

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

**Vzdělávání žáků s SPU v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ,  
pracovní listy pro literární výchovu v 6. ročníku ZŠ**

Education of students with learning disabilities in the classroom literature 2nd  
grade elementary school, Worksheets for literary education in the sixth grade of  
primary school

**Rigorózní práce**

Autor: Mgr. Eva Smažíková

Konzultant práce: PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Praha 2014

## **Poděkování**

Děkuji za odborné konzultace, cenné rady a podnětné připomínky v průběhu tvorby rigorózní práce PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. Dále děkuji mé kolegyni PhDr. Daně Jízdové za velmi fundované rady z praxe ohledně integrovaných žáků. Poděkování patří i celé mé rodině za trpělivost a podporu.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že celou rigorózní práci jsem vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Ondřeje Hníka, PhD. Uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu, které byly řádně citovány. Dále prohlašuji, že tato rigorózní práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna k studijním účelům.

V Praze dne 29.5.2014.

Podpis:.....

## Abstrakt

Ústředním tématem této rigorózní práce je vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (SPU) v hodinách literatury v 6. ročníku základní školy.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části je nastíněn základní výčet specifických poruch učení, jejich stručná charakteristika. Velká část je věnována vzdělávání žáků s SPU (specifické poruchy učení) v praxi včetně individuálního vzdělávacího plánu pro integrované žáky.

Jsou zde vytyčeny a popsány hlavní cíle výuky při hodinách literatury na 2. stupni ZŠ, taxonomie učebních úloh. Myšlenka vytvoření pracovních listů pro žáky s SPU do hodin literatury v 6. ročníku ZŠ směřuje k empirické části, která se zabývá samotnou tvorbou pracovních listů. Ty lze využívat při literárních hodinách nejen pro integrované žáky. Za každým pracovním listem je uvedena velmi podrobná analýza, která by měla sloužit jako návodný a inspirativní materiál pro učitele literatury na základních školách.

**Klíčová slova:** integrovaný žák, specifické poruchy učení, hesla literární terminologie, pracovní list, kognitivní cíl výuky, afektivní cíl výuky, kritické myšlení

## Summary

The topic of this work is literature teaching focused on students with learning disabilities at secondary school.

The first part describes wide variety of learning disabilities and disorders. Also concerns creation of *IEP-Individualized Education Program* for students who receive special education and related services. The main objectives in literature teaching are demarcated as well as learning strategies' taxonomy.

The subsequent part presents worksheets especially developed for 6<sup>th</sup> grade pupils with IEP but not only for them. This offers the easier way to reach the study aims and tries to motivate students to pursue further studies in the field of literature. Each worksheet is followed by further explanation as an inspiration for other literature teachers.

**Keywords:** integration of children with learning disabilities, literature terminology, worksheets, cognitive and affective objectives

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI OBECNĚ</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ .....	12
1.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....	12
<b>2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V PRAXI</b> .....	<b>15</b>
2.1 FORMY SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽÁKY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	15
2.1.1 SKUPINOVÁ INTEGRACE VE SPECIALIZOVANÝCH TŘÍDÁCH PRO ŽÁKY S SPU – PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ .....	16
2.1.2 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH – PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ .....	17
2.2 PROCES PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ INDIVIDUÁLNĚ A SKUPINOVĚ INTEGROVANÝCH.....	17
<b>3. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)</b> .....	<b>19</b>
3.1 POVOLENÍ INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU .....	19
3.2 VYPRACOVÁNÍ INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU.....	20
3.3 NÁLEŽITOSTI INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU.....	20
<b>4. PŘESTUP INTEGROVANÉHO ŽÁKA NA 2. STUPEŇ ZŠ</b> .....	<b>22</b>
<b>5. CÍLE VÝUKY PŘI HODINÁCH LITERATURY NA 2. STUPNI ZŠ</b> .....	<b>24</b>
5.1 KOGNITIVNÍ CÍLE, TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ .....	24
5.2 AFEKTIVNÍ CÍLE, TAXONOMIE AFEKTIVNÍCH CÍLŮ.....	25
<b>6. TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PŘI HODINĚ LITERATURY NA 2. STUPNI ZŠ</b> .....	<b>28</b>
<b>7. PŘÍKLADY TEXTŮ Z ČÍTANEK PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>31</b>
<b>8. MYŠLENKA VYTVOŘENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ DO HODIN LITERATURY V 6. ROČNÍKU ZŠ</b> .....	<b>41</b>

<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>9. ZÁKLADNÍ ÚDAJE K PRACOVNÍM LISTŮM PRO 6. ROČNÍK ZŠ.....</b>	<b>43</b>
9.1 FORMÁLNÍ STRÁNKA PRACOVNÍCH LISTŮ .....	44
9.2 OBSAHOVÁ STRÁNKA PRACOVNÍCH LISTŮ .....	45
9.3 TŘÍFÁZOVÉ DĚLENÍ PRÁCE V LITERÁRNÍ HODINĚ.....	50
9.3.1 AKTIVITY PŘED ČTENÍM.....	50
9.3.2 AKTIVITY PŘI ČTENÍ .....	51
9.3.3 AKTIVITY PO ČTENÍ .....	52
<b>10. REFLEXE A SEBEREFLEXE.....</b>	<b>54</b>
10.1 ŽÁKOVSKÁ REFLEXE A SEBEREFLEXE.....	54
10.2 SKUPINOVÁ REFLEXE .....	55
10.3 VLASTNÍ PEDAGOGICKÁ REFLEXE .....	55
<b>11. ANALÝZA PRACOVNÍCH LISTŮ, REFLEXE HODIN.....</b>	<b>57</b>
11.1 PRACOVNÍ LIST BAJKA.....	58
11.1.1 ANALÝZA PRACOVNÍHO LISTU BAJKA .....	60
11.1.2 REFLEXE A SEBEREFLEXE HODINY.....	68
11.2 PRACOVNÍ LIST BALADA.....	70
11.2.1 ANALÝZA LITERÁRNÍHO PRACOVNÍHO LISTU BALADA .....	72
11.2.2 REFLEXE A SEBEREFLEXE HODINY.....	80
11.3 PRACOVNÍ LIST DUCHOVNÍ PÍSEŇ.....	82
11.3.1 ANALÝZA PRACOVNÍHO LISTU DUCHOVNÍ PÍSEŇ.....	84
11.3.2 REFLEXE A SEBEREFLEXE HODINY.....	90
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>94</b>
<b>WWW STRÁNKY.....</b>	<b>96</b>
<b>ZDROJE OBRÁZKŮ .....</b>	<b>97</b>

## Seznam zkratk

- CLIL - Content and Language Integrated Learning – integrace obsahového a jazykového vzdělávání
- IVP - individuální vzdělávací plán
- PPP - pedagogicko psychologická poradna
- SPC - speciálně pedagogické centrum
- SPU - specifické poruchy učení
- ŠVP - Školní vzdělávací program



## Úvod

Ústředním tématem této rigorózní práce je vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. V současné době je toto téma velmi diskutováno jak odborníky, pedagogy, tak laickou veřejností. K tomu, aby byl ve vyučovacím procesu žák s poruchami učení úspěšný, byl na něj brán zřetel při výuce, hodnocení i domácí přípravě, je potřeba důsledná spolupráce žák – škola - rodič – pedagogicko-psychologická poradna. Pouze spoluprací všech jmenovaných může docházet (s přihlédnutím k závažnosti poruch) k pozvolné kompenzaci a úspěšnosti žáka ve vyučovacím procesu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části práce jsou nastíněny nejčastější specifické poruchy učení, které se u žáků vyskytují – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje vzdělávání těchto žáků v běžných školách formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace, kterým je věnována samostatná kapitola, v níž je blíže nastíněn proces přijímání integrovaných žáků, následné povolení, vypracování a náležitosti individuálního vzdělávacího plánu. Ten je integrovaným žákům vypracován příslušnou školou, kterou navštěvují.

Nejproblematictějším okamžikem ve školní výuce je pro integrované žáky přestup na 2. stupeň. I tento okamžik přestupu práce řeší. Aby byla žákům poskytnuta kvalitní a smysluplná výuka, je potřeba stanovit si správné edukativní cíle. Velmi podrobně jsou zde nastíněny cíle kognitivní a afektivní včetně jejich taxonomie.

Efektivním při výuce integrovaných žáků se jeví z mé vlastní zkušenosti multisenzoriální přístup, tedy současné působení na více smyslů najednou. Integrovaným žákům je potřeba nabízet učivo k osvojení po malých krocích a v předem daném pořadí. Volit správné učební úlohy. Základní podmínkou pro tvorbu učebních úloh je správné a konkrétní stanovení výukových cílů. Vzhledem k nim by měly být učební úlohy projektovány integrovaným žákům „na míru“, aby v daných podmínkách účinně pomohly stanovené výukové cíle splnit. Celá kapitola se proto věnuje taxonomii učebních úloh podle Tollingerové.

Učitel je dnes postaven před tyto úlohy. Má je dávat žákům proto, aby budily touhu po lepším výkonu, aby žáky motivovaly. Zde vycházím ze své mnohaleté pedagogické praxe učitelky českého jazyka a literatury na Základní škole Ohraní v Praze 4. Výuka integrovaných žáků je mnoho let mou prioritou. Je velmi složité najít vyhovující materiál do hodin literatury

pro žáky, kteří mají díky svým poruchám učení k českému jazyku i literatuře instinktivně silně odmítavý postoj. V poslední kapitole teoretické práce uvádím tři ukázky textů, které jsou v literárních čítankách zastoupeny a se kterými bych mohla v hodinách pracovat. Bohužel demonstrují nedostatečnost pro integrované žáky.

Z teoretické části vychází empirická část rigorózní práce, která je celá zaměřená na výsledek mé mnohaleté práce - tvorby učebního podpůrného materiálu do hodin literatury pro integrované žáky 6. ročníku ve formě pracovních listů.

Velmi podrobně jsou zde literární pracovní listy rozebrány po formální i obsahové stránce. Jedná se o pracovní listy pracující s poznatky z literární terminologie. Z velkého množství nashromážděných pracovních listů jsou vybrány tři – bajka, balada, duchovní píseň. Za každým konkrétním pracovním listem následuje analýza pracovního listu a žákovská i učitelova reflexe a sebereflexe hodiny.

Hlavním cílem celé práce je nabídnout zpracování možného „didaktického“ materiálu pro integrované žáky v hodinách literatury v 6. ročníku základní školy, který je praxí ověřený a fungující v hodinách literatury, v nichž se postupně žáci seznamují s poznatky z literární terminologie. Dále se snažím ukázat, že důležitou roli v úspěšnosti integrovaných žáků hraje i přístup pedagoga a jeho postoj k těmto žákům.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# **1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI OBECNĚ**

V současné době dochází k výraznému nárůstu žáků s SPU (specifické poruchy učení) v běžných třídách základních škol, kde jsou vedeni jako žáci integrovaní. Jejich vzdělávací potřeby se od potřeb ostatních žáků výrazně liší. Proto se tyto žáci vzdělávají podle individuálních vzdělávacích plánů, které jim škola vypracuje „na míru“. To vše klade zvýšené nároky na učitele, na jejich pracovní vytížení, další vzdělávání, organizaci výuky.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje kromě základního prostoru vymezeného legislativními předpisy nenahraditelné pedagogické kvality, porozumění a profesionalitu učitelů. V této kapitole nastíním stručnou charakteristiku jednotlivých specifických poruch učení.

## **1.1 Zdravotní postižení**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podle školského zákona členěni do 3 skupin. Žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Naše Základní škola Ohradní věnuje dlouhodobě významnou péči a pozornost žákům s vývojovými poruchami učení, kteří jsou řazeni do výše zmiňované první skupiny žáků se zdravotním postižením. Do této skupiny spolu s nimi patří zdravotní postižení mentální, tělesné, zrakové a sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami a autismus.

## **1.2 Specifické poruchy učení**

Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematice. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.

Poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. V této části se omezím na stručný přehled symptomů jednotlivých oblastí.

### ***Dyslexie***

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čteného textu (Zelinková, 2003, s. 41).

Jaký způsobem? Dítě čte pomalu nebo pouze slabikuje, zaměňuje písmena, domýšlí text. Čtenářský výkon může být postižen v různé intenzitě i v různých kombinacích.

### ***Dysgrafie***

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu (Zelinková, 2003, s. 42).

### ***Dysortografie***

Postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů (Zelinková, 2003, s. 43)

### ***Dyskalkulie***

Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii (Zelinková, 2003, s. 44).

### ***Poruchy soustředění***

Dítě se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben, při zvýšeném psychickém vypětí.

### ***Poruchy pravolevé a prostorové orientace***

Jedná se o záměny pravé a levé strany na sobě i v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti, v budově a na mapě.

### ***Poruchy sluchového vnímání a reprodukce rytmu***

V této souvislosti máme na mysli schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči.

### ***Poruchy zrakového vnímání***

Nejde o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení.

### ***Poruchy řeči***

Jedná se o poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.

### ***Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení***

Projevují se upozorňováním na sebe, časté jsou neurotické projevy, strach, napětí. Obranou bývá reakce typu „Mně to nevadí.“

Uvedený výčet projevů není sice vyčerpávající, ale dostatečně naznačuje, že poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte.

## 2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V PRAXI

V této části se budu podrobněji věnovat systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na naší základní škole. Zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje vzdělávání těchto žáků v běžných školách formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace, proto vzdělávání zdravotně postižených žáků nemusí být omezeno pouze na speciální školy.

Speciální vzdělávání upravuje také vyhláška č.73/ 2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou mění vyhláška č. 147/2011 Sb.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na užívání speciálního výukového materiálu – speciálních učebnic, speciálních didaktických pomůcek, kompenzačních pomůcek. To vše jim škola poskytuje bezplatně.

### 2.1 Formy speciálního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením

Vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, v našem případě pro žáky s SPU (specifické poruchy učení), zajišťujeme dvěma způsoby.

První variantou je **skupinová integrace** ve **specializovaných třídách** pro žáky s SPU. Samostatně lze zřídit třídu pouze pro žáky se zdravotním postižením. V žádném případě pro žáky se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním. Pokud se nám počet specializovaných tříd od nového školního roku zvedá, informujeme o této skutečnosti zřizovatele.

Druhou variantu – **individuální integraci** - v **běžných třídách** volíme u žáků, kteří podle zprávy ze školského poradenského zařízení mají doporučení k individuální integraci v rámci běžné třídy, a tudíž máme možnost respektovat vzdělávací potřeby konkrétních žáků na podkladě jejich zpráv ze školského poradenského zařízení.

Ani v jedné z uvedených forem vzdělávání nemůžeme přijmout žáka na základě zprávy vypracované mimo školské poradenské zařízení - např. klinický psycholog, soukromá PPP. Směrodatná je pro nás pouze zpráva a odborný posudek z pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálního pedagogického centra (SPC).

### **2.1.1 Skupinová integrace ve specializovaných třídách pro žáky s SPU – přijímání žáků**

Nové žáky přijímáme během celého školního roku. Pro jejich přijetí je nutná žádost k vedení školy o převedení žáka do vzdělávacího programu podle §49, odst. 2 zákona č.561/2004 Sb. v základním vzdělávání (přijetí do třídy pro žáky s SPU) podaná zákonným zástupcem žáka, dále platná zpráva z PPP nebo SPC, kde je doporučena skupinová integrace. V jakých případech žáka nelze přijmout?

- zprávu z PPP /SPC vůbec nemá,
- zpráva má prošlou platnost,
- zprávu vyhotovil klinický psycholog
- zprávu vydala soukromá PPP.

Výuka probíhá podle stejného školního vzdělávacího plánu, jako v běžných třídách, ale jsou zvoleny jiné formy, postupy, metody práce, způsob hodnocení. Školní výstupy jsou uzpůsobeny možnostem žáků.

Velkou výhodou těchto tříd je nižší naplněnost (min. 6 žáků, max. 14 žáků), individuální přístup k jednotlivým žákům, vyučujícími jsou speciální pedagogové, tolerance individuálního tempa a potřeb žáka, pravidelné poskytování služeb školní psycholožky, neustálý kontakt rodič – škola. Během školního roku, pokud u žáků dojde k výraznému posunu, mohou být integrováni do běžných tříd na žádost zákonných zástupců.

V současnosti máme na škole těchto tříd celkem dvanáct. Začínáme se skupinovou integrací od 3. ročníku vždy jednou specializovanou třídou. Na druhém stupni se snažíme dodržet 2 specializované třídy v ročníku, aby poměr běžných a specializovaných tříd byl vyrovnaný, a my měli tak lepší možnost následné integrace, nebo doplňování počtu žáků nově přichozími i během školního roku. Letos tedy poměr běžné třídy versus specializované třídy pro žáky s SPU je 14:12. Zájem o místa ve specializovaných třídách je v posledních dvou rocích tak velký, že se nám podařilo i na prvním stupni ve čtvrtém ročníku vytvořit tyto třídy dvě.



### **2.1.2 Individuální integrace v běžných třídách – přijímání žáků**

Žáci, kteří mají diagnostikované SPU, ale ne v takové míře, aby museli být zařazeni skupinově, jsou přijímáni do běžných tříd jako individuálně integrovaní, kde vzdělávání probíhá v souladu s doporučením PPP/SPC. Nezbytnou podmínkou je individuální vzdělávací plán, na jehož základě má individuálně integrovaný žák odlišný obsah a podmínky vzdělávání. Většinou se u těchto žáků jedná o specifické poruchy učení a chování. V jedné běžné třídě může být maximálně 5 integrovaných žáků.

Tyto žáky opět přijímáme na základě žádosti k vedení školy o převedení žáka do vzdělávacího programu podle §49, odst. 2 zákona č.561/2004 Sb. v základním vzdělávání (přijetí integrovaného žáka do běžné třídy) podané zákonným zástupcem žáka, dále na doporučení z PPP nebo SPC, kde je ve zprávě uvedena individuální integrace a doba, na kterou je individuální integrace vymezena.

Vzdělávací proces se nijak zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Dostatečných výsledků lze dosáhnout kvalifikovaným personálním obsazením při výuce, vhodnými podmínkami pro výuku, odbornými postupy a úzkou spoluprací s odborníky a zákonnými zástupci žáka. Pro pedagogy, kteří se mu věnují, je nejdůležitější znát a respektovat jeho specifické obtíže a pracovní tempo; ke klasifikaci a hodnocení musí přistupovat citlivě. Je možno použít i slovní hodnocení.

Jaké jsou výhody individuální integrace? Žáci mohou navštěvovat běžnou třídu, učitelé jim vypracovávají IVP (individuální vzdělávací plán), jímž se řídí po celý školní rok, žáci chodí 1 x týdně na nápravy poruch učení, které vede zkušený speciální pedagog. Nápravy jsou pro ně povinné a jsou součástí jejich rozvrhu. Jako integrovaní jsou hodnoceni stejně, jako ve třídách pro žáky s SPU. Při zhoršení obtíží mohou být na žádost rodičů a po konzultaci s PPP a školní psychologkou přeřazeni do třídy pro žáky s SPU i během školního roku.

### **2.2 Proces přijímání žáků individuálně a skupinově integrovaných**

Proces přijímání žáka probíhá na vedení naší základní školy, kde jsou přítomni zákonní zástupci žáka, žák samotný, ředitelka školy a zástupkyně školy.

Rodiče předloží zprávu z PPP nebo SPC. Po prostudování zprávy pohovoříme se zákonnými zástupci o podpůrných a vyrovnávacích opatřeních. Vycházíme z doporučení PPP / SPC.

Seznámíme žáka a jeho zákonné zástupce:

- s jeho právy a povinnostmi ve vztahu k plnění povinné školní docházky,
- o organizační formě vzdělávání, do které bude žák zařazen (skupinová integrace, individuální integrace),
- o vzdělávacím programu, podle kterého žák bude vyučován,
- o rozdílech ve vzdělávacích programech pro žáky s SPU X běžné třídy,
- o možnosti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (u individuálně integrovaných žáků),
- o možnosti dalšího vzdělávání a profesním uplatnění,
- o možnosti diagnostického pobytu.

Poučení zákonného zástupce žáka probíhá podle § 3 vyhlášky 147/2011 Sb. s převedením žáka do vzdělávacího programu podle §49 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. v základním vzdělávání.

Poté žáka i zákonné zástupce provedeme po škole, necháme je nahlédnout do výuky (mohou v ní i setrvat), představíme jim budoucí paní učitelku třídní, spolužáky, aby byl od samého počátku navázán sociální kontakt mezi žákem a novým kolektivem.

Pokud rodič souhlasí s přijetím dítěte do zvolené formy vzdělávání na naší základní škole, vyplní žádost o přijetí a podpisem stvrdí, že byl podrobně a srozumitelně informován, seznámen, že všemu sdělenému rozuměl, že měl možnost klást otázky a dostatečně zvážil podané odpovědi.

Paní ředitelka, na základě doporučení PPP nebo SPC a souhlasu zákonného zástupce žáka, zařadí žáka do zvolené formy speciálního vzdělávání podle §3, vyhlášky 147/2011 Sb.

Může tomu předcházet diagnostický pobyt žáka v naší škole v délce 2 až 6 měsíců (podle § 3 odst. 1 písm. a) nebo b) vyhlášky 73/2005 Sb.. Žák je po dobu diagnostického pobytu stále žákem své původní školy, ze které se k nám hlásí. Až po uplynutí doby diagnostického pobytu se stává naším žákem.

### 3. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

IVP upravuje § 18 školského zákona. Ve školách je IVP využíván pro žáky, kteří jsou zařazeni do kategorie *zdravotně postižený žák*. Výuka podle tohoto dokumentu respektuje schválený vzdělávací program. Je určen a uzpůsoben pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. je IVP závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP vychází z:

- a) školního vzdělávacího programu naší školy, kdy obsah učiva se nijak zásadně neliší od obsahu ŠVP v běžných třídách. Liší se především ve školních výstupech (jsou jednodušší, méně náročné, stručné),
- b) závěrů speciálněpedagogického vyšetření (může vycházet i z doporučení naší školní psycholožky),
- c) vyjádření zákonného zástupce žáka,
- d) doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost,
- e) odborného lékaře nebo dalšího odborníka.

IVP je součástí dokumentace žáka. Za vypracování IVP odpovídá ředitelka školy, která má povinnost seznámit s ním zákonného zástupce žáka (zákonný zástupce souhlas stvrdí podpisem).

#### 3.1 Povolení individuálního vzdělávacího plánu

Abychom mohli IVP vypracovat, musí vždy zákonný zástupce podat k vedení školy žádost o povolení individuálního vzdělávacího plánu. Podmínky povolení IVP posoudí ředitelka školy mimo správní řízení, tedy pouze na základě §18 Školského zákona.

Přesné vymezení podmínek povolení IVP:

- žák musí splňovat požadavky stanovené rámcovým vzdělávacím programem, a to i při zkrácení doby vzdělávání,
- předložení žádosti o IVP řediteli školy,
- doložení žádosti s písemným doporučením školského poradenského zařízení (u žáků do 15 let).

### **3.2 Vypracování individuálního vzdělávacího plánu**

IVP vypracovávají příslušní vyučující vždy na začátku školního roku, nejpozději do 30. září. Pokud žaka přijímáme jako individuálně integrovaného během školního roku, pak jsme povinni vypracovat IVP do 1 měsíce ode dne přijetí žaka do naší školy.

S IVP pracují příslušní vyučující po celý školní rok. Mohou do něj průběžně doplňovat informace týkající se aktuálního stavu žaka. Na konci každého pololetí vypracují vyhodnocení dodržování postupů z IVP. Poté vždy proběhne konzultace s psycholožkou z PPP, která poskytuje žákům, škole i zákonným zástupcům žáků poradenskou podporu. V závěru školního roku (na poslední třídní schůzce) jsou rodiče seznámeni s průběhem a vývojem IVP svého dítěte. Vše stvrdí podpisem.

### **3.3 Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu**

Velmi důkladně se IVP zaobíráme a snažíme se ho vypracovávat s co největší přesností a účelností.

Konkrétně se zaměřím jednotlivé části. IVP má 4 základní části + přílohy (závěr z vyšetření z PPP, žádost o povolení IVP, povolení IVP).

#### **1. část IVP:**

V 1. části, kterou vypracuje výchovná poradkyně, uvádíme tyto údaje:

- jméno a příjmení žaka
- datum narození žaka
- třída, třídní učitelka
- poslední vyšetření z PPP/SPC
- platnost odborného posudku
- diagnóza žaka (podle zprávy z PPP/SPC)
- závěry a doporučení PPP
- organizace nápravné péče, kdo vede nápravnou péči
- předměty, pro které se IVP vypracovává
- vyjádření a podpis zákonného zástupce
- datum projednání IVP
- jméno a podpis ředitelky školy, třídní učitelky, výchovné poradkyně

## **2. část IVP:**

Ve 2. části příslušný vyučující daného předmětu (v převážné většině případů se jedná o Čj, Aj, někdy M) konkrétně vypracovává:

- pedagogickou diagnózu učitele  
*(vztah k předmětu, motivaci, problémy, způsob učení, vyhledávání oblasti specifických potřeb)*
- konkrétní vzdělávání, úpravu a organizaci výuky, formy a metody výuky  
*(pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikaci, časové a obsahové rozvržení učiva)*
- pomůcky  
*(kompenzační, učební, speciální učebnice, didaktické materiály)*
- doporučenou domácí přípravu, aktivity ve volném čase
- spolupráci s rodiči

## **3. část IVP:**

Třetí část vypracuje opět příslušný vyučující dalších předmětů, do kterých se diagnóza žáka promítá. K danému předmětu se uvedou:

- konkrétní úkoly
- pomůcky
- hodnocení

## **4. část IVP:**

Poslední, čtvrtou část, vypracuje příslušný vyučující, zkonzultuje s psychologkou z PPP. Obsahuje:

- vyhodnocení dodržování postupů z IVP v 1. pololetí
- vyhodnocení dodržování postupů z IVP v 2. pololetí

V závěru školního roku (na poslední třídní schůzce) jsou zákonní zástupci seznámeni s průběhem a vývojem IVP svého dítěte a stvrdí podpisem

#### 4. PŘESTUP INTEGROVANÉHO ŽÁKA NA 2. STUPEŇ ZŠ

Přestup žáků na 2. stupeň ZŠ obecně skýtá mnohá úskalí. Pro žáky s SPU změna prostředí, stylu práce, obměna vyučujících znamená spoustu potíží, stresu. Z přestupu mají většinou obavy již v závěru 5. ročníku. Mnoho rodičů přichází na začátku šestého ročníku s tím, že dítě se celé prázdniny stresovalo, jak vše v září zvládne. Největší obavy, co se týče vyučovacího předmětu, mají samozřejmě z českého a cizího jazyka. Jejich obava je opodstatněná. U běžného žáka se předpokládá, že učivo z 1. stupně má perfektně zvládnuté, očekává se větší samostatnost, požaduje se vyšší pracovní tempo. Důraz je kladen na pohotovost plnění úkolů, na rychlost. U žáků s SPU a jinými dílčími deficity se výše zmíněné požadavky stávají velkým úskalím. Proto je velmi důležité vše ošetřit v individuálním vzdělávacím plánu a vše řádně prokonzultovat s jednotlivými vyučujícími, rodiči i žákem samotným.

Velmi důležité je seznámit i třídu, do které žák chodí, s postupy a metodami, kterými bude žák pracovat, se způsobem hodnocení. To proto, aby nedocházelo k útokům ze strany ostatních žáků, k pocitům ukřivdění, nespravedlnosti. Zde by měl co nejdůsledněji učitel dbát na dodržování předem stanovených pravidel a postupů, na jejich zautomatizování. Jen tak zbaví integrovaného žáka jakýchkoliv zábran a ostychu. Významný podíl má tedy osobnost učitele, který musí žáka podpořit a přijmout ho takového, jaký je. Žák si začne věřit, nebude vystaven vyšší psychické zátěži, než s sebou poruchy učení samy o sobě přinášejí. Každý, byť malý posun vpřed dítě nesmírně motivuje a posune dál.

Na druhém stupni základní školy u mnoha žáků dochází k částečné kompenzaci projevů specifických poruch učení. Obvykle tomu bývá u lehkých a středních stupňů specifických poruch učení. Zatímco na prvním stupni základní školy jsou například u specifické poruchy učení dyslexie vysoce frekventované projevy (pomalá identifikace písmen, záměny písmen, opakování počátečních slabik ve slovech či celých slov, kinetické inverze písmen i slabik, domýšlení tvarů slov, dvojí čtení, nesprávná intonace, odhadování obsahu slov ať už bez souvislosti, či ve snaze dodržet souvislost s obsahem čteného), na druhém stupni základní školy tyto projevy více méně „odeznívají“. U velké části dětí dochází ke kompenzaci poruch učení (Vágnerová, 2007).

Při výuce literatury v 6. ročníku, kde jednu třetinu třídy tvořili integrovaní žáci s SPU, jsem se prioritně zaměřila na získání jejich důvěry. Snažila jsem se je přesvědčit o tom, že já jsem ten, kdo jim bude při hodinách pomáhat, posune je dál, s chybou bude společně s nimi pracovat a ne je za ni kárat. Postupem času (překvapivě již během prvního měsíce) jsem si

jejich důvěru získala. Ostatní žáci ve třídě je respektovali, respektovali i jejich nastavená pravidla při výuce a hodnocení. Vše začalo fungovat a začaly se dostavovat první úspěchy.

## 5. CÍLE VÝUKY PŘI HODINÁCH LITERATURY NA 2. STUPNI ZŠ

Při formulování konkrétních edukačních cílů v hodinách literatury jsem vycházela z následujícího rozdělení cílů (Svoboda, Kolářová, 2006):

- *poznávací (kognitivní, informativní) cíle* – vymezují vědomosti, intelektuální dovednosti a schopnosti, které si má žák osvojit,
- *činnostní (operační, psychomotorické, formativní) cíle* – zahrnují osvojování psychomotorických dovedností a jsou často předmětem určitého výcviku,
- *hodnotové (afektivní, emocionální, postoje, výchovné) cíle* – obsahují osvojování postojů a vytváření hodnotové orientace,
- *komunikativní cíle* – zahrnují rozvoj schopností žáka komunikovat se svým okolím.

Níže jsem se zaměřila na kognitivní a afektivní cíle, které při svých hodinách nejvíce uplatňuji.

### 5.1 Kognitivní cíle, taxonomie kognitivních cílů

Tyto poznávací cíle směřovaly k tomu, aby si žáci vytvářeli poznatky (vědomosti) a rozumové (mentální) dovednosti. Měly by být stanoveny tak, aby z nich bylo na první pohled patrné, co a jak se mají žáci naučit. Po žácích jsem požadovala, aby uměli přesně reprodukovat definici, soubor pojmů, aby uměli vysvětlit vztahy mezi informacemi z definice a následně je aplikovali na konkrétní jednotlivé příklady.

Využila jsem Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, která rozlišuje šest úrovní obtížností, kdy zvládnutí nižší úrovně je podmínkou pro dosažení úrovně vyšší. Patří sem:

- zapamatování
- porozumění,
- aplikace,
- analýza,
- syntéza,
- hodnocení

- 1) **Zapamatování** spočívalo v uložení důležitých informací tak, aby mohly být v požadované chvíli vybaveny (konkrétní poznatky, všeobecné a abstraktní poznatky, postupy a metody práce s konkrétními vědomostmi).



*Aktivní slovesa: definovat, doplnit, napsat, opakovat, popsat, reprodukovat, seřadit, vysvětlit, vyjmenovat, popsat, pojmenovat, uvést)*

- 2) **Porozuměním** si měli žáci osvojit schopnost vyjadřovat vědomosti nabyté během výuky v jiné formě, než v které byly prezentovány. Výukový obsah vyjádřit jinými slovy, umět zestručnit, shrnout, zobecnit, dojít k vlastním jednoduchým závěrům. Mezi hlavní typy porozumění patří **interpretace** (vyjádřit vlastními slovy podstatu vyloženého učiva, schopnost postihnout podstatné informace a odlišit je od nepodstatných).

*Aktivní slovesa: dokázat, interpretovat, objasnit, vyjádřit vlastními slovy, formulovat, uskutečnit)*

- 3) **Aplikace** je schopnost praktického uplatnění nabytých znalostí v konkrétních situacích. Žáci by měli být schopni aktivně řešit problémy pomocí osvojených dovedností a znalostí. Měli by umět rozeznat, o jaký druh problému se jedná. Měli by být schopni použít osvojené techniky, principy, teorie, pravidla.

*Aktivní slovesa: uvést vztah mezi, prokázat, navrhnout, diskutovat, demonstrovat.*

- 4) **Analýza** je schopnost rozčlenit celek na jednotlivé části tak, aby byly postihnuty jejich vzájemné vztahy a souvislosti. Úkoly mohly být zaměřeny na postihnutí jednotlivých prvků určitého celku, vztahů mezi těmito prvky, obecných zákonitostí a principů tvořících základní osnovu celku.

*Aktivní slovesa: rozhodnout, rozlišit, provést rozbor, specifikovat, analyzovat, rozčlenit.*

- 5) **Syntéza** spočívala v dovednosti složit prvky a části do celku, se kterými se žáci dříve nesetkali, který byl pro ně nový. Žáci měli použít získaných informací k nalezení vazeb, vztahů a souvislostí tak, aby dokázali vytvořit celek.

*Aktivní slovesa: shrnout, klasifikovat, navrhnout, vyvodit závěr, kategorizovat.*

- 6) **Hodnocení** je nejvyšší úroveň dosažených cílů. Žáci by měli být schopni vyjádřit a zhodnotit své myšlenky, přístupy k řešení problémů, postupy vedoucí k dosažení cíle.

*Aktivní slovesa: uvést rozdíl, srovnat, porovnat, ocenit, posoudit, zhodnotit, argumentovat, uvést klady a zápory.*

## **5.2 Afektivní cíle, taxonomie afektivních cílů**

Žáky nemáme jen učit, ale také je vychovávat. Velmi často se setkáváme s tvrzením, že se musí rozvíjet nejen složka kognitivní, ale i afektivní. Afektivní cíle aktivně utváří a působí na postoje, potřeby, hodnoty a zájmy žáka. Zaměřují se na celou osobnost žáka. Snaží

se působit na složku rozumovou, citovou i volní. Hlavní důraz je kladem na rozvoj emoční složky osobnosti žáka. Důležitá je zde schopnost učitele tvůrčím způsobem pracovat s probíranou látkou tak, aby průběh výuky co nejsilněji zasáhl či oslovil citovou složku osobnosti žáka. Aby se dostavil výchovný efekt. Učitel by měl působit na hodnotový systém žáka s cílem ovlivnit pořadí hodnot, změnit způsob hodnocení některých skutečností. Přimět žáka, aby byl citlivý ve vnímání nových hodnot v oblastech, které doposud jeho zájem ani pozornost nevzbuzovaly. Učitel musí samozřejmě velmi pečlivě zvažovat, jak a nakolik má postoje a hodnoty žáka právo ovlivňovat.

Zatímco hierarchie kognitivních cílů je založena na vzrůstající komplexnosti kognitivních procesů, taxonomie efektivních cílů je budována na základě postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů. Využila jsem nejznámější taxonomii afektivních výukových cílů podle Kratwohla vytvořenou roku 1964, která obsahuje 5 úrovní:

- přijímání (citlivost),
- reagování,
- oceňování,
- uspořádání,
- sebevyjádření.

1) **Přijímání** je schopnost, kdy je žák schopen být citlivý k existenci určitých jevů, věcí, a je ochoten je tolerovat. Věnuje jim pozornost. Citlivě vnímá výchovné podněty a přijímá je. Tím se mění jeho postoj k různým věcem, jevům, se kterými se v rámci výchovného procesu setkává. Pozorně sleduje výklad a ptá se ve chvíli, kdy něčemu nerozumí.

*Aktivní slovesa: rozlišovat, akceptovat, naslouchat.*

2) **Reagování** se vyznačuje tím, že žák je ochoten aktivně se podílet na výukovém procesu. Aktivita žáků je dosahována vynucováním (žák pracuje až na výzvu učitele, jelikož se bojí následků za neuposlechnutí výzvy), výsledkem ochoty spolupracovat, podílet se na společné práci, pomáhat při plnění zadaných úkolů (protože ví, že to bude předmětem jeho hodnocení, ale ještě tyto aktivity nepřijal za vlastní), z potřeby chovat se a reagovat na určité podněty určitým způsobem.

*Aktivní slovesa: odpovídá, vyhoví, uposlechně, čte, píše, recituje, diktuje, reaguje na.*

3) **Oceňování**, při němž je žák schopen přisuzovat hodnoty různým věcem, jevům. Vyjadřuje osobní postoje, mravně hodnotí, posuzuje společenskou situaci. Citově se

projevuje k určitým skutečnostem, k lidem, k idejím. Buď je přijímá, nebo odmítá. Žák by měl nabýt přesvědčení o hodnotě určitých věcí a s hodnotou se ztotožnit, a internalizovat ji (přijmout ji za svou).

*Aktivní slovesa: se připojuje, argumentuje, dává přednost, sdílí, nesouhlasí, odsuzuje.*

- 4) **Uspořádání** spočívá v tom, že žák promýšlí a pojímá rozdílné hodnoty, informace, které mezi sebou navzájem porovnává, chápe vztahy mezi nimi. Je schopen řešit konflikty mezi hodnotovými žebříčky. Měl by si umět stanovit priority a zdůvodnit je.

*Aktivní slovesa: uspořádává, ztotožňuje se, kombinuje, upravuje, přijímá zodpovědnost.*

- 5) **Sebevyjádření** je nejvyšší a nejobtížněji dosažitelný stupeň afektivity. Žák má svůj hodnotový systém, který si vytvořil a vnitřně přijal, proto se nemusí dlouze rozhodovat, čemu dá přednost při svém jednání. Jeho jednání je specifické pevností přesvědčení, rozhodností volby, jednoznačností životního směřování. Při samostatné práci žák aktivně a samostatně spolupracuje, projevuje vysoký stupeň sebedůvěry při samostatné práci.

*Aktivní slovesa: samostatně jedná, vlastním příkladem ovlivňuje, je schopný.*

Důležité bylo dodržet tyto požadavky na cíle výuky:

- *přiměřenost* – cíle jsem musela stanovit a definovat tak, aby byly pro žáky dosažitelné. Přihlížela jsem k aktuálním schopnostem a dovednostem žáků.
- *jednoznačnost* – cíle jsem musela stanovit tak, aby je žáci nemohli chápat a vykládat si je víceznačně. Musely být natolik jasné, aby byly chápány stejně žáky i učitelem. Zde jsem několikrát požádala o pomoc své kolegyně, které si zadání přečetly a vyjádřily svůj postoj k jasnosti položení otázek.
- *konzistentnost* – výukové cíle jsem tvořila jako vnitřně soudržný celek. Splnění níže postavených cílů bylo podmínkou toho, aby byly úspěšně splněny cíle vyšší.
- *kontrolovatelnost* – cíl jsem vymezila tak, abych mohla zkontrolovat jeho dosažení, splnění.

## 6. TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PŘI HODINĚ LITERATURY NA 2. STUPNI ZŠ

Při výuce jsem použila hned několik důležitých přístupů. Velmi efektivně jsem zde aplikovala zásadu multisenzoriálního přístupu, tedy současného působení na více smyslů. Žákům se nabídnou podněty a vjemy, které pokrývají celou škálu jejich možností vnímat a osvojovat si poznatky přiměřené jejich věku a zkušenostem. Na základě toho se žáci učí rychleji a učivo si lépe zapamatují.

Zásada multisenzoriálního přístupu se objevovala již v pracích J. A. Komenského. Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.

Díky sekvenčnímu přístupu si žáci osvojí učivo tím, že jim je nabízeno po malých krocích a v předem daném pořadí. S tím souvisí často zmiňované obtíže žáka chápat posloupnosti (Jordan, 1972).

Učební úlohy jsem zadávala tak, aby vzbuzovaly dojem, že logicky vyplynuly u okamžité situace vyučování.

Základní podmínkou pro tvorbu učebních úloh je správné a konkrétní stanovení výukových cílů. Vzhledem k nim by měly být učební úlohy projektovány „na míru“, aby v daných podmínkách účinně pomohly stanovené výukové cíle splnit a zajistit pro učitele i žáky zpětnou vazbu o kvalitě a míře jejich naplnění.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 329 – 330).

Z Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové (1970) jsem použila následující:

- Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:
  - na poznání,
  - na reprodukci jednotlivých pojmů,
  - na reprodukci básní, textů.
- Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami:
  - na analýzu a syntézu,
  - na porovnávání a rozlišování (komparace a diskriminace),
  - na třídění (kategorizace a klasifikace),
  - na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, účel, nástroj, způsob apod.),
  - na abstrakci, konkretizaci a zobecňování.
- Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkami:

- na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, obsahu).
- Úlohy vyžadující sdělení poznatků:
  - na vypracování referátu.
- Úlohy vyžadující tvořivé myšlení:
  - řešení problémových situací,
  - kladení otázek,
  - na objevování na základě vlastního pozorování.

Má – li úloha pro žáka znamenat výzvu k řešení a vést ho k jejímu úspěšnému vyřešení, měla by mít úloha podle D. Tollingerové následující vlastnosti:

- a) jazyková forma,
- b) pedagogická smysluplnost,
- c) stimulační síla,
- d) regulační vliv,
- e) motivační vliv,
- f) aspirační nivó.

**ad a)** Úloha je jazykový útvar, který obsahuje popud k řešící činnosti. Záleží na žákovi, zda ji bude vnímat jako zprávu nebo jako úlohu. Proto je dobré formulovat úlohu tak, aby představovala výzvu k řešení s použitím příkazu, výzvy, instrukce, akčních slov jako – řekni, porovnej, dokaž, vysvětli, atd.). Pokud žák úlohu subjektivně nepřijme jako úlohu, tzn., že z ní nevyčte signál k řešení, úloha neplní svoji didaktickou funkci. Proto je vhodné zadávat učební úlohy ve formě věty tázací nebo věty rozkazovací. Obě tyto formy v sobě implikují požadavek na odpověď.

**ad b)** Každá učební úloha je včleněna do věcného nebo významového úkolového pole (pedagogické situace), která určuje působnost úlohy. V úkolovém poli úloha vzniká, působí a zachovává si svůj pedagogický smysl. Mimo toto pole se specifické rysy učební úlohy oslabují nebo ztrácejí, takže nenavozují řešící činnosti žáka.

**ad c)** Úloha musí vybízet, stimulovat nebo přímo zapojit očekávané formy chování. Při nevhodné formulaci úloh či záměrné formulaci tzv. chytáků může být oslabena stimulační potence úloh k navození operací, potřebných k dosažení správného řešení. Úroveň stimulační

síly úlohy je ovlivněna precizností formulace úlohy, jednoznačností používaných termínů, přiměřeností obsahu úlohy žákům aj. Lze ji ovlivnit např. doplněním úloh grafickým znázorněním, nápovědou, odkazem na pomůcky aj. Učební úloha může obsahovat složku výkladovou – sdělení, které neobsahuje zjevný popud k řešící činnosti. Pak je vhodné úkolovou část zadat jako samostatnou část na úvod, nebo lépe na závěr formulace učební úlohy, ve formě otázky nebo příkazu. Pokud učební úloha obsahuje více otázek, je vhodné je formulovat jednotlivě. Učební úloha nemá obsahovat řečnické otázky. Více otázek v úloze snižuje její stimulační sílu.

**ad d)** Učební úloha po splnění své spouštěcí funkce musí udržet navozené činnosti v chodu až do vyřešení, přičemž musí průběh této činnosti vhodným způsobem organizovat. Toto organizující působení se projevuje minimálně ve třech formách:

- Obecná psychologická hladina regulační potence znamená, že každá úloha vytváří jistou situaci, která je pro tuto úlohu přiměřená. Např. jiná atmosféra vzniká, když je úloha zadána za domácí úkol, jiná když v testu, zábavné soutěže atd.
- Hladina individuálně psychologická – kvalitní učební úloha má mít odpovídající regulační potenci, umožňující žákovi správnou orientaci v úkolu a v jeho podmínkách, vedoucí žáka ke správnému určení nutných řešících operací a jejich sekvenci i k volbě optimální strategie řešení. Úloha nemá žáka dezorientovat.
- Sociálně psychologická hladina – úloha ovlivňuje nejen strukturu činnosti jedince, ale i strukturu činnosti celých skupin. Existují např. úlohy organizující žákovské skupiny k soutěži nebo kooperaci, úlohy odhalující sociální status žáka ve skupině atd.

**ad e)** Motivační vliv úlohy má vzbuzovat žákův zájem. Úloha má provokovat zvědavost, má vzbuzovat důvtip, líbit se, navozovat touhu dokázat vyřešit právě tento úkol. Dosahuje se toho např. přiměřeností náročnosti učebních úloh, využíváním regionálních nebo naopak exotických netradičních obsahů a netradičními formami úloh, využitím zájmových oblastí žáků.

**ad f)** Úloha má budit touhu po dobrém výkonu a sama vytvářet předpoklady pro dosažení tohoto výkonu. Proto má být koncipována jako šance k úspěchu, k uplatnění všech sil a potenci žáka. Má být šita na každého žáka. Nemá být léčkou. Pokud žák při jejím řešení neuspěje, má ho mobilizovat k lepšímu příštímu výkonu.” (Nikl, 1997, s. 6 – 16).

## 7. PŘÍKLADY TEXTŮ Z ČÍTANEK PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Učitel je postaven před výše zmíněné úlohy. Má je dávat žákům proto, aby budily touhu po lepším výkonu. Jak má učitel takové úlohy aplikovat v praxi, když tato kritéria čítanky pro ZŠ nesplňují? Jsem si vědoma toho, že mé tvrzení je velmi odvážné. Proto uvádím příklady textů ze třech čítanek pro ZŠ, které mé tvrzení dokládají. Všechny ukázky jsou z Kytice Karla Jaromíra Erbena, jelikož i já následně v empirické části uvedu pro srovnání pracovní list Balada, kde jsem použila text z Polednice od K. J. Erbena, vypracovaný právě pro integrované žáky 6. ročníku základní školy.

První ukázka je z čítanky nakladatelství Fragment (Havlíčkův Brod, 1999). Je zde uveden pouze text Kytice a v závěru jedna otázka k textu: *Které dva hlavní motivy jsou uvedeny v textu?* Není absolutně motivační, žádnou touhu po lepším výkonu opravdu nezbuzuje.

### **Kytice**

*Karel Jaromír Erben (1811 – 1870)*

Zemřela matka a do hrobu dána,  
sirotky po ní zůstaly;  
i přicházely každíčkého rána  
a matičku svou hledaly.

I zželelo se matce milých dítek;  
duše její se vrátila,  
a vtělila se v drobnolistý kvítek,  
jímž mohyla svou pokryla.

Poznaly dítky matičku po dechu,  
poznaly ji a plesaly;  
a prostý kvítek, v něm majíc útěchu,  
mateří–douškou nazvaly.

Mateří–douško vlasti naší milé,  
vy prosté naše pověstí!  
Natrhal jsem tě na dávné mohyle –  
komu mám tebe přinéstí?

Ve skrovnou já tě kytici zavážu,  
ozdobně stužkou ovínu,  
do širých zemí cestu ti ukážu,  
kde příbuznou máš rodinu.

Snadže se najde dcera mateřina,  
jíž mile dech tvůj zavoní;  
snadže i najdeš některého syna,  
jenž k tobě srdce nakloní.

*(Kytice z pověstí národních)*

### **PRÁCE S TEXTEM:**

*Které dva hlavní motivy jsou spojeny v básni?*

Druhou ukázkou jsem zvolila baladu Svatební košile z Čítanky pro 8. ročník základní školy z nakladatelství SPN (Praha, 2005). Autoři čítanky zde uvedli celý text balady, doplnili ho obrázkem, ale neuvedli žádné úkoly k textu. Pro integrované žáky je to naprosto nepoužitelný text svou délkou. V úvodu je stručně nastíněno několik základních informací. Je zde zmíněno, že Karel Jaromír Erben je autorem jediné básnické sbírky, ale není uveden její název. Název díla by ve výčtu informací neměl chybět.

V závěru ukázka obsahuje krátký odstavec, který se zabývá otázkou viny a trestu. Je psána tak, že žák 6. třídy bude velmi obtížně schopen plnohodnotně vyvodit hlavní myšlenku.





## KAREL JAROMÍR ERBEN

*je autorem jediné básnické sbírky, ta jej však natrvalo zařadila mezi nejznámější české básníky. U jejího zrodu nebyla náhlá inspirace, ale soustavné studium lidové slovesnosti. Každou báseň, každý verš Erben trpělivě vybrušoval do konečné podoby.*

### SVATEBNÍ KOŠILE

Již jedenáctá odbila,  
a lampa ještě svítila,  
a lampa ještě hořela,  
co nad klekadlem visela.

Na stěně nízké světničky  
byl obraz boží rodičky,  
rodičky boží s děťátkem,  
tak jako růže s poupátkem.

„Žel bohu, kde můj tatíček?  
Již na něm roste trávníček!  
Žel bohu, kde má matička?  
Tam leží – podle tatíčka!  
Sestra do roka nežila,  
bratra mi koule zabila.

Měla jsem, smutná, milého,  
život bych dala pro něho!  
Do ciziny se obrátil,  
potud se ještě nevrátil.

Do ciziny se ubíral,  
těšil mě, slzy utíral:  
„„Zasej, má milá, zasej len,  
vzpomínej na mě každý den,  
první rok přádlu hledívej,  
druhý rok plátno polívej,  
třetí košile vyšívěj:  
až ty košile ušiješ,  
věneček z routy poviješ.““

Již jsem košile ušila,  
již jsem je v truhle složila,  
již moje routa v odkvětě:  
a milý ještě ve světě,  
ve světě širém, širokém,  
co kámen v moři hlubokém.  
Tři léta o něm ani sluch,  
živ-li a zdrav – zná milý Bůh!

Maria, panno přemocná,  
ach budiž ty mi pomocna:  
vrať mi milého z ciziny,  
květ blaha mého jediný;  
milého z ciziny mi vrať –  
anebo život můj náhle zkrať:  
u něho život jarý květ –  
bez něho však mě mrzí svět.  
Maria, matko milosti,  
buď pomocnicí v žalosti!“

A před tou mocnou světicí  
viděti pannu klečící:  
klečela, líce skloněné,  
ruce na prsa složené;  
slzy jí z očí padaly,  
želem se nádra zdvíhaly.  
A když slzička upadla,  
v ty bílé nádra zapadla.

Pohnul se obraz na stěně –  
i vzkřikla panna zděšeně;  
lampa, co temně hořela,  
prskla a zhasla docela.  
Možná, žeť větru tažení,  
možná i – zlé že znamení!

A slyš, na záspí kroků zvuk,  
a na okénko: fuk, fuk, fuk!  
„„Spíš, má panenke, nebo bdíš?  
Hoj, má panenke, tu jsem již!  
Hoj, má panenke, co děláš?  
A zdalipak mě ještě znáš,  
aneb jiného v srdci máš?““

„Ach můj milý! Ach pro nebe!  
tu dobu myslím na tebe;  
na tě jsem vždycky myslila,  
za tě se právě modlila!“

„„Ho, nech modlení – skoč a pojd,  
skoč a pojd a mě doprovod,  
měsíček svítí na cestu:  
já přišel pro svou nevěstu.““

„Ach proboha! Ach co pravíš?  
Kamž bychom šli – tak pozdě již!  
Vítr burácí, pustá noc,  
počkej jen do dne – není noc.““

„„Ho, den je noc, a noc je den –  
ve dne mé oči tlačí sen!  
Dřív než se vzbudí kohouti,  
musím tě za svou pojmuti.  
Jen neprodlevej, skoč a pojd,  
dnes ještě budeš moje choť!““–

Byla noc, byla hluboká.  
měsíček svítí s vysoka,  
a ticho, pusto v dědině,  
vítr burácel jedině.

„Ó nech mne již! Ó nech mne tak!  
Divý a hrozný je tvůj zrak;  
tvůj dech otravný jako jed,  
a tvoje srdce tvrdý led!“

„„Nic se, má milá, nic neboj!  
Veseloť u mne, všeho hoj:  
masa dost – ale bez krve,  
dnes bude jinak po prvé! –  
Co máš v uzlíku, má milá?““

„Košile, co jsem ušila.“

„„Netřeba jich více nežli dvě:  
ta jedna tobě, druhá mně.““

Uzlík jí vzal a s chechtotem  
přehodil na hrob za plotem.  
„„Nic ty se neboj, na mě hled,  
a skoč za uzlem přes tu zeď.““

„Však jsi ty vždy byl přede mnou,  
a já za tebou cestou zlou;  
však jsi byl napřed po ten čas:  
skoč a ukaž mi cestu zas!“

„Ach, nebojím, vždyť tys se mnou,  
a vůle páně nade mnou!  
Jen ustaň málo v pospěchu,  
jen popřej málo oddechu.  
Duch slábně, nohy klesají,  
a k srdci nože bodají!“

„„Jen pojď a pospěš, děvče mé,  
však brzo již tam budeme.  
Hosté čekají, čeká kvas,  
a jako střela letí čas. –  
Co to máš na té tkaničce,  
na krku na té tkaničce?““

„To křížek po mé matičce.“

„„Hoho, to zlato proklaté  
má hrany ostře špičaté!  
Bodá tě – a mě nejinak,  
zahod' to, budeš jako pták!““

Křížek utrh a zahodil,  
a byli skokem třicet mil. –

Tu na planině široké  
stavení stojí vysoké:

SKOKEM PRESKOCI OMAU,  
nic nepomyslel na zradu;  
skočil do výšky sáhů pět –  
jí však již venku nevidět;  
jenom po bílém obleku  
zablesklo se jest v útěku,  
a schránka její blízko dost –  
nenadál se zlý její host!

Stojí tu, stojí komora:  
nizoučké dvěře – závora;  
zavrzly dvěře za pannou  
a závora jí ochranou.  
Stavení skrovné, bez oken,  
měsíc lištami šel jen;  
stavení pevné jako klec,  
a v něm na prkně – umrléc.

Hoj, jak se venku vzmáhá hluk,  
hrobových oblud mocný pluk;  
šumí a kolem klapají,  
a takto píseň skuhrají:

„„„Tělu do hrobu přísluší,  
běda, kdos nedbal o duši!“““

A tu na dvěře: buch, buch, buch!  
burácí zvenčí její druh:  
„„Vstávej, umrlče, nahoru,  
odstrč mi tam tu závoru!““

A mrtvý oči otvírá,  
a mrtvý oči protírá,  
sbírá se, hlavu pozvedá,  
a půlkolem se ohlédá.

„Bože svatý, rač pomoci,  
nedejž mne ďáblu do moci! –  
Ty mrtvý, lež a nevstávej,  
pán Bůh ti pokoj věčný dej!“

A mrtvý hlavu položiv,  
zamhouřil oči jako dřív. –

A tu poznovu – buch, buch, buch!  
silněji tluče její druh:  
„„Vstávej, umrlče, nahoru,  
otevři mi svou komoru!““

A na ten hřmot a na ten hlas  
mrtvý se zdvihá s prkna zas,  
a rámě ztuhlé naměří  
tam, kde závora u dveří.

A on tu napřed – skok a skok,  
a ona za ním, co jí krok.  
Psi houfem ve vsi zavylí,  
když ty pocestné zvětřili;  
a vyli, vyli divnou věc:  
žetě nablízku umrlec!

„„Pěkná noc, jasná – v tu dobu  
vstávají mrtví ze hrobů,  
a nežli zviš, jsou k tobě blíž –  
má milá, nic se nebojíš?““

„Což bych se bála? Tys se mnou,  
a oko boží nade mnou. –  
Pověz, můj milý, řekni přec,  
živ-li a zdrav je tvůj otec?  
tvůj otec a tvá milá má,  
a ráda-li mě bude znát?“

„„Moc, má panenka, moc se ptáš!  
Jen honem pojď, však uhlídáš.  
Jen honem pojď – čas nečeká,  
a cesta naše daleká. –  
Co máš, má milá, v pravici?““

„Nesu si knížky modlicí.“

„„Zahod' je pryč! To modlení  
je těžší nežli kamení!  
Zahod' je pryč! Ať lehce jdeš,  
jestli mi postačiti chceš.““

Knížky jí vzal a zahodil,  
a byli skokem deset mil. –

A byla cesta výšinou,  
skalami, lesní pustinou;  
a v rokytí a v úskalí  
divoké feny štekaly;  
a kulich hlásal pověsti:  
žetě nablízku neštěstí. –

A on vždy napřed – skok a skok,  
a ona za ním, co jí krok.  
Po šípkoví a po skalí  
ty bílé nohy šlapaly;  
a na hloží a křemení  
zůstalo krve znamení.

„„Pěkná noc, jasná – v tento čas  
mrtví s živými chodí zas;  
a nežli zviš, jsou k tobě blíž –  
má milá, nic se nebojíš?““

„Což bych se bála? Tys se mnou,  
a ruka páně nade mnou. –  
Pověz, můj milý, řekni jen,  
jak je tvůj domek upraven?  
Čistá světnička? Veselá?  
A zdali blízko kostela?“

„„Moc, má panenka, moc se ptáš!  
Však ještě dnes to uhlídáš.  
Jen honem pojď – čas utíká,  
a dálka ještě veliká. –  
Co máš, má milá, za pasem?““

„Růženec s sebou vzala jsem.“

„„Ho, ten růženec z klokočí  
jako had tebe otočí!  
Zúží tě, stáhne tobě dech:  
zahod' jej pryč – neb máme spěch!““

Růženec popad, zahodil,  
a byli skokem dvacet mil. –

A byla cesta nížinou,  
přes vody, luka, bažinou;  
a po bažině, po slují  
modrá světélka laškují:  
dvě řady, devět za sebou,  
jako když s tělem k hrobu jdou;

a žabí havěď v potoce  
pohřební píseň skřehoce. –

A on vždy napřed – skok a skok,  
a jí za ním již slábne krok.  
Ostřice dívku ubohou  
břitvami řeže do nohou;  
a to kapradí zelené  
je krví její zbarvené.

„„Pěkná noc, jasná – v tu dobu  
spěchají živí ke hrobu;  
a nežli zviš, jsi hrobu blíž –  
má milá, nic se nebojíš?““  
úzká a dlouhá okna jsou,  
a věž se zvonkem nad střechou.

„„Hoj, má panenka, tu jsme již!  
Nic, má panenka, nevidíš?““

„„Ach proboha! Ten kostel snad?““

„„To není kostel, to můj hrad!““

„Ten hřbitov – a těch křížů řad?“

„„To nejsou kříže, to můj sad!  
Hoj, má panenka, na mě hled',  
a skoč vesele přes tu zed!““

„Spas duši, Kriste Ježíši,  
smiluj se v bídě nejvyšší! –  
Ty mrtvý, nevstávej a lež;  
pán Bůh tě potěš – a mne též!“

A mrtvý zas se položiv,  
natáhnul údy jako dřív. –

A znovu venku: buch, buch, buch!  
až panně mizí zrak i sluch!  
„„Vstávej, umrlče, hola, hou,  
a podej mi sem tu živou!““

Ach běda, běda děvčeti!  
Umrlý vstává potřetí,  
a velké, kalné své oči  
na poloumrtvou otočí.

„Maria panno, při mně stůj,  
u syna svého oroduj!  
Nehodně jsem tě prosila:  
ach odpusť, co jsem zhřešila!  
Maria, matko milosti,  
z té moci zlé mě vyprosti.“

A slyš, tu právě nablízce  
kokrhá kohout ve vísce;

a za ním, co ta dědina,  
všecka kohoutí družina.

‘Tu mrtvý, jak se postavil,  
pádem se na zem povalil,  
a venku ticho – ani ruch;  
zmizel dav, i zlý její druh. –

Ráno když lidé na mši jdou,  
v úžasu státi zůstanou:  
hrob jeden dutý nahoře,  
panna v umrlčí komoře,  
a na každičké mohyle  
útržek z nové košile. –

Dobře ses, panno, radila,  
na Boha že jsi myslila  
a druha zlého odbyla!  
Bys byla jinak jednala,  
zle bysi byla skonala:  
tvé tělo bílé, spanilé  
bylo by co ty košile!

---

*routa* jihoevropská bylina  
*záspí* zápraží  
*kulich* sýček  
*klokočí* keř s kulovitými semeny  
*orodovat* prosit za někoho u Boha nebo  
u některého světce  
*mohyla* hrob

*Erben přijímá představu o nezměnitelnosti osudu a mravních norem, jak je vyjádřena v lidových mýtech. Každé překročení mezí má vzápětí za následek trest – většinou neúměrný provinění. Ale zatímco nejstarší témata (Polednice, Vodník) neznají odvolání proti krutému ortelu, náměty z doby křesťanské – k nimž patří i Svatební košile – připouštějí možnost odpuštění.*

Poslední ukázkou, baladu Polednici, kterou uvádím, jsem vybrala z Malé čítanky 6 z nakladatelství Tripolia (Praha, 2007). Za textem následují otázky a cvičení k rozboru šesti textů, které jsou v kapitole nazvané Kytička z balad (lyrickoepická poezie). Otázky nejsou pokládány se záměrem vyvodit nebo vysvětlit, co je balada. Na poučku se přímo zeptá pouze první otázka. Autoři zřejmě předpokládali, že vyučující kognitivně žákům baladu osvětlí.

Podle mého soudu jsou otázky a úkoly velmi předimenzované, pro žáka 6. ročníku mnohé z nich náročné, jelikož v 6. ročníku se žáci s literárními pojmy typu synekdocha, perifráze, anafora, vokalizované předložky nikdy nesetkali. Vůbec neuvažují nad tím, že bych takový materiál použila u běžných žáků, natož u žáků integrovaných. Negativně hodnotím i formální zpracování – především použití oranžového podkladu a oranžového písma na něm.

POLEDNICE



Ilustrace František Vrabel

U lavice dítě stálo,  
z plna hrdla křičelo.  
„Bodejž jsi jen trochu málo,  
ty cikáně, mlčelo!“

„Poledne v tom okamžení,  
táta přijde z roboty:  
a mně hasne u vaření  
pro tebe, ty zlobo, ty!“

„Mlč – hle, husar a kočárek,  
hrej si! – tu máš kohouta!“  
Než kohout, vůz i husárek  
bouch, bác! letí do kouta.

A zas do hrozného křiku –  
„I bodejž tě sršeň sám!  
Že na tebe, nezbedníku,  
Polednici zavolám!“

„Pojď si proň, ty, Polednice,  
pojď, vem si ho, zlostníka!“  
A hle! – tu kdos u světnice  
dveře zlehka odmyká.

Malá, hnědá, tváře divé  
pod plachetkou osoba;  
o berličce, hnáty křivé,  
hlas – vichřice podoba!

„Dej sem dítě!“ – „Kriste Pane,  
odpusť hříchy hříšnici!“  
Div, že smrt ji neovane,  
ejhle! tuť – Polednici!

Ke stolu se plíží tiše  
Polednice jako stín;  
matka hrůzou sotva dýše,  
dítě chopíc na svůj klín.

A vinouc je, zpět pohlíží –  
běda, běda dítěti!

Polednice blíž se plíží,  
blíž – a již je v zápětí.

Již vztahuje po něm ruku –  
matka tisknouc ramena:  
„Pro Kristovu drahou muku!“  
klesá smyslů zbavena.

Tu slyš: jedna – druhá – třetí  
poledne zvon udeří;  
klika cvakla, dveře letí –  
táta vchází do dveří.

Ve mdlobách tu matka leží,  
k ňadrům dítě přimknuté;  
matku vzkřísil ještě stěží,  
avšak dítě – zalknuté.

## OTÁZKY, CVIČENÍ TAKY PRO ÚPLNĚ VŠECHNY ŽÁKY

1. Objasněte, že ukázky uvedené v této kapitole jsou **balady**. Doložte citáty z básní.
2. Naučte se jednu z uvedených balad z paměti.
3. Povšimněte si, jak je v jednotlivých baladách využita **přímá řeč** a jak se v nich uplatňuje **vypravěč**.
4. V ukázkách této kapitoly vyhledávejte:

- oslovení .....
- citoslovce .....
- přirovnání .....
- metafory .....
- metonymii a synekdochu .....

- básnické přívlastky .....
- perifráze .....
- vokalizované předložky .....
- zvukomalbu .....
- prosté opakování .....
- anaforu .....
- personifikaci .....
- nadpřirozené bytosti .....

Pozn.: Některé ukázky mohou sloužit jako příklad k více literárním nebo jazykovým pojmům.

5. Vysvětlete, kde je v básních *Polednice* a *Balada dětská* vyvrcholení, v čem se tyto balady shodují a v čem se liší. Povšimněte si, jakých jazykových, básnických i kompozičních prostředků je užito pro vystupňování děje u *Karla Jaromíra Erbena* i u *Jana Nerudy*.  
Vyprávějte oba příběhy. Porovnejte přístup obou autorů.
6. Přečtete si znovu báseň *Poklad* v Literatuře 6 a báseň *Balada blanická* v této kapitole. Porovnejte shodné i rozdílné motivy.

7. Výrazy vyištěné v následujících ukázkách druhou barvou označte správnými literárněteoretickými nebo jazykovými pojmy.

• Nemá dceruška, nemá stání,...

• Jedna vrba hrbatá  
tajně dolů kývá,...

• modré jezero

• ... při luně pochodni,...

• Sviť, měsíčku, sviť,...

• ... v ručkách drží hravé sítě  
jako k honbě na motýly

• Na topole nad jezerem  
seděl Vodník pod večerem:  
„Sviť, měsíčku, sviť,  
ať mi šije niť!

Šiju, šiju si botičky  
do sucha i do vodičky:  
sviť, měsíčku, sviť,  
ať mi šije niť!“

• co dvě bílé holubice

• Přišla jsem ti ku pomoci,  
nemoc nemá více moci,...

• ... sedne, myslí, malou  
odpočinu dobu,  
sedne a již dřímá  
ve živém tom hrobu.

8. Naleznete v uvedených baladách ukázky rýmu

- a) sdruženého,
- b) střídavého,
- c) obkročného,
- d) přerývaného.

9. Naleznete v uvedených ukázkách příklady trochejského a daktylského verše, popř. tendence k jambickému verši. (Jak budete postupovat? Zopakujte si.)

I dnes se v pedagogické praxi setkáváme s dvěma protikladnými pojetími práce učitele s učebnicí. V prvním případě se učitel pasivně přizpůsobuje učebnici, pouze přebírá, co je mu nabízeno. Z předchozích dvou ukázek je patrné, že je mu nabízen pouze text.

V druhém případě je úloha učebnice minimalizována a zdůrazňována je učitelova kreativita a samostatnost. Učebnice by měla učiteli poskytovat spolehlivou oporu ve vyučování a zároveň umožnit různé obměny a varianty, které by byly vhodné jak pro učitele, tak pro žáky.

Učitel by měl u žáka rozvíjet dovednost pracovat k učebnicí. Bohužel jsem žádnou takovou učebnici, která by vyhovovala mým potřebám a požadavkům, na knižním trhu neobjevila.



## **8. MYŠLENKA VYTVOŘENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ DO HODIN LITERATURY V 6. ROČNÍKU ZŠ**

K výuce literární výchovy na základních školách existuje na českém knižním trhu velké množství čítanek, učebnic, pracovních listů, které učitelé mohou při svých hodinách literární výchovy využívat. Za velký problém považuji to, že učitel musí pracovat s čítankami, či jinými výukovými materiály, které mu škola poskytne a ne s těmi, které by mu vyhovovaly. Každá publikace nabízí samozřejmě jiné typy aktivit, jiné typy textů, jiné uspořádání. Většina učitelů proto volí využití upravených textů ze svého vlastního fondu ukázek a tvorby, které si shromážďují po celou svou učitelskou praxi.

I já takový fond ukázek mám a využívám. I kdyby učitel nic takového k dispozici neměl, nebo nechtěl tvořit, asi by se s nabízenými čítankami pro ZŠ musel spokojit a potřebné texty vybrat a pracovat s nimi. Doplnit si je vlastními otázkami a úkoly. Existuje i nepřehledné množství pracovních listů podle zvoleného tématu.

Bohužel ale neexistuje žádná literární pomůcka, učebnice, publikace, která by se zaměřovala na konkrétní práci s literárními pojmy rozšířenou o aktivity podporující porozumění textu. To mě vedlo k tomu začít se myšlenkou vytvoření takových pracovních listů hlouběji zabývat.

Prvním a zároveň utvrzujícím krokem k vytvoření takových listů byl okamžik, kdy jsem začala učit ve třídách s integrovanými žáky s poruchami učení, pro které byla běžná čítanka nepřítelem od samého začátku.

Pracovní listy zaměřené na literární terminologii jsem vytvořila jako reálnou potřebu do svých hodin.

Hlavním těžištěm praktické části mé práce je proto analýza mnou vytvořených a v praxi používaných pracovních listů tvořených především pro integrované žáky v běžné 6. třídě základní školy. Z celkového počtu vytvořených pracovních listů jsem vybrala pro rozbor tři: bajka, balada, duchovní píseň. Text praktické části je psán nikoliv přísně odborným jazykem, ale běžným jazykem proto, aby mu dobře rozuměli učitelé, pro které by pracovní listy mohly být velmi důležitou učební pomůckou v hodinách literární výchovy.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 9. ZÁKLADNÍ ÚDAJE K PRACOVNÍM LISTŮM PRO 6. ROČNÍK ZŠ

Jelikož učím český jazyk a literaturu na Základní škole Ohradní v Praze 4, kde 1/3 žáků tvoří právě žáci s SPU, příklady budu uvádět a brát právě z této základní školy. Zmiňuji ji právě proto, že s výukou žáků s SPU má škola dlouholeté zkušenosti, tudíž mohu přesně dané a i získané zkušenosti s výukou integrovaných žáků velmi reálně nastínit.

Pracovní listy jsem začala postupně v praxi sama tvořit a následně aplikovat při svých hodinách literatury. Staly se nedílnou součástí hodin literatury a pro žáky podpurným materiálem, který je motivoval při práci, který jim usnadňoval pochopení nově probírané látky a orientaci v literární teorii. Nebudovala jsem učebnici, ani žádné již v jiné podobě existující materiály. Tvořila jsem vlastní interní materiál, tolik potřebný a účelný v hodinách literatury 6. ročníku ZŠ.

Původním záměrem bylo tyto pracovní listy využívat pouze pro integrované žáky, tedy žáky, kteří navštěvují běžnou třídu, ale v hodinách českého jazyka a literatury mají vypracovaný individuální vzdělávací plán. Specifické poruchy učení jsou u nich z velké části kompenzovány, ale stále je oslabují v jejich výkonech. V žádném případě tyto pracovní listy neměly sloužit k nápravám SPU.

V běžné třídě se dnes projevuje v učebním procesu silněji a silněji heterogenizace žáků. Alternativní formy rodinného soužití, odlišnost kultur, rozdílné vzdělání rodičů a majetkové poměry, výchovné styly, mimoškolní aktivity – to vše zapříčiňuje rozdíly v podnětnosti prostředí. Sama to dnes velmi silně vnímám ve své vlastní praxi a vím, že to tak opravdu je.

Podle Zdeňka Heluse se jednou z hlavních funkcí současné školy stává vytvářet v žácích kulturu mezilidské vzájemnosti a společenské soudržnosti, v neposlední řadě optimalizaci vzdělávacích příležitostí pro všechny. Cílem je, aby probíhající heterogenizace dětství a mládí podněcovala vzájemné porozumění a respekt jedněch k jinakosti druhých.

Stále více jsem si uvědomovala, jak je důležitá individualizace výuky. Mým cílem bylo zaměřit se na podporu společného vzdělávání žáků s rozdílnou úrovní schopností, tyto rozdíly respektovat a reagovat na ně při plánování výkladu literárních hodin a následně je realizovat a hodnotit.

Byla jsem si vědoma toho, že pokud činnosti a výklad při hodinách literatury budou nepřiměřeně náročné, nevhodně formulované, povedou, a to nejen u žáků integrovaných, k pocitům nezdaru, frustrace a možná i nudy. Tomu jsem se chtěla vyvarovat.

Co jsem musela brát v potaz u žáků s SPU? Ve škole žák bohužel většinou nezvládá běžné prostředky výuky (čtení textu, zápis poznámek) v nastaveném tempu třídy. Přestože mám ve třídě žáky s SPU, kteří jsou intelektově průměrně vybavení, SPU je právě v těchto činnostech od začátku limitovaly. Proces osvojování nových poznatků a dovedností u nich byl omezen. To negativně ovlivňovalo jejich psychiku. Začali hledat náhradní formy uspokojování psychických potřeb, bojovali s nepochopením ostatních spolužáků i se svou parciální nedostatečností.

V tuto chvíli bylo podstatné pomáhat rozvíjet jejich intelektuální potenciál jinými cestami, umožnit jim intelektuální svobodu, dát jim možnost výběru, ale hlavně zažít úspěch.

K tomu mně posloužily právě vytvořené pracovní listy. Žáci se s nimi postupně učili pracovat. Zvykli si na formu, která byla zachována u všech listů stejným způsobem. Po čase si práci s pracovními listy tak zautomatizovali, že ji brali jako nedílnou součást hodin literatury.

Důležité bylo vytvořit trvalé stopy naučeného. Proto literární pracovní listy. Barevné, přehledné, formálně i obsahově uzpůsobené potřebám integrovaných žáků, později i žáků „běžných“.

### **9.1 Formální stránka pracovních listů**

Pro lepší orientaci v informacích, pro lepší orientaci v textu jsem použila následující:

- každá samostatná část (ukázka, úkoly, otázky, nové informace) tučně vepsána do podlouhlého rámečku,
- barevné piktogramy umístěné po pravé straně stránky upozorňující na druh požadované činnosti,
- barevně zvýrazněná slova v úvodním textu (slovesa modře, podstatná jména růžově),
- poznatky napsané červeně,
- informace o nové látce, doplněné obrázky, psány zeleně.

Čtení žákům s SPU obecně ztěžuje příliš malé písmo, neobvyklé tvary písmen, které zpočátku vnímají jako nové prvky. Proto jsem pro pracovní listy zvolila pro dyslektiky dobře čitelné bezpatkové písmo Ariel, velikost 14. Protože se žáci s SPU velmi špatně orientují v textech, kde se střídají styly i velikosti písma, bylo důležité zachovat Ariel velikosti 14 na celém listu. Dále jsem zarovнала text vlevo, což dyslektici velmi oceňují a preferují. Zarovnání do bloku, kdy jsou mezi slovy různé široké mezery, dyslektika rozptyluje. Další

překážkou v textu by bylo použití KAPITÁLEK, *kurzívy*. Proto bylo dobré se jejich použití vyhnout, jelikož jsou pro žáky opět hůře čitelné. Obrázky je dobré umístit vedle textu, ne pod text. Listy byly tvořeny na papíře s bílým pozadím, platí zde zásada „černého na bílém“. Barevná pozadí jsou pro ně rušivá.

## 9.2 Obsahová stránka pracovních listů

Základní pravidlo, kterým jsem se řídila při sestavování literárních pracovních listů bylo: vše, co je na pracovním listu uvedeno, musí být pro žáka s SPU pochopitelné a srozumitelné. Praxí jsem došla k závěru, že pokud předložím žákům text, na který nebudou nikterak připraveni předem, nebude je text příliš zajímat. Ve vlastních hodinách jsem si ověřila, že pokud budu věnovat v úvodu hodiny čas aktivitám souvisejícím s textem, zvýším tím stoprocentně jejich zaujetí. Proto jsem každou hodinu začínala pětiminutovou aktivitou, která byla úzce spojena s následným předloženým textem (zmíním konkrétně u rozboru jednotlivých literárních pracovních listů). Jejich podstatou bylo, aby si žáci vybavili poznatky, představy, situace spojené s danou oblastí. Důležité bylo neprozradit příběh ani jeho podstatu. Mnohdy bylo velmi náročné zařadit efektivně aktivitu, která by je namotivovala pro další činnost.

Pracovní listy, které žáci vždy dostali na začátku hodiny po proběhlé související aktivitě, jsem rozdělila do těchto základních sekvencí, které se vyskytly na všech listech a byly označeny následujícími piktogramy:

1. Ukázka, text literárního díla.



2. Otázky na čtenářskou gramotnost z úvodního textu.



3. Obecné poznatky o literárním hesle.



4. Doplnění konkrétních poznatků



5. Konkrétní informace související s literárním textem, poučkou



6. Shrnující kontrolní otázky k danému tématu.



Pokud bylo potřeba rozšířit list o další část, žáky jsem upozornila a vysvětlila, co po nich požaduji.

### ***ad1) Ukázka, text literárního díla***

Podnětné texty jsem volila s ohledem na úroveň čtení integrování žáků 6. ročníku ZŠ.

Problémy se čtením a z nich pramenící problémy s porozuměním textu bývají obvykle příčinou neúspěchu i v ostatních vyučovacích předmětech. Buď čtou žáci příliš pomalu, nebo poměrně rychle, ale čtenému textu nerozumí.

I žáci, u nichž je porucha kompenzována, si potřebují text přečíst několikrát, aby si uvědomili souvislosti a pamatovali si nové poznatky. Bez ohledu na rychlost mají žáci s dyslexií obtíže při zpracování nových informací vždy.

Čtení náročného textu je pro ně enormní zátěží bez jakéhokoliv náznaku uspokojení. Proto jsem používala velmi krátké a snadné texty, mnohdy bez ohledu na věk.

Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho vyplývá, že dosavadní vědomosti hrají významnou roli (Gavora, 1992).

Nácvik porozumění čtenému textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je dekodování zvládnuto, tím více se může žák věnovat obsahu textu a porozumět mu s neodmyslitelným zapojením dosavadních znalostí a zkušeností. Kdyby žák dostal text, ve kterém nebude rozumět velkému množství slov, byl by pro něj takový text ke čtení absolutně zbytečný, nezajímavý. Aby měl běžný žák z textu patřičný estetický prožitek a mohl jej využít pro své prožitkové a myšlenkové potřeby, není nutné, aby porozuměl úplně všem slovům, jelikož ovládá strategie vysuzování, předvídání a umí si poradit s analýzou slov. U dyslektika toto nefunguje. Jak jsem si s tímto problémem poradila?

V textu jsem zvolila dvě varianty práce s obtížnými slovy. U prvních pracovních listů (vytvořených a používaných na začátku školního roku) jsem obtížná slova podtrhla. Podtržená slova jsme s žáky společně přečetli před samotnou prací s textem. Vysvětlili jsme si významy složitých slov, nebo slov, jejichž významu žáci nerozuměli. U druhé části pracovních listů žáci složitá slova v textu vyhledávali samostatně a podtrhávali je. Pro ulehčení zpracování a zapamatování si hlavní myšlenky textu jsem slovesa označila modře a hlavní podstatná jména růžově. Žáky jsem naučila, aby si nejprve přečetli pouze modrá slovesa po sobě. Poté stejným způsobem nejdůležitější růžová podstatná jména. Text mnohem rychleji pochopili a zapamatovali si souvislosti. Pouze jednomu žákovi dělalo problém orientovat se v barevném textu. Proto mu byla nabídnuta varianta s textem psaným písmem černým.

### ***ad 2) Otázky na čtenářskou gramotnost z úvodního textu.***

Čtenářská gramotnost je definována jako „způsobilost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2000, s.7).

Důležitou rovinnou u čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah k četbě, vnitřní potřeba číst. Tato rovina je u dyslektiků velmi těžko dosažitelná. Ve čtení nevidí ani zálibu, ani žádný jiný smysl, ani uspokojení. Ba naopak. Číst je nebaví, čtou s obtížemi a velmi neradi. Proto je potřeba změnit přístup k výuce natolik, aby žák měl dostatek příležitostí ke čtení, potažmo aby mu byly nabídnuty texty, se kterými bude schopen a ochoten pracovat. K tomu bylo zapotřebí volit podnětné texty, které by zaujaly.

Za každým textem žáci odpovídali minimálně na 6 otázek týkajících se textu. Polovinu otázek jsem koncipovala na primární porozumění tak, aby žáci získávali informace z textu, interpretovali přečtený text, posuzovali obsah a dávali ho do souvislostí s předem získanými poznatky. Např. u balady Polednice: Jak matka chtěla dítě ochránit? Co si matka uvědomila? Kdo dítě zabil a jak? Druhá část otázek byla pokládána na hlubší porozumění textu. Např. Proč byla matka tak nervózní? Jak vnímáme Polednici dnes a jak byla vnímána dříve? Jak dnes maminky reagují, když je děti zlobí? Žáci nemohou dostávat monotónní zadání, otázky se musí míchat.

V druhé části otázek většinou docházelo k velkým diskuzím, protože každý žák chtěl říci vlastní názor. Zde hraje velkou roli osobnost učitele, aby diskusní vášně zkoordinoval a hodina se nesvezla v debatu bez konce. Mohlo by zde být namítnuto, že žáci s SPU by měli otázky pokládat i samostatně. To je bohužel velký problém. Tito žáci s tvořením otázek

neustále bojují, většina z nich není schopna hodnotnou otázku položit. Z praxe vyplynulo, že neobratnost v pokládání otázek souvisí s porozuměním textu. Žáci si opravdu nejprve museli text „osahat“ z různých pohledů, aby se dostavilo úplné porozumění obsahu a možná následné položení nějaké hlubší otázky.

### ***ad 3) Poznátky o literárním hesle***

Pokud je vedena výuka v běžné třídě, poznátky žáci vyvodí sami z přečteného textu za pomoci návodných otázek. Postupuje se od textu k poznání. U běžných žáků platí pravidlo, že žáci si nepamatují informace, které sami aktivně nezískali bádáním, myšlením, odhadováním, apod. U žáků s SPU se v mých hodinách takový postup zpočátku jevil jako neefektivní, jelikož měli žáci problém text po prvním přečtení pochopit, natož z něj poznátky vyvodit.

Použila jsem postup obrácený. Říci a paměťově osvojit. V tuto chvíli v běžné třídě s integrovanými žáky nastal problém, jak rozdělit práci s poznátky do dvou úseků, které mají naprosto protichůdnou povahu. Běžní žáci měli vyvodit poznátky z textu sami, integrovaní žáci měli nabídnuté poznátky zpracovat a doplnit konkrétními informacemi, těmi, z kterých běžní žáci vycházeli. Jak s touto situací naložit? Ze zkušenosti během několika prvních hodin vyplynulo, že nejefektivnější pro obě skupiny bude jasná a předem nastolená spolupráce. Integrovaní žáci si text opětovně museli připomenout, popřípadě přečíst a hledat hlavní myšlenku ukázky, kterou si napsali na papír. To integrovaným žákům zabralo většinou stejný čas, který potřebovali běžní žáci na vyvození nových poznatků.

Ty poté odprezentovali žákům integrovaným. Já jsem poznátky shrnula a s integrovanými žáky probírala pomocí uvedených informací na pracovním listu. Zde bylo důležité upozornit na důležitost spolupráce a vyzdvihnout výhody a přínos tohoto systému oběma skupinám žáků. Během dalších hodin došlo k tomu, že někteří lépe intelektově vybavení integrovaní žáci se začali přidávat ke skupině běžných žáků a dokázali poznátky vyvozovat s nimi. To považuji za veliký úspěch, jelikož se začali realizovat v něčem, co jim od prvopočátku bylo komplikováno právě jejich poruchou.

### ***ad 4) Dosazení konkrétním poznatků***

Integrovaní žáci pracovali s obecnými informacemi a následně dosadili konkrétní informace vyplývající z textu. Získané poznátky jim byly jakousi podpůrnou kostrou v hledání nových informací. Zvoleným postupem žáci pochopili smysl sdělovaného.



Výsledkem byla motivace pro další úkoly, utvoření schématu poznatků, uložení poznatků do paměti.

To, že žák umí zopakovat informace z textu, neznamená, že textu porozuměl. Konstruktivistické porozumění textu říká, že skutečné porozumění nastalo tehdy, když informace umí žák vysvětlit, propojit se svým předešlým věděním a použít je. A to je hlavní důvod, proč jsem zvolila postup dosazování konkrétního do obecného právě u žáků s SPU. Pokud takový žák opravdu porozumí textu, je v tu chvíli schopen obecnou informaci nahradit konkrétní. Vysvětlit, proč tomu tak je, někteří tito žáci přesto nedokáží. Pokud by přečtenému textu nerozuměli, vůbec nebudou schopni, byť i na obecnou informaci, zareagovat.

#### ***ad 5) Konkrétní informace související s literárním textem, poučkou***

Na každém pracovním listu byl uveden piktoqram označujícího nové informace, které si běžní žáci měli zapsat do sešitu. Někteří žáci s dysgrafií mají písmo natolik nečitelné, že poznámky v sešitě nepřečtou žáci, rodiče, ani učitel.

Pomalé tempo psaní způsobuje také neustálý časový skluz žáka oproti ostatním ve třídě. Žák od začátku nestíhá, dopisuje, utíká mu výklad a nakonec rezignuje.

Tomu jsem předešla uvedeným zkráceným heslovitým zápisem na kartě u piktoqramu informace. Do sešitu si nezapisovali, protože pracovní list jim zůstával. Na konci hodiny si ho do sešitu vlepili. Tuto strategii ocenili a uvítali především rodiče žáků, protože měli po hodině literatury ucelený přehled o tom, co bylo probíráno.

#### ***ad 6) Shrnující kontrolní otázky k danému tématu***

Na konci každého pracovního listu jsem zadala otázky pro závěrečné shrnutí nově nabitých informací, souvislostí. Vyvodit z přečteného závěr a schopnost text kriticky posoudit z různých hledisek patří mezi nejnáročnější požadavky kladené na každého čtenáře, natož na čtenáře s SPU. Shrnutí vlastními slovy je velmi důležitá strategie. Pomáhá žákům textu celkově porozumět. Pouze čtenář, který porozumí smyslu textu, najde jeho hlavní myšlenku a dovede ho svými slovy shrnout, je schopen text kriticky posoudit. Pokud si danou odpověď v hodině žáci nezapamatovali, dostali prostor najít odpověď v pracovním listu. Tím si danou informaci lépe zafixovali. U žáků s SPU jsem nepředpokládala, že by byli schopni odpovědět na všechny otázky bez možnosti nahlédnutí do listu. Za důležité jsem považovala to, že se

neobávali pracovat s informací a odpověď si dokázali bez mé pomoci nalézt sami. Samozřejmě byla následná pochvala, což je motivovalo k plnění dalších úkolů.

V literárních pracovních listech jsem vytvořila podle potřeby i další obsahové části. Jelikož nejsou pravidelně se opakujícími složkami, zmíním se o nich konkrétně při rozboru jednotlivých pracovních listů.

### **9.3 Třífázové dělení práce v literární hodině**

Na smysluplnost tohoto rozdělení upozorňuje Ondřej Hausenblas : „Potřeba „číst“ už před tím, než zaboříme oči do řádků textu, a „číst“ v hlavě ještě poté, co se kniha zaklapla, vyplývá jednak z povahy literárního díla – ono je úplné a komunikuje s národem právě tak před čtením, jako při a po čtení.(...) Knížky se na nás v kulturním národě chystají a my na ně. A děti k tomu chceme dovést! A ke kultuře taky patří po četbě posedět a rozjímat, pak si popovídat o zážitku s druhými, doporučovat a kritizovat a vzpomínat na pěkná místa z četby.(...). A dále ta potřeba vyváženosti všech tří fází pře – při - po plyne i z povahy čtenářství: náš mozek se nějak na čtení chystá, nějak jím postupuje a nějak musí po dočtení věc přemítat, zvažovat, vyhodnocovat. Tak postupuje a probíhá porozumění!“ (článek Než začneme číst a až skončíme, 2010).

Praxí jsem došla ke stejnému závěru, že třífázové rozdělení literární hodiny je přirozeným a nutným členěním, které vyplývá z přirozenosti procesu čtení a naplnění všech potřeb a očekávání čtenáře. Hodiny literatury jsem dělila také na 3 fáze.

#### **9.3.1 Aktivity před čtením**

Pokud bych předložila žákům text, na který nebudou nikterak připraveni předem, nebude je text příliš zajímat. Ve vlastních hodinách jsem si ověřila, že pokud budu věnovat v úvodu hodiny čas aktivitám souvisejícím s textem, zvýším tím jejich zaujetí. Proto jsem každou hodinu začínala pětiminutovou aktivitou, která byla úzce spojena s následným předloženým textem (zmíním konkrétně u rozboru jednotlivých literárních pracovních listů). Jejich podstatou bylo, aby si žáci vybavili poznatky, představy, situace spojené s danou oblastí. Vstupní otázky, problémově položené dotazy vztahující se k různým situacím musely být pokládány tak, aby vedly opravdu k podstatě textu, aby u žáků vzbudily zájem a motivovaly je k přemýšlení. Podstatné bylo neprozradit příběh ani jeho podstatu. Mnohdy bylo velmi náročné zařadit efektivně aktivitu, která by je namotivovala pro další činnost.

Jaké aktivity před čtením jsem využívala?

**Otázky směřující k podstatě a smyslu následně předloženého textu:**

- Stalo se ti někdy, že...? Vzpomeneš si, kdes mohl slyšet slovo...? Znáš kolem sebe někoho, kdo udělal...? Co se tím myslí, proč se to používá...? Jak ses poté cítil? Jak se asi cítil dotyčný....?

Pořadí otázek se smysluplně vyvíjelo přímo v hodině. Dávala jsem těmito otázkami prostor všem žákům ve třídě. I těm, kteří se běžně nezapojují. Společný rozhovor jsem směřovala k hlavní myšlence textu. Umožnila jsem žákům porovnávat, interpretovat nebo shromažďovat argumenty na podporu jejich vlastního názoru. Pozor jsem musela dávat na neprozrazení textu.

**Klíčová slova a uvažování nad nimi:**

Žákům jsem prozradila 4 – 5 klíčových slov, nad kterými uvažovali individuálně, poté ve skupině. Klíčová slova jsem vybírala různým způsobem podle toho, co jsem chtěla v textu sledovat. Použila jsem otázky typu:

- Proč tě napadlo právě toto? Vzpomněl sis při tom na něco důležitého? Koho ještě napadlo to samé? Z čeho jsi tak usuzoval?

**Předvídání obsahu textu před vlastní četbou textu:**

K předvídání textu jsem plynule přešla právě od klíčových slov. Předvídat, o co v textu půjde, mohli žáci z nadpisu textu, z myšlenek a asociací, které je napadnou při pohledu na obrázek, fotografii, z výtvarného díla, z hudebních ukázek, které jsem jim nabídla. Důležité bylo, aby žáci vždy vysvětlili jejich předpoklady (...myslím si, že příběh bude o..., protože..., napadl mě tento příběh, když jsem si vzpomněl na....) Žáci velmi rádi předvíдали, odhadovali, o čem budeme číst, zapojovali svou fantazii. Dokonce někteří podle klíčových slov zapojovali a využívali svých znalostí i z jiných oborů, nejen z četby. U žáků s SPU je výhodné předvídání textu proto, že po každém krátkém úseku textu žáci předvíдали, co se stane v další části a opírali se o to, co věděli již z přečtené části nebo vlastní zkušenosti.

### **9.3.2 Aktivity při čtení**

Během čtení a těsně po něm jsem používala aktivity, které směřovaly k předvídání příběhu, hlavní myšlenky, zaznamenávání důležitých míst v textu. Při čtení nového textu jsem

preferovala hlasité čtení. U integrovaných žáků hlavně kvůli korekci textu při čtení. Někdy jsem žákům předčítala i já sama. Mnohdy si žáci o toto čtení řekli sami.

#### **Předvídání obsahu textu:**

Zdatný čtenář si své předvídání mnohdy ani neuvědomuje, jelikož má tento postup zautomatizovaný. Integrovanému žákovi předvídání činí většinou velké problémy. Když jsem poprvé s žáky 6. ročníku zkusila předvídání, začala jsem si během čtení pokládat otázky, které se vztahovaly k textu a zároveň jsem si na ně zodpověděla a vysvětlila důvod, proč trvám právě na té dané odpovědi. Po přečtení textu jsem jim vysvětlila, co jsem předvídala správně i v čem jsem se mylila. Žáci po několika hodinách na tento postup přistoupili a ochotně začali své myšlenky předkládat nahlas ostatním žákům také.

#### **Zaznamenávání důležitých míst v textu:**

K tomu mi sloužily pracovní listy, na kterých měli žáci uvedené otázky směřující k nejdůležitějším místům v textu. Doplnovali informace přímo do pracovního listu. Zde bylo potřeba dodržet posloupnost příběhu, aby se žáci nemuseli v textu vracet. O integrované žáky rozptyluje.

### **9.3.3 Aktivity po čtení**

Žákům jsem po přečtení textu dala pokaždé chvílku na promyšlení a procítění přečteného. Jakýsi čas na doznění emocí. Žádné otázky, žádné úkoly. Žáci si na tuto chvílku zvykli a sami ji ničím nenarušovali. Využila jsem např. tyto aktivity:

#### **Dobrovolné sdílení vlastních prožitků a myšlenek:**

Žáci diskutovali mezi sebou, srovnávali své myšlenky a názory s ostatními. Učili se tím sebereflexi a zároveň poskytovali ostatním zpětnou vazbu. Zásadou bylo nikoho neponižovat, nevysmívat se, když někdo text nepochopil tak, jak byl myšlen.

#### **Shrnování a vytváření souvislostí:**

Pomáhalo žákům pochopit a propojit informace z textu s nově nabytými informacemi týkajícími se nové literární poučky. Žáci si vytvářeli již v předechozích krocích při práci s textem souvislosti a vztahovali si je např. k svému vlastnímu životu, tím si text mnohem lépe zapamatovali a pochopili ho.

**Zápis do sešitu:**

Tuto aktivitu jsem integrovaným žákům nabídla již zpracovanou formou krátkých vypsáních informací na pracovním listu podle předem dané struktury, která je neměnná.

**Aktivity dokončující předvídání:**

Žáci sledovali, jak dopadly jejich předpoklady o textu, o tom, co se mělo stát, co mělo v textu následovat. Poté byl dán opět prostor k diskusi.

Poslední fázi hodiny byla reflexe.

## 10. REFLEXE A SEBEREFLEXE

### 10.1 Žákovská reflexe a sebereflexe

Základem dobré a kvalitní práce s žáky je co nejvíce rozvíjet jejich studijní potenciál. Bylo důležité zamyslet se nad úrovní pochopení práce třídy a úlohy každého jednotlivého žáka, skupinovou důvěrou a iniciativou, nad týmovou spoluprací, nad řešením eventuálních problémů a konfliktů, nad akceptováním rozdílů mezi žáky ve třídě. Ti se začali učit poznávat sami sebe, své možnosti a meze. Začali objevovat přednosti práce v týmu. Důležitá byla výchova prožitkem, která velmi silně ovlivňuje osobnost člověka. Zde přišla na řadu metoda sebereflexe a sebehodnocení jakožto prostředek sebekultivace. Žáci poznávali své slabé a silné stránky. Společně jsme se zaměřili na rozvoj silných stránek a eliminovali či postupně omezovali vliv stránek slabých.

Směřování k posílení sebedůvěry žáků, víry ve vlastní schopnosti bylo důležitou metou v jejich rozvíjení.

Důležité bylo podporovat:

- **analytické schopnosti** – schopnosti rozebrat, utřídit, rozdělit problém na části, rozlišit, co je hlavní, co je okrajové, kategorizovat,
- **syntetickou schopnost** – schopnost sestavit z částí celek,
- **paměť** – schopnost si zapamatovat,
- **tvořivost** – schopnost spojit dvě nebo více myšlenek do jednoho nového originálního celku,
- **komunikativnost** – schopnost sdělování myšlenek, nápadů v pochopitelných, logických celcích,
- **empatii** – schopnost vcítit se do způsobu myšlení učitele, schopnost mu naslouchat, brát v úvahu jeho stanoviska a podněty,
- **hodnotící schopnost** – schopnost přesně hodnotit své postoje, názory, pocity.

Žákovská reflexe a sebereflexe zahrnovala obsah výuky, prostředky, činnosti, ale i vlastní proces učení. Žáci hodnotili, co umí, s čím měli potíže, co se jim líbilo, co je zaujalo. Během závěrečné reflexe jsem pokládala otázky typu:

*Co bylo tématem hodiny?*

*Bylo pro tebe (žáka) téma nové?*

*Máš s tématem nějakou osobní zkušenost? Na co sis v průběhu hodiny v souvislosti s tématem vzpomněl(a)?*

*Co ses naučil(a), dozvěděl(a)?*

*Jaká aktivita během hodiny pro tebe byla nejsnazší/nejtěžší?*

*Která aktivita se ti nejvíce líbila?*

## **10.2 Skupinová reflexe**

Skupinová reflexe měla v hodinách důležitou pozici, jelikož často přinášela nové nápady, otázky k tématu. Reflexe tak nejen uzavírala jednu vyučovací hodinu, ale mnohdy se stala východiskem pro další.

Žáci se učili formulovat své vlastní názory. V úvodních hodinách žáci neměli osvojené dostatečné jazykové komunikativní schopnosti pro plynulé vyjádření. Naučili se pracovat s ustálenými začátky vět, které se každou hodinu opakovaly (Dnešní hodina byla o..., Téma dnešní hodiny bylo..., Klíčová slova z této hodiny byla...). Tato činnost se jim zafixovala a postupně zautomatizovala.

## **10.3 Vlastní pedagogická reflexe**

Nejdůležitější pro mě byla žákovská reflexe a zpětná vazba při hodinách. Jak žáci látce skutečně porozuměli. Závěrečná reflektivní fáze hodiny mi umožňovala explicitně se vrátit k novému obsahu, klíčovým slovům, která se v hodině objevila. Hodina byla prezentována jako celek zahájený seznámením s tématem a zakončený návratem k celkovému tématu.

Nedílnou součástí učitelovy reflexe bylo neustálé reflektování vlastního plánu hodiny a cílů, které jsem si předem stanovila. Využila jsem pedagogického deníku CLIL (Content and Language Integrated Learning), přestože je primárně určen k použití při výuce cizích jazyků. V praxi se mi velmi osvědčil. Z hodiny jsem si vytvářela záznam s uvedením momentů, které se podařily, i těch, které se vyvíjely jinak, než jsem očekávala. To mi umožnilo sledovat, zda se nežádoucí situace ve výuce neopakují, a následně je vhodně upravit.

<b>Plán a struktura hodiny:</b>
<p>Podařilo se mi dodržet plán hodiny?</p> <p>Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovila?</p> <p>Musela jsem někde zrychlovat, nastavovat čas?</p> <p>Dodržela jsem plánované pořadí aktivit?</p> <p>Zařadila jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá?</p> <p>Kdybych plánovala tuto hodinu znovu, měnila bych ji? Jak?</p> <p>Budu muset změnit plán navazující hodiny?</p>
<b>Průběh hodiny, úkoly, aktivity:</b>
<p>Který úkol vyšel přesně tak, jak jsem měla v plánu?</p> <p>Který úkol nevyšel podle plánu?</p> <p>Co k tomu vedlo?</p> <p>Se kterým úkolem měli žáci problém?</p> <p>Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekala?</p> <p>Který úkol zafungoval jinak, než jsem očekávala?</p> <p>Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co?</p> <p>Který úkol zafungoval nejlépe?</p> <p>Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</p>
<b>Jazyk:</b>
<p>Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali?</p> <p>Se kterými slovy měli žáci problémy?</p> <p>Které výrazy vnímali jako klíčové?</p>
<b>Žákovská reflexe:</b>
<p>Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny?</p> <p>Jak jim v tom příště pomoci?</p> <p>Jaké problémy popisovali?</p> <p>Jakou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou?</p> <p>Odpovídalo to mým původním očekáváním?</p> <p>Jakou informaci zmiňovali jako související a jak tuto informaci mohu využít v plánování další hodiny?</p>
<b>Já:</b>
<p>Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj aktuální výkon ovlivnit?</p> <p>Jaký pocit jsem měla z celé hodiny?</p>



## 11. ANALÝZA PRACOVNÍCH LISTŮ, REFLEXE HODIN

Důležité bylo vytvořit trvalé stopy naučeného. Proto literární pracovní listy. Barevné, přehledné, formálně i obsahově uzpůsobené potřebám integrovaných žáků, později i žáků „běžných“.

Eliminovala jsem k analýze 3 pracovní listy, aby byly zastoupeny různé literární obsahy:

- **bajka** (epický žánr),
- **balada** (lyricko-epický žánr),
- **duchovní píseň** (lyrický žánr).

Náhled na jednotlivé pracovní listy jsem rozčlenila na tři dílčí části. První část tvoří samotný pracovní list v podobě, ve které ho dostali žáci.

Poté následuje v druhé části podrobná analýza po sobě jdoucích částí pracovních listů s odůvodněním a vysvětlením jednotlivých kroků. Pro lepší orientaci a přehlednost uvádím v analýze vždy konkrétní část z pracovního listu opětovně. Analýza pracovního listu je rozčleněna na 3 části – aktivity před čtením, při čtení a po čtení. Přesně tak, jak by se v hodinách mělo postupovat.

Závěrečnou třetí částí popisu pracovního listu je samotná žákovská i učitelova reflexe a sebereflexe, kterou jsem prováděla po každé práci s pracovním listem a ze které jsem vycházela při dalším vylepšení struktury a obsahu pracovního listu.

## 11.1 Pracovní list BAJKA



Přečti si pozorně text (modře máš označená slovesa, růžově podstatná jména):

### Vrána a džbán (Ezop, Bajky)



Byly horké letní dny. Všechny studánky a prameny v lese vyschly. Mnoho zvířat a ptáků bylo zemdleno žízní. Jen vrána se vydala z lesa blíž k lidem, jestli u nich nenajde kapku vody. U nejbližšího stavení stál opuštěný džbán a vrána se dychtivě snesla k němu. Na dně džbánu se lesklo trochu vody. Vrána se zobákem pokoušela napít, ale džbán byl příliš vysoký a její zobák nedosáhl vody, hlavou se k ní dostat nemohla. Už si zoufala, když ji něco napadlo! Z posledních sil začala sbírat malé kaménky a házela je do džbánu. Pilně sbírala, až jimi skoro naplnila nádobu a voda vystoupila nahoru. Vrána se napila a její síly se postupně vracely.

**Poučení:** Není nad chytrost.

### Čtenářská gramotnost:

1. Ve kterém ročním období se děj odehrává?
2. Proč se vrána odvážíla z lesa blíž k lidem?
3. Proč se vrána nenapila, i když našla džbán s vodou a jak si pomohla?
4. Co by se stalo, kdyby vrána džbán s vodou nenašla?
5. Jaké lidské vlastnosti má vrána v ukázce?
6. Uváděj jiné lidské vlastnosti a přiřaď k nim zvíře (nebo uveď zvíře a přiřaď k němu vlastnost), propoj podle vlastní potřeby.
7. Pochopil(a) jsi, co chtěl autor příběhem říci?



### Co je bajka:

**Je:** krátký literární útvar – veršovaný i prozaický  
**Vystupují:** zvířata (rostliny, věci)  
**Mají:** lidské vlastnosti, chovají se a mluví jako lidé  
**Na konci:** mravní ponaučení  
**Cíl:** působit na lidi a vychovávat je  
Kritizovat společenské nešvary  
**Základem:** ALEGORIE = JINOTAJ – skutečný obsah je ukrytý, nevysloví se přímo



### Doplnění z textu do poučky:

Kdo v textu vystupuje?: .....  
Jaké má vlastnosti? .....  
Co je v příběhu ukryto? .....  
Jaké z textu vyplývá poučení?: .....



**Vyber a zakroužkuj, co z textu vyplývá:**

Kousek po kousku dosáhneš.....a) problémů, b) splnění cíle, c) síly.  
EZOP

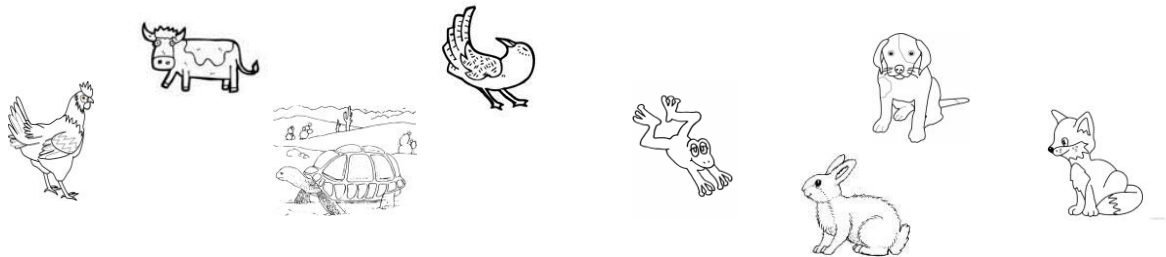


**Žil:** 6.st.př.n.l.  
**Kde:** Řecko  
**Byl:** thrácký otrok  
**Po propuštění:** hodně cestoval  
**Žil:** Athény, ostrov Samos  
**Vzhled:** mrzák, fyzicky chorý  
**O jeho životě:** příliš nevíme  
**Zakladatel:** řecké bajky  
**Přednášel je:** ústně  
**Písemně:** od 3.st.př.n.l.



**Znamé bajky: (spoj k sobě příslušné obrázky podle názvu bajky)**

Žába a vůl, Želva a zajíc, Vrána a liška, Pes a slepice,.....



**Kontrolní otázky:**

1. Co je bajka? Kdo v ní vystupuje?
2. Co bývá na konci bajky?
3. Jaké české slovo použiješ pro pojem ALEGORIE, vysvětli, co je podstatou
4. Kdo byl Ezop a co o něm víš?
5. Jak se jmenovala dnešní bajka, kterou jsme četli?
6. Uved' příklady, podle kterých poznáš, že se jedná o bajku.
7. Jsou pro čtenáře bajky přínosné? Pakliže si myslíš, že ano, tak čím?



**Vytvoř krátkou vlastní bajku:**

Název:  
Hlavní postavy:  
Děj:

### 11.1.1 Analýza pracovního listu BAJKA

Žáci 6. třídy se seznámili s pojmem bajka v úvodu do literární teorie. Bajka pro ně nebyla cizím slovem, jelikož se s ní setkali okrajově již v 5. ročníku.

#### Aktivita před čtením

Na začátku hodiny jsem žákům zadala klíčová slova: vrána, džbán, kamínky, horko.

Slova lze zadávat podle zaměření na to, co chce učitel v textu sledovat a podle možností konkrétní třídy. Uvedením klíčových slov a uvažováním nad nimi jsem podpořila představivost a přemýšlení žáků. Žáci promýšleli v příběhu o čem, nebo o kom by se klíčová slova mohla vyskytovat. Museli dávat pozor, aby byla slova pro příběh opravdu významná. Poté někteří žáci odprezentovali své návrhy a obhajovali, proč pojali příběh zrovna takovým způsobem.

Použila jsem následující otázky: Proč tě napadl zrovna tento příběh? Vzpomněl sis na něco podobného z tvého života? Koho ještě napadlo, že by to mohla být bajka? Podle čeho tak usuzuješ?

Žáci předvíдали velmi podobný příběh, který si následně měli přečíst.

#### Aktivita při čtení

Práce s textem je metoda založená na zpracování textových informací, jejich využitím směřuje k osvojování nových poznatků, k jejich rozšíření, prohloubení a upevnění. Dominuje zde žákovo „učení z textu“, které by mělo být podporováno učitelem. Při práci s textem se zaměřuji hlavně na to, aby žák textu porozuměl, aby pochopil podstatu sdělení a byl poté schopen vlastními slovy text převyprávět. Z hlediska osobnosti žáka se jedná o poznávací a komunikační cíl.

Jako výchozí text jsem vybrala Ezopovu bajku Vrána a džbán, ve které se měli žáci dopátrat konstruktivních rysů tohoto žánru. Text je velmi snadný na porozumění, bez složitého děje. Vystupuje zde pouze 1 hlavní postava (vrána), která symbolizuje jednu lidskou vlastnost na rozdíl od jiných bajek, kde je více postav a jejich vlastnosti se zde kříží. Šlo mi o to, aby si žáci uvědomili, že bajka je vlastně o lidech a ne o zvířecím světě. V případě délky textu pro žáky s SPU jsem ho zvolila proto, že složitý a dlouhý text by žáky limitoval. Zaměřila jsem se na předvídání děje, které je pro žáky velmi motivační a baví je, formulování hlavní myšlenky v textu, zhodnocení textu, souvislost mezi textem a vlastní zkušeností,

formulace otázek souvisejících s textem. Nešlo jen o porozumění textu, snažila jsem se jít ještě hlouběji.

**Přečti si pozorně text (modře máš slovesa, růžově podstatná jména):**

### **Vrána a džbán (Ezop, Bajky)**



**Byly** horké letní **dny**. Všechny **studánky** a **prameny** v lese **vyschly**. Mnoho **zvířat** a **ptáků** **bylo zemdleno** žízní. Jen **vrána se vydala** z lesa blíž k **lidem**, jestli u nich **nenajde kapku vody**. U nejbližšího stavení **stál** opuštěný **džbán** a **vrána se dychtivě snesla** k němu. Na **dně džbánu se lesklo** trochu **vody**. **Vrána se** zobákem **pokoušela napít**, ale **džbán byl** příliš vysoký a její **zobák nedosáhl** vody, **hlavou se** k ní **dostat nemohla**. Už **si zoufala**, když ji něco **napadlo!** Z posledních sil **začala sbírat** malé **kaménky** a **házela** je do **džbánu**. Pilně **sbírala**, až jimi skoro **naplnila nádobu** a **voda vystoupila** nahoru. **Vrána se napila** a její **síly se** postupně **vracely**.

### **Čtení textu**

Žáci si přečetli v textu podtržená slova kvůli obtížné čitelnosti nebo významu. Poté jsme přečetli text, ve kterém jsem upozornila na slovesa označená modře a podstatná jména růžově. Někdo by mohl namítnout, proč žákům, kteří mají problémy se čtením, komplikuji text barvami. Integrovaní žáci v mé třídě mají dyslexii z velké části kompenzovanou. Čtou pomalu, ale přečtenému textu rozumí. Důležité je u nich několikrát text přečíst, aby si zapamatovali souvislosti. V tom jim velmi pomáhá právě barevné označení sloves a nejdůležitějších podstatných jmen. Technická stránka jejich čtení stále vyžaduje určité množství energie, kterou běžný čtenář plně využívá již v tu danou chvíli k práci s textem.

### **Čtenářská gramotnost**

1. Ve kterém ročním období se děj odehrává?
2. Proč se vrána odvážíla z lesa blíž k lidem?
3. Proč se vrána nenapila, i když našla džbán s vodou a jak si pomohla?
4. Co by se stalo, kdyby vrána džbán s vodou nenašla?
5. Jaké lidské vlastnosti má vrána v ukázkě?
6. Uváděj jiné lidské vlastnosti a přiřaď k nim zvíře (nebo uveď zvíře a přiřaď k němu vlastnost), propoj podle vlastní potřeby.
7. Pochopil(a) jsi, co chtěl autor příběhem říci?



První tři otázky byly zaměřeny na primární porozumění textu. Odpovědi na otázky jsem očekávala následující:

- V kterém ročním období se děj odehrává?

*Odpověď:* Děj se odehrává v létě za horkých dnů.

- Proč se vrána odváží z lesa blíže k lidem?

*Odpověď:* Vrána měla velkou žízeň, všechna voda v lese vyschla, tak se vydala hledat vodu blíž k lidem.

- Proč se vrána nenapila, i když našla džbán s vodou a jak si pomohla?

*Odpověď:* Džbán byl moc vysoký a nedosáhla zobákem na dno k vodě. Začala házet malé kamínky do džbánu, aby vodu vytlačila výš. Zde jsem rozvinula otázku další otázkou: Mohla si vrána pomoci i jinak? Jak?

Pomocí čtvrté otázky žáci vyvozovali, předvíдали.

- Co by se stalo, kdyby vrána džbán s vodou nenašla?

Zde jsem využila **situační metody**, kdy měli žáci hledat optimální varianty. Řešili problémový případ, který řeší reálnou událost. Tuto otázku jsem zařadila proto, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které život přináší.

*Odpověď:* Různá. Důležité bylo ptát se jich, proč je jejich odpověď taková.

Poslední tři otázky jsem směřovala na hlubší přemýšlení.

- Jaké lidské vlastnosti má vrána v ukázce?


*Odpověď:* Chytrost. Někteří žáci uváděli trpělivost, odhodlanost.

- Uváděj jiné lidské vlastnosti a přiřaď k nim zvíře (nebo uveď zvíře a přiřaď k němu vlastnost), propoj podle vlastní potřeby.

Žákům jsem nabídla na tabuli předem připravenou tabulku se dvěma sloupci, kdy vlevo uváděli zvířata a k nim vpravo do tabulky vlastnosti. Pokud je napadla první vlastnost, pořadí doplňování obrátili a k vlastnosti uváděli zvíře. Dostali jsme se do problémové situace, kdy byla uvedena vlastnost, ale žáci nedokázali přiřadit zvíře. Nechali jsme tuto variantu otevřenou, protože žáci neměli za úkol povinně doplnit do každého řádku obě slova. Měli se zamýšlet, kde dvojici utvořit lze.

## Aktivity po čtení


### Co je bajka

<b><u>Je:</u></b>	krátký literární útvar – veršovaný i prozaický	
<b><u>Vystupují:</u></b>	zvířata (rostliny, věci)	
<b><u>Mají:</u></b>	lidské vlastnosti, chovají se a mluví jako lidé	
<b><u>Na konci:</u></b>	mramní ponaučení	
<b><u>Cíl:</u></b>	působit na lidi a vychovávat je Kritizovat společenské nešvary	
<b><u>Základem:</u></b>	ALEGORIE = JINOTAJ – skutečný obsah je ukrytý, nevysloví se přímo	

Běžní žáci integrovaným žákům vyvodili poznatky charakterizující bajku jako literární útvar. Jelikož měli žáci některé informace nabyté již z 5. třídy, bylo pro ně jednoduché z textu poznatky vyvodit v obecné rovině. Důkladně jsem integrovaným žákům vysvětlila termín alegorie. Proč? Vysvětlování bylo orientováno výrazně kognitivně (na poznávací procesy). Navázala jsem na zkušenosti žáků, hlavní důraz jsem kladla na přesné vyjadřování, logické důkazy a zobecnění. Postupovali jsme od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu. Výchozím materiálem byl právě výše uvedený text bajky. Využila jsem u této otázky frontální výuky, tedy společné práce žáků, kterou jsem řídila, usměrňovala. Výuku jsem v tuto chvíli orientovala převážně na kognitivní procesy, jelikož hlavním cílem bylo, aby si žáci osvojili a zapamatovali význam pojmu JINOTAJ, ALEGORIE. Nepotřebovala jsem zde podporovat rozvoj samostatného myšlení a jednání, protože jsem se jednostranně zaměřila na heslo samotné.

Proč integrovaní žáci nejprve pracovali s poznatkami obecně, až poté vyvozovali konkrétně z textu? Souvisí to s pochopením a zpracováním úvodního textu. Žák s SPU mnohdy není schopen ihned reagovat na přečtené. Námitkou by mohlo být, proč nedám takovému žákovi možnost k případnému vyvození konkrétních poznatků před samotným sdělením obecných poznatků. Je to pro ulehčení práce učitele? Pro ušetření času při výuce? Vůbec ne. Naopak. Takový žák potřebuje jasně vymezené pojmy. Volnost v uvažování ho limituje, vyvolává v něm pocity paniky. Teprve osvojení dílčího úkolu v obecné rovině umožní další úspěšný postup, tedy přechod ke konkrétním informacím.

## Doplnění konkrétních poznatků

<u>Kdo v textu vystupuje?:</u>	.....	
<u>Jaké má vlastnosti?</u>	.....	
<u>Co je v příběhu ukryto (jinotaj)?</u>	.....	
<u>Jaké z textu vyplývá poučení?:</u>	.....	

Žákům jsem zadala úkol, aby samostatně aplikovali konkrétní informace na obecné poznatky. Zde jsem si zadání samostatného úkolu následně po přečtení textu a vyvození konkrétního mohla dovolit (i když původně měli žáci doplňovat společně), protože výborně reprodukovali přečtený text a nové poznatky jim nebyly cizí. Použila jsem zde nejprve metodu kritického myšlení - pětílístek, která i přes svůj jednoduchý princip rozvíjí u žáků schopnost shrnout stručné téma, jejich názor nebo postoj. Žáci se učí názor vyjádřit výstižnými výrazy a to bývá u integrovaných žáků běžně velký problém. Metoda pětílístku je pro ně motivační, žáci ji rádi používají a bývají v ní úspěšní.

Do osnovy o pěti řádcích vyplňovali podle mých návodných otázek odpovědi. Většinou tato aktivita trvá maximálně 7 minut.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Otázky jsem zadávala následovně:

První řádek je jednoslovný název hlavní postavy.

Druhý řádek je dvouslovný popis podstatných vlastností postavy.

Třetí řádek je sestaven ze tří slov, která vyjadřují, co dělá hlavní postava na začátku příběhu.

Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech, která vyjadřuje další děj příběhu.

Pátý řádek je věta, která vyjadřuje ponaučení, které z textu vyplývá.

Žáci se tím zdokonalovali především v kladení informací do souvislostí se stanoveným tématem bajka. Vybírali nejpřesnější pojmenování, která vystihovala podstatu tématu, jak ji



sami vnímali. Někteří měli problém se splněním počtu slov v řádku. V tu chvíli mohli oslovit spolužáka v lavici a společně daný problém řešit.

Tím, že dokázali konkrétní příklady z textu aplikovat po pětiletku, mi potvrdili, že textu skutečně porozuměli, že informace umí propojit se svým předchozím věděním.

Poté doplnili do pracovního listu k otázkám konkrétní poznatky. V danou chvíli jim to nečinilo problém, jelikož většinu informací předtím zpracovali právě v pětiletku.

V doplnění konkrétních poznatků bylo potřeba dodržet posloupnost dvou posledních otázek v uvedeném pořadí. Kdyby byly tyto otázky položeny v opačném pořadí, postrádalo by to smysl. Žáci by se do výpovědi zapletli.

### Vyber a zakroužkuj, co z textu vyplývá

Kousek po kousku dosáhneš.....a) problémů, b) naplnění cíle, c) síly.

Zde žáci podle textu vybrali správnou odpověď podle vlastního úsudku a svůj výběr odůvodnili. Museli se vrátit k hlavní myšlence textu. Vybavili si činnost vrány a správně určili odpověď. Zaměřili jsme se i na afektivní cíle. Žáci si uvědomovali a akceptovali vlastní schopnosti. Někteří ihned aplikovali toto heslo na podobné příklady ze života a diskutovali o nich. Vyjadřovali osobní postoj k dané výpovědi.

### Informace

EZOP

**Žil:** 6.st.př.n.l.

**Kde:** Řecko

**Byl:** thrácký otrok

**Po propuštění:** hodně cestoval

**Žil:** Athény, ostrov Samos

**Vzhled:** mrzák, fyzicky chorý

**O jeho životě:** příliš nevíme

**Zakladatel:** řecké bajky

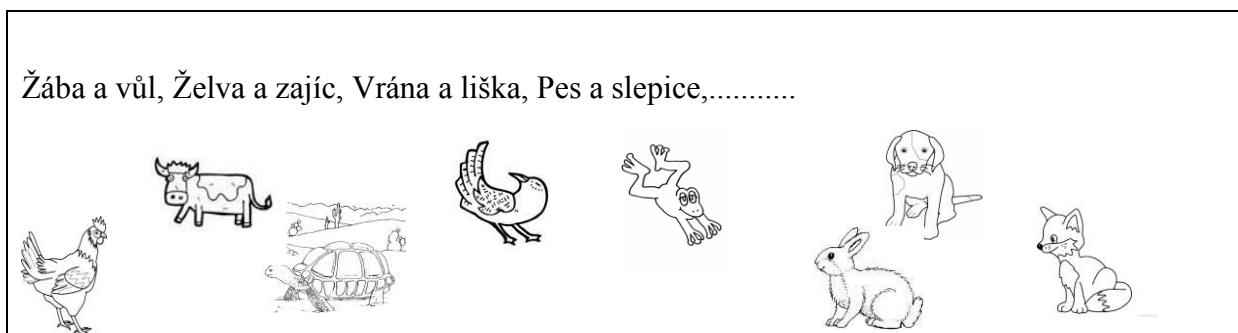
**Přednášel je:** ústně

**Písemně:** od 3.st.př.n.l.



Opět zde bylo využito kognitivního cíle. Žáci si měli odnést z hodiny informace jak o bajce, tak o autorovi bajek, Ezopovi. Informace byly doplněny obrázkem Ezopa. Běžní žáci by si získané informace zapsali do sešitu. Jelikož žáci s SPU nezvládají běžné prostředky výuky (čtení textu, zápis poznámek), je u nich proces osvojování nových poznatků a dovedností omezen. Pokud bych trvala na zápisu do sešitu, žáci by stále nestíhali, dopisovali, posléze rezignovali. Konkrétně pro žáky s dysgrafií, jejichž písmo je natolik nečitelné, že by poznámky nepřečetli ani žáci, ani rodiče, ani učitel, měli informace stručně a heslovitě uvedeny na pracovním listu u daného piktogramu. K zvýraznění důležitosti byly psány zeleně.

### Známé bajky



Žáci byli vyzváni, aby jmenovali bajky, které znají. Někteří k názvu bajky přidali i stručný děj. Nabídla jsem jim 8 obrázků (pro zapamatování názorem), které měli spojit podle předem uvedených názvů bajek. Tento úkol uvítali, podobné typy úkolů pravidelně řeší v hodinách náprav učení.

### Kontrolní otázky

1. Co je bajka? Kdo v ní vystupuje?
2. Co bývá na konci bajky?
3. Jaké české slovo použiješ pro pojem ALEGORIE.
4. Kdo byl Ezop a co o něm víš?
5. Jak se jmenovala dnešní bajka, kterou jsme četli?
6. Uveď příklady, podle kterých poznáš, že se jedná o bajku.



Kontrolní otázky byly koncipovány tak, aby shrnuly celou vyučovací hodinu. Otázka vysvětlení pojmu alegorie jim dělala problém. Vysvětlit vlastními slovy pro ně složité slovo bylo těžké. Obsahově věděli, ale komunikační neobratnost jim ztěžovala definovat. Naopak v otázce poslední jmenovali všechna zvířata, která při hodině v bajkách byla zmíněna.

## Utvoř krátkou vlastní bajku

Název:

Hlavní postavy:

Děj:

Před zadáním tohoto domácího úkolu si měli žáci určit, jaké zvíře jim je sympatické, jakým zvířetem by chtěli být a proč, jakým by být nechtěli a proč. To eliminovalo výběr zvířat pro následný úkol. Díky osobnímu postoji žáků k danému úkolu vznikaly velmi nevhodné kombinace zvířecích dvojic, které již v samotném prvopočátku předurčovaly zajímavou práci a hlavně zajímavý výsledek práce. Pro mnohé žáky znamenalo vytvoření nspecifické zvířecí dvojice velké úsilí při vymyšlení závěrečného poučení bajky, jelikož neměli možnost použít vžitá, běžně používaná poučení. Jako pomůcka jim mohla posloužit metoda pětílístku, který si doma mohli před samotným začátkem psaní bajky vytvořit.

Tento domácí úkol byl zadán na další hodinu za týden. Vytvořit vlastní krátkou bajku minimálně o sedmi větách, která bude splňovat všechna pravidla bajky. Společně jsme vymezili úkoly, jak postupovat. Určit zvíře, které bude slabší, a to, které vyzraje, vyhraje. Přiřadit zvířatům vlastnosti. Napsat vlastní text bajky. Žáci museli mít jasně určený směr odvíjení se příběhu k předem zvolenému cíli (tedy k vyplývajícímu ponaučení). Základní osa příběhu jim neumožňovala odchýlit se od hlavní myšlenky.

### 11.1.2 Reflexe a sebereflexe hodiny

<b>Plán a struktura hodiny:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Podařilo se mi dodržet plán hodiny?</li></ul> Ano, podařilo. <ul style="list-style-type: none"><li>• Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovila?</li></ul> Ano, splnili. Za cíl jsme si určili postupně pomocí jednotlivých úkolů zvládnout podstatu bajky tak, aby ji žáci byli schopni samostatně napsat. <ul style="list-style-type: none"><li>• Musela jsem někde zrychlovat, nastavovat čas?</li></ul> Prodloužila jsem čas na práci u doplňování obecných poznatků, jelikož původně byl tento úkol koncipován jako společný. V průběhu hodiny se ukázalo, že žáci vládnou doplnit samostatně, proto dostali čas na vypracování delší oproti původnímu plánu. <ul style="list-style-type: none"><li>• Dodržela jsem plánované pořadí aktivit?</li></ul> Ano, dodržela. <ul style="list-style-type: none"><li>• Zařadila jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá?</li></ul> Pro závěrečnou reflexi jsme měli v závěru hodiny dostatek času. Kdybych plánovala tuto hodinu znovu, měnila bych ji? Jak? Neměnila. <ul style="list-style-type: none"><li>• Budu muset změnit plán navazující hodiny?</li></ul> Ano, protože jsem zadala na konci hodiny domácí úkol. Vytvořit vlastní bajku. Z nadšení žáků jsem usoudila, že bajky budou chtít přečíst všichni, někteří žáci avizovali přinesení knih s bajkami. Příští hodina bude aplikační, tedy vyvrcholení výuky z hlediska praktického.
<b>Průběh hodiny, úkoly, aktivity:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol vyšel přesně tak, jak jsem měla v plánu?</li></ul> Všechny úkoly kromě doplnění poznatků. <ul style="list-style-type: none"><li>• Co k tomu vedlo?</li></ul> Předešlá zkušenost žáků s bajkou z 5. ročníku. <ul style="list-style-type: none"><li>• Se kterým úkolem měli žáci problém?</li></ul> S pochopením významu slova alegorie v poučce, což jsem předpokládala. <ul style="list-style-type: none"><li>• Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekala?</li></ul> Ne. <ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol zafungoval jinak, než jsem očekávala?</li></ul> Doplnění do poučky. Zde žáci využili svých znalostí z předešlého ročníku, proto jsem v hodině změnila společnou práci na samostatnou. Žáky velmi motivovala moje důvěra v jejich schopnosti úkol samostatně zvládnout. Do té doby jsme vždy doplňovali do poučky společně.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co?</li> </ul> <p>Nic.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Který úkol zafungoval nejlépe?</li> </ul> <p>Spojování názvů bajek s obrázky a následné vyjmenování všech zmiňovaných zvířat v kontrolní otázce.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</li> </ul> <p>Podle očekávání pracovali ve všech fázích, kladně překvapili v doplnění do poučky.</p>
<p><b>Jazyk:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali?</li> </ul> <p>Přiměřený.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se kterými slovy měli žáci problémy?</li> </ul> <p>Alegorie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Které výrazy vnímali jako klíčové?</li> </ul> <p>Bajka, ponaučení, zvířata, vlastnosti.</p>
<p><b>Žákovská reflexe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny?</li> </ul> <p>Ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou?</li> </ul> <p>Za složitou označili domácí úkol - vytvořit krátkou bajku. Někteří žáci předesílali, že požádají o pomoc rodiče. Snadný označili úkol spojování obrázků s názvy bajek.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpovídalo to mým původním očekáváním?</li> </ul> <p>Ne, myslela jsem si, že pro ně informace budou nové a dá jim větší práci je zpracovat. Hodina měla rychlý spád, na konci hodiny jsme využili čas k důkladné sebereflexi.</p>
<p><b>Já:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj aktuální výkon ovlivnit?</li> </ul> <p>Ne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaký pocit jsem měla z celé hodiny?</li> </ul> <p>Dobrý.</p>

## 11.2 Pracovní list BALADA

Pozorně sleduj filmové zpracování Polednice.



Přečti si text (modře jsou označená slovesa, růžově podstatná jména):

### Polednice (Karel Jaromír Erben, Kytice)



1. sloka:

U lavice **dítě stálo**,  
z plna hrdla **křičelo**.  
"Bodejž jsi jen trochu málo,  
ty cikáně, **mlčelo!** "

8. sloka

Ke stolu se **plíží** tiše  
Polednice jako stín:  
**matka** hrůzou sotva **dýše**,  
dítě **chopíc** na svůj klín.

5. sloka

Pojď si **proň**, ty **Polednice**,  
**pojď**, **vem** si ho, **zlostníka!**" -  
A hle, tu kdos u světnice  
dvěře zlehka **odmyká**.

11. sloka

Tu **slyš**: jedna – druhá – třetí -  
poledne zvon **udeří**:  
klika **cvakla**, dvěře **letí**,  
**Táta** **vchází** do dveří.

6. sloka

Malá, hnědá, tváři divé  
pod plachetkou osoba;  
o berličce, hnáty křivé,  
hlas - vichřice podoba!

12. sloka

Ve **mdlobách** tu matka **leží**,  
k ňadrám dítě přimknuté:  
matku **vzkřísil** ještě stěží,  
Avšak dítě – zalknuté.

Vysvětlivky k textu:

**Polednice** = zlá čarodějná víla, která straší děti v pravé poledne.

Čtenářská gramotnost:

1. Proč byla matka nervózní?
2. Proč jí vadilo zlobení dítěte?
3. Jak dnes reagují maminky, když dítě zlobí?
4. Jak vnímáte vy Polednici dnes a jak ji vnímaly děti dříve?
5. Co znamenala Polednice pro matku a co pro dítě?
6. Popiš závěr balady (kdo dítě zabil a jak?).
7. Dalo se této tragédii předejít?



## Co je balada:

<b>je:</b>	lyrickoepická báseň
<b>děj:</b>	pochmurný
<b>spád děje:</b>	rychlý
<b>vina:</b>	porušení mravních principů
<b>trest:</b>	nevyhnutelný
<b>konec:</b>	tragický



## Doplnění do poučky z textu – najdi informace v uvedených slokách:

děj pochmurný: (1. a 5. sloka).....  
vina: (6. a 8. sloka).....  
spád děje rychlý: (11. sloka).....  
trest: (12. sloka).....  
konec tragický: (12. sloka).....



## Polednice

<b>je:</b>	balada z díla Kytice (13 básní – 11 balad)
<b>autor:</b>	Karel Jaromír Erben
<b>vydána:</b>	poprvé 1853



## Doplň k obrázku informace (6. sloka):

Polednice je .....  
Jak vypadá:  
postava .....  
barva .....  
tvář .....  
nohy.....  
oblečení.....  
hlas.....  
V ruce drží:.....  
Kdy straší děti? .....



## Kontrolní otázky:

1. Jaký má balada děj?
2. Jak balada končí?
3. Kdo je Polednice?
4. Kdo tuto baladu napsal?
5. Z jakého díla tato balada je?
6. Jaké postavy v baladě vystupovaly?
7. Která postava z balady ti nejvíce vadila a proč?
8. Uveď příklady, podle kterých poznáš, že se jednalo o baladu.



## Zkus šipkami naznačit, kdo koho v baladě potrestal:

matka

dítě

Polednice

otec

### 11.2.1 Analýza literárního pracovního listu BALADA

Žáci 6. třídy se seznámili s pojmem balada v úvodu do literární teorie. Jako výchozí text pro baladu jsem vybrala Polednici od Karla Jaromíra Erbena.

#### Aktivity před čtením

#### **Shlédnutí filmového zpracování Polednice**

**Pozorně sleduj filmové zpracování Polednice.**



V úvodu hodiny žáci shlédli filmové zpracování Polednice. Před spuštěním filmu byli vyzváni, aby ve filmu sledovali hlavní postavy. Jejich chování i vzhled. Čas filmového zpracování byl 7 minut 40 sekund. Adekvátní doba udržení pozornosti a navození atmosféry hodiny. Žáci byli sledováním zaujati. Zpočátku byli někteří neklidní a nervózní, jelikož hudební podkres filmu na ně velmi emotivně působil a ještě více umocňoval působení na jejich city. Mým záměrem bylo, aby se žáci vžili do děje Polednice i se smyslovými vjemy. A to se podařilo. Následovala otázka: Kdo je Polednice? Žáci předjímali a jejich odpovědi jsem zapisovala na tabuli, kterou jsem poté otočila, aby jejich návrhy mohly být konfrontovány na konci hodiny s reálnými fakty.

#### Aktivity při čtení

Žáci dostali pracovní list, na kterém byla uvedena část balady Polednice. Text jsem zvolila proto, že dává velký prostor k uvažování. Záměrně jsem ke každé sloce uvedla, kolikátá je v pořadí. Tato informace byla na pracovním listu uvedena pro urychlení vyhledávání konkrétních informací v textu v případě potřeby.

Výběr slok jsem volila tak, aby každá vybraná sloka korespondovala s konkrétní otázkou k textu. Kdyby žáci dostali baladu celou, odradila by je délka textu před samotným rozborem a časově by byla náročná na přečtení.



Přečti si text (modře jsou označená slovesa, růžově podstatná jména):

### Polednice (Karel Jaromír Erben, Kytice)



1. sloka:

U lavice **dítě stálo**,  
z plna hrdla **křičelo**.  
"Bodejž jsi jen trochu málo,  
ty cikáně, **mlčelo!** "

8. sloka

Ke stolu se **plíží** tiše  
Polednice jako stín:  
**matka** hrůzou sotva **dýše**,  
dítě **chopíc** na svůj klín.

5. sloka

**Pojď** si **proň**, ty **Polednice**,  
**pojď**, **vem** si ho, zlostníka!" -  
A hle, tu kdos u světlice  
dvěře zlehka **odmyká**.

11. sloka

Tu **slyš**: jedna – druhá – třetí -  
poledne zvon **udeří**:  
klika **cvakla**, dvěře **letí**,  
**Táta** **vchází** do dveří.

6. sloka

Malá, hnědá, tváři divé  
pod plachetkou osoba;  
o berličce, hnáty křivé,  
hlas - vichřice podoba!

12. sloka

Ve mdlobách tu matka **leží**,  
k ňadrám dítě přimknuté:  
matku **vzkřísil** ještě stěží,  
Avšak dítě – zalknuté.

### Čtení textu

Žáci v textu podtrhli sami slova, která pro ně byla komplikovaná při čtení, nebo neznali jejich význam. Významy slov jsme společně vysvětlili. Většina z nich podtrhla slova bodejž, proň, zlostníka, dýše, chopíc. Dva žáci navíc podtrhli slovo plachetka, jelikož neznali jeho obecný význam. Ten jim osvětlili ti žáci ve třídě, kteří ho znali.

Ve zkráceném textu si žáci přečetli nejprve růžově označená podstatná jména, která jim připomněla postavy z filmu. Tuto informaci bylo důležité zafixovat od začátku práce s textem, aby u koncového úkolu již přesně uměli vyjmenovat a zařadit vztahy mezi nimi. Postavy zapsali vedle sebe na tabuli. Měla jsem předem připravené obrázky Polednice, matky, dítěte, otce. Postupně, jak žáci psali na tabuli jednotlivé postavy, přiřazovala jsem k nim obrázky, které korespondovaly s postavami z filmové ukázky. Připravila jsem si tak výchozí materiál pro poslední úkol na pracovním listu, se kterým měli žáci pracovat až v úplném závěru hodiny.

Dějovou linku si osvojili přečtením modře zvýrazněných sloves. Tím si uvědomovali při následném čtení textu posloupnost jednotlivých fází příběhu.

Pak již následovalo hlasité čtení, kdy každý žák přečetl jednu sloku balady.

## Vysvětlivky k textu:

**Polednice** = zlá čarodějná víla, která straší děti v pravé poledne.

Po přečtení se běžní žáci dožadovali informace, kdo Polednice skutečně je. Osvětlnila jsem jim, že se jedná o zlou bytost, která straší děti v pravé poledne. Někteří ihned zareagovali a uvedli další imaginární postavu, Klekánici. Integrovaní žáci měli tuto informaci uvedenou pod textem, aby se mohli během hodiny k definici polednice vrátit. Někteří žáci mají krátkodobou paměť a daná informace se jim nezakóduje.

Správně jsem očekávala reakce žáků, kteří tráví prázdniny na venkově. Okamžitě zareagovali, že mají s Polednicí vlastní zkušenost (prarodiče je touto imaginární postavou také strašili). V tu chvíli jim téma bylo ještě bližší z vlastního prožitku.

## Čtenářská gramotnost

1. Proč byla matka nervózní?
2. Proč jí vadilo zlobení dítěte?
3. Jak dnes reagují maminky, když dítě zlobí?
4. Jak vnímáte Polednici dnes a jak ji vnímaly děti dříve?
5. Co znamenala Polednice pro matku a co pro dítě?
6. Popiš závěr balady (kdo dítě zabil a jak?).
7. Dalo se této tragédii předejít?



Děj balady přímo vybízel k pokládání otázek, které jednoznačně naplňovaly afektivní cíle. Snažila jsem se položit otázky tak, aby působily u žáka nejen na složku rozumovou, ale především citovou, k čemuž text balady výborně posloužil. Chtěla jsem přimět žáky, aby citlivě vnímali postavení matky ve výchově dítěte. Aby si uvědomili, jak důležitá je mateřská láska a jak nebezpečné je porušení mateřské zodpovědnosti. Mnoho žáků se s postavou dítěte bohužel velmi emotivně ztotožňovalo. Zřejmě jejich vztah s vlastní matkou není ideální, nebo mají své vlastní negativní zkušenosti z výchovného hlediska. Žáci měli vyjadřovat svůj osobní postoj. Důležité bylo přimět je k jejich vlastnímu sebevyjádření, kdy si pevně stáli za svým hodnotovým systémem.

- Proč byla matka nervózní?

*Odpověď:* Protože ji zlobilo dítě, když vařila oběd.

- Proč jí vadilo zlobení dítěte?

*Odpověď:* Nemohla se plně věnovat vaření oběda a intenzita zlobení dítěte se stále stupňovala. U této otázky již začali žáci diskutovat nad tím, co mohla matka udělat, aby dítě nezlobilo, což úzce souviselo s poslední otázkou, jak se dalo tragédii předejít? Mnoho z nich se přiklánělo k názoru, že měla matka dítě nejprve dát do postýlky a uspat, aby měla klid na vaření.

- Jak dnes reagují maminky, když dítě zlobí?

*Odpověď:* U této otázky jsem očekávala emotivní odpovědi. Vycházely z jejich vlastních zkušeností. Zde se učitelé otevírá reálný obraz rodinných příběhů jednotlivých žáků. Nejčastěji uváděli, že maminky dítěti fyzicky vyčíní, zavřou ho do pokojíčku a nechají ho brečet. Některé maminky je straší strašidly (čerty, bubáky) Všichni do jednoho si tuto situaci převedli na sebe do současnosti a začali uvádět tresty, které dostávají oni. Zákazy počítačů, tabletů, nekoupení kreditu do telefonu, přespávání u kamarádek, fyzické tresty, výpomoc v domácnosti. Prioritně je pro ně bohužel největším trestem od rodičů zákaz používání počítačů a mobilních telefonů.

- Jak vnímáte Polednici dnes a jak ji vnímaly děti dříve?

*Odpověď:* Dnes ji vnímáme jako nadsázku, dříve ji děti vnímaly jako hrozbu za neuposlechnutí, jako něco, čeho se nesmírně bály.

- Co znamenala Polednice pro matku a co pro dítě?

*Odpověď:* Žáci si na tabuli vytvořili tabulku, kde v levém sloupci byla uvedena matka, v pravém sloupci dítě. Do každého ze sloupců zapisovali zápory a klady vztahující se ke vztahu Polednice – matka, Polednice – dítě. Ne všichni žáci totiž Polednici odsuzovali. Někteří ji brali jako nadpřirozenou bytost, která sloužila k tomu, aby děti poslouchaly a dodržovaly výchovná pravidla. Neobviňovali ji z toho, že mohla za smrt dítěte. Naopak velmi striktně odsuzovali matku, že vůbec Polednici na dítě zavolala. Z vypsaných bodů v obou sloupcích jsme společně vybrali ty, se kterými všichni žáci souhlasili. Žáci vyvodili, že pro matku znamená Polednice trest, pro dítě hrozbu.

- Popiš závěr balady, kdo a jak dítě zabil?

*Odpověď:* Tato otázka byla zaměřena na primární pochopení textu. Jeden žák se nechal ovlivnit svými emocemi a nesympatiemi k Polednici a tvrdil, že dítě zabila Polednice. Ostatní žáci mu několikrát vysvětlovali, že dítě zabila vlastní matka tím, jak dítě tiskla na svou hrud',

když si uvědomila, že Polednice dítě odnese. Nechtěl připustit, že dítě zabila matka svým neskonalým strachem a silným stiskem dítěte v její náruči.

- Dalo se této tragédii předejít?

*Odpověď:* Vrátili jsme se k druhé otázce, proč matce vadilo zlobení dítěte. Zde žáci vymýšleli různá řešení, ale opět se shodli na variantě dítě uspat před vařením oběda.

### Aktivity po čtení

#### **Co je balada**

##### **Co je balada**

**je:** lyrickoepická báseň

**děj:** pochmurný

**spád děje:** rychlý

**vina:** porušení mravních principů

**trest:** nevyhnutelný

**konec:** tragický



Žáci pomocí návodných otázek vyvodili základní informace o baladě týkající se děje, konce, otázky trestu a viny. Zde výborně reagovali a poznatky proto vyvodili z textu téměř i všichni žáci integrovaní.

Pomohlo jim v tom shlédnutí filmového zpracování, to v nich zanechalo silný emotivní zážitek.

#### **Doplnění konkrétních poznatků**

##### **Najdi informace v uvedených slokách:**

děj pochmurný: (1. a 5. sloka).....

vina: (6. a 8. sloka).....

spád děje rychlý: (11. sloka).....

trest: (12. sloka).....

konec tragický: (12. sloka).....



K doplnění jim byly nabídnuty konkrétní sloky balady, kde by danou informaci našli. Většina žáků informace zvládla z paměti. I přesto jsme jednotlivé sloky společně přečetli a následně si žáci dopsali informace do pracovního listu. Proč byl spád děje zařazen až na 3. místo a nebyl zařazen za 1. otázku týkající se také děje? Naprosto cíleně, protože kdybych zařadila spád děje na 2. místo, žáci by se dostali hned v úvodu na předposlední sloku (otec se vrací domů) a zamíchala by se jim časová posloupnost (tu již měli zafixovanou díky otázkám

čtenářské gramotnosti), kterou jsem byla nucena dodržet, aby u žáků nevznikl infomační zmatek. U běžných žáků bych si mohla dovolit poskládání otázek v pořadí děj, vina trest, konec.

## Informace

### Polednice

**je:** balada z díla Kytice (13 básní – 11 balad)  
**autor:** Karel Jaromír Erben  
**vydána:** poprvé 1853



Vztahy a souvislosti, které by si měli žáci zapamatovat z hodiny, byly nejen o baladě obecně, ale i konkrétní informace o baladě Polednice. Žáci uměli zařadit baladu do díla Kytice. Označili správně i autora. Do hodiny jsem přinesla knižní výtisk Kytice a vyzvala žáky, aby se někdo zhostil úkolu najít v knize, kolik obsahuje básní a kdy byla poprvé vydána. Běžní žáci se úkolu zhostili s radostí, jelikož takovéto úkoly v nich vyvolávají soutěživost a baví je. Integrovaní žáci měli za úkol zkontrolovat jejich tvrzení, protože informaci již uvedenou na pracovním listu měli.

## Doplnění informací k obrázku

### Doplň k obrázku informace (6. sloka):

Polednice je .....  
Jak vypadá:  
postava .....  
barva .....  
tvář .....  
nohy.....  
oblečení.....  
hlas.....  
V ruce drží:.....  
Kdy straší děti? .....



Žáci měli k obrázku doplnit informace o vzhledu a chování Polednice. Pracovali ve dvojici. Soustředila jsem tento úkol na rozvoj schopností komunikovat se svým okolím (komunikativní cíl). Náповědou jim opět byla uvedená 6. sloka textu, kde veškeré informace mohli vyčíst. Znovu se vrátili v myšlenkách k filmové ukázce, díky níž si Polednici vybavili ihned. Spojili poznatky z filmového zpracování i z přečteného textu a zapsali je do pracovního listu.

## Kontrolní otázky

1. Jaký má balada děj?
2. Jak balada končí?
3. Kdo je Polednice?
4. Kdo tuto baladu napsal?
5. Z jakého díla tato balada je?
6. Jaké postavy v baladě vystupovaly?
7. Která postava z balady ti nejvíce vadila a proč?



Kontrolní otázky shrnuly celou vyučovací hodinu. Žáci reagovali se zaujetím, díky předchozím úkolům odpověděli na vše správně. Žádná otázka jim nedělala problém.

Proto jsem šla v tomto úkolu ještě hlouběji a zařadila jsem otázky k samostatnému zamyšlení a následnému porovnání s ostatními názory a souvislostmi. Otázky žáky překvapily, během okamžiku ale přistoupili na spolupráci a vznikl velmi hodnotný konec hodiny, který završil poznatky z výuky.

Jaké typy otázek jsem například použila:

*Co by ses chtěl(a) zeptat hlavní postavy?* Zde došlo mezi žáky k názorové potyčce, kdo je pro ně vlastně hlavní postavou. Polednice? Matka? Žádnou odpověď jsem nebrala jako špatnou. *Co tě rozzlobilo?* Zde opět žáci velmi emotivně reagovali.

*Co tě nadchlo?* Tuto otázku jsem záměrně položila jako poslední, zda žáci zareagují na slovo „nadchlo“. Opravdu zareagovali okamžitě a upozorňovali, že v baladě nemůže člověka nadchnout nic, když má balada tak pochmurný děj a řeší se otázka viny a trestu.

V tuto chvíli bylo jasné, že cíl hodiny byl naplněn.

## Úkol se šípkami a hlavními postavami

Podstatou bylo hledat svůj vlastní názor.

Za samostatný domácí úkol měli žáci zkusit naznačit pomocí šípek, kdo koho v baladě potrestal za nějaké provinění a zamyslet se nad tím, pro koho byl trest přiměřený, pro koho naopak nepřiměřený. Jako názor pro lepší představu splnění domácího úkolu jsme se vrátili k obrázkům postav polednice, matky, dítěte, otce na tabuli. Cvičně si žáci měli vybrat jednu postavu, na které by správnost postupu při řešení úkolu demonstrovali.

První šíпку bez rozmyslu přiřadili od Polednice k matce. Následně však začali diskutovat nad šípkou od matky k dítěti. Někteří tvrdili, že matka potrestala hlavně sama sebe, protože přišla o dítě, jiní argumentovali tím, že dítě bylo potrestáno jen kvůli tomu, že byla

matka našťvaná a neovládla se. Dokonce vyvodili myšlenku, že potrestání pro dítě bylo neúměrné tomu, co provádělo. Začali své myšlenky převádět do současnosti, nasazovali je na své vlastní životy. Jeden hoch uvedl, že byl potrestán i otec, protože přišel o dítě, aniž by za to mohl.

Žáci dostali za úkol oslovit své rodiče a prodiskutovat s nimi, jaký oni mají názor na potrestání hlavních postav. Závěry jejich zjištění byly směřovány na nadcházející hodinu.

## 11.2.2 Reflexe a sebereflexe hodiny

<b>Plán a struktura hodiny:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Podařilo se mi dodržet plán hodiny?</li></ul> Ano, podařilo. <ul style="list-style-type: none"><li>• Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovila?</li></ul> Ano. Hlavním cílem bylo v žácích vyvolat emoce, které jim následně pomohou pochopit podstatu balady, a to se podařilo. <ul style="list-style-type: none"><li>• Musela jsem někde zrychlovat, nastavovat čas?</li></ul> Ano, při posledním úkolu se šipkami, kdy rozvedli velmi silnou diskusi o vině a nevině. <ul style="list-style-type: none"><li>• Dodržela jsem plánované pořadí aktivit?</li></ul> Ano dodržela. Již při tvorbě pracovního listu jsem důkladně promýšlela posloupnost úkolů, aby se nepřeskakovalo, k čemuž u této látky snadno může dojít. <ul style="list-style-type: none"><li>• Zařadila jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá?</li></ul> Ano zařadila, bohužel byla velmi krátká, jelikož nám předem určený čas nahradila diskuse o vině a nevině. <ul style="list-style-type: none"><li>• Kdybych plánovala tuto hodinu znovu, měnila bych ji? Jak?</li></ul> Strukturu hodiny bych v žádném případě neměnila. Předpokládala jsem, že žáci budou velmi dobře reagovat. Balada patří u žáků k nejoblíbenějším tématům hodiny a i při této hodině se mi tato teze potvrdila. <ul style="list-style-type: none"><li>• Budu muset změnit plán navazující hodiny?</li></ul> Ne. Naopak, vytvořili jsme dobrý základ pro navázání dalšího úkolu, kdy žáci budou prezentovat postřehy a názory svých rodičů na otázku viny a trestu v baladě.
<b>Průběh hodiny, úkoly, aktivity:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol vyšel přesně tak, jak jsem měla v plánu?</li></ul> Všechny úkoly, kromě úkolu se šipkami. <ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol nevyšel podle plánu?</li></ul> Úkol se šipkami, který se velmi protáhl podle původního naplánování, nevyšel podle časového plánu, ale jinak vyšel ze všech úkolů nejlépe. A byl nejpřínosnější. <ul style="list-style-type: none"><li>• Co k tomu vedlo?</li></ul> Silné emoce, které zvláště na žáky s SPU velmi působí. Žáci jsou vnímaví, citliví, mnozí z nich nemají dobré rodinné zázemí, mnozí se setkali s podobným modelem chování svých rodičů, proto v určitý moment tuto modelovou situaci vztahují na sebe a ve chvíli, kdy mohou sami své pocity prezentovat, vášnivě diskutují. Učitel má v tu chvíli možnost nahlédnout do nitra žáků, což mnohdy silně působí i na pocity jeho samotného. <ul style="list-style-type: none"><li>• Se kterým úkolem měli žáci problém?</li></ul>



<p>Problém jim dělalo pochopit, že celý příběh se odehrává v pravé poledne, kdy odbíjí zvony. Nedokázali děj, který viděli a četli, stísnit do tak malého časového prostoru.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekala?</li> </ul> <p>Naopak, chvílemi jsem měla pocit, že si hodinu vedou sami.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co?</li> </ul> <p>Ne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co zafungovalo nejlépe?</li> </ul> <p>Nejlépe filmová ukázka v úvodu hodiny.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</li> </ul> <p>Ve všech fázích.</p>
<p><b>Jazyk:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali?</li> </ul> <p>Žáci měli velký prostor pro komunikaci u všech úkolů. Nejvíce u čtenářské gramotnosti, u kontrolních otázek, ale i v úvodu po shlédnutí ukázky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se kterými slovy měli žáci problémy?</li> </ul> <p>Se slovy, která jsem v textu podtrhla a před čtením textu jsme je společně přečetli a vysvětlili.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Které výrazy vnímali jako klíčové?</li> </ul> <p>Polednice, trest, vina.</p>
<p><b>Žákovská reflexe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny?</li> </ul> <p>Ano dokázali.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou?</li> </ul> <p>Za složitou označili určování trestu a viny. Ostatní považovali za snadné.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpovídalo to mým původním očekáváním?</li> </ul> <p>Ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterou informaci zmiňovali jako související a jak tuto informaci mohu využít v plánování další hodiny?</li> </ul> <p>V této hodině žádnou.</p>
<p><b>Já:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj aktuální výkon ovlivnit?</li> </ul> <p>Ne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaký pocit jsem měla z celé hodiny?</li> </ul> <p>Výborný. Žáci perfektně reagovali, odpovídali na otázky, zapojovali se do diskuse. Při závěrečném hodnocení hodinu všichni velmi pozitivně chválili. Hodina je bavila.</p>

### 11.3 Pracovní list DUCHOVNÍ PÍSEŇ

Přečti si pozorně text (modře máš označená slovesa, růžově podstatná jména):

**Hospodine, pomiluj ny!**

Hospodine, pomiluj ny!  
Jezukriste, pomiluj ny!  
Ty, spase všeho míra,  
Spasiž ny i uslyšiž,  
Hospodine, hlasy našě!  
Daj nám všem Hospodine,  
Žizn a mír v zemi!  
Krleš! Krleš! Krleš!



**Vysvětlivky k textu:**

Pomiluj ny = smiluj se nad námi  
Spase = spasiteli  
Míra = světa  
Spasiž ny i uslyšiž = spas nás a vyslyš  
Žizn = dostatek  
Míra = pokoj, mír  
Krleš = Kyrieleison (Pane, smiluj se )

**Přepiš píseň v dnešním jazyce (pracuj s vysvětlivkami pod textem):**

Hospodine,.....  
.....  
Ty,.....  
.....  
Hospodine,.....  
....., Hospodine.,  
.....  
Pane, smiluj se,.....Pane, smiluj se.

**Vyber, co z textu vyplývá:**

Lidé Hospodina.....a) prosí, b) přikazují mu, c) neposlouchají ho.

## Poslechni si píseň a snaž se rozpoznat slova pod notami:



## Čtenářská gramotnost:

1. Z čeho poznáš, že se jedná o duchovní text?
2. Proč se v duchovním textu opakují slova? Vyhledej je v ukázce.
3. O který typ duchovního textu se jedná?
4. Které další typy duchovních textů znáš?
5. který jazyk je zde použit?
6. Ke kterému náboženství patří tato ukázka? Podle čeho to poznáš?



## Co je duchovní píseň:

**Je:** hudba pro ducha , pro duši člověka  
**tvořená:** pro liturgické účely (liturgie = bohoslužba)  
**zpívána:** většinou sborový



## Hospodine, pomiluj ny

**je:** 1. česká dochovaná duchovní píseň  
**kdy:** konec 10.st.  
**autor:** asi sv. Vojtěch  
**původ:** staroslověnský  
**zpívána:** při slavnostních příležitostech  
**funkce:** státní hymny  
**forma:** 8 veršů bez rýmu



## Kontrolní otázky:

1. Pro co je tvořená duchovní píseň?
2. Jak se jmenuje 1. česká dochovaná duchovní píseň?
3. Komu je připisováno autorství?
4. V jakém století vznikla?
5. Jakou plnila funkci?
6. Z kolika veršů se skládá?
7. Co v překladu znamená Hospodine, pomiluj ny??



### 11.3.1 Analýza pracovního listu DUCHOVNÍ PÍSEŇ

Žáci 6. třídy se seznámili s pojmem duchovní píseň při výkladu české literatury 9. – 10. století. Tento pracovní list jsem zařadila proto, aby zde byl zastoupen složitý a těžký text na přečtení, porozumění i uvažování. Chtěla jsem doložit, že i se složitým textem žáci s SPU dokáží pracovat, když jsou dobře a systematicky vedeni. Zvolila jsem text typický pro středověkou literaturu. Vzhledem k složitosti staročeštiny, kdy pochopení dlouhého textu se složitými souvětími by integrovaným žákům dělalo nemalé problémy, jsem použila text duchovní písně Hospodine, pomiluj ny. Chtěla jsem, aby si uvědomili důležitost duchovních textů.

Kritické myšlení zde pomáhalo žákům přejít od povrchního učení k hloubkovému, odhalovali souvislost, vyvozovali vlastní závěry. Použila jsem např. otázky: Na základě čeho poznáš, že se jedná o církevní text? Na základě čeho poznáš, že je tato duchovní píseň písní modlitební? Jmenuj prvky typické pro modlitby.

Snažila jsem se, aby dokázali uchopit hlavní myšlenku textu, aby pochopili její obsah. Bylo potřeba při hodině vytvořit k tomuto tématu atmosféru, v níž žáci nebudou mít obavy vyslovovat vlastní názory.

#### Aktivita před čtením

V úvodu hodiny si žáci poslechli píseň Hospodine, pomiluj ny. Ve fázi evokace jsem v žácích chtěla vyvolat zájem o duchovní píseň. Jejich reakce byly podle očekávání rozporuplné. Píseň po vyslechnutí hodnotili jako pro ně neposlouchatelnou, „divnou“, některým se vůbec nelíbila. Tento postoj jsem předpokládala, proto jsem se rozhodla píseň s nimi důkladně rozebrat, aby se na ni na konci hodiny nedívali jako na „divnou píseň“, ale jako na důležitou literární českou památku. Zde hrál významnou roli i můj osobní kladný postoj k písni, který jsem jim hned v úvodu dala najevo. Mnohdy to žáky motivuje nejvíce.

Zjišťovala jsem předporozumění.

#### Aktivita při čtení

Žáci dostali literární pracovní list, na kterém byl uveden nejen celý text písně Hospodine, pomiluj ny, ale i notový záznam písně. To je znovu rozladilo, protože na první pohled viděli, že text je velmi krkolomný, bohužel i vizuálně pro ně odpudivý.

## Čtení textu

Přečti si pozorně text (modře máš označená slovesa, růžově podstatná jména):

**Hospodine, pomiluj ny!**

Hospodine, pomiluj ny!  
Jezukriste, pomiluj ny!  
Ty, spase všeho mira,  
Spasiž ny i uslyšiž,  
Hospodine, hlasy našě!  
Daj nám všem Hospodine,  
Žizn a mír v zemi!  
Krleš! Krleš! Krleš!



Složitá slova v textu jsem u písni nepodtrhávala, jelikož bych musela takto označit většinu textu. Ani žákům jsem nezdal úkol podtrhnout složitá a špatně čitelná slova. Proto jsem pod text uvedla vysvětlivky k textu.

### Vysvětlivky k textu:

Pomiluj ny = smiluj se nad námi  
Spase = spasiteli  
Mira = světa  
Spasiž ny i uslyšiž = spas nás a vyslyš  
Žizn = dostatek  
Mira = pokoj, mír  
Krleš = Kyrieleison (Pane, smiluj se )

Nejprve jsem text přečetla já, aby žáci poslouchali slova. Poté se odhodlali číst i oni. Text pro ně byl velmi náročný, mnohé slovní tvary téměř nečitelné (např. spasiž ny i uslyšiž). Běžný žák by tento text četl s pobavením, integrovaný žák začal panikařit. Někteří text odslabikovali, jiní s obtížemi přečetli, ale nevěděli nic z obsahu, další se ke čtení vůbec neodvážili.

Obvyklé čtení modrých sloves jsem nechala právě až na tento okamžik. Jejich význam měli vysvětlen v tabulce pod textem. Najednou se jim začal obsah písni přibližovat, protože pochopili význam sloves (smiluj se nad námi, spas nás a vyslyš, dej). Následovalo přečtení a vysvětlení růžových podstatných jmen stejným způsobem. Po dočtení opět argumentovali tím, že textu nerozumí. I na to jsem byla připravena. Proto následoval přepis do dnešní podoby textů.

## Aktivita po čtení

### **Přepiš píseň..**

**Přepiš píseň v dnešním jazyce (pracuj s vysvětlivkami pod úvodním textem)**

Hospodine,.....  
.....  
Ty,.....  
.....  
Hospodine,.....  
....., Hospodine..,  
.....  
Pane, smiluj se,.....Pane, smiluj se.

Abychom mohli dál pracovat s textem, museli jsme pracovat s formátem textu, který budou žáci schopni zpracovat. Proto jsme společně začali přepisovat text do připravených řádků. Použili jsme vysvětlivky uvedené pod textem. V této fázi uvědomění si významu jsem potřebovala udržet zájem žáků a podnítit je k tomu, aby sledovali i své myšlenkové postupy. Hledali nové informace, upřesňovali si své názory a konfrontovali je se svými původními představami.

Žáky začala práce postupně bavit, text se jim otevíral ve srozumitelné podobě. Najednou textu rozuměli. Zaznamenali tak první úspěch při práci s textem. Předpokládala jsem to při sestavování úkolů. V ten okamžik jsem začala věřit ve zdárný průběh celé hodiny. Jelikož textu porozuměli, mohli následně vybrat z nabídky, co z textu vyplývá.

**Vyber, co z textu vyplývá:**

Lidé Hospodina.....a) prosí, b) přikazují mu, c) neposlouchají ho.

### **Poslechni si píseň**

**Poslechni si píseň a snaž se rozpoznat slova pod notami:**



Handwritten musical score with lyrics in Latin and Czech. The lyrics include: "Hospodine pomiluy nashy", "Daj nam uslyet ho", "podynet nashy", "vsechny kries kries", "kries".



Nabídla jsem jim druhý poslech písně. Opět měli v textu hledat slova, která slyší. Při poslechu jim měl pomoci natištěný notový záznam písně, který jsem jim zároveň promítala na interaktivní tabuli. Vyzvala jsem je k sledování slov pod notami, zda některé slovo zaznamenají v tištěné podobě. Někteří se během písně začali hlásit, protože se jim začala slova v textu objevovat. Od tohoto okamžiku začali spolupracovat, jako by počáteční nezdar při setkání s textem zapomněli. Potřebovali zažít úspěch, aby neměli pocit, že veškeré jejich snažení bude bez výsledku. Někteří žáci dokonce o písni prohlásili, „že se jim docela začíná líbit“. Uplatnění tohoto postupu přináší téměř vždy dobrý výsledek. Jelikož textu porozuměli, mohli následně pracovat s otázkami čtenářské gramotnosti.

### Čtenářská gramotnost

1. Z čeho poznáš, že se jedná o duchovní text?
2. Proč se v duchovním textu opakují slova? Vyhledej je v ukázce.
3. O který typ duchovního textu se jedná?
4. Které další typy duchovních textů znáš?
5. Který typ jazyka byl použit?
6. Do kterého náboženství patří tato ukázka? Podle čeho to poznáš?



Otázky jsem směřovala k hlubšímu pochopení textu. Očekávala jsem následující odpovědi:

- Z čeho poznáš, že se jedná o duchovní text?

*Odpověď:* Lidé se obrací k Hospodinovi.

- Proč se v duchovním textu opakují slova? Vyhledej je v ukázce.

*Odpověď:* Kvůli posílení náboženského pocitu. Jeden žák měl názor, že opakováním si lidé, kteří se modlí, představují neustálou přítomnost Ježíše. Slova se opakují např. v posledním řádku 3 x za sebou (slovo Krleš).

- O který typ duchovního textu se jedná?

*Odpověď:* Jedná se o modlitební píseň.

- Které další typy duchovních textů znáš?

*Odpověď:* Zde žáci ihned zareagovali a odpovídali, že Bibli. Vysvětlili jsme si, že Bible je soubor knih.

- Který typ jazyka byl použit?

*Odpověď:* Staročeština.

- Do kterého náboženství se řadí tato ukázka? Podle čeho to poznáš?

*Odpověď:* Zde jsem předpokládala, že žáci odpověď znát nebudou. Nicméně jsem tuto otázku zařadila právě proto, aby si uvědomili, že náboženství není pouze jedno. Dala jsem jim na výběr hinduismus, buddhismus, křesťanství, židovství. Bez zaváhání si všichni vybrali křesťanství. Zřejmě proto, že to bylo jediné náboženství, jehož název znali. Postupně jsem je návodnými otázkami dovedla k odpovědi druhé části otázky, podle čeho poznali, že se jedná o křesťanství. Nikdo odpověď nevěděl, proto jsem vybrala slovo Krleš. Vyzvala jsem jednoho žáka, aby u počítače na internetu našel význam slova Krleš. On přečetl na wikipedii, že slovo Krleš znamená zkráceně Kyrie eleison., tedy typické pro křesťanství.

### Poznatky

#### Co je duchovní píseň

**Je:** hudba pro ducha, pro duši člověka  
**tvořená:** pro liturgické účely (liturgie = bohoslužba)  
**zpívána:** většinou sborový



Díky poslechové ukázce dokázali žáci ukázku správně zařadit mezi duchovní hudbu. Označili ji jako hudbu pro kostely. Osvětlnila jsem jim zbývající informace. Vysvětlili jsme si slovo liturgie, ale předpokládala jsem, že jim utkví v paměti jeho český ekvivalent bohoslužby a ani při následném ověřování znalostí po nich slovo liturgie požadovat nebudu.

### Informace

#### Hospodine, pomiluj ny

**je:** 1. česká dochovaná duchovní píseň  
**kdy:** konec 10.st.  
**autor:** asi sv. Vojtěch  
**původ:** staroslověnský  
**zpívána:** při slavnostních příležitostech  
**funkce:** státní hymny  
**forma:** 8 veršů bez rýmu



Vztahy a souvislosti, které by si měli žáci zapamatovat z hodiny, byly konkrétně o písni Hospodine, pomiluj ny. Nejvíce je upoutalo, že píseň plnila funkci státní hymny. Kognitivně jsem jim nastínila nejdůležitější poznatky. Fáze reflexe u kritického myšlení vedla k prohloubení učiva.



## Kontrolní otázky

1. Pro co je tvořená duchovní píseň?
2. Jak se jmenuje 1. česká dochovaná duchovní píseň?
3. Komu je připisováno autorství?
4. V kterém století vznikla?
5. Jakou plnila funkci?
6. Z kolika veršů se skládá?
7. Co v překladu znamená Hospodine, pomiluj ny??



Kontrolní otázky shrnuly informace z celé hodiny. Žáci odpověděli na všechny otázky správně. Některých odpovědí jsme docílili návodnými otázkami. Fáze reflexe u kritického myšlení vede k prohloubení učiva. Žáci třídili, systematizovali získané informace a převáděli je do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.

### 11.3.2 Reflexe a sebereflexe hodiny

<b>Plán a struktura hodiny:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Podařilo se mi dodržet plán hodiny?</li></ul> Ano, podařilo. <ul style="list-style-type: none"><li>• Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovila?</li></ul> Ano. Chtěla jsem žákům umožnit práci s textem, který je pro ně obtížný číst a pochopit obsah. <ul style="list-style-type: none"><li>• Musela jsem někde zrychlovat, nastavovat čas?</li></ul> Ne. Všechny úkoly jsem rozvrhla již s dostatečným časem. Předpokládala jsem potíže s jednotlivými kroky. <ul style="list-style-type: none"><li>• Dodržela jsem plánované pořadí aktivit?</li></ul> Ano, dodržela. <ul style="list-style-type: none"><li>• Zařadila jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá?</li></ul> Ano, zařadila. Byla velmi přínosná pro obě strany. Vzájemně jsme si dokázali, že integrování žáci společným úsilím a snahou dokáží překonat i složité a těžké úkoly. <ul style="list-style-type: none"><li>• Kdybych plánovala tuto hodinu znovu, měnila bych ji? Jak?</li></ul> Hodinu bych postavila stejným způsobem. <ul style="list-style-type: none"><li>• Budu muset změnit plán navazující hodiny?</li></ul> Ne.
<b>Průběh hodiny, úkoly, aktivity:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol vyšel přesně tak, jak jsem měla v plánu?</li></ul> Přepsání textu pomocí vysvětlivek. <ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol nevyšel podle plánu?</li></ul> Všechny vyšly tak, jak jsem předvíдалa. <ul style="list-style-type: none"><li>• Se kterým úkolem měli žáci problém?</li></ul> Problém měli s úvodním textem. Tím, že to byl text nestandardní, museli při čtení zapojit obě mozkové hemisféry, a tím se jim text jevil jako něco úplně nového. Žáci, kteří čtou s obtížemi jednoduché texty, tento text nebyli schopni přečíst vůbec. <ul style="list-style-type: none"><li>• Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekala?</li></ul> Právě ve čtení úvodního textu. <ul style="list-style-type: none"><li>• Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co?</li></ul> Ne. <ul style="list-style-type: none"><li>• Který úkol zafungoval nejlépe?</li></ul> Druhý poslech písničky. Žáci byli namotivováni, že dokáží rozeznat některá slova v jazyce, který se již dnes nepoužívá.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</li> </ul> <p>Ve všech. Jak negativně, tak pozitivně. Obojí jsem očekávala.</p>
<p><b>Jazyk:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali?</li> </ul> <p>Jejich komunikace zde byla velmi upozaděná, mnoho sil jim ubralo zpracování textu a s ním spojených nových informací.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se kterými slovy měli žáci problémy?</li> </ul> <p>S většinou slov.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Které výrazy vnímali jako klíčové?</li> </ul> <p>Hospodin, duchovní, píseň.</p>
<p><b>Žakovská reflexe:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny?</li> </ul> <p>S obtížemi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou?</li> </ul> <p>Většina úkolů pro ně byla složitá.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpovídalo to mým původním očekáváním?</li> </ul> <p>Ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kterou informaci zmiňovali jako související a jak tuto informaci mohu využít v plánování další hodiny?</li> </ul> <p>V této hodině žádnou.</p>
<p><b>Já:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj aktuální výkon ovlivnit?</li> </ul> <p>Ne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaký pocit jsem měla z celé hodiny?</li> </ul> <p>Z hodiny jsem měla pocit dobře odvedené práce s uspokojivým výsledkem. Největším oceněním pro mě byla pochvala od žáků, kteří si na začátku hodiny nemysleli, že by je hodina mohla bavit, ba naopak. Pochválili i sami sebe, že text zvládli zpracovat.</p>

## Závěr

Chování žáků s SPU a pracovní nasazení v učebním procesu bývá velmi často kritizováno. Jsou považováni za lenivé, neschopné, bez zájmu, znuděné, či nepozorné. Po mé 15 leté praxi ve výuce žáků s SPU si trůufám konstatovat, že jejich výkon při výuce je sice ovlivňován mnoha limitujícími faktory (neorientují se v zadaných úkolech, jakýkoliv rušivý element odvede jejich pozornost, soustředí se krátkodobě, nestíhají tolik úkolů jako ostatní), ale nejdůležitější je přístup pedagoga a jeho odhodlání jim pomoci.

V teoretické části jsem

Dlouhou dobu jim např. trvá přečtení textu a porozumění zadání. Mezitím má už většina žáků ze třídy úkol splněný. Je pro ně složité i využití poznatků, které mají. Často se obtížně vyjadřují, stydí se před kolektivem cokoli říci, potřebují více času na vše.

V empirické části jsem předložila k analýze tři konkrétní pracovní listy ze souboru dvaceti pracovních listů, které se staly výchozím materiálem při hodinách literatury. Byly tvořeny prioritně pro žáky s SPU integrované v běžné třídě 6. ročníku. Podrobný rozbor pracovních listů a následná reflexe a sebereflexe jak žakovská, tak učitelova tvoří stěžejní část této práce. Čerpala jsem z dostupné odborné literatury, ale především z vlastních zkušeností, postřehů a potřeb. Pracovní listy jsem zaměřila prioritně na pojmy z literární terminologie. Vybrala jsem ke každému pojmu vhodný text, s kterým žáci pracovali. Texty byly vybírány velmi pečlivě proto, aby vyhovovaly potřebám žáků s SPU. Žáci pracovali nejen s nově získanými poznatky týkajícími se literární terminologie, ale zaměřila jsem se velmi důsledně i na čtenářskou gramotnost. Pokusila jsem se zdůraznit, jak by měly být pokládány otázky k textu, jak řadit jednotlivé úkoly, na co se soustředit, co neopomínat při práci s integrovanými žáky v hodině literatury, protože každý integrovaný žák má své vlastní styly a tempa učení. Musela jsem zohlednit jejich potřeby.

Během práce s pracovními listy jsem v žácích potlačila negativní vztah k literárnímu textu, odmítání literatury jako celku. Dosáhla jsem u žáků vnitřního rozhodnutí, že se práci s textem budou věnovat zodpovědněji. Postupně si pracovní listy oblíbili. Zjistili, že jim pracovní list velmi jasně určuje, co mají dělat, jak mají s textem pracovat, jak zacházet s nově získanými informacemi. Začali se hlásit, reagovat, zapojovat se do diskuzí o přečteném textu. To byl největší úspěch pro obě strany. Na hodiny literatury se těšili, plnili úkoly, které pro ně na pracovních listech byly připraveny.

Žáci s SPU se při mých hodinách literatury velmi rychle vyrovnali běžným žákům, začali být úspěšní. Svým nadšením a výsledky dokázali, že SPU není handicapem, ale překážkou, která se dá překonat. Například pomocí literárních pracovních listů.

Dnes tuto literární „pomůcku“ používají v mých hodinách nejen žáci s SPU, kteří pro mě byli prvotním impulzem, ale i žáci ostatní. Žáci s poruchou pozornosti, žáci výkonnostně a intelektově slabší, i žáci nadaní. Dnes tuto literární pomůcku používají pro své žáky v hodinách literatury i další mé kolegyně. A nejen pro žáky s SPU. Tím se naplnila podstata mého dlouholetého snažení.

Mou vizí do budoucna je seskupení a vytvoření obsáhlého souboru pracovních listů pro integrované žáky ZŠ jako plnohodnotného edukativního materiálu veřejně dostupného pro všechny učitele literatury na základních školách.

## Bibliografie

BARTÁK, J. : *Lidé a Změny*. Praha: Votobia, 2004.

BARTOŇOVÁ, M. : *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. IBSN 80-210-3613-33.

ERBEN, K. J.: *Kytice*. Praha: Fragment, 2010.

GAVORA, P. : *Žiak a text*. 1. vydání SPN. Bratislava, 1992.

HAUSENBLAS, O. : *Aktivity před četbou – při četbě – po četbou*. RVP- Metodický portál [online]. 2007, [cit. 2011-04-1]. Dostupný z [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---PRI-CETBE---PO-CETBE.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---PRI-CETBE---PO-CETBE.html).

HELUS, Z. a kol. : *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264 s.

JUCOVIČOVÁ, D., SOVOVÁ, H., ŽÁČKOVÁ, H. : *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D+H, 2003.

JUCOVIČOVÁ, D., H., ŽÁČKOVÁ, H. : *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 978-80-262-0645-3.

KALHOUS, Z. a OBST, O. : *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. : *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 1. vyd. ČŠI, Praha, 2010. 65 s. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>](http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka)

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.

MATĚJČEK, Z.: *O původu dyslexie*. In: Kucharská, A.: Sborník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

NIKL, J. : *Metody projektování učebních úloh*. VŠP: Hradec Králové, 1996.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.

POKORNÁ, H : *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN: 80\_7178-570-9.

STRAKOVÁ, J. a kol. : *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV, Praha, 2002. 112 s. ISBN 80-211-0411-2.

VALENTA, J.: *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentáři*. Praha: SEVT, 2013.

ZELINKOVÁ, O. : *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001.

ZELINKOVÁ, O. : *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003.

## **www stránky**

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů s speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Vyhláška č.72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 ve znění vyhlášky 116/2011 Sb. Ze dne 15. dubna 2011, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z <http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/legislativa/>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. Ze dne 25. Května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z [www.zakonycr.cz](http://www.zakonycr.cz)

[www.clil.nuv.cz](http://www.clil.nuv.cz)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html/>

<http://www.msmt.cz/files/doc/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>.

<http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1612>

<http://www.jablko.cz>

<http://dumy.cz/stahnout/885>

<http://vlast.cz/hospodine-pomiluj-ny/>



## Zdroje obrázků

### Obrázky z pracovního listu Bajka



[http://www.jablko.cz/pohadky/pohadky/pohad\\_14.htm](http://www.jablko.cz/pohadky/pohadky/pohad_14.htm)



<http://kimnedemis.com/sayfalar/benzerSozler/2317>



<http://www.domaci-napady.cz/barvy-na-sklo/sablony/sablony-psi/sablony-psi/>



<http://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/slepice.php>



<http://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/zelva.php>



<http://www.detskeomalovanky.cz/wp-content/zaba5.gif>



[http://cz.clipartlogo.com/premium/detail/the-bull-cartoon\\_16897696.html](http://cz.clipartlogo.com/premium/detail/the-bull-cartoon_16897696.html)



<http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/lisky-3.jpg>



[http://cz.clipartlogo.com/free/old-cartoon-crow\\_29.html](http://cz.clipartlogo.com/free/old-cartoon-crow_29.html)



[http://www.kubesova.cz/omalovanky\\_odkazy](http://www.kubesova.cz/omalovanky_odkazy)

## Obrázky z pracovního listu Balada

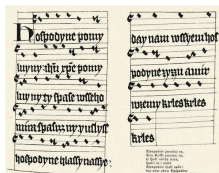


<http://www.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatelске-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2012/20-2012/kytice-znovu-rozkvetla>

## Obrázky z pracovního listu Duchovní píseň



<http://ceskapozice.lidovky.cz/blahove-sneni-3-prvni-snilek-hospodin>



<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/osztrak-magyar/ch21s06>

## Piktogramy



<http://www.iprodeti.cz/coorexshop-cz/eshop/26-1-Karneval-oslavy>



<http://m.facebook.com/ctenrskagramotnost>



<http://shop.entrata.cz/mDarky-pro-deti-C19>



<http://123bryle.cz>



<http://ubytovnaduchcov.cz/tag/ubytovni-duchcov>



<http://weblog.infopraca.pl>



<http://program.term=ucho&category=lidske-telo&ei=dtPLU-XpEc-kOAW214BA&bvm=bv.64542518,d.bGE&ps>