

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

**ČTENÁŘSKÉ DÍLNY VE VÝUCE ČESKÉHO
JAZYKA A LITERATURY NA 1. STUPNI ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jaroslava Poslední

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (kombinované studium)

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 18. dubna 2017

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří též PaedDr. Jaroslavě Pěsničákové a Mgr. Haně Duffkové za spolupráci při organizování výzkumné části.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	6
1.1.1 Nástroj ke vzdělání	6
1.1.2 Studie PISA	6
1.2 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	7
1.2.1 Pojem metoda	7
1.2.2 Intenzivní čtení	8
1.2.3 Základní charakteristiky kritického myšlení	9
1.2.4 Fáze učení	10
1.2.5 Čtenářské desatero	11
1.2.6 Čtenářské schopnosti	13
1.3 POMŮCKY K ROZVOJI KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	14
1.3.1 Čtenářské kostky	14
1.3.2 Karty s příběhy	17
1.3.3 Moře emocí.....	17
1.3.4 Tandoo karty.....	18
1.3.5 Mythos karty.....	18
1.3.6 Karty Saga	19
1.3.7 Karty COPE.....	19
1.3.8 Karty persona.....	20
1.3.9 Karty cesta životem	20
1.4 KOMPETENCE	21
1.4.1 Pojem.....	21
1.4.2 Druhy klíčových kompetencí.....	21
1.5 ČTENÁŘSKÉ METODY	22
1.5.1 Brainstorming	22
1.5.2 Diskuze	24
1.5.3 Výzkumné týmy	24
1.5.4 Burza knih	25
1.5.5 Kostka.....	25
1.5.6 Volné psaní.....	26
1.5.7 Tabulka postav.....	27
1.5.8 Předvídaní z klíčových slov.....	28
1.5.9 Myšlenková mapa.....	28
1.5.10 Metoda VÍM - CHCI VĚDĚT - DOZVĚDĚL JSEM SE	29
1.5.11 Skládankové učení.....	30
1.5.12 Čtení s předvídaním.....	30
1.5.13 Čtení s tabulkou předpovědí	31
1.5.14 Literární kroužky	31
1.5.15 Podvojný deník (dvojitý zápisník).....	32
1.5.16 Trojitý zápisník.....	33
1.5.17 T-graf.....	33
1.5.18 Životabáseň.....	34
1.5.19 Metoda TAZ	35
1.5.20 Vennovy diagramy	36
1.5.21 Metoda I.N.S.E.R.T.	36
1.5.22 Metoda „Poslední slovo patří mně“	37

1.5.23 Sněhová koule	38
1.5.24 Pětílístek	39
1.5.25 Diamant	40
1.5.26 Doplnovací dílna	41
2 PRAKTICKÁ ČÁST	42
2.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	42
2.1.1 Pohlaví.....	42
2.1.2 Věk	42
2.1.3 Délka praxe.....	43
2.1.4 Aprobace.....	43
2.1.5 Četnost zařazování čtenářských dílen do výuky	44
2.1.6 Využívané metody	44
2.1.7 Využívané knihy.....	45
2.1.8 Kde dílna probíhá?	46
2.1.9 Jakým způsobem dílna probíhá?.....	46
2.1.10 Využívané pomůcky	47
2.1.11 Vyrobil/a jste si vlastní pomůcku?	47
2.1.12 Záznamy z četby.....	48
2.1.13 Hodnocení čtenářské dílny	48
2.1.14 Využití čtenářských metod v jiných předmětech.....	49
2.1.15 Počet žáků ve třídě.....	50
2.1.16 Velikost školy	50
2.1.17 Používané metody s ohledem na věk učitele	50
2.1.18 Metody používané dle počtu žáků	52
2.2 VÝZKUM	55
2.2.1 Cíl výzkumného šetření	55
2.2.2 Popis zkoumaného vzorku.....	55
2.3 PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU.....	56
2.3.1 Průběh vyučování	56
2.3.2 Text k výuce	57
2.4 ANALÝZA METOD	60
2.4.1 Vyučovací jednotka ve třídě 3. B	60
2.4.2 Dotazníkové šetření 3. B	64
2.4.3 Vyučovací jednotka ve třídě 3. A	65
2.4.4 Dotazníkové šetření 3. A	68
2.4.5 Vyučovací jednotka ve třídě 4. A	69
2.4.6 Dotazníkové šetření ve třídě 4. A	74
2.4.7 Srovnání tříd 3. B, 3. A, 4. A.....	76
ZÁVĚR	79
RESUMÉ	80
SEZNAM LITERATURY.....	81
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	815
SEZNAM PŘÍLOH	I
PŘÍLOHY.....	II

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
ČJ	Český jazyk
IVP	Individuální vzdělávací plán
RVP	Rámcový vzdělávací program
NK ČR	Národní knihovna České republiky
PISA	Programme for International Student Assessment
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ČD	Čtenářské dílny
D	Dívky
CH	Chlapci
PC	Počítač
TV	Televizor

Úvod

Neustále přibývá nových a nových technologií a médií, nestačí tedy umět jenom číst a psát. Dnes existuje celá řada gramotností, například technická, počítačová, funkční, vizuální a mnoho dalších. Tato diplomová práce se zabývá čtenářstvím, dá se říci, že právě z něho veškeré gramotnosti vycházejí a mohou čerpat. Běžný člověk zpravidla na otázku, co je to čtenářská gramotnost, správně neodpoví. Pod tímto pojmem je potřeba si představit celý soubor různých dovedností, schopností, nabytých vědomostí a především postojů a hodnot. Člověk tyto schopnosti získává a rozvíjí po celý život. V první řadě musí mít z četby radost, umět si vybrat správné knihy a texty a vědět, proč si je vybírá. Nestačí, že textu rozumí, ale umí ho také reprodukovat, sdílet s druhými, zapojuje dosavadní zkušenosti, získává další potřebu číst a v neposlední řadě četbu využívá ke svému dalšímu seberozvoji.

Takový člověk se velice lehce orientuje v dnešním přetechnizovaném světě a nečiní mu problém zapojit se bez obtíží do společnosti.¹ Z toho důvodu je zcela na místě snažení všech příslušných lidí k co největší čtenářské gramotnosti našich dětí. Všichni dobře víme, že mnohé děti v dnešní době číst nechtějí. Co je k tomu vede? Samozřejmě jednodušší a pro ně lákavější varianta televizí, mobilních přístrojů, internetu apod. Avšak v tomto případě je důležitá další otázka, zda čtou jejich rodiče. Víme přece, že se dítě učí nápodobou, a když doma takovou činnost nevidí, jak může vědět, že to může být zábavné, poučné, dobrodružné a tak dále? Děti číst potřebují, neboť se tím rozvíjí jejich fantazie, kreativita, sebedůvěra, určité hodnoty, postoj k životu. V případě, že děti nemají návyky čtení z domova, může situaci zachránit škola, popřípadě knihovna. Velkou roli tedy hraje učitelova schopnost přivést žáky ke knihám. To může jedině ten, kdo si sám nedovede život bez knihy představit a obstojně se orientuje v dětské literatuře. Důležitým východiskem pro výběr knihy bude také to, jakým způsobem knihy uspořádat do knihovny.² To znamená opět znát velmi dobře své žáky – čtenáře, umět jim poradit v případě nerozhodnosti, být jim oporou a stále jít příkladem. V současné době se ve školách stále více zavádějí moderní metody aktivního vyučování, mezi něž řadíme čtenářské dílny.

¹ Mgr. Altmanová Jitka a kol., Čtenářská gramotnost ve výuce, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, ISBN: 978-80-87000-99-1

² Černá Olga, Čtení není žádná nuda, Praha: Portál, 2014, ISBN: 978-80-262-0720-7

Diplomová práce shromažďuje a popisuje různé metody, které lze v rámci čtenářských dílen využít. Přináší rovněž interpretaci výsledků výzkumu provedeného v praxi. Součástí výzkumu je dotazníkové šetření, ze kterého je možné si udělat představu o tom, jak používají v rámci čtenářských dílen aktivizační metody učitelé v Plzeňském kraji.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

1.1.1 NÁSTROJ KE VZDĚLÁNÍ

Termín čtenářská gramotnost³ jako hlavní nástroj ke vzdělání. Jen čtenářsky gramotný člověk má schopnost plně zúročit a sdílet s ostatními své nabyté zkušenosti a prožitky. V moci pedagogů, školy, rodičů a dalších zúčastněných je vypěstovat v dětech několik základních schopností kritického uvažování⁴, aby se mohly ve svém životě co nejhodnotněji uplatnit. Proto je potřeba dohlédnout, aby žáci své čtenářské schopnosti a dovednosti neustále rozvíjeli. Vždyť četba člověku přináší radost, jedná se tedy o určitý vztah ke čtení, vnitřní motivaci. Svě zkušenosti a vědomosti z četby využívá ke svému rozvoji (neboli aplikuje), umí myšlenky uplatnit v reálném životě, sdílí je s ostatními. Přemýšlí o textu, z vlastní zkušenosti rozeznává shody a rozdíly, umí je popsat a zhodnotit (sděluje). Samozřejmě je i doslovné porozumění textu, slova tudíž správně chápe. K těmto pohledům čtenářské gramotnosti se přiřazuje další neméně důležitá schopnost a to je vysuzování. Pro žáky zvláště nižších ročníků je velmi nesnadné a těžko pochopitelné. Však je to dovednost získávaná celoživotním učením. Neustálým čtením se stále prohlubuje a zdokonaluje. Potom čtenář umí text kriticky zhodnotit, dělá závěry a vysleduje autorův záměr. Další schopností je metakognice, tzn., že čtenář volí zcela vědomě takové texty, které jsou pro něho vhodné, je schopen určité reflexe, překonává různé obtížnosti v obsahu a následně i ve vyjadřování a zhodnocení porozumění.

1.1.2 STUDIE PISA

Jak vyplývá z rozsáhlých studií PISA (Programme for International Student Assessment), jsou některé výsledky šetření alarmující. V oblasti měření výsledků vzdělání je celonárodní projekt PISA⁵ největším a nejdůležitějším výzkumem.

³ Altmanová Jitka a kol., Čtenářská gramotnost ve výuce, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, ISBN: 978-80-87000-99-1

⁴ Šafránková Kateřina, Metodika čtenářství, 2016, dostupné z http://www.ptac.cz/data/Metodika_ctenarstvi.pdf

⁵ Česká školní inspekce, 2016, dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

V příspěvku Bettiny Hurrelmann⁶ jsou tři důvody, proč je čtení přednější než sledování ostatních médií. Vyzdvihuje především efektivitu jazykového vývoje, vytváření poznávacích schopností a rozvoj v oblasti sociální a emocionální. Proto si Hurrelmann myslí, že čtenářské dovednosti jsou hlavním předpokladem i pro využívání jiných médií. Studie švýcarských vědců Heinze Bonfadelliho a Ulricha Saxera představila fakt, že lidé, kteří jsou dobrými a stálými čtenáři, jsou i lepšími televizními diváky. Ze sledování televizních pořadů si zapamatovali více informací než ti, kteří pravidelně nečtou, ale pouze sledují pořady v televizi. Výsledky výzkumu PISA říkají, že problémy se čtením si děti v patnácti letech nenesou z druhého stupně základní školy, ale vznikají již v rodině či na prvním stupni, ale až v pubertě je to nejpatrnější. Proto je důležité na prvním stupni ZŠ děti ve čtenářství podporovat a v co největší míře budovat kladný vztah ke knihám.

1.2 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

1.2.1 POJEM METODA

Metodou v podstatě myslíme celkové počínání učitele, jeho interakci se žákem, podněcování žáka k dosažení výchovně-vzdělávacího cíle.

Na běžných základních školách se preferuje výuková koncepce pedeutologická – to znamená, že žák je v roli pasivní a hlavním činitelem a organizátorem výuky je učitel. Učitel má tedy tu moc, aby byli žáci v hodinách aktivní, bavila je, a tudíž nevyrušovali a dobrali se žádoucího cíle.

V posledních letech se odstoupilo od klasických učebních plánů a začalo se vycházet z Rámcově vzdělávacích programů, které stanovují obecná doporučení, základní obsah výuky, výstupy a kompetence dle úrovně a druhu škol. Z toho je patrné, že učitelé mají volnou ruku v používání rozličných metod výuky. Dagmar Sitná⁷ ve své publikaci učitele vyzývá, aby se nebáli, aby různé metody a přístupy stále zkoušeli, důmyslně promýšleli a využívali pro žáky s ohledem na jejich věk a zkušenosti. Tímto přístupem učitelé získají spoustu zkušeností a samozřejmě i znalostí a mohou si tak být svými metodami jisti. Žákům tak zajistí příjemně strávené hodiny aktivní výukou. Tak by mohli dospět k modelu interaktivnímu

⁶ Kurka L., Čtenářství, jeho význam a podpora, Praha: Svaz knihovníků, Ceiba, 2008, ISBN: 80-85851-18-0

⁷ Sitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

(komunikativnímu), kdy sice žák bude aktivní, ale stále bude podporován a usměrňován učitelem. Vše možným způsobem by tedy učitel měl žáky učit tzv. kritickému myšlení.

1.2.2 INTENZIVNÍ ČTENÍ

Žákovi by nemělo být jedno, co a proč čte. Správně by měl k přečtenému zaujmout svůj vlastní postoj, na základě svých zkušeností a dovedností si vytvořit určitý vlastní názor, nepodléhat pouze danému dojmu, zkrátka jednat promyšleně, umět se v situaci orientovat a prosadit se. Vzpomeňme na citát Immanuela Kanta: „Neboj se užívat vlastního rozumu.“⁸ (Britské listy, 2017).

V dnešní době se hodně klade důraz na metody, které žáky co nejvíce aktivizují, na tzv. intenzivní čtení. Znamená to, že žáci, ať už jednotlivě, nebo ve skupinách jsou na takové úrovni, že aktivně vyjadřují svoje myšlenky, obhajují svůj názor a nejen že textu musejí co nejpřesněji rozumět, ale ještě k tomu lehce nalézají záměr autora a umějí najít různé souvislosti. Můžeme se setkat s povrchním nebo-li pasivním přístupem, který žáky nemusí tolik motivovat. Jejich aktivizace neprobíhá, úkoly splní správně, ale nepřemýšlejí nad nimi. Zajímavé je, že k takovým aktivitám Dagmar Sitná⁹ radí například pracovní listy takového typu, kde jsou formulovány různé otázky k textu a žáci na ně odpovídají a popřípadě vyhledávají určitá slova.

Pro každého učitele je příprava na jakoukoli vyučovací hodinu velice náročná, o to více, chce-li použít pro žáky právě zmiňované metody aktivního vyučování. Odměnou pro vyučujícího zůstává ohlas žáků v podobě kladných reflexí hodiny, a především v jejich nabytých vědomostech. Utváří-li se a prohlubuje-li se tím jejich kritické myšlení, může být učitel na své počínání právem hrdý a posílit smysl citátu J. L. Steelové:

„Kritické myšlení je nezávislé. Každý žák ve třídě si utváří vlastní názor, formuluje ústně či písemně své myšlenky, a může tak pociťovat svobodu myslet za sebe samé. Získaná informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.“¹⁰

(Steelová, 2007, str. 8)

⁸ Britské listy, občanské sdružení, 2017, dostupné z <http://blisty.cz/art/79158.html>

⁹ Sitná Dagmar, *Metody aktivního vyučování*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

¹⁰ Steelová, J. L. a kol.: *Co je to kritické myšlení. Příručka I. Kritické myšlení*, Praha, 2007, str. 8

Většina pedagogů odsouhlasí, že žáky baví více skupinové učení. Nejdůležitějším bodem však zůstává, jak žáky motivovat. Pro žáky základních škol je vhodná tzv. krátkodobá motivace, která je velice intenzivní, ale trvá jen krátce, pro starší studenty se používá dlouhodobá, tzn. že žáci zde využijí své cílevědomosti a snahy nadále se vzdělávat.¹¹ S dobrou motivací můžeme očekávat i lepší výsledky v učení. Při skupinovém učení se žáci učí nejen ze svých chyb, ale i z chyb svých spolužáků, jak již zmínil George Bernard Shaw: Jenom blázen se učí ze svých zkušeností, moudrý se učí ze zkušeností druhých.¹² (Geoffrey Petty, 2004, str. 7)

1.2.3 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

David Klooster (Hope College Michigan)¹³, lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ČR, uvádí: „Kritické myšlení je nezávislé myšlení - každý žák si vytváří své názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže myslet za toho druhého. Žáci se učí myslet za sebe samé. Kritické myšlení nemusí být nutně originální, mohu přijmout myšlenku nebo přesvědčení od druhé osoby, a přitom je pořád vnímat jako své vlastní.

Získání informace je východiskem, a nikoli až cílem kritického myšlení- nemůžeme myslet s prázdnou hlavou, potřebujeme fakta, nápady, texty, teorie, data a pojmy, ale nesmíme se u nich zastavit. Vedle kritického myšlení učíme žáky porozumět textům, podržet si podstatné informace. Výuka kritického myšlení je jednou z učitelových úloh, vedle několika dalších.

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit: vycházíme z lidské zvědavosti, kdy se chceme o daném dozvědět víc. Zvědavost je zde základní lidskou vlastností. Máme před žáka vystavit problém a zapojit jej do jeho řešení.

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech - myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snaží se ho podpořit přesvědčivými argumenty. Často existuje více řešení, a proto žáci musejí usilovat o prokázání logičnosti a praktičnosti svých řešení.

¹¹Sitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

¹²Geoffrey Petty, Moderní vyučování, Praha: Portál, 2004, str. 7, ISBN 80-7178-978-X

¹³Šrot David, Úroveň kritického myšlení u studentů andragogiky, Bakalářská práce, Zlín, 2015, dostupné z <http://docplayer.cz/9520171-Uroven-kritickeho-mysleni-u-studentu-andragogiky-david-srott.html>

Kritickým myšlením ve společnosti - diskusí, čtením, debatou či nesouhlasem - se zapojujeme do procesu, který prohlubuje a třídí naše vlastní postoje a názory. Učitelé se snaží sblížit učení ve třídě se životem mimo třídu.“¹⁴ (Lazárek Pavel, 2017)

Dále David Klooster uvádí i to, co není kritickým myšlením:
„memorování čili paměťové učení,
porozumění složitým myšlenkám,
tvořivé nebo intuitivní myšlení“¹⁵ (Košťálová Hana, 2017)

1.2.4 FÁZE UČENÍ

V souvislosti s rozvojem kritického myšlení se uvádějí tři fáze učení¹⁶.
Evokace – v první řadě si žáci uvědomí, co již o tématu znají, co si vybavují z předešlých zkušeností, samostatně přemýšlí. Je potřeba vzbudit jejich vnitřní zájem, zapojit je aktivně do procesu učení.
Uvědomění si významu – zde je potřeba udržet žákův zájem, použít takové aktivační metody, aby žák neztrácel pozornost. V této fázi žáci objevují nové, neznámé informace, výsledkem je něco nového, smysluplného.
Reflexe – získané nové poznatky žáci třídí, upevňují, dávají do souvislostí, systematizují. Cílem je, aby se žák naučil vyjadřovat své pocity a myšlenky vlastními slovy, neboť jen tak si může získané informace zapamatovat natrvalo.¹⁷

Čtenářství

Nejlepším možným způsobem, jak v žácích alespoň částečně podnítit potřebu číst a vzbudit zájem o knihy, je zavést do výuky především českého jazyka a literatury dílny čtení. S metodami uváděnými v této práci je možné pracovat i v jiných předmětech a tím zlepšit kvalitu učení a zaktivizovat žáky tak, aby je učení bavilo a sami si dokázali výuku zpestřit.

¹⁴ Lazárek Pavel, Metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení, 2017, dostupné z http://www.cestykatecheze.cz/_d/Metody-vedouci-k-rozvoji-kritickeho-mysleni.pdf

¹⁵ Košťálová Hana, Kritickémyšlení.cz, 2017, dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_premyslme

¹⁶ Grecmanová Helena a kol., Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: 2000, ISBN: 80-85783-28-2

¹⁷ Grecmanová Helena a kol., Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: 2000, ISBN: 80-85783-28-2

Žáci, kteří čtou pravidelně, jsou ve studiu úspěšnější, mají větší slovní zásobu, jejich vyjadřovací schopnosti jsou na vyšší úrovni a lépe chápou souvislosti. U nás na školách nejsou kurikulární dokumenty tak dobře propracované¹⁸, učitel v nich nenalezne popis, jak z žáka dobrého čtenáře vychovat. Záleží pouze na samotném pedagogovi, jak tuto situaci zvládne a zda se sám zajímá o možné varianty a metody přístupu k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Zavedením čtenářské dílny může učitel značnou mírou přispět k rozvoji čtenářských dovedností nejen u žáků, kteří jsou zvyklí si číst, ale i u žáků, kteří tyto návyky postrádají. Zavedením pravidelného čtení jim poskytne nevšední zážitky z četby, naučí je právě zmiňovanému kritickému myšlení a vytvoří čtenářskou společnost.

1.2.5 ČTENÁŘSKÉ DESATERO

Učitel by měl dítě respektovat včetně jeho názorů a zájmů, ale nevnučovat se mu. Každý by rád našel způsob, jak dítě nenásilně přivést ke knihám a vybudovat v něm pocit potřeby číst. Francouzský učitel a spisovatel Daniel Pennac se ve svých dílech nevěnuje pouze napínavým příběhům pro děti a dospělé, ale také bychom u něho našli odpovědi, jak by bylo možné žáky k četbě přivést. Především se domnívá, že radost, kterou děti od malička mají z různých vyprávění a čtení na dobrou noc ztrácejí tím, že jsou ve škole zkoušeni především z toho, zda čtou plynule, bez chyb a rychle, zda textu dobře rozumí a jestli je to správná kniha. Ve svém díle Jako román se Daniel Pennac zamýšlí nad příčinami dětského nečtenářství a jak by bylo možné dětem radost ze čtení vrátit. Uvádí deset práv čtenáře¹⁹, které by měl každý učitel i rodič respektovat.

1. Právo nečíst

Podle Pennaca je naprosto nesmyslné pohlížet na děti, které nečtou, jako na méněcenné. Předpokládá, že časem si zálibu ve čtení naleznou, ale prozatím je zajímají jiné věci. Avšak není vyloučené, že do knihovny přesto půjdou, například kvůli setkávání s přáteli, klidu nebo proto, že jim knihovnice věnují čas, povídají si s nimi.

2. Právo přeskakovat stránky

¹⁸ Šlapal Miloš a kol, Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-905036-8-7

¹⁹ Černá Olga, Čtení není žádná nuda, Praha: Portál, 2014, ISBN: 978-80-262-0720-7

Určitě se občas někdo setká s přepracovaným dílem, které je určeno právě dětem. To znamená, že text je upraven, zkrácen, zjednodušen a dle slov Pennaca v podstatě zcela znehodnocen. Myslí si, že by si samy děti měly umět vybrat, co je v díle zajímavá, a klidně ostatní řádky či celé stránky přeskočit.

3. Právo knihu nedočíst

Pokud se dítěti kniha nelíbí, nemusí ji dočíst. Může ji vyměnit za jinou knihu, dokud nenajde tu, která mu bude vyhovovat.

4. Právo číst tutéž knihu znovu

Pokud má dítě z četby určité knihy velký požitek a chce ji číst neustále dokola, nemělo by se mu v tom bránit s vysvětlením, že je potřeba číst zase něco jiného. Zřejmě to, co ho v četbě zaujalo, je pro něho vnitřní motivací a určitě ho to bude rozvíjet více, než když bude číst více knih.

5. Právo číst cokoli

Každému se líbí něco jiného, proto má každé dítě právo na svůj vlastní výběr. Je to jeho volba, jeho nahlížení na svět a není dobré mu předkládat knihy, o kterých si ostatní myslí, že jsou dobré a správné. Předpokládá se, že postupem času se každý dostane k jiné, zajímavější literatuře.

6. Právo na bovarysmus (choroba, přenosná textem)

neboli na to, co zrovna „letí“ a co chtějí číst všechny děti. Jsou posedlí svým idolem, chtějí kouzelný předmět, chtějí se dostat do budoucnosti či minulosti. Pennac se nad tím nepozastavuje a věří, že žádné takové chování nebude mít trvalé následky.

7. Právo číst kdekoli

Dítě potřebuje ke čtení klid a soustředění, proto je dobré nechat výběr místa pro čtení na něm, aby se cítilo v bezpečí a mělo z četby to správné potěšení.

8. Právo jen tak listovat

Dítě nemusí přečíst knihu celou, ale aby zjistilo, co ho zrovna v knize zajímá, je třeba, aby mělo možnost si knihu celou projít, aniž by se do ní zcela začetlo.

9. Právo číst nahlas

Pennac zde uvádí, že pokud čte člověk nahlas, je znát, zda se s textem ztotožňuje, či čte pouze daná slova. Pokud text nevnímá a jen předčítá, je to poznat a posluchače těžko zaujme. V případě, že čte to, co cítí, celým svým „já“, je schopen strhnout k četbě i své posluchače.

10. Právo mlčet

Pokud něco přečteme, zpravidla máme potřebu si o tom s někým pohovořit. Ale nemusí to být pravidlem. Pennac k tomu říká: „Naše důvody, proč čteme, jsou stejně podivné jako naše důvody, proč žijeme. A nikdo není oprávněn požadovat od nás, abychom se mu z tohoto soukromí zpovídali.“²⁰

1.2.6 ČTENÁŘSKÉ SCHOPNOSTI

Předvídání

Je to proces, při kterém se aktivují různé představy, které vznikají v mysli.²¹ Může to být na základě něčeho, co už člověk zná, kdysi věděl. Může to být ale i něco nového.

Kladení otázek

Pokud čtenář dobře textu porozumí, je schopen klást jakékoli otázky týkající se buď obsahu textu, nebo stylu a jazyka.

Vizualizace

Vizualizace je další možností, jak textu dobře porozumět. Je to schopnost převést přečtená slova do obrazu.

Shrnování

Čtenář by si měl z přečteného textu zapamatovat alespoň nejdůležitější fakta, nějaké podstatné informace, které jsou klíčové.

Vysuzování

Je to pochopení pouze naznačené informace²², rozpoznání autorova záměru, rozlišení smyšlené situace od skutečnosti, nalezení odpovědi na otázky i

²⁰Černá Olga, Čtení není žádná nuda, Praha: Portál, 2014, ISBN: 978-80-262-0720-7

²¹ RVP Metodický portál, 2017, dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/P%C5%99edv%C3%ADd%C3%A1n%C3%AD

²²Šafránková Kateřina, Metodika čtenářství, 2016, dostupné z http://www.ptac.cz/data/Metodika_ctenarstvi.pdf

v případě, že v textu přímo nejsou otázky zodpovězené, použití domněnek, nápadů.²³

Hledání souvislostí

Čtenář během čtení hledá různé souvislosti, které porovnává s vlastními myšlenkami, okolním světem, svými prožitky, zkušenostmi.

Monitorování

Je to dovednost, kdy čtenář stále text vnímá a dokáže říci, že textu rozumí. Nečte ho jen bezmyšlenkovitě, ale dává mu určitý smysl.

Určování důležitosti

Čtenář, který pozná mezi množstvím informací ty, které jsou velmi důležité, se může rozhodnout, které části textu je třeba věnovat náležitou pozornost, a tím i vyhledá pro něho jasnou informaci.²⁴

1.3 POMŮCKY K ROZVOJI KRITICKÉHO MYŠLENÍ

1.3.1 ČTENÁŘSKÉ KOSTKY²⁵

Obr.1



²³ RVP Metodický portál, 2016, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI.html/>

²⁴ Šafránková Kateřina, Metodika čtenářství, 2016, dostupné z http://www.ptac.cz/data/Metodika_ctenarstvi.pdf

²⁵ Čtenářské kluby, 2017, dostupné z <http://ctenarskekluby.cz/co-nabizime/pro-ucitele-a-knihovniky/nase-inspirace/>

Čtenářské kostky pomáhají žákům orientovat se v jejich myšlenkách, hlouběji proniknout do čteného textu a tím ho i lépe pochopit. Žáci zároveň porovnávají informace s tím, co již znají, shrnují podstatné informace, zlepšuje se jejich představitivost. Tyto operace se nazývají čtenářské strategie. Otázky, které tato metoda využívá, právě vedou k nevědomému, automatizovanému postupu uvědomování si zjištěných informací, žák se na text dívá z různých pohledů. Začíná se házet kostkou žluté barvy před započítím četby. Tyto otázky jsou motivací, aktivují mysl. Zelenou kostkou se hází během četby. Čtenář si díky otázkám na zelené kostce lépe příběh uvědomí. Oranžovou kostkou se hází na konci četby, jsou na ní otázky shrnující text. Čtenář se tak zamýšlí nad přečteným, rozvíjí představy, přemýšlí o přínosu četby pro jeho další vzdělávání.

„Žlutá kostka: OTÁZKY PŘED ČETBOU

Je příběh skutečný, nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?

Co myslíš, že se v příběhu stane?

Kdo knihu napsal?

Kdo knihu ilustroval?

Podívej se na název. O čem příběh asi bude?

Kterým slovům v názvu nerozumíš?

Máš nějaké zkušenosti či zážitky, které s příběhem mohou souviset?

Co bys chtěl/a, aby se v příběhu odehrálo?

Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?

Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví?

Může příběh nějak souviset s tvým životem? Jak?

Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem napadají?

Zelená kostka: OTÁZKY BĚHEM ČETBY

S kterou postavou se můžeš ztotožnit? Proč?

Připomíná ti příběh v něčem tvůj vlastní život?

Způsobilo vyřešení jednoho problému nějaký jiný problém?

Jak myslíš, že příběh skončí?

Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem ještě napadají?

Najdi v textu slova, která neznáš.

Vyber si v příběhu nějakou problémovou situaci. Jak by se jí dalo předejít?

Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit?

Vyber nějaký problém nebo zápletku, které se v příběhu objevují.

Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém?

Kde se příběh odehrává?

Které jsou hlavní postavy příběhu?

Oranžová kostka: OTÁZKY PO ČETBĚ

Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?

Převyprávěj příběh, který jsi četl/a.

V čem se odlišuješ od hlavní postavy?

Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?

V čem se podobáš hlavní postavě?

Vyhledej odstavec, kde se objevuje popis.

Jaká je hlavní myšlenka příběhu?

Jaké ponaučení si z příběhu můžeš odnést?

Jak asi příběh skončí?

Dotýká se příběh tvého života? Jak?

Jak se nějaký problém v příběhu vyřešil?

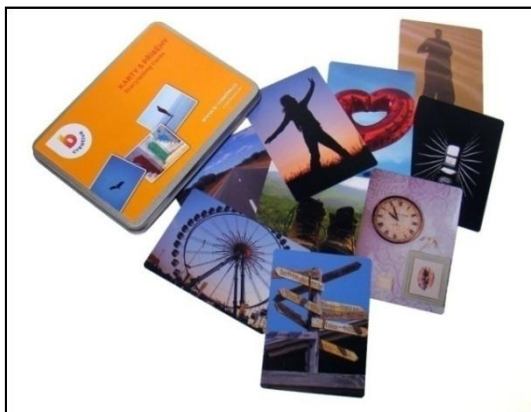
Řekni stručně, o čem příběh vypráví.

Navrhni jiný konec textu.²⁶ (Čtenářské kluby, 2017)

²⁶ Čtenářské kluby, 2017, dostupné z <http://ctenarskekluby.cz/co-nabizime/pro-ucitele-a-knihovniky/nase-inspirace/>

1.3.2 KARTY S PŘÍBĚHY²⁷

Obr.2



Na kartách jsou fotografie nejen běžných denních situací, se kterými se žák zpravidla setkává, ale i obrázky se symboly představujícími jakékoli radostné i neradostné pocity, touhy, obavy apod. Pro motivaci dětí je to výborný prostředek, neboť slouží k podněcování mysli, nutí žáky přemýšlet, můžeme je využít k upevnění sebevědomí, zlepšení konverzace, navázání kontaktů atd.

1.3.3 MOŘE EMOCI²⁸

Obr.3



²⁷ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-s-pribehy--storytelling-cards>

²⁸ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards>

Karty s obrázkem velryb jsou dobrou motivací a děti jistě zaujmou. Nejen pro děti je velmi těžké emoce zvládnout, vyřknout či pojmenovat, ale podle různých výrazů obličeje na kartách pro ně bude snadno rozeznatelné, o jaké psychické rozpoložení zde půjde. Pracovat s kartami lze mnoha způsoby, záleží jen na pedagogovi, k jakému cíli chce s žáky dospět.

1.3.4 TANDOO KARTY²⁹

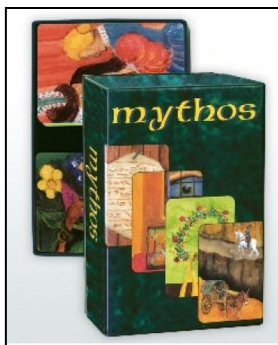
Obr.4



Tyto karty je možné využít různými způsoby, ke zlepšení komunikace, uvědomění si sebe samého v postavení ke skupině či ke spolužákovi. Karty znázorňují pocity, touhu, radost, přání, potřeby, lásku, nenávist, konflikt apod.

1.3.5 MYTHOS KARTY³⁰

Obr.5



²⁹ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-tandoo--pary-a-dvojice>

³⁰ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-mythos-karty--myty-a-vypraveni>

Žáci se prostřednictvím těchto karet dostávají do světa mýtů a legend, trénují svoji fantazii a představivost. Díky neskutečnému světu bude pro děti vyprávění příběhů plné tvořivosti a objevování.

1.3.6 KARTY SAGA³¹

Obr.6



Pomocí obrázků na kartách SAGA se děti přenesou do říše snů, fantazie a kouzel. Podněcují žákovy vyprávění, psaní i další tvorbu. Mohou dobře posloužit jako doplněk ke kartám Mythos. Jako inspiraci lze využít k metodě Volné psaní.

1.3.7 KARTY COPE³²

Obr.7



Pro vypořádání se s určitou zátěžovou situací jsou dobrým pomocníkem karty COPE. Jejich užití je vhodné jak pro skupinovou práci, tak i pro práci

³¹ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-saga--pohadky-myty-legendy>

³² B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-cope-karty--trauma-a-stres>

s jednotlivcem. Coping strategií³³ je označována dovednost zvládat traumatické zážitky a stresy. Této dovednosti je potřeba se celoživotně učit. Díky těmto kartám se žáci mohou na těžko zvládnutelné situace nejen dopředu připravit, ale také se v případě problému s nimi lépe vypořádat.

1.3.8 KARTY PERSONA³⁴

Obr.8



Karty s vyobrazením lidských postav různých národností, kultur a hodnot je možné využít k určení charakteristiky, zamyšlením se nad pocity, k označení známých osob ve svém okolí, s určitým typem se identifikovat a vymyslet tak svůj příběh. Pomůcka se hodí například ke čtenářské metodě tabulka postav.

1.3.9 KARTY CESTA ŽIVOTEM³⁵

Obr.9



³³ Kosek Martin, Články a studijní texty, 2017, dostupné z <http://www.martinkosek.com/clanky/clanky-a-studijni-texty/psychologie/narocne-zivotni-situace-a-coping-strategie.html>

³⁴ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-persona--lide-ruznych-tvari-a-kultur>

³⁵ B-creative, 2017, dostupné z <http://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-cesta-zivotem--inspiracni-karty>

Další velmi příjemnou a pro děti inspirační pomůckou jsou karty Cesta životem. Díky milým obrázkům a doprovodným textům si děti mohou připomenout vlastní zážitky a zkušenosti, rozvíjet svoji fantazii, adekvátně reagovat na daná témata, uvědomovat si pozitivní i negativní emoce.

Veškeré karty a pomůcky se dají různě kombinovat a používat současně dle vlastního uvážení. Sady karet lze libovolně upravovat, vyjmout nepotřebné, popřípadě v kombinaci jiných karet či pomůcek. Záleží na zvoleném vzdělávacím cíli, na schopnostech žáků, věku žáků apod.

Zde jsou uvedeny stěžejní pomůcky využívající se ke čtenářským metodám, avšak našli bychom jich více. Někteří učitelé si vyrábí své vlastní obrázkové osnovy, karty či jiné pomůcky, aby vyvolali zájem žáků o knihy a probudili v nich kreativitu vedoucí ke kritickému myšlení.

1.4 KOMPETENCE

1.4.1 POJEM

Jak již bylo řečeno v kapitole čtenářská gramotnost, je zapotřebí, aby každý člověk byl do života vybaven určitou gramotností neboli klíčovými kompetencemi. Každý se od narození učí novým věcem a především v době předškolní a školní výchovy získává vědomosti, schopnosti a dovednosti a také různé postoje a životní hodnoty, které neustále rozvíjí. Správně zvolenou vyučující metodou můžeme u žáků jejich kompetence rozvíjet tak, aby byl splněn požadovaný cíl výuky. Každá vyučující metoda tyto klíčové kompetence rozvíjí a je jen na učiteli, jak se mu kritické myšlení podaří v žácích evokovat. Je zapotřebí oceňovat a podporovat takové myšlení, které se neřídí jedinou šablonou, ale dochází k různým střetům mezi názory a neexistuje pouze jediná správná odpověď.³⁶

1.4.2 DRUHY KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Kompetence k učení - žák vybírá pro své učení vhodné metody a strategie, vlastní učení plánuje, organizuje, je ochotný věnovat se učení celý život,

³⁶ Grecmanová Helena a kol., Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: 2000, ISBN: 80-85783-28-2

vyhledává a chápe informace, systematicky je propojuje a využívá v životě, poznává smysl a cíl učení.

Kompetence k řešení problémů - vnímá a rozpozná určité situace a pochopí problém, je schopen promyslet a naplánovat řešení, přemýšlí o příčinách, jedná dle vlastního uvážení, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, při neúspěchu se nenechá odradit, své činy zhodnotí.

Kompetence komunikativní - vyjadřuje se výstižně, správně v mluveném a psaném projevu, ve správném časovém sledu, kultivovaně, porozumí hovoru, adekvátně na něj reaguje, zapojuje se do diskuzí, obhájí svůj názor, využívá dostupné prostředky komunikace, využívá získaných dovedností k vytváření vztahů a k soužití s ostatními lidmi.

Kompetence personální a sociální - spolupracuje účinně ve skupině, pomáhá vytvářet klidné a pozitivní klima, přispívá svým chováním k upevnění dobrých mezilidských vztahů ve skupině, respektuje ostatní v jejich názorech, své jednání usměrňuje tak, aby dosáhl vlastního pocitu sebeúcty, samostatně se rozvíjí a získává sebedůvěru.

Kompetence občanská - chápe základní pravidla a normy ve společnosti, uvědomuje si svá práva a povinnosti, respektuje své okolí, váží si ostatních lidí a je k nim empatický, je si vědom potřeby ochrany a ocenění našich kulturních a historických hodnot.

Kompetence pracovní – znalosti a zkušenosti využívá pro své přípravy na budoucnost, ve prospěch svého osobního rozvoje, k pracovním činnostem nahlíží nejen z pohledu kvality a společenského významu, ale také s ohledem na bezpečnost svoji i ostatních, dodržuje veškerá pravidla a nástroje, vybavení a materiál používá bezpečně, rozumí podnikatelskému záměru a chápe jeho podstatu a rizika.³⁷

1.5 ČTENÁŘSKÉ METODY

1.5.1 BRAINSTORMING

Brainstorming, nebo-li „bouři mozků“ učitel připraví během krátké doby. Bude pro něj náročné rozhodnout, do které fáze výuky metodu zařadit. Lze ji použít jako

³⁷ Výzkumný ústav pedagogický Praha, Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň: Bílý slon, 2007, ISBN: 978-80-87000-07-6

motivaci na začátku vyučovací hodiny, v průběhu hodiny ke zjišťování názorů žáků k danému tématu nebo k vyřešení určitých problémů a v neposlední řadě lze metodu využít na konci výuky například k opakování či vytváření návrhů, jak probíranou látku dále využít atd. Žáci využívají svých dřívějších zkušeností.³⁸ Čím více nápadů třída má, tím lépe. Je žádoucí vyvarovat se moc širokého tématu, aby se žáci nemohli v problému ztráct. Proto se doporučuje takový námět, který je jasný, jednoduchý, a žáci brzy vyčerpají veškeré nápady a zároveň i hodnocení úkolu bude snadnější.

Tato metoda rozvíjí především kompetence: komunikativní, personální a sociální a k řešení problémů.

Realizace: Metodou mohou pracovat různě velké skupiny, čtveřice, pětičky, ale i celá třída. Na učiteli je, aby žáky dovedl ke správnému cíli výuky. Délka trvání brainstormingu záleží na tématu, připravenosti žáků a schopnosti učitele žáky vést správným směrem. Zpravidla 5 – 15 minut.³⁹

Myšlenkou brainstormingu je najít a přednést jakýkoli názor, nápad a umět ho kriticky posoudit. Můžeme tedy tuto metodu rozdělit do dvou fází. Na spontánní, kde žák uplatní svoji kreativitu, a na racionální, logickou.⁴⁰ Důležitou roli zde hraje zapisovatel, kterého zastupuje buď sám učitel, nebo zvolí některého ze žáků. Uspořádání žáků a zapisovatele je libovolné. Mohou zůstat v lavici nebo sedět v kroužku. Zapisovat se může na tabuli, list papíru, flipchart apod.

Pravidla a zásady: každý nápad se zapisuje, nápady nesmí být hodnoceny, zesměšňovány, kritizovány. Totéž platí i pro autory nápadů. Každý žák řekne vše, cokoli ho napadne. Účast je dobrovolná, nemusí mluvit každý. Předem jsou stanovena pravidla sdělování své myšlenky, aby nemluvilo více žáků současně. Učitel tedy vyvolává jednotlivě. Nejdůležitější zásadou pro učitele je nehodnotit kvalitu příspěvků žáků, neupozorňovat na žáky, kteří se nechtějí zapojit, neustále motivuje třídu k rozvíjení činnosti, zachovává jejich jazyk. Pouze v případě formulační neobratnosti může žáka podpořit a pomoci mu s vyhledáním správných slov. Tyto zásady žákům vytvářejí bezpečné a přátelské prostředí, upevňují jejich sebevědomí.

³⁸ Dubec Michal, Zásobník metod používaných v OSV, Praha: Odyssea, 2007, ISBN: 978-80-87145-02-9

³⁹ Šitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

⁴⁰ Abeceda, o.s., Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, 2016, dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>

Hodnocení: probíhá na závěr, hodnotí se, jak byla celá skupina aktivní, učitel musí postupovat velice citlivě, vyzdvihnout například příspěvky žáků, kteří si nebyli tolik jistí. Zda se vytčený cíl podařilo splnit apod.⁴¹

1.5.2 DISKUZE

Metodu je nejlépe použít ke zjištění názorů žáků na určité téma. Jelikož je diskuze základem komunikace ve společnosti, měla by proto být i pro učitele základní metodou práce. Není náročná na přípravu učitele, ale je složité stanovit rozsah a zaměření vybraného tématu, na dodržení všech zásad pro verbální i neverbální komunikaci. Diskuze by neměla probíhat v kolektivu nad 16 žáků. Učitel při větším počtu tříd rozdělí na dvě skupiny. Každá diskutuje samostatně. Popřípadě diskutuje jedna polovina a druhá má zadaný jiný úkol - samostudium, vyhledávání informací z literatury, internetu apod.

Diskuze rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní, sociální a personální. Podle stanoveného cíle a rozvíjené klíčové kompetence rozhodne učitel o tématu a do jaké části výuky ji zařadit. Učitel průběh diskuze usměrňuje, svým příkladem podporuje zúčastněné, sleduje cíl, vhodně reaguje na různé příspěvky, koriguje průběh diskuze.

Pomáhá tak, že se vhodným způsobem do diskuze zapojuje, například si ověřuje, že správně příspěvku porozuměl: „Myslíš tedy, že...“ Pochválí: „To se mi velmi líbí...“ Dbá na spád diskuze s vtipem, souhlasem. Koriguje průběh: „Je těžké tvrdit, že...“ Shrnuje jednotlivé výsledky: „Můžeme se shodnout na tom, že...“

Hodnotit diskuzi je velmi těžké, proto si učitel může pomoci záznamových archem pro oblast, kterou chce právě sledovat, například jak se žáci zapojují, jak jsou připravení, verbální, neverbální komunikace, zájem o téma, úroveň vyjadřování, zapojení žáků, dodržení pravidel apod.⁴²

1.5.3 VÝZKUMNÉ TÝMY

Tato metoda učí žáky, aby se nad textem zamýšleli z různých stran. Žáci se učí mezi sebou komunikovat, navazují třeba i nová přátelství, také se vzájemně respektují. Třída se rozdělí do několika skupin, nejlépe po 4 žácích. Každá skupina si zvolí svůj vlastní název, který může ostatní pobavit, zaujmout.

⁴¹Sitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

⁴²Sitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

Přehled úkolů pro jednotlivé skupiny:

Zachycení hlavní myšlenky, text celkově vysvětlit, shrnout, zabývat se klíčovými slovy.

Jako název skupiny mohou žáci zvolit například „Sumaři.“

Další skupina může být „Souhlasící“, jejich úkolem bude vysvětlit, proč s textem souhlasí, co je na něm správné, užitečné, zajímavé, a vysvětlí proč.⁴³

Skupina s názvem „Odmlouváči“ naopak vysvětlují, proč jsou podle jejich názoru nápady nesprávné, proč s nimi nemohou souhlasit.

Další skupina s názvem „Vzorové“ předloží jasné příklady, jak využít informace v praktickém životě.

Další skupina „Tážese“ vypracuje seznam otázek, na které je dobré znát odpověď. „Zkoušející“ vyhotoví krátký opakovací test, popřípadě soutěž, kvíz apod.⁴⁴

1.5.4 BURZA KNIH

Pro zvýšení zájmu o knihy a samotné čtení je možné s žáky připravit burzu knih. Tato metoda spočívá v jednoduchém úkolu pro žáky. Přinesou si z domova knížku, kterou četli nebo zrovna čtou. Dají do ní záložku na stránce, o které se domnívají, že by mohla ostatní spolužáky zaujmout. Ve škole všechny děti položí své knihy na různá určená místa. Každý žák si jednu knihu vybere a během určeného času čte v místě záložky. Poté na záložku napíše svůj komentář a knihu vrátí na původní místo, aby si ji mohl přečíst jiný žák. Výměna může proběhnout dvakrát, třikrát. Na konci výuky si každý žák vezme svoji knihu a přečte si komentáře. Metoda burza knih v žácích evokuje jejich vlastní pocity z přečteného úryvku, žák se učí pocity vyjádřit psaným textem, kriticky hodnotí a srovnává s vlastními zkušenostmi.⁴⁵

1.5.5 KOSTKA

Tato metoda kritického myšlení se skládá ze šesti bodů, otázek, na které má žák odpovědět podle situace. Má možnost popsat svůj zážitek z různých hledisek.

⁴³Sitná Dagmar, *Metody aktivního vyučování*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

⁴⁴Sitná Dagmar, *Metody aktivního vyučování*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

⁴⁵ Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ*, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, 2017, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>

Popiš - zde je možné popsat vše, co vidíme, žák se může zaměřit na postavy, na děj, na prostředí apod.

Porovnej, srovnaj – zde žák propojuje své dřívější zkušenosti či znalosti, srovnává s jiným literárním dílem, může připomenout situace z jiných předmětů.

Asociuj - co ti to připomíná, na co sis momentálně vzpomněl? Žák se může nechat inspirovat svojí fantazií, může zaznamenat vše, co mu vytanulo na mysl.

Analyzuj – žák zde přemýšlí o tom, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané. Vybere si nějakou složitější skutečnost a snaží se ji zjednodušit, rozložit na jednodušší části.

Aplikuj – zde má možnost si představit, k čemu se to hodí, jak by to mohl použít, co by s tím mohl dělat.

Argumentuj pro a proti – zde zaujímá určitá stanoviska, používá pro jejich obhajobu jakékoli argumenty.

Metodu je nutné přizpůsobit věku žáků, je možné vybrat pouze některé varianty. Není nutné dodržet všech šest bodů. Záleží na zvoleném textu a schopnostech žáků. Nejprve je žádoucí s žáky společně metodu vyzkoušet, aby vše správně pochopili a získali představu, k jakému cíli se mají dostat.⁴⁶

1.5.6 VOLNÉ PSANÍ

Metoda volné psaní má stanovená pravidla, která se musí dodržet. Žáci po stanovenou dobu neustále píší vše, co je napadne. Včetně toho, co zrovna momentálně cítí, a to i v případě, že je vůbec nic nenapadá. Zkrátka není možné, aby přestali psát. Žák má k dispozici slovo, slovní spojení či větu, kterou zadá učitel. Napoprvé bude pro žáky obtížné toto cvičení splnit. Je to otázka nácviku. Po několikáté už pro ně bude úkol o něco jednodušší. Žáci mají možnost objevit v sobě nečekané nápady, souvislosti, myšlenky. Rozvíjí tak slovní zásobu, zamýšlí se nad sebou samým, učí se vyjádřit myšlenku, rozvíjí fantazii a představivost, učí se zaměřit se na určitou myšlenku a neodbíhat od tématu, rozvíjet pohotovost, vnímat lépe čas.⁴⁷

⁴⁶Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, 2017, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>

⁴⁷ Respekt neboli.eu, 2017, dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

1.5.7 TABULKA POSTAV

Učitelé by měli u žáků rozvíjet schopnost nejen doslovnému porozumění textů, ale pracovat i na tom, aby žáci uměli číst „mezi řádky“. S tabulkou postav žáci získají povědomí, jak nejlépe pracovat s vnější i vnitřní charakteristikou literární postavy.

Po přečtení textu se doslovně zapisují do tabulky výroky literární postavy a také to, co postava dělá, co si myslí, co se dá z jejího myšlení vyvodit, jaká je její motivace apod. Tabulka postav se dá i nadále využít jako závěrečné zhodnocení, může sloužit jako základ pro další dílny, např. pětílístek, životabáseň, diamant aj.

Příklad:

Tab.1

POSTAVA	CO DĚLÁ	CO ŘÍKÁ	JAK SE CÍTÍ (můžeš domyslet)	JAKÉ MÁ VLASTNOSTI (můžeš domyslet)

48

Jinou variantou je nabídka několika postav a různých charakteristik, žáci pomocí odpovědí „ano“, „ne“ u každého políčka označí správnost či nesprávnost tvrzení. Podporujeme je tedy v jejich přesvědčovacích schopnostech, odpovědi se mohou u každého žáka lišit a je jen na nich, jak ostatním své myšlenky vysvětlí.

⁴⁸Metodický portál RVP, 2017, dostupné z <http://dum.rvp.cz/materialy/london-j-bily-tesak.html>

Příklad:

Tab.1

POSTAVA	uměl kouzlit	někomu ublížil	byl veselý	lidem pomáhal
1.(jméno postavy)				
2. (jméno)				
3. (jméno)				
4. (jméno)				

1.5.8 PŘEDVÍDÁNÍ Z KLÍČOVÝCH SLOV

Nejlépe je využít tuto metodu k počáteční motivaci žáků, neboť rozvíjí fantazii, propojuje čtenářské a životní zkušenosti. Je vhodné ji tedy zařazovat před probíraným tématem, před čtením textu, v úvodu vyučovacích hodin.

Z textu učitel vybere čtyři nebo pět klíčových slov, pojmů, které zapíše na tabuli. Žáci následně přemýšlejí, jak mohou slova spolu souviset, dále předvídají možná propojení, vztahy. Žáci díky této metodě mohou využít již své nabyté zkušenosti a vědomosti, uplatňují je v diskuzi. Pokud mu jiný žák předloží pádný důkaz o nepravdivosti jeho tvrzení, je dobré, aby se žák naučil respektu a uznal i jiné možnosti a nelpěl pouze na názoru svém. Předvídáním se mohou žáci naučit příběhy sestavovat například na základě vybraných vhodných slov z textu. Naučí se taktéž správnému sledu děje - začátek, zápletka, řešení a závěr.⁴⁹

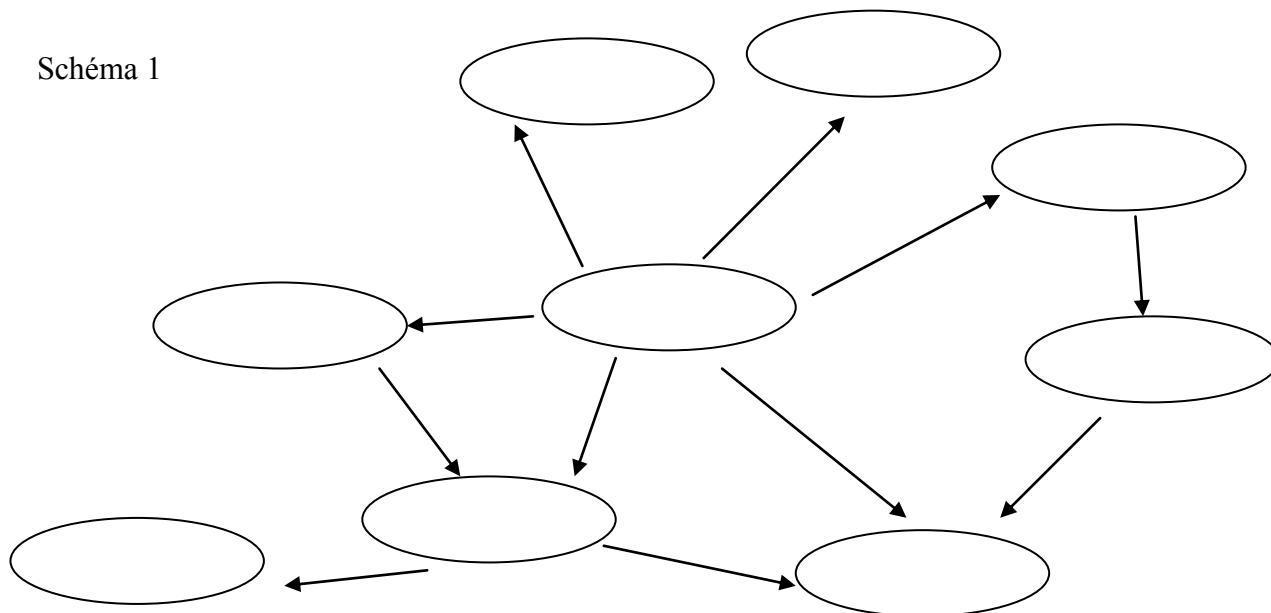
1.5.9 MYŠLENKOVÁ MAPA

Jak žáky vhodným způsobem motivovat k řešení životních situací a ještě k tomu zábavnou formou? K tomu nám dopomůže metoda pojmových neboli myšlenkových map. Díky nim se děti naučí události, které zažijí, vytřídit, rozpoznat, získají určitý vhled do problému a navíc se ho naučí pojmenovat. Během svého učení jsou žáci schopni pojmy obměňovat, doplňovat a také prohlubovat právě podle svých již dříve nabytých zkušeností a vědomostí. Podle Tonyho Buzana je funkce lidské mysli přirovnávána k neuronu, to znamená, že

⁴⁹ Macháčková Jitka, Efektivní zvyšování čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ v rámci českého jazyka, str.18 , dostupné z https://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/archiv_zp/abc/Efektivni_zvysovani_ctenarske_gramotnosti_na_1_stupni_v_ramci_ceskeho_jazyka.pdf

mysl je uspořádána strukturovaně, a ne lineárně. Z toho vyplývá, že myšlenková mapa v žácích může vyvolat potřebný proces k uvědomění a pojmenování různých pojmů a dále vztahů mezi nimi. Touto tvořivou činností je možné u žáků přispět k rozvoji kritického myšlení a řešení problémů.⁵⁰

Schéma 1



1.5.10 METODA VÍM - CHCI VĚDĚT - DOZVĚDĚL JSEM SE

Tab.2

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE

Učitel žákům rozdává tabulku a přednese jim zvolené téma. Vybídne je, aby se zamysleli nad tématem a vše, co je napadne, zapsali do kolonky „vím“. Připomene, že nemusí psát pouze takové informace, o kterých určitě vědí, že jsou správné, ale aby zapsali i to, čím si nejsou stoprocentně jisti. Následně je možné uplatnit metodu brainstormingu k shrnutí toho, co žáci zapsali. Je možné ve dvojicích či skupinově. Žáci si mohou nové poznatky do kolonky vím zapsat.

Dále je možné postupovat opět skupinově či jednotlivě a zapisovat do kolonky chci vědět. Učitel také vše запиše na tabuli formou skupinového brainstormingu. Žáky může usměrňovat, v případě potřeby jim dávat pomocné otázky tak, aby to splnilo jeho očekávání a byl splněn vzdělávací cíl. Po zapsání rozdává texty a po

⁵⁰ Vaňková Petra, Možnosti využití pojmových map ve výuce, Praha: Univerzita Karlova, Ped. fakulta, 2014, ISBN: 978-80-7290-802-8

přečtení žáci zapisují zjištěné informace do kolonky dozvěděl jsem se. Je potřeba žákům vysvětlit, aby si zapisovali informace ucelené, ne pouze heslovitě. Ale aby informace dávala smysl. Žáci nyní mohou zjistit, zda našli potřebné odpovědi na své zapsané otázky v kolonce chci vědět. Aby si žáci zapamatovali správné informace, je nutné dbát na celkové shrnutí všech otázek a odpovědí, znovu vše prodiskutovat a především na všechny dané otázky nalézt odpověď například i mimo školu domácí přípravou. Doporučuje se vybírat text méně složitý, ale se zajímavými informacemi odpovídající věku žáků. Žáci se touto metodou učí formulovat otázky, předkládat argumenty, přemýšlet o přečteném, komunikovat, shrnovat a ověřovat si informace, vybírat důležité, vypisovat ucelené poznámky.⁵¹

1.5.11 SKLÁDANKOVÉ UČENÍ

Touto metodou se žáci naučí správně porozumět informacím z textu, vyhledat podstatné, správně je interpretovat.

Popis metody: žáci jsou rozděleni do skupin zhruba po čtyřech, každý dostane jiný text, ale ke stejnému tématu. Je určen čas, po který by měli text přečíst. Poté se žáci přesunou do skupin, kde mají všichni stejný text, který právě přečetli. Spolu o něm diskutují, hledají podstatné informace, co je srozumitelné a domluví se na tom, jak a co naučí své spolužáky, až se vrátí do svých původních skupin. Po uplynutí určeného času se tak učiní a žáci se mezi sebou vzájemně učí. Důležité poznatky z jednotlivých textů se postupně učí, probírají nesrovnalosti, vysvětlují si je navzájem, mohou si dělat zápisky do sešitu. Učitel zpravidla určí, v jakém pořadí mají žáci texty probírat, záleží na logickém uspořádání.

1.5.12 ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM

Na začátku výuky se doporučuje začít s aktivitou předvídání z klíčových slov, předvídání z názvu nebo předvídání z obrázků. Čtení s předvídáním rozvíjí schopnost vysuzovat, posuzovat či vyvozovat, předvídat, vyjasňovat si skutečnosti, porozumět správně textu, hledat a nalézat souvislosti.

Tuto metodu lze doplnit o předem připravenou tabulku, kterou učitel žákům rozdává a oni si ji mohou průběžně doplňovat. Nebo se metoda použije formou diskuze.

Učební text je rozdělen na několik částí, které žáci čtou postupně a mezi pasážemi předvídají, jak se bude příběh vyvíjet dál, co která postava učiní apod. Záleží na vyučujícím, jak třídu povede, jaká klíčová slova zvolí pro počáteční motivaci a

⁵¹ Místo pro život-didaktický portál, 2017, dostupné z <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=543>

formou reflexe vždy všichni zhodnotí, zda se odhad povedl či ne. Není důležité, aby se žákům předpověď přesně splnila, ale klade se důraz na správné odůvodnění svého mínění. Žák by měl chápat, že neudělal žádnou chybu, pokud mu předpověď nevyšla.

Touto metodou tedy žák shrnuje, jak se příběh bude dále vyvíjet, své názory si zdůvodňuje buď tím, co se v textu dozvídá, nebo dle svých zkušeností a znalostí.

Dále sám vyvodí, že to, co se dočetl, souvisí s vlastními poznatky či s jinými texty a popřípadě tomu odporuje. Umí sestavovat různé otázky a odpovídat nejen na ně, ale i na otázky položené jinou osobou.

Pozná, pokud některému slovu či myšlence neporozuměl, a snaží se pomocí kontextu správnost významu odvodit a následně se ujistit u učitele, ve slovníku aj.⁵²

1.5.13 ČTENÍ S TABULKOU PŘEDPOVĚDÍ

Obměna čtení s předvídáním či předvídání z klíčových slov. Dle učitelovy fantazie je možné tyto tři metody různě kombinovat, záleží vždy na vzdělávacím cíli, schopnostech žáků a zvoleném textu. Žák má přehled informací před sebou a tím může textu lépe porozumět. Učitel žákům rozdává tabulku s otázkami k textu, žák dle svých zkušeností či představy ji doplňuje na základě textu, který je rozdělen zpravidla na tři části, které žák dostává průběžně, aby nemohl nahlížet, jak příběh doopravdy pokračuje. Jednou z otázek může být, aby žák popsal na základě obrázku, klíčového slova apod., o čem si myslí, že příběh bude. Na další otázku, jak si myslí, že bude příběh probíhat dále, odpoví po přečtení prvního úryvku. Po dalším úryvku vyplní například otázku, zda jsou nějaké důkazy, že se příběh takto bude vyvíjet a uvede jaké. Nakonec může například vyplnit, co se doopravdy dočetl.⁵³

1.5.14 LITERÁRNÍ KROUŽKY

Než začnou žáci číst text, dostanou skupinový úkol. Každá skupina si rozdělí různé role. Mezi základní role patří Tazatel (zkoumá smysl textu a rozebírá ho), Ilustrátor (text převádí do grafické podoby), Spojovatel (text zkoumá z hlediska možnosti propojení s vlastním životem), Mistr pasáží (vybírám takové úryvky, které

⁵² RVP, Metodický portál, 2017, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI.html/>

⁵³ Místo pro život, portál pro učitele, 2017, dostupné z <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=1826>

je dobré si zapamatovat). Je možné vymyslet i další role, například Shrnovač (celý text shrne několika slovy), Detektiv (vyhledává slova, která jsou zajímavá či jim nerozumí, popřípadě jsou pro něho důležitá), další skupina se může například zaměřit na určité postavy, prostředí atd.⁵⁴

1.5.15 PODVOJNÝ DENÍK (DVOJITÝ ZÁPISNÍK)⁵⁵

Tato metoda slouží k tomu, aby žák daný text četl vnímavě a zároveň měl možnost formulovat svůj vztah ke čtenému. Cílem je propojovat text s vlastními zážitky, zkušenostmi, pocity, asociacemi či náladami. Metodu lze aplikovat na kratší texty, ale i na celé knihy, vhodná je pro texty beletristické, populárně naučné i odborné.

Základem je čistá stránka, která se rozdělí vvislou čarou na dvě poloviny. Do levé poloviny se vypisují doslovné citace - slova, věty, pasáže z čteného textu, pravá polovina slouží k zaznamenání vlastních myšlenek a komentářů.

Tab.3

CITACE Z TEXTU	VLASTNÍ KOMENTÁŘE
Vypiš část textu, která tě zaujala, připomněla ti vlastní zážitek, nesouhlasíš s ní, je pro tebe záhadou, překvapila tě...	Proč sis vybral právě tuto pasáž, co ti připomněla, s čím nesouhlasíš, čemu nerozumíš, co tě překvapilo...

V levé části by se měly objevit pasáže, které žáky něčím zaujaly, připomněly jim nějaký vlastní zážitek, vyvolaly v nich obavy či nesouhlas překvapily je,... (podle zadání vyučujícího). Zápisky je vhodnější provádět již v průběhu četby, nikoliv až po přečtení, není pak nutné číst text dvakrát. Druhá část tabulky pak slouží k zaznamenání vlastních myšlenek, asociací, pocitů, nápadů...

Metoda umožňuje žákovi reagovat na vlastní úrovni s využitím vlastních zkušeností, nutí ho o textu přemýšlet a formulovat vlastní myšlenky a názory.

⁵⁴ Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>

⁵⁵ Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>

Žáci mohou zápisky sdílet ve dvojicích, případně ve skupině. Učí se tím zbavovat se ostychu a trémy před ostatními, zjišťují, že na jejich názoru záleží. Učitel by měl vhodnými otázkami vést žáky k dalšímu přemýšlení, upozorňovat je na zajímavé myšlenky a pomáhat jim vsadit je do kontextu.

Pokud pracují všichni žáci s totožným textem, je možné očíslovat jednotlivé řádky a během sdílení již pak mohou před přečtením citace oznámit číslo řádku, aby se ostatní v textu lépe orientovali.

Tato metoda je vhodná ve druhé fázi učení - uvědomění si významu nových souvislostí.

1.5.16 TROJITÝ ZÁPISNÍK⁵⁶

Jde o obdobu podvojného deníku (dvojitého zápisníku). Stránka je rozdělena na tři sloupce, poslední sloupec je určený pro vyjádření spolužáka, případně učitele.

Tab.4

CITACE Z TEXTU Vypiš část textu, která tě zaujala, připomněla ti vlastní zážitek, nesouhlasíš s ní, je pro tebe záhadou, překvapila tě...	VLASTNÍ KOMENTÁŘE Proč sis vybral právě tuto pasáž, co ti připomněla, s čím nesouhlasíš, čemu nerozumíš, co tě překvapilo...	KOMENTÁŘE SPOLUŽÁKA, UČITELE

Žák má po vyplnění okamžitou zpětnou vazbu, která zůstává písemně zaznamenána, na rozdíl od podvojného deníku, kde sdílení probíhá pouze ústně.

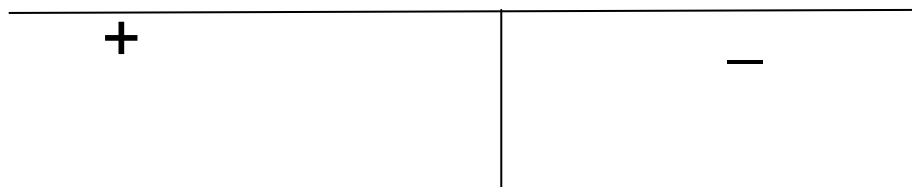
1.5.17 T-GRAF

Jedná se o velmi jednoduchou metodu. Principem je grafické znázornění dvou stran problému. T-graf lze úspěšně využít nejen v rozvoji čtenářských schopností, ale v životě vůbec. Na čistou stránku se do záhlaví napíše otázka, problém, popis situace....

⁵⁶Respekt nebolí.eu, 2017, dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>

Pod otázkou se poté zapisují do dvou sloupců protichůdné argumenty. Nejjednodušší varianta je +/- nebo ANO/NE

Schéma 2



T-graf je možné zařadit do výuky v mnoha obměnách.

Díky T-grafu se žáci naučí hlouběji se nad danou věcí zamyslet, uvědomit si klady a zápory téže věci, připravit si argumenty pro následnou debatu, respektovat názory druhých a vcítit se do pozice protivníka.

Metodu lze využít ve všech částech vyučovací hodiny.

Na počátku nejprve shromáždí své vlastní nápady a poté následuje sdílení ve dvojici, případně ve skupině. Pro starší děti je možné zařadit vyhledávání informací v odborném textu a porovnat s názory odborníků.

T-graf může rovněž velmi dobře posloužit jako pomůcka pro rozhodování v osobním životě - zda studovat na víceletém gymnáziu, s kým spolupracovat na zadaném projektu,....., jeho pomocí lze hodnotit též průběh vyučovací jednotky, spolupráci ve skupině, hledat klady a zápory použitých metod.....

1.5.18 ŽIVOTABÁSEŇ

Metoda, která pomáhá formulovat vlastní pocity, vyjadřovat postoje, vcítit se do někoho jiného, chovat se empaticky, vybrat si z několika možností pouze některou. Pracuje s abstraktními pojmy, jako je štěstí, láska, radost, strach, smutek. Ptá se na naše sny, prožitky a smyslové vjemy.

Žáci mají za úkol doplnit nedokončené věty, přičemž může jít o část určitého beletristického textu, případně hodnocení přečteného. Tuto metodu však lze úspěšně použít např. při monitorování vztahů ve třídě, hodnocení vyučovací hodiny, školního výletu, sebepoznávání apod.

Lze zadávat různým způsobem:

1. Použití připraveného pracovního listu - napsané začátky vět, žáci mají doplnit vlastní verše - nemusí jít o rýmy.

2. Začátky vět si žáci během čtení zapisují, případně opisují z tabule a následně doplňují vlastní text.

Ukázka:

Chtěl bych být.....

Chtěl bych mít.....

Umím.....

Nechci.....

Dávám.....

Sním o

1.5.19 METODA TAZ

Metoda, která nutí žáky přemýšlet o tom, pro koho je text určen, kdo ho bude číst a za jakým účelem, co vedlo autora k jeho vytvoření.

Aktivita spojená s touto metodou jsou vhodnější spíše pro žáky 2. stupně, kde může jít o propojení čtení textu se samostatným tvůrčím psaním. Pokud máme sami něco psát, je nejdůležitější téma, ale je třeba se zamyslet také nad tím, kdo bude text číst a co mu jím chceme sdělit, např. vysvětlit, pobavit, pozvat, kritizovat, inspirovat, přednést své argumenty...

Použití této metody pro tvorbu vlastních textů může být velmi přínosné. Budou-li žáci dopředu vědět, kdo je adresátem a za jakým účelem text píše, může být pro ně psaní zajímavější.

Učitel může zadat stejné téma, ale každá skupina tvoří text pro jiného adresáta a s jiným záměrem.⁵⁷

např.

Tab.5

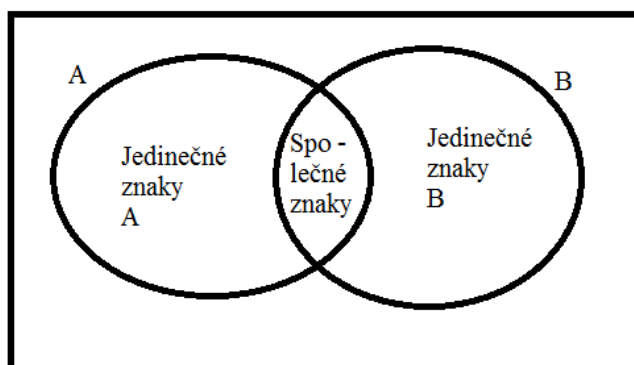
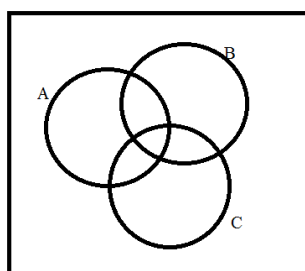
TÉMA	ADRESÁT	ZÁMĚR
	Spolužáci ve třídě	Připravit referát na hodinu přírodovědy
Křeček džungarský	Mladší sourozenec	Pobavit pohádkou
	Rodiče	Přesvědčit rodiče, aby ti koupili domů křečka

⁵⁷Šafránková Kateřina, Kritické listy 45/2012, s.20, 2017, dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty/45/_komplet.pdf

1.5.20 VENNOVY DIAGRAMY⁵⁸

Tuto metodu lze použít pro porovnávání dvou i více věcí, jevů. Například různých žánrů literatury, postav, děje, prostředí apod. Žáci zaznamenávají, které rysy jsou pro obě varianty rozdílné a které shodné. Shodné jsou vyznačeny jako průnik.

Schéma 3

**1.5.21 METODA I.N.S.E.R.T.⁵⁹**

Neboli „interactive noting systém for effective reading and thinking“. Na počátku metody je dobré začít s nějakou evokační metodou, například s diskuzí či brainstormingem. Žáci si vybaví, co již o tématu vědí, s čím se setkali.

⁵⁸ Šlapal Miloš, Košťálová Hana, Hausenblas Ondřej a kol., Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, Nový Jičín: 2012, ISBN: 978-80-905036-8-7

⁵⁹ Mazáčová Pavlína, Metody kritického myšlení využitelné v lekcích informačního vzdělávání, 2017, dostupné z http://www.vkol.cz/data/soubory/rf/Maz%C3%A1%20Pav%20Maz%C3%A1%20metody%20kritick%C3%A9ho%20my%C5%A1len%C3%AD_souhrn.pdf

Při čtení si žáci po okraji textu dělají znaménka dle tabulky, tzn. +, -, fajfku a otazník.

Poté pracují s tabulkou, do které zaznamenávají informace, které si v textu takto označili.

Tab.6

to vím	+ nová informace	– myslel jsem si to jinak	? zajímá mě o tom vědět více

Žáci se již při prvním čtení textu učí vybírat informace, text lépe vnímají, uvědomují si různé rozpory jak v textu, tak ve svých znalostech, dávají si jevy do souvislosti, lépe se na text soustředí, uvědomí si, pokud něčemu nerozumí, dle grafických záznamů se orientují v textu a zpětně vyhledávají informace.

1.5.22 METODA „POSLEDNÍ SLOVO PATŘÍ MNĚ“

Poslední slovo je možné využít nejen jako reflexi například k metodě dvojité a trojitý zápisník, ale je vhodná k nacvičení komunikace především u žáků, kteří jsou stydliví či trpí určitými zábranami. Metoda učí žáky jasně a stručně přednést své nápady, respektovat názory ostatních, nekomentovat je, nehodnotit, respektovat pravidla diskuze, neopakovat to, co bylo řečeno.

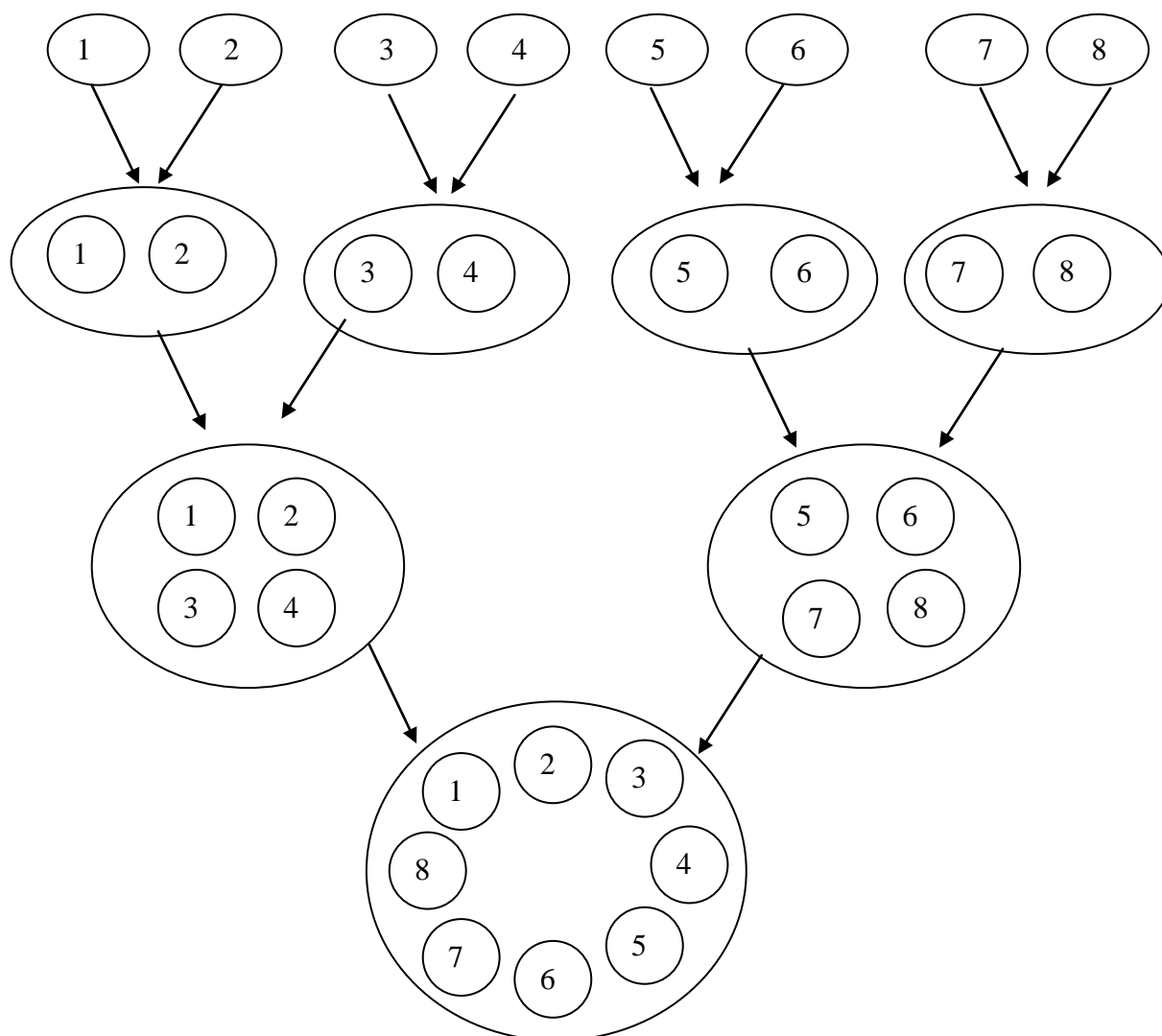
Po přečtení daného textu si žák vybere určitou pasáž, která ho z jakéhokoliv důvodu zaujala. Udělá si pouze stručný výpisek – citát. K němu poté připsá svůj komentář, co si o tom myslí, jak to na něj působí, zda tomu rozumí, co mu není jasné atd. Ostatním žákům prozradí pouze citát, bez komentáře. Neboť úkolem je právě odhadnout, proč si tento citát daný žák vybral. Žák, který svůj citát celé třídě přednesl, může vyvolávat ty, kteří mají zájem hovořit. Doporučuje se, aby žáci mluvili přímo z očí do očí, například: „Tondo, myslím, že by sis mohl ...“ Nikdo nikoho nesmí zesměšňovat, komentovat příspěvky je zakázané. Nejde zde o to, co si kdo myslí o vybraném příspěvku, ale žáci se mají naučit empatii a přemýšlet, proč si to vybral jejich spolužák. Je nutné naprostý respekt ke každému nápadu. Nakonec žák, který citát přednesl, přečte svůj komentář a už se k ničemu nikdo nesmí vyjadřovat - má tedy poslední slovo.

1.5.23 SNĚHOVÁ KOULE

Průběh: učitel zadá otázku, žáci dostanou určitý čas si ji promyslet. Poté o tématu diskutují ve dvojicích, opět po stanovený čas. Dále diskutují ve čtveřicích, poté utvoří osmičlennou skupinu, a tak dále, až se nakonec spojí v jeden celek.

Žáci se učí druhému naslouchat, potvrzovat či vyvracet své názory, využívají již nabytých zkušeností, sdílí informace se spolužáky, uplatňují pravidla týmové spolupráce.⁶⁰

Schéma 4



⁶⁰Mazáčová Pavlína, Metody kritického myšlení využitelné v lekcích informačního vzdělávání, 2017, dostupné z http://www.vkol.cz/data/soubory/rf/Maz%C3%A1%C4%8Dov%C3%A1_metody%20kritick%C3%A9ho%20my%C5%A1len%C3%AD_souhrn.pdf

1.5.24 PĚTILÍSTEK

Tato jednoduchá metoda je nenáročná na přípravu učitele. Kromě aktivizace žáků a podporu jejich kritického uvažování je to metoda velice zábavná a nezáleží na tom, v jaké části výuky ji použijeme. Záleží na učiteli, s jakým cílem hodinu připravuje. Na počátku výuky lze u žáků vysledovat jejich představy či fantazii, s jakými do čtenářské lekce vstupují, v dalších částech shrnují, co si z tématu zapamatovali. Po pětilístku je možné rozvinout diskuzi.

Vzhledem k jednoduchosti této metody je možné uplatnit ji i u žáků nižších ročníků, doporučuje se však začít nejprve trojlístkem. V podstatě jde o takové kritické myšlení, při kterém žák zvládne stručně (několika slovy) sdělit svůj postoj, názor na přečtené téma. Jako v každé metodě ani zde nehodnotíme formou špatně - správně. Žák musí získat vlastní sebevědomí a vyjadřovací schopnosti. Nejprve je potřeba řádně žákům metodu vysvětlit, napoprvé je vhodné použít formu skupinové práce. V momentě, kdy si žáci metodu zažijí, je možné ji zadat do dvojic. Poté by mohl učitel zadávat pětilístek (případně trojlístek) individuální formou.

Schéma pětilístku

„První řádek tvoří jednoslovné téma, námět, název (obvykle podstatné jméno).

Druhý řádek obsahuje dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět). V tomto případě se jedná zpravidla o dvě přídavná jména.

Třetí řádek je sestaven ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – co téma dělá nebo co se s ním děje. Použijeme tři slovesa.

Čtvrtý řádek představuje věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu. Sloveso může chybět.

Poslední řádek uvádí jednoslovné synonymum, které rekapituluje, opětne formuluje podstatu námětu. Nemusí jít o podstatné jméno.⁶¹ (RVP, 2016)

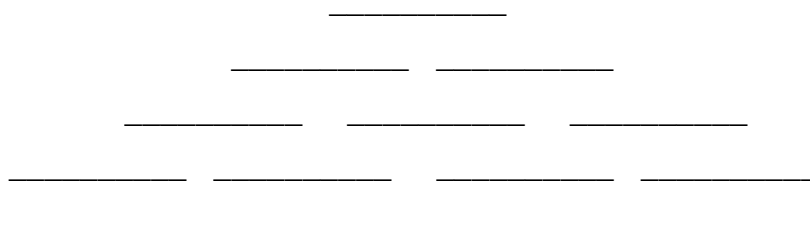
Žákům by se nemělo prozradit dopředu, že se jedná o jméno podstatné, přídavné, na třetím řádku pak slovesa atd. Ztrácí se tím určitá procesualnost v myšlení a žáci se nad textem nezamýšlejí hlouběji. Může se však stát, že žákům

⁶¹ RVP, metodický portál, 2016, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

zadání nebude jasné a nebudou schopni si pod tím nic představit. Než tedy jim říci, že se jedná o slovní druhy, raději zvolíme variantu názorného příkladu.⁶²

Grafická podoba pětilístku:

Schéma 5



1.5.25 DIAMANT⁶³

V případě této metody se jedná o obměnu Pětilístku, schéma je rozšířeno navíc o protikladnou stránku tématu. Také zde jde o to, aby si žáci vybavili to nejpodstatnější, shrnuli informace, formulovali své postoje a názory. Metodu je vhodnější použít v závěru vyučovací jednotky pro shrnutí informací k textu nebo danému tématu. Velmi dobře lze aplikovat například na jednotlivé postavy příběhu.

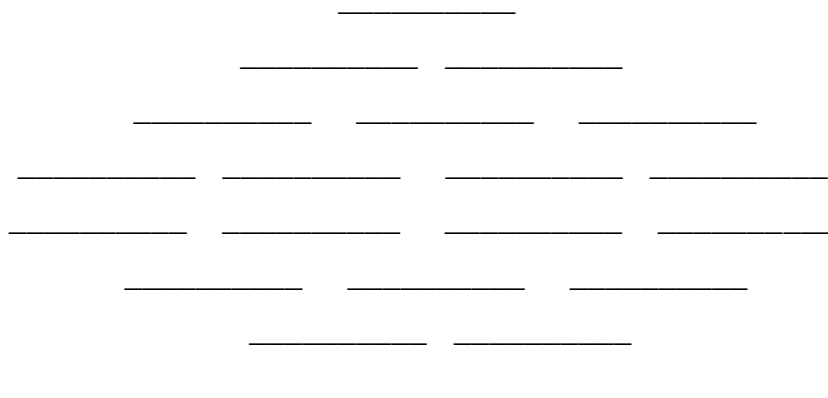
1. řádek – jednoslovný název tématu, které chceme zkoumat, popsat
2. řádek – dvě slova o tom, jaké téma je, jaké má vlastnosti
3. řádek – tři slova popisující, co téma dělá, co se s ním děje
4. řádek – věta o čtyřech slovech - vyjadřuje, co téma je
5. řádek – věta o čtyřech slovech – vyjadřuje, co téma není
6. řádek – tři slova popisující, co téma nedělá
7. řádek – dvě slova popisující, jaké téma není
8. řádek – jedno slovo, synonymum, obraz, metafora pro téma

⁶² RVP, metodický portál, 2016, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

⁶³ Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>

Grafická podoba diamantu:

Schéma 6



1.5.26 DOPLŇOVACÍ DÍLNA

„Mezi inovativní edukační metody vycházející z konceptu kritického myšlení řadíme nově také doplňovací dílnu. „Při souhře s knihou žáci čtou knihu, jejíž chybějící části doplňují podle vlastní fantazie. Při doplňování se nejedná o takové segmenty textu, které by bylo možné doplnit jediným správným způsobem. Namísto toho se žáci podílejí na tvorbě jednotlivých syžetových segmentů – postav, prostředí a děje, a dalších textotvorných prvků. Text musí být připraven specifickým způsobem, který takové doplňování umožňuje.“ Při této práci je u žáků podporován rozvoj fantazie. Aktivita si klade mimo jiné za cíl inspirovat žáky ke čtení a psaní a dodávat jim k těmto činnostem odvalu.

Doplňovací dílna má obdobnou strukturu jako dílna čtení a dílna psaní. Začíná minilekcí, které je věnováno počátečních 5-10 min., následuje vlastní čtení/psaní a poté sdílení. Prozatím bylo zahájeno pilotní testování ve třech různých třídách na třech různých základních školách.⁶⁴ (Jitka Macháčková, 2016, str. 22)

⁶⁴ Macháčková Jitka, Efektivní zvyšování čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ v rámci českého jazyka, 2016, str. 22, dostupné z https://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/archiv_zp/abc/Efektivni_zvysovani_ctenarske_gramotnosti_na_1_stupni_v_ramci_ceskeho_jazyka.pdf

2 PRAKTICKÁ ČÁST

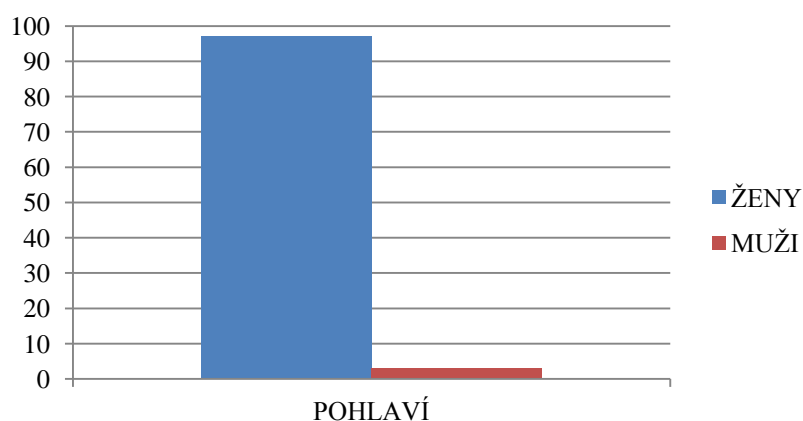
2.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Na otázky odpovídalo celkem 33 respondentů ze ZŠ v Plzeňském kraji.

2.1.1 POHLAVÍ

Z celkového počtu 33 respondentů, tedy 100 %, vyplnilo dotazník 97 % žen a pouze 3 % mužů.

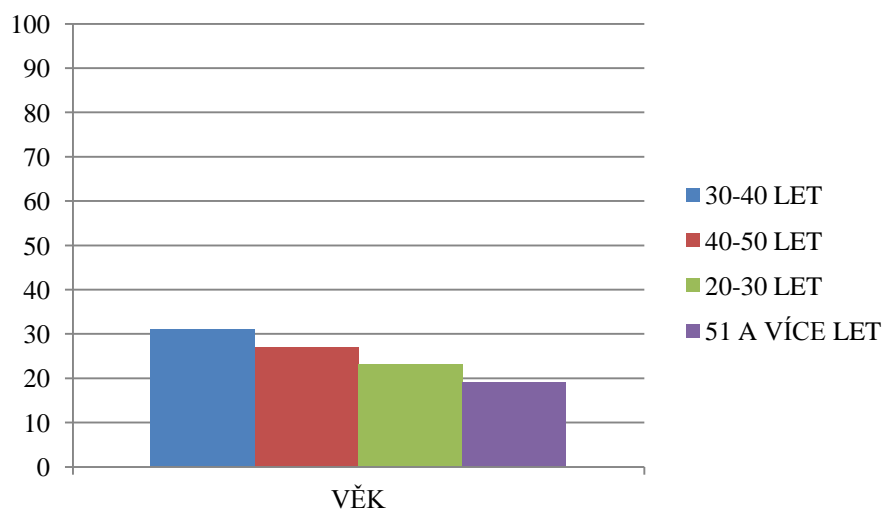
Graf 1



2.1.2 VĚK

Nejvíce respondentů, 31 %, se pohybovalo mezi 30-40 lety. Z celkového počtu bylo 27 % respondentům mezi 40-50 lety, mezi 20-30 lety odpovídalo 23 % a 19 % respondentům bylo 51 a více let.

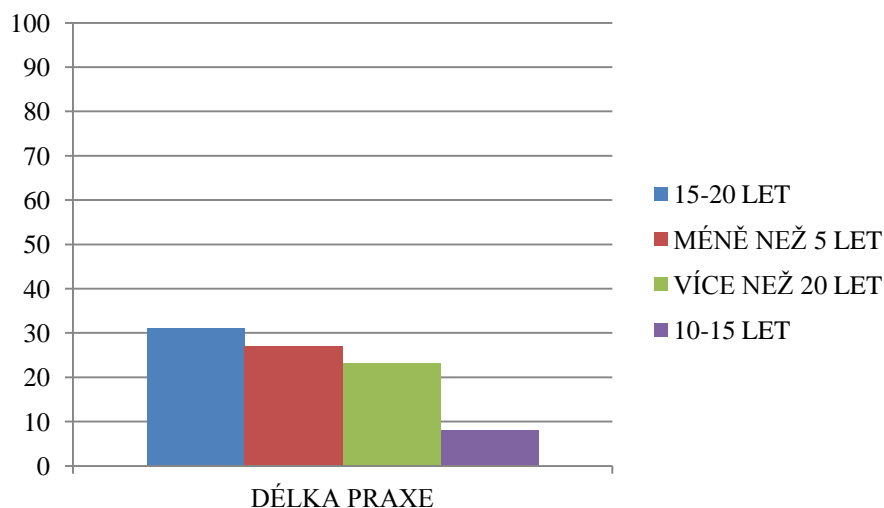
Graf 2



2.1.3 DÉLKA PRAXE

Nejvíce respondentů, 31 %, mělo praxi 15 – 20 let. Celkem 27 % odpovídajících uvedlo praxi v délce méně než 5 let, 23 % více než 20 let, 12 % 5 – 10 let a 8 % respondentů uvedlo 10 – 15letou praxi.

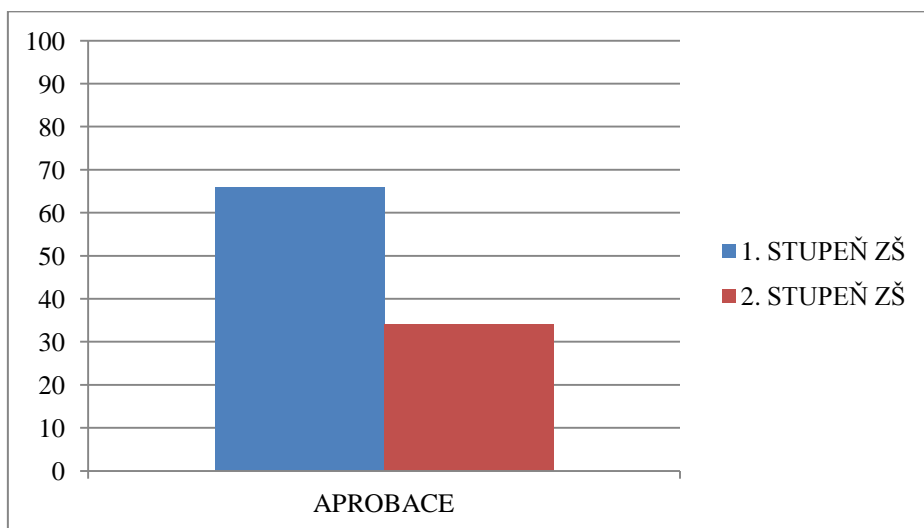
Graf 3



2.1.4 APROBACE

Celkem 66 % učitelů uvedlo jako svoji aprobaci učitelství pro 1. stupeň ZŠ, zbytek pro ČJ 2. stupně ZŠ.

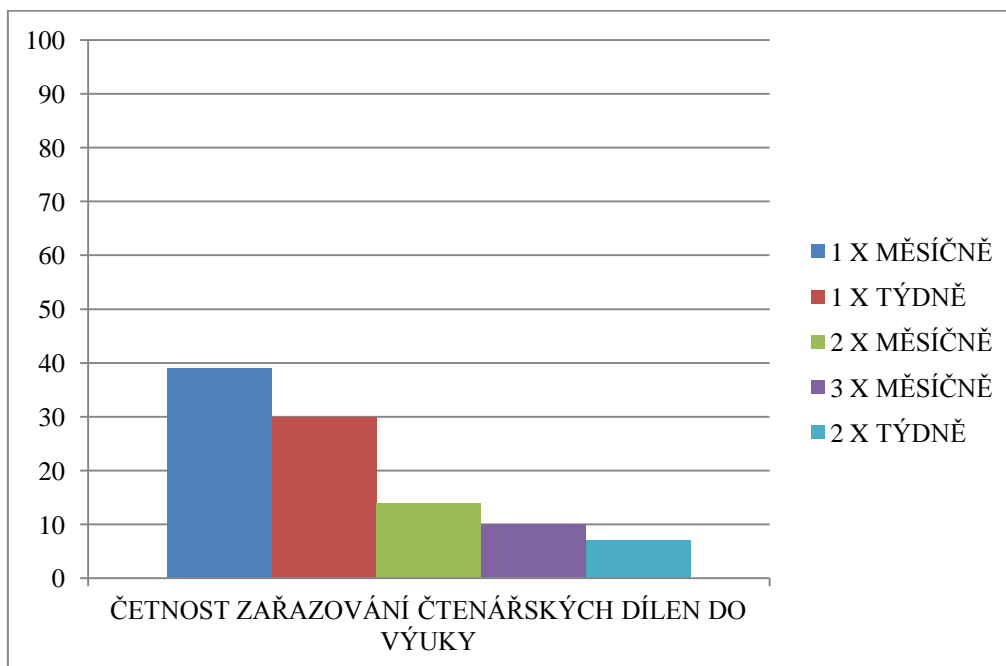
Graf 4



2.1.5 ČETNOST ZAŘAZOVÁNÍ ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN DO VÝUKY

Nejvíce učitelů používá čtenářské dílny 1x měsíčně (39 %). Třicet procent respondentů je zařazuje 1x týdně, 14 % 2x měsíčně, 10 % 3x měsíčně, 7 % 2x týdně.

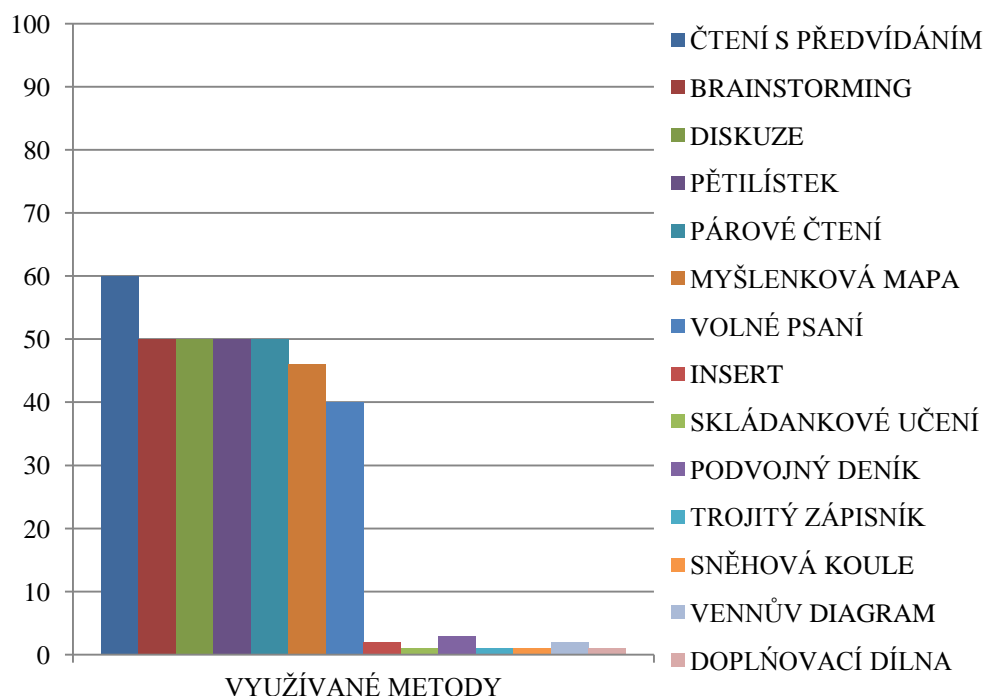
Graf 5



2.1.6 VYUŽÍVANÉ METODY

V této otázce měli respondenti možnost označit více variant. Nejoblíbenější metodou se stalo čtení s předvídáním, neboť ho využívá 60 % vyučujících. Hojně využívanými metodami jsou taktéž diskuze, brainstorming, pětilístek a párové čtení, kterých ze 100 % vzorku s oblibou zařazuje 50 % učitelů a 46 % ve svých hodinách využívá myšlenkové mapy. Potěšující je také použití metody volného psaní, a to ve 40 %. Další metody se v uvedeném vzorku vyskytují v 1-3 %, což odpovídá složení respondentů, neboť se jedná o metody skládkové učení, INSERT, podvojný deník, trojitý zápisník, Vennův diagram a sněhová koule, které se hodí spíše pro 2. stupeň ZŠ.

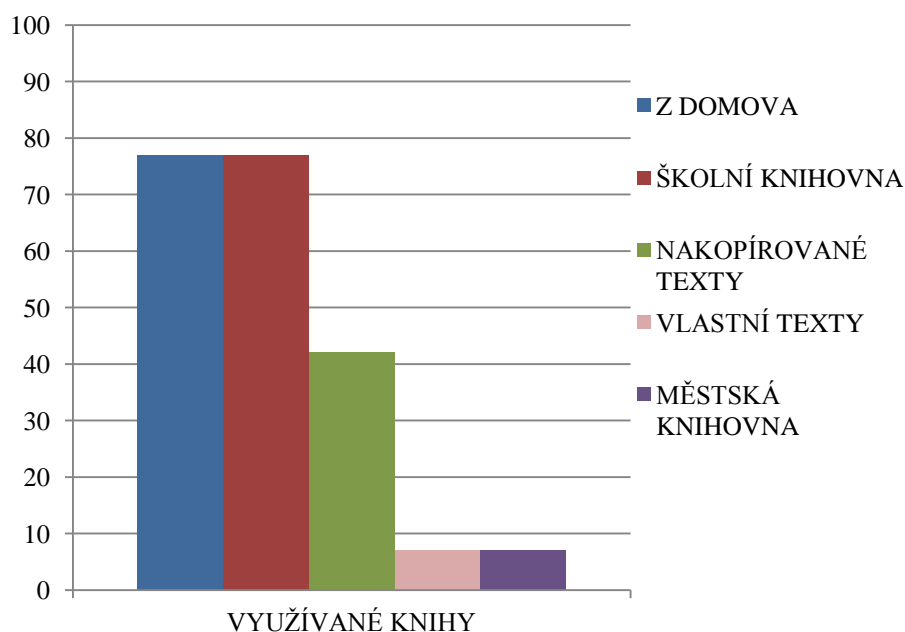
Graf 6



2.1.7 VYUŽÍVANÉ KNIHY

Na tuto otázku mohli dotázaní odpovídat více možnostmi. Většinou pro čtenářské dílny využívají knížky, které si děti přinesou z domova (77 %) a knížky ze školní knihovny (77 %). Celkem 42 % respondentů odpovědělo, že používají nakopírované texty a 7 % buď vlastní texty, nebo knížky z místní městské knihovny.

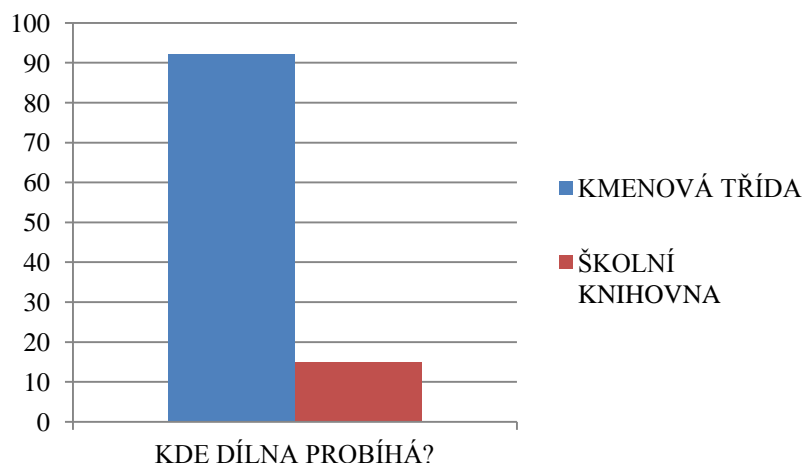
Graf 7



2.1.8 KDE DÍLNA PROBÍHÁ?

Na tuto otázku bylo možné odpovědět více variantami, většina učitelů odpověděla, že v kmenové třídě. Celkem 92 %. Dalších 15 % využívá ještě školní knihovnu. Další možnosti, jako družinu či jiné místnosti, nikdo neoznačil.

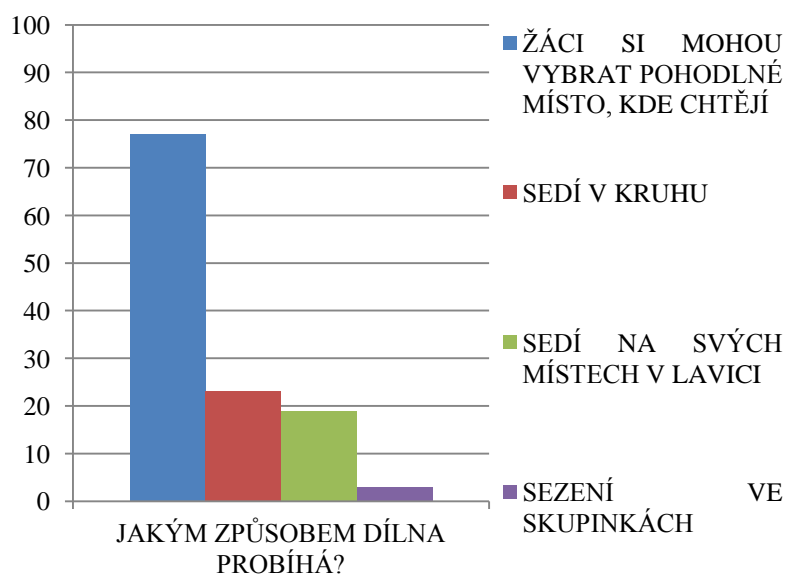
Graf 8



2.1.9 JAKÝM ZPŮSOBEM DÍLNA PROBÍHÁ?

Zde bylo možno uvést více možností. Z celkového počtu 77 % dotázaných při výuce čtenářských dílen povoluje žákům sednout si na místo, kde je jim to pohodlné. Dalších 23 % využívá sezení v kruhu. V 19 % sedí žáci na svých místech v lavicích. Dále 3 % uvádějí v případě skupinové práce sezení ve skupinkách.

Graf 9

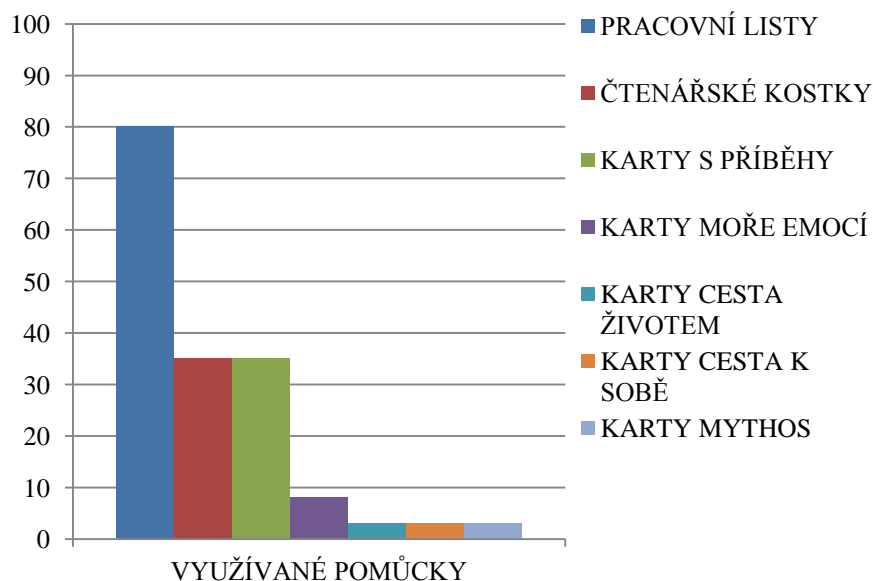


2.1.10 VYUŽÍVANÉ POMŮCKY

Opět bylo možno vybrat více odpovědí. U 80 % respondentů jsou využívány pracovní listy.

Dále 35 % zaujímají čtenářské kostky a karty s příběhy. V menší míře 8 % karty Moře emocí a také 3 % karty Cesta životem, Cesta k sobě a karty Mythos.

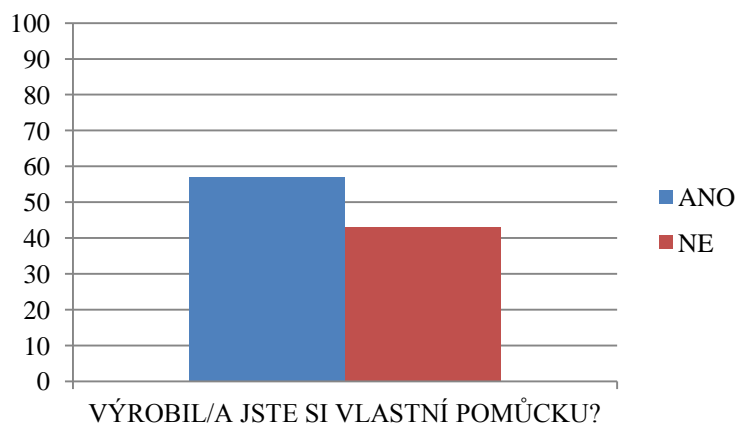
Graf 10



2.1.11 VYROBIL/A JSTE SI VLASTNÍ POMŮCKU?

Většina učitelů si pomůcky vytváří dle své fantazie. Jedná se o různé pracovní listy, křížovky, osmisměrky, semafor z barevných papírů (obdoba čtenářských kostek), obrázky s osnovou příběhů, různé karty s obrázky, příběhy, kostky apod.

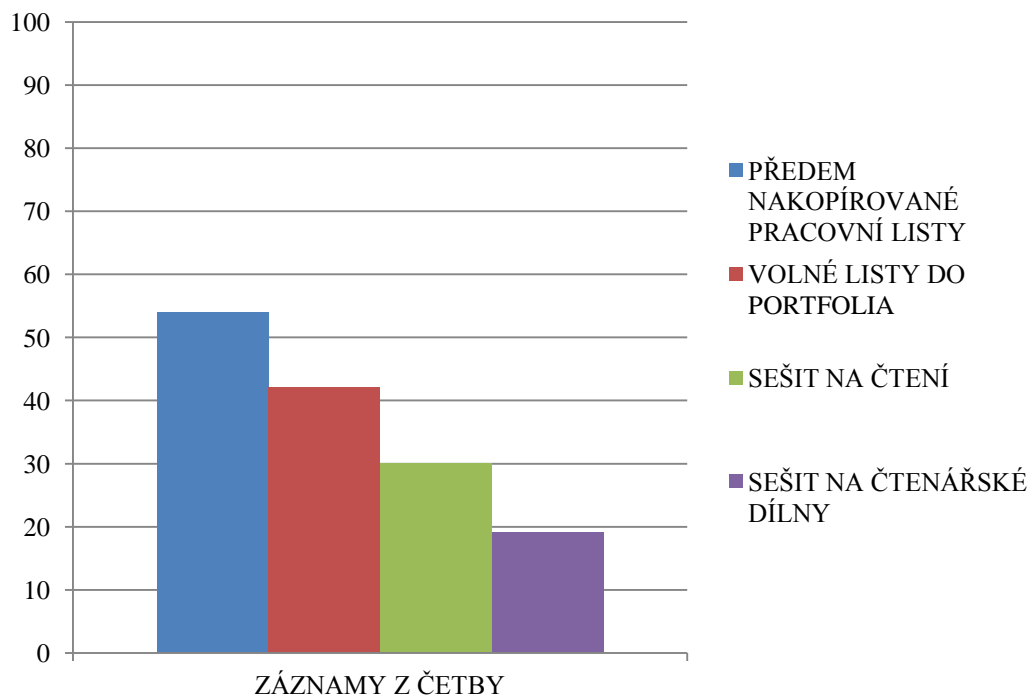
Graf 11



2.1.12 ZÁZNAMY Z ČETBY

Opět bylo možno zaznamenat více odpovědí. Celkem 54 % učitelů používá předem nakopírované pracovní listy. Dále 42 % zakládá volné listy do portfolia žáků. Dalších 30 % si vede záznamy do sešitů na čtení. Celkem 19 % má speciálně zavedený sešit na čtenářské dílny.

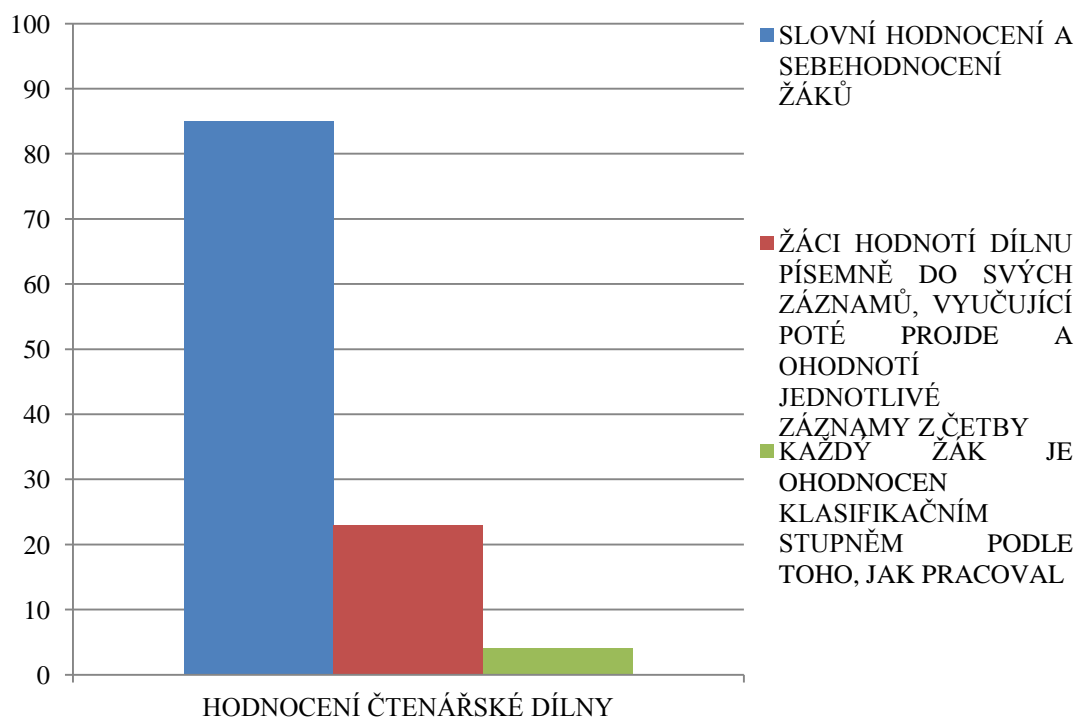
Graf 12



2.1.13 HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÉ DÍLNY

Opět bylo možno zvolit více variant. V největší míře učitelé upřednostňují slovní hodnocení, a to z 85 % a sebehodnocení žáků na konci každé lekce. Žáci hodnotí dílnu písemně do svých záznamů, vyučující poté projde a ohodnotí jednotlivé záznamy z četby – tuto možnost zvolilo 23 % dotázaných. Pouze v malé míře – 4 % učitelů hodnotí klasifikačním stupněm dle toho, jak žák pracoval.

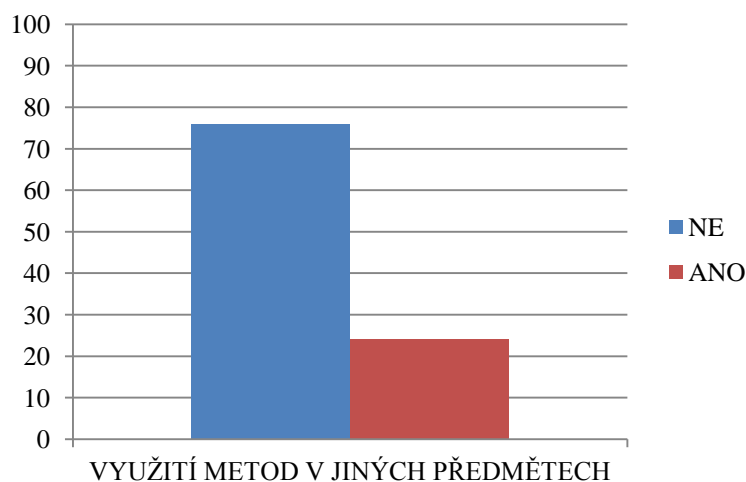
Graf 13



2.1.14 VYUŽITÍ ČTENÁŘSKÝCH METOD V JINÝCH PŘEDMĚTECH

Celkem 24 % respondentů využívá aktivizační metody nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale i v jiných předmětech, především v prvouce, vlastivědě, přírodovědě, dějepise a dramatické výchově. Sedmdesát šest procent dotázaných tyto metody jinde nepoužívá.

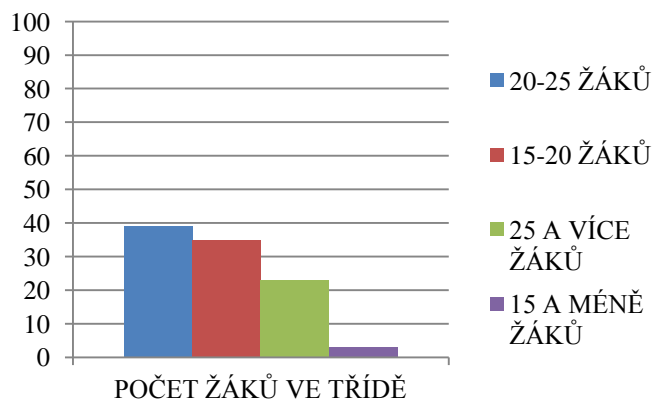
Graf 14



2.1.15 POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Respondenti učí z 39 % ve třídě s 20-25 žáky. Potom 35 % vede třídu s 15-20 žáky, ve 23 % je třída o velikosti 25 a více žáků a 3 % 15 a méně.

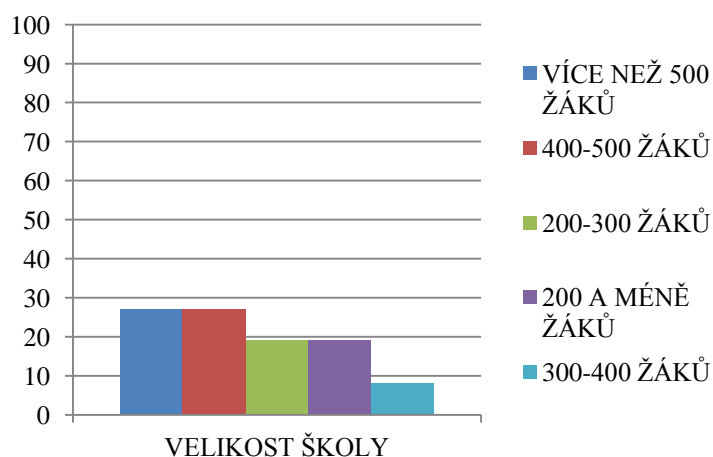
Graf 15



2.1.16 VELIKOST ŠKOLY

Celkem 27 % vyučujících pracuje ve škole o velikosti více než 500 žáků, rovněž 27 % na škole s 400 – 500 žáky, 19 % 200-300 žáků, 19 % 200 a méně žáků a 8 % učitelů učí ve škole s 300-400 žáky.

Graf 16

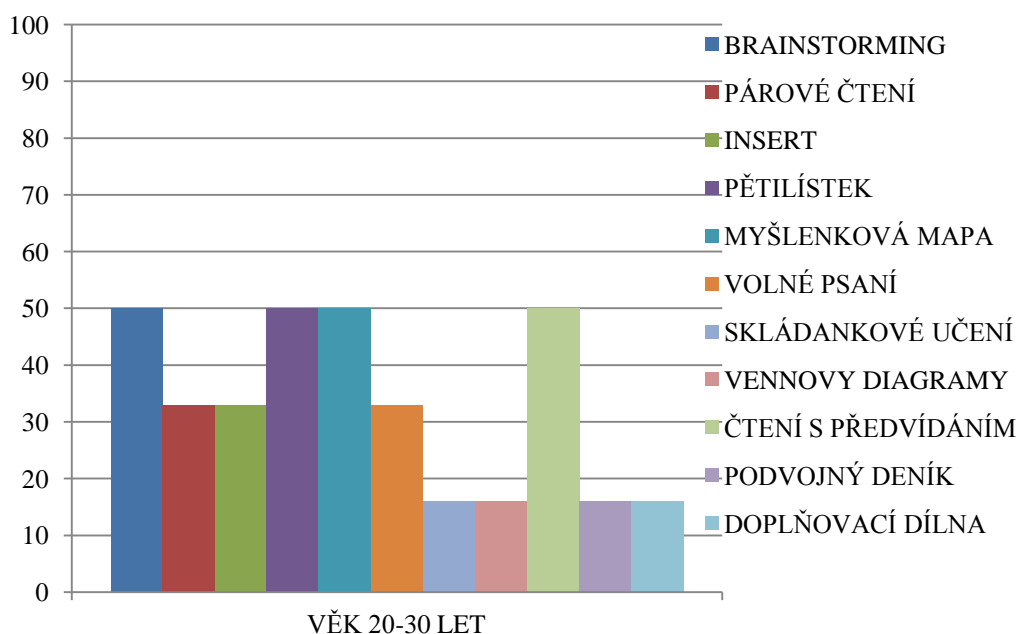


2.1.17 POUŽÍVANÉ METODY S OHLEDEM NA VĚK UČITELE

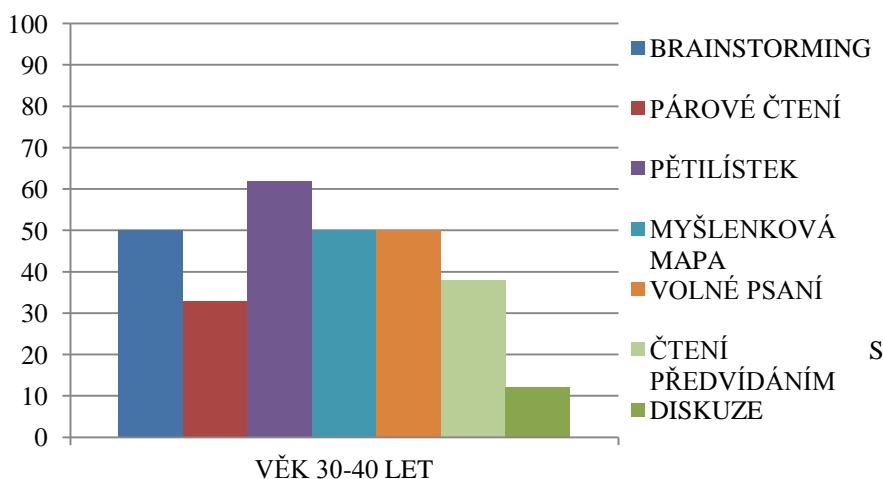
Podíváme-li se na znázornění v grafech, zjistíme, že nejvíce aktivní ze zkoumaného vzorku co do počtu využívaných metod jsou učitelé ve věku 20-30 let (11 různých metod) a ve věku 40-50 let (10 různých metod). Nejméně, tedy 6 metod, používá věková skupina 51 let a více.

Ve skupině 20-30 letých jsou nejoblíbenějšími metodami Brainstorming, Pětílístek, Myšlenková mapa a Čtení s předvídáním. Tyto metody používá 50 % vyučujících v tomto věku. Mezi 30-40letými převládá metoda Pětílístek, využívá jí 62 % učitelů. 50 % z této věkové skupiny pracuje metodou Brainstorming, Myšlenková mapa a Volné psaní. U učitelů ve věku 40-50 let zaujímá první místo s 71 % Brainstorming a Čtení s předvídáním. Padesát sedm procent používá metodu Párové čtení a Pětílístek. V poslední věkové skupině, 51 let a více se můžeme setkat s nejpoužívanější metodou Párové čtení a Čtení s předvídáním a to z 80 %. Vysoké procento ještě zaujímá Myšlenková mapa.

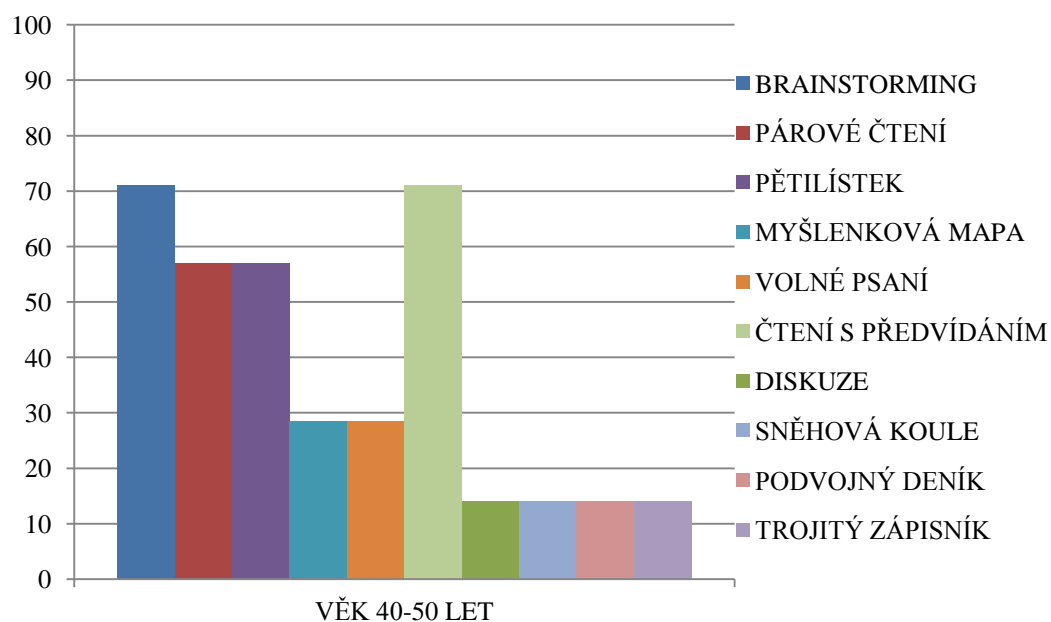
Graf 17



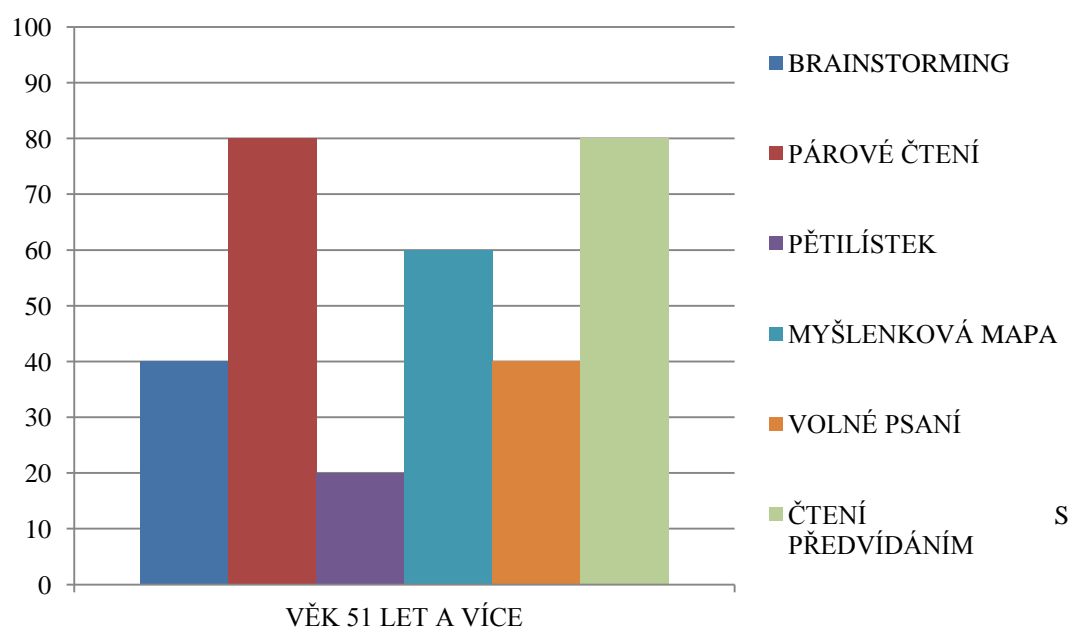
Graf 18



Graf 19



Graf 20

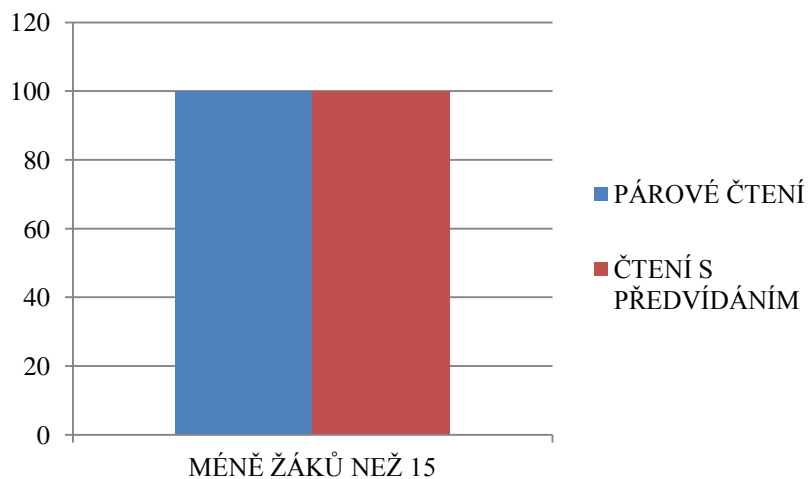


2.1.18 METODY POUŽÍVANÉ DLE POČTU ŽÁKŮ

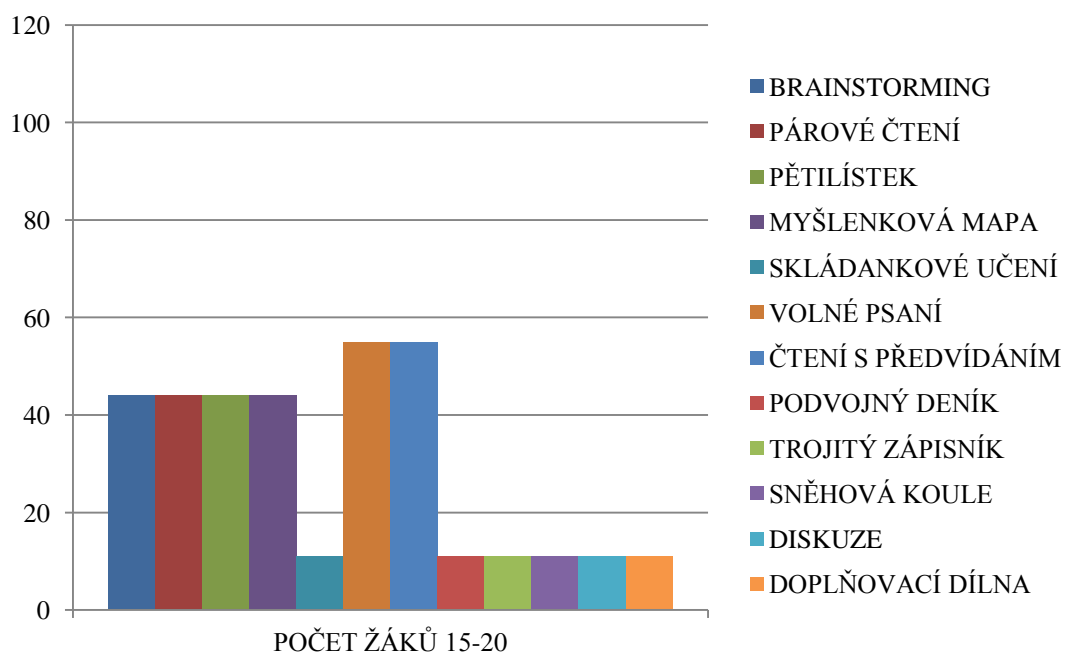
Z dostupného vzorku dotázaných vyplynula skutečnost, že pro používání metod nehraje velkou roli počet žáků. Záleží víceméně na zkušenosti pedagoga a žáků. Některé metody, používající se spíše v malém kolektivu, jsou s oblibou užívány i v početné třídě, například brainstorming. Je potřeba brát ohled pouze na

zkoumanou skupinu respondentů, v případě celorepublikového výzkumu bychom mohli očekávat situaci jinou.

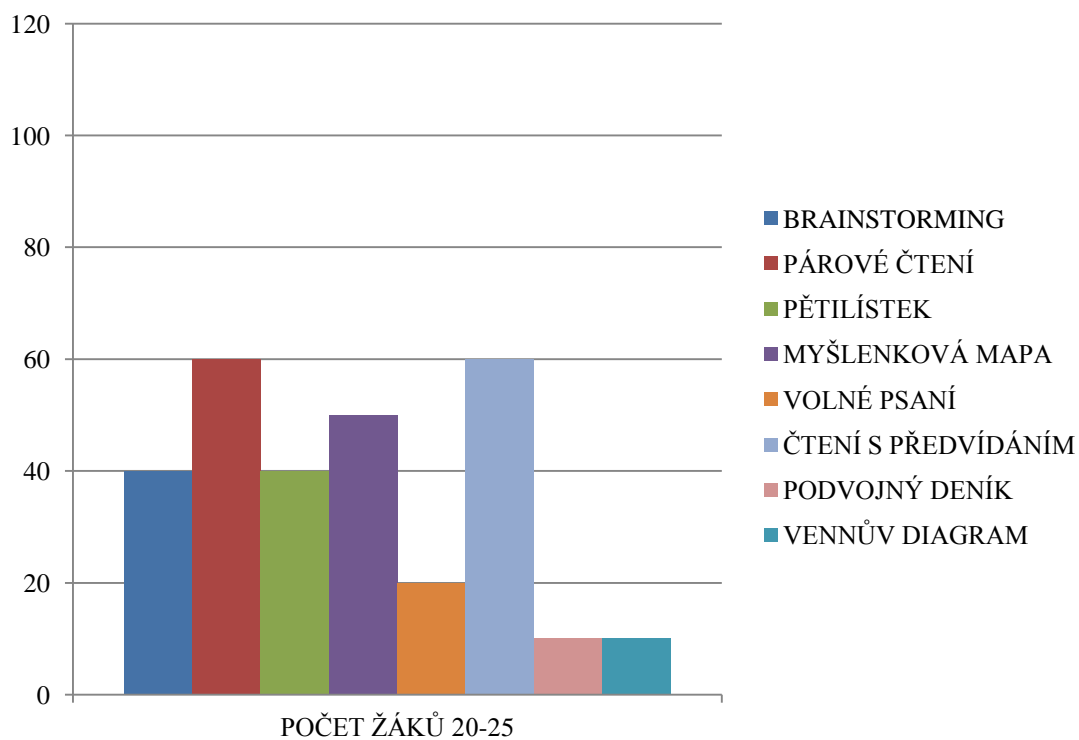
Graf 21



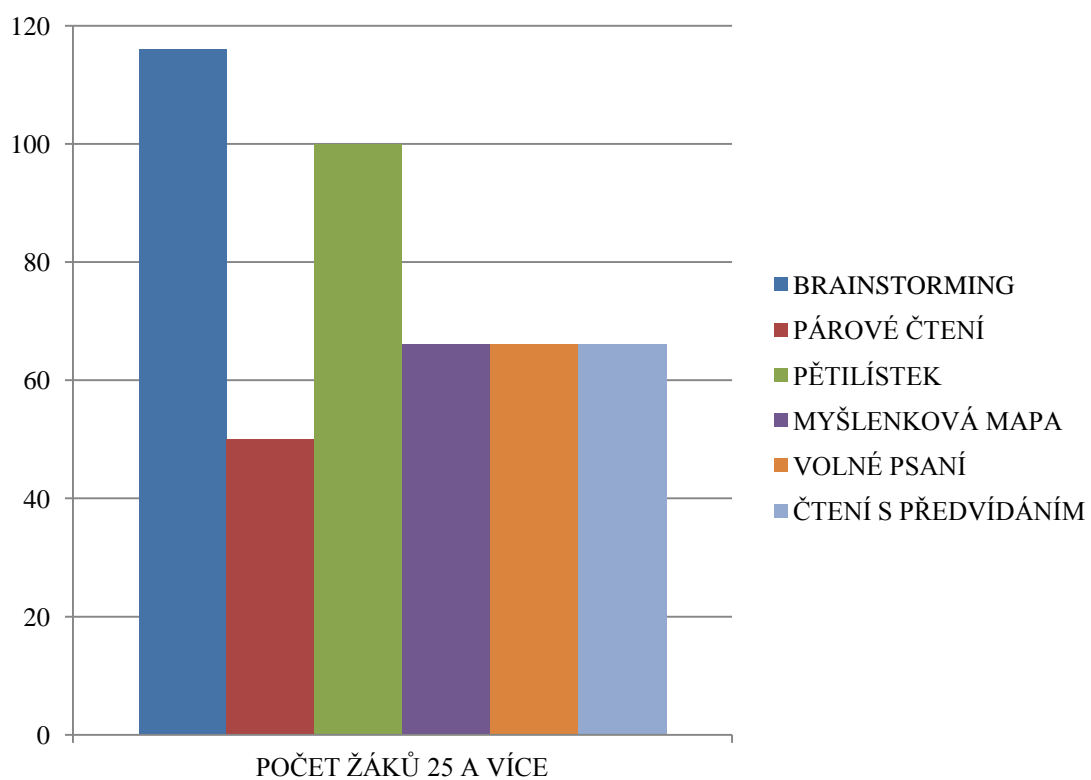
Graf 22



Graf 23



Graf 24



2.2 VÝZKUM

2.2.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro svůj výzkum do diplomové práce jsem zvolila metodu rozhovoru, řízenou imaginací a čtení s předvídáním. Pro závěrečnou reflexi jsem zvolila metodu životabáseň, abych zjistila, nakolik jsou žáci nižších ročníků schopni vžít se do problému a jak se s ním vypořádají. Zaměřila jsem se na aktivitu žáků při výuce, na jejich vlastní zkušenosti a znalosti, schopnosti pracovat s textem a předvídat vývoj událostí. V diplomové práci je uveden přehled některých odpovědí, které během výuky zazněly. Nebylo však cílem zkoumání správnost odpovědí, ale do jaké míry jsou žáci při metodách čtenářské gramotnosti aktivní. K získání dat jsem použila videozáznam.

2.2.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Analýzu metod jsem realizovala ve školním roce 2016/2017 ve třech třídách. V ZŠ Merklín u Přeštic ve třídě 3. B, ve které působím jako třídní učitelka, ve třídě 3. A, ve které v případě potřeby zastupuji za vyučujícího, a v ZŠ Chotěšov ve třídě 4. A. Ve třídě 3. B bylo přítomno celkem 15 žáků, z toho 6 chlapců a 9 dívek. Jeden žák pracoval dle IVP. Ve 3. A bylo přítomno 14 žáků, 9 chlapců a 5 dívek. Dva žáci pracovali dle IVP. Žáci seděli na svých místech v lavicích, pouze pohybová část probíhala na koberci v kroužku. V ZŠ Chotěšov ve 4. A výuku provedla Mgr. Hana Duffková. Čtenářské metody ve svých hodinách běžně využívá nejen při výuce českého jazyka a literatury, ale i v dějepise. Jelikož se jednalo o seminář českého jazyka, pracovalo se s polovinou třídy. Přítomno tedy bylo 10 žáků, z toho 4 chlapci a 6 dívek. Dva přítomní žáci pracovali podle IVP. Jedna žákyně pocházela z Bulharska, velmi špatně hovoří, rozumí však výborně. Žáci seděli v kroužku na koberci po celou dobu výuky.

Zvláštnosti: odchylky v porovnání s jiným výzkumem mohou být zaznamenány ve třídě 3. B, neboť se výuky zúčastnily dvě další osoby, ředitelka školy a zástupkyně ředitelky. Ve třídě 3. A jsem vedla čtenářské dílny osobně a přítomny dále byly třídní učitelka, zástupkyně ředitelky a asistentka pedagoga.

2.3 PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU

2.3.1 PRŮBĚH VYUČOVÁNÍ

Motivace pro čtení: řízená imaginace, vlastní prožitek

V úvodu společným rozhovorem přicházíme na to, kde končí staré nepotřebné či rozbité věci, co to je smetiště, k čemu slouží, návodnými otázkami žáci přicházejí na to, že nejen na věci máme různé vzpomínky. Aktivita: osobním prožitkem se mohou imaginárně přenést na smetiště. Na koberci žáci mají za úkol představovat jakoukoli vyhozenou věc, která leží na smetišti. Rozdělíme žáky na dvě skupiny, jedna předvádí věci, druhá skupina se snaží uhádnout, který žák co představuje. Potom se skupiny vystřídají.

Návodné otázky pro rozhovor: Už se vám stalo, že jste nějakou věc nepotřebovali? Proč? Co jste s ní udělali? Je správné, že lidé házejí věci na smetiště? Máme možnost roztrždit různé materiály? Co s nimi uděláme? (Mezipředmětový vztah - prvouka, zopakujeme si třídění odpadů).

Vyzkoušíme si, jak to na smetišti může vypadat.

Otázky po aktivitě: myslíte si, že by se mohl na smetišti odehrát nějaký příběh?

Žáci se posadí na svá místa.

Učitel přečte úvod v knížce Krysáci od Jiřího Žáčka.

„Daleko na Moravě, uprostřed Valašského království, na malém smetišti poblíž Vizovic žili dva krysáci – Hubert a Hodan. Hubert byl urostlý hubeňour a Hodan urostlý tlouštík, ale oba byli sympatíci a správní ogaři. Bydleli v útulných zásuvkách starého šicího stroje s výhledem na vysavač. Ale nebyli sami. V šicím stroji s nimi bydlel i sádrový trpaslík Ludvík. Ten byl ze všech tří nejmoudřejší – neříkal tak ani tak, ale dobře věděl, že na jeho slova dojde.

Sdělíme žákům, že nás čeká dobrodružství s názvem Dovolená aneb K čemu jsou dobré vzpomínky.

Žákům rozdáme první část textu. Společně hlasitě přečteme. Návodné otázky pro předvídání: „Co to Eda říkal?“ Následuje rozhovor, žáci předkládají své návrhy. Z textu využijeme jazykolam a zeptáme se žáků, zda znají ještě nějaký jiný jazykolam. Společně si ho přeříkáme.

Žáci dostanou druhou část textu a opět následuje čtení. Otázky: „Jaké zážitky by mohli zažít a jak to provedou?“

Otázky pro třetí část textu: „Co se před nimi objevilo? Co bude dál?“

Otázky pro čtvrtou část: „Co se stalo?“

Společně text dočteme, následují další otázky pro rozhovor: „Máte s kamarády také společné zážitky, vzpomínky? Co mají vzpomínky společného se smetištěm?“ (Žáci mají dospět k závěru, že vzpomínky máme z různých zážitků, vzpomínáme na věci, kamarády, trávený čas apod. Metoda Životabáseň: na závěr žáci na základě nedokončených vět vymyslí báseň, která je o nějakém předmětu, který kdosi vyhodil na skládku:

Jsem.....

Patřil/a jsem.....

Jsem tu proto, že.....

Trápí mě, že.....

Sním o tom, že.....

Doufám, že.....

2.3.2 TEXT K VÝUCE

„DOVOLENÁ

aneb K čemu jsou dobré vzpomínky

Na malém útulném smetišti uprostřed Valašského království se začalo rozednívat. Ve větvích staré švestky dozrávaly modré plody, kterým se na Valašsku říká trnky. Místní šamani z nich pomocí tajemných kouzel vyrábějí zázračný elixír. Říká se mu trnkovice a léčí rýmu i smutek a zahání vlkodlaky a upíry. Ale vlkodlaci ani upíři na smetišti nežili. Zato tu žili krysáci Hubert s Hodanem, trpaslík Ludvík a potkan Eda z Prahy. CRRRRRR! Zazvonil budík a kamarádi se probudili do krásného dne. Sešplhali po žebříku, snesli trpaslíka Ludvíka a pustili se neohroženě do ranní hygieny. Osprchovali se sifonovou láhví, vyčistili si chrup kartáčkem na ruční pohon a ve staré výlevce si dopřáli vanovou lázeň. „Jak ses vyspal, Hodane?“ zeptal se při snídani Hubert. „Dobře“, odpověděl Hodan. „Udělej si pohodlí, Ludvíčku!“ Eda přecházel opodál a pořád dokola drmolil tu divnou větu, kterou už krysáci několikrát slyšeli: „Nezaželezí-li se železo, zažouželí se žoužel.....“ Hodan se podíval na Huberta a zaťukal si na čelo. Že by Edovi přeskočilo? „Edáčku, jak to mluvíš? Čínsky?“ zeptal se Hubert. „A co to znamená?“

„Přátelé, to je tajné zaklínadlo,“ pravil důležitě Eda. „Prozradil mi ho bratránek Bořík, ten ho zaslechl v Divadelní konzervárně. Ale máme tu problém, pánové. Bořík se nikdy nedozvěděl, k čemu to zaklínadlo vlastně slouží.“ „Co když je to zaklínadlo proti kocourům?“ hádal Hodan. „To by se nám hodilo, ne?“ Několikrát ho společně odříkali, ale nic se nestalo, a tak přestali na tu divnou větu myslet. „Vzpomínáš Ludvíčku, jak jsme tě našli v zavážce?“ připomněl Hubert. „Všechno máme zapsáno v kronice. Inu, vzpomínky....“ „Vzpomínky, vzpomínky, „ brblal nespokojený Eda. „Vzpomínky si nechte na stáří, teď je čas na pořádné dobrodružství!“ „A k čemu nám to bude dobré?“ bránil se Hodan. „Já se picnu!“ vrtěl Eda nad tou nechápavostí hlavou. „Nejdřív musíte prožít dobrodružství, abyste na něj mohli vzpomínat! Potřebujete zážitky!“ „Tož zážitky, ty opravdu nemáme,“ připustil Hubert. „Protože jste peciválové!“ vmetl mu do tváře Eda. „Ale kdo chce, ten si může zážitky opatřit!“ „A jak Edo?“ ptal se Hodan. „Jednoduše.

Vyrazíme si na dovolenou k moři! Za hranice všedních dnů!“ nadchl se Eda. „Nasbíráte tolik zážitků, že budete valit kukadla.“ „A ještě si tam vylepšíte zdravíčko!“ Edovo nadšení bylo nakažlivé. Krysáci sice byli rozšafní pantátové, kteří si raději dají po obědě šlofika, než aby se vrhali do nebezpečných dobrodružství, ale Edova kuráž jim opět učarovala. „Tož, ogaři, něco s tím uděláme,“ zavelel Hubert a rázem si připadal mladší. Naložili na vozík peřiny a Ludvíka, Eda si hodil na záda baťůžek a vydali se k moři. Jeli a jeli, až Eda konečně zvolal: „A jsme tady! Moře modře! Azurový nekonečno! Dobro došli!“ Krysáci byli na moře zvědaví, ale před nimi se

blyštěla jen veliká louže. „Louže“, pronesl zklamaně Hodan. „Jaká louže?“ odporoval Eda. „Pánové, vám chybí fantazie! To je moře! A písečná pláž!“ „Kde vidíš jakou pláž?“ přidal se k Hodanovi Hubert. „Už se na ní pracuje!“ zvolal Eda. Rozpáral starou mičudu, vytřepal z ní piliny a byla tu písečná pláž! „Vážně Edáčku, „ pokýval hlavou uznale Hubert. „Opravdická pláž! Jsi kabrňák!“ Když někdo Edu pochválil, byl k neudržení. Než se krysáci svlékli do plavek, postavil na pláži stánek s pohlednicemi a suvenýry. Hubert s Hodanem se honem běželi podívat, co mají ve stánku pěkného. „Račte si přát?“ zdvořile se zeptal prodavač Eda. „Pane prodavači, co byste nám doporučil?“ chtěl vědět Hubert. „Už nic,“ zklamal je Eda. „Polední přestávka! Stánek se zavírá!“ Eda měl práce nad hlavu.

Z plovacího kruhu, větráku a řídítek bicyklu zkonstruoval nevidaný zaoceánský parník a sám sebe jmenoval kapitánem. „Vítejte na palubě Titaniku, přátelé!“ přivítal cestující a zazvonil na lodní zvonec. „Vyplováme na velkou nebezpečnou plavbu kolem světa! Ahóóój!“ „Cože?“ ujišťoval se Hodan. „Nebezpečnou plavbu?“ „Ovšem,“ potvrdil Eda. „Podmořské útesy, mělčiny, ledovce, obří žraloci, krakatice, hurikány, piráti.... Devět lodí z deseti se zaručeně potopí. Ale když budete mít štěstí, zachráníte se na opuštěném ostrově...“ „A když budeme mít smůlu?“ zajímal se Hubert. „Tož, kapitáne,“ oznámil Hodan, „my radši pojedeme na malou bezpečnou plavbu!“ „Vaše škoda,“ mávl tlapkou Eda. „Měli jste šanci prožít veliké, nezapomenutelné dobrodružství, místo něj vás čeká malá okružní jízda výletním parníčkem. Prostě nuda....“

„Ale bezpečná!“ zdůraznil Hodan. „Nebo ne?“ „Bez obav,“ mávl Eda kapitánskou rukou. „Znám tady každý ostrůvek, pánové....“ DRRRRRC!

Právě v tu chvíli najeli na útes. Vypadal dočista jako rozbitá tahací harmonika, ale byl to velice nebezpečný útes. „Ztroskotali jsme!“ zvolal kapitán. „S. O. S. Potápíme se! Opustte loď!“ „Kam se poděl Ludvíček?“ rozhlížel se Hodan. „Kamarádi, tamhle je!“ zvolal Hubert. Trpaslík odplouval do dále na záchranném pásu. „Chudáček Ludvíček!“ křičel Hodan. „Musíme ho vylovit! Ale jak?“ „Kapitán by pro něj měl doplavat,“ navrhl Hubert. „Pamatujte si, kapitán opouští loď jako poslední,“ bránil se Eda. „A kromě toho neumím plavat!“ „Já ho chytím na udici,“ napadlo Hodana. „Ludvíčku, vydrž, my tě zachráníme!“ Podařilo se mu trpaslíka přitáhnout k lodi a vytáhnout ho na palubu. „My jsme se báli,“ popadl ho do náručí, „aby tě nesežrali žraloci!“ Ludvíček neříkal tak ani tak, ale byl rád, že je v bezpečí. „Pánové, je čas k návratu,“ ujal se kapitán Eda velení. „Naštěstí máme záchranný člun!“ Začal nafukovat gumovou rukavici, ale ta se mu vysmekla, uletěla a vyfučela. „Edo, tys ji zapomněl převázat provázkem!“ vyčetl mu Hodan. „Zkusíme na břeh doskákat,“ navrhl Hubert. „Já skáču první!“ hlásil se Eda. „Kapitán má přednost.“ Naštěstí byl břeh poměrně blízko. Hopla! Eda přistál na pláži a vypjal hrud'. „Hele, kamera!“ zvolal a zvedl malou oříškanou kameru. „To je náhodička! Aspoň máme čím zaznamenat naše nezapomenutelné zážitky!“ A tak Eda natočil reportáž z dovolené u moře, aby měli kamarádi nač vzpomínat. A proč mají

vzpomínat? Protože společné vzpomínky upevní každé kamarádství. A to je pravda pravdoucí.⁶⁵(Žáček Jiří, 2015)

2.4 ANALÝZA METOD

2.4.1 VYUČOVACÍ JEDNOTKA VE TŘÍDĚ 3. B

1. - 3. minuta: Úvodní rozhovor - na otázku, zda se žáci dostali do situace, že již z nějakého důvodu nepotřebovali jakoukoli věc, reagovalo celkem 33 % žáků, 50 % chlapců a 22 % dívek.

Po několika výzvách se jako první přihlásil žák s IVP.

Nápady žáků:

„Brusle, protože mi byly malé.“ „Roztrhala se mi hračka.“

„Autíčko, utrhla se mu kolečka.“

4. - 6. minuta: Na třídění odpadů reagovalo 26 % žáků, 33 % chlapců a 22 % dívek.

Po položení otázek nastávaly velké časové prodlevy, žáci byli neustále vyučujícím nabádáni k aktivitě, ale vyjmenovali nakonec všechny kontejnery.

7. - 11. minuta: Imaginace - žáci si s úkolem nevěděli rady, přestože mají pantomimu během školního roku několikrát do výuky zařazenou. Po jedné minutě jeden z chlapců předvedl plastovou láhev a do hádání se již někteří žáci aktivně zapojili. Celkem hádalo 33 % žáků, 50 % chlapců a 22 % dívek. Na otázku, zda si myslí, že by se na smetišti mohl odehrát jakýkoli příběh, odpovědělo celkem 26 % žáků, 50 % chlapců a 11 % dívek.

12. - 17. minuta: Čtení s předvídaním - první část - po představení knihy si žáci vzpomněli, že pohádku znají z Večerníčku. Celková doba čtení: 3 minuty, 10 vteřin. Po prvním úryvku se předvídaní aktivně zúčastnilo 20 % žáků, 33 % chlapců a 11 % dívek. Na otázku, zda znají jazykolamy, reagovalo celkem 20 % žáků, 16 % chlapců a 22 % dívek.

Některé odpovědi žáků:

„Nějakou divnou věc.“ „Nějaký nesmysl.“

18. – 23. minuta: Čtení s předvídaním – druhá část – doba čtení: 3 minuty, 30 vteřin. Aktivních 40 % žáků, 50 % chlapců, 33 % dívek. Některé odpovědi žáků:

⁶⁵ Žáček Jiří, Krysáci, Praha: 2015, ISBN 978-80-7404-158-7

„Zažijí nějaké dobrodružství, někoho zachrání nebo si udělají výlet na hrad“.
„Půjdou v noci na hřbitov.“ „Že by jeli na dovolenou.“ „Prozkoumají zaklínadlo a zkusí ho na něco použít.“

23. – 29. minuta: Čtení s předvídáním – třetí část – doba čtení: 2 minuty, 30 vteřin. Aktivních bylo 53 % žáků, 83 % chlapců a 22 % dívek. Při čtení jsou někteří žáci neklidní, pohupují nohama, protahují se a zívají. Aktivita žáků byla po dočtení úryvku velmi v útlumu, trvalo chvíli, než první žák zareagoval, po každém příspěvku nastala opět pauza, až po delší době se žáci začali hlásit a měli nepřeborné množství odpovědí. Nápady žáků: „Objevil se před nim žralok.“ „Objevilo se moře.“ „Objevila se před nimi kočka.“ „Bylo před nimi sucho.“ „Vichřice.“

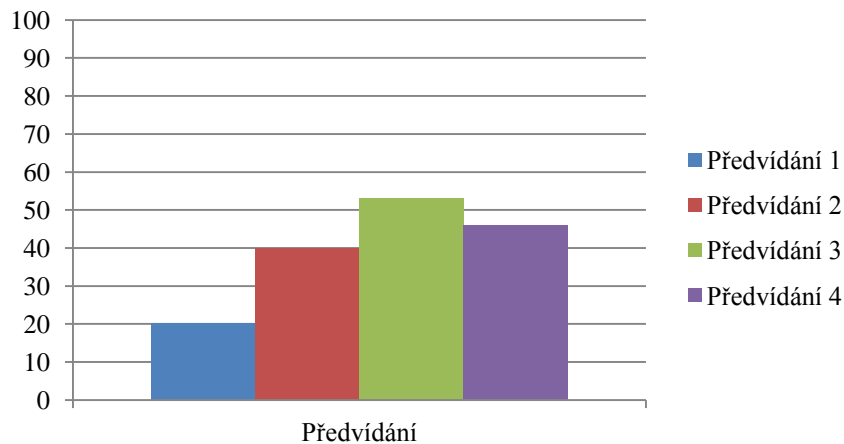
30. – 39. minuta: Čtení s předvídáním – čtvrtá část – doba čtení: 5 minut, 50 vteřin. Žáci se hlásili bezprostředně po dočtení úryvku, aktivních bylo 46 % žáků, chlapců 83 % a dívek 22 %. Odpovědi žáků: „Nabourali do ledovce.“ „Loď se rozdělila na dvě půlky jako Titanic.“ „Nabourali do ostrůvku.“ „Spolkla je nějaká chobotnice.“

40. – 50. minuta: Čtení s předvídáním – pátá část – doba čtení: 6 minut, 10 vteřin. Na konci příběhu žáci dostali otázku, zda si vzpomenou na nějaký zážitek. Po delší odmlce reagovalo 6 % žáků, 16 % chlapců a 0 % dívek. Na otázku, zda mohou vzpomínky mít něco společného se smetištěm reagovalo 40 % žáků, 66 % chlapců a 22 % dívek. Na závěrečnou otázku, co se žákům líbilo a co jim příběh dal, reagovalo 13 % žáků, 33 % chlapců a 0 % dívek.

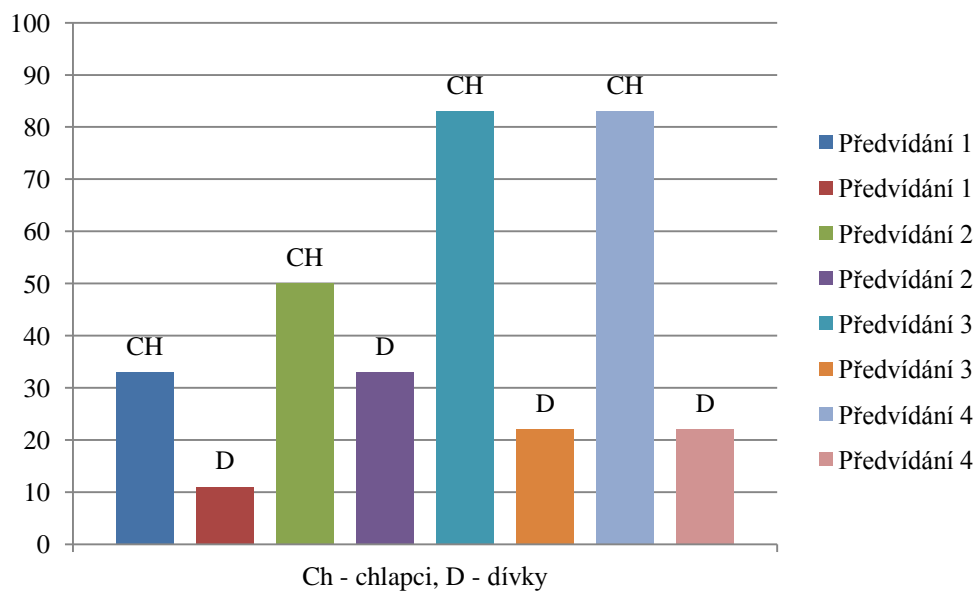
„Našli kameru, aby s ní mohli natočit zážitky pro vzpomínky.“ „Věci, které nepotřebujeme, se vozí na skládku.“ „Vzpomínáme na věci, které jsme dali na skládku, a vzpomínáme i na zážitky, například na dovolenou.“ „Vzpomínám na odstrkávadlo, které jsem měl.“ „Vzpomněl jsem si na zážitky s kamarády, na dovolenou.“ „Budeme točit i přes přestávku?“

Z důvodu nedostatku času dostali žáci básničku za domácí úkol. Zpět odevzdalo 73 % žáků. Správně pochopilo či si zapamatovalo zadání ze 73 % odevzdaných pouze 27 % žáků.

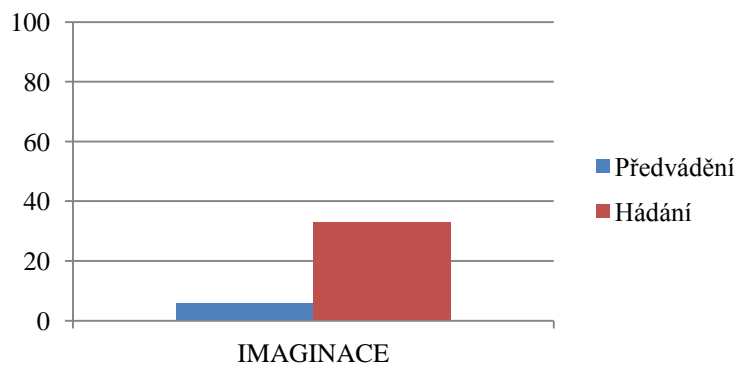
Graf 25



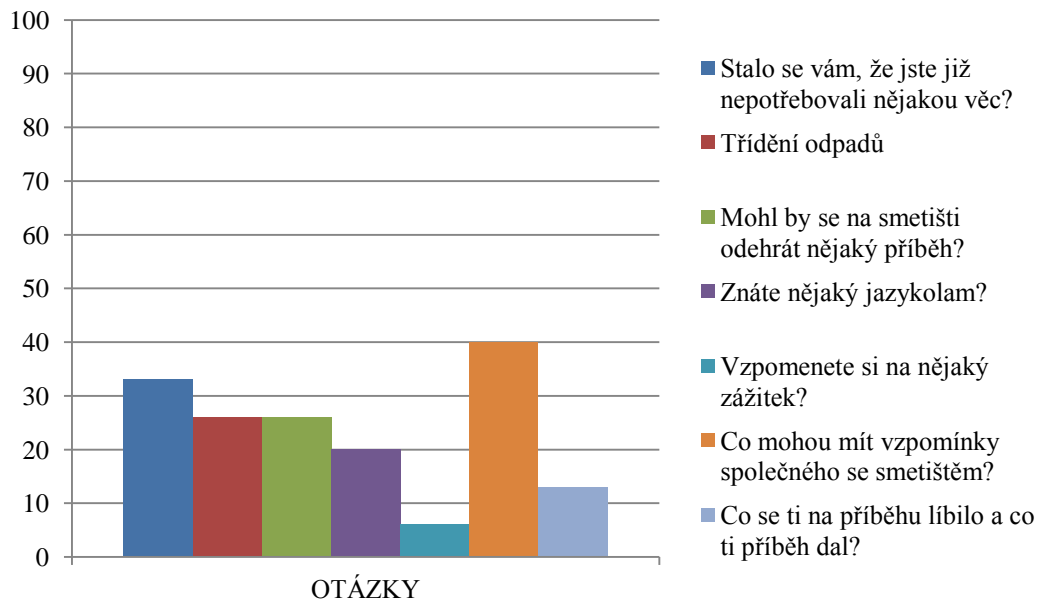
Graf 26



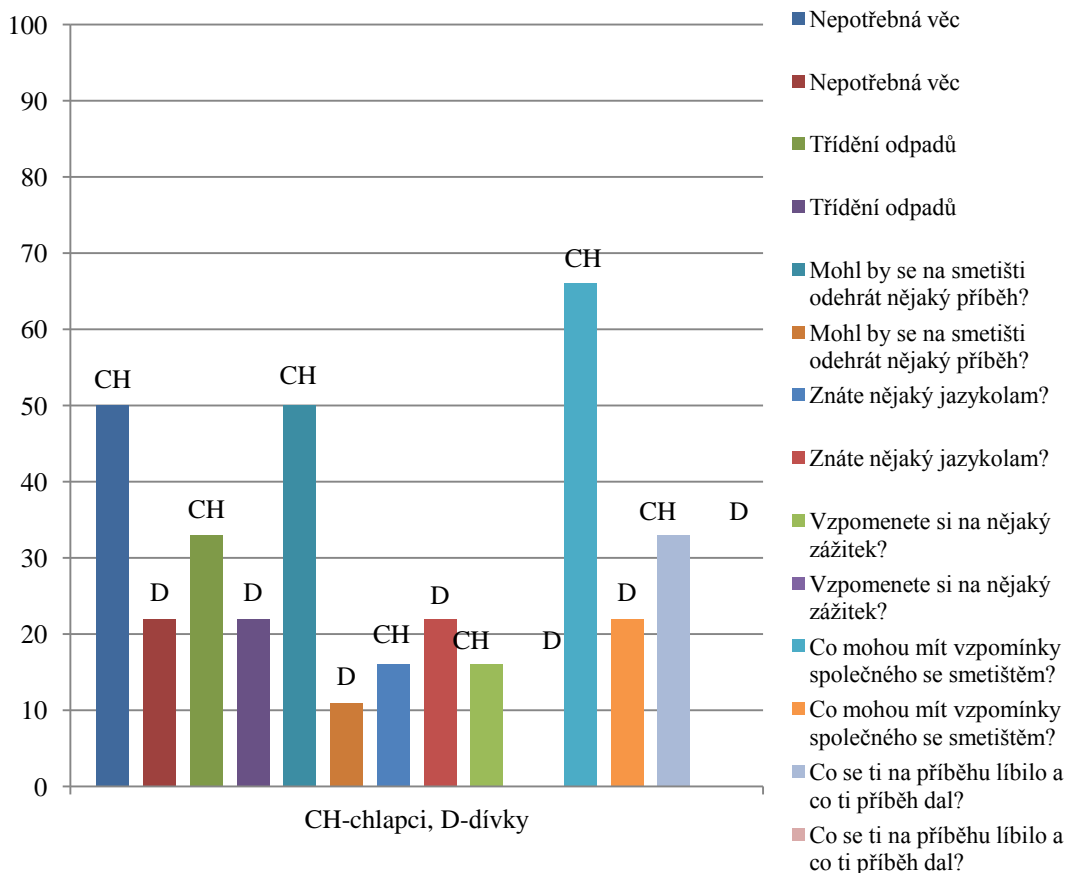
Graf 27



Graf 28



Graf 29

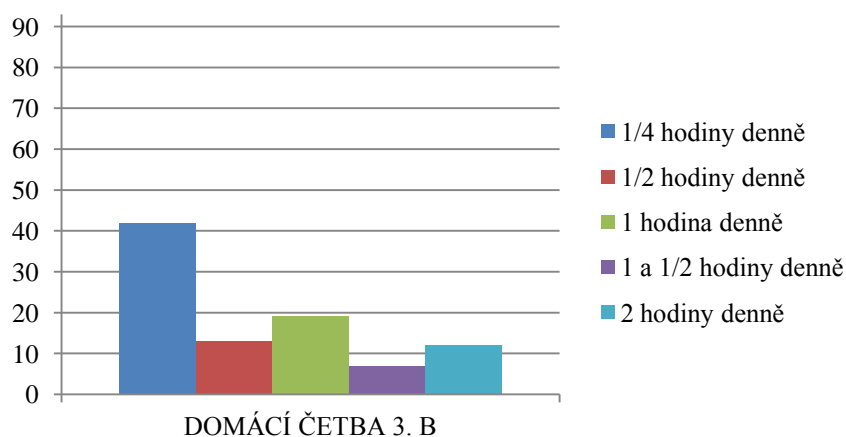


2.4.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ 3. B

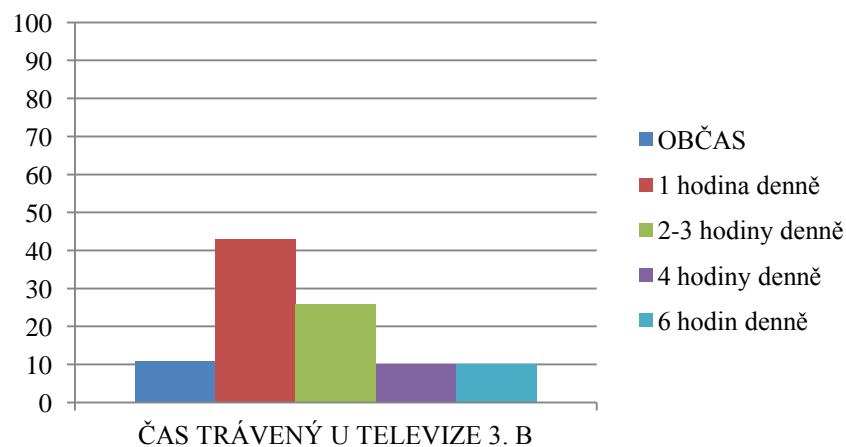
Z celkového počtu 15 žáků uvedlo 93 % žáků, že si doma pravidelně čtou. Z toho čte 42 % žáků čtvrt hodiny denně, půl hodiny 13 %, 1 hodinu čte 19 % žáků, 1 a půl hodiny 7 % a 2 hodiny denně čte 12 % žáků. Celkem 13 % žáků navštěvuje místní knihovnu a 66 % žáků si knížky objednává z katalogů. 11 % žáků uvedlo, že se na televizi dívá pouze občas, 43 % žáků se na televizi dívá 1 hodinu denně, 2-3 hodiny denně uvedlo 26% žáků, 4 hodiny denně uvádělo 10 % a 6 hodin denně tráví u televize také 10 % žáků.

Dle vyplněných dotazníků tráví u počítače pouze občas 9 % žáků, 2-3 hodiny týdně 20 %, 1 hodinu denně tráví u počítače 23 % žáků, 2-3 hodiny denně 25 %, 4 hodiny denně 11 % žáků a 12 % žáků uvedlo, že u počítače tráví 6 hodin denně.

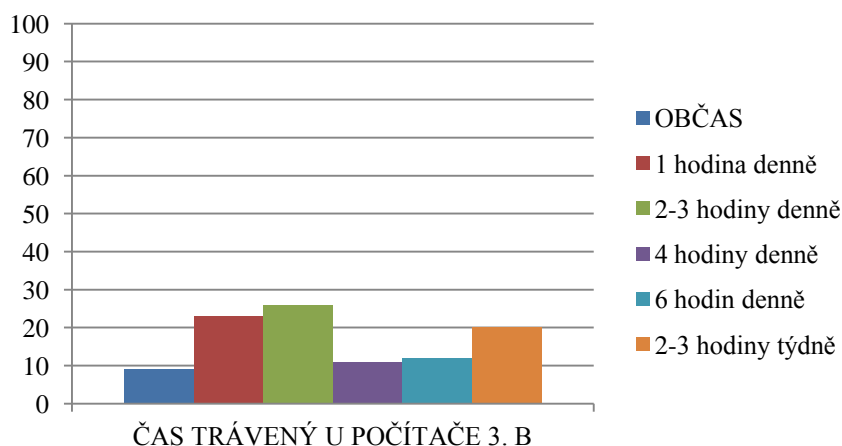
Graf 30



Graf 31



Graf 32



2.4.3 VYUČOVACÍ JEDNOTKA VE TŘÍDĚ 3. A

1. - 3. minuta: Úvodní rozhovor - na otázku, zda se žáci dostali do situace, že již z nějakého důvodu nepotřebovali jakoukoli věc, reagovalo celkem 57 % žáků, 77 % chlapců a 20 % dívek. Reakce byla téměř okamžitá. Odpovědi: „Dudlík.“ „Mléčné zuby.“ „Tričko, bylo mi malé.“ „Postýlku.“ „Staré kolo.“

4. - 6. minuta: Na třídění odpadů reagovalo 42 % žáků, 66 % chlapců a 0 % dívek. Žáci byli velmi aktivní, bezprostředně po vyřčení otázky se někteří žáci ihned přihlásili a vyjmenovali postupně všechny kontejnery.

7. - 12. minuta: Imaginace – žáci byli velice aktivní, okamžitě se zapojilo do předvádění pantomimy 65 % žáků, 55 % chlapců a 80 % dívek. Hádko celkem 60 % žáků, 55 % chlapců a 50 % dívek. Na otázku, zda si myslí, že by se na smetišti mohl odehrát jakýkoli příběh, odpovědělo celkem 42 % žáků, 55 % chlapců a 20 % dívek. Žáci si zde vzpomněli nejen na Krysáky, ale i na pohádku „Kuky se vrací.“

Předváděné předměty: igelitový pytlík, hromada papírů, vana, kartony, plastové lahve, pneumatiky.

13. - 21. minuta: Čtení s předvídáním - první část – doba čtení: 4 minuty, 25 vteřin. Reakce žáků byla okamžitá, avšak přesto hovořilo pouze 21 % žáků, 22 % chlapců a 20 % dívek. Na otázku, zda znají jazykolamy, reagovalo celkem 35 % žáků, 44 % chlapců a 20 % dívek.

Odpovědi žáků: „Když tam nepřivezou železo, přivezou tam žoužel.“ „Ze železa udělají žoužel.“ „Že se železo k sobě nepřilepí, ale slepí se to dohromady tou žouželí.“ „Napadlo mě, že to je nějaké zaklínadlo.“ „Nějaké divné koření.“

21. – 28. minuta: Čtení s předvídáním – druhá část – doba čtení: 4 minuty, 40 vteřin. Aktivních 21 % žáků, 22 % chlapců, 20 % dívek. Některé odpovědi: „Asi někam půjdou.“ „Já si představuji, že Eda řekne: „Pánové, jdeme na výlet. Potom půjdou někam na konec smetiště a pak se zase vrátí.“

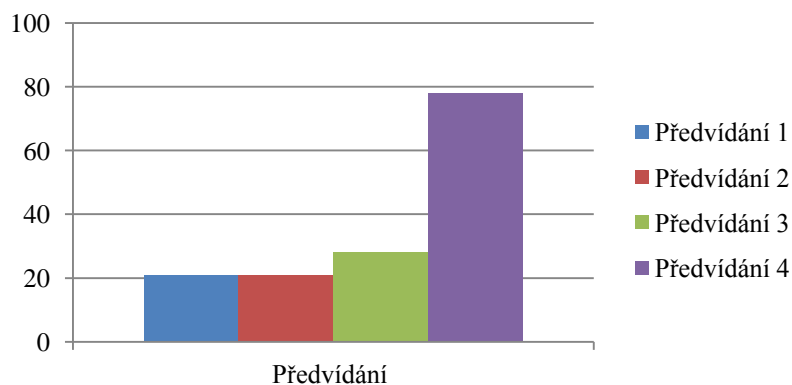
28. – 32. minuta: Čtení s předvídáním – třetí část – doba čtení: 2 minuty, 5 vteřin. Aktivních 28 % žáků, 44 % chlapců a 0 % dívek. Odpovědi: „Objevil se před nimi rybník.“ „Objevila se před nimi kočka.“ „Že se jim to jenom zdálo.“

32. – 39. minuta: Čtení s předvídáním – čtvrtá část – doba čtení: 3 minuty, 15 vteřin. Kvůli času dočetly úryvek učitelky. Žáci se hlásili bezprostředně po dočtení úryvku, aktivních bylo 78 % žáků, chlapců 77 % a dívek 80 %. Odpovědi: „Nabourali do další lodě.“ „Nabourali do kostela.“ „Nabourali do břehu.“ „Najeli na ostrov.“ „Nabourali do ostrova, Eda sletěl dolů přes palubu, krysáci mu šli na pomoc, naložili ho na loďku a pádlovali ke břehu. Pak mu řekli: „No Edáčku, to jsi neměl dělat!““

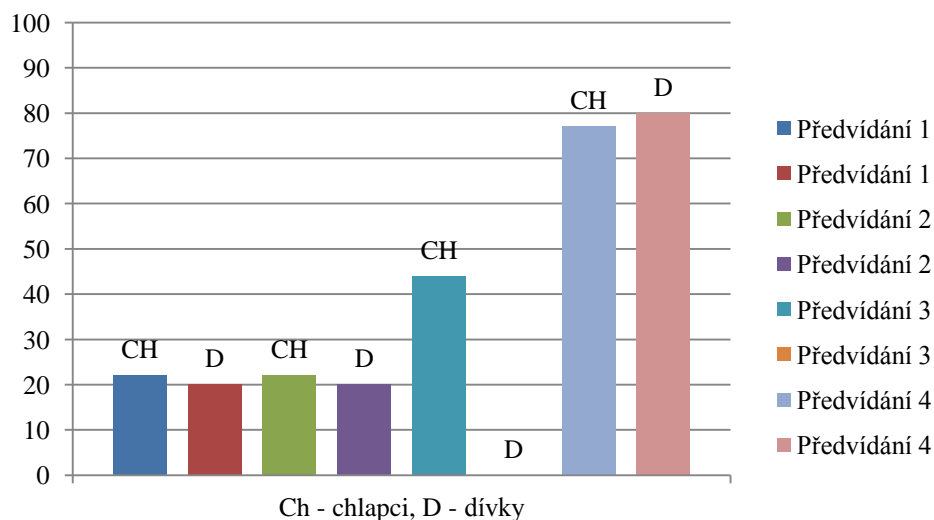
40. – 47. minuta: Čtení s předvídáním – pátá část – četly pouze paní učitelky. Na konci příběhu žáci dostali otázku, zda si vzpomenu na nějaký zážitek. Přihlásilo se 50 % žáků, 33 % chlapců a 80 % dívek. Na otázku, zda mohou vzpomínky mít něco společného se smetištěm reagovalo 57 % žáků, 44 % chlapců a 80 % dívek. Příklady odpovědí: „Krysáci jeli na výlet, protože si chtěli obstarat zážitky.“ „Na smetišti může být poklad.“ „Vzpomínky nemohou mít nic společného se smetištěm.“ „Mám vzpomínky na plyšáka.“

Kvůli vymezenému času se na více otázek nedostalo. Za domácí úkol vypracovali báseň. Zpět odevzdalo 65 % žáků. Zadání správně pochopilo 55 % žáků z odevzdaných vzorků.

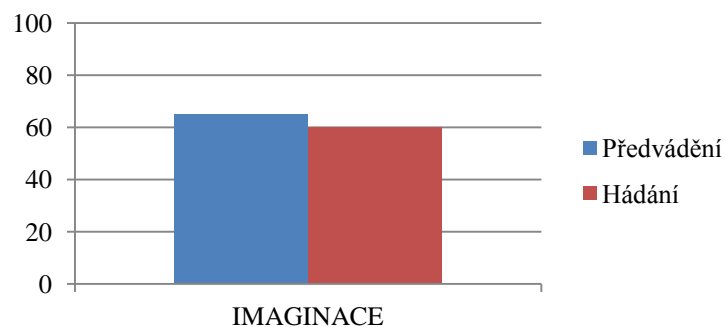
Graf 33



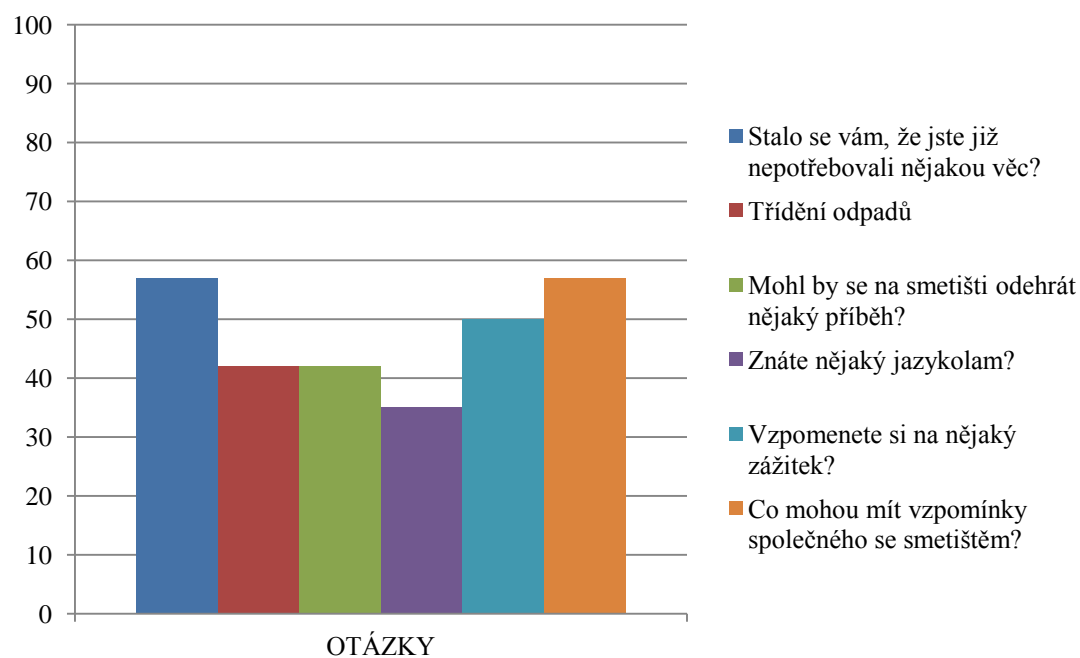
Graf 34



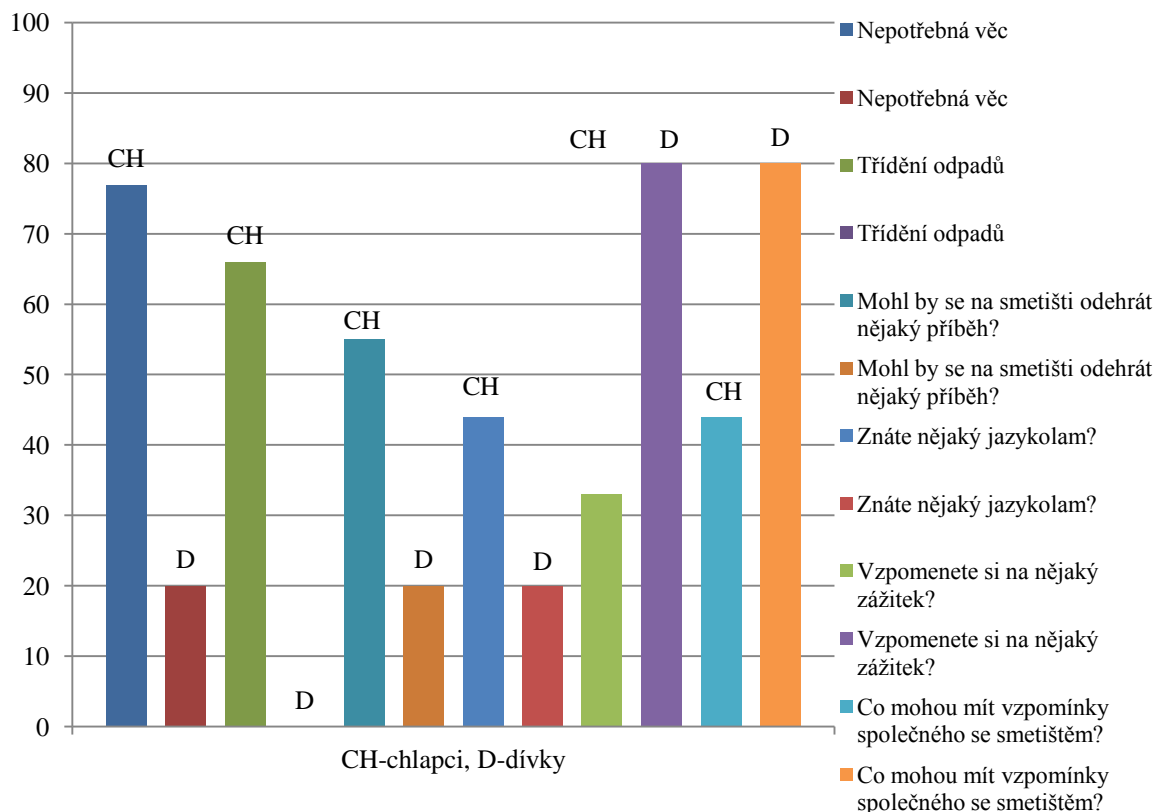
Graf 35



Graf 36



Graf 37

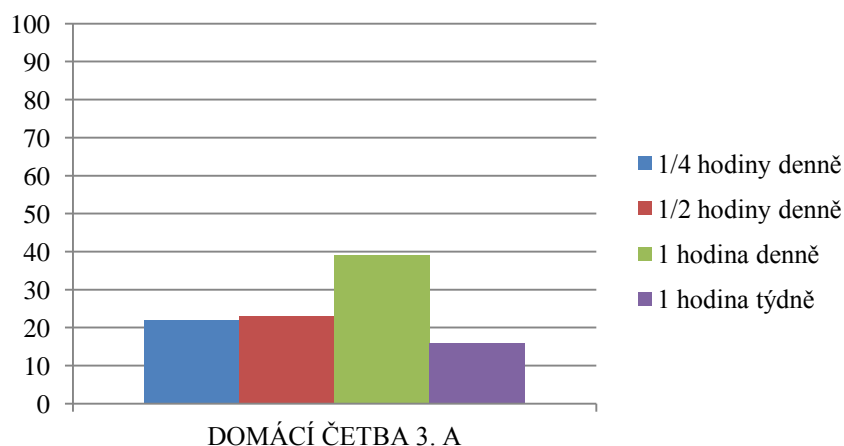


2.4.4 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ 3. A

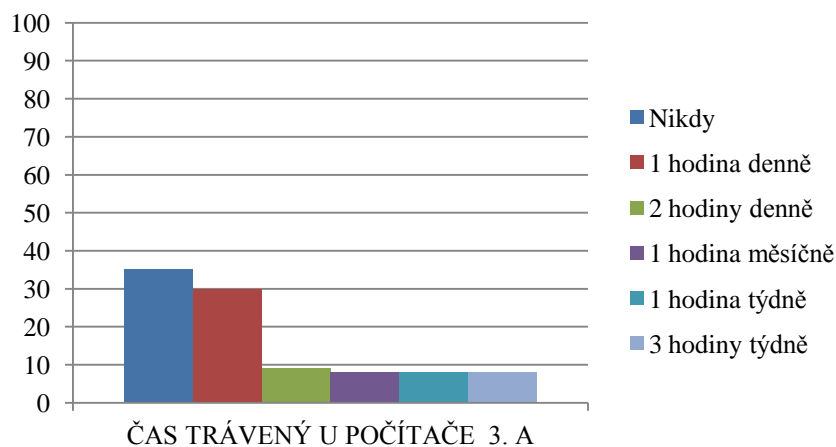
Všichni žáci uvedli, že si alespoň jednou v týdnu čtou. 1 hodinu týdně uvádí 16 % žáků, 15 minut denně uvádí 22 % žáků, půl hodiny denně uvedlo 23 % žáků a jednu hodinu denně 39 % žáků. Do knihovny chodí 50 % žáků a z katalogu si objednává knížky 85 % dotázaných. 35 % žáků uvedlo, že u počítače čas netráví žádný. 1 hodinu za měsíc uvedlo 8 % žáků, 1 hodinu týdně uvedlo 10 % žáků, 3 hodiny týdně uvedlo 8 % žáků, 1 hodinu denně uvedlo 30 % žáků, 2 hodiny denně uvedlo 9 % žáků.

Na televizi se podle odpovědí nedívá 8 % žáků, 1 hodinu denně uvedlo 57 % žáků, 2 hodiny denně 20 % žáků, 3 hodiny denně se na televizi dívá dle odpovědí 8 % žáků a 5 hodin denně uvedlo 7 % žáků

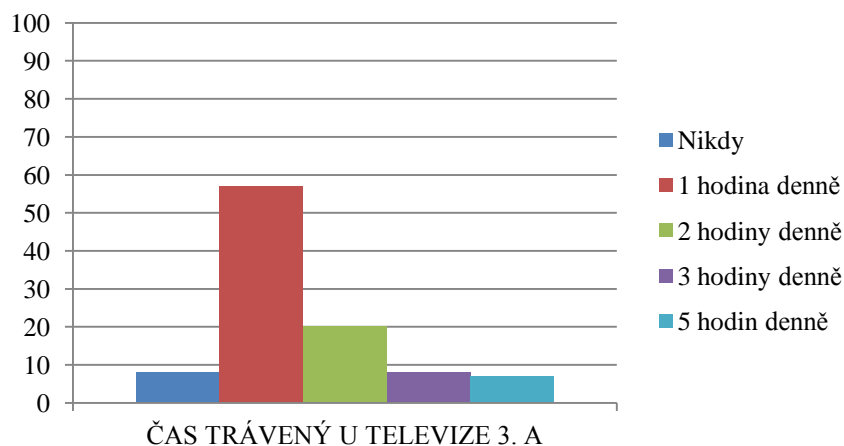
Graf 38



Graf 39



Graf 40



2.4.5 VYUČOVACÍ JEDNOTKA VE TŘIDĚ 4. A

1. - 3. minuta: Úvodní rozhovor - na otázku, zda se žáci dostali do situace, že již z nějakého důvodu nepotřebovali jakoukoli věc, reagovalo celkem 70 % žáků,

20 % chlapců a 50 % dívek.

Příklady odpovědí:

„Stalo se mi, že už jsem si s hračkou nehrála, tak jsme ji uklidili do garáže a tam je schovaná.“

„Jednou už jsem něco nechtěla, tak jsem to věnovala kamarádce.“

„Rozbilo se mi autíčko. Snažil jsem se ho opravit, ale nešlo to, tak jsme ho vyhodili do plastů.“

„Jednou jsem měla vyhodit svůj starý obrázek. Moc se mi nechtělo, tak jsem ho roztrhala, abych ho musela vyhodit.“

4. - 6. minuta: Na třídění odpadů reagovalo 60 % žáků, 50 % chlapců a 66 % dívek.

Žáci byli aktivní, pouze dva měli problém určit barvy kontejnerů. Nikdo nevěděl, že existují červené kontejnery na elektroodpad.

7. - 11. minuta: Imaginace – aktivita žáků byla na vysoké úrovni, 80 % žáků bylo bez dlouhého váhání schopno předvést určitý předmět. Jednalo se o 70 % chlapců a 83 % dívek. Do hádání předmětů se zapojili již všichni žáci. Na otázku, zda si myslí, že by se na smetišti mohl odehrát jakýkoli příběh, odpovědělo celkem 80 % žáků, 50 % chlapců a 83 % dívek. Ihned je napadl příběh krysáků.

Předvedené předměty: lahev plastová, prázdná plechovka s víčkem, sklenice, auto, stůl, plyšová hračka, lahev skleněná, list papíru.

Žáci po celou dobu výuky seděli v kroužku na koberci a za úkol měli pouze poslouchat, celý příběh četla vyučující.

12. - 17. minuta: Čtení s předvídáním - první část – žákům se moc nedařilo, nepochopili zadání, hovořili zcela o něčem jiném. Reagovalo 50 % žáků, 20 % chlapců a 40 % dívek. Na otázku, zda znají jazykolamy, reagovalo celkem 60 % žáků, 44 % chlapců a 20 % dívek.

Příklady odpovědí:

„Začnou něco hledat - železo, a ukážou ho trpaslíkovi.“

„Nevěděl, co povídá.“

„Někde asi to zaklínadlo slyšel“

„Myslel si, že mluví o něm - že je žoužel.“

„Zpívá si písničku.“

18. - 22. minuta: Čtení s předvídáním – druhá část - aktivních 60 % žáků, 75 % chlapců, 50 % dívek.

Příklady reakcí žáků:

„Někam půjdou, na cestu do jiné země. Pojedou k moři.“

„Půjdou do vesnice vedle skládky, najdou kočku a zkusí zaklínadlo.“

„Najdou tajné dveře a pomocí zaklínadla je otevřou.“

„Potkají kočku a použijí na ni zaklínadlo a zabijí ji.“

„Nevím.“ (jedná se o žáka s vadou řeči, pracuje podle IVP, byl po celou dobu značně nervózní z fotoaparátu, přestože jsme mu slíbili, že jeho fotit nebudeme. Prakticky celou hodinu pouze seděl, odpovídal, že neví, nechtěl nic předvádět - v jiných hodinách celkem reaguje, snaží se)

23. – 27. minuta: Čtení s předvídáním – třetí část - aktivních 60 % žáků, 75 % chlapců a 50 % dívek.

Příklady reakcí žáků:

„Viděli velké moře.“

„Ukázala se kočka, použili zaklínadlo a utekli.“

„Přišly dvě kočky, utekly před nimi, protože zaklínadlo nefungovalo.“

„Z písku vylezl krab, Eda utíkal a sežral ho žralok.“

„Objevily se magické dveře.“

„Přihnal se velká vlna a pocákala je.“

28. – 32. minuta: Čtení s předvídáním – čtvrtá část – žáci se hlásili bezprostředně po dočtení úryvku, aktivních bylo 60 % žáků, chlapců 50 % a dívek 50 %.

Příklady odpovědí:

„Narazí na nějaký kus jídla ze skládky a převrátí se.“

„Nabourají do boty, budou si myslet, že je to skála, poplavou na břeh louže a tam na ně budou čekat kočky.“

„Narazí do lahve.“

„Narazili do ohryzku, vylezli na něj jako na ostrov.“

„Bude tam velký kámen a nabourají do něj.“

37. – 45. minuta: Čtení s předvídáním – pátá část - na konci příběhu žáci dostali otázku, zda si vzpomenou na nějaký zážitek. Přihlásilo se 80 % žáků, 75 % chlapců a 60 % dívek. Na otázku, zda mohou vzpomínky mít něco společného se smetištěm, reagovalo 60 % žáků, 50 % chlapců a 70 % dívek. Na otázku, k čemu jsou dobré vzpomínky, někteří žáci odpověděli:

„Až budou staří, aby věděli, že prožili dobrodružství.“

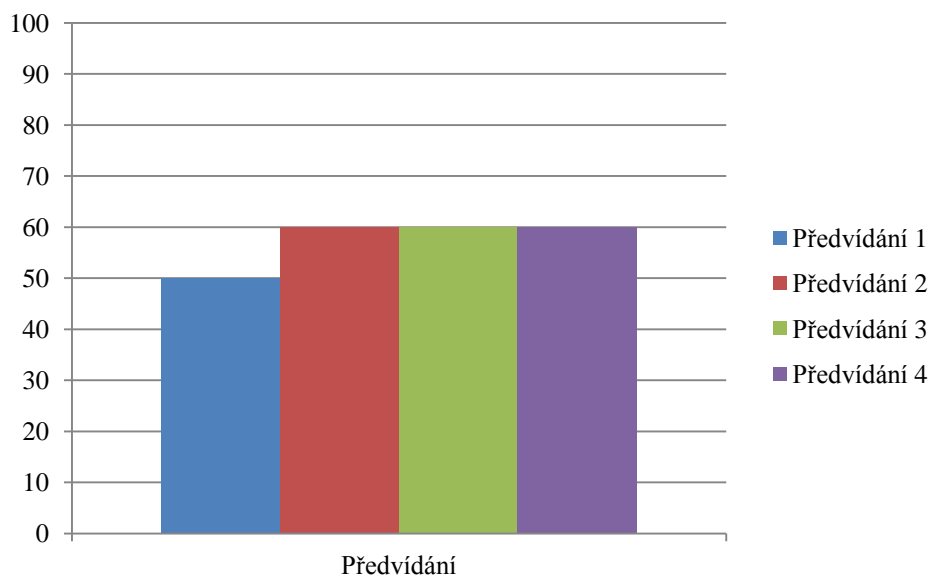
„Aby se po čase zasmáli.“

„Vzpomenou si, co zažili.“

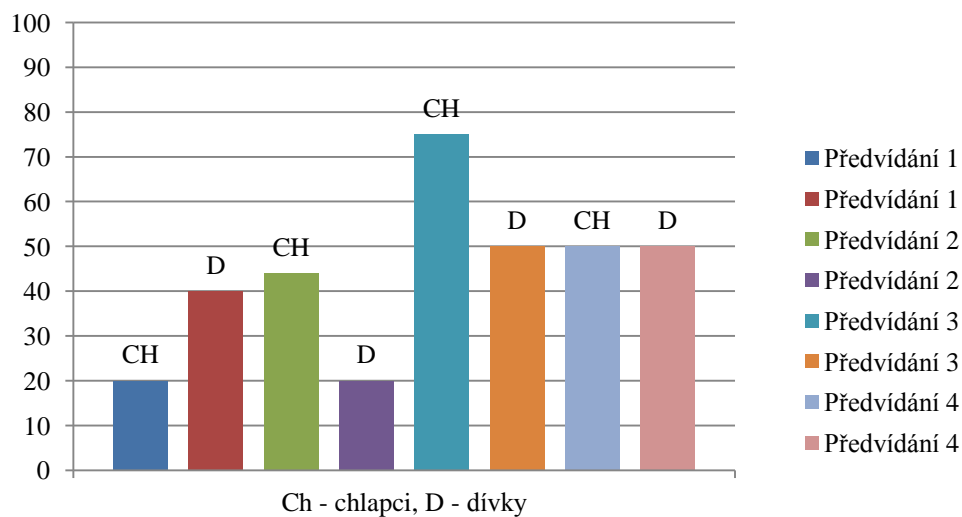
„Budou vědět, že byli kamarádi.“

Za domácí úkol žáci vypracovali Životabáseň. Úkol odevzdalo 70 % žáků a všichni pochopili správně zadání.

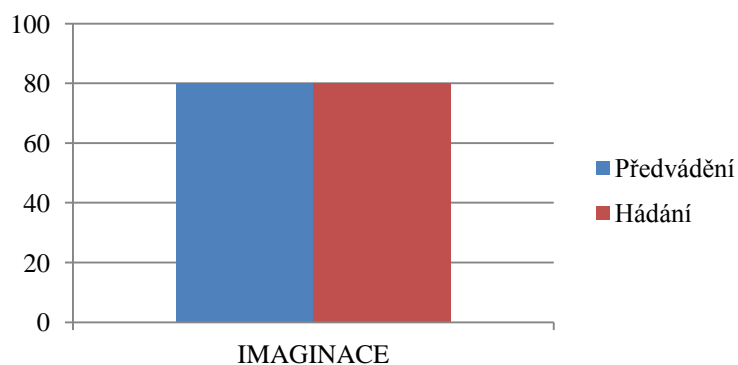
Graf 41



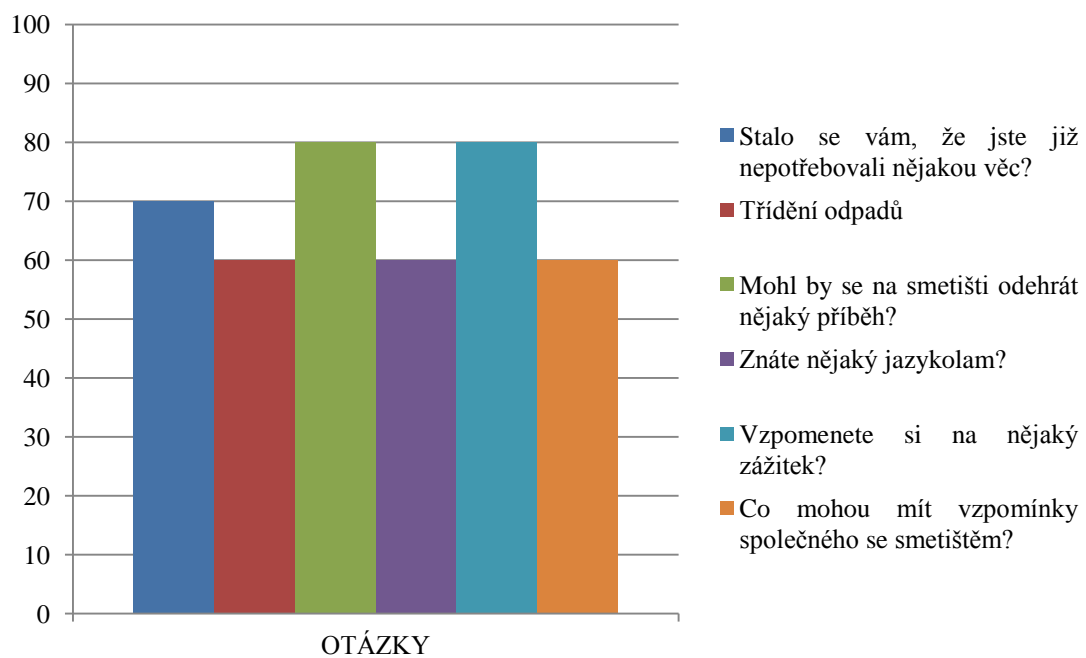
Graf 42



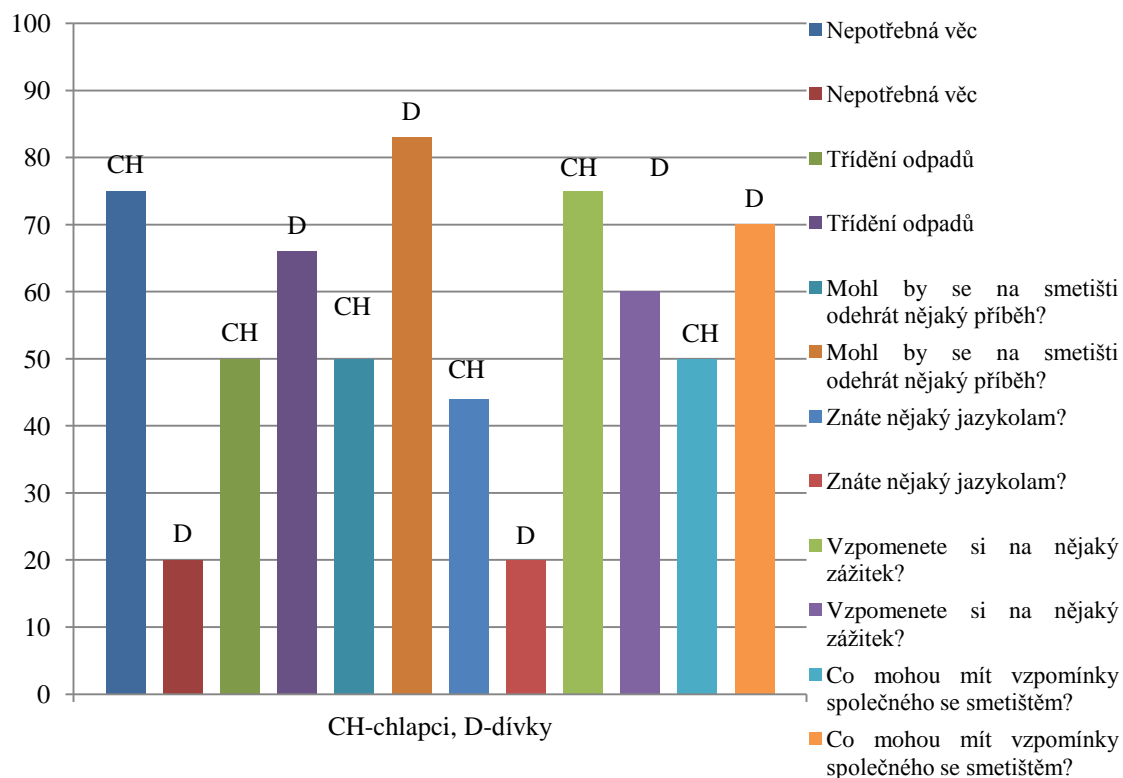
Graf 43



Graf 44



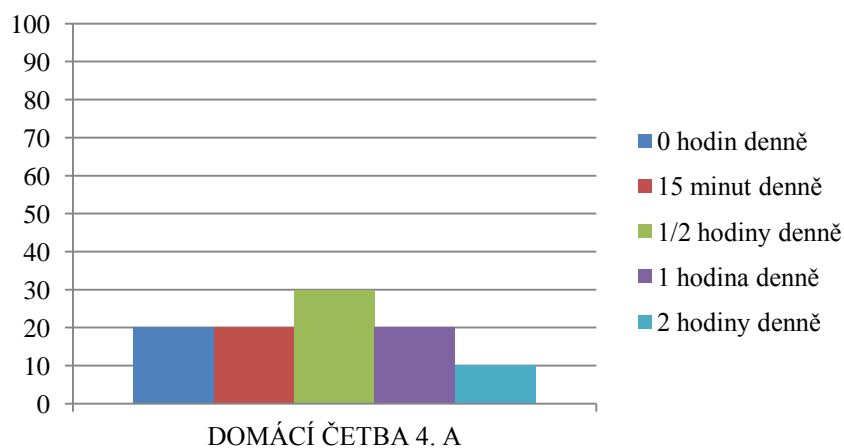
Graf 45



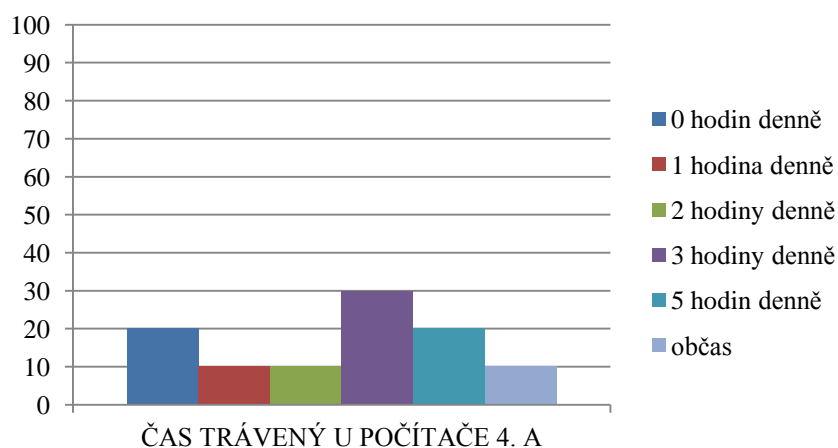
2.4.6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ VE TŘIDĚ 4. A

Ve čtvrté třídě z deseti žáků 10 % uvedlo, že si pravidelně čte 2 hodiny denně. Jednu hodinu denně čte 20 % žáků, 15 minut denně 20 % žáků, půl hodiny denně uvedlo 30 % žáků a 20 % žáků uvedlo, že nečtou vůbec. Z celkového počtu navštěvuje knihovnu 70 % žáků a 10 % si objednává knížky z katalogů. U počítače tráví denně 1 hodinu 10 % žáků, dvě hodiny denně 10 % žáků, 3 hodiny denně uvedlo 30 % žáků, dalších 20 % uvedlo 5 hodin denně na počítači, 10 % je u počítači pouze občas a 20 % žáků uvedlo, že na počítač vůbec nechodí. Na televizi se denně dívá 1 hodinu 40 % žáků, 3 hodiny uvedlo 20 % žáků, 5 hodin uvedlo 20 % žáků, 10 % žáků se dívá na televizi pouze občas a 10 % žáků se na televizi nedívá vůbec.

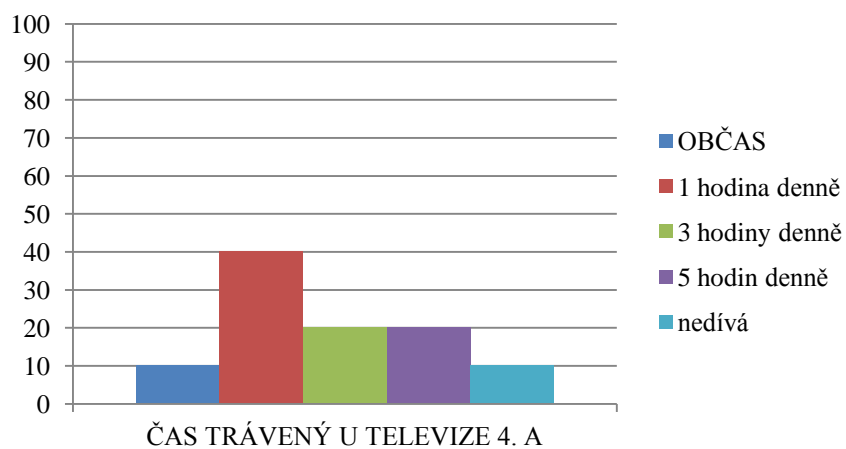
Graf 46



Graf 47

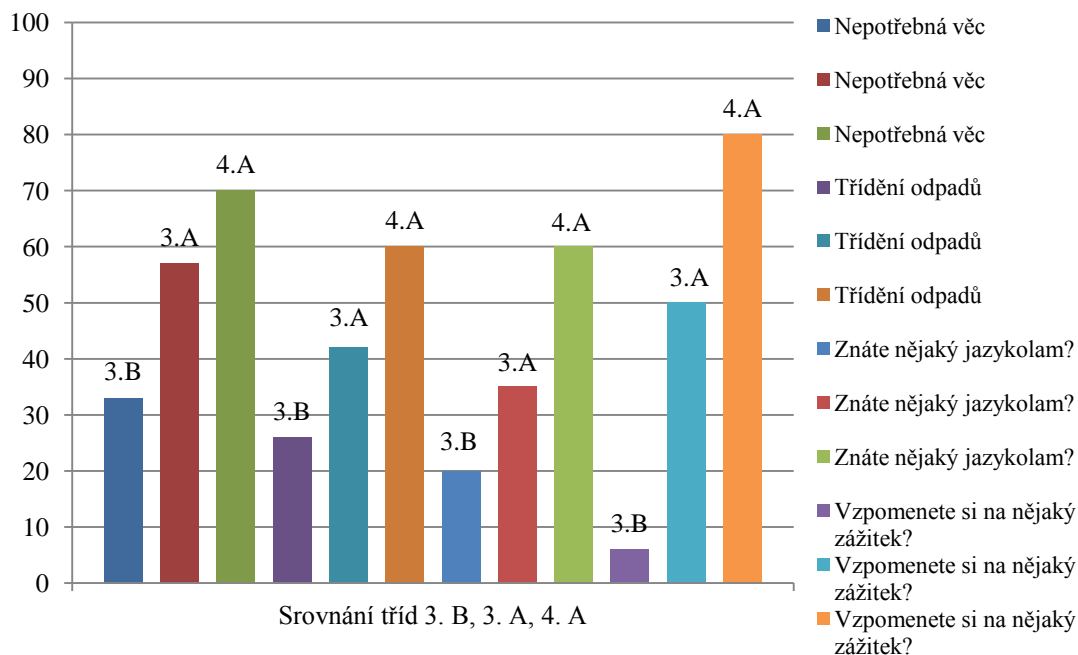


Graf 48

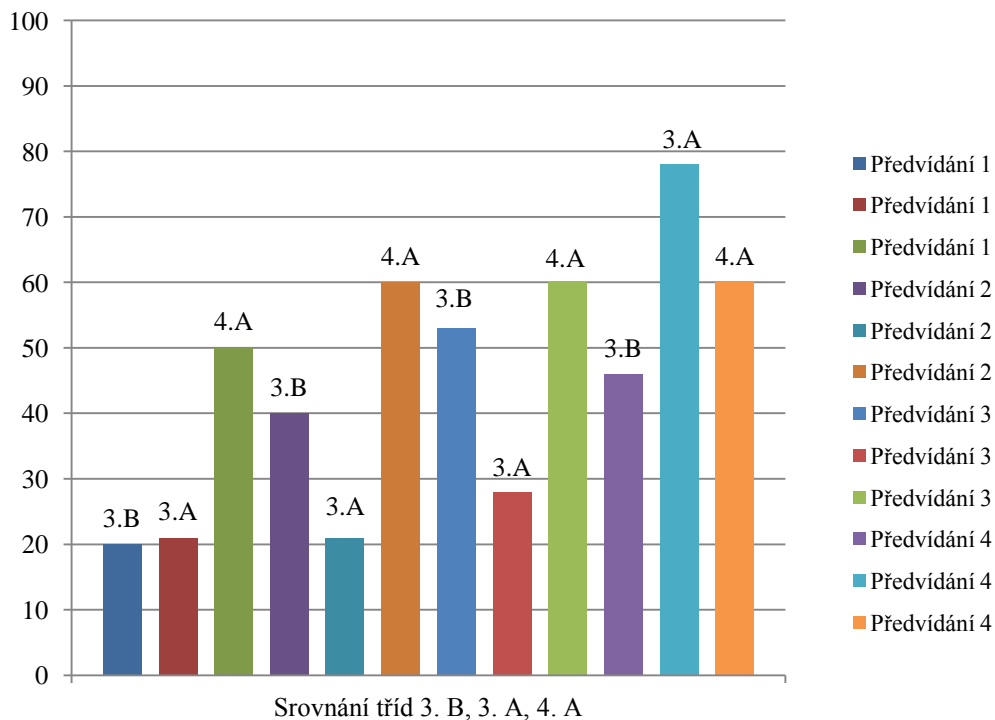


2.4.7 SROVNÁNÍ TŘÍD 3. B, 3. A, 4. A

Graf 49



Graf 50



V uvedených grafech můžeme porovnat aktivitu žáků ze tří tříd zkoumaného vzorku. Pro druhé srovnání jsem použila test na shodu očekávaných a pozorovaných četností. Porovnála jsem mezi sebou jednotlivé třídy, abych zjistila, do jaké míry se poměr odpovědí v těchto třídách liší. Použila jsem k výpočtu Chi-test⁶⁶. Mezi třídou 3. B a 3. A jsou rozdíly v úvodních a závěrečných otázkách, mohu tedy potvrdit, že žáci 3. A byli aktivnější, než žáci 3. B. V práci s textem, v předvídání byli naopak aktivnější žáci 3. B.

Aktivita mezi žáky ve třídě 4. A a 3. B se podstatně liší, neboť žáci ze čtvrté třídy reagovali lépe ve všech otázkách. Pokud bychom hledali odpověď na otázku, zda je možné, že hraje určitou roli věk, museli bychom se zamyslet nad výsledkem Chi-testu ve srovnání tříd 4. A a 3. A. Z větší části byla aktivita srovnatelná a poměr odpovědí se výrazně nelišil. Ač jsou tedy žáci třídy 3. A zkoumaného vzorku mladší a lze u nich předpokládat méně znalostí a zkušeností, přesto se dokázali ve většině případech vyrovnat znalostem a zkušenostem žáků čtvrtého ročníku. Můžeme tedy uvažovat o tom, že záleží na tom, jaké prostředí na žáka působí, nebo jak je schopen vnímat okolí a vstřebávat nové informace.

Zajímavý je následující přehled času stráveného nad knihou a u médií. Ve třídě 3. B nejvíce žáků uvedlo, že čtou 15 minut denně, televizi sleduje největší procento dětí 1 hodinu denně a u počítače tráví nejvíce dětí 2-3 hodiny denně. Ve třídě 3. A uvedlo největší procento dětí, že čtou 1 hodinu denně, u televize tráví 1 hodinu týdně, zde je vysoké procento i u 1 hodiny denně, na počítači jsou 1 hodinu denně. Nejvíce žáků ze čtvrtého ročníku uvedlo, že si čtou 30 minut denně, u počítače tráví nejvíce děti 3 hodiny denně a na televizi se nejvíce dětí dívá 1 hodinu denně. Ze srovnání vyplývá, že ve třídě 3. A jsou žáci co se týče čtení aktivnější, ve 3. B je větší procento zastoupené v používání médií. V tomto případě mohu potvrdit závěry výzkumu PISA, že čtenářské kompetence jsou důležité, a čím zdatnější čtenář, tím lepší vyjadřování, rozhled, fantazie apod.⁶⁷ Podíváme-li se na odpovědi žáků jednotlivých ročníků zkoumaného vzorku, najdeme zajímavé odpovědi. V některých případech žáci hádali přesně. Očekávala jsem však aktivitu o něco vyšší. Překvapilo mě, že někteří žáci

⁶⁶ Chi-squared tests, 2017, dostupné z <http://www.physics.csbsju.edu/stats/>

⁶⁷ PhDr. Kurka L., Čtenářství, jeho význam a podpora, Praha: Svaz knihovníků, Ceiba, 2008, ISBN: 80-85851-18-0

s výbornými výsledky se rozhovorů téměř neúčastnili, nebo dokonce odpovídali mimo kontext. Naproti tomu se nezdráhali říci svůj názor žáci prospěchově slabší a s IVP, a zpravidla hovořili mezi prvními.

V jednotlivých pasážích uvádím i dobu, za kterou žáci úryvek zvládli přečíst. Ačkoli bylo do různých aktivit zapojeno nejmenší procento žáků 3. B ve srovnání s ostatními porovnávanými třídami, v rychlosti čtení jsou na tom v porovnání s 3. A lépe. Přestože třída 3. B má v průměru méně hodin strávených čtením, kdežto v počtu hodin strávených na počítači a u televize převyšuje o něco třídu 3. A. Proto jsem očekávala výsledek opačný. Vysvětluji si to tím, že záleží na jedinci a pořadí, v jakém žáci četli. Někteří jsou velmi rychlí, a někteří zase velmi pomalí. Proto záleží, jak byli momentálně vyvoláni ke čtení. Pokud se sešlo více pomalých u jednoho úryvku, je samozřejmé, že doba se značně protáhla. Jelikož třídě 4. A četla po celou dobu vyučující, nemohu do tohoto srovnání třídu 4. A zapojit.

ZÁVĚR

Při psaní diplomové práce jsem se zamýšlela nad různými výzkumy, které se zabývaly čtenářskou gramotností. Studie PISA mě inspirovala k porovnání aktivity chlapců a dívek, neboť v jejich výzkumu byly dívky lepšími čtenářkami⁶⁸. Studie IGLU už toto tvrzení nepotvrdila, neboť výkony byly stejnorodé. Z výsledků výzkumu dětského čtenářství NK ČR v roce 2013 je patrný rozdíl. Dívky uvedly, že čtou častěji a déle než chlapci a také více dívek čte pro radost.⁶⁹

V roce 2002 provedli výzkum Gabal a Helšusová: Jak čtou české děti. Ve srovnání s výzkumem NK ČR z roku 2013 je patrné, že české děti čtou méně než před deseti lety. Může to být ovlivněno tím, že před deseti lety nebyly nové technologie a počítače rozšířené tak, jak jsou dnes?⁷⁰ Ve třídě 3. A a 3. B byly aktivnější chlapci, ve třídě 4. A byly výkony vyrovnané. Domnívám se, že nízká aktivita dívek není způsobena tím, že by dívky nebyly schopny se vyjádřit, ale spíše je to otázka ostychu. Pomůže nám tedy čtenářství k odstranění této překážky? Myslím si, že v průběhu několika let určitě. Osobně čtenářské metody do výuky zařazuji pravidelně a mohu potvrdit, že žáci se v průběhu roku lepší nejen ve vyjadřovacích schopnostech a v písemném projevu, ale i v myšlení. Jsou pohotovější, nad úkolem více přemýšlejí a práce je baví. Tato forma práce vyhovuje i většině žáků se slabším průměrem či s IVP a žákům, kteří mají problém být aktivní v běžné výuce. Na těchto metodách je pozitivní jejich hodnocení, neboť se doporučuje hodnocení slovní, které je pro děti přijatelnější. Při použití aktivizačních metod můžeme nahlédnout do žákova nitra a můžeme tak pochopit další souvislosti užitečné k lepšímu porozumění. Je však velmi náročné pro vyučujícího odhadnout schopnosti daných žáků a zvolit odpovídající text a k tomu správnou metodu. Dotazníkové šetření mě přesvědčilo, že většina učitelů tyto metody do výuky pravidelně zařazuje, a proto věřím, že i přes veškerou pohodlnost dětí, která je jim nabízena ve formě telekomunikačních médií, si většina z nich cestu ke knize najde a do budoucna bude mnoho žáků čtenářskými kompetencemi vybaveno.

⁶⁸ Kurka L., Čtenářství, jeho význam a podpora, Praha: Svaz knihovníků, Ceiba, 2008, ISBN: 80-85851-18-0

⁶⁹ Prázová Irena, Ikaros-elektronický časopis, Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství, 2017, dostupné z <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>

⁷⁰ Prázová Irena, Ikaros-elektronický časopis, Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství, 2017, dostupné z <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>

RESUMÉ

This diploma thesis is focused on reading itself as well as reading workshop in the teaching of the Czech language in elementary school, it also includes the issue of reading of pupils of first five grades of elementary school. The thesis includes the set of reading methods, that are used in teaching of the Czech language and literature. The research work focused on increasing the activity of pupils with the use of the above mentioned methods during teaching of the Czech language and literature was executed in three classes of the elementary school; the research work also includes the summary of thinking process of the children.

KEYWORDS: reading, communication, reading skills, reading workshop, reading methods, critical thinking.

SEZNAM LITERATURY

Použité zdroje:

1. Sitná Dagmar, Metody aktivního vyučování, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1
2. Abeceda, o.s., Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, 2016, dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>
3. Macháčková Jitka, Efektivní zvyšování čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ v rámci českého jazyka, 2016, dostupné z https://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/archiv_zp/abc/Efektivni_zvysovani_ctenarske_gramotnosti_na_1_stupni_v_ramci_ceskeho_jazyka.pdf
4. RVP, Metodický portál, 2016, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>
5. Česky – jazyk.cz, 2016, dostupné z <http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/karel-capek/pohadka-vodnicka-devatero-pohadek.html>
6. Janáčková Zita, Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, 2010, ISBN 978-80-7289-144-3
7. Koníř Petr, Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí, 2008, dostupné z <http://stary.rvp.cz/soubor/02612.pdf>
8. Altmanová Jitka a kol., Čtenářská gramotnost ve výuce, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, ISBN: 978-80-87000-99-1
9. Geoffrey Petty, Moderní vyučování, Praha: Portál, 2004, str. 7. ISBN 80-7178-978-X
10. Steelová, J. L.a kol.: Co je to kritické myšlení. Příručka I.Kritické myšlení, Praha: 2007
11. Černá Olga, Čtení není žádná nuda, Praha: Portál, 2014, ISBN: 978-80-262-0720-7
12. Macháčková Jitka, Chlpíková Klára, Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na ZŠ, 2014, projekt ZŠ Bernarda Bolzana v Táboře, dostupné z <http://docplayer.cz/1574904-Rozvijime-ctenarskou-gramotnost-na-zakladni-skole.html>
13. Respekt neboli, 2017, dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

14. Šafránková Kateřina, Metodika čtenářství, 2016, dostupné z http://www.ptac.cz/data/Metodika_ctenarstvi.pdf
15. Dubec Michal, Zásobník metod používaných v OSV, Praha: Odyssea, 2007, ISBN: 978-80-87145-02-9
16. RVP Metodický portál, 2016, dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI.html/>
17. Česká školní inspekce, 2016, dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>
18. Kurka L., Čtenářství, jeho význam a podpora, Praha: Svaz knihovníků, Ceiba, 2008, ISBN: 80-85851-18-0
19. RVP Metodický portál, 2017, dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/P%C5%99edv%C3%ADd%C3%A1n%C3%AD
20. Lazárek Pavel, Metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení, 2017, dostupné z http://www.cestykatecheze.cz/_d/Metody-vedouci-k-rozvoji-kritickeho-mysleni.pdf
21. Košťálová Hana, Kritickémýšlení.cz, 2017, dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_premyslme
22. Šrot David, Úroveň kritického myšlení u studentů andragogiky, Bakalářská práce, Zlín, 2015, dostupné z <http://docplayer.cz/9520171-Uroven-kritickeho-mysleni-u-studentu-andragogiky-david-srott.html>
23. Čtenářské kluby, 2017, dostupné z <http://ctenarskekluby.cz/co-nabizime/pro-citele-a-knihovniky/nase-inspirace/>
24. Vaňková Petra, Možnosti využití pojmových map ve výuce, Praha: Univerzita Karlova, Ped. fakulta, 2014, ISBN: 978-80-7290-802-8
25. Výzkumný ústav pedagogický Praha, Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň: Bílý slon, 2007, ISBN: 978-80-87000-07-6
26. Místo pro život, portál pro učitele, 2017, dostupné z <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=1826>
27. Mazáčová Pavlína, Metody kritického myšlení využitelné v lekcích informačního vzdělávání, 2017, dostupné z http://www.vkol.cz/data/soubory/rf/Maz%C3%A1%C4%8Dov%C3%A1_metody%20kritick%C3%A9ho%20my%C5%A1len%C3%AD_souhrn.pdf

28. Grecmanová Helena a kol., Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: 2000, ISBN: 80-85783-28-2
29. Šafránková Kateřina, Kritické listy 45/2012, s.20, 2017, dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty/45/_komplet.pdf
30. Šlapal Miloš, Košťálová Hana, Hausenblas Ondřej a kol, Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, Nový Jičín: 2012, ISBN: 978-80-905036-8-7
31. Respekt nebolí, 2017, dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>
32. Prázová Irena, Ikaros-elektronický časopis, Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství, 2017, dostupné z <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>
33. Chi-squared tests, 2017, dostupné z <http://www.physics.csbsju.edu/stats/>
34. Žáček Jiří, Krysáci, Praha: 2015, ISBN 978-80-7404-158-7

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obr.1 - Čtenářské kostky	14
Obr.2 - Karty s příběhy	17
Obr.3 - Moře emocí	17
Obr.4 - Tandoo karty	18
Obr.5 - Mythos karty	18
Obr.6 - Karty Saga	19
Obr.7 - Karty COPE	19
Obr.8 - Karty Persona	20
Obr.9 - Karty Cesta životem	20
Tab.1- Tabulka postav	27
Schéma 1- Myšlenkové mapy	29
Tab.2 - VÍM-CHCI VĚDĚT	29
Tab.3 - Podvojný deník	32
Tab.4 - Trojitý zápisník	33
Schéma 2 - T-graf	34
Tab.5 - TAZ	35
Schéma 3 -Vennovy diagramy	36
Tab.6 – I.N.S.E.R.T	37
Schéma 4 - Sněhová koule	38
Schéma 5 - Pětílístek	40
Schéma 6 - Diamant	41
GRAFY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	42
Graf 1 - Pohlaví	42
Graf 2 - Věk	42
Graf 3 – Délka praxe	43
Graf 4 - Aprobace	43
Graf 5 – Četnost ČD	44
Graf 6 – Využívané metody	45
Graf 7 – Využívané knihy	45
Graf 8 – Kde dílna probíhá	46
Graf 9 – Jakým způsobem dílna probíhá	46
Graf 10,11 – Využívané pomůcky	47

Graf 12 – Záznamy z četby	48
Graf 13 – Hodnocení	49
Graf 14 – Využití metod	49
Graf 15 – Počet žáků ve třídě	50
Graf 16 – Velikost školy	50
Graf 17 – Věk učitele 20-30 let	51
Graf 18 – Věk učitele 30-40 let	51
Graf 19 – Věk učitele 40-50let	52
Graf 20 – Věk učitele 51 let a více	52
Graf 21 – Počet žáků méně než 15	53
Graf 22 – Počet žáků 15-20	53
Graf 23 – Počet žáků 20-25	54
Graf 24 – Počet žáků 25 a více	54
GRAFY 3.B	62
Graf 25 - Předvídání	62
Graf 26 – Porovnání CH,D	62
Graf 27 - Imaginace	62
Graf 28 - Otázky	63
Graf 29 – Porovnání CH,D	63
Graf 30 – Domácí četba	64
Graf 31 – Čas strávený u TV	64
Graf 32 – Čas strávený u PC	65
GRAFY 3.A	66
Graf 33 - Předvídání	66
Graf 34 – Porovnání CH,D	67
Graf 35 - Imaginace	67
Graf 36 - Otázky	67
Graf 37 – Porovnání CH,D	68
Graf 38 – Domácí četba	69
Graf 39 – Čas strávený u TV	69
Graf 40 – Čas strávený u PC	69
GRAFY 4.A	72
Graf 41 - Předvídání	72
Graf 42 – Porovnání CH,D	72

Graf 43 - Imaginace	73
Graf 44 - Otázky	73
Graf 45 – Porovnání CH,D	74
Graf 46 – Domácí četba	75
Graf 47 – Čas strávený u TV	75
Graf 48 – Čas strávený u PC	75
Graf 49 – Srovnání tříd, otázky	76
Graf 50 – Srovnání tříd, předvídání.....	76

PŘÍLOHA č. 1- Životabáseň 3.B.....	II
PŘÍLOHA č. 2 -Životabáseň 3.A.....	III
PŘÍLOHA č. 3 - Životabáseň 4.A.....	IV
PŘÍLOHA č. 4 -Fotografie imaginace 4.A	IV
PŘÍLOHA č. 5 -Praktické ukázky čtenářských metod	V

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Životabáseň 3. B

Jsem... LAHEU
 Patřil/a jsem... SKLADU
 Jsem tu proto, že... HCI
 Trápí mě, že... JSEM MALA
 Sním o tom, že... VYROSTU
 Doufám, že... VYHRAJU

Jsem... plyšový medvídek.
 Patřil/a jsem... Toníkovi.
 Jsem tu proto, že... se mi rozpáral křík.
 Trápí mě, že... jsem tu.
 Sním o tom, že... se dostanu zase do rukou
 Doufám, že... se ho stane.

Jsem... plyšák.....
 Patřil/a jsem... holčičce
 Jsem tu proto, že... chci dělat radost.
 Trápí mě, že... už si se mnou nehraje
 Sním o tom, že... budu nejhezčí
 Doufám, že... budu mít kamarády

Příloha č. 2 – Životabáseň 3. A

Jsem... *mobil*

Patřil/a jsem... *Filipovi*

Jsem tu proto, že... *se mi rozbil displej*

Trápí mě, že... *jsem odřený*

Sním o tom, že... *se spravím*

Doufám, že... *budu v pořádku*

Jsem... *Anička*

Patřil/a jsem... ~~hnanému~~ *ke nanuku*

Jsem tu proto, že... *mě splnila Anička*

Trápí mě, že... *jsem slomená*

Sním o tom, že... *jednou budu smavená*

Doufám, že... *nikdy nevrátím se světa*

Jsem... *autičko*

Patřil/a jsem... *Danovi*

Jsem tu proto, že... *jsem rozbítý*

Trápí mě, že... *nemám kolečka*

Sním o tom, že... *mě někdo spraví*

Doufám, že... *se mi to splní*

Příloha č. 3 – Životabáseň 4. A

Jsem... *mláča*.....
 Patřil/a jsem... *zářiví*.....
 Jsem tu proto, že... *mě popsal*.....
 Trápí mě, že... *jsou popsaní*.....
 Sním o tom, že... *ludu číst*.....
 Doufám, že... *se mi splní*.....

Jsem... *PAPÍR*.....
 Patřil/a jsem... *MANITEL*
 Jsem tu proto, že... *MĚ ODVEZLY*
 Trápí mě, že... *SE M. TADY*
 Sním o tom, že... *PŮJDU NASPÁTEK*
 Doufám, že... *PŮJDU*.....

Jsem... *stará televize*
 Patřil/a jsem... *chudé paní noviny*
 Jsem tu proto, že... *ráda s promlouvám*
 Trápí mě, že... *mě nikdo nechce opravit*
 Sním o tom, že... *mě opravovat*.....
 Doufám, že... *jsou mě měli*
všichni rádi.

Jsem... *papír*.....
 Patřil/a jsem... *do papíru*
 Jsem tu proto, že... *jsou papír*.....
 Trápí mě, že... *jsou papír*
 Sním o tom, že... *jsou říj*.....
 Doufám, že... *jsou ještě říj*

Příloha č. 4 – Imaginace 4. A





Příloha č. 5 - PRAKTICKÉ UKÁZKY ČTENÁŘSKÝCH METOD

Čtenářská pravidla

Na začátku školního roku s žáky vytváříme pravidla, která budeme po celý školní rok při čtenářských dílnách dodržovat. Pravidla vyvěsíme na nástěnku a v případě potřeby na ně odkazujeme žáky, kteří je porušují. Nechávám žáky, aby si je vytvořili zcela samostatně.

Ukázka pravidel čtenářských dílen vytvořené žáky:

Nečteme nahlas.

Čteme po celou dobu.

Nejíme.

Nechodíme na WC.

Nepovídáme.

Nepřecházíme z místa na místo.

Nevyrušujeme.

Začínáme číst společně na pokyn učitelky.

Skončíme se čtením na pokyn učitelky.

Metoda VOLNÉ PSANÍ, ROZHOVOR

Ročník: 3

Vzdělávací cíl: reflexe vlastních postojů a názorů, shromažďování myšlenek.

Organizační formy: frontální, individuální

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

Průběh:

Nejprve si přečteme název kapitoly v čítance a zadáme žákům úkol, co si představují pod pojmem hospodářství. Znají ten výraz? Začneme rozhovorem, pro který stanovíme jasná pravidla. Mluví pouze vyvolaný žák. Následně žákům vysvětlíme metodu volného psaní. Vyvěsíme na tabuli připravený plakát s textem, jak volné psaní vypadá:

VŠE, CO TĚ NAPADNE, ZAPIŠ, VEŠKERÉ MYŠLENKY ZAZNAMENÁVEJ.
NEPŘERUŠUJ PSANÍ ZA ŽÁDNÝCH OKOLNOSTÍ, I KDYŽ ZROVNA NEVÍŠ, CO
NAPSAT. (PROSTĚ NAPIŠ: NEVÍM, CO BYCH K TOMU DÁL PSAL.....)
PIŠ VE VĚTÁCH, SOUVISLÝ TEXT.
STÁLE PIŠ, DOKUD UČITEL NEŘEKNE STOP.
NEPŘEMÝŠLEJ NAD TÍM, CO JSI JIŽ NAPSAL, TEXT JIŽ NEOPRAVUJ.
NEPŘEMÝŠLEJ, JESTLI MÁŠ TEXT SPRÁVNĚ ČI NIKOLI, STÁLE PIŠ, CO TĚ
NAPADÁ.

Žákům pečlivě vše přečteme, několikrát, necháme jim prostor na otázky, které ihned zodpovíme. Když si budeme jisti, že porozuměli úkolu, přistoupíme k další části výuky. Na tabuli zapíšeme heslo „hospodářství“. Zadáme 1,5 minuty času na psaní. Pokud je to možné, může psát i učitel, aby žáky lépe motivoval. Ten také samozřejmě začne číst své poznámky jako první. Na závěr lekce proběhne ústní sebehodnocení žáků.

REFLEXE:

Metoda se žákům celkově líbila. V první části, tj. v rozhovoru, byli velmi aktivní. Jelikož rádi sdělují své zážitky a pocity, musela jsem je občas usměrnit a připomenout pravidla, aby se hlásili a nevykřikovali. V této části mě mile překvapil žák s IVP, kterému se ve výuce běžně nedaří. Toto téma mu bylo blízké a proto se bez problémů diskuze účastnil s velkým zaujetím. Ve druhé části jsme společně hlasitým čtením článek přečetli a následovalo volné psaní. Jak jsem předpokládala, bylo pro ně hodně těžké psát nepřetržitě po celou dobu 1,5 minuty. Vydrželi psát pouze tři žáci. Někteří měli problém vůbec začít, neboť je nic nenapadalo. Potvrdilo se zde, že ti, kteří jsou zvyklí si doma číst pro potěšení, rozuměli dobře zadání a nebyl pro ně problém psát a rádi potom své zápisky ostatním přečetli. Kdo nechtěl, číst nemusel. Zpočátku moc žáků číst nechtělo, ale nakonec si to rozmysleli a už se nestyděli. Jelikož se nedalo stihnout během hodiny vše, zápisky jsem vybrala a slovně ohodnotila. Na závěr proběhlo ústní hodnocení a sebehodnocení žáků, sdělovali si vzájemně své pocity, úspěchy i neúspěchy.

TEXT

Ondřej Sekora

Jak se Kocourkovští starali o své hospodářství

O tom, jak si pěstovali vlastní sůl

Tak už měli v Kocourkově všechno. Kdo by se jim mohl vyrovnat? Nikdo. Všechno dovedli, všechno měli. Totiž-tento-něco přece jen neměli. Stále ještě museli do obchodníků ze sousedního města kupovat sůl. A to je dost mrzelo. „Proč bychom nemohli mít svou vlastní sůl? Proč máme vždycky čekat na cizí?“ horlili páni radní na radnici. „Nasejeme si ji!“ rozhodl starosta. „A zítra se začne!“ Hned druhý den zorali za hradbami pěkný kus pole, nakoupili trochu více soli a občan Oblízal ji naseť tři pytle do černých měkkých brázd. Ještě několikrát se Kocourkovští vyspí a budou mít vlastní sůl. Bylo právě krásné jaro, a když brzo po osetí spadl požehnaný májový deštiček, vybíhali všichni Kocourkovští na zvědy k naseté soli.

Hle, celé pole se již radostně zelenalo. Od začátku až na konec. Samé mladé kopřivy. První sůl! Byl to opravdu povznášející pohled. Nikdo z diváků se neodvážil hlasitě promluvit, jen se šeptem napomínali, aby nikdo do pole nešlápl, a v posvátném rozechvění tiše pohlíželi na mladé kopřivy. Teprve doma se nadšeně rozpovídali o tom, jak sůl nádherně prospívá, a ukazovali rukou – to se ví, že každý trochu přidal – že už je tááákhle vysoká. Když kopřivy pěkně vyrostly, rozhodl se starosta, že jako první osoba v obci sůl úředně ochutná. Protože uprostřed pole byly kopřivy největší, bude nejlépe ochutnat odtamtud. Starosta už chtěl jít, ale vtom ho naštěstí zadržel radní Semtele. „Pozor, pane starosto, tak to nejde, mohl byste sůl pošlapat!“ „Vida, to je správné.“ Hned vzali starostu čtyři silní mužové na žebřík napříč a nesli ho opatrně doprostřed pole. Starosta v rukavičkách, aby sůl co nejméně poškodil, utrl z největší kopřivy jemňounce jeden lístek a labužnický jej položil na jazyk. Nu, popálil se ovšem jaksepatří. „Báječná, výborná je ta sůl, sousedé. Pálí sice ještě trochu, ale to proto, že je ještě mladá. Musíme ji nechat dorůst.“ Potom se zase dal oněmi čtyřmi siláky odnést, aby, víme, převzácnou sůl sám ani trochu nepošlapal. Kocourkovští však s tím nebyli příliš spokojeni. Záviděli starostovi. Byli by chtěli také ochutnat. „Vida ho, starostu!“ bručeli. „Sám si vzal a nám nedal ani líznout!“ Jak se setmělo, plížili se ze všech stran Kocourkovští k poli. Každý si natrhal z kraje kopřiv a nacpal si do úst, co mohl. Neptejte se, jak se každý popálil! Ruce měli samý puchýř a tři dny nemohl nikdo mluvit. Ale každý dělal, jako by mu to bůhvíjak chutnalo, a poslal tam dalšího. Na pole chodily také kocourkovské ženy. Jejich málo vznešené hlavy poznaly, že překrásné kopřivy, které rostou na poli, prospívají náramně jejich housatům. Proto chodily v noci na pole se srpem a nosily plné nůše kopřiv. Z mužů se už nikdo nechtěl na sůl ani podívat. Jen strážník, který musel hlídat všechno, uviděl, že soli ubývá, a šel ohlásit starostovi, že jim někdo chodí na sůl. „A to se na to podíváme! Kdo se opovážil?“ rozkřikl se starosta. „Došlápneme si tam, prachmilionského darebáka chytíme a po čertech vyplatíme!“ přidal se Hromdotoho. „Vezměte si důkladnou hůl a vyrazíme!“ Ozbrojili se holemi a v noci při měsíčku vyrazili. Na poli už bylo opravdu málo kopřiv. Všude prázdná, vyžatá místa a na jednom se v měsíčním svitu zablýskal srp. „To je on, to je ten zloděj, který nám krade sůl,“ zašeptal starosta. „Opatrně k němu a přetáhneme ho, jak můžeme!“ velel a plížil se se strážníkem k srpu. Strážníkovi se sice srdce

strachem třáslo, ale před starostou couvnout nemohl. Sebral všechnu svou odvahu, rozpřáhl se holí a přišil srp takovou ránu, že srp vyskočil do vzduchu a zabodl se starostovi do zad. „Utíkejme rychle domů,“ vzkřikl duchapřítomně starosta. „Já ho držím!“ A dal se do divokého útěku v naději, že ho zloděj pustí. Srp po několika starostových skocích sklouzl z kabátu, do kterého se zabodl, na zem. „Zbabělec,“ liboval si starosta, když šťastně se strážníkem doběhli domů, „utekl. Ale já bych mu dal, kdybychom ho byli přivedli!“ Potom se už nechtěl na pole podívat nikdo, ani starosta, ani strážník, a kocourkovské husy všechny kopřivy ke svému zdraví a prospěchu snědly.⁷¹

Metoda TROJLÍSTEK

Ročník: 3

Vzdělávací cíl: upevnění sebevědomí, umět vyjádřit svůj názor, pocit

Organizační formy: frontální

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů

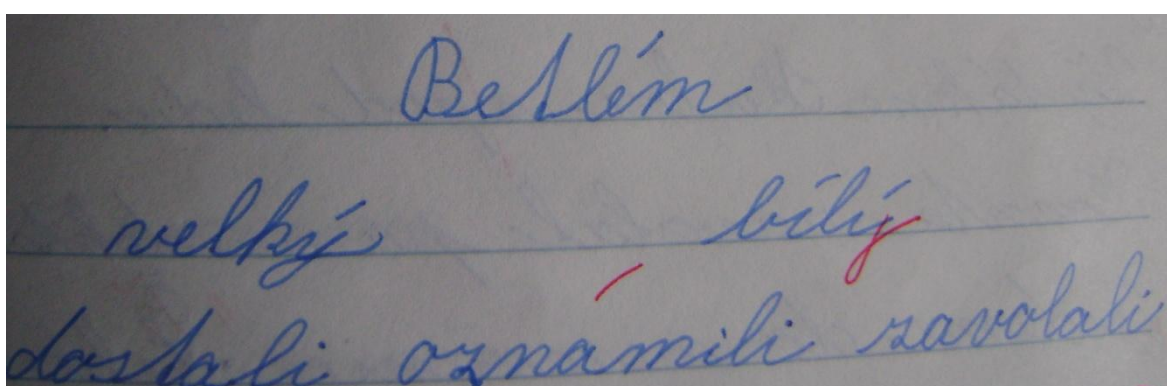
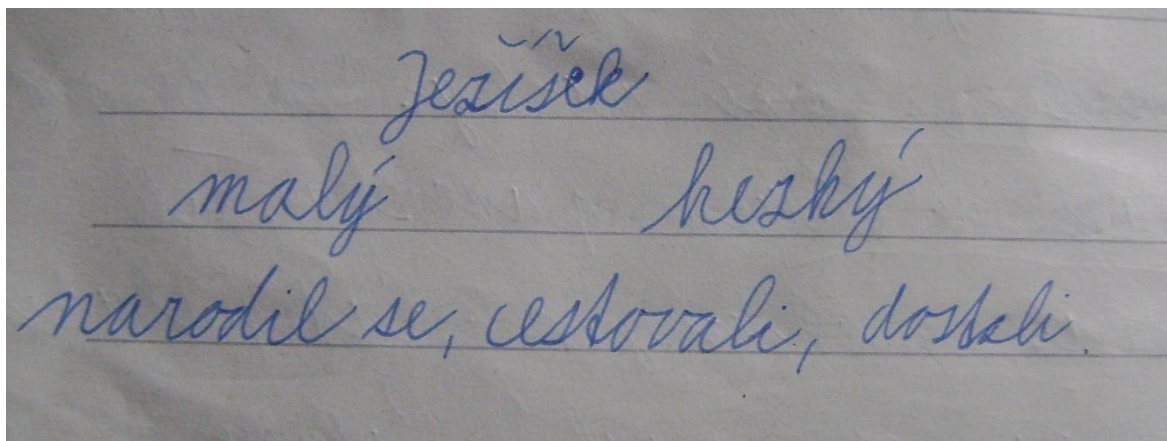
Průběh:

Žákům metodu představíme a přesně vysvětlíme její postup. Na tabuli znázorníme schéma trojlístku. Znázorněním čar demonstrujeme počet slov. Vedle čar přesně napíšeme, co má který řádek obsahovat. Povíme žákům, aby se zaměřili na postavy či děj, co se v příběhu odehrává, jaké jsou postavy, jaké tam můžeme spatřit věci, co tam kdo dělá apod.

Společně přečteme text formou hlasitého čtení. Poté s žáky znovu projdeme schéma a požadujeme po nich již určitá slova, která by mohli použít. Formou rozhovoru žáci nabízejí různá řešení, která si zároveň zapisují do sešitu. Pozorujeme, kteří žáci jsou schopni správně reagovat tak, aby v prvním řádku vyšlo podstatné jméno, ve druhém vyřkli přídavná jména a ve třetím slovesa.

⁷¹ Mgr. Zita Janáčková, Čítanka pro 3. ročník, str. 66, Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-144-3

Ukázky práce žáků:



REFLEXE:

Metodu Pětílístek jsem upravila na Trojlístek záměrně pro třetí ročník, aby si žáci lépe uvědomili mé požadavky a mohli se soustředit na podstatné věci. Pro většinu žáků byl problém přijít na správná slova, neboť si neuvědomovali, že když se ptám jaký, musí odpovědět například pěkný, radostný apod., tedy přídavným jménem. Klidně odpovídali či psali jiný slovní druh. To, že nám vyšlo podstatné jméno, přídavné jméno a sloveso jsem jim naznačila až v závěru hodiny. Správně reagoval pouze jeden žák, který je velmi bystrý a je zvyklý si doma informace vyhledávat, čte různé knížky a encyklopedie. Ostatní žáci, kteří doma běžně knížky čtou, už tak dobře nereagovali a často chybovali. Někteří žáci neuměli své nápady prezentovat vůbec. Myslím si, že je potřeba s žáky pracovat velmi intenzivně různými metodami, především však podnítit jejich zájem o knížky, aby čtení nebrali jako nutné zlo.

TEXT:

Michal Černík

Co víme o narození Ježíška

Ježíšek se narodil v městě Betlémě, daleko, daleko od nás, v zemi, kde po celý rok svítí žhavé slunce. Jeho maminkou byla Marie a pěstounem Josef. Byli právě na cestách a v hostinci neměli volný pokoj. Marie tedy ovinula Ježíška plenkami a místo do kolíčky jej vložila v chlévě do jeslí. O jeho narození se nejdříve dozvěděli pastýři, když v noci drželi stráž u svého stáda. Zjevil se jim anděl a pravil: „Zvěstuji vám velkou radost. Dnes se vám narodil spasitel, jmenuje se Ježíš Kristus. Poznáte ho podle toho, že je ovinutý v plenkách a leží v jeslích.“ Pastýři se vypravili do Betléma a v chlévě spatřili Marii a Josefa a nemluvnětko ležící v jeslích. Pastýři pak všude rozhlašovali, co viděli a co jim sdělil anděl. V té době přijeli z východu do města Jeruzaléma tři mudrci a vyptávali se: „Kde je ten narozený židovský král? Viděli jsme na východě hvězdu, a proto jsme se mu přišli poklonit.“ Uslyšel to král Herodes, tajně si nechal povolat mudrce a vyptával se jich na hvězdu. Pak jim řekl: „Najděte mi ono dítě a potom mi to oznamte, abych i já se mu mohl poklonit.“ Mudrcové tedy pokračovali v cestě. Hvězda šla před nimi, jasně svítila, až se zastavila nad místem, kde bylo děťátko. Mudrcové vstoupili do domu, kde našli děťátko s jeho maminkou Marií. Padli na kolena, klaněli se mu a předali mu své dary – zlato, kadidlo a myrhu. Ve snu pak dostali pokyn, aby se k Herodovi nevraceli a domů šli jinou cestou. Věděli už, že Ježíškovi se jednou budou klanět všichni králové a národy mu budou sloužit. Od narození Ježíška uplynulo právě tolik roků, kolik píšeme náš letopočet. A Ježíška všichni známe jako Ježíše Krista, Syna božího.⁷²

⁷² Mgr. Janáčková Zita, Čítanka pro 3. ročník, str. 66, Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-144-3