

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURA

TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ V JAZYKOVÉ SLOŽCE PŘEDMĚTU

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Poc

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Plzeň, 2018

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

V Plzni

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za odborné vedení mé práce, za její čas, vstřícnost a cenné rady. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, bez které bych tuto práci nemohla dokončit.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1. TEORETICKÁ ČÁST	4
1.1 ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ	4
1.2 KRITICKÉ MYŠLENÍ	5
1.2.1 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ	7
1.2.2 VYMEZOVÁNÍ VÝUKOVÝCH CÍLŮ	8
1.3 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ	11
1.3.1 VÝVOJ MODELU – E – U – R	11
1.3.2 CHARAKTERISTIKA MODELU E – U – R	11
1.3.3 EVOKACE	13
1.3.4 UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	14
1.3.5 REFLEXE	15
1.4 METODY A STRATEGIE VE VÝUCE	17
1.4.1 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	17
1.4.2 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ	19
1.4.3 METODY VHODNÉ PRO EVOKACI	19
1.4.4 METODY VHODNÉ PRO UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	23
1.4.5 METODY VHODNÉ PRO REFLEXI	27
1.4.6 METODY PROSTUPUJÍCÍ VŠEMI FÁZEMI	28
1.5 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	29
1.5.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST – JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	29
1.5.2 VYUŽITÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU V ČESKÉM JAZYCE A LITERATUŘE	31
2. PRAKTICKÁ ČÁST	34
2.1. VÝZKUM	34
2.1.1. CÍL VÝZKUMU	34
2.1.2. POPIS A METODY VÝZKUMU	34
2.1.3. DOTAZNÍK	36
2.1.4. STANOVENÍ HYPOTÉZ	41
2.1.5. CHARAKTERISTIKA VZORKU	41
2.1.6. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ	42
2.2. UKÁZKY PŘÍPRAV	56
2.2.1. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O TVAROSLOVÍ	56
2.2.2. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O VÝZNAMU SLOV	58
2.2.3. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O TVORBĚ SLOV	60
2.2.4. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O PRAVOPISU	62
ZÁVĚR	64
RESUMÉ	66
SUMMARY	67
SEZNAM LITERATURY	68
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

E – U – R - evokace, uvědomění si významu, reflexe

IRA - International Reading Association

RVP – Rámcový vzdělávací program

RWCT - Reading and Writing to Critical Thinking

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je třífázový model učení v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura. Toto téma jsem si zvolila na základě absolvování několika kurzů Kritického myšlení, kde jsem se s tímto modelem učení seznámila. Ve svých hodinách jsem nejprve zkoušela zavádět pouze jednotlivé metody kritického myšlení, a to především v hodinách, kde žáci pracovali s textem, nebo v dílnách čtení. Teprve později jsem začala hodiny plánovat s využitím modelu E – U – R. Přirozeně jsem model aplikovala na hodiny, v nichž se rozvíjí čtenářská gramotnost. Vzhledem k tomu, že jsem již měla zkušenosti s metodami aktivního učení, dokázala jsem vybrat vhodnou metodu pro konkrétní fázi modelu. Při plánování těchto hodin jsem si uvědomila, že během ukázkových lekcí v rámci kurzů kritického myšlení jsem se nesetkala s takovou, jež by byla zaměřena na jazykovou složku českého jazyka, a začala jsem přemýšlet a pátrat, proč tomu tak je. Na základě těchto pohnutí jsem tedy formulovala téma své diplomové práce.

Cílem mé diplomové práce je aplikace modelu E – U – R do jazykové složky českého jazyka a literatury a problematika s ní spojená.

Práce je rozčleněna do dvou stěžejních částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku kritického myšlení, třífázového modelu učení, jeho jednotlivé fáze: evokaci, uvědomění si významu a reflexi (E – U – R), vznik, vývoj a využití v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura. Zabývá se také programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jelikož tento model učení patří do základního rámce RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking), a jednotlivými metodami kritického myšlení využitelnými ve výuce českého jazyka a v jednotlivých fázích učení.

Praktická část se skládá ze dvou hlavních kapitol. První z nich ukazuje na základě dotazníků účinnost tohoto modelu v praxi a zároveň shrnuje výsledky celého výzkumu. Ve druhé části je ukázka jednotlivých příprav, v nichž je tento model aplikován do jazykové složky předmětu český jazyk a literatura na prvním stupni ZŠ, nedílnou součástí jsou i pracovní listy použité ve výuce.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) vyvinulo Consorciium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA.

Jedná se o vzdělávací program, v České republice fungující od roku 1997, který přináší učitelům, nejen na prvním stupni, konkrétní metody, techniky a strategie, které mohou efektivně využít ve výuce, a klade důraz především na přímé prožití učebních činností (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001*).

V České republice prošlo kurzem tohoto programu již ve školním roce 1997/98 dvacet šest učitelů napříč základním, středoškolským i vysokoškolským vzděláváním. Následní absolventi se poté zúčastnili i kurzu lektorského pro vzdělávání dospělých. V dalších letech se počty účastníků neustále zvyšovaly a v celosvětovém měřítku absolvovaly základní kurz již statisíce učitelů a tisíce pak i kurzy lektorské. Důležitou organizací u nás je občanské sdružení Kritické myšlení, které funguje již od roku 2000 a zajišťuje základní i pokračovací kurzy, organizuje letní školy, hledá vhodné lektory, kterým zajišťuje potřebné vzdělání a čtvrtletně vydává Kritické listy, které jsou skvělou inspirací pro všechny (*Blažková, 2005*).

Vzhledem k tomu, že informací ve světě neustále přibývá, není v silách školy naučit žáky vše. Program RWCT se tedy nezaměřuje na množství osvojených informací, ale na celoživotní vzdělávání. Důraz je kladen především na dovednost kriticky zpracovat vlastní zkušenosti, nové informace a názory, umět o nich diskutovat a závěrečné stanovisko umět obhájit, nebo prezentovat. Kompetence, které program RWCT rozvíjí, přímo korespondují s klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP (*Tomková, 2007, s. 11*).

Mezi hlavní charakteristické rysy tohoto programu patří především rozvoj samostatného myšlení žáků, tvořivý přístup k novým situacím, netradiční řešení, schopnost spolupracovat – využívat kooperativních metod, zohlednění potřeb a zájmů žáka, naslouchání ostatním a respektování jejich názorů. Dochází zde ke změně postavení učitele i komunikace mezi učitelem a samotným žákem, ale i mezi jednotlivými žáky. Program se také zaměřuje na hodnocení učebního procesu a výsledků tohoto procesu. Žák se umí

ztotožnit s cíli učení, těmto cílům rozumí, později je sám dokáže formulovat a sledovat jejich naplňování.

Díky tomuto programu dochází k mnoha změnám v učitelově práci. Učitel vytváří ve třídě bezpečné prostředí k tomu, aby žáci mohli vyjadřovat bez problémů svůj názor, nebáli se jej projevit, i když není totožný s učitelovým, ovládá metody aktivního učení, učí vést diskuzi, klade otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu, plánuje a promýšlí si učební látku a s ní spojené činnosti, metody a strategie, zabývá se učením každého žáka individuálně, osvojuje si nové techniky při hodnocení a pravidelně reflektuje svou práci. Samotná výuka se tedy neopírá pouze o fakta předložená učitelem, ale zahrnuje problémové úlohy, u kterých nemusí existovat pouze jedno řešení či jedna správná odpověď. Učitel sám totiž není jediným zdrojem informací.

Cílem je tedy to, že se z žáků stávají samostatní myslitelé a čtenáři, kteří se na věci dokáží dívat z různých úhlů pohledu (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, 2001).

1.2 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Jak už bylo uvedeno výše, program RWCT má především za úkol rozvíjet kritické myšlení. Co to ale kritické myšlení přesně je? Jak jej definovat? Existuje celá řada definic, které však ne vždy popisují stejnou skutečnost. Je tedy snazší si vymezit, co kritické myšlení určitě není, tedy konkrétně, které druhy myšlení jím nejsou.

Ve školách se často staví na učení se zpaměti, tedy tzv. memorování. Vzhledem k tomu, že jeho hlavní funkce spočívá v zapamatování si něčeho, memorování kritickým myšlením zcela jistě není. Bezpochyby je to dovednost velmi potřebná pro každého, kdo se učí, ale ke skutečnému myšlení má velmi daleko. Dalším druhem učení je porozumění složitým myšlenkám, jedná se o komplexní myšlenkovou operaci, kterou zcela jistě ve výuce využíváme, ale i zde se jedná o určitý typ pasivního učení, jelikož se v první fázi snažíme pouze porozumět tomu, co již vymyslel někdo jiný. Posledním druhem myšlení, které je odlišné od kritického myšlení, je myšlení intuitivní – tvořivé, jedná se opět o komplexní myšlenkový proces, který využívají především umělci.

Kritické myšlení je nezávislé myšlení, což znamená, že každý z nás si vytváří vlastní názory, je tedy nemožné, aby někdo mohl kriticky myslet za nás. Není nutné přicházet s myšlenkou vlastní – originální, můžeme se ztotožnit s přesvědčením osoby jiné, souhlasit s ním, a i přes to se jedná stále o myšlení kritické.

Cílem kritického myšlení není získat informace, ty jsou pouze prostředkem k tomuto myšlení, ale na jejich základě jsme pak schopni kriticky myslet. Využíváme k tomu životních zkušeností a znalostí. Kritické myšlení tedy pracuje s fakty, která jsme se naučili, a z tradičního učení dělá učení osobní, smysluplné, užitečné, ale především trvalé.

Každý člověk má v sobě v určité míře touhu objevovat, dozvídat se více o nových věcech, základní lidskou vlastností je tedy zvědavost. Zvláště na ní bychom měli postavit kritické myšlení. Jeho snahou je řešit problémy a odpovídat na otázky, které vychází z žákovy zájmu i potřeb. Právě problémy vyvolávají v žákovi onu zvědavost a podporují kritické myšlení. Je tedy nezbytné, aby učitel dokázal pomoci žákům formulovat jejich problémy, s nimiž se denně setkávají, a následně i vyjádřit jejich řešení.

Základním kamenem kritického myšlení je argument, ten je potřeba umět vyjádřit v souvislosti s řešením nějakého vzniklého problému. Každý z nás si uvědomuje, že jeho řešení není jediné, že existují mnohá další, ale je potřeba umět obhájit to své. Argument se skládá ze tří složek, a to: tvrzení, někdy také hlavní myšlenka nebo jádro věci, důvod a důkaz. Každá z těchto složek je závislá na těch ostatních, vytváří tedy jakýsi vztah, v němž tvrzení je srdcem celého argumentu a je podporováno celou řadou důvodů. Napomáhají tomu důkazy. Těmi jsou především statistické údaje či osobní zkušenosti argumentujícího. V rámci argumentace je třeba se naučit reagovat na tzv. protiargumenty, umět s nimi souhlasit, či je vyvrátit. Zároveň dochází k uvědomění si možnosti jiného pohledu na věc.

Kritické myšlení má sociální aspekt, jelikož myšlenky vznikají na základě sdílení s ostatními, Z toho je tedy patrné, že tento způsob myšlení podněcuje dialogy, diskuze, debaty, prezentace vlastních prací, stejně jako i práce ve skupinách. Především tyto metody nás učí být zodpovědnými za vlastní názory, umět je obhájit, naslouchat druhým a respektovat jejich postoje a stanoviska. Cílem je propojit učení ve třídě s životem mimo ni.

Všechna předešlá vymezení pojmu kritické myšlení můžeme běžně realizovat ve výuce, ale nejlepším prostředkem je psaní, které nás nutí být aktivní. Jednotlivé myšlenky se tak stávají viditelnými. To je názor, jehož zastáncem je David Klooster. Jelikož je to zároveň činnost pro žáky velmi náročná, je potřeba žáky neustále podporovat, radit jim, zajímat se o to, co píšou, a dát jim možnost svou práci prezentovat. Dalo by se tedy říct, že psaní je nejvýznamnějším prostředkem kritického myšlení.

(*Meredith, Steelová, I, 1997, s. 7 - 10*). Jedná se však o názor zcela subjektivní. Hlavním prostředkem rozvoje kritického myšlení je jazyk, a to v psané i mluvené formě. Při psaní si

žáci rozšiřují slovní zásobu, učí se vyjadřovat myšlenky a zlepšují své čtenářské dovednosti. Čtení je obecně chápáno jako nejlepší prostředek pro získávání nových informací. Nestačí však zvládnout pouze techniku čtení, ale porozumět čtenému a dokázat se nad přečteným textem zamýšlet, což vede i k následnému pochopení toho, co se žák učí (Tomková, 2007, s. 19 - 20).

V jiném pojetí se uvádí, že kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, důsledně ji prozkoumat a konfrontovat ji s názory opačnými. V rámci tohoto procesu je pak třeba využívat různé strategie k hledání odpovědí, zjišťování informací, správnému kladení otázek a následné argumentaci. Důležité je samotné téma. Pokud je takové, které se nás blíže dotýká, jsme schopni k němu lépe zaujmout konkrétní stanovisko a obhájit názory s ním spojené. Proces kritického myšlení je tedy úzce spjat se skutečnými podněty, k nimž máme osobní vztah. A právě na nich jsme schopni si toto myšlení správně osvojit (Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 8).

Přestože u nás kritické myšlení nebylo mezi klíčové kompetence zařazeno, na rozdíl od anglosaského školství, lze tvrdit, že svou opodstatněnou pozici mezi nimi má (Meredith, Steelová, I, 1997, s. 15).

1.2.1 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Program se tedy zaměřuje na kognitivní cíle ve výuce a na rozvoj metakognitivního myšlení, což znamená schopnost porozumět vlastnímu myšlení. Jedná se o předstupeň k řízení procesu vlastního poznávání a učení. Vše je však závislé na dětském myšlení, které je zprvu egocentrické – dítě vše vnímá pouze ze svého hlediska, dokáže třídít, ale podle jediné charakteristiky. Ke změně dochází přibližně v sedmi až osmi letech, kdy je již myšlení vázáno na konkrétní zkušenosti a dítě tak dokáže formulovat jednoduché hypotézy a pracovat s abstraktními pojmy v závislosti na konkrétním objektu. Okolo jedenáctého roku vstupuje myšlení do fáze, kdy se již dítě nemusí opírat pouze o smyslovou skutečnost a je schopno vytvářet hypotézy a dedukce nebo se vyrovnat se situacemi, které dosud nepoznalo.

I přes změny ve vývoji dětského myšlení není potřeba odkládat program RWCT na vyšší stupeň, rozvoj kritického myšlení je procesem postupným a je ovlivněn věkovými a individuálními zvláštnostmi každého dítěte. Ze začátku se tedy u menších dětí jedná spíše o aktivity, při nichž mají možnost řešit komplexní problémy, vyjadřovat vlastní názor k dané problematice a spolupracovat s ostatními. Díky vytváření vhodného prostředí pro kritické

myšlení dochází u dětí postupně k tomu, že řeší složitější úkoly a tím se přibližují ke kritickému myšlení v tom pravém slova smyslu.

Program RWCT se zaměřuje především na postupy učení, ale důležitý je i obsah, bez něhož nelze kriticky myslet a kritické myšlení rozvíjet. Je nutné volit obsah tak, aby byl pro žáky nejen důležitý, ale samozřejmě i zajímavý. Tím dochází k efektivnímu rozvoji myšlení. Učitelé jsou však často svázáni tím, co je dáno v učebních osnovách a snaží se svým žákům zprostředkovat vše, co tzv. musí. Je tedy nezbytné tvořit školní vzdělávací programy tak, aby učivo v nich obsažené vedlo k naplňování cílů i k rozvoji klíčových kompetencí a kritického myšlení. Při samotné tvorbě je třeba myslet na propojení veškerého učiva s oblastí Člověk a jeho svět, tedy s tím, co žáka dennodenně obklopuje (*Tomková, 2007, s. 12 - 15*).

Jedním z nejdůležitějších faktorů přispívajících k rozvoji kritického myšlení je přesvědčit žáky o tom, že každý jejich názor či postoj k určité situaci je hodnotný. Tedy naučit žáky nebát se projevit a vyjádřit vlastní názor. S tím velmi úzce souvisí bezrizikové prostředí, v němž žáci respektují názory ostatních a nevysmívají se postojům, s kterými se oni sami neztotožňují. Ve chvíli, kdy je nastaveno bezpečné prostředí, zvýší se i aktivní účast žáků na samotném procesu myšlení, a žáci tak nezískávají vědomosti pouze z učitelova výkladu či z textu. V momentě, kdy žáci pochopí, že učitel jejich názory oceňuje a bere vážně, reagují velmi zodpovědně a o své učení mají zájem. Pokud navíc zažijí uznání ze strany učitele, začnou brát celý učební proces mnohem vážněji. Dalším podstatným faktorem je sdílení a naslouchání. Sdílení s ostatními ve třídě vyžaduje, aby si žáci vzájemně naslouchali, zdrželi se okamžitých úsudků, na oplátku se jim dostane zpětné vazby, která je může obohatit a posunout dále jejich vlastní myšlenku (*Meredith, Steelová, I, 1997, s. 12*).

1.2.2 VYMEZOVÁNÍ VÝUKOVÝCH CÍLŮ

Autoři programu RWCT využívají k formulaci cílů Bloomovu taxonomii. Jedná se o uspořádaný systém kognitivních procesů a poznatků. Díky aktivním slovesům je pro učitele jednodušší formulovat konkrétní výukové cíle a volit vhodné výukové prostředky, mezi něž patří metody a formy práce. V praxi to tedy znamená, že díky Bloomově taxonomii je pro učitele snazší rozvíjet myšlení u žáků na všech úrovních.

V případě kognitivních procesů se jedná o myšlenkové operace nižšího řádu, mezi které patří zapamatování si, porozumění a aplikování, naopak analýza, hodnocení a syntéza jsou operace vyššího řádu. Operace nižšího řádu jsou součástí tzv. přípravné fáze kritického

myšlení. Ve výuce je důležitý především rozvoj operací vyššího řádu (Tomková, 2007, s. 14 -15).

- Zapamatování si – znalost

Jedná se o operaci, v níž dochází k vybavení a reprodukci dříve získaných informací, u nichž není důležité, jak složité jsou, ale podstatné je především to, jak o nich má žák přemýšlet. Pokud učitel podal náročný výklad ke konkrétnímu tématu, žák jej později pouze doslovně reprodukoval, jeho myšlení operuje na nejnižší hladině obtížnosti a tvořivosti. V momentě, kdy budou úkoly ve škole zadávány tak, že bude zapotřebí pouze této myšlenkové operace, bude nás vyučovací proces nudit a dojde pouze k rozvoji paměti, nikoliv k rozvoji vyjadřovacích schopností. Žáci budou pouze zvládat jen jakousi formu papouškování, ale o pochopení a použití dané látky nemůže být řeč. Žáci se skvělou pamětí pak budou excelovat, ačkoliv konkrétnímu učivu vůbec nemusí rozumět. Pro učitele se tento proces může zdát výhodný, zejména co se týče hodnocení, jelikož hodnotí to, co žák reprodukuje.

- Porozumění

U této operace je důležité žáky naučit vyjádřit a objasnit látku vlastními slovy, či jinými vyjadřovacími prostředky, jako jsou např. obrázky, osnova a vzorce. I zde se určitým způsobem jedná pouze o vybavení si látky, se kterou jsme byli dříve seznámeni. Zatímco předchozí operace není nezbytným předpokladem pro vyšší myšlenkové operace, jelikož si můžeme konkrétní informace snadno dohledat, bez porozumění bychom jich nikdy nedocílili.

- Aplikace

Pokud mají žáci látku aplikovat, je potřeba, aby si vybavili informace, kterým rozumí a ty následně použili v nové situaci. Žáci například znají typické rysy architektonických slohů. Ve chvíli, kdy jim vyučující předloží stavby a nechá je rozpoznat, o kterých sloh se jedná, prokáží schopnost aplikace.

- Analýza

Analyzovat znamená hledat složky nějakého celku. V literárním díle mohou žáci například hledat konkrétní důvody a motivy, které vedly hlavního hrdinu k jednotlivým činům. Jiným analytickým úkolem by bylo zadání, v němž mají žáci rozdělit prvky nějakého jevu do předem daných kategorií – popsat neznámého živočicha s využitím známých

skutečností. I porovnávání dvou jevů patří k analytickým úkolům, tj. určování společných a rozdílných znaků.

- Syntéza

Její základem je vznik nové myšlenky či nápadu, které dříve neexistovaly, a to konkrétně v procesu myšlení samotného myslitele za použití více než jednoho zdroje, kdy nejčastěji čerpají z vlastních zkušeností a vědomostí. Prostřednictvím této myšlenkové operace žáci produkují nová díla – např. básně, vyslovují hypotézy, dokončují příběhy, navrhují postupy, plánují a organizují. Zatímco v analýze třídili složky celku do zadaných tříd, v syntéze naopak musí kategorie sami rozpoznat a pojmenovat.

- Hodnocení, posouzení

V poslední myšlenkové operaci vyššího řádu má žák vyjádřit své názory o hodnotě nějakého jevu, tedy vybrat z nabídky takovou variantu, která je podle jeho přesvědčení nejlepší, nebo vytvořit hodnotový žebříček. Nezbytnou součástí každé této operace je vždy zdůvodnění rozhodnutí, k čemuž by mělo vést i samotné zadání úkolu.

S myšlenkovými operacemi zcela jistě souvisí i kladení otázek, které můžeme vnímat jako pojítka mezi známým a novým. Učení nikdy neprobíhá izolovaně, vždy se pojí s určitou životní zkušeností a dosavadní úrovní vzdělání, proto musíme otázky pokládat tak, aby došlo k propojení nového učiva s jejich vědomostmi. (*Meredith, Steelová, II, 1997, s. 14- 16*)

Kognitivní poznatky se dělí na faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Mezi faktické poznatky patří ty, jež si musí žáci osvojit, aby se dokázali orientovat a řešit problémy v daném oboru. Mezi konceptuální patří vztahy mezi základními prvky v rámci větší struktury, což jsou např. určité klasifikace, zákonitosti či teorie. Procedurální poznatky, jak už název napovídá, se týkají pracovních postupů, technik, metod zkoumání, a jsou to tedy takové poznatky, jež nám pomáhají zvolit vhodný postup při řešení určitého úkolu. Poslední typ poznatků, tj. - metakognitivní, se týká obecných strategií učení, poznávání a řešení problémů v souvislosti s uvědomováním si vlastních kognitivních procesů (*Tomková, 2007, s. 14 - 15*).

1.3 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ

1.3.1 VÝVOJ MODELU – E – U – R

Jeannie Steelová, jedna z ředitelky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v rozhovoru s Hanou Košťálovou, koordinátorkou a lektorkou kritické myšlení u nás, uvedla, kdo a co bylo inspirací pro vznik třífázového modelu E – U – R

Jako první zmínila setkání s vysokoškolským učitelem Thomasem H. Estesem, významným odborníkem na obsahy vzdělávání, který vyvinul model učení, v němž byla první fází anticipace, pak bylo uvědomování významu a nakonec byla kontemplace. S ním se Steelová seznámila při svých studiích ve Virginii a jeho myšlení ji velmi ovlivnilo. Každý z učitelů v té době totiž toužil po nějakém způsobu výuky, jenž by usnadnil proces plánování tak, aby probíhal především efektivně. Řada modelů procesu učení již existovala, ale měly třeba pět, nebo dokonce sedm fází, což bylo pro praktické využití příliš složité. Tato i další témata konzultovala s ostatními učiteli v kurzech dalšího vzdělávání.

V rámci své praxe se Steelová setkala s Kurtem Meredithem, který stejně jako ona přemýšlel o tom, jak výuku zorganizovat, aby u žáků skutečně probíhalo učení. Dalo by se tedy říct, že Meredith, její pozdější manžel, byl další významnou osobností, jež dala vzniknout modelu E – U – R. Vsoučasné době je i on jedním ze čtyř ředitelů programu RWCT. Ohromně přínosné pro ně bylo zjištění, že první fází musí být evokace – tedy vybavení si toho, co o dané věci již vím, nikoliv fáze anticipace (předjímání učiva). Stěžejní pro ni také bylo absolvování letní školy psaní, kde si uvědomila, jak úzce psaní souvisí s učením. Psaní podporuje kritické myšlení, je tedy nástrojem myšlení i učení (*Košťálová, 2002*).

1.3.2 CHARAKTERISTIKA MODELU E – U – R

Rozdíl mezi tradičním rozfázováním výuky, která se dělí na motivaci, expozici a fixaci, a modelem E – U – R je především v pozici učitele. Ten zastává v tradiční výuce pozici dominantní, kdy jednotlivé fáze jsou z velké části jeho prací, zatímco v konstruktivistickém modelu jde o fáze žákova učení. Obecně lze tedy říct, že rozdíl je v pojetí procesu výuky a jeho vztahu k procesu učení. Zatímco členění do fází motivace – expozice – fixace je členěním vnějším, určeným organizačním rozčleněním hodiny, fáze v modelu E – U – R se opírají o vnitřní procesy učení žáka (*Novotný, 2002, s. 25*).

Model E – U – R slouží učiteli k plánování výuky tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, jelikož se jedná o učení nejefektivnější. Třífázový model považujeme za

jednoduchý a současně účinný. Existuje samozřejmě velká spousta jiných modelů a pomůcek k plánování výuky. Stejně jako každý jiný model ho však nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Model popisuje proces učení ve třech fázích. Jak už bylo řečeno, prostupuje celým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, pomáhá nám plánovat výuku, respektuje přirozené pochody, které probíhají v mozku žáků, zároveň u nich vzbuzuje zájem o samotné učení a výuka se tak stává efektivní (Košťálová, 2002).

„Myslí především na to, co a v jakém pořadí má žák dělat, aby se skutečně něčemu naučil. Je vhodný zejména tehdy, kdy si žáci mají osvojit nové poznatky, uspořádat je do souvislostí, propojit je se svými zkušenostmi. Třífázový model učení skládající se z Evokace – Uvědomění – Reflexe (E – U – R) není metoda, jak si někteří mylně myslí, je to rámeček učení, který se teprve metodami a strategiemi naplňuje“ (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Výhodou tohoto modelu podle Steelové je to, že učitel si sám řídí změnu. Učitelé také sami zjišťují, že se nejedná o model výuky, ale o model učení, tedy že nemyslí při plánování na to, jak odučit obsahy, ale na to, jak dosáhnout toho, aby se žák naučil. Pozitivním zjištěním je to, že tato struktura funguje napříč kontinenty, a to proto, že vychází z přirozených funkcí lidského mozku (Košťálová, 2002).

Tím, že ve výuce aplikujeme model E – U – R, naplníme současně několik podstatných výukových cílů, a to konkrétně cíle následující:

- Dovolujeme žákům jasně vyjádřit vlastní cíle učení.
- Udržujeme aktivní účast.
- Vedeme žáky k bohaté diskuzi.
- Podporujeme žáky k tvorbě a kladení vlastních otázek.
- Usnadňujeme žákům vyjadřování vlastních názorů, ale i kritické myšlení vyššího řádu.
- Udržujeme motivaci ke čtení.
- Poskytujeme atmosféru, v níž jsou všechny názory respektovány a v níž žáci vycítí, že se od nich očekává zapojení v procesu kritického myšlení.

- Rozvíjíme u žáků schopnost sžít se s hrdiny.
- Vytváříme prostředí pro úvahu nad tím, jaké hodnoty žáci uznávají.
- Samotná struktura E – U – R stimuluje změnu (*Meredith, Steelová, II, 1997, s. 12*).

Současně nám tato struktura učení umožňuje individualizovat žákovo učení ve více početné třídě, a to z důvodu, že učení navazuje na současný stav jeho vědomostí, postojů a dovedností. I pokud se jedná o stejnou činnost s týmiž zdroji, nabízí tento model mnoho variant k osvojení látky. A právě osvojení nových poznatků, následné uspořádání do souvislostí a propojení s vlastními zkušenostmi je hlavním smyslem modelu E – U – R (*Hausenblas, Košťálová, 2007*).

Mohlo by se zdát, že se jedná o jakýsi druh lineárního modelu, opak je však pravdou. Tato učební struktura je ve skutečnosti cyklická, což znamená, že jednotlivé fáze se v průběhu učení prolínají jedna ve druhou (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 29*).

1.3.3 EVOKACE

Jedná se o první fázi učení. Nejdůležitějším cílem evokace je žáka aktivizovat, motivovat a vzbudit v něm zájem či zvědavost k tomu chtít získat další informace a vyzkoušet si něco, čím si potvrdí, nebo naopak vyvrátí své domněnky a názory (*Hausenblas, Košťálová, 2006*). Bez naplnění tohoto cíle bychom asi stěží dosáhli aktivního zapojení žáků do procesu, s daným problémem by se neztotožnili a zároveň by v něm zcela jistě nespätřovali význam a osobní přínos. Takové učení by pak bylo neefektivní.

Žáci si tedy v této fázi samostatně a aktivně vybavují, co o daném tématu již vědí, formulují otázky, které je napadají, nebo na základě svých zkušeností téma vyvozují. Vzhledem k tomu, že je podstatné, aby si žáci v rámci dalších fází informace zapamatovali a zpracovali, je samotné myšlení, které se zde aktivuje, velmi důležité. Žák si uvědomuje šíři svého vědění o daném tématu, vytváří si vlastní strukturu, do níž pak bude včleňovat informace nové (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 27*). Evokace většinou poukazuje na to, že žáci znalosti o tématu mají, ale chybí jim určitá propojenost a spojitost mezi konkrétními informacemi (*Tomková, 2007, s. 22*).

Je velmi důležité, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy žáků s cílem učení pro danou hodinu. Existuje velké množství možností a způsobů, jak evokaci realizovat, měli bychom však vždy uvážlivě promyslet především výběr vhodných metod. Pokud učitel žákům klade otázky, měl by je formulovat tak, aby neměly

jednoznačnou odpověď či řešení, jak jsem již uvedla výše. Nehodnotí jejich odpovědi, nekomentuje názory žáků a neprozrazuje správnou odpověď, aby je nepřipravil o tzv. aha moment, tedy chvíli pochopení či objevení něčeho nového. Zároveň by měl v této fázi zasahovat do výuky co nejméně, být tedy pouze jakýmsi moderátorem či průvodcem (*Hausenblas, Košťálová, 2006*).

Velmi často dochází k záměně této fáze za pouhou motivaci. Evokace se od ní liší především tím, že nás motivuje k přemýšlení zevnitř, tj. aktivuje náš mozek, nikoliv není např. jen touhou po odměně, pochvale, zisku, příjemném zážitku, což bývá právě smyslem motivace (*Rutová, nedatováno*). Velmi často dojde k tomu, že se evokace stává pouhým opakováním, a to např. při řízené diskuzi, pro niž si učitel připravil řadu otázek. V momentě, kdy zazní správná odpověď, učitel projeví souhlas a pokračuje dál, v případě, že nikdo neodpoví, prozradí řešení učitel sám. Způsob, jak se této nesprávné adaptaci vyhnout, je poskytnout dostatek času na vybavení vlastních vstupních představ, tzv. prekonceptů, a zároveň naučit žáky, že v této fázi nemusíme uvádět pouze to, co víme, ale především své domněnky a představy, tedy i to, čím si nejsme jisti (*Hausenblas, Košťálová, 2006*).

1.3.4 UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Hlavním cílem této fáze je probudit v žácích chuť a touhu poznávat. Žáci se pomocí textu, vyprávění učitele, videí, pokusů, exkurzí či samotného bádání seznamují s novými informacemi, které poté zpracovávají a propojují s těmi, které si vybavili a utřídili během evokace. S tím souvisí i změna jejich názorů a postojů a přichází nová zkušenost (*Hausenblas, Košťálová, 2006*). Učitel má v této fázi na žákovo učení minimální vliv, je tedy nezbytné, aby žák prošel touto fází s plným nasazením (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 27*).

V této fázi, jak už je z názvu patrné, dochází především k uvědomování si významu, kdy žák nejen přijímá nové informace, ale přemýšlí a hodnotí je, tj. rozhoduje, jak přínosné pro něj jsou. Na rozdíl od první fáze se mění role učitele, který je zde aktivnější, jelikož právě on je zdrojem informací, a může tedy ovlivnit, čím se budou žáci zabývat. Je velmi důležité, aby učitel žákům podával nejen informace nové, ale především ověřené a smysluplné, tedy aby volil vhodný zdroj. Ten by měl žákům poskytnout dostatek různých informací a nalézt co nejvíce odpovědi na otázky, které si žáci pokládali. Pokud se tedy jedná např. o text, se kterým žáci pracují, neměl by být příliš dlouhý a plný podrobných informací, ale měl by být srozumitelný a úměrný věku žáků, kterým je předkládán. Je nutné brát zřetel

na individuální tempo jednotlivých žáků při čtení, všichni žáci nemusí zvládnout přečíst celý text, ale důležité je získat z něj hlavní informace, které by měly být obsaženy hned v úvodu, což znamená, že tyto informace zaznamenají i slabší čtenáři.

Právě najít kvalitní text či jiné zdroje vhodné pro žáky na prvním stupni základních škol je jedním z nejsložitějších úkolů. Je tedy nutné texty hledat, číst zahraniční publikace, vytvářet vlastní texty či modifikovat texty již existující – např. doplnit je o vlastní názor či přidat jiný pohled na věc. Někdy se setkáváme i s nechtíví žáků přečíst si delší text, ovšem na textech kratších pak nejsme schopni naučit žáky správně kriticky myslet a rozvíjet jednotlivé kompetence k učení. Je tedy potřeba již od prvního ročníku v žácích pěstovat pozitivní vztah ke čtení (*Hausenblas, Košťálová, 2006*).

Důležité je v průběhu této fáze udržet žákovu pozornost alespoň ve stejné míře jako ve fázi první, k čemuž slouží vhodné aktivační prostředky a úkoly. Zvláště u malých dětí je problém s udržením pozornosti po celou dobu získávání nových informací, ať už ve formě čteného či předčítaného textu. Dalším podstatným úkolem této fáze je docílit toho, aby žáci sledovali, jak se vyvíjí chápání nových poznatků, tj. aby určitým způsobem zhodnotili, zda získaným informacím rozumí a v jakém vztahu jsou se znalostmi, které již o daném tématu měli, a tím dochází k vytváření pomyslného mostu mezi starým a novým (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 27*).

I v této fázi, stejně jako ve fázi předchozí, se často dopouštíme chyb. Při výběru textu nebo úlohy učitelé, většinou z obavy neúspěchu, volí ty, ve kterých látku pouze opakujeme či procvičujeme, což většinou vede k tomu, že se žáci nudí a zlobí. Mnozí učitelé se záměrně vyhýbají textům, které jsou sporné, na jejichž základě ale mohou žáci jednotlivá tvrzení v nich dokazovat, vyvracet či ověřovat, což text se zaručeně správnými informacemi nenabízí. Často také dochází i k nesprávné volbě metod v této fázi, kdy učitelé zařazují oživující metody, které ale nepřinášejí novou informaci. Je potřeba si pamatovat, že rámec E – U – R je vhodný především pro hodiny s naučným, poznávacím obsahem, nikoliv pro lekce tvořivé, osobnostně – sociálního či výchovného charakteru (*Meredith, Steelová, III, 1997, str. 12 - 13*).

1.3.5 REFLEXE

Cílem poslední fáze je, že žák dokáže vlastními slovy vyjádřit své myšlenky na základě získaných informací, zařadit je do širšího rámce, čímž porozumění získává trvalý charakter. Dalším cílem je rozvoj metakognitivních dovedností – žáci si uvědomují, jak nové

učivo ovlivnilo a změnilo jejich uvažování. I to jsou důvody, proč je tato fáze stejně důležitá jako fáze předchozí, nestačí tedy tuto fázi odbýt pouhým shrnutím probraného učiva (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 28*). Velmi často se totiž objevují názory, že na reflexi nezbyvá dostatek času, není však možné tuto fázi opomenout. Žáci by neměli z výuky odcházet, aniž by dostali prostor se zhodnotit a utřídit si své poznatky (*Rutová, nedatováno*). Žáci reflexí uzavírají jednu etapu učení, což většinou motivuje k učení novému – tedy další evokaci (*Tomková, 2007, s. 23*).

V reflexi je také nutné podnítit výměnu názorů, aby byly žákům nastaveny různé úhly pohledu na konkrétní problematiku, zároveň aby se naučili naslouchat ostatním, tolerovat jejich názory, argumentovat a v neposlední řadě si rozšířili slovní zásobu. Dochází tedy k uvědomění si, že jimi vytvořená myšlenková schémata nejsou konečná, ale mohou do nich přijmout i názory ostatních (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 28*).

Součástí každé reflexe by měla být i sebereflexe, v ní jde o to, jakým způsobem jsme si novou látku osvojili, jaké strategie učení jsme zvolili, co nám pomáhalo, v čem se musíme zlepšit, tedy jak postupovat příště, aby učení bylo co nejefektivnější. Při sebereflexi se učíme hodnotit, vytvořit konkrétní kritéria hodnocení, popisovat své myšlení, postoje, emoce a způsoby jednání (*Tomková, 2007, s. 23*).

Je potřeba si uvědomit, že každý žák provádí reflexi po svém a sám za sebe. Je tedy velmi pravděpodobné, že si žáci vyberou různé informace a ty označí jako ty pro ně podstatné a důležité. Učitel by neměl být ten, který žákům podstatné informace jednoduše nadiktuje, ale ten, který je naučí, jak tyto informace rozeznat, což je velmi důležitá životní dovednost (*Hausenblas, Košťálová, 2006*). V rámci této poslední fáze nemusí proběhnout pouze reflexe individuální, ale i skupinová, což učiteli i samotným žákům ukazuje, kam se posunuli nejen jako jednotlivci, ale také jako skupina (*Rutová, nedatováno*).

Když s tímto modelem začínáme, nemáme ještě velkou zásobu reflektivních metod práce, je tedy možné v rámci reflexe využít aktivitu z evokace či její modifikaci a změnu pak velmi dobře vidíme. S přibývajícím zkušenostmi zařazujeme do reflexe metody, které jsou odlišné od metod a úkolů z první fáze, aby hodina pro žáky nepůsobila fádně (*Hausenblas, Košťálová, 2006*).

I v poslední fázi často dochází k chybám učitele. Jednou z nich je již zmíněný nedostatek času a s ním spojené povrchní zhodnocení ze strany žáků, které nám o procesu učení nic neprozradí, stejně jako vyrušování, a to právě ze strany učitele. Ten má někdy

potřebu žákům ještě něco dopovědět, dovysvětlit, zadat domácí úkol či provádět nějakou administrativní činnost. Někteří učitelé využívají reflexi k závěrečnému shrnutí do sešitu, kdy žákům jednoduše nadiktují konkrétní poučku či informaci, což odporuje celé podstatě programu RWCT, vzhledem k tomu, že se nejedná o aktivitu procesu učení. Pokud chce učitel takovouto informaci žákům formou výkladu poskytnout, musí tak učinit v druhé fázi – uvědomění si významu a nechat žákům prostor, aby sami dokázali shrnout, co nového se naučili, případně co dalšího by se chtěli dozvědět. Reflexe by se neměla stát jen pouhým druhem kontroly, a to proto, že i v poslední fázi tohoto modelu se žáci učí, zatímco během kontroly se předpokládá, že proces učení byl již ukončen (*Meredith, Steelová, III, 1997, s. 14 -15*).

1.4 METODY A STRATEGIE VE VÝUCE

Za důležitý moment při vymezování výukové metody považujeme vztah učitele a žáka, tedy určitou formu pedagogické interakce, na jejímž základě pak může být realizována úspěšná výuka. Právě díky tomuto vztahu můžeme metodu nazvat uspořádaným systémem vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k naplnění cíle. Metoda má za úkol v první řadě zprostředkovat vědomosti a dovednosti, dále pak aktivizovat (motivovat) žáka a nelze zcela jistě opomíjet funkci komunikační, která je předpokladem pro smysluplnou interakci (*Maňák, Švec, 2003, s. 23*).

Metodu lze ale také jednoduše definovat jako způsob či cestu, pomocí níž naplňujeme konkrétní cíl. Ten se však nemusí týkat pouze výchovně vzdělávacího procesu, ale každodenní promyšlené lidské činnosti. Ve chvíli, kdy si zvolíme konkrétní metodu, tak formulujeme i cíl, s ním související činnost, nebo skupinu činností a potřebné prostředky (*Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000, s. 43 - 44*).

Pomocí vyučovacích metod jsou rozvíjeny klíčové kompetence, nikoliv však ve stejné míře, ale i to je jeden z důvodů, proč bychom měli metody nejen volit uvážlivě, neaplikovat je izolovaně, ale hlavně střídat, seskupovat či kombinovat, aby každá kompetence dostala příležitost se rozvíjet, s čímž pak souvisí i větší efektivita výuky (*Maňák, Švec, 2003, s. 24*).

1.4.1 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD

Vytvořit klasifikaci výukových metod není snadné, jelikož je můžeme roztřídit podle několika kritérií na různé druhy, a to např.:

- podle logického postupu: metody analytické, syntetické, deduktivní, induktivní, genetické atd. – postihují vnitřní stránku,
- podle fází výukového procesu: metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační – metody se v jednotlivých fázích opakují, neboť jejich podstata zůstává stejná, vznikají pouze určité modifikace těchto metod,
- podle počtu žáků: metoda hromadné, skupinové, individuální a individualizované výuky,
- podle stupně aktivity: metody informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné,
- podle pramene (zdroje žákova poznání): slovní, praktické, názorně – demonstrační.

Novějším měřítkem dělení metod je kritérium podle pěti vztahových pólů: U (učitel), TU (tým učitelů), Ž (žák), S (spolužák), O (obsah). O tom, o jakou metodu se jedná, rozhodne vytvořená struktura z jednotlivých pólů.

Při kombinovaném pohledu na třídění metod vytvoříme tři základní skupiny:

- klasické výukové metody
 - slovní: rozhovor, vyprávění, výklad, vysvětlování, přednáška atd.
 - dovednostně-praktické: napodobování, manipulování, vytváření dovedností atd.
 - názorně – demonstrační: předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- aktivizující metody
 - metody diskuzní
 - metody heuristické, řešení problémů
 - metody situační
 - metody inscenační
 - didaktické hry
- komplexní výukové metody
 - frontální výuka
 - skupinová a kooperativní výuka
 - individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
 - projektová výuka
 - kritické myšlení a jiné (*Maňák, Švec, 2003, s. 47 – 49*).

1.4.2 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

V rámci programu RWCT existuje celá řada efektivních a zajímavých vyučovacích metod, jimiž lze realizovat třífázový model učení a které vedou k naplňování cílů, což vyplývá z podstaty samotné metody, jak již bylo zmíněno výše. Jedná se o metody, které jsou ověřené, a tudíž využitelné v praxi napříč osnovami i vyučovacími předměty. Převážně jsou to metody slovní, které využívají čtení, psaní a ústní vyjadřování. Konkrétní metody je ve výuce potřeba volit s ohledem na povahu cílů, úkolů a látky (Tomková, 2007, s. 28 – 29).

Jednotlivé metody totiž přímo vycházejí ze skutečných situací běžného života, v nichž se snažíme něčemu porozumět, něco vyřešit, nějak se rozhodnout, najít souvislosti či přijít na určité nesrovnalosti. Odhalují nám, jak funguje náš mozek v takových situacích, a pomáhají nám ho zvládnout, totiž řídit naše přemýšlení i jednání, ale zároveň respektují přirozené procesy ve výuce (Košťálová, 2001).

Jelikož se program zaměřuje na kooperativní činnosti ve výuce, na jejichž základě se žáci učí kriticky myslet, jsou v tomto směru důležité nejen organizační formy práce, ale také kooperativní metody (Tomková, 2007, s. 29).

Jelikož metod aktivního učení je velká spousta, vybrala jsem k bližšímu seznámení ty, se kterými pracuji ve své výuce nejčastěji a ty, které jsou využitelné na prvním stupni, a to i v hodinách českého jazyka. Některé metody lze použít napříč fázemi modelu E – U – R (týká se to především metod evokačních a reflexních), většina z nich se však hodí pouze pro jednu konkrétní. I to je důvod, proč budu jednotlivé metody charakterizovat v rámci jednotlivých fází, v nichž se nejčastěji uplatňují. Pokud by se metoda dala aplikovat do více fází, vždy tuto skutečnost v charakteristice zmíním. Také se zaměřím na jednotlivé postupy jejich zařazení do výuky, pravidla při aplikaci těchto metod a jejich možné varianty či modifikace.

1.4.3 METODY VHODNÉ PRO EVOKACI

- BRAINSTORMING

Původně vznikl ve firmách k vyřešení trvajících problémů. V rámci RWCT se spojení s úkolem: napiš nebo řekni, co víš nebo si myslíš o daném tématu. Jedná se tedy o souhrn dosavadních zkušeností a znalostí, které žák o tomto tématu již má. Během sběru informací jsou přijímány i ty, které nejsou správné (Tomková, 2007, s. 29). Od původního záměru v rámci firmy se tolik neodklonil, vyjadřuje totiž množství nápadů za účelem vyřešení konkrétního problému. Brainstorming podporuje tvůrčí myšlení, vzájemný respekt a

kreativitu. Dalo by se říct, že se skládá ze dvou částí, a to ze sběru nápadů a z jejich hodnocení, které probíhá po uplynutí stanoveného času učitelem a celou skupinou dle určených kritérií. Samotné nápady by však neměly být zatraceny, ale mělo by se na ně navazovat v dalších fázích, což především motivuje žáky k tomu, že každý jejich názor či návrh má smysl, je tedy ovšem nutné zdržet se jakékoliv kritiky. Někdy se této metodě, což může být poněkud zavádějící, říká bouře mozků, burza nápadů či sluníčko – zřejmě kvůli grafickému znázornění.

Někdy se používá pojem brainstormingové metody. Patří k nim myšlenkové mapy, volné psaní, ale i čtyři rohy a mnohé další (o nich bude samostatná zmínka v dalších podkapitolách), a to z důvodu společného znaku – řešení problémů.

Postup:

Učitel správně naformuluje problém a vyzve žáky k vyjádření nápadů. Záznam jednotlivých odpovědí zaznamenává učitel nebo předem zvolený žák na tabuli, flipchart či arch papíru tak, aby byl dobře viditelný všem ostatním.

Pravidla:

- Žádný nápad nekritizujeme.
- Podporujeme naprostou volnost myšlení.
- Získáváme maximální množství nápadů.
- Zapisujeme veškeré nápady (i ty, které se opakují, jsou řečeny jinými slovy).
- Žádný nápad nezavrhujeme, o každém přemýšlíme a prověřujeme, zda by bylo možné jej nějak použít.

Varianty a modifikace:

- Párový brainstorming (brainstorming ve dvojicích) – nápady sepisuje vždy dvojice žáků. (Jedná se o vhodný způsob pro žáky, kteří mají problém s prezentací svých myšlenek na veřejnosti.)
- Skupinový brainstorming
- Lísteková metoda - žáci své názory nejdříve píšou na lístečky, které pak na arch papíru s daným tématem přilepují.
- Questionstorming – žáci se snaží vymyslet, co nejvíce otázek k danému tématu.

- Rolestorming – žáci se vžijí do přidělené role a téma se snaží asociovat v souladu s charakteristikou této role (zvýšení kreativity a množství fantaskních nápadů).
- Round-Robin – list s nápady koluje po třídě a každý žák do něj přispěje svým nápadem (*Čapek, 2015, s. 38 - 55*).

- MYŠLENKOVÁ MAPA

Jedná se o univerzální metodu, na jejímž základě vzniká uspořádaný obraz našeho myšlení o pojmech a jejich vztazích. Důležité je mapu nejen vytvořit, ale následně prezentovat. Nejmladší žáci mohou začínat s obrázky, které postupně nahradí slovy (*Tomková, 2007, s. 30*). Někdy bývá nazývána jako mapa pojmová či mentální. Nejčastěji ji využíváme právě ve fázi evokace, ale může být aplikována i do fáze poslední – reflexe, a to jako prostředek shrnutí daného tématu.

Postup:

Učitel napíše do středu tabule či listu papíru slovo, které zakroužkuje. Žáci k němu připojují pomocí čáry výrazy, které v nich toto slovo (téma) evokuje. Následně pak tvoří vztahy mezi uvedenými výrazy, tj. navazují na jakýkoliv již uvedený výraz.

Pravidla:

- Zapisujeme se všechny nápady, nehodnotíme je.
- Neomezujeme se při psaní a píšeme po celou dobu.
- Tvoříme, co nejvíce možných spojení (*Meredith, Steelová, II, 1997, s. 22 - 23*).

- VOLNÉ PSANÍ

Žáci během určeného času (2 – 10 minut) písemně vyjadřují své myšlenky k danému tématu, otázce či problému. Jde o návyk písemného záznamu vlastních myšlenek, který se bude s přibývajícím zkušenostmi zlepšovat (*Tomková, 2007, s. 30*).

Postup:

Učitel žáky seznámí s tématem a s pravidly volného psaní, která by zároveň měla být vyvěšena na viditelném místě ve třídě. Během samotného psaní učitel žáky neruší, pouze je upozorní minutu před uplynutím času na tuto skutečnost. Po skončení psaní učitel žáky vyzve, aby své texty sdíleli ve dvojicích, nebo je nahlas přečetli ostatním. Dbáme na to, aby se nikdo nikomu neposmíval a žáka, který svůj text přečetl, vždy pochválíme. Vedeme žáky

k tomu, aby nápady ostatních oceňovali. Je určitě dobré psát společně s žáky, náš text můžeme pak modelovat, ale nikdy ne tak, aby působil jako příkladný výtvor.

Pravidla:

- Píšeme po celou stanovenou dobu.
- Píšeme souvislý text (ne hesla a body).
- Nevracíme se k napsanému, neopravujeme a nevylepšujeme.
- Nebrzdíme se ve svém projevu pravopisem (opravíme si ho později, až budeme s textem dále pracovat) (*Meredith, Steelová, II, 1997, s. 26*).

- **KMENY A KOŘENY**

Jedná se o metodu skupinové práce, v níž získáváme informace na základě kladení otázek. Výhodou pro tuto metodu je volný prostor, v němž se mohou žáci dobře pohybovat. Každá ze skupin (ideální jsou tříčlenné skupiny) dostane od učitele konkrétní otázku, která samozřejmě souvisí s tématem a cílem hodiny (*Čapek, 2015, s. 400*).

Postup:

Členové skupiny - tzv. kořeny se vyptávají všech přítomných ve třídě na to, co by oni odpověděli na tuto otázku. Návrhy se snášejí ke kmeni skupiny, který je zapisuje. Nakonec se sejde celá skupina u svého kmene a připraví prezentaci pro celou třídu. Podstatné je, že se všechny kořeny vyptávají všech ostatních, takže tutéž otázku několikrát položí a samy vícekrát odpovědí na každou z otázek zbývajících skupin (*Hausenblas, Košťálová, 2006*).

- **ČTYŘI ROHY**

Postup:

Učitel rozmístí do čtyř rohů papíry, na každém z nich je vždy po jedné konkrétní otázce. Žáci individuálně přechází z jednoho rohu do druhého a píše odpovědi na tyto otázky, mohou se i vracet, číst si odpovědi ostatních, což je může podnítit k dalším nápadům.

Varianty a modifikace:

- Round-robin (kolem dokola), kde je připraven papír s otázkou pro každou skupinu. Když se skupina k otázce společně vyjádří, pošle papír další skupině, až se papír vrátí na začátek. Tato metoda může být zredukována v rámci jedné skupiny, v níž

se posouvá papír, a jednotliví členové se pomocí barevné tužky vyjadřují k dané otázce (Tomková, 2007, s. 30 - 31).

- Učitel do každého rohu třídy připevní nějaký úkol odlišného charakteru, a to i z důvodu, že si žáci sami volí konkrétní téma (problematiku). Každý žák si projde všechny čtyři rohy a vybere si jeden z nich. Pokud je v jednom rohu více žáků než v jiném, učitel má několik možností – nechá pracovat i takto velkou skupinu, skupinu rozdělí a jedno téma bude mít řešení od dvou skupin, nebo vybere vhodnou podotázku a vyčlení několik žáků z početné skupiny na její řešení. Nikdy ale žáky nepřesunuje proti jejich vůli do méně početné skupiny. Tato metoda je jakousi modifikací skupinové práce. Žáci mají v rámci této metody větší volnost, než je tomu u jiných metod, a to proto, že si sami zvolí nejen téma, ale i pracovní tým, což samozřejmě zvyšuje motivaci. Jedná se o variantu, která prostupuje všemi fázemi modelu (Čapek, 2015, s. 406).

1.4.4 METODY VHODNÉ PRO UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

V této fázi mohou žáci získávat nové informace studováním textu, ale také prostřednictvím vyprávění či výkladu. Nevýhodou těchto dvou zmíněných metod je, že u žáků klesá pozornost, jelikož je vyžadována pouze nižší úroveň myšlení. Můžeme však tyto metody modifikovat tak, aby výuka byla efektivnější, a to např. pokládáním zásadních otázek, zařazováním diskuzních témat apod. Ideální je ovšem zvolit metody aktivního učení (Tomková, 2007, s. 32).

Skupinou metod, které se nejčastěji objevují v rámci druhé fáze, jsou metody kooperativní, tedy ty, jež podporují spolupráci (učíme se navzájem, skládkové učení, třífázový rozhovor), a metody využívané při práci s textem (INSERT, podvojný deník).

- UČÍME SE NAVZÁJEM

Obecnou pravdou je, že nejvíce se naučíme, když učíme někoho jiného, a právě na tomto principu je založena tato metoda. Každý z žáků má možnost si vyzkoušet roli učitele a představit text ostatním spolužákům. Tato metoda je vhodná zejména pro naučné a informační texty. Je realizována nejlépe ve skupinách po čtyřech až sedmi. Jedná se o naplnění čtyř čtenářských strategií – předvídání, shrnování, tázání a vyjasňování (Meredith, Steelová, III, 1997, s. 34).

Postup:

Na začátku je potřeba, aby učitel žákům objasnil, co je čeká, vysvětlil jim princip strategií a následně celý úkol sám modeloval pro snadnější pochopení. Žáci pracují ve dvojicích nebo v menších skupinách a střídají se v roli učitele. Žáci si sami přečtou text a ten, který je právě v roli učitele, má za úkol:

- Shrnout vše, co se v textu dočetl.
- Vymyslet otázku, která se k textu vztahuje (ostatní na ni hledají odpověď).
- Objasnit v textu místa, kterým někdo ze skupiny nerozuměl.
- Předvídat, jak bude text v další části pokračovat.

S touto metodou souvisí dvě metody programu RWCT, a to řízené čtení a čtení s předvídáním, které může být realizováno pomocí tabulky předpovědí (*Palinscarová, Brownová, 2006*).

- SKLÁDANKOVÉ UČENÍ

Jedná se o další z kooperativních činností, ve které se žáci učí navzájem. Vhodná je především pro delší texty, které lze rozčlenit na jednotlivé podkapitoly. Žáci pak mají za úkol prostudovat pouze svou část textu v rámci tzv. expertní skupiny. V ní mají za úkol nejen porozumět textu, shodnout se na jeho podstatě, ale i vymyslet způsob, jak obsah předají spolužákům v domovských skupinách.

Postup:

Učitel rozdělí žáky do čtyř stejně velkých expertních skupin (A, B, C, D), každý člen expertní skupiny obdrží od učitele stejný text. Po přečtení textu se žáci v expertních skupinách shodnou na hlavních myšlenkách, zajímavostech a komentářích tak, aby je byli schopni předat spolužákům z ostatních skupin. Poté učitel žáky vyzve, aby se přemístili do domovských skupin (smíšených skupin) tak, že v každé z nich bude vždy jeden expert A, B, C a D. Během předem domluveného času si jednotliví experti předávají zkušenosti, které nabyli v expertních skupinách, a také si ověřují, zda je ostatní v domovské skupině pochopili správně. Na závěr proběhne ověření znalostí v rámci celé třídy. Učitel zadá všem žákům konkrétní úkol, na němž si ověří míru jejich znalostí (*Rutová, nedatováno*).

- TŘÍFÁZOVÝ ROZHOVOR

Kooperativní metoda, při níž se žáci vystřídají ve třech rolích. První z nich informují ostatní, co je zaujalo, a odpovídají na jejich otázky. Druzí kladou otázky a třetí zapisují hlavní myšlenky. Všechny uvedené role vedou žáky k rozvoji specifických dovedností potřebných k vyprávění, k diskuzi i k zápisu mluveného slova. Žáci se pomocí této metody učí dodržovat pravidla diskuze, tj. naslouchat, ptát se a shrnovat, tedy i formulovat své názory a postoje. Tato metoda může být zařazena do jakékoliv hodiny, jelikož tématem rozhovoru může být cokoli.

Postup:

Učitel rozdělí třídu do skupin po třech. Pro snadnější organizaci i pochopení se žáci v každé skupině mohou označit písmeny A, B, C. Učitel žáky informuje o časové dotaci a nechá na jejich rozhodnutí, jak si čas rovnoměrně rozdělí, aby se v rolích vystřídali. Je vhodné, aby si žáci zároveň zvolili jednoho, který bude čas hlídat. Žák A hovoří o tom, co ho zaujalo, a odpovídá na otázky, žák B se doptává na podrobnosti a žák C zapisuje klíčové odpovědi formulované žákem A, které na závěr shrne. Poté si role vymění, tedy B hovoří, C se ptá, A zapisuje. Nakonec C hovoří, A se ptá a B zapisuje. V závěru hodiny probíhá prezentace pro ostatní skupiny, v níž trojice vždy shrne, co se dozvěděla. Oporou je jim vzniklý zápis (*Rutová, nedatováno*).

- INSERT

Tato metoda je vhodná pro práci s odborným textem. Žáci pomocí značek v textu porovnávají, co již o tématu vědí, ale také se rozhodují, zda konkrétní informaci věří, nebo ne. Učitel by měl vždy škálu značek a kategorií, podle nichž žáci informace třídí, přizpůsobit jejich možnostem. Stejně by měl přistupovat i k výběru samotného textu. U žáků postupem času dochází k tomu, že značky využívají automaticky i mimo tuto konkrétní metodu.

Postup:

Během čtení žáci v textu označují typy informací pomocí značek. Informace, které znají, označí (✓), nové informace (+), nejasné informace (?), které potřebují dovysvětlit, a ty, které jsou v rozporu s tím, co si původně mysleli, tedy s čím nesouhlasí (-). Starší žáci si mohou takto roztríděné informace zaznamenávat do tabulky, ta může sloužit i jako zápis do sešitu.

Varianty a modifikace:

- Mladší žáci mohou místo zavedených značek vybrané informace pouze barevně podtrhávat, nebo využít značku pouze jednu (*Tomková, 2007, s. 31*).
- Významy značek mohou být rozšířeny např. o značku (!), tu použijeme v případě, že nás něco překvapilo, či tuto informaci chceme zdůraznit.
- Můžeme využít při práci ve dvojici či skupině, v níž si budou své značky porovnávat (*Čapek, 2015, s. 304 – 305*).

- T – GRAF

Lze říci, že se jedná vlastně o jakousi grafickou pomůcku, do níž můžeme zapisovat navzájem protichůdné postoje či názory, tedy vše, u čeho můžeme určit plusy a mínusy či pro a proti. Vzhledem k tomu, že své myšlenky formulujeme písemně, promýšlíme dané téma mnohem hlouběji. I tuto metodu lze použít napříč fázemi, tj. v evokaci k utřídění vlastních postojů a v reflexi jako shrnutí pro a proti na základě studia dané problematiky.

Popis:

Papír si žáci rozdělí na dvě části, do záhlaví napíší otázku nebo konkrétní problém a vzniklé sloupce jsou ANO (pro) a NE (proti). Do jednotlivých sloupců píše své argumenty. V závěru může proběhnout diskuze, kde žáci vyjádří své názory na základě zapsaných argumentů, nebo může T – graf žákům sloužit jako příprava pro argumentační esej (*Rutová, nedatováno*).

- PODVOJNÝ DENÍK

Metoda, pomocí níž dochází k propojení zkušeností, prožitků, asociací žáka a učebního textu. Výhodná je například při rozboru článků z časopisů a novin, ve kterých mohou žáci hodnotit třeba objektivitu autora, jeho argumenty či literární styl.

Postup:

Žáci si papír rozdělí na polovinu (vzniknou nám dva sloupce) a poté čtou všichni stejný text (výhodu je jednotlivé řádky textu očíslovat pro snadnější orientaci v závěru hodiny). Do levého sloupce si zapisují slova, věty, myšlenky i celé pasáže, které je při čtení zaujaly a pobavily nebo v nich vyvolaly konkrétní pocit či vzpomínku. Žáci si ale mohou zapsat i něco, s čím se ztotožnili, nebo naopak s čím nesouhlasili. Do druhého sloupce pak připisují komentáře k vybraným pasážím, v nichž zdůvodňují svůj výběr. Učitel může

stanovit minimální počet záznamů. V závěru hodiny mohou žáci své výpisky sdílet ve dvojici, nebo před celou třídou (*Čapek, 2015, s. 310 – 311*).

Varianty a modifikace:

- Metoda může být rozšířena o třetí sloupec, v tomto případě se jedná o tzv. trojitý zápisník. Do posledního sloupce se vyjadřuje spolužák či učitel, a to k námi uvedené myšlence.
- Závěrečná diskuze může být vedena metodou - Poslední slovo patří mně. To znamená, že se k vybrané pasáži některého žáka vyjadřují všichni ostatní, on pouze poslouchá, nepotvrzuje ani nevyvrací jejich názory. Až v samotném závěru zdůvodní svůj výběr, na který již nikdo ze spolužáků nereaguje, tj. poslední slovo patří autorovi (*Rutová, nedatováno*).

1.4.5 METODY VHODNÉ PRO REFLEXI

Většinu metod, které jsme použili ve fázi evokace, můžeme také použít ve fázi reflexe, a to ve smyslu shrnutí toho, co se žáci dozvěděli, nebo ověření původních předpokladů či koncepce. To znamená, že se jedná o opětovné použití metod - brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, klíčová slova, kostka či Vennův diagram (*Meredith, Steelová, III, 1997, s. 36 - 37*).

- PĚTILÍSTEK

Pětílístek by se dal přirovnat k „básničce“ o pěti řádcích.

Postup:

Na první řádek zapíšeme téma, o kterém chceme přemýšlet. Na druhý řádek se pokusíme vystihnout, jaké téma je (2 slova). Na třetí řádek uvádíme, co se s tématem děje nebo co samo dělá (3 slova). Na čtvrtý řádek zapíšeme souvislý výraz o čtyřech slovech, který by měl opět nějak vystihovat to, co na tématu shledáváme podstatné. Na pátý řádek napíšeme jen jedno slovo, jakékoliv, které nějak obrazně vystihuje téma (*Košťálová, 2003*).

Tuto metodu můžeme používat i ve fázi evokace, kde slouží jako motivace k tématu. Vhodná je i ke shrnutí divadelního představení, výletu či zhlédnutého filmu.

- DIAMANT

Dalo by se říct, že vychází z pětílístku a je jeho složitější modifikací. Je to metoda, která využívá kreativního přístupu k řešení problému. Lze ji také použít ve fázi druhé, ve

kteří ji spojujeme s aktivní prací s textem. Je vhodná pro starší žáky, na prvním stupni jsem ji vyzkoušela pouze jednou, a to v pátém ročníku.

Postup:

Učitel rozdá žákům text a list s grafickou podobou diamantu (jednotlivými řádky), případně si ho žáci mohou vytvořit sami. První čtyři řádky žáci vypisují stejně, jak jsou zvyklí z metody pětilístek, poté následuje znovu řádek se čtyřmi slovy, se třemi atd. Jedná se tedy o obrácený pětilístek (dalo by se říct, že se jedná o dva pětilístky, a to horní a dolní). Do horní části diamantu žáci zapisují pozitivní aspekty a do dolního pak aspekty negativní (RWCT, 2019).

- KLÍČOVÁ SLOVA

Jak už jsem uvedla výše, tato metoda se dá velmi dobře využít i ve fázi evokace, kde žáci zkoušejí dát uvedená slova do souvislosti. Já osobně ji používám při práci s textem tak, že žáci na základě uvedených slov vyvozují, o čem asi bude daný text, lze tedy říct, že je tato metoda součástí čtení s předvídáním. Ve fázi reflexe má odlišnou funkci, a to takovou, že žáci vybírají několik klíčových slov k prostudovanému tématu, nebo je využívají k závěrečnému psaní (Tomková, 2007, s. 33).

1.4.6 METODY PROSTUPUJÍCÍ VŠEMI FÁZEMI

- TABULKA V – CH – D

Tato metoda nám umožňuje strukturovat poznatky a zároveň sledovat progresi našich vědomostí o tématu. Tabulka se skládá ze tří sloupců, z nichž první je označen – VÍM, druhý – CHCI VĚDĚT a třetí sloupec – DOZVĚDĚL JSEM SE. První dva sloupce vyplňujeme před čtením textu (ve fázi evokace), poslední sloupec po přečtení textu (ve fázi uvědomění, reflexe).

Postup:

Učitel žákům představí téma. Žáci do prvního sloupce píšou vše, co o daném tématu vědí (mohou pracovat i ve dvojici). Zároveň formulují otázky, které je k tématu napadají. Ty zapisují do sloupce – CHCI VĚDĚT. Učitel na tabuli vytvoří tři sloupce, do prvního z nich zapisuje informace, které mu žáci diktují. Než jakoukoliv informaci zapíše, obrátí se na ostatní žáky s tím, zda souhlasí. Pokud se objeví nějaká pochybnost o správnosti tohoto tvrzení, poznačíme si k němu otazník a do sloupce CH připišeme otázku, která se k údajům váže. Poté si žáci přečtou připravený text. Učitel žákům poskytne dostatek času na čtení i

práci s tabulkou. Žáci zapisují informace, které neznali, ale dozvěděli se je z textu, do posledního sloupce – D. Učitel klade žákům otázky: Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne? Bylo v textu něco, co vás překvapilo? Souhlasíte se vším, co bylo v textu uvedeno? Atd. Učitel zároveň s žáky probere možnosti, kde hledat odpovědi na otázky, které jsme v textu nenašli (*Meredith, Steelová, IV, 1997, s. 18 – 20*).

1.5 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

1.5.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST – JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Jazyk a jazyková komunikace zauímají stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, jelikož podstatným znakem vyspělosti absolventa základní školy je dobrá úroveň jazykové kultury. Cílem jazykové výuky je především rozvoj komunikačních dovedností, na jejichž základě se může žák vhodně vyjadřovat, vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim a efektivně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání.

Užívání češtiny jako mateřského jazyka v mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat společensko-kulturní vývoj lidské společnosti a porozumět mu. Vzhledem k tomu, že se žáci učí formulovat své názory a pochopit svou roli v různých komunikačních situacích, vytváří se předpoklad k účinné mezilidské komunikaci.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má souhrnný charakter, ale z důvodu přehlednosti je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchova, Jazykové výchova a Literární výchova. Jednotlivé vzdělávací obsahy těchto složek se ve výuce prolínají.

„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“

„V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat

k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“

„Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2006).

V rámci jednotlivých složek jsou rozepsány očekávané výstupy. Tyto výstupy jsou na prvním stupni rozděleny na dvě období. První období zahrnuje 1. – 3. ročník, období druhé pak 4. – 5. ročník. Každá složka v sobě zahrnuje i část týkající se učiva, která je vlastně prostředkem k dosažení konkrétních výstupů. V následujícím textu se pokusím stručně formulovat výstupy z obou období dohromady, ale i části týkající se učiva.

V Komunikační a slohové výchově je to především plynulost čtení, čtení s porozuměním, rozlišování podstatných informací od nepodstatných, reprodukce obsahu, respektování základních komunikačních pravidel, pečlivá výslovnost a její rozlišování na spisovnou a nespisovnou, porozumění písemným a mluveným pokynům či správnost psaní po stránce obsahové i formální. Co se týče učiva, patří sem: čtení, psaní, naslouchání a mluvený projev.

V jazykové výchově jsou to tyto výstupy: rozlišování grafické a psané podoby slova, porovnávání významů slov, rozlišování slovních druhů, užívání správných gramatických tvarů jednotlivých slov, rozlišování vět podle postoje mluvčího, spojování vět do souvětí vhodnými spojkami či spojovacími výrazy, odůvodňování a psaní slov dle pravopisných pravidel (i/y, ú/ů, mně/mě, ě/je, psaní velkých písmen ve vlastních jménech a na začátku vět, syntaktický pravopis...), rozlišování stavby slova, rozlišování spisovných a nespisovných tvarů, vyhledávání základních skladebních dvojic, odlišování věty jednoduché a souvětí. Učivo můžeme rozdělit do šesti tematických celků, a to učivo o zvukové stránce, učivo o

významu slov, učivo o tvoření slov, učivo o tvarosloví, učivo o skladbě a pravopisné učivo, které se dále dělí na pravopis morfologický, lexikální a syntaktický.

V literární výchově se očekávají tyto výstupy: čtení a přednášení z paměti, vyjadřování pocitů a dojmů z přečteného literárního textu a jejich zaznamenávání, reprodukování textu, tvoření vlastních textů na dané téma, tvořivá práce s textem, rozlišování uměleckých a neuměleckých literárních textů a jejich rozbor. V rámci učiva se tedy jedná o poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivá činnost s literárním textem a znalost základních literárních pojmů (*Národní ústav pro vzdělávání, 2006*).

1.5.2 VYUŽITÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU V ČESKÉM JAZYCE A LITERATUŘE

Jak už bylo řečeno, model E – U – R vznikl především na rozvoj čtení a psaní, což ostatně plyne i ze samotného názvu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Právě čtení a psaní spadá do učiva Komunikační a slohové výchovy, které, jak jsem uvedla výše, je jednou ze složek oboru Český jazyk a literatura. Zároveň kompetence, které program RWCT rozvíjí, přímo korespondují s klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP, a ty jsou úzce spjaty s volbou vhodných metod aktivního učení. Jde tedy o jakousi provázanost a spojitost mezi třífázovým modelem učení a českým jazykem. V českém jazyce je totiž nejdůležitější naučit žáky mluvit, číst a psát na vyšší úrovni, ale zároveň také myslet, spolupracovat a vycházet s ostatními.

Program RWCT se neomezuje pouze na zpracování jednotlivých vyučovacích hodin s využitím metod kritického myšlení, ale také na plánování rozsáhlejších celků. I základní vyučovací jednotka většinou trvá 90 minut, aby měli žáci možnost se do tématu a problematiky více ponořit. S tím také souvisí správné rozplánování vyučovací jednotky, což předpokládá, že se v dané výuce objeví tři fáze učení. Konkrétními příklady takovéto výuky jsou dílny čtení a dílny psaní (*Tomková, 2007, s. 48 – 49*).

Nyní se tedy zaměřím na jednotlivé složky českého jazyka, tedy na to, co je v rámci tohoto předmětu žáky nutné naučit, jak jsem již zmínila výše.

- ČTENÍ

Velkým problémem dnešní doby je nízká úroveň čtenářské gramotnosti u žáků, vzhledem k tomu, že svůj volný čas tráví především u počítače, na mobilu či sledováním televize. Pro učitele, kteří pracují s tradičními metodami, je největší komplikací rozdílná úroveň čtení ve třídě, což může vyřešit již zmíněná dílna čtení, která dokáže rozečíst a přivést

k pravidelnější četbě téměř všechny žáky. V hodinách, v nichž se totiž pracuje s čítankovými texty a úkoly typu - nakresli obrázek, vypiš postavy či vyhledej odpověď na uzavřenou otázku, dochází k tomu, že žáci ve čtení těchto textů nevidí žádný smysl, tím pádem se nudí, a neprohlubují si tak čtenářské dovednosti.

Dílna čtení umožňuje žákům pracovat nejen individuálně, ale i společně, díky tomu, že každý z nich čte knihu dle své aktuální úrovně, zároveň prodlužuje a zlepšuje dobu koncentrace žáků. Dílna čtení je důležitou součástí celého Systému praktické češtiny (patří sem i dílna psaní a dílna mluvení spojovaná s mluvnicí). Žáci čtou beletristické texty, o nichž nejen přemýšlí, ale i hovoří a píší. Samotný základ dílny čtení pochází právě z RWCT, je však lehce modifikován pro praktické účely. Aby byla dodržena funkčnost těchto dílen, je nutné je do výuky zařazovat pravidelně alespoň jedenkrát týdně v rámci hodin českého jazyka, ideální je tedy, aby měla dílna čtení své pevné místo v rozvrhu hodin. Rozsah dílny má tradiční rámeček 45 minut a je rozdělen na tyto části – minilekce (5-15 minut), čtení (20-30 minut) a čtenářské reakce (5 – 15 minut), ve kterých je průběh a uspořádání časově flexibilní. Každá čtenářská dílna se skládá z několika částí naplňujících model E – U – R, a to i vícekrát.

Důležitá jsou pravidla dílny čtení (vyvěšená ve třídě na viditelném místě):

- Čteme po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujeme.
- Neodcházíme na záchod ani se napít.
- Knihu si vybereme a připravíme vždy před začátkem dílny čtení.
- Během minilekcí pozorně nasloucháme.
- Při čtení můžeme sedět pohodlně kdekoliv.

Jinou variantou rozvoje čtenářství jsou např. čtenářské strategie, tj. shrnování, vyjasňování, kladení otázek a předvídaní, ale také metoda podvojného deníku, zápisy z četby (s jasně nastavenými kritérii), literární kroužky s rolemi nebo konkrétní literární hodiny, které zahrnují propracované činnosti s tvořivými výstupy (*Šlapal, 2007*).

- PSANÍ

Dalším celkem, který může být do výuky zařazován pravidelně, je dílna psaní. Ta sleduje celou řadu cílů a nabízí velkou škálu činností s ohledem na písarské dovednosti žáků.

Hlavním charakteristickým znakem je aktivní účast žáka na volbě tématu ke psaní. Proces psaní je rozčleněn na čtyři fáze: přípravu, psaní hrubé verze, následné přepracování a závěrečná prezentace. Psaní je chápáno jako tvůrčí proces, který se stále vyvíjí. Během samotného psaní žák potřebuje získávat další inspiraci a třídit si myšlenky, k čemuž mu pomáhá konzultace se spolužáky i učitelem.

Jednou z možností při psaní je využití metody kostka, při níž žák téma popisuje, porovnává, asociuje, aplikuje, analyzuje a hodnotí (argumentuje) (Tomková, 2007, s. 50 – 51). Mně se v rámci dílen psaní osvědčila metoda RAFT (role, adresát, forma, téma), v níž si žáci procvičí celou škálu vztahů.

- **KOMUNIKACE**

Jak jsem uvedla již v kapitole 1.3.2., tím, že ve výuce aplikujeme třífázový model učení, naplníme několik výukových cílů, z nichž většina se týká právě rozvoje komunikačních dovedností, jako je např. vedení žáků k diskuzi, podpora k vyjádření jejich vlastních názorů a tvorbě otázek. Komunikace je proces, který prostupuje všemi fázemi modelu E – U – R, jednotlivými metodami i dílnami čtení a psaní. Lze tedy jednoduše říct, že je základem celého programu RWCT.

- **SPOLUPRÁCE**

Velkou skupinou metod jsou právě ty, které učí žáky spolupracovat, jsou to metody kooperativní.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. VÝZKUM

2.1.1. CÍL VÝZKUMU

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na model učení E – U – R a jeho využití ve výuce, konkrétně v jazykové složce českého jazyka a literatury. V teoretické části jsem již zmínila, že tento model prostupuje celým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, z čehož je patrné, že jedním z jeho hlavních úkolů je rozvoj čtenářství. Samotný model se tedy nejčastěji uplatňuje právě při práci s textem, kde se v jednotlivých fázích u žáků aktivizuje jejich myšlení.

Mým cílem bylo určit, v kterých vyučovacích předmětech na 1. stupni základní školy se tento model využívá nejčastěji, a pokud v českém jazyce, konkrétně ve kterém tematickém celku. Nejdůležitějším cílem však bylo zjistit, v čem spočívá problematika aplikace tohoto modelu do jazykové složky předmětu, zda se jedná o konkrétní fázi, nebo zda je tento model jednoduše nepřenositelný mimo svůj rámec. S tím souvisí také použití jednotlivých metod kritického myšlení, z nichž některé jsou vhodné pouze pro konkrétní fázi, jiné napříč jednotlivými fázemi.

Jedná se tedy o zmapování zkušeností učitelů prvního stupně s tímto modelem, a to se zaměřením na jazykovou složku předmětu český jazyk a literatura.

Věřím, že výsledky výzkumu mohou posloužit jako inspirace, a to nejen učitelům na prvním stupni.

2.1.2. POPIS A METODY VÝZKUMU

Jako metodu sběru dat pro svůj průzkum jsem si vybrala dotazník, a to konkrétně online dotazník, který je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat právě v případě průzkumů. Vybrala jsem si jej proto, že prostřednictvím něj je snadné a i poměrně rychlé získat informace na dané téma. Při této formě dotazování si sám respondent určuje čas vyplnění, není ovlivněn kladením otázek a dalo by se říci, že odpovídá více s rozmyslem, jelikož není limitován časem. Největší nevýhodou je zcela jistě nízká návratnost, vzhledem k tomu, že každý má možnost si svobodně rozmyslet, zda dotazník vyplní, či nikoliv. Pokud se však rozhodne, že se bude na realizaci dotazníku podílet, nemá potřebu otázky přeskakovat či si odpovědi vymýšlet, což by se mohlo stát při nucené účasti. I to je jeden

z důvodů, proč je dle mého vhodné na začátku dotazníku případné respondenty oslovit, poprosit je o vyplnění a sdělit jim důvod svého počínání, stejně jako jim v jeho závěru poděkovat.

Samotné vyplnění není pro respondenty nijak zvlášť složité, jelikož otázky jsou koncipovány tak, že dotazovaný vybírá odpovědi z několika možností, a nemusí je tedy sám formulovat, pokud se ovšem nejedná o otázky otevřené či doplnění odpovědi - jiné, v nichž je jistým způsobem vyžadována respondentova aktivita.

Můj dotazník se skládá z šestnácti otázek, z nichž pět je tvořeno právě otázkami otevřenými, jedná se především o ty, v nichž chci od respondentů zjistit, které konkrétní metody využívají, či takové, které doplňují předešlou otázkou a začínají slovem proč. Vzhledem k tomu, že jsem pro samotnou tvorbu dotazníku využila programu Survio, použila jsem grafy, které mi program Survio po vyhodnocení nabídl.

Dotazník jsem tvořila tak, aby působil přehledně, otázky v něm byly formulovány srozumitelně – nepůsobily dvojsmyslně, a to především v případě otevřených otázek, a byly jasné pro všechny. Stejně tak je důležité zvolit správné pořadí otázek – musí fungovat určitá logická návaznost, ale také spojitost s daným tématem. Může se totiž lehce stát, především ve snaze dostat se přes pomocné otázky k cíli našeho výzkumu, že se od daného tématu odkloníme nebo nám odpovědi na otázky nepřinesou ono potřebné potvrzení či vyvrácení našich hypotéz. Zároveň jsem na základě vlastní zkušenosti nechtěla budoucí respondenty odradit od vyplnění dotazníku kvantitou otázek. I to může hrát velkou roli při objektivitě jejich odpovědí, stejně jako otázky osobního charakteru. Důležitá není pouze správná formulace otázek, ale také odpovědi, stejně tak je nutné pokrýt celou škálu odpovědí – to je pro respondenta vždy jednodušší. Pokud najde odpověď, kterou měl na mysli, zvolí ji a může pokračovat k další otázce. V opačném případě buď vybere odpověď, která má k jeho odpovědi nejbližší, nebo otázku, pokud to jde, přeskočí. Pokud je větší množství konkrétních odpovědí je nejlepší vybrat ty, které budou podle nás nejvíce frekventované, a přidat možnost – jiné.

2.1.3. DOTAZNÍK

Zde uvádím samotný dotazník tak, jak jsem jej předkládala respondentům k vyplnění.

Model E-U-R

Využití modelu E-U-R v jazykové složce českého jazyku na 1. stupni ZŠ

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma: Třífázový model učení v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura. Vaše odpovědi a postřehy jsou pro mne velmi cenné, jelikož poslouží jako podklady k mé diplomové práci.

Většina otázek je koncipována tak, že vybíráte vždy jednu, nebo více z uvedených odpovědí. V dotazníku jsou ale i otevřené otázky, a to většinou k upřesnění Vašich odpovědí – tj. otázky typu PROČ. Tímto Vás žádám o co nejsrozumitelnější vysvětlení.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Michaela Poc, studentka 5. ročníku, ZČU v Plzni, obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

SPUSTIT DOTAZNÍK

1. Znáte třífázový model učení E-U-R? (V případě odpovědi NE, již další otázky zodpovídat nemusíte)*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

2. Jak často využíváte tento model ve své výuce?*

Vyberte jednu odpověď

Model znám, ale ve svých hodinách jej nevyužívám

Model využívám v méně než 3 hodinách týdně

Model využívám ve více než 3 hodinách týdně

Model využívám dennodenně alespoň v jedné vyučovací hodině

3. Ve kterých hodinách jej využíváte nejčastěji?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

v hodinách, kde žáci pracují s textem

v dílně čtení

v jazykové složce českého jazyka

v matematice

ve vlastivědě a přírodovědě

v tělesné, výtvarné či hudební výchově

v anglickém jazyce

4. Proč právě v těchto hodinách?*

Napište jedno nebo více slov...

500

5. Jsou podle Vás hodiny s využitím tohoto modelu efektivnější?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Nedokáži říct

6. Které metody kritického myšlení v těchto hodinách využíváte nejčastěji?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Brainstorming

Myšlenková mapa

Pětílístek

Čtyři rohy

Tabulka VCHD

Jiná...



7. Která metoda se Vám nejvíce osvědčila v rámci EVOKACE?*

Napište jedno nebo více slov...

500

8. Které z metod kritického myšlení využíváte nejvíce v hodinách českého jazyka?*

Napište jedno nebo více slov...

500

9. Která z fází tohoto modelu je při plánování hodiny českého jazyka podle Vás nejsložitější?*

Vyberte jednu odpověď

Evokace

Uvědomění si významu

Reflexe

10. Proč si myslíte, že je to právě tato fáze?*

Napište jedno nebo více slov...

500

11. Kde se dá podle Vás tento model nejnázve aplikovat?*

Vyberte jednu odpověď

v jazykové složce ČJ

při práci s textem

v dílnách čtení

v komunikační výchově a slohu

12. Vyzkoušeli jste někdy tento model v jazykové složce českého jazyka?*

Vyberte jednu odpověď

Ano (pokračuj na otázku č. 13)

Ne (pokračuj na otázku č. 14)

13. Na který tematický celek jste tento model aplikovali?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Pravopisné učivo

Učivo ze skladby

Učivo z tvarosloví

Učivo o tvoření slov

Učivo o významu slov

Učivo o zvukové stránce jazyka

14. V čem spočívá podle Vás problematika při aplikaci tohoto modelu na jazykovou složku českého jazyka?*

Napište jedno nebo více slov...

500

15. Pohlaví*

Vyberte jednu odpověď

Žena

Muž

16. Věk*

Napište jedno nebo více slov...

500

2.1.4. STANOVENÍ HYPOTÉZ

Výše jsem zmínila konkrétní cíle výzkumu, je však nutné si stanovit hypotézy, které mi budou na základě výsledků dotazníkového šetření buď vyvráceny, nebo naopak potvrzeny.

Stanovila jsem si tři následující hypotézy:

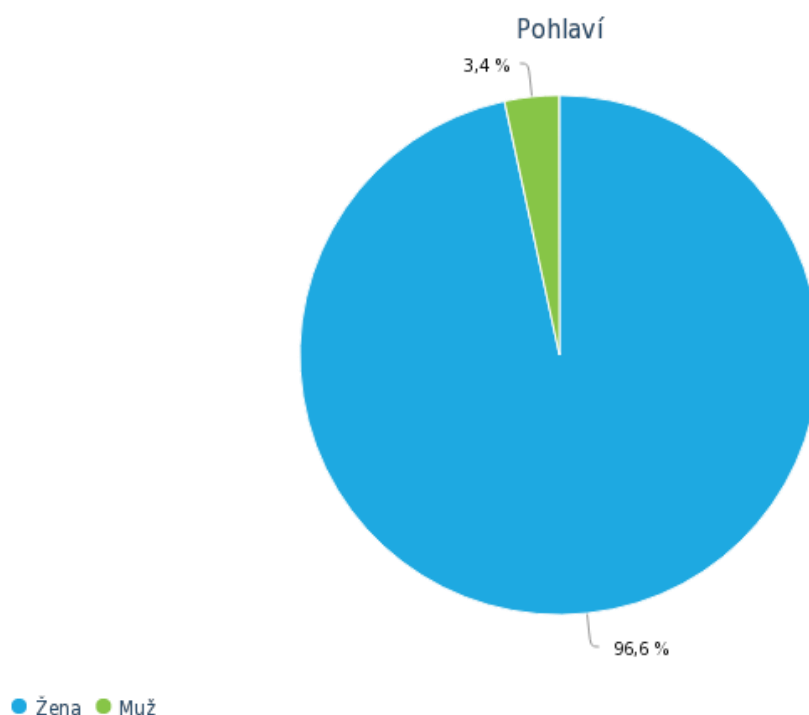
- Model E – U – R se nejčastěji využívá při práci s textem a v dílnách čtení, protože se dá dobře propojit se žákovou dosavadní zkušeností a žáci snadněji hledají souvislosti.
- Největším problémem při plánování hodiny českého jazyka je fáze EVOKACE, a to proto, že se často zaměřuje s pouhou motivací.
- V jazykové složce se dá model E – U – R aplikovat pouze na určité tematické celky, a to na ty, v nichž dochází k upevňování a prohlubování učiva.

2.1.5. CHARAKTERISTIKA VZORKU

Přestože je v dnešní době kritické myšlení a s ním i třífázový model učení pro učitele pojmem známým, nelze spoléhat na to, že každý dotazovaný pedagog jej bude znát a mít s ním zkušenosti. Bylo tedy nutné vybrat si takový vzorek respondentů – okruh dotazovaných, kteří třífázový model ve svých hodinách využívají, tedy volit ty, kteří na první otázku (Znáte třífázový model učení?) odpoví kladně. Využila jsem pedagogických skupin na sociální síti, ale především bývalých kolegů prvního stupně ze Základní školy Kunratice,

v níž jsem se i já sama s tímto modelem poprvé setkala, a také kontaktů na další základní školy, ve kterých se učitelé věnují kritickému myšlení a model E – U – R je pro ně denním chlebem. Jedině tak jsem mohla získat relevantní odpovědi, které mi posloužily k naplnění cílů mého výzkumu.

Dalo by se říci, že výběr vzorku nebyl zcela náhodný, ale byl směřován na konkrétní skupinu respondentů, jedná se tedy o úzce zaměřenou skupinu jedinců s požadovanými vlastnostmi – tzv. straty. Vzhledem k tomu, že dotazník byl zcela anonymní, i co se týče působiště, nejsem s to říct, ze kterých škol napříč republikou se mi podařilo odpovědi získat. Celkově se mi vrátilo padesát devět vyplněných dotazníků. Vzhledem k tomu, že na prvním stupni základních škol učí především ženy, převažovaly i v rámci reprezentativnosti pohlaví, a to v poměru 57:2, což ukazuje i následující graf. Věková škála dotazovaných byla samozřejmě bohatší, pohybovala se mezi dvaceti třemi a sedmdesáti lety věku.



2.1.6. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

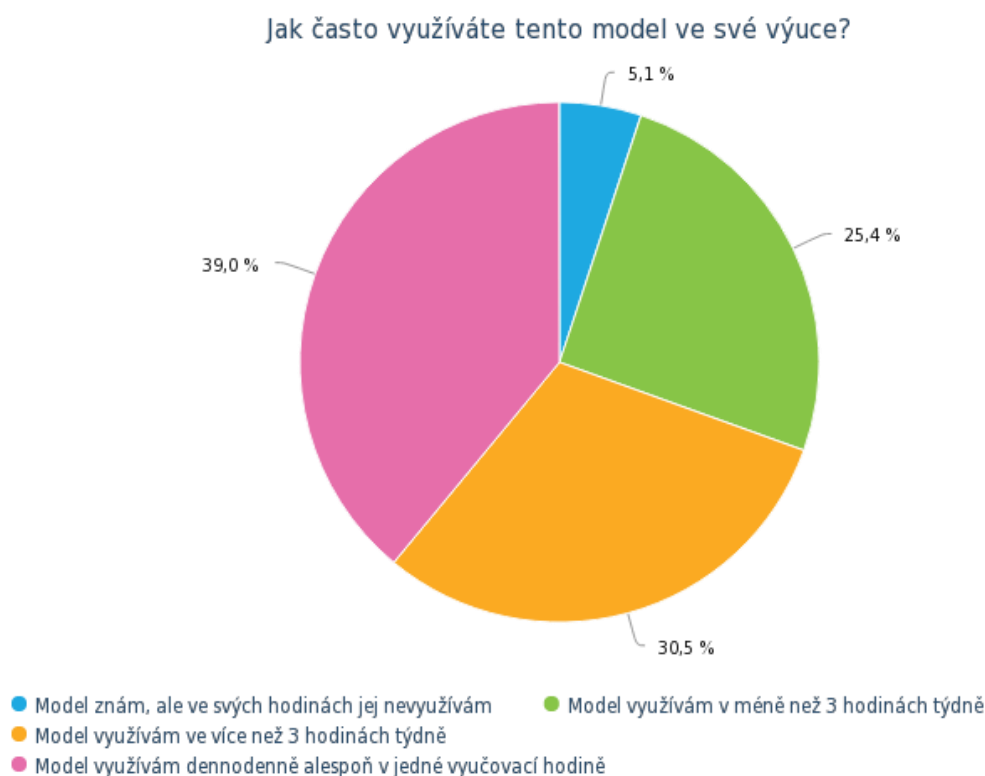
- Otázka číslo 1. - Znáte třífázový model učení E – U – R?

Jak už bylo řečeno výše, dotazník byl pokládán konkrétnímu okruhu pedagogů, pro něž není tento model neznámý, a proto byla na tuto otázku pouze kladná odpověď, což byl můj záměr vzhledem k tomu, co chci výzkumem získat. Pokud bych se zabývala pouze tím,

v jak velké míře je tento model v podvědomí pedagogů, byla by pro mě tato otázka stěžejní. V mém případě však plnila pouze úlohu utvrzovací, že dotyčný dané téma zná, rozumí mu, ale že rozumí i problematice, která je s ním spojená.

- Otázka č. 2 - Jak často využíváte tento model ve své výuce?

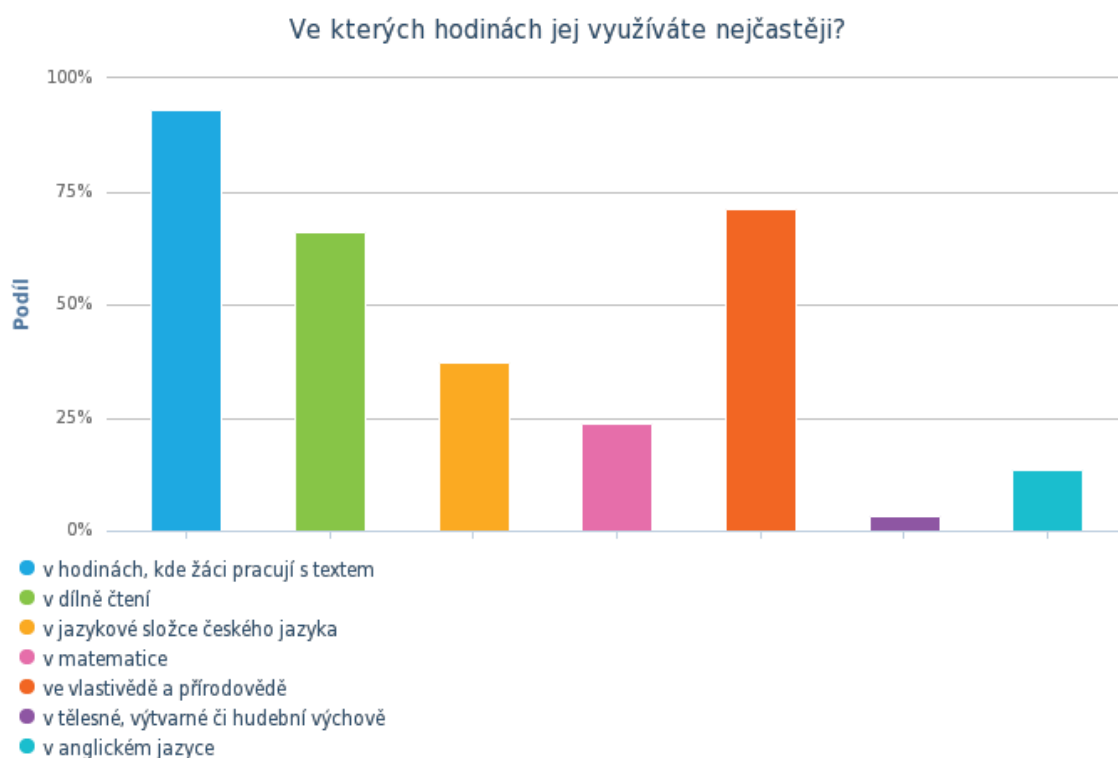
Touto otázkou jsem chtěla získat přehled o tom, jaká je frekvence používání tohoto modelu. Volila jsem odpovědi tak, aby pokryly celou škálu možností s využitím určitého časového rozsahu. Jak je vidět i ve výšečovém grafu, pouze 5,1 % respondentů model zná, ale ve svých hodinách jej nevyužívá, naopak největší procento – tedy 39 % všech dotázaných model využívá, a to konkrétně každý den alespoň v jedné vyučovací hodině. I z grafu je patrné, že většina těch, kteří model znají, jej aktivně a pravidelně ve své výuce používají.



- Otázka č. 3 – Ve kterých hodinách jej využíváte nejčastěji?

Touto otázkou už se dostáváme ke konkrétnímu využití modelu, a to v rámci všech předmětů vyučovaných na prvním stupni základní školy. Už v této otázce jsem zmínila možnost – jazyková složka českého jazyka, a to abych respondentu postupně navedla na hlavní cíl výzkumu. V této otázce mohli respondenti volit více odpovědí, podle toho, kde oni sami tento model využívají nejčastěji. Jak je patrné ze sloupcového grafu, a není to ani

nijak překvapující odpověď, nejčastěji se model E – U – R, využívá v hodinách, v nichž se pracuje s textem, což je vzhledem k rozvoji čtenářství, za jehož účelem model vznikl, logické. Tuto odpověď vybral téměř každý z dotazovaných, přesně to bylo padesát pět respondentů – tedy 93,2%. Dalšími předměty s frekventovaným užitím modelu jsou dle odpovědí respondentů vlastivěda a přírodověda – 71,2 % a dále dílna čtení – 66,1 %. Nejméně se model podle odpovědí uplatňuje v tělesné, výtvarné či hudební výchově – 3,4 %, což odpovídá dvěma respondentům. Je obtížné, možná až nemožné na předměty výchovného charakteru (pokud by se opět nejednalo o práci s textem, ale byl by zachován hlavní smysl těchto předmětů) aplikovat tento model. 37,3 % respondent, uvedlo, že model uplatňují v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura. Co se týče ostatních vyučovacích předmětů – 14 (23,7%) respondentů odpovědělo, že model využívá v matematice 8 (13,6 %) v anglickém jazyce.



Byla potvrzena první hypotéza, že se tento model nejčastěji využívá při práci s textem, tedy v literární výchově a dílnách čtení. V nich totiž nejde jen o pouhé zvládnutí textu, ale především o jeho porozumění, k němuž nejvíce model E – U – R přispívá. Pokud však je v dílnách čtení opomíjena fáze evokace a model není kompletní, nelze to považovat

za vhodně realizovanou metodu rozvoje kritického myšlení. Nestací totiž žákům pouze sdělit, na co se mají při čtení zaměřit, ale je nutné právě prostřednictvím první fáze žáky do problému vtáhnout ještě před samotným čtením.

- Otázka č. 4 – Proč právě v těchto hodinách?

V tomto případě se jedná o první otevřenou otázku v dotazníku, která směřovala ke konkrétní formulaci důvodu aplikace modelu do konkrétních vyučovacích hodin. Po prostudování jednotlivých odpovědí, jsem dospěla k následujícím závěrům:

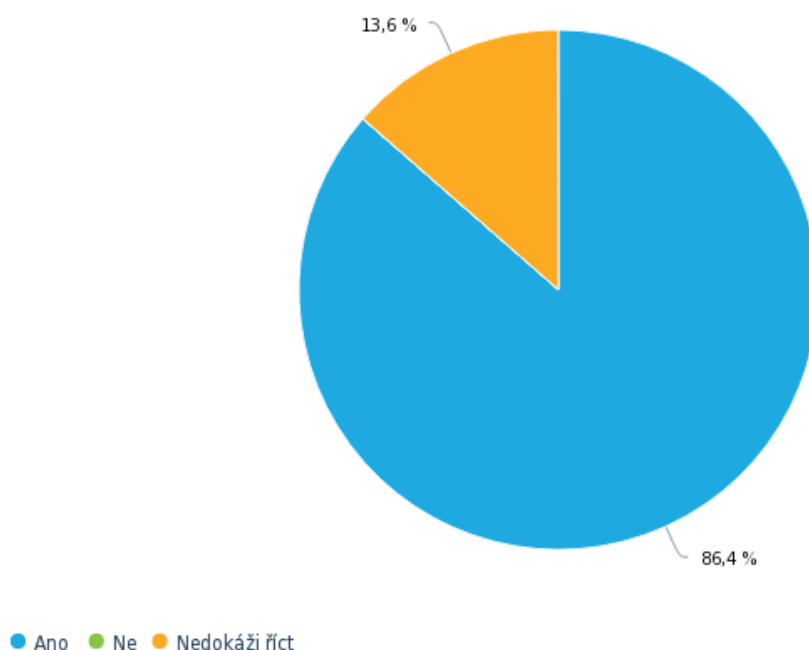
- Většina dotázaných zdůvodnila svůj výběr tím, že tento model vychází ze zkušeností žáků, proto jej aplikují právě na předměty, ve kterých pracují s textem, ať už naučným (v přírodovědě a vlastivědě), uměleckonaučným (ve vlastivědě) nebo uměleckým (v dílnách čtení).
- Největší procento dotázaných zdůvodnilo svůj výběr buď tím, že daný předmět učí v rámci své aprobace, tedy se nezamýšleli nad smyslem otázky, nebo uvedli, že model je možné aplikovat do všech předmětů. Jednou z odpovědí bylo: „Kdo zná RWCT ví, že E – U – R je nedílnou součástí každé vyučovací jednotky a lidského myšlení.“

Pokud bych měla shrnout efektivitu této otázky vzhledem k využití modelu v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura, musím konstatovat, že byla pro mě téměř nevypovídající. Dvacet dva dotázaných sice zvolilo využití modelu v jazykové složce českého jazyka, ale svou volbu blíže nespecifikovali. Ztotožňuji se však s názorem jednoho z respondentů: „Ve všech předmětech je třeba stavět na tom, co děti znají (někdy to znamená jít s učivem na mnohem náročnější úroveň, než např. autoři učebnice předpokládají), a vždy je pro mě důležité zjistit, co nového si žáci odnáší.“

- Otázka č. 5 – Jsou podle vás hodiny s využitím tohoto modelu efektivnější?

Z následujícího výsečového grafu můžeme vyčíst, že téměř všichni dotázaní jsou přesvědčeni o efektivitě používání tohoto modelu, pouze osm zúčastněných nedokáže posoudit, zda je či není aplikace modelu ve výuce efektivní. Každý učitel by se měl už při plánování hodiny zamýšlet nad vhodným výběrem forem a metod práce tak, aby hodina byla co nejefektivnější a žáci si učivo snáze osvojili nebo prohloubili. Model E – U – R všechna tato kritéria splňuje, jelikož využívá principu tzv. spirálového učení.

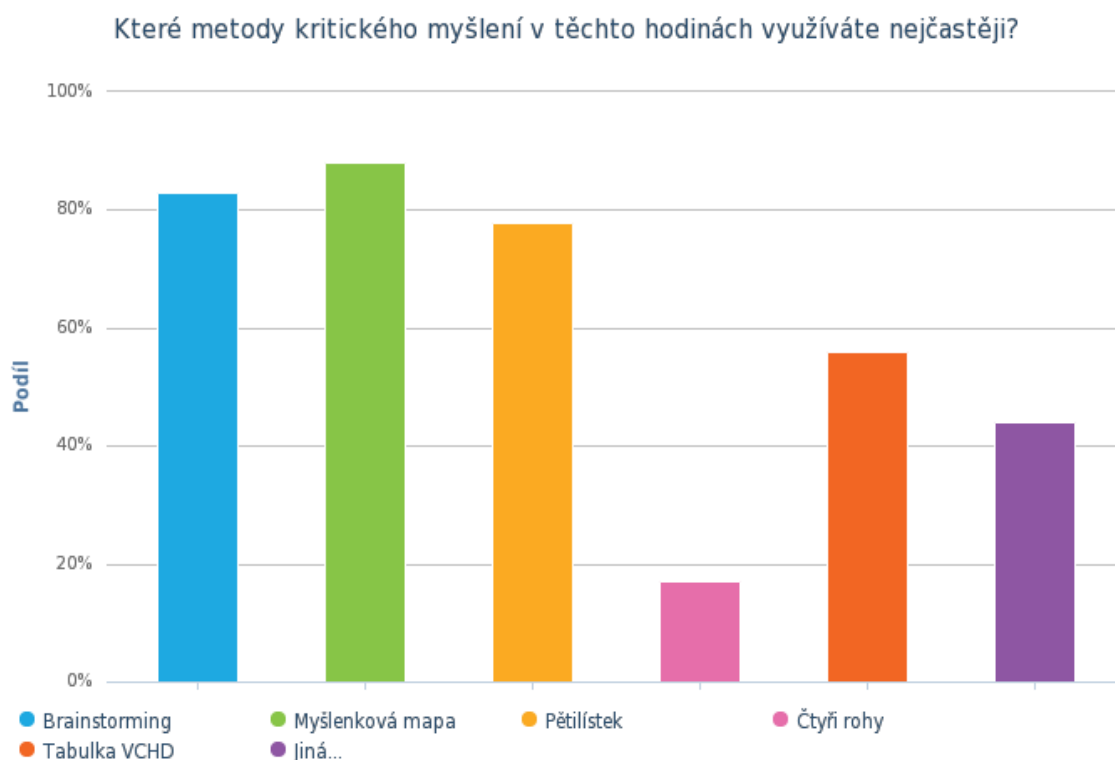
Jsou podle Vás hodiny s využitím tohoto modelu efektivnější?



- Otázka č. 6 – Které metody kritického myšlení v těchto hodinách využíváte nejčastěji?

V této otázce bylo obtížné vybrat konkrétní metody kritického myšlení, jelikož je jich opravdu velké množství, a proto jsem zvolila ty, které sama často ve svých hodinách využívám. Jde tedy o jakýsi subjektivní výběr metod, který jsem zúžila na ty, jež jsou dle mého názoru nejčastěji používané, a to konkrétně: brainstorming, myšlenková mapa, pětílístek, čtyři rohy a tabulka VCHD. Jako poslední možnou odpověď jsem doplnila variantu – jiné, aby měli respondenti možnost uvést metody, které v mém výčtu nejsou, ale oni je hojně využívají.

Z následujícího grafu můžeme snadno vyčíst, že mezi nejčastěji využívané metody, které jsem uvedla v odpovědích, patří vzestupně: myšlenková mapa (88,1 %), brainstorming (83,1 %), pětílístek (78 %), tabulka VCHD (55,9 %) a čtyři rohy (16,9 %). Odpověď - jiné pak zvolil téměř každý druhý z dotazovaných a tato odpověď se dostala na pomyslné předposlední místo s 44,1 %.



Při prostudování jednotlivých odpovědí v rámci varianty - jiné, jsem vytvořila seznam metod, které dotázaní pedagogové uváděli nejčastěji a které napříč předměty na prvním stupni využívají ve svých hodinách. V pořadí od nejvíce frekventovaných jsou to tyto:

- INSERT,
- skládkové učení, volné psaní,
- podvojný deník,
- diamant,
- T – graf, kostka, Vennovy diagramy,
- tabulka předpovědí,
- kmeny a kořeny, učíme se navzájem, tabulka ANO - NE,
- alfa box, rybí kost, klíčová slova, řízené čtení.

Většinu těchto metod jsem do své výuky již několikrát zařadila, ale objevily se zde i metody, o kterých jsem sice slyšela, znám princip jejich aplikace, ale ve výuce jsem je

doposud nevyzkoušela, jako např. metoda diamant, kmeny a kořeny či rybí kost. Během aplikace uvedených metod do výuky dochází často k jejich modifikaci.

- Otázka č. 7 – Která metoda se Vám nejvíce osvědčila v rámci EVOKACE?

Touto otázkou jsem postupně směřovala ke své hypotéze, že fáze evokace je jednou z nejsložitějších fází, jelikož se často zaměřuje za pouhou motivaci, která by ale měla dle mého být její nedílnou součástí. Je tedy nezbytné se pečlivě zaměřit právě na výběr metody v rámci této fáze. Jak už jsem uvedla v teoretické části, jsou metody, které prostupují celým modelem E – U – R, a pak ty, které se hodí pouze pro konkrétní fáze.

I v rámci této otázky jsem vytvořila seznam metod, které dotázaní zaznamenali, že používají a které se podle nich dají nejlépe využít právě ve fázi evokace. I tyto metody jsem seřadila vzestupně dle počtu uvedení:

- brainstorming,
- myšlenková mapa,
- klíčová slova (obrázky),
- tabulka VCHD (ve fázi evokace pouze sloupec V a CH),
- těkej – stronzo,
- volné psaní,
- černá ovce,
- diamant, kmeny a kořeny, sněhová koule.

Pokud bychom porovnali metody, které se objevily v předešlé otázce, kdy měli respondenti pouze uvést ty, jež využívají v rámci všech předmětů i fází modelu E – U – R s těmi, které zmínili zde – tedy pouze ve fázi evokace, dospěli bychom k tomu, že se sice metody opakují, ale v jiném pořadí, či se objevují metody jiné, které nás v celkovém pojetí zřejmě nenapadly.

Většinou se jedná o metody, které nám nabízí možnost navodit či vyvodit dané téma hodiny, nebo se k tématu vyjádřit na základě vlastních zkušeností a následně sdílet s ostatními.

Překvapivou odpovědí byla metoda diamantu zařazená do fáze evokace. Bývá uváděna jako metoda patřící do fáze poslední, tedy reflexe, stejně jako pětílístek, jehož je

složitější variantou. Může se objevit i jako součást fáze druhé, uvědomění si významu, a to v případě, že je spojena s aktivní prací s textem.

- Otázka č. 8 – Které z metod kritického myšlení využíváte nejvíce v hodinách českého jazyka?

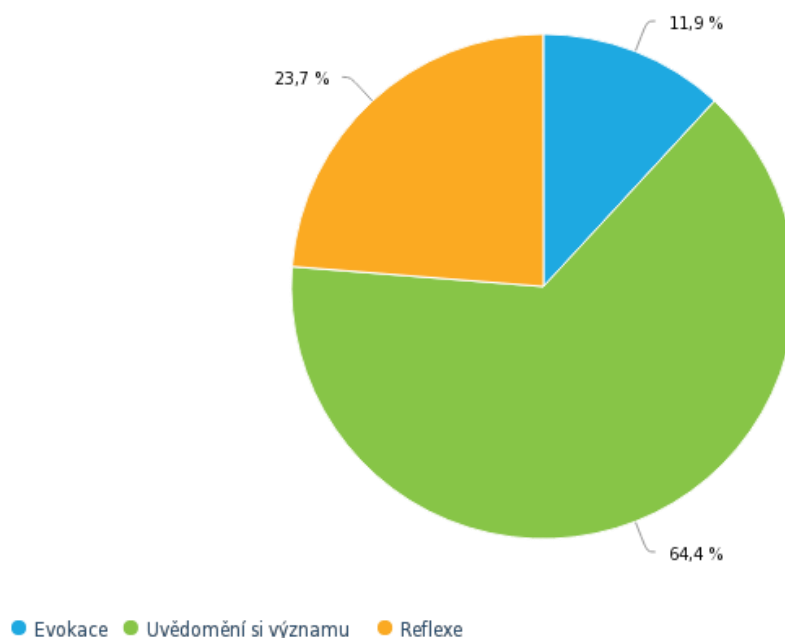
I v další otevřené otázce jsem se zaměřila na konkrétní metody, tentokrát však v rámci českého jazyka. Je tedy pochopitelné, že se i zde objeví metody, které byly zmíněny již v otázce šesté a sedmé. Opět tedy uvádím seznam metod dle četnosti jejich zmínění:

- myšlenková mapa,
- pětilístek,
- brainstorming,
- volné psaní,
- INSERT,
- podvojný deník,
- tabulka VCHD,
- párové čtení,
- životabáseň, klíčová slova, kostka, čtení s předvídaním (tabulka předpovědí),
- poslední slovo patří mně, řízené čtení, Vennovy diagramy,
- skládkové učení, sněhová koule, tabulka ANO – NE, učíme se navzájem, T – graf.

Mezi metodami, které již byly uvedeny výše, se objevily metody dosud nezmíněné, a to ty, jež přímo souvisí se čtenářstvím, což jsou např. podvojný deník, životabáseň, párové čtení, řízené čtení, jehož součástí může být čtení s předvídaním i s možností využití tabulky předpovědí. A v neposlední řadě pak metoda učíme se navzájem, pomocí níž si žáci rozvíjí čtyři čtenářské strategie, a to předvídaní, shrnování, vyjasňování a tázání. Je tedy patrné, že i respondenti si při vybavení metod v rámci českého jazyka vybavili ty, které jsou úzce spjatý se čtenářstvím, nikoliv s jazykovou složkou českého jazyka.

- Otázka č. 9 - Která z fází tohoto modelu je při plánování hodiny českého jazyka podle Vás nejsložitější?

Která z fází tohoto modelu je při plánování hodiny českého jazyka podle Vás nejsložitější?



Z uvedeného grafu je zřejmé, že nejsložitější fází při plánování hodiny českého jazyka je fáze druhá, tedy uvědomění si významu, tuto odpověď uvedlo 64,4 %. Pouze čtrnáct dotázaných, tj. 23,7 %, vybralo fázi poslední – reflexi a jen 11,9% respondentů pak fázi evokační.

V rámci této otázky došlo k vyvrácení hypotézy, že největším problémem při plánování hodiny českého jazyka je fáze evokace, a to proto, že se často zaměřuje s pouhou motivací. Jeden z důvodů, proč pouze sedm dotázaných vybralo možnost evokace, je patrně ten, že plánování hodiny v rámci českého jazyka zúžili na aplikaci modelu na složku literární, tedy na rozvoj čtenářství. V této složce je dle mého názoru plánování první fáze mnohem snazší, už jen proto, že celý model E – U – R vznikl především za tímto účelem. Moje hypotéza vycházela ze zkušenosti s aplikací modelu do jazykové složky předmětu český jazyk a literatura, kde jsem častokrát fázi evokace zaměnila pouze za motivační aktivitu.

Vzhledem k tomu, že každý z nás je jiný a vyhovuje nám i jiný styl výuky, i při samotném plánování se podvědomě více věnujeme konkrétní fázi, pokud budeme mluvit o modelu E – U – R.

- Otázka č. 10 – Proč si myslíte, že je právě tato fáze?

Otevřená otázka nabízí v rámci odpovědi zdůvodnění problematiky plánování jednotlivých fází v hodinách českého jazyka. Jak vyplynulo z předchozí otázky, většina respondentů považuje za nejproblematičtější fázi – uvědomění si významu. Je to tím, že je to fáze, v níž má dojít k osvojení informací?

V následující části se pokusím shrnout důvody, které vedly respondenty k výběru jednotlivých fází.

Jak již bylo zmíněno výše, první fázi vybralo pouze sedm dotázaných. Ve svých odpovědích uvedli, že evokaci zvolili, protože na ni navazuje fáze další, je tedy jakýmsi správným nastartováním hodiny, vše se od ní odvíjí a dá se v ní pomocí dobře zvolených metod hodně získat, jelikož její součástí je i vhodná motivace. Některým z dotázaných přišlo obtížné to, že musí rychle reagovat na nápady žáků a nikdy nevědí, s čím vlastně žáci přijdou, což je ale pro ně, jak doplnili, i zajímavé.

Nejfrekventovanější odpovědí byla fáze druhá, v níž, jak už prozrazuje samotný název, jde především o uvědomění si významu. Většina respondentů se přiklonila k názoru, že je často komplikované vymyslet téma tak, aby nebylo pro žáky ani snadné ani složité a aby celkové provedení bylo atraktivní a aktivní. S tím souvisí i správný výběr metod, pomocí nichž žáci význam pochopí a upevní si jej. Nejdůležitější je ale vybrat takový text, aby mu každý žák porozuměl, měl možnost v něm objevit něco přínosného a zajímavého. Při samotném plánování této fáze vidí náročnost i v tom, že pokud tato fáze neproběhne správně, tedy nedojde k tzv. aha momentu, nebudou mít žáci ve fázi poslední co reflektovat. Může se tak stát, že výsledkem při reflexi bude pouhá evokace. Objevily se zde i názory, že je to fáze nejdelší, nejdůležitější, a proto při její stavbě cítí velkou zodpovědnost. Je pro ně někdy časově náročné hodinu promyslet tak, aby byl naplněn její cíl.

Poslední fázi zvolili především ti, kteří vidí největší úskalí v časové dotaci, tj. že na ni nezbyvá v rámci hodiny příliš času a že někdy nedokáží předem určit, kolik času budou vlastně potřebovat. Velkou skupinu pak tvořili ti, kteří tvrdili, že je to fáze pro žáky náročná, jelikož v ní musí proběhnout velká spousta myšlenkových operací, jako např. hodnocení,

shrnutí, vyvrácení, dokazování a jiné. V neposlední řadě se objevil také názor, že problém spočívá v celkovém uchopení této fáze tak, aby v ní učitelé zjistili to, co potřebují, a došlo opravdu k reflexi, která by byla zároveň přínosem. Ti, kteří zastávají tento názor, také podotkli, že nevědí, jak reflexi provádět, aby nebyla stále stejná, a následně ji ne vždy dokáží vyhodnotit.

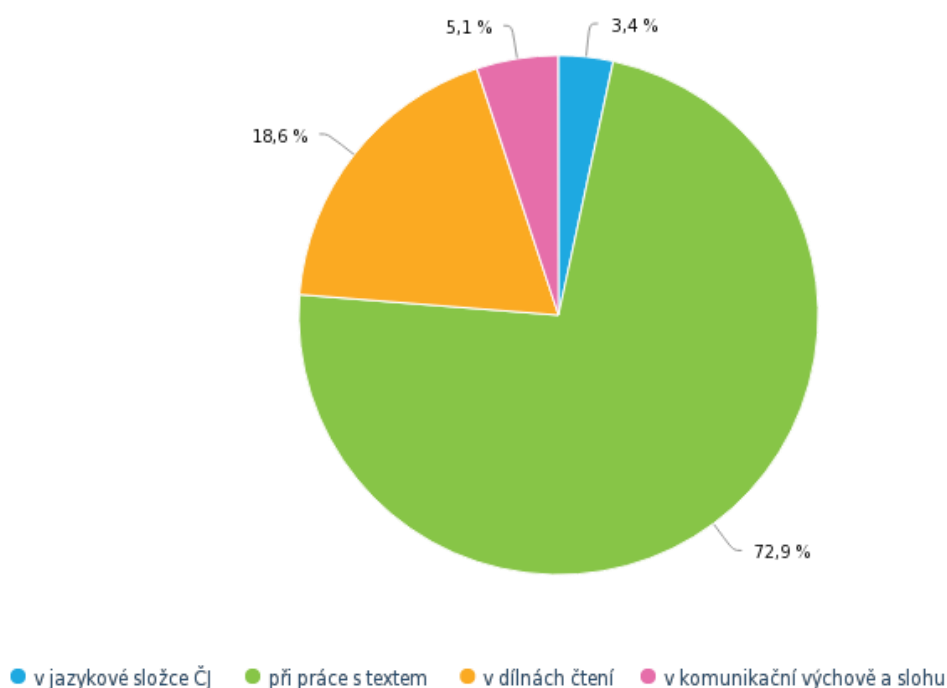
Ať už každý z dotázaných uvedl kteroukoli fázi, při plánování je nutné pohlížet na hodinu jako celek, ačkoliv její nedílnou součástí jsou právě jednotlivé fáze. Ty spolu nejen souvisí, navazují na sebe, ovlivňují, ale nedokáží jedna bez druhé vytvořit kompaktní a funkční model.

- Otázka č. 11 – Kde se podle Vás dá tento model nejnáze aplikovat?

Tato otázka koresponduje s otázkou č. 3, kde jsem se také zabývala využitím modelu, ale v rámci celé škály předmětů na prvním stupni, zatímco zde řeším aplikaci pouze v českém jazyce a na rozdíl od třetí otázky zde mohli učitelé vybrat pouze jednu možnost.

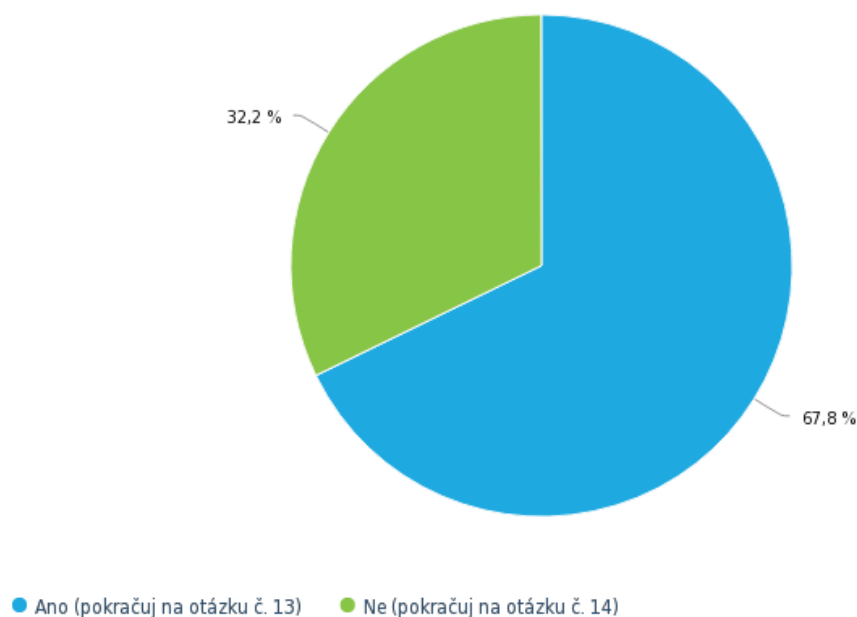
Na základě předchozích odpovědí je již zcela zřejmé procentuální vyhodnocení této otázky, což je patrné i z grafu, kdy pouze dva dotázaní vybrali jazykovou složku českého jazyka a tři pak oblast komunikační výchovy a slohu. Šlo tedy pouze o potvrzení informací, ale v užším významu.

Kde se dá podle Vás tento model nejnáze aplikovat?



- Otázka č. 12 – Vyzkoušeli jste někdy tento model v jazykové složce českého jazyka?
Z grafu lze vyčíst, že více než polovina pedagogů již ve své praxi aplikaci modelu do jazykové složky českého jazyka vyzkoušela. Devatenáct učitelů pak s tímto zkušenost zatím nemá.

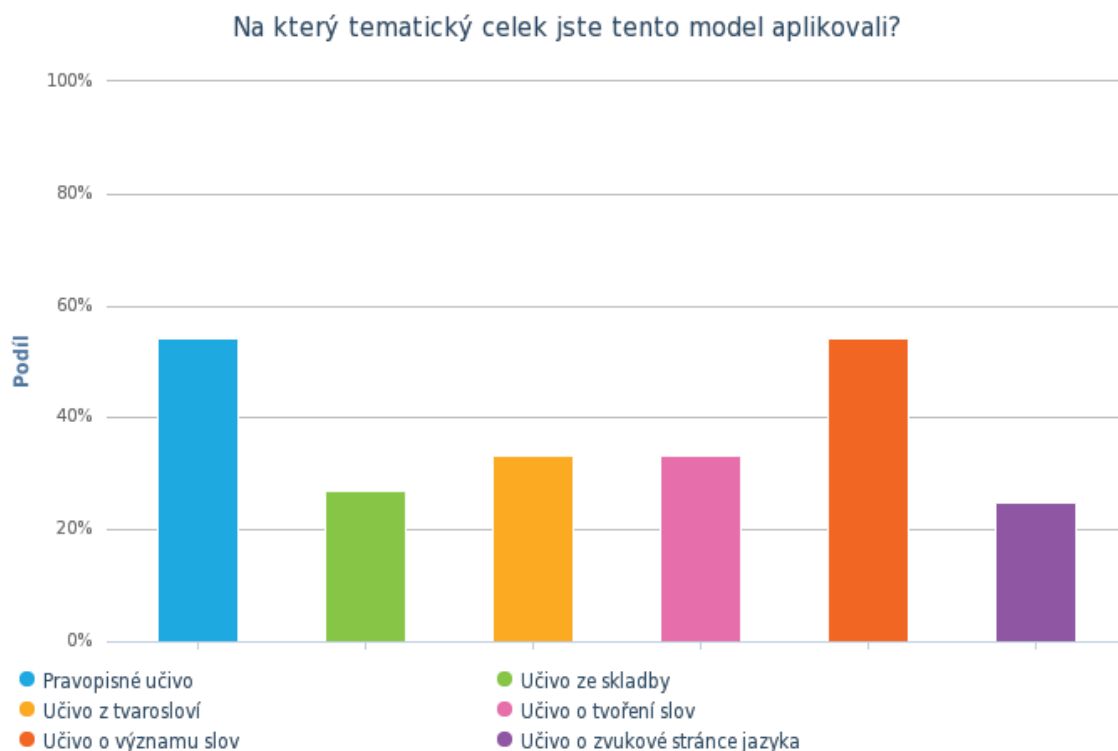
Vyzkoušeli jste někdy tento model v jazykové složce českého jazyka?



- Otázka č. 13 – Na který tematický celek jste tento model aplikovali?

Počet respondentů se v této otázce snížil, a to vzhledem k předchozí odpovědi, což znamená, že odpovídali pouze ti, kteří mají zkušenost s aplikací modelu do jazykové složky českého jazyka. Jednotlivé odpovědi jsem volila na základě tematických celků, které tvoří jazykovou složku tohoto předmětu.

I v rámci této otázky měli učitelé možnost zvolit více variant – tedy ty, s kterými mají zkušenosti, nebo ty, na něž je podle nich model snazší aplikovat. Z následujícího grafu můžeme vyčíst, že každý druhý dotázaný zvolil pravopisné učivo či učivo o významu slov, tyto odpovědi s 54,2 % tak obsadily pomyslné první místo. Jako druhé v pořadí bylo učivo o tvarosloví, stejně jako učivo o tvoření slov s 33,3 %. Třetí místo patřilo učivu ze skladby (27,1 %) a poslední skončila odpověď – učivo o zvukové stránce jazyka, kterou ale i tak vybral každý čtvrtý respondent, což odpovídá 25 %.



Třetí hypotéza, že model lze aplikovat pouze na některé tematické celky, by se tak dala považovat za vyvrácenou, jelikož jak je i z grafu zřejmé, není možnost, kterou by nezvolil žádný z dotázaných.

Stejně jako má každý vyučující oblíbený předmět, jež rád učí, stejné je to i v rámci tematických celků v českém jazyce. I zde jsou témata, která každý z nás vyučuje raději než jiná, a s tím patrně souvisí i výběr variant v této otázce. Pokud mám totiž k dané látce lepší vztah, mnohem snáze se mi hodina plánuje, v tomto případě aplikuje se na ni model E – U – R.

Otázka č. 14 – V čem spočívá podle vás problematika při aplikaci tohoto modelu na jazykovou složku českého jazyka?

Poslední otázka dotazníku, která se týká modelu učení a je opět formulována jako otevřená, se zabývá problematikou aplikace modelu do jazykové složky českého jazyka. Dala by se tak považovat za finální výstup celého dotazníku (za ní už následovaly pouze otázky, které byly směřovány na samotného respondenta a týkaly se jeho věku a pohlaví, jejich vyhodnocení jsem zmínila již v kapitole 2.1.4.).

Nejčastějším argumentem byla zcela jistě časová náročnost a složitost při plánování těchto hodin. Učitelé také uvedli, že jim chybí především vhodné texty a metody, pomocí nichž by byli schopni naplánovat zajímavou a pestrou hodinu českého jazyka. Nelze se podle nich ani opřít o texty, které jsou sice k dispozici, ale neposkytují možnost prohloubení a propojení s dosavadními znalostmi žáků.

Dalším aspektem, na nějž výzkum poukázal, byl fakt, že v jazykové složce jsou stanovená jasná pravidla, a proto zde není, co objevovat a vyvozovat závěry, které jsou pevně dané. Obecně respondenti uváděli, že se tato metoda nehodí k výuce gramatiky a jejímu procvičování. Není zde ani prostor k diskusi.

Někteří dotazovaní pouze uvedli, že neví, v čem problematika spočívá, že je jednoduše nenapadá, jak by hodinu s využitím tohoto modelu sestavili, tedy nemají konkrétní nápady, ale také zkušenosti se samotným modelem E – U – R. Věří, že při častějším zavádění si osvojí principy tohoto modelu a dokáží jej časem aplikovat i na jazykovou složku českého jazyka.

Také různá jazyková úroveň žáků, nepřipravenost, malá slovní zásoba, či mnoho žáků s poruchami učení ve třídě jsou důvodem k nezavádění tohoto modelu. Učitelé se tak obávají toho, že v hodině nedodrží cíl, neproberou dané učivo a tuto metodu považují v rámci jazykové složky za zdlouhavou a neinspirující.

2.2. UKÁZKY PŘÍPRAV

V následujících podkapitolách představím ukázkové hodiny, kdy každá je příkladem využití modelu E – U – R v jazykové složce českého jazyka, ale v jiném tematickém celku. Zvolila jsem ty tematické celky, které i v rámci dotazníkového šetření ukázaly jako ty, v nichž se model využívá nejčastěji.

Pracovní listy, které byly použity v jednotlivých ukázkových hodinách, se nachází v závěru mé diplomové práce – v kapitole přílohy.

2.2.1. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O TVAROSLOVÍ

Téma	Slovní druhy
Typ hodiny	Aplikační, Fixační
Ročník	4.
Cíle	Žáci rozliší ohebné slovní druhy od neohebných, přiřadí slova k jednotlivým slovním druhům, pojmenují a blíže specifikují jednotlivé slovní druhy.
Metody	vyprávění, didaktická hra, diskuze při vyvození tématu hodiny, vysvětlení organizace při skupinové práci, diskuze při závěrečném hodnocení, práce s textem, práce s interaktivní tabulí
Organizační forma	Frontální, skupinová, individuální
Pomůcky	pracovní list (příloha č. 1), řešení pracovního listu, program na interaktivní tabuli, interaktivní tabule
Časová dotace	45 minut

EVOKACE (10 minut):

Učitel oznámí žákům, že jim bude vyprávět příběh o zvláštních obyvatelích domů, a jakmile budou vědět, jak se tito obyvatelé jmenují, půjdou se postavit před tabuli (hra „na žárovky“).

Učitel vypráví žákům motivační příběh: „Je ulice a v té je deset domů. V každém domě žijí jiní obyvatelé. Někteří jsou velmi ohební, ale s některými nehnete, i kdybyste sebevíc chtěli. Někteří stále někoho zastupují, jiní neustále něco dělají, další vydávají různé

zvuky, někteří se cpou hlavně dopředu, jiní se rádi spojují, další rádi počítají, v jednom domě je spousta lidí, zvířat, ale i věci a v jiném jsou obyvatelé velmi zvědaví a odpovídají si na otázky typu kdy, kde, jak a proč, jiní se rádi druží s obyvateli jiných domů.“ (V případě potřeby, kdy je málo žáků u tabule, učitel příběh opakuje.)

Učitel zhasne světlo ve třídě a vyzve žáky („žárovky“) před tabulí, aby po odpočítání (tři, dva, jedna) řekli, jak se obyvatelé jmenují. Po jejich správné odpovědi světlo opět rozsvítí.

Diskuze - Jak jsme poznali, že se jedná o slovní druhy? Koho jsem myslela těmi, kteří se rádi cpou dopředu (částice), kdo jsou ti, kteří rádi počítají (číslovky)...

Shrnutí - Učitel vyzve žáky, aby slovní druhy vyjmenovali, uvedli příklady, rozdělili a zdůvodnili, které jsou ohebné a neohebné.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (30 minut):

Práce na interaktivní tabuli - program na procvičování slovních druhů (žáci se u tabule střídají a určují jednotlivé slovní druhy).

Učitel rozdá žákům pracovní list s větami a vyzve je, aby si list podepsali a pomocí čísel na pracovních listech se rozdělili do 5 skupin. Skupiny si poté mohou najít libovolné místo na práci. Jednotlivé skupiny mají pomocí čísel určit slovní druhy u jednotlivých slov, společně si zdůvodňovat svá rozhodnutí a v případě, že by žáci narazili na slovo, které nedokáží správně určit, toto slovo zakroužkovat.

Učitel prochází třídou, sleduje práci jednotlivých skupin a v případě potřeby se je snaží správně navést.

REFLEXE (5 minut):

Zhodnocení - Zástupce každé skupiny zhodnotí práci své skupiny, jak se jim spolupracovalo, co jim dělalo problém a zda narazili na slovo, se kterým si nevěděli rady.

Žáci si mohou své řešení zkontrolovat na tabuli, kde jim učitel vyvěsil správná řešení.

2.2.2. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O VÝZNAMU SLOV

Téma	Antonyma
Typ hodiny	Motivační, expoziční
Ročník	2.
Cíle	Žáci dokáží ke slovu uvést slovo opačného významu a vytvořit dvojici slov opačného významu.
Metody	Modelování situace, pozorování, práce s obrázky, diskuze, práce s textem, práce s interaktivní tabulí, didaktická hra, práce s pracovním listem (T – graf), hodnotící škála
Organizační forma	Frontální, skupinová, individuální
Pomůcky	kartičky se jmény žáků, sada obrázků (příloha č. 2), text (příloha č. 3), interaktivní tabule, kartičky se slovy, T – graf (příloha č. 4), mazací tabulka
Časová dotace	45 minut

EVOKACE (10 minut):

Učitel vybere dva žáky ze třídy – největšího chlapce a nejmenší dívku a vyzve je, aby přišli k tabuli. Žákům dá za úkol si dobře prohlédnout dvojici spolužáků a oznámí jim, že jejich pozorování bude klíčem k následující aktivitě s obrázky.

Učitel náhodným losováním (lístečky se jmény) rozdělí žáky do 5 skupin. Každá skupina od něj obdrží sadu s 10 obrázky, úkolem každé skupiny je rozdělit obrázky dle zadaného klíče z pozorování.

Učitel po uplynutí domluveného času připevní obrázky na tabuli a vyzve vždy jednoho zástupce ze skupiny, aby u tabule vytvořili dvojici obrázků podle toho, jak se ve skupině domluvili. Žáci se u tabule střídají a svá rozhodnutí zdůvodňují. Učitel do jejich řešení nezasahuje.

Diskuze – Podle čeho jste obrázky rozdělovali? V čem vám pomohla úvodní modelace se spolužáky? Jak by se tyto dvojice slov mohly nazývat?

Učitel žákům na základě jejich návrhů potvrdí, že se jedná o slova opačného významu (s protikladným významem) – tzv. antonyma.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut):

Učitel žákům promítne text na interaktivní tabuli a požádá je, aby si jej sami přečetli. Poté je vyzve, aby hledali dvojice slov s opačným významem a na interaktivní tabuli je pak barevně vyznačili.

Učitel rozmístí na koberec hromádku se slovy a vyzve žáky, aby si jednu kartičku vzali, po zvukovém znamení mají žáci za úkol najít spolužáka s kartičkou, na níž je slovo opačného významu. Pokud se dvojice najdou, posadí se společně na koberec. Ve chvíli, kdy všichni žáci našli svou dvojici – sedí na koberci, proběhne společná kontrola.

Dvojice z předešlé aktivity dostanou od učitele pracovní list s T – grafem, v němž mají uvedena slova - kladné, nebo naopak záporné vlastnosti, k nimž mají vymyslet vždy slovo opačného významu. Pokud jsou hotovi, mohou se pokusit vymyslet na základě uvedených slov dvojici podobnou. Po uplynutí stanoveného času proběhne společná kontrola.

REFLEXE (10 minut):

Učitel vyzve žáky, aby na mazací tabulku napsali alespoň jednu dvojici slov s opačným významem, která v dnešní hodině nezazněla. Poté žáky požádá, aby svou dvojici slov přečetli, a ostatní jej kontrolují.

Učitel žáky vybídne k tomu, aby dopředu před tabuli přišli ti, kterým se dnes dařilo, a učivo pochopili, a dozadu se postavili ti, kterým se dařilo méně a potřebovali během hodiny vícekrát poradit. Učitel pak vybere několik zástupců z každé skupiny, aby vyjádřili, proč se zařadili právě sem.

2.2.3. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O TVORBĚ SLOV

Téma	Stavba slova a slova příbuzná
Typ hodiny	Fixační
Ročník	3.
Cíle	Žáci ve slově rozliší předponovou část, kořen a příponovou část a najdou slova příbuzná.
Metody	Černé ovce, diskuze, kmeny a kořeny, prezentace, práce s pracovním listem, práce na tabuli, didaktická hra
Organizační Forma	Frontální, skupinová, individuální
Pomůcky	kartičky s kořeny, pracovní list (příloha č. 5), vzor pracovního listu, mazací tabulka, kartičky s částmi slova
Časová dotace	45 minut

EVOKACE (10 minut):

Učitel promítne na interaktivní tabuli řadu slov (*slova příbuzná*) a vyzve je, aby odhalili slova, které podle nich do řady nepatří. Toto slovo mají zapsat na mazací tabulku a ostatním žákům neprozrazovat. Poté učitel žáky požádá, aby tabulky zvedli nad hlavu a odhalili vybrané slovo. Učitel se poté žáků ptá na kritérium výběru jejich slov - tedy proč vybrali právě toto slovo.

Učitel žáky rozdělí do 5 skupin pomocí kartiček, na nichž je uveden kořen slov (*hrad, rod, les, stav, chod*). Žáci se stejnými kořeny na kartičkách vytvoří skupinu. Každá skupina si určí jednoho zapisovatele, který bude tzv. „kmenem“, zbytek skupiny tvoří tzv. „kořeny“. Žáci („kořeny“) se rozejdou po třídě a od ostatních „kořenů“ z jiných skupin získávají slova příbuzná ke svému kořenu, pak se vrací do své domovské skupiny a zapisovatel („kmen“) zaznamenává na papír slova, na němž je uprostřed uveden kořen slova, slova příbuzná.

Po uplynutí domluveného času se jednotlivé skupiny sejdou kolem svého zapisovatele. Prostudují společně zapsaná slova a doplní případně o další, která uvedena nejsou. Poté představí výsledky své společné práce ostatním skupinám.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut):

Učitel rozdá žákům pracovní list, v němž mají za úkol vyznačit v uvedených slovech kořen. Pokud jsou žáci hotovi, provádí samokontrolu podle vyplněného vzoru (*ve třídě se nachází na různých místech několik těchto vzorů*). Žáci, kteří jsou již hotovi a mají i provedenou samokontrolu, si mohou vybrat ze tří možností: 1. pomohou spolužákům s pracovním listem, 2. utvoří dvojici a vyberou si jedno slovo z pracovního listu a na mazací tabulku se pokusí k tomu slovu vymyslet, co nejvíce slov příbuzných v určitém čase 3. pracují sami a ke slovům z pracovního listu vždy uvedou další slovo příbuzné.

Učitel napíše na tabuli kořen slova (*klad*) a vyzve žáky, aby doplnili pouze předponovou část tak, aby vzniklo slovo příbuzné. Žáci se u tabule střídají. Poté napíše učitel na tabuli kořen slova (*zub*) a opět vyzve žáky, aby našli slova příbuzná, ale tentokrát pouze za použití příponové části.

Učitel položí na koberec tři hromádky barevných kartiček (*zelené – kořen slova, červená – předponová část, oranžová – příponová část*). Každý žák si vezme jednu kartičku, pomocí níž vytvoří s ostatními skupinu po dvou či třech tak, aby z částí slova na jejich kartičkách vzniklo slovo celé. Po uplynutí předem určeného času učitel vyzve skupiny, které vytvořili slovo, aby toto slovo ostatním představili a řekli, z kterých částí se vzniklé slovo skládá.

REFLEXE (10 minut):

Žáci vytvoří na koberci kruh. Učitel každého z nich vyzve, aby si vybral barevnou kartičku (z předešlé aktivity) a pomocí ní zhodnotil svou práci v dnešní hodině a svůj výběr odůvodnil. Zelenou kartičku si vybere ten, který umí rozlišit ve slově předponovou část, kořen a příponovou část a vytvořit od kořene, či jiného slova další slova příbuzná. Oranžovou si pak vezme ten, který v některé z těchto činností potřeboval pomoci, a červenou si vezmou ti, kteří žádnou z těchto činností sami nezvládli.

2.2.4. ČESKÝ JAZYK – UČIVO O PRAVOPISU

Téma	Vyjmenovaná slova a slova příbuzná
Typ hodiny	Aplikační, fixační
Ročník	4.
Cíle	Žáci doplní y, ý, i, í do slov po obojetných souhláskách a svá rozhodnutí dokáží zdůvodnit. Žáci najdou slova příbuzná k vyjmenovaným slovům. Žáci si rozšíří řadu vyjmenovaných slov o nová slova a znají jejich pravopis.
Metody	Didaktická hra – Kimovka, diskuze, didaktická hra - Škatulata, práce s pracovním listem, práce s textem, prezentace
Organizační Forma	Skupinová, individuální
Pomůcky	Interaktivní tabule, mazací tabulka, pracovní list (příloha č. 6), texty s novými slovy (příloha č. 7), obrázky živočichů a rostlin, obrázek s rostlinnými patry
Časová dotace	45 minut

EVOKACE (15 minut):

„Kimovka“ – Učitel žákům na interaktivní tabuli zobrazí deset slov (*mýval, ptakopysk, výr, kobylka, lýkožrout, sýček, hlemýžď, slepýš, vydra, lyska*). Žáci se snaží zapamatovat si během jedné minuty co nejvíce slov, po uplynutí času učitel slova schová a žáci si zapamatovaná slova zapíší. Učitel společně s žáky vyhodnotí, kdo zvládl zapsat nejvíce slov (důležitá je i správnost zapsaných slov).

Diskuze – Dokázali byste vymyslet slovo nadřazené pro všechna tato slova? Dala by se slova rozdělit do nějakých skupin? Podle jakých kritérií? (*nadřazené slovo – živočich, vyjmenovaná slova a slova příbuzná*)

Žáci se rozdělí do pěti skupin. Každá skupina má podle stejného klíče jako v předchozí aktivitě (*vyjmenovaná a příbuzná slova*) napsat co nejvíce slov podřazených k následujícímu slovu nadřazeným (*zeměpisný název, osoba, rostlina, věc*) do čtyř sloupců. Po uplynutí domluveného času učitel s žáky provede kontrolu napsaných slov.

Každá skupina vybere z každého sloupce vždy dvě slova, která jsou podle nich nejzajímavější a ty představí skupinám ostatním.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut):

„Škatulata“ – Učitel rozdá žákům prázdný papír. Nadiktuje jim slovo (*vyjmenované, příbuzné, nebo takové, které není ani vyjmenované, ani příbuzné*), žáci slovo napíší a přemístí se na jiné místo ve třídě, kde zhodnotí slovo napsané spolužákem (*pokud je napsané správně – označí fajfkou, pokud je v něm chyba – označí křížkem*). Učitel poté zadá další úkol (*např. vymysli od slova slovo příbuzné, napiš jeho jiný tvar, utvoř od slova sloveso atd.*), žáci úkol splní, znovu se přemístí do jiné lavice a předešlé slovo opět zkontrolují. (Tuto aktivitu několikrát opakujeme.) Na závěr se žáci vrátí na své místo a společně s učitelem provedou kontrolu napsaných slov.

Každý žák dostane od učitele pracovní list s doplňovacím cvičením. Žákům po správném doplnění i, í, y, ý do slov vyjde tajenka, čímž si ověří správnost svých odpovědí. Tajenku si pak společně přečteme - *Příroda nás učí*. Ta nám uvede další činnost. Napadá vás, co bychom mohli dělat?

Učitel požádá žáky, aby vytvořili stejné skupiny jako na začátku hodiny. Každá skupina dostane text, ve kterém se seznámí s novým slovem z přírody. Žáci si text přečtou a poté ostatním skupinám krátce prezentují nové slovo a jeho pravopis. Toto slovo napíší na tabuli, aby jej viděli i ostatní (*sumýš, vyza, pyskoun, kavyl, lýkovec*) a učitel na interaktivní tabuli vždy zobrazí i obrázek k těmto slovům.

REFLEXE (5 minut):

Učitel vyzve žáky, aby si vzali magnet a ten přiřadili k určitému rostlinnému patru (*kořenové, mechové, bylinné, keřové a stromové*) podle svých znalostí a dovedností při práci s vyjmenovanými slovy v dnešní hodině. Žáci svá rozhodnutí zdůvodňují.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsme se věnovala třífázovému modelu učení E – U – R, který vychází z programu RWCT a podporuje kritické myšlení ve výuce. Mým cílem bylo tento model aplikovat do jazykové složky předmětu český jazyk a literatura. Současně jsem se zaměřila na způsoby zavádění tohoto modelu, ale také na problémy s tím spojené.

V teoretické části jsem popsala a charakterizovala třífázový model učení E – U – R. Bylo nutné vymezit především jednotlivé fáze tohoto modelu, jelikož si myslím, že je někdy velmi obtížné určit, kdy jedna fáze končí a druhá začíná. Popsala jsem také postup zavádění jednotlivých metod aktivního učení a přiřadila je k fázím, v nichž se nejčastěji uplatňují. Vybrala jsem především ty metody, které nejčastěji využívám ve své výuce. Zároveň jsem definovala pojem kritické myšlení, jelikož se dle mého často chybuje v tom, co opravdu tímto myšlením je a co není. Jednu kapitolu jsem věnovala i vymezení cílů na základě Bloomovy taxonomie. Je totiž důležité vědět, co je cílem výuky, abychom mohli volit takové metody a strategie, které směřují k jeho naplnění, a zároveň na konci výuky mohli dokázat, zda byl cíl opravdu splněn. Jelikož jsem model zaváděla do předmětu český jazyk a literatura, konkrétně do jeho jazykové složky, hledala jsem v RVP očekávané výstupy v jednotlivých oblastech českého jazyka, které souvisí s rozvojem kritického myšlení.

Praktická část vycházela z dotazníkového šetření. Jednotlivé otázky v dotazníku byly formulovány tak, abych na základě odpovědí, získala přehled o efektivitě modelu E – U – R, jeho uplatnění v předmětech na prvním stupni a využívání metod aktivního učení napříč jednotlivými fázemi modelu. Cílem však bylo zjistit, zda je třífázový model učení aplikován i do jazykové složky předmětu český jazyk a literatura. Na základě jednotlivých odpovědí se ukázalo, že učitelé model v jazykové složce využívají, ale ne tak často jako např. v hodinách, kde žáci pracují s beletristickým či naučným textem, a v dílnách čtení. V jazykové složce jde totiž především o práci s jazykovým jevem, který chceme buď zavést, nebo prohloubit a upevnit. Žáci většinou nemají žádné předchozí zkušenosti, na které by mohli v rámci nového učiva, v konkrétním tematickém celku, navázat. Učitelé ve svých odpovědích také uvedli časovou náročnost a složitost při plánování těchto hodin. Také se zde objevila odpověď, že v těchto hodinách chybí diskuze nad probíraným tématem, která je nedílnou součástí kritického myšlení.

I přes výše zmíněnou problematiku učitelé uvedli některé tematické celky jazykové složky, v nichž aplikovali model E – U – R. Na základě těchto výsledků jsem sestavila čtyři

vyučovací hodiny, z nichž každá je příkladem využití třífázového modelu učení. Zvolila jsem ty tematické celky, které se i v rámci dotazníkového šetření ukázaly jako ty, v nichž se model využívá nejčastěji.

Největším problémem, s kterým jsem se při plánování potýkala, byl výběr metod, a to především ve fázi evokace. Bylo obtížné vybrat takovou metodu, která by měla funkci nejen motivační a aktivizační, ale především vybavovací. Během samotného plánování a výběru konkrétních témat jsem dospěla k závěru, že je mnohem snazší aplikovat model v jazykové složce na učivo, které již žáci znají a kde dochází k jeho prohlubování a upevňování, než na učivo zcela nové. I výběr metod v tomto typu hodiny je jednodušší. Naplánovala jsem však i vyučovací hodinu, v níž bylo cílem představit žákům zcela nové téma, k čemuž jsem využila jejich životních zkušeností. Přestože jsem hodiny sestavila dle modelu E – U – R, ne vždy se mi do nich podařilo zařadit metody kritického myšlení. Musela jsem využít didaktické hry nebo modifikace jednotlivých metod, které se však od původních značně lišily, ale svůj účel splnily. Samotná příprava těchto hodin tak byla časově velmi náročná.

Závěrem tedy mohu říci, že model lze do jazykové složky aplikovat. Časová náročnost přípravy by učitele neměla odradit od plánování hodin s využitím tohoto modelu, jelikož právě jeho prostřednictvím si žáci učivo lépe osvojí, snáze jej chápou a je pro ně i zábavou.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o třífázovém modelu učení E – U – R, který vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a rozvíjí kritické myšlení ve výuce. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části je popsán program RWCT, model učení E – U – R jeho jednotlivé fáze, tj. evokace, uvědomění si významu a reflexe, dále pak kritické myšlení a metody rozvíjející kritické myšlení v jednotlivých fázích učení. Také je zde charakterizován předmět Český jazyk a literatura na prvním stupni ZŠ tak, jak je uvedeno v RVP, tedy včetně očekávaných výstupů v rámci prvního stupně.

Praktická část se skládá ze dvou částí. První z nich poukazuje na výsledky dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno především na aplikaci tohoto modelu do jazykové složky předmětu český jazyk a literatura, problematiku s ní spojenou a na využívání konkrétních metod kritického myšlení. Vyhodnocení dotazníku je vyjádřeno slovně a doplněno grafy. Poslední částí diplomové práce jsou čtyři ukázkové hodiny českého jazyka s využitím modelu E – U – R. Z nichž každá je zaměřena na konkrétní tematický celek českého jazyka, a to konkrétně na ty celky, ve kterých je model učení uplatňován nejčastěji.

SUMMARY

This Diploma Thesis deals with the method of three-stage learning model E – U – R, which comes from program named Reading and writing to critical thinking. Thesis is divided into theoretical and practical part.

In theoretical part is described the RWCT, learning model E – U – R and its stages: Evocation, Realization of meaning and Reflection. It has also described what does Critical Thinking mean and methods on how to learn Critical Thinking in the stages of learning. In this part of diploma thesis, it has also described the subject Czech Language and Literature on the first grade of the elementary schools as how is described in Framework Education Program (RVP), including the expected outputs of the first grade of elementary schools.

Practical part of this thesis is composed from two parts. First one describes the results of questionnaire testing, which was aimed on the application of this model (E – U – R) in to the language part of the subject Czech Language and Literature, obstacles that comes with it and usage of the specific methods of Critical Thinking. Results from the questionnaire are presented by words and supported by graphs. Last part of this Diploma Thesis consists of four lessons of Czech Language, with the use of E – U – R model. Each of these lessons is aimed at the specific theme of the Czech Language, and specifically the themes where the E – U – R model is mostly used.

SEZNAM LITERATURY

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČÍŽOVÁ, Veronika, Metody a strategie kritického myšlení ve výuce mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ. Brno, 2009. ISBN Diplomová práce.

GAVORA, Peter; JŮVA, Vladimír; HLAVATÁ, Vendula. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850

GRECMANOVÁ H.; NOVOTNÝ, P.; URBANOVSKÁ, E. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. 1.. vydání. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-8578-32-82.

HAUSENBLAS O., KOŠŤÁLOVÁ H. Co je E – U – R. Praha: Kritické listy 22, 2006. ISBN 1214-5823.

HAUSENBLAS O., KOŠŤÁLOVÁ H. Co je E – U – R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací). Praha: Kritické listy 23, 2006. ISBN 1214-5823.

HAUSENBLAS O., KOŠŤÁLOVÁ H. Co je E – U – R. Praha: Kritické listy 24, 2007. ISBN 1214-5823.

KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., ŘEHÁČKOVÁ, A. Český jazyk: pro 3. ročník základní školy. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Na kolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání. Praha: Kritické listy 4, 2001. ISBN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model učení. Praha: Kritické listy 9, 2002. ISBN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků? Praha: Kritické listy 12, 2003. ISBN 1214-5823.

KUBÍKOVÁ, Alena. Metody kritického myšlení v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Brno, 2015. ISBN Bakalářská práce.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LUKÁŠOVÁ, J., HERÁKOVÁ, N., DRNKOVÁ, E., OLŽBUTOVÁ, J. Hravá čeština 2: pro 2. ročník ZŠ, v souladu s RVP. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-91-0.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení I – Co je kritické myšlení, Praha, 1997.

- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení II – Rozvíjíme kritické myšlení, Praha, 1997.
- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení III – Další strategie k rozvíjení kritického myšlení, Praha, 1997.
- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení IV – Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech, Praha, 1997.
- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení V – Kooperativní učení, Praha, 1998.
- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení VII – Dílna čtení, Praha, 1999.
- MEREDITH, K.S., STEELOVÁ, J.L. et.al. Příručka k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení VIII – Dílna psaní, Praha, 1999.
- MLEZIVA, Jan-Michal. Vyjmenovaná čtení o přírodě. Ilustroval Kristina KARMAZÍNOVÁ. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-444-5.
- MRÁZKOVÁ, Eva. Hrátky s vyjmenovanými slovy: křížovky, osmisměrky, doplňovačky a jiné rébusy. Brno: Edika, 2018. Zábava na cesty. ISBN 978-80-266-1220-9.
- NOVOTNÝ, P., POL, M. Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-2103-02-08.
- OLŽBUTOVÁ, Jana. Hravá čeština 3: pro 3. ročník ZŠ, v souladu s RVP. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-7563-005-6.
- PALINSCAROVÁ, A.S., BROWNOVÁ, A.L. Interaktivní výuka, která podporuje samostatné učení z textu. Praha: Kritické listy 24, 2007. ISBN 1214-5823.
- TOMKOVÁ, Anna. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- SVOBODOVÁ, Jana. Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita -Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. ISBN 80-704-2300-5
- ŠEBESTOVÁ, Alena. Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ. Brno, 2006. ISBN Diplomová práce.
- ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. Praha: Kritické listy 27, 2007. ISBN 1214-5823.

Internetové zdroje:

BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ikaros [online]. 2005, ročník 9, číslo 11 [cit. 2019-06-16]. urn:nbn:cz:ik-11935. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/11935>.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Principy programu [online]. Praha: © Kritické myšlení, 2001 [cit. 18.03.2019]. Dostupné z: <https://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Dotazník jako součást diplomové práce: na co si dát pozor? Share and Discover Knowledge on LinkedIn SlideShare [online]. Copyright © 2019 [cit. 12.06.2019]. Dostupné z: https://www.slideshare.net/rs_knihovnaffmu/cesta-tvorbou-dotaznku-jaro2014

Dotazník zdarma | Vytvořit online dotazník | Survio.com. [online]. Copyright © Copyright 2012 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 22.06.2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení | Ikaros. Ikaros | elektronický časopis o informační společnosti [online]. Copyright © 1997 [cit. 10.03.2019]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

RUTOVÁ, Nina. Proč právě metody kritického myšlení a fáze E – U - R? [online]. [cit. 24.2.2019]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>.

RWCT | FF - KISK: Kreativní práce s informacemi. Kabinet informačních studií a knihovnictví [online]. Copyright © 2019 Masarykova univerzita [cit. 16.06.2019]. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/efektivni-a-kriticke-cteni/rwct>

Výzkum v diplomové práci | VŠpráce.cz. Závěrečné a vysokoškolské práce | VŠpráce.cz [online]. [cit. 13.06.2019]. Dostupné z: <https://vsprace.cz/vyzkum-v-diplomove-praci>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Žákům třetích tříd se na školním výletě v Krkonoších moc líbilo. Ať se ti vše vydaří. Přišel do školy pozdě, protože zapomněl doma klíče od skříňky. Každý z nás má právo být šťastný.

1

Podle tebe jsem vždy ten nejhorší. Naše paní učitelka se o víkendu vdala. Snad se nám společný výlet do hor vydaří. Jednou měř, dvakrát řež. Žába žbluňk do blízké louže.

2

Ve čtrnáctém století se začalo se stavbou chrámu svatého Víta. Ten pes tam smutně kouká. Nevěděl jsem, že jsi vyhrál včera taneční soutěž. Loni v létě jsem byl na dovolené u moře.

3

Ráno mě probudily sluneční paprsky. Ano, to je můj nový mobilní telefon. Chceš se na něco důležitého zeptat? V Rakousku jsem byl v zimě už pětkrát. Zpívej tu lidovou písničku vesele.

4

Antarktida má nejchladnější a nejdrsňější podnebí na světě. Hlasité chrr se náhle ozvalo z vedlejší postele. Někteří lidé jsou zlí. Kolem rybníka roste vysoký rákos a mně se moc líbí.

5

Příloha č. 2



Příloha č. 3

ZNÁTE POHÁDKU DLOUHÝ, ŠIROKÝ A BYSTROZRAKÝ?

PAVEL PÍŠE NA PRÁZDNÝ PAPÍR.

PŘED DOMEM NA CHODNÍKU LEŽÍ CIZÍ PES.

VČERA VEČER BYLO OŠKLVÉ POČASÍ.

PŘIJEDU ZA TEBOU ZÍTRA RÁNO.

NAUČIL SE NAZPAMĚŤ KRÁTKOU BÁSNIČKU.

JANA SE DOBŘE UČÍ A MÁ HEZKÉ ZNÁMKY.

ZŮSTAL JSEM STÁT V ÚZKÉ ULICI PLNÉ KVĚTIN.

Příloha č. 4

+	-
chytrý	zlobivý
odvážný	lakomý
	hlučný

Příloha č. 5

6 Zakroužkuj ve slovech kořen slov.

vodník

rybolov

letadlo

školník

stromořadí

náledí

vodovod

učitel

vyletět

listopad

ledovec

rybník

Příloha č. 6

Doplň do slov správně y, ý, í, ě. Podle svého výběru získáš příslušné písmeno do tajenky. Tajenka ti napoví, co nás čeká dál.

i/í	y/ý	
P	T	pom__jivý úspěch
Ř	A	p__sklavý zvuk
E	Í	s__rovátka
B	R	v__stěžná poznámka
O	U	hb__tý hoch
D	T	op__lovat si nehty
V	A	spl__vat na vodě
N	Í	m__chat těsto
Á	R	ml__t mák
Š	S	odb__tý úkol
U	Z	z__vat únavou
C	Č	v__jimečný žák
Í	H	s__pavý hlas

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Vyza

Už jste o **vyze** slyšeli? Pokud ne, pak si **vyza** určitě trochu pozornosti zaslouží. Jedná se totiž o jednu z největších ryb na světě. Délkou překoná **vyzu** už jen hlístoun, který ale spíše připomíná strašného mořského hada. To **vyza** vypadá jako pořádná ryba. Někdy dorůstá až do délky kolem osmi metrů a taková **vyza** váží více než osobní auto. Možná je teď zapotřebí upozornit na to, že žraloci a velryby se sice rybám dost podobají, ale ryby to v žádném případě nejsou. Kromě velikosti **vyza** ohromuje také dlouhověkostí. Stoleté **vyzy** nejsou zvláštností. Na **vyze** nás může zaujmout špičatá hlava. Tu má sice i štika, ale **vyzí** hlavu netvoří vpředu ústa, nýbrž ostrý rypec. Teprve pod ním směrem k břichu jsou širokánská ústa, do nichž dokáže **vyza** nasoukat velkou kořist. Představte si, že **vyzy** nemají vůbec šupiny. Tělo **vyz** pokrývají kostěné štítky, a to v pěti řadách, mezi nimiž je holá kůže. Jedna řada vede **vyzám** na hřbetu, další se táhnou na bocích. **Vyzy** obývají moře poblíž ústí řek, do kterých také vplouvají. V řekách, daleko od moře, dochází k rozmnožování **vyz**.

Sumýš

Na dně moří žijí podivní živočichové – **sumýši**. Protože tvarem svého těla připomínají často okurku, dali v Německu **sumýšům** jméno „mořská okurka“. A kdybyste narazili v anglicky psaném jídelní lístku na „mořské okurky“, tak si buďte jisti, že se jedná o pokrm ze **sumýšů**. Velikostí i zbarvením se jednotlivé druhy **sumýše** liší. Někteří **sumýši** jsou malí, asi jako zrnko rýže. Jiní dosahují takové délky, že by přesahovali nafukovací lehátko. **Sumýše** si také můžeme představit jako širokánskou hadici s povrchem plným výběžků. Díky nim se **sumýši** dokáží pohybovat. Na jednom konci těla **sumýšů** se nacházejí ústa, kolem kterých vyrůstá spousta chapadel. Druhý konec těla je zakončen řitním otvůrkem, kterým **sumýš** nejen kálí své výkaly, ale také – věřte nevěřte – dýchá. V zadečku, správně bychom měli říci v kloace, se nacházejí také plíce. A to plíce vodní. Místo vzduchu do nich **sumýšové** „vdechují“ vodu. Kloaka některých **sumýšů** v sobě ještě skrývá obranný orgán, vypadající jako střepec tenoučkových rourek. Ten může vystřelit **sumýšům** z řitky a lepkavá látka vytékající z rourek potom nepřítele přímo polapí, někdy i otráví. Jiní **sumýšové** na nepřítele vyvrhávají část svých vnitřností, což má podobný účinek.

Kavyl

Podobně jako pýr je také **kavyl** druh trávy. Pokud jste však o **kavylu** ještě neslyšeli, pak to bude tím, že patří mezi trávy, které rostou pouze na některých místech. **Kavyl** můžeme najít tam, kde je hodně teplo a sucho. Proto nenarazíme na **kavyl** ani v lesích, ani v parcích. Tam to **kavylu** skutečně nesvědčí. Chlad a vlhko představují pro **kavyl** záhubu. Občas lze **kavyl** objevit v některých zahrádkách. **Kavyl** je totiž nádherná tráva, a tak si jej zahrádkáři pěstují sami. Nikde však nevidíte **kavyl**ový trávník, pouze pár trsů **kavylu** pro okrasu. Asi se teď ptáte, co může být pěkného na trávě. Na **kavylu** lidé obdivují jeho dlouhatánské osiny. Nevíte, co jsou osiny? Určitě je znáte coby chloupky vyrůstající z obilných klasů, třeba z klasu ječmene. Jenže osiny u **kavylu** většinou nejsou holé, nýbrž porostlé chmýřím. Tím se stává **kavyl** ještě zajímavější a hezčí. Jednomu druhu **kavylu** se dokonce dostalo pojmenování „vousy svatého Ivana“. Svatý Ivan byl poustevník, který žil v jeskyni nedaleko Prahy před více než tisícem let. Pověst vypráví, že jej krmila laň svým mlékem. K stáru byly vousy svatého Ivana tak bělavé jako osiny **kavylu**. A protože přírodovědci, kteří kdysi začali rostlinám přidělovat jména, našli **kavyl** s bílými peřovitými osinami právě nedaleko jeskyně svatého Ivana, pojmenovali tento druh **kavylu** po něm – **kavyl** Ivanův. Lidem se však zalíbilo připodobnění **kavylu** k bělavým vousům, a tak **kavyl** nazvali po svém – vousy svatého Ivana. Ale pozor, jsou zákonem chráněné!

Pyskoun

Pyskouni jsou mořské ryby, a to ryby vesměs velmi krásné. Většina **pyskounů** patří k rybkám, které svou velikostí ani nepřesahují okraje malého školního sešitu. Někteří **pyskouni** však dorůstají až do délky dvou a půl metru. Myslíte, že byste tak velkého **pyskouna** vměstnali doma do vany? **Pyskouny** poznáte podle nápadných pysků. Ale to vás zajisté už napadlo. Proč by se taky jmenovali **pyskouni**, když ne podle pysků. Až se půjdete podívat v zoologické zahradě na ryby v akváriích, všimněte si na **pyskounech** zajímavé věci. **Pyskouni** dokáží pohybovat každým okem jinak. Jedním se může **pyskoun** dívat na vás, druhé oko může otáčet na něco zcela jiného. U **pyskounů** ale objevíme ještě další pozoruhodnost. Tou je druh **pyskouna**, který se nazývá **pyskoun rozpůlený**. Jeho tělo rozděluje na dvě půlky dlouhý tmavý pruh od úst až k ocasu. Hlavní zvláštnost na tomto **pyskounovi** spočívá v jeho neobvyklé činnosti. **Pyskoun rozpůlený** totiž zbavuje jiné ryby malilinkých živočichů, kteří žijí na jejich tělech. Jedná se o takové rybí vši, blechy či jiné otravné potvůrky.