘEDNÍ

Tereza

Alomami

lidi

hrůšky

Alomami

jabka

Eva

žaludy

(lidi)

trava

oříšky

lidi

koruny

skřítké

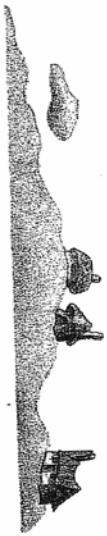
iplami

CO DÁLE DĚTI MOHLY SPATŘÍT NA KOUZELNÉM STROMĚ ?

Popis myslím že děti hanu mohli vidět  
a han listy bude všechny jíst. Aže han bude  
v maloborci listy. A ha listy bude porost smrkov.  
A potom když se listy vrátili zpátky na zem  
tak už bude mohl v ha listy bude vidět a  
bude to jakýs kadeřkovaný. A pan kadeřkovaný  
ma v naranžovém.



kyjmarova



# Obyvatelé kouzelného stromu

Děti rychle zmizely v hustém lese - a když pod stromem dorazil pan Fousek s ostatními skřítky, už po nich nebylo ani stopy.

"No tak, slezte dohlt!" volali za nimi skřítkové a poskakovali kolem kmene. "Někdo vás chytl, nebo se ztratíte! S tímhle stromem jeden nikdy neví!"

Když to Tom nahoře uslyšel, rozesmál se. Rozhlédl se kolem a protože na stromě rostly žaludy, hned jeden utíhl a hodil ho dolů. Třetí paná Foušků přímo do kloubů - ky a skřítek začal divoce poskakovat a zděšeně křičet: "Něco na mě spadlo! Něco na mě skočilo!"

Ještě chvíli lamentoval a pak se rozhodlo hňho. "Asi odešli," napadlo Toma a zase se rozesmál. "Padajíci žaludy se jim asi moc nelíbí. Ani se nedivím!" Děti teď mohly nerušeně pokračovat ve spjhlání.

"Asi to bude opravdu štíp, když na něm rostou žaludy," usoudila Eya. Ale jen to dořekla, narazila hlavou na trs lískových oříšků.

"To je ale divný. Tady rostou ořechy," potvřila se. "Doufám, že nahoře porostou jabka a hrůšky, docela bych si dala," přitlounvala se Tereza. "Ten strom se mi zatímá líbit."

Mezitím už se dostali skutečně velmi vysoko do koruny.

ROD ŽENSKÝ RODSTAVNÁ JIČENA ROD STŘEDNÍ

lva	dvorn	syllan
Terza	Tom	děti
slapy	pan	lva
lva	dut	lva
lva	dvorn	lva

CO DÁLE DĚTI HOPLY SPATŘIT NA KOUZELNÉM STROMĚ ?  
lva, lva a další oves  
lva v naší stříle mívá +  
Mylim v kani byli v mýkce  
lva, lva, lva  
kouzelna lva, lva v lva  
lva, lva





Příloha č. 4:

LEŽEL, TRAVELIST, INTER... V... STEV,  
TĚLESO, JESTĚ, CHTĚL, ZACHRANITĚ,  
  
TĚŽKÝ TĚLESO PŘILETĚLO DO MRAVENIŠTĚ A  
KOZBOŘILO STĚNY. MRAVENEC KŘÍČÍ ZACHRANITĚ  
MRAVENIŠTĚ MRAVENCI MEZI TÍM PERLI TĚSTO  
A MISLELI ŽE SI ZNÍČÍ TĚLO, JESTĚ  
CHTĚL ZACHRANIT SVÍ TĚLO KONEC.

---

... KIRA ...



O DĚDEČKOVĚ.

BYL DĚDEČEK A MĚL  
DĚTI, DĚLALI TABORÁK, V  
NE DĚLI, ~~PR~~ PRINEL DĚDEČEK  
Z BABIČKOU. A ZDĚJILI JE.  
MAMINKA U DĚLALA PICU.