

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metody RWCT na počátku školní docházky

RWCT methods at the start of the school attendance

Martina Hálová

Vedoucí práce: **PhDr. Anna Tomková, Ph.D.**

Studijní program: **Magisterské kombinované studium**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Rok odevzdání: **2016**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Metody RWCT na počátku školní docházky“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky a rady, trpělivost a za její vstřícný přístup

.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá využitím metod RWCT na počátku školní docházky. Zkoumá vhodné podmínky pro práci pomocí metod RWCT. Zabývá se výběrem metody prvopočátečního čtení a vhodnými výukovými materiály s ohledem na práci pomocí metod kritického myšlení. Popisuje třífázový model učení E-U-R a vybrané metody kritického myšlení. Praktická část obsahuje výukové lekce zpracované pomocí metod RWCT a shrnuje závěry akčního výzkumu.

Výsledky práce zjišťují, že pokud mají žáci na počátku školní docházky vytvořené vhodné podmínky, jsou schopni pracovat vybranými metodami RWCT.

KLÍČOVÁ SLOVA

český jazyk, počátek školní docházky, uspořádání školní třídy, genetická metoda čtení, výukové materiály pro genetickou metodu čtení, metody RWCT, třífázový model E-U-R, výukové lekce

ABSTRACT

The aim of this thesis was to study RWCT methods used at the beginning of a school attendance and to study appropriate conditions for applying RWCT methods. The thesis deals with searching for the best method of the very initial pupils reading and also appropriate teaching materials with regard to RWCT. There is described a three-phase model of E-U-R education and selected method of critical thinking. The practical part of the thesis contains preparation for lessons processed using RWCT methods and summarizes results of pedagogical action research.

The outcomes of the thesis confirm that if pupils have suitable conditions at the beginning of a school attendance, they are able to use RWCT methods in practise.

KEYWORDS

czech language, school beginning, classroom arrangement, phonics reading method, teaching materials for phonics reading method, RWCT methods, three-phase model of E-U-R education

OBSAH

1	ÚVOD	8
	TEORETICKÁ ČÁST	10
2	POČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	10
2.1	ŠKOLNÍ ZRALOST.....	10
2.2	ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	11
2.3	OSOBNOST UČITELE NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	11
3	PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ	14
3.1	ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA.....	16
3.2	GENETICKÁ METODA.....	18
4	SPOLUPRÁCE S RODIČI	21
5	PROSTŘEDÍ A USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY	23
6	KRITICKÉ MYŠLENÍ	26
6.1	PŮVOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ	26
6.2	CÍLE A OBSAH PROGRAMU RWCT.....	26
6.3	ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
6.4	TŘÍFÁZOVÝ MODEL E-U-R	27
6.4.1	<i>E – evokace</i>	28
6.4.2	<i>U - uvědomění</i>	29
6.4.3	<i>R - reflexe</i>	30
6.5	METODY RWCT	31
6.5.1	<i>Brainstorming</i>	31
6.5.2	<i>Myšlenková mapa</i>	32
6.5.3	<i>Metoda I.N.S.E.R.T.</i>	33
6.5.4	<i>Pětílístek</i>	33
6.5.5	<i>Čtení s předvídáním</i>	34
6.5.6	<i>Klíčová slova</i>	34
6.5.7	<i>Řízené čtení</i>	35
6.5.8	<i>Volné psaní</i>	35
6.5.9	<i>V-CH-D (Vím-Chci vědět-Dozvěděl jsem)</i>	35
6.5.10	<i>Vennův diagram</i>	35
6.5.11	<i>Zpřeházené věty</i>	36
6.5.12	<i>Dílna čtení</i>	36
6.6	PODPORA ŠKOLY V ZAVÁDĚNÍ METOD RWCT	37
7	SHRNUTÍ	38

PRAKTICKÁ ČÁST	39
8 AKČNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM.....	39
8.1 ÚVOD DO PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	39
8.2 MÍSTO A ČAS REALIZACE VÝZKUMU.....	39
9 PRŮBĚH AKČNÍHO VÝZKUMU.....	41
9.1 VÝBĚR METODY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PRŮBĚH VÝUKY.....	41
9.1.1 Závěr.....	42
9.2 VÝBĚR UČEBNÍCH MATERIÁLŮ.....	43
9.2.1 Srovnání sad učebnic pro výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou.....	43
9.2.2 Závěr.....	49
9.3 VYUŽITÍ PROSTORU TŘÍDY S OHLEDEM NA METODY RWCT	51
9.3.1 Závěr.....	53
9.4 VÝUKOVÉ LEKCE A PRÁCE TVOŘENÉ VYBRANÝMI METODAMI RWCT	54
9.4.1 O myši a slonovi - lekce pro nečtenáře (příloha 33).....	55
9.4.2 Domáci a hospodářská zvířata (příloha 34).....	58
9.4.3 Lucka Luciperka – Ivona Březinová (příloha 35).....	60
9.4.4 Lucka Luciperka 2 – Ivona Březinová (příloha 36).....	63
9.4.5 O Vánocích, které nechtěly být – Josef Čapek (příloha 37).....	65
9.4.6 Domov – má vlast (příloha 38).....	68
9.4.7 Dílna čtení (příloha 39).....	70
9.4.8 Kouzelné křeslo – Enid Blytonová (příloha 40).....	73
9.4.9 Myšlenkové mapy.....	75
9.5 PROFESNÍ RŮST A SEBEVZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI RWCT.....	77
10 ZÁVĚR.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

1 Úvod

Kritické myšlení a čtenářská gramotnost jsou v současné době velmi diskutovaná témata, a to jak odbornou pedagogickou veřejností, tak i laickou obcí. Výsledky dlouhodobých výzkumů ukazují, že současní absolventi základních a středních škol dosahují stále horších výsledků v oblasti kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Organizace PISA, která se v pravidelných tříletých intervalech zaměřuje na testování jednotlivých gramotností, například zjistila, že žáci českých škol v roce 2009 dosáhli jen podprůměrných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti. V porovnání s rokem 2000 došlo k nemalému zhoršení výsledků.

Během studia na Karlově univerzitě v Praze oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem se seznámila s metodami RWCT. Jedná se o metody, které rozvíjejí kritické myšlení a čtenářskou gramotnost žáků prostřednictvím třífázového modelu E-U-R. Tento způsob práce mě velice zaujal, a proto jsem se zúčastnila několika kurzů zaměřených na kritické myšlení. Zároveň v tomto druhu výuky vidím velký potenciál, který žákům umožní rozvíjet sebe sama na individuální úrovni, usnadní jim následující studia a obohatí i jejich osobní život.

Pro svou práci jsem si vybrala téma „Metody RWCT na počátku školní docházky“. Cílem této práce je zjistit, zda jsou žáci schopni efektivně pracovat pomocí těchto metod již od prvního ročníku základní školy. Výzkum dále zjišťuje, jak nejlépe optimalizovat prostředí třídy pro práci pomocí metod RWCT tak, aby zároveň vyhovovalo žákům prvních a druhých ročníků základní školy. Diplomová práce vznikala v průběhu dvou školních let, kdy jsem se snažila nalézt nejvhodnější podmínky pro práci pomocí metod RWCT.

Na samotném počátku výzkumu jsem řešila otázku metody výuky prvopočátečního čtení, hledala jsem vyvážený systém nácviku techniky čtení a práce s textem jako takovým. V závislosti na vybrané metodě výuky čtení jsem řešila výběr výukových materiálů tak, aby co možná nejvíce obsahovaly texty a úkoly, kde již vydavatel zohledňuje metody RWCT, a zároveň jsem si kladla otázku, jakým způsobem spolupracovat s rodiči, abychom společně směřovali k vytyčenému cíli.

Vzhledem k tomu, že autoři a propagátoři metod RWCT kladou velký důraz na prostředí třídy, jsem v další části výzkumu hledala nejlepší možné uspořádání školní třídy (prostředí). Ve snaze najít neoptimálnější řešení jsem vystřídala několik různých uspořádání nábytku a volné pracovní zóny. Hledala jsem takovou variantu, aby byla práce pomocí metod kritického myšlení co nejefektivnější a nejsnazší.

V poslední části výzkumu jsem ověřovala, zda jsou žáci již na počátku školní docházky schopni pracovat pomocí metod kritického myšlení. Během prvního a druhého ročníku jsem zařazovala do výuky vybrané metody kritického myšlení tak, aby se s nimi žáci postupně seznámili, naučili se s nimi pracovat a aby tyto metody vedly k samostatnému třídění myšlenek, úsudku, předvídání a uspořádání informací do logických celků.

Diplomová práce má dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. Třetí část tvoří jednotlivé přílohy. Praktická část má oporu v části teoretické. Obsahuje odpovědi na jednotlivé otázky vyplývající z teoretické část. Dále jsou zde zahrnuty přípravy jednotlivých lekcí, které jsem s dětmi v průběhu školních let 2014/2015 a prvního pololetí roku 2015/2016 absolvovala.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Počátek školní docházky

Vzhledem ke zvolenému tématu diplomové práce „Metody RWCT na počátku školní docházky“ je první kapitola věnována vymezení pojmu „počátek školní docházky“ a několika důležitým faktorům, které úspěšnost počátku školní docházky ovlivňují.

Počátek školní docházky je významnou životní událostí každého člověka. Škola ukazuje dítěti nový svět, poskytuje mu na vše okolo sebe pohled z jiného úhlu, otevírá mu nové obzory. Nastává období trvající po zbytek života, kdy se člověk musí vyrovnat s nároky okolí, povinnostmi a zadanými úkoly a zodpovědností k okolí, ale i k sobě samému. „Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Dítě zde musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává.“ (Vágnerová, 2012, str. 255).

Důležitým pilířem, který přímo ovlivňuje úspěšnost počátku školní docházky, ale v důsledku i celého vzdělávacího procesu jako celku, je školní zralost. Doba, kdy dítě nastupuje k povinnému základnímu vzdělávání, je v České republice stanovena na věk 6 – 7 let. V této době dochází k mnoha vývojovým změnám, které vedou k tomu, aby dítě úspěšně zvládlo školní docházku. Jedná se hlavně o úroveň zralosti centrálního nervového systému, rozvoj hrubé i jemné motoriky, koordinace ve směru sensorickém, zrakové a sluchové vnímání či sociální stránku osobnosti dítěte.

„Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o školní zralosti.
- Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost.“ (Krejslová, 2009, str. 14)

2.1 Školní zralost

Aby dítě zvládlo roli žáka, je třeba určitého stupně zralosti centrálního nervového systému. Dítě, u kterého je zralost CNS dostatečná, je emočně stabilní, odolné vůči

školní zátěži, umí regulovat své chování a vyhovět požadavkům školní výuky, zvládá bez potíží školní režim. Nemá potíže s udržením požadované pozornosti, dokáže se přiměřeně soustředit, nečiní mu problémy sebeovládat se.

Zralost CNS též ovlivňuje motorickou i senzomotorickou koordinaci a lateralizaci ruky, manuální zručnost. Pro úspěšné zvládnutí počátku školní docházky a adaptace na školu je velmi významným faktorem i úroveň motorického vývoje. Ten ovlivňuje např. prvopočáteční psaní či kreslení. Nezralost se projevuje i nepřesnou koordinací mluvidel, může se projevit i nesprávným vyslovováním hlásek nebo nedostatečnou sluchovou diferenciací mluvené řeči.

2.2 Školní připravenost

Každé dítě vstupuje na počátku vzdělávání do školy s určitými postoji a kompetencemi. Ty závisí na jeho sociální zkušenosti. Tyto zkušenosti si dítě přináší ze své rodiny, od které je přirozeně přejímá. Jedná se např. o životní hodnoty, postoje ke vzdělávání a škole, schopnost dítěte navazovat a udržovat sociální kontakty s okolím, dodržovat obecně přijatelné normy chování atd. Nedostatečnost, či dokonce absence těchto postojů a kompetencí přináší zvýšené riziko školního neúspěchu. *„Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.“* (Kreisllová, 2009, str. 15).

2.3 Osobnost učitele na počátku školní docházky

Jakým způsobem se dítě vyrovná s životní změnou, kterou bezpochyby počátek školní docházky je, závisí ve velké míře na osobnosti učitele, který by měl být na svou roli řádně připravený. Již od prvních dní školní docházky dochází mezi učitelem a žákem k pedagogické komunikaci. Během této komunikace se mezi učitelem a žákem vytváří vztah, který se neustálým pedagogickým procesem vyvíjí. Jak uvádí ve své knize Franclová: *„Učitel si musí být vědom, že se stává pro své žáky významnou osobou, mnohdy dokonce (alespoň dočasně) osobou prvořadě významnosti. Stává se vzorem,*

respektive dítě se s ním identifikuje a jeho prostřednictvím proniká učitel i do rodiny jako nezpochybnitelná autorita.“ (Franclová, 2013, str. 22).

„Na počátku školní docházky máme jako učitelé pro dítě daleko větší význam než kdykoliv později. V danou chvíli vnímá prvňák naši osobnost zcela nekriticky a stáváme se pro něj velkou autoritou. Máme tedy výhodu, ale současně nás to velmi zavazuje, vždyť to, jak jsme jako učitelé obstáli, dokáží děti zhodnotit až s odstupem času.“ (Kreisllová, 2009, str. 21).

Nedílnou součástí úspěšné učitelské praxe je láska k dětem. Vztah mezi žáky a učitelem není pouze profesní záležitostí, ale vytváří se zde vztah osobní, kdy učitel působí na své žáky silou celé své osobnosti a předává jim nejen věcné informace a učivo, ale částečně i svou osobnost, povahové rysy a charakterové vlastnosti. Seznamuje žáky se svými zájmy, učí je skrze svou osobnost vztahu k ostatním a jednání s nimi, ovlivňuje žáky v oblasti mluveného projevu či oblékání. Alena Nelešovská ve své publikaci „Pedagogická komunikace v teorii a praxi“ uvádí:

„Můžeme konstatovat, že interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky mají vliv hlavně na:

- *vnímání, paměť a myšlení žáka,*
- *výkony žáka,*
- *chování žáka,*
- *vytváření skupinových norem a pravidel žákovského kolektivu,*
- *sociální prostředí ve třídě.*

Atmosféra, která se ve třídě vytváří, sociální klima a interpersonální vztahy mezi učitelem a žáky nevznikají jen působením učitele, ale vyplývají z celkové atmosféry ve třídě, ze sociálního složení žáků, jejich úrovně, zájmů atd. Můžeme však tvrdit, že hlavní úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem má osobnost učitele.“ (Nelešovská, 2005, str. 77)

Proto by dobrý učitel měl velmi dobře znát svůj obor, milovat ho a znát nejnovější pedagogické poznatky, výzkumy a metody. Kvalitní učitel není pouze odborník, ale především člověk vyznačující se lidskou zralostí, pozitivním vztahem ke svým žákům a tvořivostí. Učitelova odbornost je dána přiměřenou organizací výuky, volbou vhodných metod a forem práce. V současné době je učitelům k dispozici nepřeberné množství

učebních strategií. Učitel musí vybírat takové metody a formy práce, které odpovídají věkovým schopnostem dětí. Při výběru metod by si měl učitel pokládat zásadní otázku: Co budu učit a proč to budu učit?

Na prvopočátku vzdělávání je nutné děti naučit nejen psát, číst a počítat, ale také rozvíjet jejich klíčové kompetence, které jim proces učení umožňují a usnadňují. *„Nejefektivnější metodou se stane ta, která umožní dítěti získat potřebné vědomosti a dovednosti a současně bude rozvíjet jeho klíčové kompetence.“ (Kreislová, 2009, str. 23)*

Mezi první metody, které učitel musí zvolit ještě před počátkem školního roku prvního ročníku základního vzdělávání, je metoda výuky čtení.

3 Prvopočáteční čtení

Tato kapitola je věnována metodám výuky prvopočátečního čtení. Učitel musí ještě před zahájením výuky prvního ročníku volit mezi několika metodami výuky prvopočátečního čtení. Metody kritického myšlení jsou založeny na samostatné nebo skupinové práci žáků s různými druhy textů. Pro žáky, kteří budou pracovat pomocí těchto metod, je nácvik prvopočátečního čtení, techniky čtení a porozumění textu důležitým faktorem. Zvolená metoda výuky prvopočátečního čtení může výrazně ovlivnit žákovi budoucí úspěchy nejen v práci pomocí metod RWCT.

Každé dítě je už od malička konfrontováno s velkým množstvím různých textů. Ať už jsou to dětské obrázkové knížky, leporela, různé slogany a texty v obchodech, dopravních prostředcích, mediálních prostředcích atd. Tyto texty vyvolávají touhu a zájem dítěte naučit se číst, porozumět znakům v podobě písmen a vyrovnat se tak dospělým. *„Teprve s nástupem do školy je dítě postaveno před úkol naučit se „doopravdy“ číst. Tento úkol zpočátku znamená spíše naučit se „techniku čtení,“ teprve s jistým odstupem se dostavuje čtení s porozuměním.“ (Mareš, 2013, str. 104).*

V minulosti byla jedinou využívanou metodou pro nácvik prvopočátečního čtení analyticko- -syntetická zvuková metoda, kterou dodnes využívá většina českých učitelů. Dle oficiálních výzkumů je to cca 75 % učitelů v České republice. V současné době má učitel možnost volby. Kromě této metody má možnost vyučovat prvopočáteční čtení i podle metody genetické. Tu podle J. Kozíška upravila pro účely českého školství J. Wagnerová. Mnoho učitelů spojuje obě metody dohromady dle vlastního uvážení s ohledem na individuální potřeby svých žáků, rozvoj kreativity a další výukové i osobní a životní cíle. *„V dnešní výuce prvopočátečního čtení je tedy kladen důraz na to, aby čtení nebylo ve školních situacích pouze nacvičováno a procvičováno, ale aby bylo také jako významný prostředek komunikace různými druhy zaměstnání využíváno.“ (Spilková a kol., 2005, str. 165).* Spíše pokusně a v malé míře využívají někteří učitelé také méně obvyklých metod výuky prvopočátečního čtení, jako je např. globální metoda nebo metoda sfumato.

„Úspěch v počáteční výuce podmiňuje nutně dobrá znalost vývojových fází čtení, věkových zvláštností psychických procesů vnímání, paměti, představivosti, obrazotvornosti, myšlení a dobrá orientace ve funkci těchto procesů v jednotlivých

etapách čtení. V metodice čtení z psychologického hlediska je nutno zároveň přihlížet od samých počátků výuky ke konečnému cíli výuky, jakým je proces čtení u dospělého čtenáře. Ignorování tohoto cíle narušuje zákonitý proces vývoje čtení.“ (Křivánek, Wildová, 2011, str. 40).

Jednotliví učitelé mohou výuku prvopočátečního čtení přizpůsobovat stanoveným cílům a potřebám žáků. Integrují čtení i do ostatních předmětů, využívají kratších bloků čtení několikrát během jednoho vyučovacího dne, vytvářejí projekty či vyučovací bloky. To vše za předpokladu dodržení týdenní časové dotace pro výuku čtení v prvním ročníku. Ta je pevně zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu, který je závazný pro všechny školy v České republice. Její výše je stanovena na 8 hodin týdně. *„Vzhledem k důrazu na individuální rozvoj žáka je nezbytné, aby jednotlivé metodické postupy a konkrétní zaměstnání nebyla zařazována do výuky převážně frontálně, ale způsoby umožňujícími aplikovat tyto metody jednotlivcům či skupinám žáků podle stupně jejich čtenářského rozvoje a zájmu.“ (Spilková a kol., 2005, str. 166).*

Čtení by měl učitel posuzovat a hodnotit s ohledem na individuální vztahovou normu. U každého žáka učitel sleduje jeho vlastní pokrok. Jedná se o dlouhodobý proces, v kterém zastává zásadní roli motivace žáka, vyprovokování jeho zájmu a odpovědnosti. Sledovanými a hodnocenými jevy v prvopočátečním čtení, tzv. „techniky“ čtení, je hlavně správnost, plynulost, ojediněle také rychlost čtení. Velký důraz se v současné době klade také na porozumění čtenému textu. To se ale rozvíjí v závislosti na úrovni dosažených čtenářských dovedností.

Křivánek a Wildová ve své publikaci z roku 2011 uvádějí: *„I když v současné školní praxi analyticko-syntetická metoda výuky čtení dominuje, dá se předpokládat, že v budoucnu se objeví v počáteční výuce čtení i další analytické či syntetické metody včetně příslušných učebnic. Učitel by tedy volil nejen koncepci zpracované učebnice, ale především metodu, kterou bude počátky čtení vyučovat.“ (Křivánek, Wildová, 2011, str. 42).* Vzhledem k naplnění této předpovědi, má dnešní učitel možnost volit z poměrně velkého množství učebnic pro rozvoj prvopočátečního čtení, jak pro metodu analyticko-syntetickou, tak i pro metodu genetickou, přičemž, jak uvádí ve své publikaci Spilková: *„Do roku 1990 existoval pouze jeden „schválený“ soubor učebnic*

pro počáteční čtení (HŘEBEJKOVÁ a kol. 1987) zpracovaný pro analyticko-syntetickou zvukovou metodu.“ (Spilková a kol., 2005, str. 167)

Bez ohledu na výběr metody výuky prvopočátečního čtení by učitel neměl zapomínat, že: „Čtení by měli žáci od počátečního nácviku vnímat jako prostředek získání informací, utváření vlastních názorů a postojů, jako možnost dorozumívání se, jako zdroj zábavy a způsob trávení času. Z uvedeného plyne, že již celý nácvik čtení by měl být veden způsobem, který by rozvoj čtenářského zájmu maximálně podpořil. Čtení by se mělo stát zábavou a radostí, při které žák postupně zdokonaluje vlastní čtenářský proces.“ (Křivánek, Wildová, 2011, str. 58)

3.1 Analyticko-syntetická metoda

Tato metoda výuky prvopočátečního čtení je v současné době nejrozšířenější. Dříve než žák poznává první písmeno, získává zkušenosti se zvukovou stránkou slova. Seznamuje se s pojmy hláska, slabika, věta, slovo. Tato metoda se dělí na tři výukové etapy:

- etapa jazykové přípravy,
- etapa slabičně-analytického čtení,
- etapa plynulého čtení slov a vět.

V první etapě žáci provádějí dechová a hlasová cvičení. Učitel klade důraz na zřetelné artikulování, správnou výslovnost hlásek, srozumitelný mluvní projev, rozšiřuje žákovu slovní zásobu. Ta pomáhá žákovi při rychlejším čtení a pochopení smyslu čteného textu. Žáci rozvíjejí fonematický sluch a fonologické uvědomění formou přípravných cvičení, která vedou k analýze a syntéze slov na slabiky a hlásky. Ve většině učebnic se seznamují se všemi samohláskami a prvními pěti souhláskami. Některé učebnice upřednostňují nejprve souhlásky a teprve poté k nim přidávají samohlásky a tvoří tak slabiku. Zpočátku se využívá první náslovné hlásky ve slově pro vyvozování písmen a hlásek. Je to pro žáka jednodušší než v případě, kdy je vyvozovaná hláska na konci slova. Nejobtížnější je varianta, kdy je hláska uprostřed. K vyvozování se využívá nápovědných obrázků, kdy žáci hledají náslovnou hlásku a zároveň mají možnost sledovat grafický záznam slova na obrázku. Dále učitel žákům nabízí další tři alografy probíraného písmena. Žák se tedy seznamuje s malou tiskací, velkou tiskací, malou psací a velkou psací podobou daného písmena najednou.

Etapa slabičně-analytického čtení je nejrozsáhlejší etapou ze tří. Žáci tuto etapu zahajují čtením otevřených slabik se samohláskou na konci. Stále se procvičuje a rozvíjí fonemický sluch, žáci provádí slabičný sklad a rozklad slov. Následuje procvičování čtení slov, která se skládají pouze z otevřených slabik. Pro lepší pochopení vázání do slov se používá naznačení obloučkem. Žáci se seznamují s typem slov se samohláskou na začátku. Další fází této etapy je čtení zavřených slabik a čtení slov se zavřenými slabikami, tedy takových, která končí souhláskou. Žáci začínají číst první krátké věty. V této době se klade důraz především na techniku čtení. Žák by měl číst slova vázaným slabikováním, číst hlasitě a respektovat interpunkční znaménka. Dále žák čte slova se dvěma souhláskami na začátku, uvnitř slova nebo na konci. Seznamuje se slovy, která se jinak čtou a jinak píší, učí se číst slova se slabikotvorným r, l, m. Vzhledem k obtížnosti se až na konci druhé etapy žák učí číst slabiky di, ti, ni, bě, pě, vě, mě, dě, tě, ně. Tyto slabiky se musí procvičovat jako celek, nelze je dělit na jednotlivé hlásky. Na závěr se žák seznamuje s písmeny d', t', ň a čte slova se shluky hlásek, např. vrká, trká.

V poslední etapě žák své čtení automatizuje, přechází k plynulému čtení. Učitel střídá v hodinách hlasité čtení s tichým a dbá na porozumění textu. To ověřuje kontrolními otázkami a dalšími různorodými úkoly. Na každou hodinu čtení by se měl učitel důkladně připravit. Před vlastním čtením článku je třeba žáky upozornit na obtížná slova nebo předložkové vazby a nacvičit předem jejich čtení. Dále učitel vybírá pro žáky neznámá slova a vysvětluje jejich význam.

Pro žáky, kteří nejsou pro tuto metodu dostatečně zralí, může být nevyhovující, neúčinná a neefektivní. Jedná se o metodu založenou převážně na technice čtení, porozumění je zde upozad'ováno. Žáci proto mnohdy ztrácejí o čtení zájem již v prvním ročníku. Kocurová ve své publikaci uvádí: „Závěrem můžeme konstatovat, že tradiční analyticko-syntetická metoda přestává vyhovovat modernímu pohledu na výuku elementárního čtení a psaní. Metoda nerespektuje individuální vývoj jednotlivců, nehledá návaznost na různé čtenářské zkušenosti žáků, je didakticky rozmělněná, chybí metodická diferenciac e žáků. Metodu je třeba modifikovat.“ (Kocurová a kol., 2012, str. 149)

3.2 Genetická metoda

Genetická metoda je druhou nejrozšířenější metodou výuky prvopočátečního čtení v České republice. Vytvořila ji J. Wagnerová s ohledem na individuální potřeby dítěte. Vychází z praxe, z nového pohledu na dítě a moderních psychologických a didaktických poznatků. Nevyužívá pro čtení slabiku, ale analyzuje a syntetizuje podobně jako analyticko-syntetická metoda. Čtení jednotlivých písmen podporuje jejich psaní. *„Současná genetická metoda klade velký důraz na rozvoj sluchového vnímání, zároveň ale zapisování čteného rozvíjí velmi dobře zrakové vnímání. Lze konstatovat, že zrakové i sluchové vnímání je rozvíjeno vcelku vyváženě, to znamená, že může vyhovovat jak žákům zrakového, tak i sluchového typu.“ (Wildová, 2002, str. 20)*

Genetická metoda má tři výukové etapy:

- etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou,
- etapa nácviku čtení,
- přechod ke čtení malými tiskacími písmeny a rozvoj čtenářské dovednosti.

V první přípravné etapě se žáci seznamují pouze s velkou tiskací abecedou. Formou hry učitel v žácích vzbuzuje zájem o čtení, motivuje je a snaží se v nich vyvolat radost z každé činnosti. Nezbytnou součástí této etapy je uvolněná atmosféra během vyučování. V této etapě se pracuje převážně s vlastními jmény dětí. Jména se zapisují hůlkovým písmem, analyzují na jednotlivé hlásky a zpětně syntetizují. Žáci modelují svá jména z modelovací hmoty, drátků, vpisují je do písku, mouky atd. Postupně se přidávají další krátká slova. Izolovaným písmenům se téměř nevěnuje pozornost. Učitel zařazuje do výuky také cvičení na rozvoj fonemického sluchu a fonologického uvědomování, dechová a artikulační cvičení, rozvíjí zrakové rozlišování. Tato etapa dává učiteli prostor diferenciovat výuku tak, aby vyhovovala všem žákům na všech úrovních. Pomalejší žáci mají možnost pozorovat své spolužáky a učit se tak i nápodobou. Pokud má učitel možnost, přizpůsobuje tomuto modelu i prostředí třídy. Každý žák má možnost pracovat svým tempem na své úrovni. Žáci, kteří již čtou, mají možnost svou dovednost dále rozvíjet, nejsou nijak omezovali žáky, kteří teprve čtenářské dovednosti budují.

Během druhé etapy žáci stále pokračují v hláskové analýze a syntéze. Učitel zaměřuje vyučování na fonemický sluch a fonologické uvědomování, které žáci zapisují. Stále

se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny. Žáci postupně zapisují slova a krátké věty. Žáci si budují vlastní čtenářské strategie, které by učitel měl respektovat a podporovat. Jsou velmi brzy schopni zaznamenávat své myšlenky, psát vlastní články či vytvářet vlastní knihy, což vede k budování sociálního klimatu, žákova sebevědomí a k uvolněné atmosféře, žáci se učí vlastní činností. Tato metoda dává velký prostor samostatné práci žáků, kteří již čtou a píšou. Učitel má tak možnost věnovat se individuálně žákům, kteří potřebují jeho pomoc. Během dvou prvních etap žáci zapisují velká tiskací písmena a zároveň stále procvičují grafomotorická a kresebná cvičení k uvolňování ruky.

Ve třetí etapě dochází k tzv. transferu, kdy žáci poznávají i malá tiskací písmena. Přechod je spontánní, některá velká a malá tiskací písmena jsou si natolik podobná, že žákům nedělá problémy je okamžitě poznávat. Malá tiskací písmena se nezapisují. Stále se rozkládají a skládají slova, přidávají se těžší a delší. Přechází se postupně ke globálnímu čtení. Učitel musí respektovat individuální možnosti žáka. Někteří žáci začínají nebo již čtou plynule, někteří potřebují stále hláskovat. Zkušení čtenáři si nosí vlastní četbu, aby byli zaměstnaní ve chvíli, kdy pomalejší čtenáři ještě pracují. Hlavním cílem této metody je porozumění čtenému textu. Technika čtení není rozhodující, je pouze prostředkem k dosažení porozumění. V průběhu třetí etapy se žáci seznamují s podobou psacího písma a začínají psát do písanky. Kocurová ve své publikaci tvrdí: *„Genetická metoda jde cestou individuálního učení. Je-li dítě rychlejší, rychleji chápe, může postupovat rychleji a samostatněji, těm pomalejším může učitel věnovat více času. Dítěti neprospějeme, když je nutíme mnohokrát opakovat činnost, která mu připadá obtížná. I laik velmi dobře ví, co bude dříve či později následovat: dítě úplně ztratí zájem znovu začít pracovat. Z radosti a uspokojení vzniká potřeba opakování a cvičení, která slouží k utváření vlastní osobnosti.“* (Kocurová a kol., 2012, str. 155)

Výběr metody, kterou bude učitel rozvíjet u svých žáků prvopočáteční čtení, je pro žáky i učitele velmi důležitý. Je ale nutné připomenout, že: *„Důležitou úlohu v rozvoji čtenářské gramotnosti hraje vyučovací metoda, tedy způsob a postupy vedoucí k dosažení cíle. Není to však nástroj jediný, velmi důležitou roli hraje i osobnost učitele. Dobrý učitel dokáže jakoukoliv vyučovací metodu využít a naučí děti dobře číst. V současné době se čím dál častěji hovoří o strategii vyučování. Tento termín v sobě*

zahrnuje nejen vyučovací metody a postupy, ale vůbec vše, co učitel využívá pro žáky k usnadnění jejich učení.“ (Kocurová a kol., 2012, str. 147).

4 Spolupráce s rodiči

Tato kapitola se zabývá spoluprací učitele s rodiči. Práce učitele je úspěšná tehdy, jestliže učitel rodiče žáků seznámil se svými výukovými metodami, vysvětlil jim jejich význam a cíle své výuky. Vzájemná spolupráce a podpora ze strany rodičů jsou významnou součástí vyučovacího procesu.

Nezanedbatelnou roli v úspěšnosti žáka na počátku školní docházky hraje domácí příprava a pomoc rodičů. Rodič by měl dohlížet na domácí přípravu, pomoci dítěti vypracovat domácí úlohy, připravovat spolu se svým dítětem pomůcky na další vyučovací den. Jak uvádí ve své publikaci Franclová: *„Školní výsledky dítěte jsou ve vysoké míře závislé na pomoci rodičů, a vůbec na souboru charakteristik rodiny dítěte (vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, výchovný styl, podnětnost rodinného prostředí apod.) Stále častěji se v této souvislosti setkáváme s pojmy kulturní a sociální kapitál rodiny.“* (viz Krapp, Weidemann, 2001, s. 28 a násl.). (Franclová, 2013, str. 23). V knize Vzdělávací program „Začít spolu:“ metodický průvodce pro první stupeň základní školy uvádějí autorky, že tento program vychází z přesvědčení, že:

- *„Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv.*
- *Rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování.*
- *Rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery.“* (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 149)

I při výuce a nácviku prvopočátečního čtení tedy hraje zásadní roli spolupráce s rodiči žáků. Rodiče by měli mít možnost spolurozhodovat o metodě, kterou se jejich dítě bude učit číst a s využitím kterých prostředků. Učitel musí tedy rodiče informovat o vybrané metodě ještě před zahájením výuky a dát rodičům prostor pro jejich vyjádření a případné dotazy. Protože rodiče by se měli podílet nemalou měrou na nácviku prvopočátečního čtení, a to nejen ve smyslu domácího docvičování, ale měli by se v tomto směru stát partnery učitele. Ten by měl s rodiči diskutovat o domácí spolupráci při rozvoji čtení, o hodnocení, které využívá, a plánovat s rodiči další postupy a jejich možné zapojení.

„V případě, že není rodič metodicky veden učitelem, cítí se mnohdy ve vztahu k procvičování čtení, psaní, počítání nekompetentní, nejistý. Případně se dopouští pedagogických chyb, takže efektivita domácí podpory dítěte je nízká, mnohdy pro dítě zátěžová. To se také odráží na celkové atmosféře domácí přípravy.“ (Franclová, 2013, str. 23)

„I když je učitel profesionálním odborníkem na oblast vzdělávání, rodiče jsou však osoby zodpovědné za výchovu svého dítěte a proto by měli mít možnost vzdělávací proces ve škole vhodným způsobem ovlivnit.“ (Wildová, 2002, str. 16).

5 Prostředí a uspořádání třídy

Následující kapitola je věnovaná prostředí a uspořádání třídy. Jak sami autoři programu RWCT ve svých publikacích uvádějí, jedná se o neméně důležitou součást výuky kritickému myšlení.

Dalším faktorem, který významně ovlivňuje zájem žáka o výuku a její úspěšnost, motivuje žáka k práci, usnadňuje mu orientaci ve výuce, pomáhá žákovi naplňovat jeho cíle, je samotné prostředí a klima třídy. Jak je uvedeno v knize „Učíme děti učit se:“ „*Zasedací pořádek má pro skupinovou dynamiku třídy obrovský význam – odráží přece živý sociogram (=obraz vztahů ve skupině).*“ (Berger, Fuchs, 2009, str. 8).

Učitel musí pracovat s přiděleným prostorem a má jen omezené možnosti, jak tento prostor uspořádat, aby vyhovoval jeho učebním metodám a potřebám žáků. Přesto se každý učitel snaží nalézt a vytvořit vyhovující, podnětné a příjemné prostředí pro sebe i pro své žáky. V současné době je tento úkol velmi obtížný vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídách.

Dle seznamu ukazatelů kvalit programu Začít spolu, učitel upravuje prostředí třídy, ve kterém učí mimo jiné dle těchto doporučení:

- „*Uspořádá nábytek tak, aby děti mohly pracovat samostatně, v malých skupinkách i ve velké skupině.*“
- *Zajistí žákům prostory pro uchovávání osobních věcí.*
- *Práce dětí vystavuje v úrovni jejich očí ve třídě i na nástěnkách určených ostatním.*
- *Prostor třídy upravuje podle potřeb dané věkové skupiny nebo individuálních potřeb jednotlivých dětí.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 71).

Ve většině současných tříd využívají učitelé klasické uspořádání pracovních stolů. Lavice jsou uspořádány v několika řadách za sebou, učitel stojí v čele učebny. Toto uspořádání vyhovuje nejvíce tzv. frontálnímu (hromadnému) vyučování. V takovém případě probíhá komunikace většinou pouze mezi učitelem a žáky. Využívá se tedy pro referáty, přednášení výkladu nové látky a pro předávání důležitých informací celé skupině najednou. Tento způsob je vhodný ale také pro skupinovou práci, jestliže probíhá pouze ve dvojicích.

Učitel, který dává přednost aktivnímu vyučování, často využívá metody práce se skupinou, vzájemné sdílení poznatků žáků a jeho cílem je mimo jiné také rozvoj komunikace mezi žáky a jejich spolupráce, řeší uspořádání učebny alternativně. Musí brát v úvahu velikost třídy a počet žáků ve třídě, případně jejich individuální potřeby. Jak uvádí ve svém článku otištěném v Příručce č. I občanského sdružení Kritické myšlení paní učitelka Jana Strejčková: *„Lavice jsme měli zpočátku v řadách za sebou, ale nějak to nebylo ono. A tak jsme vyzkoušeli kruh. Získali jsme prostor uvnitř kruhu, ale prostor za židlemi by omezený a řešili jsme, kam s aktovkami. Nakonec jsme zjistili, že dětem je nejlépe v „hnízdech.“ Vznikla spojením čtyř lavic a děti si samy vybraly, s kým chtějí sedět.“ (Příručka II, 2007, str. 32).*

Při alternativním uspořádání musí učitel pamatovat také na zdravotní aspekty a předcházet vadnému držení těla. Mnoho zdravotních problémů týkajících se natažení v oblasti krku a šíje je způsobeno dlouhodobým jednostranným směrem pohledu. Proto by měl učitel zasedací pořádek v průběhu školního roku několikrát měnit. Žáci by také měli alespoň jednou během školního roku dostat příležitost vybrat si svého souseda, partnera. Jindy volí zasedací pořádek učitel nebo náhoda v podobě losu. Tento způsob střídání volby zasedacího pořádku podporuje vzájemnou spolupráci a zlepšuje sociální klima třídy. Stůl učitele by měl být ve třídě umístěn na takovém místě, které vyjadřuje, že učitel není jediným garantem správných odpovědí. Aby dal žákům najevo, že s nimi komunikuje a je součástí učícího se společenství, mění během vyučování své místo.

Své místo ve třídě by také měly mít všechny pomůcky potřebné k vyučování. Učitel je v učebně uspořádá tak, aby byly snadno dosažitelné a k dispozici ve chvíli, kdy je žáci potřebují. Ti by měli mít k pomůckám volný přístup bez potřeby pomoci učitele.

Učitel nesmí zapomenout při organizaci prostředí také na prostor pro společná setkávání a sdílení mimo školní lavice.

Dle Kreislové by měl prostor třídy umožnit:

- *„Společná setkávání v kruhu na koberci nebo na mobilních podložkách,*
- *nerušenou skupinovou práci*
- *umístění materiálů k výuce a jejich přístupnost v otevřených policích,*
- *ukládání dětských prací do šanonů, přihrádek či krabic,*
- *vystavení zajímavých objevů,*

- *prezentaci prací žáků.* “ (Krejslová, 2008, str. 36)

Takové prostředí vyžaduje i výuka probíhající pomocí metod kritického myšlení. Ta ve velké míře podporuje dialog, spolupráci, aktivní účast žáků, sdílení a naslouchání.

6 Kritické myšlení

V následující kapitole je popsán původ a princip kritického myšlení, jeho cíle a obsah. Kapitola dále obsahuje charakteristiku vybraných metod RWCT. Jednotlivé metody jsou zařazeny do vyučovacích lekcí, které jsou součástí příloh této diplomové práce. Byly ověřeny v praxi ve výuce žáků prvního a druhého ročníku základní školy v rámci pedagogického výzkumu. Hodnocení průběhu realizací těchto lekcí tvoří nedílnou součást praktické části diplomové práce.

6.1 Původ kritického myšlení

Program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) – Čtením a psaním ke kritickému myšlení - vytvořila Společnost pro demokratické vzdělávání v USA. Jedná se o inovativní program vzdělávání, který je kompatibilní s cíli základního vzdělávání v České republice, a jeho prostřednictvím lze tyto cíle naplňovat. O jeho šíření a rozvoj se v České republice zasloužilo občanské sdružení Kritické myšlení. Poprvé se u nás tento program objevil v roce 1997/1998.

6.2 Cíle a obsah programu RWCT

Program RWCT si klade za úkol pomoci vychovat samostatně myslící občany demokratické společnosti. Učí kriticky myslet, zpracovávat vlastní zkušenosti, získávat nové informace, zpracovávat je a na jejich základě si vytvářet vlastní úsudek, názor. Dále pak svůj názor prezentovat před ostatními a obhájit jej. Na druhé straně tento program učí naslouchat ostatním, přijímat jejich argumenty, diskutovat o nich.

6.3 Rozvoj kritického myšlení na počátku školní docházky

„Program RWCT vychází z názoru, že dítě je přirozeně zvědavé a schopné řešit závažné otázky a formulovat tvořivé myšlenky. Přesto je dobré si připomenout některé charakteristiky, které ovlivňují myšlení dítěte mladšího školního věku. Významnými procesy v tzv. předoperačním období jsou řeč a tvoření představ. Myšlení dítěte je egocentrické ve smyslu kognitivním, dítě vše vidí pouze ze svého hlediska. Nechápe zvrtné operace. Dokáže třídit, ale převážně podle jedné charakteristiky. Vztahy a

problémy řeší v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení).“ (ČÁP, MAREŠ 2001) (Tomková, 2007, str. 13).

Na počátku školní docházky je třeba převážně děti zaujmout, nabídnout jim různou šíři úkolů a aktivit. Dát jim příležitost řešit komplexní problémy, nechat je vyjadřovat vlastní názor, hodnotit a vysuzovat. Je třeba nezapomínat na to, že logika dítěte je odlišná od logiky dospělého, a plně tento fakt respektovat. Využití programu RWCT na počátku školní docházky spočívá převážně ve vytváření vhodného prostředí pro kritické myšlení a učení, které autoři programu charakterizují takto: *„Poskytnout čas a příležitost, aby žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet. Umožnit žákům volně domýšlet a vyslovovat domněnky. Přijímat otevřeně rozmanité myšlenky, nápady, názory. Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu. Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka, činit kritické úsudky. Oceňovat kritické myšlení.“ (Příručka II., 1998, s.9). (Tomková, 2007, str. 13).*

Program RWCT se neomezuje pouze na hodiny českého jazyka, je využitelný napříč všemi vyučovacími předměty.

6.4 Třífázový model E-U-R

Ve výuce pomocí metod kritického myšlení je základem třífázový model E-U-R. Jedná se o model, který napomáhá přirozenému a co nejefektivnějšímu učení. Je to model jednoduchý, ale velmi účinný. Pomáhá učiteli plánovat výuku tak, aby se žák něčemu aktivně naučil, jeho učení mělo trvalý charakter a žák uměl naučené použít. Vzhledem k tomu, že každý žák buduje nové poznatky na těch, které již získal, napomáhá individualizaci výuky. I přesto, že všichni žáci pracují většinou se stejnými zdroji a pomocí stejných činností. Zároveň posiluje sociální a kognitivní dovednosti a kompetence.

Je důležité důkladně naplánovat každou fázi modelu E-U-R s ohledem na cíle, které si učitel stanovil. Nedílnou součástí tohoto učebního procesu je zapisování myšlenek, informací, otázek či nápadů žáků tak, aby se k nim mohli kdykoliv během procesu vracet.

Struktura vyučování E-U-R , je cyklická a jedna fáze plynule přechází v druhou. Vede k důležitým výukovým cílům:

- Žáci sami formulují své výukové cíle.
- Žáci se aktivně účastní vyučování
- Struktura E-U-R vyvolává bohatou diskuzi.
- Žáci tvoří a kladou vlastní otázky.
- Žáci snadněji vyjadřují svůj názor.
- Žáci jsou motivováni ke čtení.
- Je vytvořena atmosféra respektující názory.
- Struktura E-U-R podněcuje žáky ke změnám.
- Struktura E-U-R usnadňuje žákům kritické myšlení vyššího řádu.

6.4.1 E – evokace

„Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáka a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se.“ (Tomková, 2007, str. 22).

Evokace je první fází třífázového modelu E-U-R. Zde učitel umožňuje žákům, aby si ujasnili, co už o daném tématu ví, utřídili si své znalosti a předpoklady. Není důležité, zda jsou si žáci danou skutečností jistí nebo ne. Tato fáze nutně musí propojit žákovy dosavadní zkušenosti a představy s vyučovacím cílem dané lekce. Při nejjednodušší fázi evokace volí učitel otázky typu:

Proč myslíte ...?

Jak podle vás ...?

Zažili jste někdy ...?

V této fázi by učitel do výuky neměl téměř vůbec zasahovat. Dává organizační pokyny nebo navazuje otázkou na to, co žáci sami uvedli. Učitel není v této chvíli garant správné odpovědi, může dokonce děti navádět zpochybňováním nebo rozšiřujícími otázkami směrem, kterým povede práce v další fázi modelu. Je třeba, aby každý žák dostal potřebný čas k vybavení si vlastních prekonceptů – vstupních představ. Důležité

je, aby žáci o jednotlivých představách mezi sebou diskutovali, může dojít i ke střetu. Tím vzniká potřeba rozpor řešit, hledat další informace v další fázi modelu.

„Celá evokace se má odehrávat v prostředí, kde nejsou autoritativní odpovědi a řešení. Proto není evokací domácí ani školní příprava z encyklopedií nebo z internetu apod.“
(Příručka III, str. 10).

Metody RWCT vhodné pro fázi evokace dle Šebestové:

- *brainstorming,*
- *volné psaní,*
- *klíčová slova,*
- *zpřeházené věty,*
- *myšlenkové mapy,*
- *kostka,*
- *Vennův diagram,*
- *V.CH.D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)*

(Šebestová, 2016)(Zormanová, 2012, str.116)

6.4.2 U - uvědomění

„Cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu.“ (Tomková, 2007, str. 22)

Druhá fáze strukturované výuky E-U-R je uvědomění si významu informací. V této části získává žák nové informace a myšlenky. Může se jednat o zhlédnutý film, čtený text, přednášku, návštěvu muzea, výstavy, zoologické zahrady, exkurze, vyprávění pamětníka či experta, divadelní představení atd. Učitel má na žáka v této části nejmenší vliv. Žák musí pracovat s plným vnitřním nasazením. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích či skupinách a vlastní činnostmi získávají odpovědi na své otázky, které vyvstaly ve fázi evokace.

Cílem této fáze je udržet zájem žáka, který byl vytvořen během evokace. Důležité je, aby chuť žáka poznávat a učit se byla trvalá. Proto učitel nechává žáky dobývat informace samostatně, po svém. Poskytuje čas a příležitost k hledání odpovědí na jejich

otázky, ale také jejich nalezení. Dále by žák měl mít snahu pochopit vlastní myšlení prostřednictvím získaných informací. Vyjasňovat si vše, čemu neporozuměl v prvním čtení, vracet se k nepochopenému, dělat si poznámky během získávání informací, hledat souvislosti, stavět mosty mezi již známým a nově poznaným. Žák, který již získal kontrolu nad vlastním myšlením, nové informace umí lépe rozlišit a roztrždit.

Zdroj, který učitel žákovi předkládá, by měl obsahovat více informací, než je třeba. Tyto informace by měly být utříděny tak, aby se žák musel obsahem tzv. „prokousat.“ Zdroj musí být přiměřeně obtížný. Vyskytovat se mohou i informace sporné, které vedou k pochybování, ověřování a vyvracení.

Metody RWCT vhodné pro fázi uvědomění dle Šebestové:

- *system značek I.N.S.E.R.T,*
- *řízené čtení,*
- *podvojný deník,*
- *skládankové učení,*
- *V.CH.D.,*
- *párové čtení,*
- *čtení s otázkami,*
- *pracovní listy*
- *učíme se navzájem.*

(Šebestová, 2016)(Zormanová, 2012, str.116)

6.4.3 R - reflexe

„Cílem fáze reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.“ (Tomková, 2007, str. 23).

Poslední fází modelu E-U-R je reflexe. Tato fáze bývá velmi často ve vyučování opomíjená. Je ale stejně důležitá jako dvě předchozí. Je tedy potřeba stanovit si dostatečně dlouhou časovou dotaci i na tuto část modelu E-U-R. Bez nedokončené reflexe není proces učení dokončen, žák ani učitel nemá jasno, co si žáci z dané lekce odnášejí.“ *Završená reflexe přináší důležitou zprávu nejen dítěti, ale i učiteli – jen*

pokud má možnost udělat si jasno o tom, kam až se jeho žáci s pochopením dostali, může přesně navázat s další výukou.“ (Příručka III, str. 14).

V této fázi si žák třídí a sjednocuje informace, systematizuje si vše nové. Probíhá proces učení. Jeho výsledek zůstává trvalý. Je důležité, aby učitel nechal žáka srozumitelně vyslovit své myšlenky a názory. Žák si tak uvědomuje nový pohled na danou věc, který si sestavil z původních a nových poznatků. Přidává další podrobnosti, vyjasňuje si souvislosti. Reflektuje celý proces učení, své postupy a myšlení, rozhoduje se, co by měl příště udělat jinak. Může být uspokojený výsledkem své práce, má radost z toho, čeho se dobral. Může ale také zažívat pocit nespokojenosti např. ze spolupráce.

Metody RWCT vhodné pro fázi reflexe dle Šebestové:

- *brainstorming ve dvojicích (shrnutí ve dvojicích),*
- *skupinový brainstorming (shrnutí ve skupině),*
- *tabulka I.N.S.E.R.T,*
- *klíčová slova – ověření původních předpokladů,*
- *zpřeházené věty – ověření původních předpokladů,*
- *myšlenkové mapy – ověření původní koncepce,*
- *volné psaní,*
- *pětilístek,*
- *kostka,*
- *Vennův diagram*

(Šebestová, 2016)(Zormanová, 2012, str.117)

6.5 Metody RWCT

V této části jsou uvedeny vybrané metody kritického myšlení v návaznosti na praktickou část diplomové práce.

6.5.1 Brainstorming

Jedná se o tzv. bouři mozků. Brainstorming mohou žáci využít každý zvlášť, ve dvojici nebo ve skupině. Jedná se o aktivitu, kdy žáci sepisují vše, co o daném tématu vědí nebo si myslí, že vědí. V této fázi se nepřipouští žádná kritika. Žáci zapisují své myšlenky na

papír, v další fázi by měl učitel učinit souhrnný snos na tabuli, aby jej měli žáci na očích a mohli se k němu kdykoliv vrátit. Aktivita je časově omezená.

Maňák a Švec uvádějí základní pravidla brainstormingu (Maňák, Švec, 2003):

1. *„Podporovat volnost v tvorbě myšlenek, tolerovat i absurdní nápady, neboť i ty mohou vést k řešení.*
2. *Žádný nápad nekritizovat. Nápady se posuzují až v další fázi, kdy se diskuzí s celou skupinou dojde k nejlepšímu řešení.*
3. *Orientace na produkci co největšího počtu, neboť čím více nápadů bude vyřčeno, tím je větší pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.*
4. *Každá myšlenka je zaznamenána.*
5. *Vzájemná inspirace při tvorbě myšlenek již vytvořených nápadů.“ (Zormanová, 2012, str. 120)*

6.5.2 Myšlenková mapa

Myšlenkovým mapám se podrobně věnuje Tony Buzan, který říká, že:

- *„Myšlenková mapa je způsob, jak dostat informace do mozku a opět je z něj vyvolat.*
- *Myšlenková mapa je nový způsob studia a opakování, který je rychlý a funguje.*
- *Myšlenková mapa je způsob psaní poznámek, který není nudný.*
- *Myšlenková mapa je nejlepší způsob, jak přicházet na nové nápady a jak plánovat projekty.“ (Buzan, 2013, str. 4)*

Myšlenková mapa pomáhá udržet pozornost upřenou na hlavní téma a myšlenky s ním spojené. Využívá obě poloviny mozku zároveň. Skládá se ze slov, barev, čar a obrázků. Snadno se tvoří, podporuje aktivní učení. Pomáhá žákům uvědomit si znalosti v souvislostech. Lze ji vytvářet jednotlivě i skupinově. Učitel doprostřed tabule napíše základní slovo nebo výraz, klade žákům otázky, podněcuje je k hledání spojitostí a vazeb. Okolo základního slova dále píše vše, co žáci v souvislosti s tématem objeví. Zapisuje a propojuje vztahy mezi jednotlivými návrhy. Stejně jako u brainstormingu se v této fázi zapisuje vše bez dalšího hodnocení, dokud nevyprší čas nebo není téma zcela vyčerpáno.

6.5.3 Metoda I.N.S.E.R.T.

Insert v překladu znamená:

I	interactive	interaktivní
N	noting	poznámkový
S	system for	system pro
E	effective	efektivní
R	reading and	čtení a
T	thinking	myšlení

Jedná se o metodu, kdy si žáci během čtení nového textu dělají značky k jednotlivým informacím. Slouží k vyhodnocení informací v čteném textu.

Těmito značkami označují následující informace:

- + informace, které jsou pro žáka nové a zároveň důvěryhodné,
- informace, kterým nedůvěřují, jsou v rozporu s tím, co sami vědí nebo s textem samotným,
- √ informace, které potvrzují to, co už věděli,
- ? informace, které je třeba ještě ověřit, doplnit nebo jim nerozumějí.

Není bezpodmínečně nutné ani smysluplné označovat všechny informace, které text obsahuje. Následně žáci své označené informace porovnávají ve společné diskuzi, dohledávají a ověřují potřebné informace.

6.5.4 Pětilístek

Pětilístek pomáhá žákům shrnout stručně téma, názor, postoje. Pochází z francouzského „cinquains“ – pět. Jedná se tedy o pětiřádkovou básničku, která má předem stanovená pravidla:

- „První řádek je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).

- *Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět).*
- *Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy, co dělá nebo co se s ním děje.*
- *Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu.*
- *Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.“ (Příručka II, str. 25).*

Při tvorbě řádků jedna, dvě a tři by učitel neměl žáky navádět pomocí slovních druhů - podstatné jméno, přídavné jméno či sloveso.

6.5.5 Čtení s předvídáním

„Předvídání jako výuková metoda staví na psychickém procesu předvídání, jenž využívá asociací a představ o daném tématu. Některé představy aktivují v mozku spoje paměťově spojené s probíranou látkou, jiné jsou tvořivější povahy, vzniká při nich něco nového. Oba druhy se dají ve výuce využít. Předvídání je pro děti zajímavou činností.“ (Zormanová, 2012, str. 127).

Tuto metodu učitel zařazuje před počátkem čtení. Nabízí žákům samotný název textu, z kterého se žáci snaží vyvodit možný obsah. Čtený text pak rozdělí na několik částí. Žáci po přečtení každé části mají předvídat, jak bude text pokračovat dál. Svá tvrzení si zapisují do tabulky předpovědí a zdůvodňují je informacemi, které získali z přečteného textu. V závěru lekce porovnávají, nakolik se jejich předpovědi shodují nebo liší se skutečností v textu a diskutují.

6.5.6 Klíčová slova

Učitel zadá žákům 4-5 klíčových slov týkajících se textu, který bude následovat. Žáci mají za úkol během stanoveného časového úseku vymyslet obsah textu. Žáci své myšlenky zapisují a následně je prezentují přede všemi a své myšlenky zdůvodňují. Aby se žáci od připraveného textu příliš neodchýlili, je možné předem je seznámit s některými důležitými údaji příběhu.

Klíčová slova lze využít i ve fázi reflexe. Zde mají žáci za úkol vystihnout několika klíčovými slovy podstatu přečteného textu nebo probíraného učiva.

6.5.7 Řízené čtení

Jedná se o metodu velmi podobnou čtení s předvídáním. Žáci mají text rozdělený na části, které postupně čtou. Po přečtení každé části zadává učitel jiný úkol. Ten má žáky motivovat k další činnosti. Žáci mohou nejen předvídat další pokračování příběhu, ale například diskutovat o pocitech jednotlivých postav. Aby nedocházelo k tomu, že žáci budou číst celý text najednou, je vhodné předkládat ho po částech, jednotlivě.

6.5.8 Volné psaní

Metoda je vhodná jak pro fázi evokace, tak i pro fázi reflexe ke shrnutí učiva.

Během této metody žáci píšou většinou 5 minut, cokoliv je napadne k zadanému tématu. Pravidlem je psát po celou dobu časového úseku. Píší souvislý text. Ve chvíli, kdy je nic nenapadá, popisují své momentální pocity nebo to, že je nic nenapadá. K napsanému textu se nevracejí, nemusí dbát na pravopis ani úpravu. Po uplynutí stanovené doby žáci své texty předčítají.

6.5.9 V-CH-D (Vím-Chci vědět-Dozvěděl jsem)

Jedná se o metodu využívanou při probírání nového učiva. Žáci mají před sebou tabulku se třemi sloupci. Je vhodné, aby stejnou tabulku měl učitel na své tabuli a průběžně zaznamenával postřehy žáků na společném snosu. Do prvního sloupce „Vím“ žáci zapisují, co vše už o daném tématu vědí. Do druhého sloupce „Chci vědět“ si zapíší, co by se chtěli dozvědět dalšího, jaké otázky k tématu mají, co je zajímavé. Tím končí fáze evokace. Následuje např. čtení textu, zhlédnutí filmu či dokumentu, vyhledávání informací v knihách či jiných médiích. Poté žáci zapisují do třetího sloupce „Dozvěděl jsem se,“ co nového se o tématu dozvěděli. Může se stát, že žáci nedostanou odpověď na všechny otázky, které si zapsali do druhého sloupce. Ty mohou zůstat nezodpovězené nebo je žáci mohou vyhledat v rámci domácí přípravy.

6.5.10 Vennův diagram

Jedná se o metodu, která žáky vede k analyzování tématu, porovnávání, hledání společných znaků či odlišností.

Vennův diagram je grafický organizér. Jedná se o dvě či více množin, které mají společný průnik. Učitel žákům předkládá dvě či více témat. Žáci hledají společné rysy, skutečnosti, které zaznamenávají do společného průniku. Mimo tento průnik uvádějí skutečnosti platné pouze pro jedno z témat.

6.5.11 Zpřeházené věty

Metoda je vhodná pro fázi evokace. Žáci mohou pracovat ve dvojicích či skupinách. Učitel jim předkládá text rozstříhaný po větách, které popisují jednotlivé situace v textu. Žáci mají za úkol věty seřadit do správného pořadí.

6.5.12 Dílna čtení

„Žáci, kteří pravidelně čtou, mají mnohem větší pravděpodobnost vzdělávacího úspěchu. Pokud se nám tedy podaří rozečíst naše žáky a přivést je k pravidelné četbě, můžeme výrazně ovlivnit i celkové vzdělávací výsledky jednotlivých žáků.“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, str. 29).

Jedná se o dlouhodobý systém práce, který má za úkol pravidelně a cíleně rozvíjet prožitkové čtenářství. Dbá na rozvíjení čtenářských dovedností a tvoří ve třídě tzv. čtenářské společenství.

Dílna čtení musí mít přesně stanovená pravidla, která musí žáci dodržovat a musí s nimi být předem seznámeni. Je také třeba mít v každé třídě, kde má probíhat čtenářská dílna, vybavenou třídní knihovnu kvalitním knižním fondem. Žáci si mohou nosit i knihy vlastní, učitel musí ale předem stanovit, jaké literární žánry jsou pro čtenářskou dílnu vhodné.

Každá čtenářská dílna by měla mít následující schéma:

1. *„Úvodní minilekce zaměřená na jev, který budeme sledovat.*
2. *Zadání sledovaného jevu.*
3. *20-30 minut samostatného čtení.*
4. *Reakce na četbu ve dvojicích nebo individuální (ústní nebo písemná).*
5. *Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování.*
6. *Proces čtení – zabývání se průběhem a významem samotné četby.“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, str. 37).*

Žáci společně s učitelem začínají čtenářskou dílnu v kruhu, kde probíhá úvodní minilekce. Ta je zaměřená na téma nebo jev, kterého se bude následující lekce týkat. Poté učitel zadá žákům úkol, na který se zaměří během následujícího čtení. Poté mají žáci 20-30 minut na samostatné čtení většinou beletristického textu. Všímají si daného tématu či jevu. Každý žák čte svou vybranou knihu. Poté následuje reakce, kdy žáci zapisují nebo sdílejí ve dvojici, jak se zadaný jev v jejich textu projevil. Své poznatky poté sdělují ostatním opět v kruhu. Závěrem každé čtenářské dílny by měla být reflexe.

Součástí dílny čtení by měly být referáty o přečtených knihách, záznamy o četbě, čtenářské grafy nebo záznamy o přečtených knihách a textech atd.

6.6 Podpora školy v zavádění metod RWCT

Aby metody RWCT vedly žáky ke kritickému myšlení, je třeba, aby byli i učitelé v této oblasti vzdělávání, uměli s metodami pracovat a sami kriticky mysleli. Tyto metody mohou být účinné za předem stanovených podmínek. Je třeba je do výuky zavádět pravidelně, poskytnout žákům dostatek času, individuálně přistupovat k zájmům i schopnostem žáků.

Zaměstnavatel by měl učiteli umožnit vzdělávat se v oblasti kritického myšlení a podporovat ho v jeho vlastním rozvoji.

7 Shrnutí

Každý učitel si před zahájením školního roku, ve kterém bude vyučovat žáky prvního ročníku základní školy, klade mnoho zásadních otázek. Jací žáci se sejdou v budoucí první třídě? Jakým způsobem se vyrovnají žáci s obrovskou životní změnou, kterou beze sporu vstup do základní školy je? Jakým způsobem mohu já jako učitel přispět a ovlivnit přijetí školní docházky samotnými žáky? Jaké vybrat výukové metody a výukové materiály, aby byli žáci i rodiče spokojeni, a abychom společně naplnili cíle výuky i očekávání žáků a rodičů. Odpovědi na mnoho z těchto otázek získává vyučující až v průběhu školního roku. Některé musí ale zodpovědět ještě před započítím výuky proto, aby byl dostatečně připravený a v neposlední řadě i vybavený všemi potřebnými výukovými materiály a pomůckami.

Učitel vybírá nejvhodnější výukové metody čtení s ohledem na další metody, pomocí kterých zamýšlí s žáky pracovat. Hledá výukové materiály, které budou vyhovovat způsobu jeho výuky a které budou zároveň vhodné a dostatečně přehledné, ale i atraktivní pro budoucí žáky prvního ročníku. S ohledem na všechny výše uvedené body a zároveň i své stanovené cíle vytváří co nejefektivnější prostředí. Snaží se uspořádat třídu tak, aby vyhovovala žákům samotným, požadavkům na zdraví žáků, ale i metodám, které učitel hodlá ve své výuce využívat. Do všech vyjmenovaných oblastí vkládá učitel svou nezaměnitelnou osobnost. Je více než žádoucí, aby se všemi svými rozhodnutími seznámil rodiče žáků, svůj výběr metod a výukových materiálů rodičům vysvětlil, a v případě nutnosti i obhájil.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Akční pedagogický výzkum

Akční pedagogický výzkum je druh pedagogického výzkumu. Jeho úkolem je zlepšovat a kladným způsobem ovlivňovat určitou část pedagogické praxe, v tomto případě výuku. Tento druh výzkumu reaguje na aktuální dílčí problémy, které učitel ve své třídě vnímá. Proto výzkum provádí sám učitel na malém vzorku žáků, obvykle v jedné třídě. Učitel navrhuje různá řešení problému, která zároveň ihned zavádí do své praxe a ověřuje je. Výsledky tohoto výzkumu jsou obvykle použitelné pouze pro daný zkoumaný vzorek žáků.

8.1 Úvod do pedagogického výzkumu

Tento konkrétní pedagogický výzkum se zabývá nalezením nejvhodnější metody výuky prvopočátečního čtení s ohledem na výuku metodami kritického myšlení. V souvislosti s vybranými metodami výuky porovnává a hledá nejvhodnější výukové materiály, které jsou v dnešní době na trhu. Dále hledá nejvhodnější uspořádání třídy tak, aby vyhovovalo žákům, splňovalo podmínky z hlediska zdravotního a napomáhalo co nejefektivnějšímu využití výše uvedených výukových metod. Poslední část výzkumu je věnovaná ověřování vybraných metod kritického myšlení na počátku školní docházky, tj. v 1. a 2. ročníku základní školy.

Cílem je tedy nalézt vhodnou metodu prvopočátečního čtení s ohledem na metody kritického myšlení a výukové materiály, které budou obě tyto metody podporovat. Vytvořit co nejefektivnější uspořádání třídy pro práci metodami RWCT s ohledem na výše uvedené faktory. Posledním úkolem tohoto výzkumu je ověřit vybrané metody kritického myšlení v praxi, zhodnotit, zda jsou žáci již na počátku školní docházky schopni pracovat pomocí těchto metod, popř. za jakých podmínek.

8.2 Místo a čas realizace výzkumu

Celý výzkum probíhal v jedné třídě během prvního a druhého ročníku Základní školy Český Brod, Tyršova 68, okres Kolín, kde jsem od zahájení prvního ročníku třídní

učitelkou. Do výuky zařazují již od počátku skupinové práce, dramatickou výchovu i metody kritického myšlení. Výzkum jsem započala ve školním roce 2014/2015 a ukončila v pololetí školního roku 2015/2016.

Škola, kde výzkum probíhal, je úplná základní škola s 1. - 9. ročníkem. Kapacita školy je 550 žáků. V současném druhém ročníku, kde jsem výzkum vedla, je 27 žáků, z toho 1 integrovaná žákyně s těžkou poruchou řeči, vývojovou dysfázií, hraničním ADHD a emoční labilitou. Dívka má k dispozici asistentku učitelky.

9 Průběh akčního výzkumu

9.1 Výběr metody prvopočátečního čtení a průběh výuky

Před samotným začátkem výzkumu v prvním ročníku základní školy jsem se zabývala výběrem výukové metody prvopočátečního čtení s ohledem na výuku metodami kritického myšlení a na práci s textem. Metody kritického myšlení jsem plánovala zařazovat do výuky již od počátku školní docházky. Vzhledem k tomu, že jsem v prvním ročníku doposud nikdy nepůsobila, neměla jsem vlastní zkušenost s výukou žádné metody prvopočátečního čtení. Mé zkušenosti byly omezeny pouze vlastní zkušeností z prvního ročníku základní školy a zkušeností s výukou dcery. V obou případech probíhala výuka prvopočátečního čtení metodou analyticko-syntetickou. Vzhledem k předpokladu mého nástupu do prvního ročníku jsem v březnu absolvovala kurz genetické metody čtení společnosti Step by Step Česká republika, o.p.s., pod vedením Mgr. Radky Chaloupkové (příloha 1). Na počátku školního roku 2014/2015 v průběhu měsíců listopad a prosinec jsem navštívila třídy s výukou genetickou metodou čtení a jednu třídu s výukou čtení metodou analyticko-syntetickou. Po absolvování kurzu a následků v hodinách jednotlivých prvních ročníků jsem vytvořila následující srovnávací tabulku, kde jsem uvedla, co žáci v průběhu měsíců listopadu a prosince umí.

Genetická metoda	Analyticko-syntetická metoda
Žáci čtou téměř všechna velká tiskací písmena abecedy (většina čte všechna písmena).	Žáci čtou všechny samohlásky a souhlásky L, S, M, P, T v obou grafických podobách tiskacího písma.
Žáci čtou krátké příběhy a pohádky velkými tiskacími písmeny.	Žáci čtou izolované slabiky a izolovaná krátká slova a krátké věty se známými písmeny.
Žáci píšou téměř všechna velká tiskací písmena abecedy (většina píše všechna písmena).	Žáci píšou psacím písmem do předepsané písanky dle vzoru
Žáci jednoduše zapisují své myšlenky a nápady.	
Žáci jednoduše zapisují na konci měsíce svůj deník (někteří kreslí).	
Žáci vymýšlejí a zapisují krátké věty.	

Z dostupné literatury vyplývá, že metody kritického myšlení lze praktikovat i s tzv. nečtenáři. Tedy s dětmi, které ještě neumí číst ani psát. Tuto možnost využívají například učitelé mateřských škol v předškolních třídách. Metody kritického myšlení jsou z velké části založené na práci s textem, porozumění textu a zápisu vlastních myšlenek a poznatků a práci s nimi. Proto je práce metodami kritického myšlení, podle mého názoru, pro učitele jednodušší a pro žáky samotné přínosnější ve chvíli, kdy žáci sami umí číst a zapsat si své vlastní myšlenky a názory.

9.1.1 Závěr

Na základě těchto údajů, osobních zkušeností, pozorování během hospitací ve třídách s výukou genetické i analyticko-syntetické metody čtení a poznatků získaných na kurzu genetické metody čtení a s ohledem na výběr metod kritického myšlení pro svou budoucí výuku, jsem se rozhodla vyučovat čtení genetickou metodou.

Odpověď na výzkumnou otázku: „Jaká metoda výuky prvopočátečního čtení je nejvhodnější, pokud chce učitel využívat práci pomocí metod RWCT ihned od počátku školní docházky?“

Žáci mají možnost dříve zapisovat své myšlenky. V měsících listopadu a prosinci někteří z žáků píšou krátká sdělení a poznámky bez ohledu na dosud probraná a ukotvená písmena (příloha 2). Již v období prosince znají všichni žáci všechna písmena abecedy, jsou tedy schopni samostatně číst texty přiměřené délky a složitosti a v rámci svých možností s nimi pracovat. Fakt, že se jedná pouze o písmena velké tiskací abecedy, žáky v práci nijak neomezuje. Vzhledem k tomu, že většina žáků přichází do školy se znalostí velkých tiskacích písmen, umí je nejen číst, ale i psát, poskytuje jim tato dovednost rychlejší a lepší formulaci svých myšlenek. Nemusí se tolik soustředit na správné tvary písmen jako u písma psacího, které je pro ně veskrze neznámé. Tato skutečnost tedy žákům poskytuje možnost lépe se soustředit na obsah nežli na provedení zapisovaného.

Z výše uvedených argumentů vyplývá, že pokud chce učitel využívat ve své výuce metody kritického myšlení již od samotného počátku školní docházky, je pro něj i pro žáky výhodnější, vyučovat prvopočáteční čtení genetickou metodou.

9.2 Výběr učebních materiálů

Další otázka, kterou jsem se snažila zodpovědět ještě před samotným začátkem výuky v prvním ročníku, byl výběr vhodného výukového materiálu pro prvopočáteční čtení a psaní genetickou metodou. S ohledem na vlastní nezkušenost s touto výukovou metodou čtení v praxi a s velmi malými zkušenostmi s prací metodami RWCT jsem hledala vhodný materiál, který mi bude oporou v obou oblastech zároveň. V současné době se na trhu učebnic objevuje pět sad učebnic a pracovních sešitů pro výuku genetickou metodou čtení. Jsou to sady z nakladatelství Fraus, Klett a SPN. Poslední z nakladatelství vydalo dvě sady výukových materiálů pro genetickou metodu čtení. Dále je na trhu sada materiálu od dvojice autorů Rubínová, Šlajs. Tato sada se prodává pod hlavičkou Výukových programů. Všechny sady jsem podrobně procházela a porovnávala jejich grafické provedení, přehlednost, rozmanitost jednotlivých úkolů, ilustrace. Hlavním kritériem bylo využití konkrétních metod kritického myšlení v těchto materiálech pro výuku prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících základních škol.

9.2.1 Srovnání sad učebnic pro výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou

SPN – pedagogické nakladatelství, a.s.

autoři: Jarmila Wagnerová, Jaroslava Václavovičová

ilustrace: Ladislav Cabicar (pracovní sešit), Miloš Noll (učebnice čtení)

sada: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy Učíme se číst, pracovní sešit k 1. dílu učebnice Učíme se číst

Pracovní sešit je tištěný pouze černobíle. Žáci mají obrázky využít jako omalovánky v relaxačních chvílích. Jedná se o obrázky jak ilustrační, tak didaktické. Na každé straně sešitu jsou vyznačená čísla stran učebnice čtení, ke kterým se strany tohoto sešitu vztahují. Žáci začínají číst nejdříve samohlásky, poté přecházejí k jednotlivým souhláskám. V sešitě žáci pracují pouze s velkými tiskacími písmeny.

Rozmanitost úkolů není nijak rozsáhlá, žáci čtou, doplňují písmena, opisují písmena a slova, přiřazují slova nebo věty k obrázkům, čtou krátké texty. Jednomu písmenu je věnována vždy jedna dvoustrana. Tyto dvoustrany prokládají opakovací stránky.

Učebnice čtení je bohatě ilustrovaná, obrázky jsou barevné, převážně ilustrační, tematicky řazené k jednotlivým textům. Obsahuje 127 stran, z toho je 49 stran psaných pouze velkými tiskacími písmeny. Texty na dalších stranách jsou již tištěné malými tiskacími písmeny. Celá čítanka je tematicky zaměřená na pohádky. Obsahuje i několik textů psaných psacím písmem, na konci jsou tři diagnostické prověrky čtení.

Uspořádání je trochu nepřehledné. Metody RWCT tato sada učebnic vůbec neobsahuje.

SPN – pedagogické nakladatelství, a.s.

autorka: Mgr. Jana Borecká

ilustrace: Antonín Šplíchal

sada: pracovní učebnice čtení a psaní pro 1. ročník ZŠ Budu dobře číst (1. díl),
Umím dobře číst (2. díl)

Oba díly sady jsou bohatě barevně ilustrované výše uvedeným ilustrátorem. Obrázky jsou převážně didaktické, ilustračních je velmi málo.

V prvním díle žáci pracují pouze s velkými tiskacími písmeny. Začínají číst samohlásku A a dále se střídají samohlásky se souhláskami. Každému písmenu náleží tři strany pracovního sešitu. Ty jsou prokládané opakovacími stránkami. V prvním dílu pracovní učebnice se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny.

Úkoly jsou rozmanité, žáci vyhledávají a označují jednotlivá písmena, píší je, dopisují neúplná písmena, určují pozici jednotlivých hlásek, doplňují písmena do slov, kreslí obrázky s jednotlivými písmeny nebo obrázky složené z jednotlivých písmen. Dále přepisují slova a věty, řadí správně slova do vět, vymýšlejí a píší věty k obrázkům, hledají rozdíly mezi slovy. V pracovním sešitě je místo i na diktát probraných písmen. Žáci čtou krátké texty a odpovídají na otázky. Každý druh úkolu má svůj piktogram pro lepší orientaci žáků, kteří ještě neumí dobře číst.

Uspořádání se jeví lehce nepřehledné, někteří žáci by se mohli v sešitě špatně orientovat. Tato sada neobsahuje samostatnou čítanku.

První polovina druhého dílu je strukturovaná stejně jako díl předchozí. Žáci zde poznávají další písmena a plní podobné úkoly. Část sešitu je věnovaná písmenům, která

jsou si podobná a mohla by žákům činit při čtení potíže. Jedná se o b, d – i, j – L, l – M, N – m, n atd. Žáci v této části přepisují věty, vyhledávají písmena, zapisují je do mřížek, čtou krátké texty, luští křížovky, odpovídají na otázky z přečteného textu, kreslí ilustrace k textům. S malými tiskacími písmeny se seznamují až v druhé polovině pracovního sešitu.

Oba pracovní sešity mají na konci krátké pohádky k vyvození jednotlivých písmen.

Žádné metody RWCT jsem v této pracovní sadě nenašla.

Nakladatelství Fraus

autoři: Mgr. Karla Černá, Mgr. Jiří Havel, Ph.D., Mgr. Martina Grycová

ilustrace: Vhrsti

sada: učebnice pro 1. ročník ZŠ Začínáme číst a psát (1.díl), Už čteme a píšeme sami (2.díl), pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ Hrajeme si ve škole i doma, výukové CD

První díl učebnice je ilustrovaný pouze černobíle. Barevné jsou piktogramy k jednotlivým úkolům, rámečky a pozadí úvodních obrázků k výuce jednotlivých písmen. Zde grafici využili okrovou barvu. Každou kapitolu provází ilustrační obrázek, ostatní obrázky jsou didaktické.

Žáci se začínají učit nejdříve samohlásky, po nich následují souhlásky. Pro každé písmeno je vytvořena jedna dvojstrana. Tyto strany jsou proloženy opakováním. U každého písmena je průvodcem úkoly žák se jménem začínajícím vyučovaným písmenem. V tomto dílu učebnice žáci pracují pouze s velkými tiskacími písmeny.

Úkoly jsou rozmanité, žáci čtou a píší písmena, určují pozici hlásek ve slově, spojují obrázky se slovy a větami, hodně píší vlastní myšlenky. Dále žáci kreslí obrázky ke slovům, vyprávějí podle obrázků nebo vlastní fantazie, odpovídají na otázky vztahujícím se ke krátkým textům. V učebnici je zařazeno několik úloh z oblasti logického myšlení, např. vyhledávání cest dle plánů, krychlové stavby dle plánu, překládání dřívěk, zakreslování do čtvercové sítě. Tyto úkoly jsou označené jako rozšiřující. Žáci zde mají prostor pro sebehodnocení.

Učebnice je hodně přehledná, úkoly jsou na stránkách jasně uspořádané, žáci se v ní mohou jednoduše orientovat. Častým úkolem je zapisování vlastní zkušenosti nebo názoru, na str. 46 autoři připravili tabulku, která je jednodušší verzí tabulky pro metodu V-CH-D.

V druhém díle převažují barevné ilustrační obrázky. Žáci se učí číst malá tiskací písmena. Texty jsou seřazené do devíti tematických okruhů. Dvě třetiny učebnice slouží jako tzv. malá čítanka, poslední třetina je věnovaná společným projektům. Obě části jsou pracovní. Úkoly v první části jsou zaměřené převážně na ověřování porozumění textu, vyhledávání informací v textu, kreslení obrázků k textu, převyprávění příběhu. Často mají žáci za úkol sdílet své myšlenky se spolužáky.

Druhou část, která je věnována počátku práce na společných projektech, lze celou zařadit do metod RWCT, protože skupinová práce a práce na projektech je součástí tohoto způsobu vyučování.

Učebnice je velmi přehledná, žáci se v ní mohou snadno orientovat.

Pracovní učebnice Hrajeme si ve škole i doma je doplňkem prvního dílu učebnice. Obsahuje pracovní listy, které jsou rozdělené do čtyř skupin – průpravné období, písmena, slova, věty. Levá strana dvojlistu je určena pro práci ve škole, pravá strana obsahuje úkoly pro domácí přípravu. Není podmínkou používat tuto pracovní učebnici pro vyučování, slouží jako doplňkový materiál.

Výukové programy, s.r.o., Býkev

autorka: Mgr. Ing. Jitka Rubínová

ilustrace: Matěj Šlajs

sada: Písmena na hraní i na čtení, První čtení

První díl pracovní učebnice je rozdělný do pěti částí. Každá část má své stránky označené piktogramem pro lepší orientaci žáků. První část je zaměřená na výuku písmen. Každému písmenu je věnovaná jedna část dvojstrany. Na každé straně je barevný ilustrační obrázek k danému písmenu. Ostatní ilustrace jsou černobílé a jedná se o obrázky didaktické.

Žáci se začínají učit nejprve samohlásky, poté následují souhlásky. Úkoly se na stránkách opakují. Žáci určují pozici hlásek, vyhledávají slova v mřížce, píší a čtou písmena, vyhledávají písmena ve slovech, přiřazují slova k obrázkům, čtou a píší krátké texty. Pracuje se pouze s velkými tiskacími písmeny. Tato část tvoří polovinu celé učebnice.

Dále zde najdeme dvě dvojstrany s obrázky, u kterých žáci určují první hlásky a mají za úkol obrázkem přiřadit ke správné hlásce.

Další čtyři dvojstrany jsou věnované hláskové analýze a syntéze slova. Žáci určují první a poslední hlásku ve slově, celá slova hláskují a nakonec píší pod obrázek celé slovo.

Následující dvojstrany slouží k dopisování slov do připravených mřížek. Stránky jsou rozdělené podle jednotlivých písmen, některému je věnována celá stránka, některému pouze půlka.

Zbytek učebnice slouží jako pracovní sešit k psaní a diktátu písmen.

Kromě první části učebnice jsou všechny ilustrace černobílé. Předpokládá se práce s průsvitnou folií. Žáci pracují ve všech částech učebnice najednou.

Druhý díl učebnice se věnuje nácviku čtení. Přibližně v druhé polovině se žáci seznamují s malými tiskacími písmeny. Učebnice obsahuje jak ilustrační, tak i didaktické obrázky. Jsou odděleny barevně. Ilustrační obrázky jsou modrobílé, didaktické mají černobílou barvu. Učebnice slouží převážně ke čtení, z počátku je zde pár doplňkových úkolů, v druhé půlce jsou pouze texty ke čtení.

Společnost výukové programy nabízí mnoho doplňkových didaktických pomůcek pro výuku prvopočátečního čtení. K sadě lze zakoupit ještě školní sešit „Čteme, píšeme, přemýšlíme“ pro tvořivé psaní a zápisy z četby knih a také pracovní listy „První čtení.“

V této sadě jsem neobjevila žádné metody RWCT.

Klett nakladatelství, s.r.o.

autorky: Zuzana Maňourová, Dita Nastoupilová

ilustrace: Petra Řezníčková, Igor Šinkovec

sada: Lili a Vili ve světě velkých písmen (1.díl), Lili a Vili ve světě malých písmen (2. díl), Lili a Vili ve světě říkadél, pohádek a příběhů (autorky Petra Bendová, Yveta Pecháčková)

Všechny tři díly učebnic provázejí včelky Lili a Vili. V prvním dílu se vyskytují barevné didaktické obrázky, ilustračních obrázků je zde velmi málo. Autoři využívají piktogramů k označení jednotlivých úkolů.

Žáci zde pracují pouze s velkými tiskacími písmeny. Výuka začíná samohláskami U, A, dále se střídají souhlásky a samohlásky. Každému písmenu je věnovaná jedna dvojstrana. Tyto strany jsou proloženy opakovacími stránkami.

Úkoly jsou rozmanité, žáci čtou, zapisují a opisují písmena, slova, věty, krátké texty. Přiřazují slova k obrázkům, určují pozici hlásek, dokreslují a kreslí obrázky, hledají stejné dvojice slov. Dále mají žáci za úkol dopisovat chybějící písmena do slov, učebnice obsahuje mnoho tzv. obrázkového čtení. Žáci vyhledávají slova v mřížkách, řeší různé kvízy. V druhé polovině učebnice žáci vyhledávají důkazy v textu pro zadaná tvrzení, odpovídají na otázky týkající se textu, mají za úkol dokončit příběh a zapsat ho. Na konci učebnice žáci vyhledávají slova v textu podle určených kritérií, zapisují vlastní myšlenky.

Učebnice je propojená s čítankou. Na každé dvojstraně je odkaz na navazující text v čítance. Každá dvojstrana má místo pro sebehodnocení žáka. Přímou v učebnici najdeme metodické pokyny a návrhy na mezipředmětová propojení. Uspořádání je přehledné, žáci se mohou snadno orientovat.

V druhém díle učebnice se žáci učí číst malá tiskací písmena. Obrázky jsou barevné, jak ilustrační, tak i didaktické.

Učebnice je rozdělená do pěti tematických okruhů. Každý okruh začíná úkolem „Co mě napadá“. Žáci mají za úkol napsat, co vše je k danému okruhu napadá, což lze považovat za brainstorming. Každý text doprovází řada úkolů zaměřených hlavně na porozumění textu a vyhledávání informací. Dále žáci tvoří různé věty, příběhy, domyšlejší pokračování příběhu dle vlastní fantazie nebo podle obrázků. V učebnici se pracuje s rýmy, žáci tvoří vlastní básně, seznámí se s metodou pětílístku, řadí zpřeházené věty do správného pořadí. Dále mají za úkol vyhledávat v textech důkazy pro různá tvrzení, píšou zprávu chlapci z textu.

Tuto sadu doplňuje čítanka, která je ale psaná pouze velkými tiskacími písmeny. Texty malými písmeny zcela chybí.

Učebnice doplňují čtyři mezipředmětové sešity, které obsahují zároveň učivo matematiky, českého jazyka, prvouky. Jednotlivé části spojuje vždy jedno téma. Další texty ke čtení s úkoly najdeme v těchto sešitech.

Ačkoliv výuka v těchto učebnicích není postavena na principu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe), žáci se zde seznamují s některými jednotlivými metodami RWCT v největším rozsahu v porovnání s ostatními učebními materiály.

9.2.2 Závěr

Z tohoto porovnání vyplývá, že nejvíce metod kritického myšlení již od počátku výuky čtení a psaní obsahují pracovní sešity a učebnice nakladatelství Klett. Dalším přínosem této výukové sady jsou mezipředmětová propojení, kdy se jedno téma prolíná všemi učebními oblastmi, dostupnost učebnic také v elektronické podobě a podpora výuky prostřednictvím internetového výukového portálu. Každý mezipředmětový sešit obsahuje materiály k výuce předmětů český jazyk, matematika, prvouka. Tyto učebnice byly na trh uvedeny v roce 2013, patří tedy k nejnovějším. Jejich garantem se stala Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc., děkanka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která o nich na internetových stránkách nakladatelství Klett říká: „*Sada Lili a Vili je zcela výjimečná svou koncepcí. Jako jediné učebnice na tomto trhu fungují na tzv. mezipředmětovém principu. Výuka je tedy komplexní a propojená, ale je samozřejmě možné tyto učebnice využívat během klasické výuky s rozvrhem. Velkou předností je i skutečnost, že žáci pracují primárně s jedním mezipředmětovým pracovním sešitem a pracovní učebnicí českého jazyka. Děti tedy už nemusí do školy nosit všechny těžké učebnice, což bude bezesporu velká úleva pro jejich rodiče a hlavně páteř.*“ (www.klett.cz,1)

Nevýhodu spatřuji u těchto učebnic v čítance pro 1. ročník s názvem Ve světě pohádek a říkadel. Čítanka je celá tištěná velkými tiskacími písmeny, což se mi jeví jako nevýhodné. V případě výuky prvopočátečního čtení genetickou metodou bych předpokládala první část čítanky velkými tiskacími písmeny, druhou už v provedení malými tiskacími písmeny. Čist texty psané velkým tiskacím písmem, které mají žáci za

1. pololetí školního roku již dostatečně upevněno, v době, kdy žáci umí číst všechna malá tiskací písmena je, dle mého názoru, zbytečné. V této době žáci potřebují procvičovat malá tiskací písmena a jejich čtení. S těmi se setkávají v ostatních pracovních mezipředmětových sešitech. I přesto jsem se rozhodla pro výuku podle těchto pracovních sešitů a učebnic. Chybějící čítanku psanou malými tiskacími písmeny jsem po dohodě s rodiči nahradila výběrem beletristické knihy pro společné čtení ve třídě. Knihu zakoupili rodiče žáků jako školní vánoční dárek.

S výběrem výukové metody čtení i s vybranými výukovými materiály jsem rodiče seznámila na třídní schůzce před začátkem prvního školního roku v květnu 2015. Vysvětlila jsem jim, v čem spatřuji výhody genetické metody čtení, i to, jak bude výuka probíhat. Výukové materiály měli rodiče během této třídní schůzky k nahlédnutí.

Na tuto výukovou sadu jsme navázali i v druhém ročníku zakoupením dvou dílů pracovních čítanek Lili a Vili pro každého žáka. Zde už jsou metody RWCT využívány ve velké míře. Každý tematický oddíl uvádí myšlenková mapa k danému tématu a v každém oddíle je alespoň jedna metoda RWCT, pomocí které mají žáci pracovat. K dalšímu čtení využíváme společnou mimočítankovou četbu a ve čtenářské dílně čte každý z žáků knihu dle vlastního výběru.

Odpověď na výzkumnou otázku: „Jaké výukové materiály jsou nejvhodnější pro výuku čtení genetickou metodou a zároveň pro práci metodami kritického myšlení?“

Vzhledem k tomu, že nejvíce konkrétních metod RWCT obsahují výukové materiály nakladatelství Klett, jeví se jako nejvýhodnější materiály genetické metody čtení. Zároveň podporují i výuku v oblasti práce metodami kritického myšlení. Učiteli, který se rozhodne pracovat pomocí těchto metod, usnadňuje tato výuková sada přípravu na vyučování. Žáci se mohou s některými metodami RWCT seznámit v rámci práce s dostupným materiálem. Učitel tedy nemusí vytvářet tolik vlastních výukových lekcí, které jsou velmi časově náročné na přípravu i následnou realizaci.

9.3 Využití prostoru třídy s ohledem na metody RWCT

Další oblastí, na kterou jsem se ve svém výzkumu zaměřila, je využití prostoru třídy s ohledem na práci metodami RWCT. Touto otázkou jsem se zabývala opět ještě před započítím školní docházky žáků. Tento výzkum jsem dosud neuzavřela, stále hledáme optimální rozložení školních lavic tak, aby vyhovovalo stylu výuky i žákům samotným.

Prostor třídy, který jsem dostala k dispozici, je pro 27 žáků velmi malý. V případě, že bych zachovala klasické rozložení lavic pro frontální výuku (příloha 3), nezbyl by žádný prostor pro společné setkávání na koberci a odpočinkovou zónu. Obě tato místa se mi jeví pro výuku jako nezbytná. Dalším kritériem pro uspořádání lavic byla potřeba žáků sdílet s ostatními nebo ve dvojici informace a výsledky své práce, které vycházejí z používaných výukových metod, ale i ze samotné potřeby žáků. Na počátku školního roku jsem tedy využila sestavení školních lavic do tzv. hnízd, kdy jsou vždy 3 lavice sesazeny k sobě tak, aby na sebe 6 žáků okolo vidělo a zároveň měli dostatečný výhled na výukovou tabuli. Zbylé dvě lavice tvořily další menší hnízdo. Po stranách třídy vždy stála dvě větší hnízda pro šest žáků, vzadu uprostřed bylo jedno menší hnízdo pro čtyři žáky. Vpředu uprostřed vzniklo místo pro koberec. S takto rozestavěným nábytkem jsme započali první školní rok. Někteří žáci byli z větší části otočení zády k tabuli. Pokud jsme tedy s tabulí pracovali, museli se neustále otáčet, aby na tabuli viděli, a poté se vraceli zpět k práci, např. v sešitech. Další nevýhodou byl nácvik prostorové orientace. Někteří žáci v první třídě základní školy mají problém s pravolevou orientací. V tuto chvíli nastal problém s pokyny, které jsem žákům potřebovala lépe přiblížit. Zmatek nastal ve chvíli, kdy jsem potřebovala vysvětlit, co znamená vpravo, vlevo. Pokud žáci sedí bokem k učiteli a tabuli a zároveň ve dvou řadách proti sobě, každá z řad má vpravo či vlevo na opačné straně. Žákům se takové pokyny velmi pletly.

V průběhu měsíce září jsem na žácích začala pozorovat nevýhody tohoto rozestavení lavic. Rozhovory s jednotlivými žáky jsem zjistila, že některým z nich nevyhovuje práce v hnízdech. Měli problém s udržení pozornosti a nedokázali se plně soustředit na práci, okolo sedící žáci je rozptylovali. Vzhledem k tomu, že dokázali pojmenovat problém zcela konkrétně, rozdělila jsem menší hnízdo na dvě klasicky postavené lavice (příloha 4). Zde seděli žáci, kteří potřebovali na svou práci klid a osobní prostor.

V měsíci listopadu jsem sama na sobě v průběhu jedné z přednášek pocítila, jak je nepříjemné sedět po celou dobu vyučování bohem k tabuli a otáčet krční páteř pouze na jednu stranu. Velmi brzy jsem měla zatuhlý krk, který nepříjemně bolel. V tuto chvíli jsem začala bádát, jak tento problém u žáků odstranit, pokud už vznikl, nebo jak mu předejít. V souladu se svým osobním zjištěním a s doporučením Elisabeth Berger a Hildegard Fuchs, které ve své knize „Učíme děti učit se“ uvádějí: *„Když si představíte, že se žák celý školní rok dívá na tabuli například otočen vpravo, je jasné, že to zdraví příliš neprospívá. Změnami zasedacího pořádku působíte preventivně proti vadnému držení těla, neboť řada z těchto poruch, respektive mnohá natažení v oblasti krku a šíje, jsou důsledkem jednostranného směru pohledu.“* (Berger, Fuchs, 2009, str. 8), jsem se po dohodě se samotnými žáky rozhodla jednotlivá místa pravidelně střídat, abychom nezatěžovali krční páteř. Žáci, kteří seděli podél stěn třídy a nemuseli se otáčet k tabuli, vystřídali žáky, kteří seděli k tabuli zády a naopak. Pravidelné střídání míst jsme stanovili po měsíci. Žáci, kteří seděli v lavicích klasicky, zůstávali na svých místech trvale.

Na počátku 2. ročníku jsme se stěhovali do jiné budovy školy, kde jsme získali větší třídu. Zachovali jsme proto rozestavění lavic do hnízd, ale pouze po čtyřech žácích. Do třídy nám přibyla nová žákyně s asistentkou pedagoga. Těm jsme zachovali samostatnou lavici, stejně jako 2 žákům, kterým vyhovuje pracovat samostatně a v klidu (příloha 5). Prostor této třídy umožňuje mírné natočení jednotlivých hnízd směrem k tabuli tak, aby žáci neseděli zcela bokem k tabuli. Zachovali jsme pravidelné střídání zasedacího pořádku po měsíci.

V měsíci lednu 2. školního roku jsem na základě doporučení ve výše uvedené knize zavedla zcela nový zasedací pořádek. Autorky uvádějí toto rozmístění lavic jako zasedací pořádek podle Klipperta (2000). Hnízda jsem rozdělila do tzv. písmene L. Dvě lavice zůstaly zachované samostatně. Vzniklo tedy šest polohnízd, kdy vždy dvě lavice jsou k sobě přistaveny do písmene L. Někteří žáci stále sedí bokem k tabuli, nikdo ale nesedí zády k tabuli a nemusí se při práci s tabulí stále otáčet (příloha 6). Přitom mají žáci k sobě stále blízko a v případě potřeby mohou spolupracovat ve čtyřčlenné skupině. V jednom polohnízdě sedí i paní asistentka, která má vedle sebe nejen integrovanou žákyni, ale ještě další dva žáky, kteří potřebují její pomoc. Tu mají v tomto zasedacím pořádku na dosah.

9.3.1 Závěr

Toto rozestavení lavic vidím prozatím jako neoptimálnější. Krční páteř žáků není tolik namáhaná. Mírnou zátěž, kterou s sebou toto rozmístění nese, kompenzujeme pravidelným měsíčním střídáním zasedacího pořádku. To prospívá nejen zdraví žáků, ale bourá i jistý zaběhnutý stereotyp. Další výhodou je zefektivnění práce asistentky a rozšíření její pomoci dalším žákům.

Mírnou nevýhodu spatřuji ve všech výše popsaných rozmístění lavic v příliš velkém pracovním hluku ve třídě. Lavice sestavené do jakýchkoliv hnízd svádějí žáky ke vzájemné komunikaci i ve chvílích, kdy není zcela žádoucí. Pokud na tento problém ale nahlédneme z druhé strany, tak jak na tuto problematiku nahlíží řádová sestra Cyril Mooney, učitelka a propagátorka inkluzivního vzdělávání v Indii, v rozhovoru pro iDnes, jeví se jako pozitivní ve smyslu celkového klimatu třídy a způsobu výuky.

„Myslím, že velmi tichá třída je mrtvá. Pokud chcete ticho, jděte na hřbitov. Věřím, že děti se učí hlavně interakcí mezi sebou a s učitelem. Ve třídě je tak stále ruch a šrumelec. Učitelka dětem dává úkoly do skupin, tak mají možnost o tom mezi sebou diskutovat a společně vymyslet řešení. To je mnohem lepší způsob učení, než když vám někdo jednoduše řekne, co máte dělat, to je myslím velmi nudné.“ (www.zpravy.idnes.cz,2)

Odpověď na výzkumnou otázku: „Jak nejlépe uspořádat prostor třídy s ohledem na práci metodami kritického a myšlení a zároveň s ohledem na zdraví žáků.“

Pro práci pomocí metod kritického myšlení je důležitým prvkem sdílení. Žáci sdílejí své myšlenky, názory, své práce. Je tedy nezbytně nutné, aby měli prostředí třídy uspořádané tak, aby jim umožňovalo cokoli sdílet s co nejmenší časovou ztrátou způsobenou různými přesuny v rámci třídy. Nejoptimálnějším rozložením lavic se jeví sestavení do písmene L otevřeného směrem k tabuli. Žáci nezatěžují tolik svou páteř jednostranným zatížením, mají vhodný prostor pro sdílení ve dvojicích či čtveřicích na dosah. Plně je přitom zachován i jejich osobní prostor. Mírné zatížení páteře je třeba kompenzovat pravidelným střídáním míst. Tímto rozestavením lavic zůstává k dispozici i prostor pro hromadné sdílení celé třídy v podobě velkého koberce vzadu za lavicemi. Toto místo je využíváno pro sdílení hlavně během čtenářských dílen a pro práci v komunitním kruhu.

9.4 Výukové lekce a práce tvořené vybranými metodami RWCT

Poslední část diplomové práce se zabývá vybranými metodami kritického myšlení. Ty jsem ověřovala v praxi během několika lekcí vytvořených na základě třífázového modelu E-U-R, ale i v průběhu dalších běžných vyučovacích hodin. Tyto lekce mají za úkol ověřit, zda jsou žáci již na počátku školní docházky schopní pracovat těmito metodami, zda mají tyto metody v tomto období nějaké limity nebo práce s nimi vyžaduje vytvoření specifických podmínek. Lekce jsou řazené chronologicky tak, jak jsme s žáky pracovali.

Metody, které jsem zařadila do výukových lekcí a ověřuji jejich použití v praxi:

- brainstorming,
- předvídání,
- sdílení,
- vysuzování,
- pětilístek,
- zpřeházené věty,
- skupinová práce,

- volné psaní,
- Vennův diagram,
- V-CH-D,
- I.N.S.E.R.T.,
- čtenářská dílna,
- myšlenková mapa.

9.4.1 O myši a slonovi - lekce pro nečtenáře (příloha 33)

Výuka probíhala na konci září prvního ročníku. Lekce by se snadno dala upravit pro žáky „čtenáře“ a zařadit na dobu, kdy jsou žáci schopní sami číst. Text by dostali po jednotlivých částech a pětilístek na závěr by mohli vypracovat každý zvlášť a poté si je porovnat. Vyžadovalo by to ale zřejmě větší časovou dotaci s ohledem na čtenářské dovednosti.

Ověřované metody RWCT

- brainstorming,
- předvídání,
- sdílení,
- vysuzování,
- pětilístek

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

Lekce má za úkol ověřit, zda jsou žáci „nečtenáři“ na počátku školní docházky schopní pod vedením učitelky pracovat pomocí metod RWCT. Úkoly mají dokázat, zda žáci jsou v tomto období schopní pomocí obrázků předvídat další děj, zda na základě přečteného textu (příloha 10) odhadnou autorův záměr a dokáží pod vedením učitelky vypracovat zkrácenou verzi pětilístku týkající se obou hlavních hrdinů příběhu. V neposlední řadě má lekce ověřit schopnost žáků sdílet informace ve dvojici a dojít ke společnému řešení či kompromisu.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

Tento způsob práce byl pro žáky zcela nový. Problém byl sdílení svých nápadů ve dvojici. Všichni měli většinou potřebu svůj nápad ihned vykřiknout. Ve chvíli, kdy se měli žáci ve dvojici dohodnout, který nápad uvedou přede všemi, se některé dvojice nemohly shodnout. Do prvního sloupečku společných znaků nebo vlastností žáci uváděli především barvu, že obě zvířata mají oči, uši, ocas, nohy. S druhým sloupečkem také žáci neměli problém. Uváděli, že zvířata liší ve velikosti, slon má chobot, myš nos, slon dupe, myška je tichá.

Uvědomění

V první části uvědomění žáci uváděli příběhy ze svého života. Např. jak pomohli mamince vstát, když upadla, nebo jak pomáhají mladším sourozencům. Někdo uváděl,

jak zůstal večer sám v pokoji a bál se, maminka pomohla rozsvíceným světlem atd. Nikdo nepředpokládal, že příběh je u konce.

V další části žáci s chutí vymýšleli pokračování příběhu. Na základě obrázku předvídali další děj. Fantazie pracovala naplno, takže příběh pokračoval opicí shozenou liánou nebo zakopnutím slona, který se přitom zamotal do provazu.

Při vcítění se do kůže slona byli někteří žáci skutečně skličeni, téměř všichni odpovídali, že se bojí, někteří měli hlad, byla jim zima a smutno.

Několik žáků po dočtení příběhu přesně vystihlo myšlenku příběhu a dokázali pojmenovat, že zdánlivě slabší nás může překvapit svou silou a odhodláním.

Reflexe

Jeden z žáků na závěr uváděl, že příběh zná v jiném podání a s jinými zvířaty. Vzhledem ke zcela běžnému názvu příběhu nebyl problém jej zcela přesně odhadnout. Při návratu zpět k jednotlivým sloupcům už byli žáci nepozorní, někteří byli unavení, ztráceli koncentraci. Práce byla příliš dlouhá, žáci byli limitováni tím, že neumějí číst, a vše jsem jim musela znovu předčítat. Přesto se žáci u druhého sloupečku shodli na závěru, že myška je silnější než slon. U třetího sloupečku žáci našli, že mezi zapsanými pokračováními příběhu je i ten, že slona zajali lovci. Správný odhad jsme červeně zakroužkovali.

Žáci společně vypracovali na tabuli svůj první, trochu zkrácený a upravený pětilístek týkající se myšky a slona z příběhu

Hodnocení lekce vzhledem ke stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci již v tomto období bez problémů dokázali předvídat děj příběhu podle obrázků. Nápadů na pokračování měli mnoho, což vypovídá o velmi rozvinuté fantazii.

Vzhledem k novému způsobu práce měli žáci problém se sdílením ve dvojici, každý chtěl svou domněnku vyslovit nahlas. Tato třída se skládá většinou z extrovertů, kteří se nechtějí omezovat pouze na sdílení ve dvojici. Žáci v tomto věku jsou bezprostřední, nebojí se vyslovit své nápady nahlas a mají obrovskou chuť pracovat a plnit úkoly.

V případě, že se měli žáci ve dvojici shodnout na společném řešení, nastal další problém. Je to dáno tím, že v tomto období je pro žáky velmi těžké spolupracovat a hledat kompromis.

Autorův záměr se podařilo vysoudit zhruba polovině žáků. Příběh má jednoznačný děj, který zcela jasně vede k poznání, že zdánlivě slabší nemusí být vždy slabší (příloha 11,12,13).

Na vypracování se podílela většina žáků, někteří byli již nepozorní a unavení, práce byla zřejmě příliš dlouhá. Pětílístek bez zaváhání vztahovali k postavám z příběhu (příloha 14,15).

Žáci, i když nečtenáři, v tomto období dokáží předvídat děj příběhu z obrázků, vypracují za pomoci učitele pětílístek, někteří nemají problém při vhodně zvoleném textu vyvodit záměr autora. Problém činí v tomto období sdílení ve dvojici a hledání kompromisu. Na tuto oblast je třeba zaměřit další výukové lekce a ověřit, zda se budou žáci v této oblasti dále rozvíjet a jakým směrem.

9.4.2 Domáci a hospodářská zvířata (příloha 34)

Tento výukový blok byl realizován ve dnech 25. a 26. dubna 2015.

Ověřované metody RWCT

- zpřeházené věty s obrázky,
- sdílení,
- předvídání,
- dokončení příběhu.

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

Lekce je postavena na spolupráci ve dvojicích. Klade si za cíl ověřit, zda jsou žáci schopni seřadit věty podle správné dějové posloupnosti a na základě vzniklého textu předvídat téma další práce. Pro snazší vypracování úkolu mají žáci text doprovázený ilustracemi. Další cílem je ověření spolupráce žáků ve dvojicích, vyhledávání zadaných

informací a schopnost hromadného sdílení vyhledaných informací (prezentace své práce).

Hodnocení realizace lekce

Evokace

V první části polovina dvojic sestavila příběh zcela správně. Většina zbylých dvojic zaměnila sled událostí příběhu tak, že to ději nijak neuškodilo. Dějová posloupnost zde nebyla zcela jasně určená. Pouze jedné dvojici se nepodařilo příběh zcela správně poskládat. Tato dvojice zaměnila první dva obrázky. Předpokládám, že problém vznikl až při samotném lepení, kdy tyto obrázky omylem vyměnili. Zbytek příběhu už byl v pořádku. Žáci také bez problémů dokončili příběh dvojice mláďat. Většina z žáků uváděla, že kuřátko příběhlo kachňátko na pomoc, v další verzi příběhla zachraňovat své mládě matka slepice. Kuřátko už nikdy plavat nešlo.

Při vysuzování žáci správně určili, že další práce se bude týkat zvířat. Nápomocnými otázkami jsme se dostali k zúžení tématu na zvířata domácí a hospodářská.

Další část, kdy se žáci hledali do dvojic, všechny žáky moc bavila. Někteří měli trochu problém se zvukem „svého“ zvířete. Stalo se tak například v případě krůty. Nakonec všichni našli svou dvojici. Se zájmem listovali připravenými knihami, prohlíželi plastové figurky a obrázky zvířat a poslouchali, jak správně pracovat.

Uvědomění

Přestože jsem žákům ukázala, jak pracovat s knihou, jak vyhledávat informace a připravila jsem jim ukázkovou prezentaci na téma Včely, byla tato část úkolu nejtěžší a problémová. Byla také jednoznačně nejdelší. Žáci potřebovali mnoho času na vyhledávání informací v knihách. Přesto, že knihy jsou dětské a přehledné, žákům se nechtělo příliš číst a snažili se informace nalézt pouze v obrázcích. Text, který měli žáci k dispozici, byl poměrně rozsáhlý. Vzhledem ke konci vyučování jsme práci přerušili a žáci pokračovali v přípravách prezentací druhý den. Umožnilo jim to dohledat si některé informace doma, ale mnozí této možnosti nevyužili. Přinesli si ale z domova další obrázky.

Reflexe

Všichni žáci dokončili svou práci a prezentovali ji před ostatními. Při závěrečném hodnocení někteří uváděli, že největší problém byl vyhledat zajímavost ze života daného zvířete. Považuji tento úkol za problémový pro žáky prvního ročníku, protože se jedná o nejednoznačně určenou informaci a žáci sami musí vyhodnotit, zda se jedná o zajímavost. Většina žáků uváděla, že nejtěžším úkolem byla prezentace práce před ostatními žáky. Většinou měli žáci obrovskou trému a strach. Celkově se práce všem moc líbila a se svými konečnými pracemi byli spokojeni.

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci svými pracemi dokázali, že jsou schopní seřadit text dle dějové posloupnosti a vyvodit z něj téma, o kterém se bude hovořit (příloha 16). Bezchybně odpověděly všechny dvojice až na jednu. Jak sami žáci uváděli, práci jim velmi ulehčily doprovodné ilustrace. Vzhledem k tomu, že touto metodou pracovali žáci poprvé, jeví spojení textu a ilustrací jako ideální. Pokud jsou v kolektivu žáci, kteří ještě nejsou natolik čtenářsky vyspělí, aby zcela porozuměli textu, obrázky jim v práci velmi pomohou.

Jak jsem již výše zmiňovala, žáci mají v tomto období velmi rozvinutou fantazii. Konec příběhu předvídají bez potíží.

Vzhledem k malým čtenářským dovednostem žáci mají problém v tomto období vyhledávat zadané informace, na práci potřebují mnoho času. Časovou dotaci jsme nedodrželi. Kvůli omezené slovní zásobě a téměř nulovým zkušenostem žáků je prozatím prezentace a hromadné sdílení prací na velmi nízké úrovni (příloha 17). Oceňuji ale snahu žáků přes všechna tato omezení svou práci dokončit a na své úrovni prezentovat ostatním.

9.4.3 Lucka Luciperka – Ivona Březinová (příloha 35)

Lekce byla realizována dne 26. listopadu 2015 s využitím příručky: RUTOVÁ, Nina. *Metodika: aktivity a pracovní listy k prvnímu a druhému čtení*. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3887-4.

Ověřované metody RWCT

- zpřeházené věty,
- předvídání,
- sdílení

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

Lekce ověřuje, zda jsou žáci schopni seřadit zpřeházené věty dle dějové posloupnosti bez opory v ilustraci a na základě složeného textu předvídat děj knihy. Dalším mým záměrem bylo ověřit, zda jsou žáci schopní sdílet ve skupinách dojmy z vybraných ilustrací a dále hromadně sdílet závěry učiněné ve dvojicích. V rámci kladení otázek po četbě zjišťuji, zda jsou žáci schopní předvídat, jakým problémem se autorka v knize zabývá.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

Pro žáky byl tento úkol velmi těžký. Správně seřadila věty pouze jedna dvojice. S touto dvojicí pracovala asistentka pedagoga. Nepředpokládám, že by bez její pomoci dokázali uspět bez chyby. Ostatní dvojice neuspěly správně většinou ani z poloviny. Myslím si, že to bylo dáno poměrně dlouhým neznámým textem, který byl možná pro žáky příliš složitý. Další pravděpodobnou příčinou byla obvyklá lenost žáků přečíst celý text a snažit se mu porozumět. Druhý úkol žáky velmi zaujal. Ilustrace v knize jsou velmi líbivé, knihu ilustrovala Nanako Ishida. Nad obrázky se rozhořela velká diskuze, žáci se podle obrázků snažili uhádnout, o čem kniha bude, a zapomínali na původní úkol. Diskuzi jsme museli z důvodu časové tísně předčasně ukončit.

Uvědomění

Žáky více zaujala druhá polovina kapitoly, kde autorka líčí, jaké lumpárny Lucka vyvádí. Nejvíce se jim líbilo, jak Lucka zvoní na cizí zvonky a pak uteče, a dále skutečnost, že Lucka dnes ve třídě házela mokrou houbou na tabuli.

Reflexe

Žáci se ve dvojicích celkem bez problémů shodli na odpovědích na první dvě otázky. Odpovídali, že Lucka je zlobivá, nerada se myje, je horší než kluci, proto jí paní učitelka říká čertice. Na odpovědi na třetí otázku se některé dvojice nemohly shodnout a dojít k jednomu závěru. Každému přišlo nejhorší něco jiného a ani předkládanými logickými argumenty se nenechali přesvědčit. Většinou se jim nejhorší zdálo házení houbou. Do této diskuze se zapojili všichni žáci s ohromnou chutí. O Lucce většinou chtěli vědět, co ještě provede a jestli se polepší. Na otázku, jaký problém se bude v knize řešit, odpovídali na základě zpřeházených vět ze začátku lekce a ilustrací. Děj knihy odhadli většinou správně.

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci nezvládli seřadit správně zpřeházené věty (příloha 18). Příčinou byl pravděpodobně dlouhý text, kterému měli žáci problém porozumět. Dějová posloupnost vět nebyla jednoznačně dána. Neúspěch žáků pokládám za svou chybu, protože jsem zvolila nevhodný text pro ověření této metody.

Vzhledem ke zkušenostem z mnoha předchozích vyučovacích hodin, jsou již v tomto období žáci schopní sdílet své dojmy a pocity ve dvojicích a skupinách, aniž by měli potřebu vykřikovat nahlas.

Žákům stále dělá problém shodnout se na jednom řešení problému či stanovení kompromisu ve dvojici. Na tomto problému je stále třeba pracovat. Vzhledem k tomu, že tyto situace dělají velký problém i dospělým, neočekávám příliš kladné výsledky.

Žáci jsou schopní docela přesně vyvodit z přečteného textu a ilustrací, že autorka se ve své knize zabývá zlobivou dívkou v době, kdy chodí Mikuláš s čertem. Podle ilustrací odhadli, že se Lucka vydá do ulic Mikuláše s čertem hledat. Předpokládám, že ke správnému výsledku předvídání napomohly hlavně bohaté ilustrace a představivost žáků.

9.4.4 Lucka Luciperka 2 – Ivona Březinová (příloha 36)

Lekce byla realizována 2. prosince 2015 s využitím příručky: RUTOVÁ, Nina. *Metodika: aktivity a pracovní listy k prvnímu a druhému čtení*. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3887-4.

Ověřované metody RWCT

- volné psaní,
- sdílení,
- Vennův diagram

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

Lekce ověřuje schopnost žáků v průběhu evokace psát po určitou dobu volným psaním na zadané téma – čert. Dalším úkolem je zjistit, zda jsou žáci na počátku školní docházky schopní pracovat s tzv. Vennovým diagramem, vyhledat rozdílné a společné znaky čerta jako nadpřirozené bytosti a psa jménem Čert. Znaky mají zapsat do předepsaného diagramu. Své práce mají žáci sdílet ve dvojici a dále hromadně s celou třídou.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

S touto částí neměli žáci žádný problém. Volné psaní znají, psali o pohádkách, o čertech, jmenovali některé z nich. Někteří se rozepsali o pekle, ale také o strachu, který mají z čertů. Práce byly pravděpodobně umocněné tím, že se blížil 5. prosinec a většina žáků ještě na Mikuláše a čerta věří. Pracovali všichni, i ti, kteří mají s volným psaním obvykle problémy. Bylo znát, že je to téma, které je jim velmi blízké.

Uvědomění

Kniha žáky velmi zaujala, těší se, co bude dál, jaké lumpárny Lucka ještě vyvede, takže čtou všichni se zaujetím a chutí.

Reflexe

S Vennovým diagramem se žáci setkali teprve podruhé. Připomněli jsme si, jaký diagram jsme vytvářeli v pracovním sešitě čtení, kde jsme porovnávali dvě holčičky, každou z jiné části světa. Žáci vzpomínali, jaké znaky měly holčičky stejné a v čem se lišily. Všichni dokázali najít alespoň jeden znak shodný a po jednom znaku rozdílném. Většinou uváděli, že čert má rohy, kopyto, žije v pekle, má řetěz. Pouze v jednom diagramu se objevilo, že je to vymyšlená bytost. Společnými znaky byly většinou ocas, jazyk, chlupy a černá barva. Jako znaky psa většina žáků uvedla 4 nohy, má rád Lucku, má čumák. V jedné práci se objevilo, že jí granule a chovají ho lidé. Sdílení jsme museli zkrátit, žáci chtějí číst své práce nahlas všichni a většinou to z časových důvodů není možné. Proto jsem operativně zařadila výstavu diagramů, která vyvolala u dětí velké nadšení. Někteří se rozčilovali, že je nenapadal některý ze znaků, který si přečetli v pracích spolužáků.

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci v tomto období zvládli psát po stanovenou dobu volným psaním na téma čert. Někteří žáci nedodrželi pravidlo psaní souvislého textu a psali pouze hesla. Všichni vyplnili prázdná místa slovy typu „nevím, co psát“, „nic mě nenapadá“ atd. Předpokládám, že úspěch v práci pomocí volného psaní je dán tématem, které dětem blízké a dobře ho znají.

Všichni žáci vypracovali Vennův diagram správně, každý žák našel alespoň po jednom znaku z každé kategorie (příloha 19). Většina žáků uvedla znaků víc. Práce nebyla pro žáky zcela nová, metodu znali z předchozí výuky.

Při sdílení žádné neočekávané situace nenastaly, žáci již zcela bez problémů dodržují pravidla sdílení ve dvojici i hromadného sdílení.

Časovou dotaci jsem zcela správně neodhadla, hromadné sdílení jsem musela předčasně ukončit a alternativně jej nahradit výstavou všech diagramů.

9.4.5 O Vánocích, které nechtěly být – Josef Čapek (příloha 37)

Lekce byla realizována v polovině prosince 2015.

Ověřované metody RWCT

- brainstorming,
- sdílení,
- předvídání

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

V této lekci jsem chtěla ověřit, zda jsou žáci schopní během skupinové práce společně vytvořit brainstorming na téma Vánoce. Dále jsem ověřovala, zda žáci dokáží na základě přečteného textu předvídat konec příběhu. K této lekci jsem záměrně vybrala netradiční a pro žáky ne zcela lehký text. Specifickým úkolem této lekce bylo ověřit, zda jsou žáci schopní sdílet své brainstormingy s ostatními skupinami a jak budou reagovat na zásah do své práce. K ověření posledního úkolu jsem využila modifikované metody „čtyři rohy“. Zajímalo mě také, zda se žáci ve skupině dokáží shodnout, které tři pojmy vyberou z celého brainstormingu jako ty, na které se nejvíc o Vánocích těší.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

Vzhledem k tomu, že třída je velmi upovídaná, začátek byl pro žáky velmi těžký. Někteří žáci měli problém potichu sedět a nepovídat. Obzvláště ti, kteří už si dárek prohlédli. Na snosu se objevilo mnoho předmětů, některé žáci odhadli celkem správně. Hlavně malý zvoneček, který při zatřesení krabičkou cinkal. Objevily se ale i úplné nesmysly, jako např. hrneček nebo různé druhy pracovního nářadí. Pantomima žáky velmi bavila, byli velmi nápadití, předváděli mnoho různých činností, např. maminku, jak uklízí nebo zdobí stromeček, peče cukroví, tatínka, jak chytá kapra a zabíjí kapra nebo jak upíná stromeček, který posléze padá na zem. Aktivitu jsme museli několikrát zopakovat.

S brainstormingem si skupiny poradily bez problémů, tuto metodu používáme velmi často, nikdo neměl žádný problém. Čtvrtky byly zaplněné do posledního kousku, všichni spolupracovali, nikdo se výrazně při práci nedohadoval.

Uvědomění

Povídku poslouchali žáci se zaujetím. V souvislosti s Vánocemi zřejmě očekávali příběh spíše poetický. Na otázku, zda něco z povídky znají z vlastní zkušenosti, přiznávali, že téměř vše. Každý z nich už někdy někomu něco záviděl, nechce se jim do školy nebo se nimrají v jídle. Vánoce jsou pro druháky velmi abstraktní a neuchopitelný pojem. Otázka, jak Vánoce vyřeší problém s lidmi, byla velmi těžká. Většina z nich odpovídala, že lidé nedostanou dárky. Jiné řešení je nenapadlo. Konec příběhu dokázali předvídat celkem snadno, uváděli, že se lidé polepší. Přesto bylo znát, že zlatě převázaná rulička má nádech vánočního tajemství (příloha 20). Byli nedočkaví, co se na lístku skrývá. Všichni správně určili, že příběh dopadl dobře.

Reflexe

Většina skupin neměla potřebu své brainstormingy doplňovat. U dvou skupinek se objevily dva nové výrazy týkající se Vánoc. Problém nastal ve chvíli, kdy ostatní skupiny zasahovaly do práce jiných skupin. Někteří žáci se nemohli smířit s tím, že jim

jiná skupina doplnila jejich práci. Na koberci jsme si vše vysvětlili a obhájili důvody doplnění. Jedna ze skupin byla dotčená, protože jí někdo dopsal něco, co už na svém papíře měla, a posléze to škrtl. Členové této skupiny měli pocit, že mají zkaženou práci. Při výběru tří věcí, na které se nejvíce těší o Vánocích, jsem byla velmi překvapená. Ve většině skupin byl ve výběru zařazený čas strávený s rodinou, klid a také samozřejmě dárky.

Práci se živými obrazy žáci znají z předchozího vyučování, vymyšlení a předvádění obrazů si tedy velmi užili (příloha 21). Zakončení celé lekce bylo velmi překvapivé. Většina žáků si dala s vánočním přáním velkou práci a jejich hlasité předčítání bylo velmi milým závěrem celé lekce. I přes mé upozornění, že píšeme, co bychom ostatním přáli o Vánocích prožít, někteří žáci psali na své lístky svá přání pod stromeček (příloha 22).

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci vypracovali skupinový brainstorming na zadané téma (příloha 23). V žádné skupině nevznikla konfliktní situace. Téma bylo žákům velmi blízké, zcela zaplnili velké čtvrtky formátu A3. Neobjevily se žádné pojmy, které by se k Vánocům nevztahovaly. Při obcházení ostatních prací a možnosti doplnit cizí práci o další pojmy vznikl problém, protože někteří žáci brali práci své skupiny téměř jako autorské dílo. Nelíbilo se jim tedy, že jim do jejich práce zasahuje někdo další.

Konec příběhu žáci předvíдали správně. Odhadovali, že příběh dopadne dobře a lidé se do příštích Vánoc polepší. Samotný příběh k ničemu jinému ani nesměřoval.

Na výběru třech pojmů z brainstormingu se ve většině případů členové všech skupin shodli. Pouze v jedné skupině došlo k dohadům, protože jeden z členů příliš prosazoval svůj názor bez ohledu na ostatní.

9.4.6 Domov – má vlast (příloha 38)

Výuková lekce byla realizována v lednu 2016.

Ověřované metody RWCT:

- volné psaní,
- V.CH.D.
- I.N.S.E.R.T

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

V úvodu lekce jsem se zaměřila na metodu volného psaní a zjišťovala jsem, zda žáci pokročili v práci s touto metodou a zda dokáží psát souvislý text po zadaný časový limit. V této lekci jsem dále si kladla za cíl seznámit žáky s novými metodami RWCT – V.CH.D. a I.N.S.E.R.T. Ověřovala jsem, zda žáci dokáží pomocí značek označit informace v textu, který je pro ně neznámý. Dále jsem zjišťovala, zda žáci dokáží již 2. ročníku pracovat s tabulkou V.CH.D.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

Při volném psaní žáci psali většinou o svém vlastním domově, hodně se objevovaly věty o rodinných příslušnících, bezpečí, lásce a vybavení domácnosti. Někteří žáci měli s tímto pojmem velký problém a nenapsali téměř nic. Teprve při hlasitém sdílení jim docházelo, o čem mohli psát. Někteří žáci nepíší v rámci volného psaní celé věty, ale spíše jen hesla. V takovém případě se jedná spíše o brainstorming. Při odhalení tabule za zvuků hymny ČR většina žáků správně poznala, že budeme mluvit o naší vlasti. Správně identifikovali jak Pražský hrad, tak i Sněžku, o které věděli, že je to nejvyšší hora ČR. Asi dva žáci znali její výšku a většina věděla, že ji najdeme v Krkonoších. Státní znak byl známý všem. Už v loňském roce jsme v rámci dramatické výchovy pracovali s pověstí o Bruncvíkovi a navštívili jsme Karlův most, kde jsme hledali jeho sochu. Proto se v tabulkách v prvním sloupečku velmi často objevoval znak ČR,

dvouocasý lev, Praha, Karlův most a Staroměstský orloj. Informace, které si žáci zapsali do sloupečku „chci se dozvědět“, byly různorodé.

Uvědomění

Pro žáky byla metoda V-CH-D nová, proto jsem použita o jednu značku zkrácenou verzi metody. Použití jednotlivých značek měli po celou dobu práce před sebou, takže většina neměla problém systém pochopit. Nové informace se týkaly většinou Evropské unie a přesného data vzniku České republiky. Někteří žáci si označili jako novou informaci rozdělení ČR do tří částí – Čechy, Morava, Slezsko. I přesto, že jsme si tuto informaci sdělovali již v prvním ročníku. Stejně tak byl nový pojem „úřední jazyk.“ Toto slovní spojení jsme si museli pořádně vysvětlit. Z výukového videa žáky zaujala informace, že Pražský hrad je největším hradem v České republice. Několik žáků si zapsalo nadmořskou výšku Sněžky.

Při závěrečném hodnocení žáci uváděli, že se jim líbila práce s tabulkou V-CH-D a se značkami I.N.S.E.R.T. neměli nejmenší problém. Celou výukovou lekci hodnotili kladně.

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

U metody volného psaní stále přetrvává psaní izolovaných pojmů místo souvislého textu. Někteří žáci měli problém se zadaným tématem a nenapsali téměř nic, což je pro mě překvapivý závěr. Byla jsem přesvědčená, že „domov“ je téma pro žáky velmi blízké, zřejmě je to ale v tomto věku příliš abstraktní pojem. Přesto několik žáků zadaný úkol splnilo.

Při práci s tabulkou V.CH.D. se ukázalo, že žáci mají poměrně rozmanité vědomosti týkající se České republiky a všichni vypracovali tabulku bez problémů (příloha 25). Žáci měli bohatě vyplněné všechny sloupečky. I když touto metodou pracovali poprvé, práce jim nečinila žádné problémy. Stejně tak práce pomocí značek metody I.N.S.E.R.T., které využili pro označování jednotlivých informací z textu (příloha 24). Žáci v 2. ročníku pracují metodami V.CH.D. a I.N.S.E.R.T. bez zaváhání.

9.4.7 Dílna čtení (příloha 39)

Lekce čtenářských dílen byly realizovány v průběhu měsíců října 2015 až března 2016.

Ověřované metody RWCT

- podvojný deník,
- dílna čtení,
- sdílení,
- pětílístek,
- a další.

Cíl lekcí s ohledem na pedagogický výzkum

Cílem čtenářských dílen bylo převážně vzbudit v žácích zájem o knihy a čtení, probudit v žácích vlastní touhu a potřebu trávit volný čas četbou. Prostřednictvím úkolů po četbě a metod RWCT jsem ověřovala, zda jsou žáci schopní již v druhém ročníku aplikovat své poznatky z četby.

Hodnocení realizace lekcí

Evokace

Dílnu čtení jsem zavedla od začátku září druhého ročníku. Vyhradila jsem na ni jednu hodinu týdně. Realizujeme ji každý pátek třetí hodinu. Žáky i rodiče jsem s tímto systémem seznámila hned na začátku školního roku, všichni tedy mají každý pátek připravenou vlastní četbu. Vysvětlila jsem žákům i rodičům, jak budou čtenářské dílny probíhat a proč je nezbytně nutné, aby žáci do čtenářské dílny nosili výhradně beletristickou literaturu. Nestanovila jsem na začátku žádná pravidla, vznikala v průběhu prvních dílen na základě závěrečné reflexe, kdy někteří žáci uváděli, že je ruší, když se ostatní přesouvají během čtení z místa na místo, chodí pít, povídají si místo čtení atd. Pravidla tedy vycházejí z vlastní potřeby žáků. Společně jsme stanovili tato pravidla:

- Čteme po celou stanovenou dobu, nerušíme ostatní povídáním.

- Během čtení se nepřesouváme. Zůstáváme na místě, které jsme si vybrali před začátkem čtení.
- Během čtení nepijeme, neodcházíme na toaletu, pokud to není bezpodmínečně nutné.

Součástí dílny čtení jsou také záznamy žáků z četby a soutěž O krále čtenářů. Práce pomocí metod RWCT je poměrně časově náročná. Zvažovala jsem, jak efektivně rozdělit čas, který budeme věnovat práci s textem a čas, kdy žáci budou pracovat na technice čtení. Již v prvním ročníku jsem oslovila rodiče a požádala je o pomoc při nácviku techniky čtení. Po vzájemné dohodě s rodiči jsem vyhlásila měsíční soutěž O krále čtenářů. Žáci si do připravených čtenářských listů každý den za pomoci rodičů zapisují, jak dlouho četli (příloha 27). Aby byla soutěž co možná nejvíce objektivní, zvolila jsem jako porovnávaný údaj čas, protože každý z žáků čte libovolně vybranou knihu. Kromě doby, po kterou četli, zapisují žáci ještě knihu, v které četli. Údaje stvrzují svým podpisem jak žáci, tak rodiče. Na konci měsíce sčítám časy jednotlivých žáků a pět nejlepších čtenářů obdrží diplom a medaili (příloha 28).

Žáci, kteří v průměru čtou v daném měsíci 10 minut denně, dostávají pochvalnou samolepku do notýsku. Na začátku každého měsíce je tedy úvod čtenářské dílny věnovaný vyhlášení soutěže O krále čtenářů za předchozí měsíc.

V úvodu ostatních čtenářských dílen žáci mají možnost představit pomocí vyplněné čtenářské karty knihu, kterou přečetli (příloha 26). Usednou do pomyslného křesla pro čtenáře, ostatní žáci sedí v kruhu na koberci. Žák „čtenář“ stručně popíše děj knihy, popíše hlavní postavu a místo nebo místa, kde se příběh odehrává. Vysvětlí ostatním, která část knihy se mu líbila nejvíc a proč. Pokud chce, může doporučit knihu konkrétnímu spolužákovi spolu s odůvodněním, proč by si ji měl dotyčný přečíst. Každá čtenářská karta má vyhrazené místo pro ilustraci k oblíbené části knihy. Tu po představení mohou ostatní žáci zhlédnout spolu s knihou. Představovat knihu mohou z časových důvodů pouze dva žáci v jedné hodině.

Všechny karty i listy si žáci zakládají do pracovního portfolia.

Představování knih se střídá v úvodu hodin s minilekcemi (viz výše).

Uvědomění

Zpočátku byla doba určená pro čtení pro žáky příliš dlouhá. Ke konci dvacetiminutové četby už byli neklidní a nepozorní, povídali si mezi sebou. Během měsíců září a října si na tento způsob práce zvykli, většina vydrží číst po celou dobu. Někteří jsou na konci četby zklamaní a rádi by četli ještě déle. Před každou lekcí připomínáme společně pravidla čtenářské dílny a žáci je většinou dodržují. Během čtení bývá ve třídě naprosté ticho.

Reflexe

V poslední části hodiny plní žáci úkol, který zadávám před čtením, a vždy jim modeluji, jak bych tento úkol vyřešila já. Žáci přistupují k plnění těchto úkolů velmi zodpovědně a na výsledcích je znát, že se nad řešením skutečně zamýšlí. Kdo má úkol hotový, odchází na koberec, kde čeká na další žáky, s kterými potichu sdílí své řešení. Pokud je na koberci většina žáků, sdílí žáci své zápisky nahlas, což někdy pomáhá žákům, kteří ještě úkol nevyřešili. Během společného sdílení jsem si všimla, že žáci, kteří ještě pracovali v lavicích, poslouchali řešení ostatních. Teprve na základě toho, co slyšeli, napadlo je jejich vlastní řešení. Zápisky ve čtenářských sešitech žákům většinou neopravuji a nehodnotím je známkami, pouze motivačními samolepkami. V těchto úkolech je pro mě stěžejní vyjádření vlastní myšlenky žáka. Vzhledem k tomu, že žáci mají jen minimální pravopisné znalosti, nechtěla bych je přílišným zasahováním do jejich práce odradit od dalšího snažení. Žáky i rodiče jsem s tímto rozhodnutím seznámila a sdělila jsem jim zároveň i důvody mého rozhodnutí neznámkovat a nehodnotit.

Žáci si čtenářské dílny velmi oblíbili a pracují s chutí. Díky velké podpoře rodičů máme dostatečně vybavenou třídní knihovnu pro případ, že by některý z žáků vlastní knihu zapomněl. Rodiče žáků nosí do třídní knihovny knihy, které žáci už doma přečetli. Dále vyhověli mé prosbě a nadělili nám mnoho knih k uplynulým Vánocům. Po domluvě s místním knihkupectvím rodiče vybírali ze seznamu knih, který jsem připravila a donesla majitelce obchodu. Naše knihovna čítá v současné době přibližně šedesát knih. Pokud kniha z třídní knihovny žáka osloví, má možnost půjčit si ji domů.

Hodnocení lekcí vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci jsou již v druhém ročníku schopní aplikovat své poznatky z četby do zadaných úkolů, každý na své úrovni. Splnění tohoto cíle vyžaduje soustavnou a pravidelnou práci. Jen tak mají žáci možnost si tento způsob práce osvojit a rozvíjet své dovednosti v této oblasti. Ke splnění úkolů žáci využívají metody známé metody RWCT. U pětílístku někteří stále píší místo izolovaných slov věty nebo větná spojení. Většina ale využívá tuto metodu správně. U metody podvojného deníku si žáci většinou vybírají úryvky či věty z textu, které nějakým způsobem korespondují s jejich vlastním životem nebo zážitky (příloha 29).

Žáci se v současné době jeví jako dobří čtenáři, do svých portfolií zakládají čtenářské karty ke knihám, které mají přečtené. Předpokládám, že na jejich zájmu o čtení a knihy se podílí i pravidelná práce v dílnách čtení.

9.4.8 Kouzelné křeslo – Enid Blytonová (příloha 40)

Lekce byla realizována v lednu 2016.

Ověřované metody RWCT:

- klíčová slova,
- předvídání,
- sdílení

Cíl lekce s ohledem na pedagogický výzkum

Tato lekce ověřuje, zda jsou žáci schopní pomocí klíčových slov a obrázků předvídat děj příběhu. Žáci pracují metodou řízeného čtení. V druhé části lekce ověřuji, zda žáci dokáží předvídat děj z přečteného textu. Posledním ověřovaným úkolem je kresba vyvozená z textu.

Hodnocení realizace lekce

Evokace

Na začátku hodiny jsem žákům vysvětlila pojem „klíčová slova“. Záměrně jsem tentokrát práci s klíčovými slovy nemodelovala, abych žáky neovlivnila dějem svého vymyšleného příběhu. Přesto někteří vymysleli zajímavé příběhy. Většina žáků v této třídě má velmi rozvinutou fantazii, proto jim vymýšlení příběhu nedělalo příliš velký problém. Přibližně čtyři žáci měli s tímto úkolem problém. Ve chvíli, kdy vyslechli sdílení několika příběhů od žáků, kteří měli již práci hotovou, svůj příběh napsali také. Zpočátku jsem měla dojem, že časová dotace 20 minut je příliš dlouhá. Někteří pomalejší žáci by potřebovali času více.

Uvědomení

Text ke čtení byl poměrně dlouhý. Proto jsem zvolila variantu, kdy se bude střídat hlasité čtení žáků s poslechem četby učitelky. Na závěr žáci četli tichými čtením sami. U prvního předvídání žáci vymýšleli mnoho variant pokračování příběhu, např. v obchodě nebude žádný prodavač, v obchodě bude mrtvý prodavač, v obchodě bude prodávat stará čarodějnice, na děti vyběhne příšera atd.

V druhé části četby se žáci vžili do hlavních postav Petra a Moničky. Někteří uváděli, že mají strach (většinou holčičky). Chlapci byli zvědaví, kdo je mužíček, a čekali na další dobrodružství. Někdo se bál, že ho kousne liška, která má vzteklinu.

V dalším bodě žáci popustili uzdu své fantazii, řešili by útěk rozbitím okna nebo vykopnutím dveří. Nejraději by v tuto chvíli použili i dramatizaci příběhu. Někteří by zkoušeli různá kouzelná zaříkadla. Jedna žákyně uvedla, že by si vůbec nevěděla rady a asi by plakala. Někteří žáci odpovídat vůbec nechtěli.

Na otázku, kam by si přáli od křesla zanešť, chtěli odpovídat všichni. Místa byla velmi různorodá – domů, do pravěku, do pohádky, k moři, k pyramidám, do pralesa, do vesmíru atd.

Vzhledem k tomu, že žáci chtějí většinou odpovídat na otázky všichni a jsou zklamaní, když nedostanou slovo, časová dotace byla zcela přiměřená.

Reflexe

Klíčová slova a obrázky se týkaly pouze začátku příběhu. Většina dětí odhadovala, že narozeniny mají děti. Pouze ve dvou případech se žákům povedlo předvídat, že narozeniny má maminka. Že by křeslo na obrázku mohlo být kouzelné, nikoho nenapadlo. Přesto vznikly zajímavé příběhy a žáci mě opět překvapili svou fantazií.

Soutěž o obrázek, který se nejvíce přibližuje ději příběhu, byla velmi těsná. Na prvních třech místech se umístily obrázky s létajícím křeslem. Další místo patřilo obrázku, který znázorňoval místnost obchodu ve chvíli, kdy skřítek otevřel několik krabic (příloha 39). Autoři všech čtyř kreseb se přihlásili, nikdo nechtěl zůstat v anonymitě. Časová dotace na závěr výukové lekce byla pro některé děti dostačující, jiní dokreslovali obrázek doma. Soutěž jsme tedy vyhodnocovali druhý den na počátku vyučování.

Hodnocení lekce vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

Žáci dokázali, že většina vyvodí z klíčových slov a obrázků děj příběhu. Vzhledem k tomu, že příběh byl příliš dlouhý, obrázky a slova se vztahovaly pouze k jeho začátku. Většina žáků předvíдалa děj přibližně správně (příloha 30). Pro několik žáků byl úkol příliš těžký, a tak jej dokázali splnit až po vyslechnutí práce ostatních. Předpokládám, že tato skutečnost je způsobena omezenou slovní zásobou těchto žáků, a tudíž problémem s vyjadřováním. Jednalo se především o slabší a pomalejší žáky. Také tento problém mohl způsobit fakt, že žáci měli své příběhy psát.

Při předvídání příběhu ústně, z přečteného textu, nikdo z žáků neměl problém. Do práce se zapojili všichni, a i když nikdo neodhalil skutečné pokračování příběhu, vznikaly překvapivé závěry. Žákům se tedy lépe a svobodněji pracuje a předvídá, pokud se jedná o ústní projev. S písemným vyjádřením mají někteří problém.

Na závěr žáci vyvozovali kresby z přečteného textu. S tímto úkolem si poradili všichni bez zaváhání (příloha 31).

9.4.9 Myšlenkové mapy

Práce s myšlenkovými mapami probíhá v průběhu školního roku 2015/2016 v rámci hodin čtení.

Vzhledem k tomu, že jsem zvolila pro práci v druhém ročníku pracovní čítanky od nakladatelství Klett, nevytváříme žádné myšlenkové mapy mimo tyto sešity. Čítanky mají dva díly rozdělené do 12 různých témat. V úvodu každého tématu jsou jako evokační část celého oddílu předtištěné myšlenkové mapy. Žáci mají za úkol myšlenkovou mapu vyplnit před započítím práce na daném tématu. Je ale možnost se k mapám stále vracet a doplňovat je postupně, pokud mají žáci problém vyplnit mapu na začátku práce.

Do části uvědomění jsou zařazeny různé texty s rozmanitými úkoly. Jedná se o texty beletristické, naučné, ale i poezii. Ke každému textu se váže jeden nebo více úkolů, které lze zařadit zároveň i do částí reflektivní.

Jako reflexe celého oddílu slouží v závěru záznam o přečtené knize vztahující se k probíranému tématu.

Podle principu E-U-R se tedy pracuje v rámci celé velké kapitoly.

Ověřované metody RWCT:

- myšlenková mapa

Cíl lekcí s ohledem na pedagogický výzkum

Jednotlivé úvodní lekce ke kapitolám v pracovní čítance ověřují, zda jsou žáci schopní v rámci úvodní evokační hodiny vypracovat myšlenkovou mapu k zadanému tématu.

Hodnocení realizace lekcí

Na počátku každé nové kapitoly si s žáky povídáme o tom, co vše se k danému tématu vztahuje. Žáci hlasitě uvádějí vše, o čem si myslí, že by se pod názvem kapitoly mohlo skrývat. Provádíme tedy brainstorming na dané téma. Nápady zapisujeme na tabuli. Z tohoto snosu si žáci vybírají, které termíny uvedou do svých myšlenkových map v sešitech. I když je struktura myšlenkové mapy v sešitech předtištěná, ne vždy se žákům podaří tyto souvislosti využít tak, aby na sebe správně navazovaly. V tomto období je pro žáky přijatelnější metoda brainstormingu, kde neuvádí mezi jednotlivými termíny žádné souvislosti.

Hodnocení lekcí vzhledem k stanovenému cíli pedagogického výzkumu

V průběhu školního roku druhého ročníku jsem se přesvědčila, že žáci v tomto období nejsou většinou schopní zcela samostatně vypracovat strukturovanou myšlenkovou mapu. Největším problémem této metody je pro žáky právě struktura, kterou nejsou schopní dodržet a řadit jednotlivé pojmy logicky k sobě. A to ani ve chvíli, kdy mají myšlenkovou mapu předkreslenou a některé pojmy v mapě již předepsané. Na této metodě musíme ještě dále společně pracovat, nelze ji žákům zatím zadat jako samostatnou práci (příloha 32).

9.5 Profesionální růst a sebevzdělávání v oblasti RWCT

Díky vstřícnému přístupu vedení školy, kde jsem zaměstnaná, mohu téměř bez omezení pracovat na svém profesním rozvoji a růstu. V průběhu školních let 2014/2015 a 2015/2016 jsem se zúčastnila tří kurzů společnosti „Kritické myšlení“, abych lépe pronikla do problematiky práce metodami kritického myšlení a získala další odborné znalosti, které mi pomáhají jak k osobnímu, tak profesnímu růstu. Po absolvování všech kurzů jsem obdržela osvědčení o absolvování. Jedná se o kurzy „Čtení s porozuměním

každý den – základní kurz“ (příloha 7), dále kurz „Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) – minimální kurz“ (příloha 8) a kurz „Základní kurz čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) pro učitele 1. – 3. tříd“ (příloha 9). Další absolvovanou přednáškou byla „Tvorba čtenářské dílny“, která proběhla na naší škole pod vedením Mgr. Lipkové.

10 Závěr

Diplomová práce se zabývá použitím metod RWCT na počátku školní docházky. Zkoumá možnosti a limity práce pomocí těchto metod v prvním a druhém ročníku základní školy.

Cílem práce bylo nalezení optimální metody prvopočátečního čtení a výukových materiálů s ohledem na práci metodami RWCT. Práce dále zkoumá využití prostoru třídy tak, aby co nejvíce vyhovoval výše uvedeným výukovým metodám. V neposlední řadě práce ověřuje konkrétní metody kritického myšlení v praxi v 1. a 2. ročníku základní školy. Cíl práce jsem splnila.

V praxi jsem si ověřila, že žáci mohou pracovat pomocí metod kritického myšlení již v přípravném předčtenářském období. Vzhledem k tomu, že žáci v této době ještě neumí psát ani číst, musí tuto činnost převzít učitelka. Proto je práce velmi zdoluhavá a náročná. Proto jsem zvolila jako výukovou metodu prvopočátečního čtení metodu genetickou. Žáci dříve čtou souvislé texty, a mohou tak pracovat pomocí metod RWCT sami.

Výukových materiálů, které by tento způsob výuky podporovaly, je v současné době na trhu velmi málo. Z nabízených materiálů pro genetickou metodu čtení vyhovují pouze dvě sady, a to nakladatelství Klett a Fraus. V případě prvně jmenovaného jsou přidánou hodnotou výukové sady mezipředmětová propojení jedním tématem. Předpokládám, že nedostatek materiálů je zapříčiněn tím, že ostatní dostupné materiály jsou staršího data vydání, a nejsou tedy kompatibilní s novými výukovými metodami. V současné době se objevily metodické příručky k několika dětským beletristickým knihám z nakladatelství Mladá fronta. Tyto příručky jsou zpracované převážně pro práci pomocí metod RWCT. Jedná se o knihy Lucka Luciperka Ivony Březinové, Danda má hlad od stejné autorky a Hloupežníci Miloše Kratochvíla. Metodické příručky byly k dispozici pouze v omezeném množství. K dostání byly pouze přes katalogy Mladého čtenáře výše uvedeného nakladatelství. Na volném trhu nejsou v prodeji. Obě knihy výše uvedené autorky jsou tištěné velkými tiskacími písmeny, jsou tedy ideální pro práci metodami kritického myšlení při výuce prvopočátečního čtení genetickou metodou již v prvním ročníku.

V oblasti vhodného prostředí jsem došla k závěru, že je výhodné, aby žáci seděli v tzv. hnízdech. Eliminuje se tak větší přesouvání a ztráta času v případě skupinového sdílení. Tato hnízda nejsou ale vyhovující ze zdravotního hlediska. Částečně je mohou nahradit lavice rozestavěné do písmene L. Nevýhodou obou těchto způsobů rozmístění lavic je vyšší hluchost žáků způsobená jejich přílišnou vzájemnou blízkostí.

V průběhu uváděných lekcí se ukázalo, že pokud žákům nabízíme metody kritického myšlení bezprostředně od počátku školní docházky, přijímají je naprosto přirozeně a bez výhrad, nejsou pro ně nic zvláštního. Vhodnější je v tomto období připravovat kratší lekce, žáci neudrží dlouho pozornost a jsou dříve unavení. Úspěšnost práce výrazně ovlivňuje zvolené téma a text, s kterým budou žáci pracovat. Pokud učitel vybere takový text, který žáky osloví, lépe a s větším zaujetím pracují.

Důležité je, aby učitel žákům nové metody modeloval a přiblížil jim tak tuto práci na konkrétních příkladech. Žáci jsou v tomto období většinou obdařeni velkou fantazií, takže obzvlášť metody předvídání nebo předvídání pomocí klíčových slov či obrázků jsou pro ně velkou zábavou. Velkým přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti a probuzení zájmu o četbu jsou čtenářské dílny. Převážně díky nim žáci mají zájem o knihy a četbu, při zpracovávání úkolů velmi často překvapí svými myšlenkami. Problém vidím v tomto období ve vytváření myšlenkových map, kdy mají žáci problém se strukturováním jednotlivých termínů. Také metoda pětílístku je zpočátku pro žáky náročná, protože je omezuje na izolovaná slova. Žáci mají tendenci zapisovat na jednotlivé řádky celé věty nebo alespoň slovní spojení. Další metoda, kterou ne všichni žáci dobře zvládají, je volné psaní, kdy mají tendenci psát spíše slovní spojení a izolované pojmy než souvislý text.

Při plánování tohoto způsobu výuky je problematickou oblastí odhad časové dotace. Ve většině případů jsem měla problém časovou dotaci dodržet. Při předčasném ukončení práce žáci reagovali negativně a měli tendenci dokončit úkol i přes časový limit.

V práci metodami RWCT spatřuji obrovský potenciál. V tomto věku nemůžeme u žáků hovořit o kritickém myšlení v pravém slova smyslu. Dle mého názoru je ale velmi důležité začít rozvíjet tyto dovednosti co nejdříve. A proto budu i nadále vést výuku tímto způsobem a své žáky aktivně rozvíjet. Ráda bych se v této oblasti dál vzdělávala.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů:

- BENDOVÁ, Petra a Yveta PECHÁČKOVÁ. *Lili a Vili ve světě říkadél, pohádek a příběhů: [čítanka pro 1. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Ilustrace Petra Řezníčková, Igor Šinkovec. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-114-4.
- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4719-061.
- BERGER, Elisabeth a Hildegard FUCHS. *Učíme děti učit se: praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009, 112 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-854-7.
- BLYTON, Enid. *Kouzelné křeslo*. 1. vyd. Ilustrace Markéta Vydrová. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2478-5.
- BORECKÁ, Jana. *Budu dobře číst: pracovní učebnice čtení a psaní pro 1. ročník ZŠ, 1. díl*. První. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a.s., 2013. ISBN 978-80-7235-514-3.
- BORECKÁ, Jana. *Umím dobře číst: pracovní učebnice čtení a psaní pro 1. ročník ZŠ, 2. díl*. První. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a.s., 2013. ISBN 978-80-7235-515-0.
- BRUNI, Amelia. *Veselá farma*. Warszawa: De Agostini Polska, c2014. Hraj si a uč se. ISBN 978-83-248-3013-8.
- BŘEZINOVÁ, Ivona. *Lucka Luciperka*. 1. vyd. v Mladé frontě. Ilustrace Nanako Ishida. Praha: Mladá fronta, 2014. Nebojím se písmenek. ISBN 978-80-204-3297-1.
- BUZAN, Tony. *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. 1.vyd. Brno: BizBooks, 2013. ix, 120 s. ISBN 978-80-265-0121-3.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-736-7118-2.
- ČAPEK, Josef. *Povídejme si, děti*. V Praze: Levné knihy KMa, 2000. ISBN 80-864-2552-5.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-636.
- HAVEL, Jiří a Martina GRÝCOVÁ. *Už čteme a píšeme sami: český jazyk 1 - genetická metoda : učebnice 2 pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Ilustrace Vhrstí. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-197-5.
- HAVEL, Jiří a Martina GRÝCOVÁ. *Začínáme číst a psát: český jazyk 1 - genetická metoda : učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Ilustrace Vhrstí. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-195-1.
- KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 259 s. ISBN 978-80-7290-578-2.

- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4720-388.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3679-064.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2011, 141 s. ISBN 80-8603955-2.
- MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPILOVÁ. *Lili a Vili ve světě malých písmen: [učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)]*. 1. vyd. Ilustrace Petra Řezníčková, Igor Šinkovec. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-119-9.
- MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPILOVÁ. *Lili a Vili ve světě velkých písmen 1: [učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)]*. 1. vyd. Ilustrace Petra Řezníčková, Igor Šinkovec. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-118-2.
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě čtení a psaní: [pracovní čítanka pro 2. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Ilustrace Petra Řezníčková. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-129-8.
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě čtení a psaní: [pracovní čítanka pro 2. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Ilustrace Petra Řezníčková. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-130-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-718-4132-3.
- RUBÍNOVÁ, Jitka. *Písmena na hraní i na čtení: genetická metoda čtení a psaní*. 4. vydání. Ilustrace Matěj Šlajs. Býkev: Výukové programy s.r.o., 2015. ISBN 978-80-906046-4-3.
- RUBÍNOVÁ, Jitka. *První čtení: věty k prvnímu čtení, první encyklopedie, pohádky a povídky*. Třetí. Mělník: Výukové programy, s.r.o., 2014.
- RUTOVÁ, Nina. *Metodika: aktivity a pracovní listy k prvnímu a druhému čtení*. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3887-4.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 150 s. ISBN 978-802-6204-046.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- STEEL, Jeannie L. a MEREDITH, Kurtis S. a TEMPLE, Charles a WALTER, Scott. *Dílno čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STEEL, Jeannie L. a MEREDITH, Kurtis S. a TEMPLE, Charles a WALTER, Scott. *Čtení, psaní a diskuze ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STEEL, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Co je kritické myšlení: vymezení pojmu a rámce R-U-R*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

SYROVÁ, Lenka. *Hrajeme si ve škole i doma: český jazyk I genetická metoda : pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Ilustrace Vhrsti. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7489-003-1.

ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. Diplomová práce.

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

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. Druhé. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a.s., 2015. ISBN 978-80-7235-308-8.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se čít: pracovní sešit k 1. dílu učebnice*. První. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a.s., 2009. ISBN 978-80-7235-196-6.

WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 106 s. ISBN 80-729-0103-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

Seznam použitých internetových zdrojů

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Co je E – U – R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací)* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeeur

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Co je E – U – R* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *KRITICKÉ MYŠLENÍ O. S. Co je E – U – R* [online]. 2006. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur

Seznam citovaných internetových zdrojů

1. Tisková zpráva: Lili a Vili - nový inspirativní výukový materiál. In: *Klett nakladatelství, s.r.o.* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: http://www.klett.cz/index.php?language=pons&news=34&title=tiskova_zprava__lili_a__vili__nov__inspirativni_v_ukov__material
2. TRACHTOVÁ, Zdeňka. Ticho je na hřbitově. Ve třídě má být šrumeček, říká propagátorka inkluze. In: *IDnes.cz* [online]. [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-se-sestrou-cyril-d02-/zahranicni.aspx?c=A150508_164219_domaci_zt#utm_source=sph.idnes&utm_medium=richtext&utm_content=top6

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Osvědčení společnosti Step by Step (genetická metoda čtení)	I
Příloha 2 – Ukázky práce žáků 1. ročníků z měsíců listopad a prosinec 2014.....	II
Příloha 3 – Rozložení lavic při frontální výuce	VI
Příloha 4 – Rozložení lavic v průběhu 1. školního roku 2014/2015.....	VII
Příloha 5 – Rozložení lavic na počátku školního roku 2015/2016	VIII
Příloha 6 – Rozložení lavic od ledna školního roku 2015/2016.....	IX
Příloha 7 – Osvědčení společnosti Kritické myšlení (kurz Čteme s porozuměním každý den)	X
Příloha 8 – Osvědčení společnosti Kritické myšlení (minimální kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení)	XI
Příloha 9 – Osvědčení společnosti Kritické myšlení (Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro učitele 1. – 3. tříd)	XII
Příloha 10 – Ukázka textu O myši a slonovi.....	XIII
Příloha 11 – Ukázka společné práce žáků (společné znaky myši a slona)	XIV
Příloha 12 – Ukázka společné práce žáků (odlišnosti myši a slona).....	XV
Příloha 13 – Ukázka společné práce žáků (vyvození děje z obrázku).....	XVI
Příloha 14 – Ukázka společné práce žáků (pětílístek „slon)	XVII
Příloha 15 – Ukázka společné práce žáků (pětílístek „myš“)	XVIII
Příloha 16 – Ukázka žákovské práce s přeházenými větami „Kachňátko a kuřátko“	XIX
Příloha 17 – Ukázka žákovských prezentací na téma „Domácí a hospodářská zvířata“	XX
Příloha 18 – Ukázka žákovské práce s přeházenými větami „Lucka Luciperka“	XXV
Příloha 19 – Ukázka Vennových diagramů žáků.....	XXVII
Příloha 20 – Ukázka práce žáků v komunitním kruhu	XXIX
Příloha 21 – Ukázka živých obrazů žáků.....	XXX

Příloha 22 – Ukázka vánočních přání napsaných v rámci reflexe lekce „O Vánocích, které ...“	XXXI
Příloha 23 – Ukázka skupinových brainstormingů žák na téma Vánoce	XXXII
Příloha 24 – Text na téma Česká republika	XXXV
Příloha 25 – Tabulky V-CH-D vypracované žáky během lekce „Domov – má vlast“	XXXVI
Příloha 26 – Čtenářské karty žáků.....	XXXIX
Příloha 27 – Čtenářské listy žáků	XLII
Příloha 28 – Ukázka z vyhlášení soutěže „O krále čtenářů“	XLIV
Příloha 29 – Zápisy žáků z čtenářských dílen	XLV
Příloha 30 – Ukázka práce žáků s klíčovými slovy a obrázky	XLVIII
Příloha 31 – Kresby žáků vyvozené z textu „Kouzelné křeslo“	LII
Příloha 32 – Ukázka myšlenkových map doplněných žáky	LIV
Příloha 33 – Příprava lekce „O myši a slonovi“ (lekce pro nečtenáře).....	LX
Příloha 34 – Příprava lekce „Domácí a hospodářská zvířata“	LXIII
Příloha 35 – Příprava lekce „Lucka Luciperka – Ivona Březinová“	LXVI
Příloha 36 – Příprava lekce „Lucka Luciperka 2 – Ivona Březinová“	LXVIII
Příloha 37 – Příprava lekce: „O Vánocích, které nechtěly být – Josef Čapek“ ..	LXX
Příloha 38 – Příprava lekce „Domov – má vlast“	LXXIV
Příloha 39 – Ukázka přípravy dílny čtení.....	LXXVII
Příloha 40 – Příprava lekce „Kouzelné křeslo – Enid Blytonová“	LXXX