

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**VYUŽITÍ METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jana Cháberová, DiS.

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Brčáková

Plzeň 2020

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

V Plzni, 5. 3. 2020

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Vladimíře Brčákové za odborné vedení, čas, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 PROČ UČIT MYSLET JINAK.....	6
1.2 CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ	7
1.3 JAK VYTVOŘIT VHODNÉ PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ?	11
1.3.1 Čas a trpělivost.....	11
1.3.2 Výzva k volnému přemýšlení, vytváření hypotéz a vyslovování domněnek	12
1.3.3 Rozmanitost názorů a postojů	12
1.3.4 Aktivní účast žáků	12
1.3.5 Prostředí bez posměchu	13
1.3.6 Respekt na straně učitele, odpovědnost na straně žáka	13
1.3.7 Sdílení	13
1.3.8 Naslouchání druhému.....	13
1.3.9 Co učitel oceňuje	14
1.3.10 Uspořádání třídy	14
1.4 RESPEKTOVÁNÍ PROCESŮ UČENÍ A JEHO PRINCIPY	15
1.5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ.....	20
1.5.1 Literární vzdělávání	20
1.5.2 Pojetí předmětu literární výchova	21
1.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
1.6.1 RVP ZV Český jazyk a literatura	23
1.6.2 Očekávané výstupy pro literární výchovu	25
1.6.3 Jak dosáhnout metodami Kritického myšlení cílů RVP	26
1.7 PEDAGOGICKÁ INOVACE	27
1.7.1 Transmisivní pojetí výuky.....	29
1.7.2 Konstruktivistické pojetí výuky	29
1.8 PROJEKT ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ	30
1.9 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ E-U-R	32
1.9.1 Evokace	33
1.9.2 Uvědomění	35
1.9.3 Reflexe	36
1.10 POPIS JEDNOTLIVÝCH METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	37
1.10.1 Brainstorming	37
1.10.2 Pětílístek (Cinquantins)	41
1.10.3 Vennův diagram.....	44
1.10.4 Klíčová slova.....	46
1.10.5 Předvídání	48
1.10.6 Kostka	55
1.11 JAK OTÁZKY OVLIVŇUJÍ KRITICKÉ MYŠLENÍ	60
2 PRAKTICKÁ ČÁST	62
2.1 EZOPOVY BAJKY – JIŘÍ ŽÁČEK – ADOLF BORN	62
2.1.1 Volba knihy	62
2.1.2 Žánr.....	62
2.1.3 Metodický postup práce s textem	63
2.2 PAVEL ŠRUT – VELIKÝ TŮDLE – HEJKAL.....	72

2.2.1	Volba knihy / básně	72
2.2.2	Žánr.....	72
2.2.3	Metodický postup práce	72
ZÁVĚR	81
RESUMÉ.....		83
SEZNAM LITERATURY		84
PŘÍLOHA 1.....		I
PŘÍLOHA 2.....		III
PŘÍLOHA 3.....		X

SEZNAM ZKRATEK

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psáním ke kritickému myšlení)

ŠVP – Školní vzdělávací program

KL - Kritické listy

KM – Kritické myšlení

Úvod

Jak říká klasik v jednom známém českém filmu natočeném dle románu Zdeňka Jirotky: „V životě je nutné vyzkoušet všechny varianty, abychom se nakonec vrátili k té první.“ Podobný pocit jsem měla při volbě diplomové práce. Když jsem přemýšlela o tom, jakým směrem svou práci zaměřím, bylo pro mě jedinou možností právě téma kritického myšlení. S odstupem času jsem zjišťovala, co vše o tématu ještě nevím, co vše musím zjistit, co se musím ještě doučit, vyzkoušet a ověřit v praxi. Tak jsem začala zbaběle utíkat a hledat jiná témata. Nakonec jsem si řekla: „Nestahuj kalhoty, když brod je ještě daleko a dej se s chutí do práce.“ Téma kritické myšlení je pro mě velkou výzvou, a to nejen v rámci diplomové práce, ale v rámci celé mé životní cesty.

Na kritické myšlení mohou existovat dva pohledy. Pro někoho známý pojem a běžně používaná dovednost nejen při výuce, ale i v běžném životě. Na straně druhé je stále mnoho lidí, kteří si pod tímto slovem nedokáží nic představit. Já jsem dlouhou dobu patřila také do druhé skupiny, a přesto jsem měla pocit, že žiji, učím a vychovávám, jak nejlépe mohu a umím. Po absolvování semináře s paní Ninou Rutovou se mi otevřel zcela jiný svět pohledu na četbu, na literární výchovu a na práci s literárním textem. Objevila jsem zcela nové obzory myšlení a uvažování. Za podpory vedení naší školy jsem absolvovala ještě několik krátkodobých seminářů a nakonec i celý čtyřicetihodinový kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho pokračování. Od samého počátku jsem aplikovala postupně osvojované metody do praxe a začala jsem s obrovskou radostí sklízet plody své práce.

Uvědomila jsme si, jak je důležité odpoutat se od memorování. Jak je důležité při četbě porozumět textu, pochopit text a správně ho interpretovat. Jak důležitou dovedností je umět vyhledat a pracovat s informací, aplikovat ji do praxe, zdůvodnit své myšlenkové pochody, nebát se mluvit otevřeně o svých myšlenkách, nápadech a sdílet je s ostatními. Vím, že je přede mnou ještě mnoho práce, ale i přesto chci pokračovat ve studiu kritického myšlení dál a rozvíjet sebe i své žáky právě tímto směrem, který mi dává velký smysl.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, praktickou a teoretickou. Cílem teoretické části je vysvětlení pojmu kritické myšlení v obecné rovině, dále popis jednotlivých metod s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení a možnosti jejich využití v literární výchově na 1. stupni ZŠ. Praktická část diplomové práce se zabývá využitím již

konkrétních metod kritického myšlení v hodinách literatury na 1. stupni ZŠ. V této části práce využiji vlastní přípravy do hodin a konkrétní výstupy žáků.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 PROČ UČIT MYSLET JINAK

Možná by si hned v úvodu mé práce mohl někdo položit otázku: „Proč máme učit žáky myslet jinak?“ Odpověď je jednoduchá. Je to dáno vývojem společnosti a jejími potřebami. Dokážeme dnes s určitostí říct, jakou práci a jaká povolání budou naši žáci vykonávat po vstupu do profesního života? Jsme si jisti, že tato povolání již známe? Nebo jsou teprve ve vývoji a vzniknou v průběhu doby? Co když tato povolání budou mít zcela odlišný charakter, než mají profese dnešní? Cílem vzdělávacího procesu by mělo být připravit žáky na život ve společnosti, přičemž přímé informace, které jim ve škole předáme, budou tvořit jen malý zlomek toho, co budou ve skutečnosti opravdu v životě potřebovat. *Nikdo nás ve 21. století nebude platit za to, co známe, ale za to, co umíme.* (Anderas Sleicher)

Již dnes je důležité mít nejen spoustu znalostí, ale především schopnost porozumět a přizpůsobit se novým podnětům. Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat. Žáci by měli být schopni zvážit nová fakta a myšlenky a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli. Měli by být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv a tvořit úsudky. Porozumění informacím je pouze prvopočátek kritického myšlení, resp. předpoklad pro kritické myšlení. Myslet kriticky znamená informaci, myšlenku uchopit, prozkoumat ji, podrobit ji nezaujatému zkoumání, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve poté zaujmout nějaké stanovisko. V žádném případě nechci tvrdit, že kritické myšlení a jeho využití je samospásné řešení všeho. Ale jeho správné a vhodné použití a začlenění do výuky, nejen literární výchovy, může přinést nové podněty, pohledy a obohatit ji o další tvořivou a interpretační složku. Díky vhodnému přístupu můžeme kvalitně působit nejen na racionální složku žáků, ale také, a to podotýkám v literární výchově především, na jejich emoce, sociální citění, fantazii a představivost.

Kritické myšlení by se mělo stát běžnou součástí našeho života, nejen součástí vzdělávacího systému. Proto bychom měli pracovat na tom, aby se žáci vzdělávali jinak, než tomu bylo dřív. Snažme se vychovávat a vzdělávat žáky tak, abychom se za pár let při pohledu na budoucí generaci nemuseli za svou práci stydět.

1.2 CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ

V odborné literatuře se můžeme setkat s množstvím definic, které se ne vždy shodují. Pokud sáhnou trochu hlouběji do historie, konkrétně do roku 1784, tak již Immanuel Kant hovořil ve svých spisech o kritickém myšlení. *Sapere aude!* [Měj odvahu používat vlastní rozum!] Což se stalo mottem osvícenství. Již tehdy bylo zřejmé, že nechat ovládat svou mysl někým jiným, je projevem nesvéprávnosti. Člověk je tvor rozumný a odpovědný za své činy a své myšlenky.

Uděkala jsem si malý průzkum a zeptala jsem se několika lidí, co si představí pod pojmem kritické myšlení. Oslovila jsem 12 respondentů různé věkové kategorie i různého vzdělání. Většina respondentů má spojené kritické myšlení s kritikou – ve smyslu něco kritizovat, ale již nebyli schopni dál pokračovat v těchto úvahách. Někteří oslovení, většina v produktivním věku, mají kritické myšlení spojené s přijímáním kritiky, ať ve smyslu pozitivní nebo negativní. Byli i tací respondenti, kteří si pod tímto pojmem nedokázali opravdu nic představit.

Termín „kritické myšlení“ se v rámci vzdělávání používá již celá desetiletí, i přesto je různou skupinou lidí v různých profesích vnímán odlišně. Využijí pohledu autorů příruček Čtení a psaní ke kritickému myšlení, kteří nastínili pohled na kritické myšlení v různých oborech vzdělávání následujícím způsobem.

Pro mnoho pedagogů představuje kritické myšlení „myšlení vyššího řádu“, přičemž slovo vyšší se většinou vztahuje k taxonomii kognitivních schopností, jejímž autorem je Benjamin Bloom.

Pro členy filozofických kateder je za kritické myšlení považována schopnost logicky uvažovat, argumentovat a zachovávat si skeptický odstup.

Pro literární teoretiky je slovo „kritický“ symbolem dekonstrukce textu za účelem rozebrání motivů autora a vlivu na čtenáře.

Tvůrci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení jsou toho názoru, že v otevřené společnosti je potřeba vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni řešit problémy, racionálně uvažovat, produkovat vlastní názory, zodpovědně a věcně debatovat. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 6)

Než se zaměřím na to, co je kritické myšlení, zkusím se na problematiku podívat z druhé strany. Co rozhodně není kritickým myšlením?

Kritickým myšlením není memorování či paměťové učení. Zapamatování je velice důležitý stav naší mysli, který využíváme v procesu učení, ale nepatří do „kolonky“ kritického myšlení. Bohužel stále u některých pedagogů je právě tato dovednost hodnocena nejvýše. Mezi kritické myšlení není řazeno ani myšlení, při kterém se snažíme porozumět složitým myšlenkám. I toto je důležitá školní dovednost. Např. v hodině fyziky nebo matematiky musíme přijmout výklad – to co již někdo vymyslel, teprve pak to můžeme podrobit svému kritickému myšlení. Je to jakési porozumění pojmům. Posledním typem myšlení, které není řazeno mezi kritické myšlení, je tvořivé a intuitivní myšlení. Sportovec jedná intuitivně, není možné, aby při střelbě na bránu přemýšlel, hodnotil, porovnával, analyzoval a jednal. Tento typ myšlení je pro nás velice důležitý, ale neřadíme ho mezi myšlení kritické. Co tedy je kritické myšlení?

Pro seznámení s pojmem kritického myšlení využijí toho, jak definuje kritické myšlení David Klooster, docent americké literatury na Hope College v Hollandu ve státě Michican v USA. David Klooster patří mezi lektory a dobrovolníky pro program Reading and Writing for critical thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení) v Česku a v Arménii. David Klooster nabízí pětibodovou definici.

Za prvé - kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve skupině, ve třídě, kde se žáci učí dle metod kritického myšlení, si vytváří každá osoba své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Každý myslí sám za sebe. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Každý žák musí pociťovat svobodu myslet sám za sebe. Neznamená to ovšem, že kritické myšlení musí být vždy originální. My můžeme přijmout myšlenku druhého člověka, projevit souhlas s jeho názorem. I ve větě „Souhlasím s tebou“ se může projevit naše kritické myšlení, neboť se rozhodujeme sami za sebe, myslíme sami za sebe. Nezávislost myšlení je tedy první a možná i nejdůležitější vlastností kritického myšlení.

Za druhé – Získání informace je východiskem a nikoli cílem kritického myšlení. Někdy se říká: „Nemůžeš přemýšlet s prázdnou hlavou.“ Pokud chceme, aby žáci vedli úvahy, přemýšleli o tématu, vedli diskuse, musí mít hodně „surovin“, tedy faktů, nápadů, informací a textů. Teprve pak mohou začít o tématu přemýšlet sami za sebe. Pokud s žáky

pracujeme dle metod kritického myšlení od samého počátku, stávají se z nich rafinovaní myslitelé, kteří nás svým uvažováním dokáží překvapit. Kritické myšlení je proces, který skutečně provádějí studenti, učitelé a vědci s fakty, které se naučili. Nerada bych, aby tato práce byla chápána jako kritika stávajícího vzdělávání. Žáci se učí také faktům a údajům jiným způsobem. Vhodné propojení obojího je správnou cestou.

Za třetí – kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Lidské bytosti mají jako základní životní orientaci zvědavost vůči okolnímu světu. Vidíme-li něco nového, chceme se o tom dozvědět víc. Zvědavost je totiž základní vlastnost života. Většinou se s ní setkáváme u malých dětí a tam nám to přijde přirozené, s přibývajícím věkem se zvědavost vytrácí, což je velice smutné. Skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákovy vlastního zájmu a z jeho potřeb.

Učitelova práce v přípravě hodin spočívá tedy v tom, aby zjistil, jaké problémy žáci mají, aby jim pomohl s jejich vyjádřením od chvíle, kdy už toho jsou schopni. Pedagogika kritického myšlení se stane užitečnou a přínosnou činností, a ne jen „školní prací“, když žáci zapojí svůj intelekt do praktické práce při formulování řešení problémů, s nimiž se setkávají ve svém běžném životě. Když žáci sbírají údaje, rozebírají texty, zvažují různé možné pohledy na tutéž věc, a když v brainstormingu produkují možnosti, hledají řešení problémů, které se jich týkají.

Za čtvrté – kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Lidé, kteří myslí kriticky si vytvářejí vlastní řešení problémů a jsou schopni pro tato řešení najít vždy vhodné a rozumné argumenty a přesvědčivé důvody. Uvědomují si, že existuje více než jedno řešení problému. Pokud hovoříme o argumentu, měla bych vysvětlit, jak je argument definován v rámci metody kritického myšlení. Argument – obsahuje tři základní složky.



- Tvrzení – někdy se také můžeme setkat s pojmem hlavní myšlenka, teze, jádro problému, je srdcem argumentu, pro myslitele tou nejpodstatnější věcí. Pokud bychom nevyřkli tvrzení, nemáme přece důvod o čemkoliv diskutovat dál.

- Každé tvrzení je podporováno řadou důvodů. Pokud zastáváme nějaký názor, něco tvrdíme, musíme mít pro své tvrzení racionální důvod.
- Každý důvod by měl mít být podpořen řadou důkazů. Těmito důkazy mohou být faktické údaje, část textu či osobní zkušenost. V této fázi je důležité si uvědomit, že každý argument musí být schopný připustit i protiargument – konkurující argument. Myslitel musí být schopný protiargument přijmout nebo vyvrátit na základě platných důkazů. Samozřejmě i v tomto případě je nutné přihlídnout k tomu, že mohou existovat i různé pohledy na věc.

Za páté – kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Učitelé kritického myšlení učí své žáky ověřovat a zdokonalovat jejich myšlenky tím, že se o ně podělí s ostatními, učí je sdílet je. (Klooster, 2000, s. 8)

Filozofka Hannah Arendtová (Arendtová, 2000, s. 5) říká: *K dosažení výtečnosti je vždycky potřeba přítomnosti druhých lidí. Ve chvílích, kdy diskutujeme s druhým, čteme, debatujeme, ale také nesouhlasíme, přeme se o názory, argumentujeme a předkládáme důvody a důkazy svých tvrzení, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje, propracovává naše vlastní postoje a názory. Z tohoto důvodu učitelé kritického myšlení využívají mnoho různých strategií, jak u svých žáků dané dovednosti rozvíjet. V hodinách, ve kterých se pracuje dle metod kritického myšlení, se využívá skupinová práce, debatuje se, pracuje se ve dvojicích. Žáci mají možnost zveřejňovat své psané práce. Jsou učeni naslouchat druhým, vyměňovat si názory, myšlenky, nápady, být tolerantní a odpovědní za své vlastní stanovisko. Cílem je připravit žáky na život ve společnosti.*

Americký filozof John Dewey soudil, že kritické myšlení začíná tam, kde začíná studentovo zapojení v problému. Podle Deweye právě problémy podněcují žákovi přirozenou zvědavost a podporují kritické myšlení. *Jen při tom, když žák zápasí s okolnostmi daného problému a když hledá cesty řešení, žák myslí.* (Dewey, 1915, s. 188)

1.3 JAK VYTVOŘIT VHDNÉ PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ?

Pokud se rozhodneme pracovat v rámci metod kritického myšlení a využívat jednotlivé metody při své výuce, musíme si vytvořit vhodné podmínky a prostředí pro jeho rozvoj. Kritické myšlení není výukový předmět, jako například vlastivěda nebo jazyk anglický, nelze ho zařadit do rozvrhu, naučit se ho a pak používat. Není to násobilka ani vyjmenovaná slova, která si žák osvojí a následně bez pravidelného procvičování může i zapomenout. Je to dlouhodobý proces vývoje, který učitel pomalu a postupně prolíná do všech předmětů. Dovolím si nyní citovat autory a lektory kritického myšlení, kteří shrnuli podmínky pro rozvoj kritického myšlení. (Steelová, Meredith, Temple, Ealter, 2007, s. 11)

- Důležité je poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení.
- Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat.
- Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně.
- Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.
- Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.
- Důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky.
- Oceňovat myšlení.
- Být připraven formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet.

1.3.1 ČAS A TRPĚLIVOST

To je to, co kritické myšlení nutně potřebuje. Než žák začne přemýšlet o tématu, musí nejdříve zhodnotit, co již ví, zná, jaký má na to názor. Tuto část nelze uspěchat. Další čas zabere sdílení myšlenek, kdy si žáci nejdříve ve dvojicích, poté ve skupině a nakonec v celé třídě za podpory učitele sdílí své myšlenky, názory. Bez této aktivity by neměl žák možnost vyslechnout si komentář, neměl by možnost argumentovat, přemýšlet o tvrzení toho druhého. Díky této etapě získá učitel zpětnou vazbu o tom, jak žák téma pochopil a jak si literární dílo interpretoval.

Pokud učitel položí otázku a nejrychlejší žák na ni odpoví, ostatní žáci většinou již nemají důvod přemýšlet. Někdy se stává a během svých náslechohých hodin jsem to i zažila, že sám učitel, pokud nedostane po několika vteřinách odpověď, většinou nevydrží a znervózní.

Učitel začne klást další doplňující otázky, narušuje tak vlastně proces utváření vlastní myšlenky u žáků. Dost často, při diskuzích s kolegy, narážím na názor, že v hodině není čas na to, nechat žákům dostatek prostoru. Kritické myšlení není dovednost, kterou se žáci naučí ze dne na den jako básničku. Je to dlouhodobý proces učení, který ale již v průběhu života nezapomenou, jen ho budou prohlubovat.

1.3.2 VÝZVA K VOLNÉMU PŘEMÝŠLENÍ, VYTVÁŘENÍ HYPOTÉZ A VYSLOVOVÁNÍ DOMNĚNEK

Je další podmínkou pro vytváření vhodné „půdy“ pro kritické myšlení. Většina žáků není zvyklá přemýšlet nad otázkou z různých pohledů. Většinou přijmou odpověď učitele jako hotovou věc. Žák, který přemýšlí kriticky, vymýšlí různé hypotézy, různě věci přetváří, vyslovuje nahlas mnoho dalších souvisejících otázek. I s touto variantou by měl učitel umět pracovat a myšlenky žáka dokázat koordinovat a vést směrem rozvoje, zvláště pokud se jedná o interpretaci literárního textu, kde učitel je vždy v pozici zkušenějšího. Dá se říci, že všechny vznesené názory, nápady a myšlenky, ať již ty smysluplnější, či méně produktivní mohou nás a naše žáky inspirovat dál, některé nám mohou poskytnout pohled na problém z jiného úhlu. Je však vždy na učiteli, aby diskusi koordinoval a vedl směrem, kterým potřebuje, tedy ve směru cíle hodiny. Aby myšlení nic nebrzdilo, je nutné žáky nabádat a vyzývat k dohadům a formulování hypotéz. Pokud žáci pochopí, že i toto je nedílnou součástí přemýšlení a že je vše, co vyprodukují, učitelem i spolužáky přijato jako názor, aktivněji se zapojují do diskuse a do kritických analýz.

1.3.3 ROZMANITOST NÁZORŮ A POSTOJŮ

Další neméně důležitou podmínkou pro rozvoj kritického myšlení je rozmanitost názorů a postojů. Pokud žák zjistí, že učitel i spolužáci přistupují pozitivně k vyřčeným myšlenkám, sdílí je společně, diskutují, nesetkávají se s negativní kritikou, pak to ve třídě strhne téměř dominový efekt. Žáci se nebojí říkat své nápady, přidávají se i ti méně odvážní, kteří většinu času zůstávají v ústraní. V této fázi je na učiteli, aby byl správným a dobrým průvodcem žáků na jejich cestě, aby dokázal klást správné a vhodné otázky, které vedou k cíli a ke vhodné interpretaci. Krásným poznáním v této fázi je uvědomění si, že nejen výsledek, ale i cesta za výsledkem a nástroje, které k tomu byly použity, jsou cenné.

1.3.4 AKTIVNÍ ÚČAST ŽÁKŮ

Aby učitel mohl u žáků rozvíjet kritické myšlení, potřebuje aktivní účast žáků. Ve škole se můžeme často setkat s tím, že žáci jsou pasivní a čekají, co jim učitel předá formou výkladu

nebo ve formě nějakého textu. Jako důkaz o zvládnutí učiva považují někteří žáci odrecitování části učiva, které bylo vyloženo, aniž by viděli souvislosti, chápali podstatné či o tématu více přemýšleli. Pokud jsou žáci podobně vedeni, nebudou se zapojovat do kritického myšlení. Aby žáci byli aktivní, potřebují k tomu vhodné vedení učitele. Učitel využívá takových metod výuky, které aktivují žáky, vzbudí jejich vnitřní zájem o učení. Žáci jsou pak schopni přenést odpovědnost za své učení na sebe.

1.3.5 PROSTŘEDÍ BEZ POSMĚCHU

Nezbytnou podmínkou pro rozvoj kritického myšlení je vytvoření prostředí bez posměchu. Součástí procesu myšlení je i to, že nás občas napadnou myšlenky nesmyslné nebo různé bláznivé kombinace. Učitel je v pozici, kdy musí opakovaně ujišťovat žáky, že i toto je přirozenou součástí procesu myšlení a učení. Je důležité, aby ve třídě bylo vždy vytvořeno pravidlo, že je nepřipustné vysmívat se nápadům a myšlenkám jiného spolužáka. U žáka, který by se cítil takto ohrožen, se zvyšuje ochota riskovat a tlumí se tok myšlenek. Bojí se, nevěří. V bezpečném prostředí, kde se názory a myšlenky respektují, jsou žáci motivováni k aktivní účasti na myšlení.

1.3.6 RESPEKT NA STRANĚ UČITELE, ODPOVĚDNOST NA STRANĚ ŽÁKA

Respekt na straně učitele a odpovědnost na straně žáka patří mezi další důležitou podmínku kritického myšlení. Velice často se stává, že učitel se obává, jak bude jeho výklad pochopen žákem, zda si odnese opravdu to, co učitel chce předat. Učitelé se někdy snaží regulovat a kontrolovat myšlení žáků, jakoby jejich samostatné myšlení mohlo napáchat nějakou škodu. Ve chvíli, kdy žák pochopí, že učitel jejich názory respektuje a toleruje, bere je vážně, reagují velmi zodpovědně a o své učení mají zájem.

1.3.7 SDÍLENÍ

Sdílení je jedno z nejdůležitějších momentů kritického myšlení. Každý myslitel potřebuje s někým sdílet své myšlenky a názory. Potřebuje ukázat, jaké skvělé myšlenky ho napadly, ale také jaké omyly udělal, jaké „hlouposti“ ho napadly. Skupina je jeho učící se komunitou, které důvěřuje a které se vydává.

1.3.8 NASLOUCHÁNÍ DRUHÉMU

Stejně důležitou podmínkou, jako je sdílení, je i naslouchání druhému. Učitel kritického myšlení učí své žáky naslouchat druhému a někdy, pokud je to v daném okamžiku potřebné, se i zdržet okamžitých komentářů. Pokud tuto dovednost zvládnou, dostane se jim

skupinového uznání, názorů a myšlenek. Tímto společným sdílením a nasloucháním dochází k rozšíření slovní zásoby žáků, třídění jejich myšlenek, učí se dialogu a organizaci svých vlastních životních názorů a postojů.

1.3.9 CO UČITEL OCEŇUJE

Pokud hlavním výstupem školy je reprodukce cizích myšlenek, žák brzy pochopí, co se oceňuje a co je nutné se pro úspěch a dobrou známku naučit. Učitel kritického myšlení by měl být schopen žákům sdělit, že jejich názory jsou hodnotné. Pokud však učitel chce ze svých žáků vychovat samostatně myslící bytosti, je nutné, aby jim dal najevo, jak oceňuje jejich samostatné myšlení a jak si jejich vlastních názorů a myšlenek cení.

1.3.10 USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY

Pokud učitel ve svých hodinách pracuje s metodami kritického myšlení, je nutné, aby i třída odpovídala a byla upravena danému způsobu výuky. Z finančních důvodů je téměř nereálné, aby všechny školy byly vybaveny novým nábytkem, ideálně mobilní lavicí pro jednoho žáka, se kterou lze libovolně hýbat. Naštěstí i se starým, resp. klasickým nábytkem lze vytvořit vhodné prostředí pro výuku. Učitel by měl včas dát pokyn žákům, jakým způsobem budou v daný den pracovat a jaký způsob uspořádání lavic je pro práci nejvhodnější. Časté bývá uspořádání nábytku do písmen U, do kruhu nebo do různě početných hnízd. I učitel a jeho pracovní stůl či židle mohou být součástí daného uspořádání, což znamená, že i on je součástí studijního kroužku. Na 1. stupni základní školy je vhodné mít třídu rozdělenou na část výukovou a na část relaxační, pro četbu, práci v kruhu (například místo s kobercem). Učitel by měl dbát na to, aby byl ve třídě vyhrazen dostatečný prostor na prezentaci prací žáků, skříňky na uložení portfolia žáka a vhodně vybavená knihovnička. Učitel by měl brát zřetel i na to, že ne každý žák je vždy naladěný na skupinovou práci, kterou učitel připravil. Proto je dobré, pokud je ve třídě pamatováno na klidné místo, kde si žák může pracovat individuálně, pokud nemá potřebu sdílet své myšlenky s ostatními.

(obrázek 1, možnosti sezení ve třídě - vlastní zdroj)



1.4 RESPEKTOVÁNÍ PROCESŮ UČENÍ A JEHO PRINCIPY

V posledních třiceti letech se v rámci reformy, kterými procházejí vzdělávací systémy, klade velký důraz na to, aby u žáka byly rozvíjeny klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou takové, které procházejí všemi obory, ale nemají žádný naukový obsah. *Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně.* (Bělecký, 2007, s. 7)

Paní Hana Košťálová, certifikovaná lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, se ve svých přednáškách zabývá právě respektováním procesu učení a klíčovými kompetencemi. Klíčovými kompetencím věnuje samostatnou kapitolu v této práci. Nyní bych se chtěla spíše zaměřit na nutnost rozvíjení kompetencí v rámci metody kritického myšlení a budu čerpat informace z přednášky paní Hany Košťálové. (Košťálová, 2007, s. 15)

Jak autorka uvádí, kritické myšlení nebylo sice zařazeno mezi šest klíčových kompetencí, které naše reforma vytyčila jako vzdělávací cíle, nepochybně však mezi klíčové kompetence patří. Výcvik v jakékoliv kompetenci je neuskutečnitelný bez využití metod aktivního učení,

při kterém si žáci trvaleji a hlouběji osvojují vzdělávací obsahy. Aktivní činnost, při které se žáci učí tak, že sami pracují, má zásadní význam i pro kvalitní osvojení oborových poznatků, tedy znalostí či vědomostí. Pokud si žáci mají osvojit co možná nejrozsáhlejší sumu vědomostí, musejí ji dobýt vlastní činností. Jen tak se zvýší i pravděpodobnost, že:

Žáci:

- a) naučí se maximální množství vědomostí, jaké umožňuje jejich osobní kapacita;
- b) budou naučenému rozumět;
- c) budou získané vědomosti umět používat v životě;
- d) budou si poznatky déle a přesněji pamatovat;
- e) budou si v přiměřeném rozsahu a hloubce vědomi také toho, co neznají, co jim není jasné, jaké mají otázky;
- f) pochopí a přijmou fakt, že nikdo neví vše, že poznání se vyvíjí a platnost některých faktů a teorií se v čase mění.

Metody aktivního učení jsou přínosné jen tehdy, když učitel zvládne:

- a) systematické plánování příležitostí k aktivnímu učení;
- b) neustále vyhodnocování své práce i výsledků práce žáků;
- c) adaptaci plánů podle zjištěných dat;
- d) strategické řízení třídy.

Paní Hana Košťálová uvádí ve svých materiálech principy, jejichž respektování napomáhá procesu učení.

- Sociální interakce - Učení ve smyslu „poznávám, postupně porozumím, propojuji staré znalosti s novými, sestavuji si v mysli poznatky do struktury, které mi dávají smysl“ se odehrává v situaci sociální interakce. Člověk se učí až v momentě, kdy má možnost tvořit s druhým, spolupracuje, sdílí, dělí se o své názory a nápady. Sociální interakce může mít samozřejmě i podobu zprostředkovanou nebo podobu psané reflexe.
- „Lešení“ – opora při učení – Myslí se tím takový průběh učení, který umožňuje žákovi dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dost sil. Oporu

může žákovi poskytnout učitel nebo spolužáci. Důležité je, aby si žák sám řídil míru dopomoci, kterou potřebuje. Jednoduše pracuje tak dlouho, dokud může a pomoc vyhledá jen pro přesně vymezený krok. Žák vyřeší úkol s dopomocí, ale jen takovou, která přesně navazuje na jeho momentální úroveň zvládnutí. Tím si žák osahává a postupně osvojuje nové dovednosti či myšlenkové operace a po čase je již aplikuje samostatně.

- Efektivní výuka a žákova mysl – K tomu, aby mělo žákovo učení smysl a bylo efektivní, je nutné, aby nová látka, nová zkušenost navazovala na to, co žáci v danou chvíli k tématu či problému již vědí.
- V procesu učení mohou nastat dvě extrémní situace v procesu učení. První situace nastává. Pokud je probíraná látka na žáky příliš těžká. Toto může nastat, pokud nový učitel předpokládá, že mají žáci látku již osvojenou, znají ji. Bohužel někteří žáci nebyli na probíranou látku ještě zralí, jiní ji zapoměli přes prázdniny nebo látka nebyla dostatečně upevněna. Pokud učitel jde s učivem dál, pro děti je to ztracený čas, neboť novou látku nemohou zvládnout. Nejsou schopny vystavit si v hlavě spoje, strukturu. Žákům tak vzniká v hlavě zmatek, učí se věci nazpaměť či stagnují nebo rezignují. Druhá extrémní situace nastává, pokud je látka na žáky příliš banální, lehká, nezáživná. Opět se jedná o situaci, kdy učitel nedal žákům a ani sobě šanci zjistit, co o daném tématu žáci vědí. Učitel pak sděluje věci, které žáci znají, výuka nic nepřináší, žáky nezajímá, neboť učitel u nich nevyvolal zájem. Někdy se s tímto modelem můžeme setkat na 1. stupni, kde se probíraná témata často opakují.
- Lidský mozek stále interpretuje – Lidský mozek pracuje tak, že si neustále o všem, s čím se setkáváme, „něco myslí“. Jsme schopni do jisté míry odhalit, pojmenovat a sdělit, co nás napadá, „když se řekne“. Při setkání s něčím neznámým, začneme okamžitě zapojovat všechny smysly, vyhodnocujeme zvuk, inspiruje nás barva, tvar, teplota, chuť, vůně. Vyvolá v nás vzpomínky na některé situace – zkrátka skutečnost nám poskytuje mnoho vodítek, se kterými náš mozek pracuje, aby novému jevu dal smysl a dokázal ho přiřadit do správné „škatulky“. To znamená, že žáci nevstupují do žádné učební situace s prázdnou hlavou. Ať je téma jakkoli nové, mozek se ho pokouší interpretovat. Asociuje, plodí hypotézy, snaží se jev umístit na vhodné místo v již existující poznatkové struktuře žákovy mysli.

- Nepodceňujme vstupní představy žáků – Vstupní představy žáků mohou být hodně odolné a mohou bránit správnějšímu pochopení jevu, tématu, problému. To znamená, že žák momentálně nějak chápe určitý jev a učitelův výklad na tyto jeho představy nesedí, nenavazuje. Pro hladké a efektivní učení je dobré, aby si učící se jedinec mohl své představy o tématu vybavit. Aby měl čas a příležitost si je uvědomit, pojmenovat, strukturovat. Žák si tak ujasní rámeček, v němž se jeho představa o tématu pohybuje. Aby se připravil i na to, že o dosavadní představu může přijít. Využije ji pro porozumění nově přicházejícím informacím a zároveň ji při zapracování těchto informací bude měnit.
- Efektivní učení začíná vybavováním představ a znalostí – Učení by mělo začínat fází vybavování, pojmenování a strukturování toho, co nás k danému tématu napadá dříve, než se pustíme do jeho studia. Nejde o to, aby žák prokázal v procesu vybavování, že o tématu toho ví co nejvíce, nebo že jeho odhady odpovídají skutečnosti. Jde o to, aby si vybavil svoje představy a aby je převedl do slov, ať jsou stávající představy jakkoli daleko od „správného výkladu“.
- Při vybavování nejde o množství ani o správnost – Význam vybavování spočívá v tom, že než začneme zpracovávat nové informace, uděláme si pořádek v tom, co už v hlavě máme. Vybavování se nesmí známkovat ani jinak hodnotit, aby žáci mohli svobodně pátrat ve své myslí.
- Individualizace – Učitel nemůže odhadnout, co si kdo ze žáků ve třídě o tématu myslí, co si přináší do školy ze života, co mu napoví jeho fantazie, cestování, četba, sledování televize, jaké otázky ho napadnou. Děti nás svými myšlenkami překvapují. Proto je důležité, aby učitel vždy vhodně promyslel, jakým způsobem vyzve žáky k vybavení toho, s čím chce v dané hodině, bloku, učební jednotce pracovat. Dobře zadané vybavování je zároveň prvním krokem k individualizaci výuky. Vstupními představami o tématu se žáci liší. Pokud učitel i žáci přijímají všechny zveřejněné nápady, dávají najevo každému žákovi, že jeho myšlení oceňují. Díky vhodně nastavenému vybavování budou žáci v dalším procesu učení stavět na svých vlastních východiscích a budou pracovat s osobní poznatkovou strukturou.

- Strukturování – Představy, které o jakémkoliv tématu máme před jeho novým prozkoumáním, tedy náš prekoncept, zaujímají v další fázi učení dvojí roli.
 - a. pomáhají porozumět novým informacím – dávají jim význam a zařazují je do dosavadní poznatkové struktury;
 - b. dožadují se porovnání a propojení s novými poznatky, s novými informacemi.

Aby mělo učení smysl a mohlo docházet k prohlubování a budování nových poznatků, musí být součástí fáze vybavování i příležitost k urovnání – strukturování – vybavených nápadů.

- Zpracování nových informací a zkušeností – Ve fázi, kdy učící jedinec skončí s procesem vybavování si, je připraven na zpracování nových informací, zážitků a zkušeností. Nyní je ten čas, kdy lidský mozek může přijmout nové informace, porovnává je s dosavadní zkušeností, vyhodnocuje, doplňuje, dekoduje, dohledává, zaplňuje mezery atp. Je to jakýsi proces spojování nového se starým. Z fyziologického hlediska vznikají v mozku nové nervové spoje či se oprašují stopy v mozkové kůře.
- Vybavování jako nástroj vnitřní motivace – Protože proces vybavování je postaven na domněnkách, odhadech, hypotézách, vyvolává v člověku zvědavost a chuť zabývat se dále zkoumaným materiálem. Žák je zvědavý, zda je jeho domněnka správná, chce si ověřit svou hypotézu, kterou např. jiní zpochybnili, chce si potvrdit svůj poznatek. Chce slyšet odpověď na vlastní otázky. To je právě ta hnací síla, kterou potřebuje vytvořit, neboť vede dál v procesu učení. Žák čte knihy, vyhledává na internetu, navštěvuje přednášky atp.
- Aha moment – Jak během procesu vybavování, tak i při následném zpracování nových informací dochází často k tzv. aha momentům. Ty přinášejí uspokojení učícím se jedincům, protože se díky nim uvolňují v mozku chemické látky, které vyvolávají pocity libosti. Žáci zažívají, že učení přináší uspokojení. Pokud si žáci odnesou ze školy co nejvíce podobných pocitů, jsou na dobré cestě stát se celoživotně učícími se bytostmi, pro které je učební proces potěšením.

- Závěrečný úklid v hlavě – jak již bylo uvedeno, každý učební proces by měl obsahovat fázi vybavování, strukturování a příjem a zpracování nových informací. Pokud by však učební proces skončil touto fází, mohlo by dojít k tomu, že žák odchází zmaten, s mnoha informacemi, které nejsou vhodně seřazeny, nedávají zcela vždy smysl. Proto je důležitou součástí procesu učení fáze úklidu, inventury, ohlédnutí či shrnutí. (Steelová, Temple, Meredith, Walter, 2007, s. 15)

1.5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ

Tématem této diplomové práce je využití metod kritického myšlení v literární výchově na 1. stupni ZŠ. V první části práce jsem vysvětlila, co je to kritické myšlení v obecné rovině a jak můžeme vytvořit podmínky pro jeho rozvoj v našem školství napříč předměty. Nyní bych se chtěla věnovat pohledu na literární výchovu a umělecké texty, se kterými můžeme pracovat. Zaměřím se na možnosti využití některých z metod kritického myšlení, které nastíním v další části práce.

1.5.1 LITERÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura, což je předmět s největší hodinovou dotací a je povinným předmětem maturitním. Vlastním obsahem literární složky českého jazyka jsou texty, a to především texty umělecké literatury. Tyto texty nám dovolují chápat svět, přibližují nás kultuře a tradici a zároveň nám poskytují čtenářský, estetický a umělecký zážitek. V rámci tohoto zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek, vzory, předkládá životní příběhy nebo situace.

(Hník, 2014, s. 11)

Nedílnou součástí moderní školní literární výchovy by měla být umělecká literatura. Žák se díky poslechu nebo vlastní četbě seznamuje s literárními díly, s beletrií a poezií. Čtením textu otvírá velmi složitý, psychicky náročný proces prožívání a poznávání významů umělecké literatury, vstupuje do komunikačního procesu četby. Četbou umělecké literatury dítě získá svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky. Literární obrazy podněcují fantazii, představivost, jsou výzvou k diskusi, k hodnocení, ale formují i mravní vědomí. Silou estetického působení literárních obrazů čtenář zprostředkovaně prožívá životní situace jiných lidí, s nimiž v duchu soucítí, sympatizuje, pře se, nesouhlasí. Čtenář prožívá situace lidí, které může milovat,

nenávidět, do jejichž situací může nahlížet a hodnotit je z vlastního pohledu, z vlastní zkušenosti. (Lederbuchová, 2004, s. 7, 8)

1.5.2 POJETÍ PŘEDMĚTU LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Podle Ondřeje Hníka má literární výchova dvě různá pojetí. Prvním je tradiční pojmový výklad, který prakticky nepočítá s tvůrčím potenciálem žáka, maximálně chápe tvoření jako doplněk, výklad. Aktivní je v tomto pojetí hlavně učitel. Druhou možností je cesta vlastní aktivity žáka, a to aktivita tvůrčí. Předmět lze tedy chápat jako výuku nebo jako výchovu.

Je zcela zřejmé, že tyto dvě pojetí se musí rozcházet i v cílech a hodnocení. Pokud jde o pojetí literární výchovy v pravém slova smyslu s důrazem na výchovu, jako cíl bychom měli očekávat spíše nabytí jistého vztahu k čtenářství, knihám, literárním textům, a spíše dovednosti než znalosti. Které vyplývají jako hlavní cíl z pojetí prvního. (Hník, 2007, s. 36)

Na cestě interpretace se budeme nacházet, ať budeme používat jakoukoliv metodu (metody hravé interpretace, metody kritického myšlení, dramatizace), právě tehdy, když dovedeme klást otázky směřující dovnitř do textu, do jeho struktury, i když způsobem dílčím, bez aspirací na úplnost, ale vždy s pomyšlením na děti, tedy s uplatněním dětského aspektu – přiměřenosti. (Vařejková, 2005, s. 63)

1.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V roce 2001 byla vydána tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Úkolem tohoto dokumentu bylo vytvořit základní koncepci kurikulární politiky vzdělávání, jež by byla založena na tzv. rámcových vzdělávacích programech (dále v textu též jako RVP) a školních vzdělávacích programech (dále v textu též jako ŠVP). Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro všechny školy s ohledem na jejich stupeň vzdělání či oborové zařazení. V praxi to tedy znamená, že své programy mají všechny etapy vzdělávání (tj. předškolní, základní a střední). Zároveň platí, že školní vzdělávací programy jednotlivých škol se mohou lišit, což je způsobeno skutečností, že jsou vytvářeny jednotlivými školami, a to s ohledem na jejich podmínky a zaměření. Dle ŠVP je tedy realizována výuka na dané škole. (MŠMT, 2016, s. 5)

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje jednak klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem, jednak uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Dle RVP ZV klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (MŠMT, 2016, s. 10).

Učitelé by měli vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, tedy dle možností každého žáka a jeho predispozic. Přípravují je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Důležitým krokem je právě základní vzdělávání a úroveň osvojení klíčových kompetencí, které tvoří neopomenutelný základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale vzájemně se prolínají. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Klíčové kompetence nebyly přijaty všemi učiteli s nadšením a je jim mnoho vytýkáno. To by bylo již ale téma na jinou diplomovou práci.

To, z čeho by se mělo kurikulum školy skládat, by měly být „události“, nebo snad „děje“ či „příležitosti něco učinit“, do kterých je žák vtahován, aby v nich hrál svou roli zkoumatele, pozorovatele i pokušitele, aby ho tyto děje spojovaly se spolužáky, aby měl o čem s nimi

povídat, diskutovat, pochybovat, psát a pak i vzpomínat (u zkoušek i ve stáří). (Hausenblas, 2001, s. 30)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské; kompetence pracovní (MŠMT, 2016, s. 10)

Existuje samozřejmě celá řada cest a možností, které vedou k získání klíčových kompetencí. Můžeme sem zařadit veškeré metody, postupy, strategie, které žákům umožní aktivní učení, pozorování, objevování, kooperaci, tvořivost, odpovědnost. Žáci vždy vycházejí ze svých zkušeností a potřeb. Patří sem samozřejmě i kooperativní učení, projektové vyučování a samozřejmě i program RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které umožňuje žákům mnoho dalších alternativ, jak klíčových kompetencí dosáhnout a dále rozvíjet.

1.6.1 RVP ZV ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí.

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné

podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

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, ale také 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.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství;
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti;

- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

(RVP ZV, 2017, s. 16, 17)

1.6.2 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO LITERÁRNÍ VÝCHOVU

Český jazyk a literatura definuje učivo a očekávané výstupy pro literární výchovu v pododdíle LITERÁRNÍ VÝCHOVA takto:

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku vyjadřuje své pocity z přečteného textu;
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění;
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je;
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma;
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů;

- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy. (RVP ZV, 2017, s. 16, 17, 18)

1.6.3 JAK DOSÁHNOUT METODAMI KRITICKÉHO MYŠLENÍ CÍLŮ RVP

V této kapitole nastíním, jak lze pomocí metod kritického myšlení dosáhnout cílů RVP. Pokud vezmeme v úvahu, jakými změnami prošla naše společnost za poslední desetiletí, je zcela zřejmé, že základními dovednostmi, kterými by měla škola žáka vybavit, je umět kriticky myslet. Umět posoudit nové informace z více perspektiv, nedělat ukvapené závěry, podívat se na věc z více úhlů, vytvořit si vlastní úsudky a posoudit význam informací pro své budoucí jednání a chování. Program RWCT zahrnuje v sobě právě všechny metody, které jsou důležité pro rozvoj těchto schopností. Podporuje rozvoj kritického myšlení, samostatnosti, kooperace, tvořivosti, vede k odpovědnosti za vlastní práci, učí pracovat s textem, s informací, učí se řešit spory a konflikty, sdílet své pocity, nápady a v neposlední řadě se žáci učí uspořádat si své práce – vznik portfolia. V dnešní době si každá škola vytváří své vlastní ŠVP na základě RVP. Proč nevyužít metod kritického myšlení, které naplňují klíčové kompetence RVP? Rozvíjejme u svých žáků klíčové kompetence, které definuje RVP, a to formou nenásilnou, kterou děti přijímají pozitivně a s potěšením. V kritických listech č. 14 se paní Blanka Staňková (14/2004, s. 6) zamýšlí nad tím, zda a do jaké míry se daří dosahovat cílů vzdělávání formulovaných v RVP pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Podobný článek a srovnání cílů přináší i paní Hana Košťálová v kritických listech.

Cíle

1. RVP – Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení;

RWCT - Promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuse k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání;

2. RVP – Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy;

RWCT - Rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím;

3. RVP – Všestranně a účinně komunikovat;

RWCT - Využít dialogu, diskuse, práce ve skupinách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti;

4. RVP – Spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;

RWCT – Klást důraz na stálou spolupráci žáků, využívat celé škály kooperativních metod;

5. RVP - Projevovat se jako svobodná a odpovědná osobnost;

RWCT – Vytvářet si vlastní názory, hodnoty a přesvědčení;

6. RVP - Projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě;

RWCT - Tvořivě přistupovat k novým situacím, spolupracovat s ostatními a respektovat názory jiných;

7. RVP – Aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví;

RWCT - umožňovat přirozené, a tedy smysluplné učení, odstraňovat stres a soutěživé klima, ale ne na úkor vysokých očekávání na práci žáků;

8. RVP – Žít společně s ostatními lidmi, být tolerantní a ohleduplný k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám;

RWCT - Třída jako učící se společenství je otevřená novým nápadům a netradičním řešením;

9. RVP – Poznat své reálné možnosti a uplatňovat je při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;

RWCT - Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby. (Košťálová, (4/2001, s. 18).

V části práce, ve které se budu věnovat popisu metod kritického myšlení, se vždy vrátím k RVP ZV a vysvětlím, které klíčové kompetence jsou danou metodou rozvíjeny.

1.7 PEDAGOGICKÁ INOVACE

Pod pojmem pedagogické inovace chápeme rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do vyučování s cílem zkvalitnit vyučovací systém. Právě v českém školství není chápána inovace jednotně, ale přináší více pohledů. Některé pedagogické inovace jsou myšleny jako drobné úpravy v pedagogickém systému, jiné jsou více radikální a přinášejí zásadní změny do vzdělávacího procesu. Celá řada těchto inovací má prvky v alternativních systémech.

V souvislosti se změnami, kterými v rámci inovace procházejí současné školy, je nutné přihlídnout i k ochotě učitele učinit změnu ve svém přístupu ke vzdělávání a zároveň přistoupit k celkem radikálním změnám v osobní pedagogické činnosti.

Základními východisky rozvíjení pedagogického myšlení učitelů jsou trendy, které směřují ke zcela nové orientaci současné školy. Jedná se především o odmítání jednostranné orientace na učivo v encyklopedickém pojetí, pasivní přijímání poznatků ze strany žáků či autoritářského klimatu školy. (Mazáčová, 2008, s. 8)

Základní otázkou českého školství by mělo být: „Co je naším cílem?“, „Je pro nás důležité memorování faktů nebo příprava žáků na budoucí život?“, „Nestojí právě naše škola v cestě vzdělání našich žáků?“

Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří chtějí či cítí, že musí provést změnu v přístupu, si musí uvědomit, že před nimi stojí velice těžký úkol. Škola připravuje a učí žáky to, co oni sami budou potřebovat až za XX let. Pokud dokáží s touto myšlenkou pracovat a zvolí správnou taktiku a přístup, jsou na správné cestě ke změně – k inovaci ve vzdělání.

Do české pedagogické teorie byl termín „inovativní škola“ zaveden, ale jeho přesné vymezení nebylo vypracováno. Někdy se může zaměřovat s pojmem alternativní škola, což je ale trochu zavádějící. Vyhledala jsme studie K. Rýdla, který se v několika svých pracích těmito otázkám věnoval. Autor uvádí, že rozdíly mezi alternativním a inovativním školstvím jsou minimální.

Alternativní totiž může být jakákoliv škola nebo hnutí vůči jinému hnutí nebo škole. Vždy záleží jen aspektu, přístupech a kritériích, která zvolíme, zda jsou určující nebo ne. U alternativních škol se jedná o smysl pojmu z hlediska širšího, tedy že všechny školy jsou si navzájem alternativní, protože se navzájem vždy v něčem liší – ve zřizovateli, programu, atd. Z hlediska užšího se ovšem jedná jen o ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska vůbec nehrál prioritní roli zřizovatel, ale jen a jen pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám. Velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietzovské a částečně i waldorfské. Vzhledem k postupnému prosazování postindustriálního vývoje společnosti se řada prvků „alternativní pedagogiky“ dostala do běžné praxe i ostatních škol, kde podle podmínek buď odumřely, přežívají nebo se úspěšně rozvíjejí. (K. Rýdl, přednáška s. 4)

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz zejména na tyto principy:

- osobnostní a sociální rozvoj žáků
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí
- kooperativní strategie učení
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy
- spolupráce školy s rodinou (Průcha, 2013, s. 26)

1.7.1 TRANSMISIVNÍ POJETÍ VÝUKY

Transmisivní vyučování je známé jako lidstvo samo. Transmisivní vyučování je charakteristické výukovými strategiemi, které zprostředkovávají žákům a studentům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci jsou zde v roli pasivních příjemců. (Zormanová, 2012, s. 9)

Transmisivní vyučování je také někdy nazýváno tradičním vyučováním, kde hraje důležitou úlohu pedagog, jako nositel informace (pravdy) a žák jako příjemce. Tento typ vyučování je hodně zaměřen na učební osnovy a obsah vyučování.

Charakteristickými metodami pro tradiční vyučování jsou podle J. Maňáka a V. Švece:

- Metody slovní
- Metody názorně demonstrační
- Metody dovednostně praktické

Závěrem bych ráda uvedla shrnutí dle J. Skalkové, která uvádí, že tradiční výuka založená na osvojování sumy hotových vědomostí a dovedností není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů. (Skalková, 1971, s. 127).

1.7.2 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY

Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty, neboť žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa do určité míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění dalším informacím a učení.

(Zormanová, 2012, s. 11)

Při konstruktivistickém pojetí výuky je nutné používat odpovídajících výukových strategií, tj. ty, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení a tvůrčích schopností. Konstruktivistické pojetí výuky je spojeno především s aktivizačními metodami, jako je dialog, diskuse, problémové vyučování, skupinová a kooperativní výuka, projektová výuka, brainstorming, atd.

1.8 PROJEKT ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ

Pokud chceme, aby se metody kritického myšlení dostaly postupně do našich životů, do našich škol, je nutné, aby s nimi byli seznámeni především pedagogové. Člověk sám od sebe nezačne myslet kriticky. Musí se tomuto nelehkému procesu myšlení učit. Díky spolupráci vzdělavatelů z celého světa vznikl program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical thinking, dále jen RWCT). Cílem tohoto programu je zavádět ve školách učební metody, které u žáků a studentů všech věkových skupin podporují a rozvíjejí kritické myšlení a potřebu celoživotního vzdělávání. Orientuje se na aktivní a efektivní učení a vyučování, na individuální rozvoj každého žáka. *V kursech kritického myšlení se učíme, jak myslet a jak vyučovat, jak uspořádat své přípravy a hodiny tak, aby se žáci naučili hledat podstatné informace. Učíme se nacházet dobré argumenty pro svá vyjasněná stanoviska i spolupracovat a komunikovat bez nedorozumění a bez konfliktů s ostatními.* (Hausenblas, 2001, s. 7)

Program RWCT byl vyvinut v roce 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace (IRA), University of Northern Iowa a projektu Orava. Česká republika se zapojila do první vlny účastnických zemí. Jako účastníci prošli celosvětově programem již statisíce učitelů a tisíce učitelů pracují pro program jako lektori. Do roku 2001 byl na mezinárodní úrovni program koordinován jak Open Society Institute New York (prostřednictvím národních nadací), tak IRA. IRA převzala od ledna 2002 veškerou odpovědnost za program a RWCT se stal její přidruženou organizací. IRA určila pro každou zemi koordinační centrum RWCT, kterému svěřila za stanovených podmínek autorská a distribuční práva. IRA zabezpečuje také certifikaci lektorů programu na základě Mezinárodního standardu práce lektora RWCT a tím zajišťuje udržení vysoké odborné úrovně programu. V prvních letech vedli kurzy RWCT američtí dobrovolní lektori, obvykle univerzitní učitelé, u nás například David Klooster a Pat Bloemová.

Pro Českou republiku je licenčním centrem programu organizace Kritické myšlení. Tato organizace byla založena v únoru 2000, pečuje o realizaci a rozvoj programu tím, že zajišťuje kurzy s akreditací MŠMT, letní školy, vyhledává své lektory a podporuje jejich vzdělávání, sdružuje zájemce v Informační a nabídkové síti, navrhuje IRA adepty na lektorskou certifikaci podle Mezinárodního standardu a sama má právo certifikovat učitele, kteří naplňují svou práci Mezinárodní standard práce učitele RWCT. Kritické myšlení udržuje webovou stránku www.kritickemysleni.cz, vydává pro členy sítě čtvrtletník *Kritické listy* a distribuuje mezinárodní časopis *Thinking Classroom / Peremena*, který propojuje mezinárodní síť programu.

N. Rutová (2003, s. 235) zmiňuje, že kritické myšlení vychází z konstruktivistických přístupů a opírá se o teorii morálně kognitivního vývoje dítěte. Vychází z myšlenky připravit dítě na život v otevřené společnosti, vést každé dítě k demokratickému a kritickému způsobu myšlení a jednání. Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení usiluje o rozvíjení schopností dítěte. Patří k nim schopnost:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;
- cíleně se vzdělávat po celý život;
- kriticky myslet, umět si vybírat, nést odpovědnost za svou volbu;
- odolávat pokusům o manipulaci politickou i spotřební a osobní;
- rozpoznávat problémy a řešit je;
- být tvůrčí, mít představivost;
- spolupracovat a domlouvat se s druhými;
- respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly;
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, v němž žije.

Možná by někoho opět napadla otázka: „Proč zrovna čtením a psáním ke kritickému myšlení?“ David Klooster (2000, s. 9 - 10) má na tuto otázku jednoznačnou odpověď. *Psaní nutí studenty být aktivní. Psáním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Psaní je od podstaty věc společenská, neboť kdo píše, musí si být*

vědom přítomnosti čtenáře. Psaní je pro žáky náramně těžká dovednost. Pokud je učitel vhodně během psaní vede, radí, fandí jim, zvládají pak žáci proces mnohem efektivněji. Jestliže ještě učitel projeví o práci žáků zájem, dostanou příležitost se o svou práci podělit s ostatními, přijdou této činnosti na chuť. Psaní je jedním z nejmocnějších nástrojů pro výuku kritického myšlení.

1.9 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ E-U-R

Kritické myšlení jako způsob přístupu k učebnímu obsahu respektuje přirozený průběh učení a využívá k tomu model E – U - R.



E – U – R slouží učiteli, aby plánoval svou výuku tak, aby zachoval co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. E – U – R slouží jako model pro naši představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Je to model využívaný pedagogickým konstruktivismem a myslí především na to, co a v jakém pořadí má žák při učení dělat, aby se skutečně něčemu naučil, pochopil to a uměl použít.

Model E- U-R je pomůckou pro plánování a realizaci takové výuky, ve které chceme, aby se žáci učili aktivně, aby výuka byla účinná a měla strukturu a řád. Je to model, který je odvozený z mnohaletého psychologického výzkumu učení a výzkumu o fungování mozku.

Velkou výhodou tohoto modelu je jeho individualizace. U každého žáka jsou jeho vstupní poznatky jiné. Každý vstupuje do procesu učení s jinou výbavou a tento model navazuje u každého jednotlivého žáka v tom bodě, ve kterém se v procesu učení nachází. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.

Pokud chceme pracovat v rámci modelu E – U - R, musíme na něj myslet při plánování celé výuky, při plánování cílů, probírané látky. Teprve potom se nám bude dařit uskutečňovat opravdu efektivní výuku. Při plánování výuky musíme myslet na to, jak žáky zaujmeme a zaměstnáme v každé fázi hodiny. Důležitou součástí je i trpělivost, neboť každý učební proces vyžaduje čas. Čas je důležitý pro všechny fáze a všechny fáze jsou

stejně důležité. Učení neprobíhá pouze ve fázi uvědomění si významu. Bez dobré evokace a reflexe by nestálo za mnoho. Z mé osobní učitelské praxe vím, že reflexe stojí na stejném stupínku jako fáze uvědomění. Pokud chceme své žáky vhodně vést modelem E – U – R je nutné učit je zapisovat své myšlenky, otázky a nápady v celém procesu učení.

O. Hausenblas tvrdí, že osobní zápisky jsou nezbytné. Ve fázi uvědomění si významu je nanejvýš důležité, aby byly žákům předávány ucelené a smysluplné informace. Literární text by měl podněcovat žákovu představivost, fantazii. Zřetel musí být brán na čtenářské schopnosti žáků. Následná reflexe je individuálním sjednocením žakovských názorů, ujednocením nových údajů a ze strany učitele je podstatné, aby žáky naučil, jak poznat a oddělit věci podstatné od nepodstatných. Při procesu učení se stále společně vracíme k zapisovanému a uvědomujeme si, jak jsme chápali pojem na začátku a jak v průběhu.

(Hausenblas, 2005, s. 22)

Závěrečná reflexe je nejen individuálním, ale především společným sjednocením žakovských názorů, ujednocením nových informací. Ze strany učitele je podstatné, aby žáky naučil, jak poznat a oddělit věci podstatné od nepodstatných. I v této fázi má učitel velice důležitou roli, neboť vhodně vede žáky ke správné interpretaci textu a pochopení čteného literárního textu.

1.9.1 EVOKACE

V evokaci připravuje učitel žákům příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o literárním díle, postavě či tématu, kterému se budou v hodině zabývat. Zadáni pro evokaci mohou být různá. Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy učícího se dítěte s cílem učení pro danou hodinu. Pokud učitel volí nejjednodušší formu evokace a chce se žáků přímo zeptat, co už o tématu vědí, je důležité, aby volil vhodné otázky, aby zadání nevyklučovalo ze hry žakovy prekoncepty. Tématu otázek věnuji ještě samostatnou kapitolu této práce. Učitel je v této fázi důležitým pomocníkem, neboť vede žáky cestou poznání, může se stát zapisovatelem všech odhadů a domněnek, které děti vymyslely. Pokud učitel chce vést své žáky dle metod kritického myšlení, měl by v této části být velice trpělivý a neměl by prozradit, jaké je řešení. V této fázi se někdy stává, že některý učitel nevydrží a s pocitem, že je „jediný nositel pravdy“, prozradí dětem řešení. Bohužel si neuvědomí, že pro děti je v některých momentech

mnohem cennější, pokud si na odpověď přijdou samy, samostatně si ji v literárním textu vyhledají či odhalí, tedy zažijí AHA – moment. Pokud se stává, že učitel tento neopatrný krok dělá často, může žáky odradit od procesu poznání a učení. Pokud naopak učitel postupuje v té fázi citlivě, navádí žáky rozšiřujícími a zpochybňujícími otázkami směrem, jímž se bude ubírat další práce v uvědomění si významu informací, připravuje půdu pro to, aby si uspokojení z aha – momentu mohlo užít co nejvíce žáků, a to co nejčastěji. To je důvod, proč by měla být evokace propojena s cílem hodiny. Ve fázi evokace jsou důležitou součástí žákovy prekoncepty. V té souvislosti je zde důležité připsat, že žák, který přichází do edukačního procesu, není nepopsaným listem, už má nějaké životní a především čtenářské zkušenosti, na nichž je možné stavět. Proto tyto prekoncepty mapujeme ve fázi evokace, abychom zjistili, s čím žák přichází, co si o tématu, žánru či hlavní postavě zatím myslí. Další fáze výuky pak učitel připraví tak, aby to byl žák, kdo své původní představy, znalosti či jen domněnky upravuje, prohlubuje nebo naopak vyvrací a nahrazuje novými obsahy. Vše se však odehrává vždy za vhodného vedení učitele, který je po celou dobu žákům nápomocen v jejich interpretaci. Práce s prekoncepty pomáhá žákům porozumět novému.

Ve fázi evokace učitel zadává nějakou otázku, úkol či problém a očekává, že se žáci k tématu začnou vyjadřovat. V této chvíli je nutné odlišit, zda učíme žáky evokovat nebo jen opakovat naučené učivo. V rámci správně vedené evokace učíme žáky říkat nejen to, co jistě vědí, ale vedeme je k vyjadřování i domněnek a představ, a to i tehdy, pokud si odpovědi nejsou jisti. Učíme je v této fázi ještě zcela nic nevyhodnocovat, pouze argumentovat, nabízet druhému svou verzi. Důležité je vědět, že to, co v evokaci zazní, nemusí ještě platit. V našich žácích by to mělo vzbudit zvědavost se o problém více zajímat.

V evokaci bychom měli nejdříve svým žákům dát prostor a čas pro jejich individuální vybavení prekonceptů a představ. Teprve poté je vedeme k tomu, aby své myšlenky sdíleli s ostatními, aby nám vznikl rozpor, otázky a potřeba hledání řešení, kterou přináší další fáze uvědomění si významu.

Ve fázi evokace využíváme nejvíce metody brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, V. CH. D., analýza věcných rysů.

V literární výchově na 1. stupni ZŠ lze využít všech zmiňovaných metod. Některé z nich jsou více vhodné při práci s uměleckým textem, jiné jsou určeny spíše pro práci s textem naučným. Metody, které mám vyzkoušené a ověřené ve své praxi popíši a vysvětlím přímo na ukázkách z mých vlastních hodin literární výchovy v části práce zaměřené na metody.

1.9.2 UVĚDOMĚNÍ

Tato fáze je fází učební, fáze expozice a fixace učební látky. V průběhu této části třífázového modelu učení se žák setkává s novými informacemi. Hlavním cílem je udržet žákův vyvolaný zájem z předchozí fáze evokace. V této fázi přibírají žáci do své práce informace, které přicházejí z ukázek literárních děl. Učitel využívá především literární texty, ukázky z literárních děl, čítankové texty, ale patří sem také vyprávění učitele či experta z nějakého oboru, experiment, videoprojekce, exkurze či divadelní představení. Žáci v této části získávají odpovědi na své otázky z evokace nebo si ověřují, zda to, na co přišli v evokaci, je pravda nebo ne. Potvrzují si, či vyvracejí své domněnky. Důležité je, že žáci se učí nejen přijímat nové informace, ale zároveň se učí získané informace uspořádat, třídít, uvědomovat si, jakou hodnotu pro ně nová informace má. To je právě to „Uvědomování si významu“ nejen nových informací, ale i těch, které měli žáci v mysli již na začátku práce. Zatímco v rámci evokace vytváříme u dětí vnitřní motivaci, ve fázi uvědomění si významu vytváříme u dětí chuť se učit, vzdělávat, pít se po nových a dalších informacích. To se ovšem zadaří pouze za podmínky, že dáváme svým žákům prostor k tomu, aby se informací dobírali sami, po svém.

Náš mozek při úspěchu produkuje endorfiny, které vyvolávají u člověka pocit uspokojení. Pokud se nám podaří vyřešit nějaký problém, přijdeme tzv. věci na kloub, získáme odměnu v podobě uspokojení z vlastní práce nebo uspokojení zvědavosti. Pokud si žáci zvyknou na to, že je učení ve škole provázeno podobnými libými pocity, budou vnímat proces učení pozitivně.

Literární text, se kterým žáci v rámci fáze uvědomění pracují, musí být vždy přiměřený věku žáků a musí odpovídat jejich čtenářské vyspělosti.

Ve fázi uvědomění si významu může učitel využít metody INSERT, podvojný deník, skládkové učení, V. CH. D., čtení s otázkami, učíme se navzájem, řízené čtení, párové čtení.

1.9.3 REFLEXE

Reflexe je třetí fází učení modelu E – U - R. Bohužel se na ni často zapomíná, a to i přesto, že je stejně důležitá jako fáze předchozí. Během této fáze si žák dělá pořádek v tom, co přečetl, s čím se seznámil, co nového se během četby či při následné interpretaci dozvěděl. Učitel by měl v této fázi dbát na to, aby si každý žák zkusil individuálně zformulovat závěrečné pochopení. Je důležité, že žákovy formulace poznatků v reflexi nejenom nahlas zaznejí, ale že žák jejich znění hledá, propracovává se k němu, vytváří ho. V reflexi by žák měl zažívat radost z poznání, ze čtení literárního díla a uspokojení nad tím, k čemu se dobral. Tuto fázi by mohla doprovázet radost či nespokojenost ze spolupráce. Reflexe stojí sice v řadě jako poslední, může se však zároveň stát hnacím motorem, resp. východiskem pro další evokaci.

Reflexi by mělo být věnováno v hodině dostatek času. Díky žákově reflexi, má učitel možnost udělat si jasno v tom, kam až se žák v pochopení dostal, a tam může příště navázat s další výukou.

Dle lektorů kritického myšlení se my učitelé ve fázi reflexe dopouštíme následujících omylů:

- Spěcháme – žáky chceme vést k reflexi, ale využíváme metody, které jsou náročné na pochopení, a nezbyvá na ně čas. Ve spěchu pak žáci píšou pouze povrchní odpovědi, reflexe nemá efekt.
- Vykládáme – někdy učitelé vstupují do reflexe a zasahují svými „správnými“ informacemi. Výklad však patří do fáze uvědomění, nikoliv do fáze reflexe.
- Kontrolujeme – ve třídě, kde učitel využívá metod kritického myšlení je potřeba, aby učitel naučil své žáky rozlišovat dvě fáze kontroly. První kontrola je ve smyslu kontrola znalostí žáka, které učitel hodnotí. Ve fázi reflexe také probíhá fáze kontroly, ale jedná se o proces, kdy žák reflektuje své nabyté vědomosti, pocity, emoce plynoucí z interpretace literárního díla. V této fázi učitel nehodnotí, ale reflektuje žákovy dojmy. Tato část hodiny je pro učitele velice důležitá, neboť získává od žáka zpětnou vazbu a má příležitost do ní zasáhnout či ji ovlivnit.
- Vyrušujeme – při reflexi žáci potřebují klid a soustředění, aby mohli své myšlenky dostavět. V této části by učitel již neměl vysvětlovat, číst, přidávat další myšlenky k interpretaci textu, neboť žáci jsou nyní pozorností u své reflexe. Pokud žáky

vyzveme k tomu, aby si individuálně promysleli reflexi, musí si být jistý, že jim neunikne žádná část z hodiny. Pokud v rámci reflexe učitel zjistí, že některá interpretace díla nebyla správně pochopena, vrátí se k tématu při společné reflexi, kdy má pozornost všech žáků.

Pokud s modelem E – U - R začínáme, může být v samém počátku proces reflexe pro žáky velice těžký. I oni se učí být otevření. Musí si zvyknout na to, že reflexe v závěru hodiny není „namátkové zkoušení“, že opravdu mohou svobodně projevit své myšlenky a domněnky. Prostředí třídy musí být bezpečné a žáci musí vědět, že na ně nikdo nebude útočit, pokud pochopili věc jinak než ostatní nebo jinak než bylo učitelem myšleno. Závěrečnou reflexi by měl uzavřít učitel. Měl by shrnout postřehy, které vyplynuly ze společné reflexe a doplnit informace, které by mohly zaniknout. Dle vedení třídy si žáci společně zapíší důležité poznatky do sešitu. Společné poznámky si mohou obohatit (dle domluvy například jinou barvou) o své postřehy či postřehy svých spolužáků.

Ve fázi reflexe si významu může učitel využít metody myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, I. N. S. E. R. T., Vennův diagram. Jednotlivé metody budou popsány v další části práce.

1.10 POPIS JEDNOTLIVÝCH METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ A OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

V této části práce vysvětlím a blíže specifikuji některé metody kritického myšlení, které využívám během literární výchovy na 1. stupni ZŠ nejčastěji. Zaměřím se na metody, které mám vyzkoušené a ověřené v praxi a které se mi zatím nejvíce osvědčily u dětí mladšího školního věku. Metodu vysvětlím na konkrétní ukázce z hodin literární výchovy, zaměřím se na dovednosti, které jsou danou metodou rozvíjeny a porovnáám s klíčovými kompetencemi RVP ZV, které by měly být v daném období u žáka rozvíjeny.

1.10.1 BRAINSTORMING

Brainstorming je výuková metoda, kterou používáme k řešení problému, k rozvoji tvořivosti. Tato metoda, jejíž název v překladu znamená „bouře mozků“, je založena na produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení, a to ve velmi krátké době. (Zormanová, 2012, s. 119)

Brainstorming lze samozřejmě dělat různými způsoby. U mladších žáků či méně zkušených je vhodné začít se skupinovým brainstormingem pod vedením učitele. Pokud si vedeme

skupinu dlouhodobě a žáci aktivitu znají, můžeme zvolit párový brainstorming. Párový brainstorming poté žáci sdílí ještě společně pod vedením učitele, který diskusi koordinuje a vede směrem, kterým potřebuje.

- **Párový brainstorming** – vhodný především u žáků, kteří mají zábrany se projevovat ve větší skupině. V malé skupince získávají sebejistotu, se kterou jsou pak schopni promluvit i před větší skupinou žáků. Kromě toho v páru se žák dostane ke slovu častěji než ve skupině.
- **Skupinový brainstorming** – vhodný pro začínající skupiny žáků. Důležité je, aby skupina zažila, že se na jedno téma objeví mnoho i protichůdných názorů a členové skupiny mohou zaujímat odlišné postoje. Při zařazování metod do výuky je někdy vhodné začít právě skupinovým brainstormingem, kdy učitel je průvodcem celého procesu a teprve poté přejít k metodě párového brainstormingu. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 29)

Metodu Brainstorming blíže vysvětlím přímo na činnosti v hodině literární výchovy. Ve 3. třídě máme součástí tematického plánu žánr pohádka. S dětmi jsem od 1. třídy již mnoho pohádek přečetla a děti jich mnoho znají z domova. Proto využiji pro tuto činnost právě metodu brainstormingu, abych si zmapovala, co žáci o pohádkách vědí a co si budeme společně upevňovat.

Brainstorming je v této ukázce využit ve fázi evokace.

Ukázka z hodiny:

Učitel: Děti dnes si budeme povídat o velice krásném literárním žánru, který všichni moc dobře znáte. O pohádce. Jak již víte, v průběhu hodiny nás čeká společné čtení, na které se můžeme všichni už teď těšit.

Učitel: Co tě napadne jako první věc, když se řekne pohádka?

Žáci: Sdílí své asociace s tématem, pohádka. Jelikož s dětmi hodně pracuji s asociacemi, většina sdílených myšlenek v této části byla: Vánoce, večer doma s maminkou, hezká knížka, Zlatovláska, Perníková chaloupka, Sponge Bob,..

Děti jsou ovlivněné i moderními pohádkami, moderními pohádkovými příběhy a fantasy příběhy, a tak je nutné, aby učitel byl připraven i na tyto žákovské prekoncepty a uměl s nimi dále pracovat.

Učitel: Zkus si vzpomenout na nějakou pohádku, kterou jsme četli společně tady ve škole. Na kterou pohádku jste si vzpomněli? Čím tě pohádka zaujala?

Žáci: Vodnická pohádka – vodník byl legrační, Zlatovláska - chtěla bych být jako ona, Mach a Šebestová – chtěl bych mít také kouzelné sluchátko.

Učitel: Než se pustíme do další práce, pojdte se na chvíli zasnít. Zavřete si prosím na chvíli oči, můžete si položit hlavu na lavici (pokud sedí děti na koberci, mohou se položit na koberec). Na chvíli se zamyslete a představte si ve své hlavě svou oblíbenou pohádku. Víš, jak tvoje pohádka začíná? Jak končí? Vzpomeneš si na jména hlavních postav? V jakém prostředí se pohádka odehrává? Je v té pohádce nějaká kouzelná postava nebo kouzelný předmět? Dokázali byste si vybavit celý příběh pohádky? Zkus si v hlavě přehrát děj své pohádky. Proč sis vybral / vybrala právě tuto pohádku? Co se ti na ní líbí?

Učitel: Vyzve žáky, aby sdíleli, na kterou pohádku mysleli a proč? Vyzve žáky, aby zkusili ostatním nastínit znaky právě jejich pohádky.

Učitel: Každý z vás jste myslel na jinou pohádku. I přesto mají všechny pohádky, které jste tady zmínili, něco společného. Pojdme se společně zamyslet a zapsat vše, co vystihuje pohádku. Bez čeho se pohádka neobejde? Co mají pohádky společného?

Společný Brainstorming: Žáci společně vyvozují znaky pohádkového žánru a učitel je zapisuje na tabuli. Učitel koordinuje brainstorming tým, že vhodně klade další doplňující otázky a v případě nepochopení tématu vše dovysvětlí. Děti zmiňují kouzelné předměty, kouzelné postavy, nadpřirozené postavy, dobrý konec. Většinou vyjmenovávají konkrétní předměty (klobouk, prsten,...) a postavy (princezna, čaroděj), ještě nezobecňují. K zobecnění jsme došli až společnou diskusí.

Pokud jsme žáky v evokační části hodiny takto navnadili a otevřeli jsme jejich čtenářské a posluchačské prekoncepty, je samozřejmostí na jejich evokační výstupy navázat další práci v literární výchově. Metody kritického myšlení nepoužíváme tzv. pro metody, ale pro rozvoj čtenářských dovedností žáků a pro rozvoj chápání literárního díla.

V další části hodiny doporučuji pokračovat četbou pohádky. Po společném čtení žáci v rámci společné diskuse vyhodnotí znaky přečtené pohádky se znaky, které žáci společně v rámci brainstormingu zapsali. V této fázi by se zcela jistě lišila práce u dětí mladších, tedy od 1. - 3. třídy a u dětí starších. U dětí 4. a 5. tříd bychom si mohli dovolit práci s oběma typy pohádek najednou, tedy s pohádkou lidovou a autorskou. Učitel by mohl hodinu postavit na komparaci obou typů pohádek. Porovnání znaků obou typů pohádek a následné porovnání s prekoncepty žáků, které vznikly ve fázi evokace. U menších dětí je vhodné pracovat pomaleji a postupně vyvozovat znaky žánru.

Jelikož učím ve 3. třídě, zvolila jsem pro následnou práci pomalejší verzi vyvozování znaků žánru, a to na pohádce lidové od Karla Jaromíra Erbena - Zlatovláska. V rámci metody řízeného čtení jsem dětem předčítala pohádku. Po předem připravených úsecích jsem zastavovala a vhodně kladenými otázkami jsem děti vedla k přemýšlení o literárním díle.

Příklad: Víme, kdy se příběh odehrál? Jaké slovní spojení jsou typická pro začátek pohádek? Vzpomeneš si i na jinou pohádku, která začíná slovy „Bylo, nebylo, ...“? Jaké kouzelné předměty se v pohádce vyskytly? Jaké nadpřirozené bytosti v pohádce vystupují? Jak pohádka skončila? Co bylo v pohádce symbolem dobra? Co bylo v pohádce symbolem zla? Objevíli jsme v přečtené pohádce nějaký znak, který nebyl vyřčen v evokaci?

Následně jsem se s dětmi vrátila k našemu zápisu z brainstormingu. Snažili jsme se společně vyhodnotit, které znaky jsme v pohádce našly a které nikoliv. Zároveň jsme dopisovali znaky, které jsme v evokační části nezmínili. Jelikož s dětmi je potřeba číst i pohádky autorské, bylo by vhodné zařadit na další hodinu právě autorskou pohádku. Já osobně jsem v další hodně zvolila pohádky od Karla Čapka, které patří k našim oblíbeným a je na nich vidět diametrální rozdíl od pohádky lidové.

Dovednosti rozvíjené metodou brainstormingu :

Žák –

1. zaznamenává všechny své nápady a nezpochybňuje je předčasně;
2. soustředí se po stanovenou dobu na téma;
3. drží se tématu, vrací se k němu i po chvíli odbočení;
4. přijímá nápady bez kritiky;

5. bez zábran nabízí nápady, neopakuje, co už bylo řečeno;
6. naslouchá všem, přijímá všechny nápady bez kritiky, dbá na to, aby žádný nápad nebyl ztracen;
7. plní svou roli ve skupině, pokud byly dopředu rozděleny. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 29)

Všechny výše uvedené dovednosti rozvíjené metodou brainstorming jsou dovednosti, kterými rozvíjíme klíčové kompetence uvedené v RVP ZV. Jedná se o kompetence komunikativní a kompetence k řešení problému.

V rámci kompetence komunikativní se žák učí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. V rámci kompetence řešení problému se žák učí vyhledávat informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. (RVP ZV, 2017 s 12)

1.10.2 PĚTILÍSTEK (CINQUANINS)

Cinquains pochází z francouzského slova pět. Pětílístek je vlastně taková krátká pětiřádková básnička. Díky pětílístku učíme žáky shrnovat téma literárního žánru, vlastnosti postavy, námět díla do několika slov. Aktivita pětílístek může být pro žáky nejdříve velice náročná, proto je dobré, pokud učitel žáky vede a první pětílístek dělají společně. Teprve pokud si je učitel jistý, že žáci pochopili smysl a způsob zpracování, je možné přejít k tomu, že žáci pracují v páru nebo si vytváří každý svůj vlastní pětílístek. (Meredith, Steelová, Temple, Walter, 2007, s. 24)

První řádek je jednoslovné téma, námět – často to bývá podstatné jméno, může se jednat o jméno literární postavy, prostředí, hlavní námět.

Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět). Nejčastěji bývá vyjadřován přídavným jménem.

Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřující děj vztahující se k námětu (co námět dělá nebo co se s ním děje).

Čtvrtá řádka je verš o čtyřech slovech, vztahující se k námětu.

Pátá řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu. Shrnuje do jednoho slova podstatu básně.

Pětílístek čteme jako báseň.

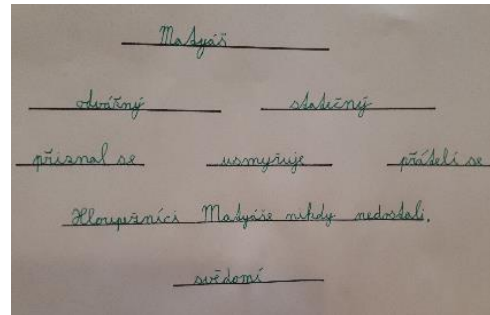
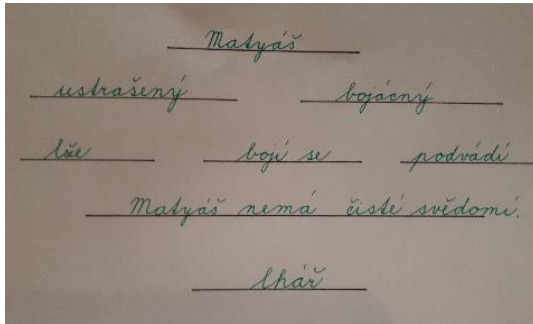
Metodu pětílístek blíže vysvětlím přímo na ukázce z hodiny literární výchovy. S dětmi jsem v letošním školním roce četla knihu Miloše Kratochvíla *Hloupežníci*.¹

Hlavní postavou této knihy je Matyáš, úplně obyčejný kluk. Matyáš se díky jedné lži dostane mezi hloupežníky. Hloupežníci jsou ti, co páchají zlo, naschvály druhým a lžou. Matyáš se v průběhu děje příběhu povahově velice mění. Z důvodu protagonistovy proměny jsem k poznávání knihy *Hloupežníci* zvolila metodu pětílístku. První pětílístek psali žáci po řízeném čtení a společném rozboru části textu. Děti při společné diskusi přicházely na to, jaký Matyáš je. Společné sdílení zcela jistě pomůže žákům, kteří nedokáží natolik vnímat literární dílo více do hloubky a při psaní pětílístku by psali pouze o zjevných vlastnostech, které autor sám zmiňuje. Na základě společné reflexe děti vypracovaly svůj pětílístek o Matyášovi. Druhý pětílístek psaly děti na konci četby, kdy se Matyáš výrazně povahově změnil. Psaní pětílístku opět předcházelo řízené čtení textu a společné sdílení. Při diskusi děti společně odhalily proměnu hlavního hrdiny. Pětílístek děti prezentovaly před třídou a dostaly k němu vždy zpětnou vazbu od spolužáků a od učitele. Po přečtení knihy jsme společně porovnávali pětílístky a děti s velkou radostí a pochopením vnímaly jednak rozdílnost Matyáše na začátku knihy a na jejím konci, jednak rozdílnost pohledu na postavu samu (byť se jednalo o významové nuance). Na základě této metody žáci lépe vnímali postavu, její vývoj v rámci příběhu i další okolnosti, které k této změně přispěly. V rámci reflexe zazněly i pocity oddechu, že se Matyáš změnil, že nezůstal zlý.

Metodu pětílístku využívám v rámci literární výchovy poměrně často. V této formě, kdy jsme mohli díky pětílístku porovnat postavu v rámci vývoje, mi zatím přišla jako nejvhodněji zvolená metoda v rámci naší práce s literární postavou.

¹ Hlavní postavou je chlapec Matyáš Pazdera. Matyáš má tatínka, který vyrábí z porouchaných věcí robotíky, kteří slouží k různým účelům. Bohužel, ani jeden z nich nefunguje. Jednoho z robotíků, který má Matyáše hlídat, aby nemluvil sprostě, Matyáš omylem rozšlápne. Matyáš se bojí tatínkovi přiznat pravdu, a tak rozbitého robotíka schová do kotce ke králíkům a tatínkovi namluví, že za všechno může soused. A tu noc se v jeho pokoji zjeví Hloupežníci, tři hloupí pidikluci, kteří nedělají nic jiného, než že lžou a pomlouvají a vyvádějí zlomyslnosti. Matyáš se díky své lži dostane mezi ně. Několik dnů musí být hloupežník a musí se účastnit jejich zlomyslných akcí. Matyáš má velký strach, ale naštěstí se v něm ozve svědomí a vše se k dobrému obrátí.

(obrázek 2, pětilístek, foto vlastní zdroj)



1. Pětilístek (před změnou) - zpracovala Kristýna M., žákyně 3. D ZŠ Mnichovice

Matyáš

	ustrašený	bojácný
lže	bojí se	podvádí

Matyáš nemá čisté svědomí.

lhář

2. Pětilístek (po změně) – zpracovala Antonie H., žákyně 3. D ZŠ Mnichovice

Matyáš

	odvážný	statečný
přiznal se	usmíruje	přátelí se

Hloupežníci Matyáše nikdy nedostali.

svědomí

Dovednosti rozvíjené metodou pětilístek:

Žák –

1. se rozpomíná na známé informace, které nabyl v průběhu práce s literárním dílem a klade je do souvislostí;
2. vybírá nejpřesnější pojmenování, která vystihují podstatu tématu, jak ji sám vnímá.

Metodou Pětilístek rozvíjíme nejen výše uvedené dovednosti, ale také klíčové kompetence RVP ZV. Konkrétně se jedná o kompetenci k učení, kdy žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Dále rozvíjíme kompetence komunikativní, kdy žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory. Žák se vyjadřuje se výstižně, souvisle, ale také kultivovaně v písemném i ústním projevu. V rámci kompetence personální a sociální si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj. Žák ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl nejen pocitu sebeuspokojení, ale také své sebeúcty. (RVP ZV, 2017, s. 12)

Podobnou metodou, která je obměnou metody pětilístek, je metoda diamant. Tuto metodu zavádí učitel do hodin literatury tehdy, pokud potřebuje žáky naučit rozeznávat, vnímat a odlišovat záporné a kladné vlastnosti námětu, žánru či literární postavy.

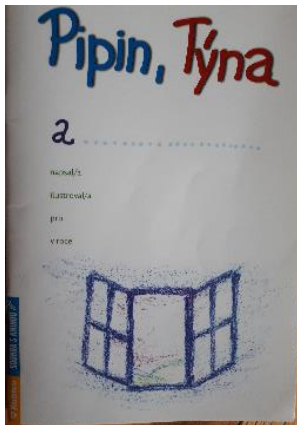
1.10.3 VENNŮV DIAGRAM

Vennův diagram je metoda, která funguje na principu porovnání dvou či více jevů. V literární výchově můžeme metodu využít na porovnání postav literárního díla, srovnání žánrů, porovnání knihy, filmu nebo divadelního představení. Pro tuto metodu využíváme grafický organizér, a to dva či více částečně se překrývající kruhy, do kterých zapisujeme porovnávané vlastnosti. Společné vlastnosti se potkávají v průniku.

Metodu Vennův diagram vysvětlím přímo na ukázce z hodiny literární výchovy.

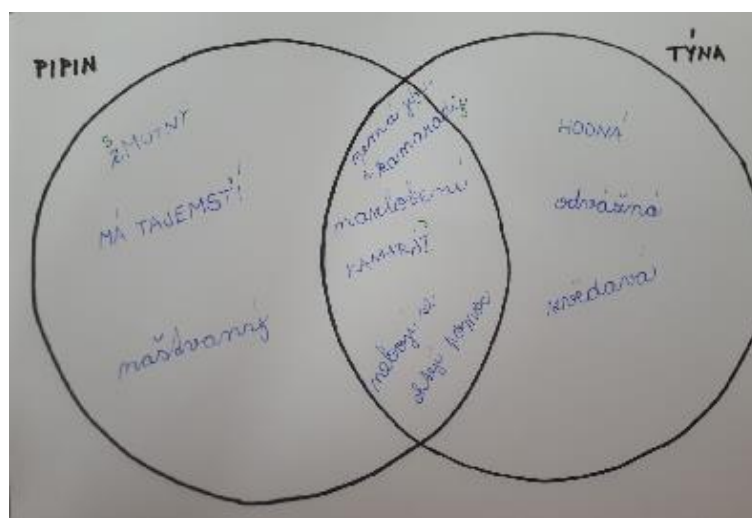
Ve 2. třídě děti dotvářely knihu Pipin, Týna a ... (jméno dítěte, kterému kniha patřila) od spisovatelky Ivy Mrkvičkové.

(obrázek 3, titulní strana knihy, foto vlastní zdroj)



Jedná se o speciální knihu vhodnou pro tvořivé psaní, kdy děti samy jsou spoluautory příběhu. Hlavními postavami knihy je chlapec Pipin a dívka Týna. Díky společnému čtení a dotvářením příběhu jsme odhalovali povahy dětí, jejich zvláštnosti a odlišnosti. Jelikož děti příběh dopisovaly dle vlastní fantazie, musely velice dobře poznat obě postavy, vcítit se do jejich problémů a nezdaru tak, aby příběh dal smysl. Cílem využití metody Vennův diagram bylo, aby žáci pochopili, proč se obě děti spojily, co mohly jeden druhému přinést dobrého, jak si mohly pomoci, kde měly třeba své slabé stránky, kde se vzájemně doplňovaly. Díky metodě Vennův diagram žáci porovnávali jednotlivé postavy příběhu. Pro tuto aktivitu jsem zvolila práci ve dvojicích. Následně žáci sdíleli své postřehy s celou třídou. Vzájemně si doplnili informace, které chyběly. Po celou dobu jsem koordinovala diskusi žáků, doplňovala, upřesňovala a případně vysvětlovala, pokud došlo k nepochopení či nepřesné interpretaci. Cílem hodiny bylo, aby si žáci uvědomili rozdílnost a podobnost postav příběhu, jejich silné a slabé stránky, což jim může být nápomocno v dalším tvůrčím psaní. Na konci hodiny jsem všechny postřehy žáků shrnula. Děti si diagramy umístily na naší třídní nástěnku věnované literární výchově a při další práci se ke svým nápadům vracely.

(obrázek 4, foto vlastní zdroj)



Dovednosti rozvíjené metodou Vennův diagram

Žák –

1. rozlišuje konkrétní společné a rozdílné vlastnosti dvou a více jevů;
2. zobecňuje nebo konkretizuje.

Kromě uvedených dovedností, rozvíjíme také klíčové kompetence uvedené v RVP ZV. Touto metodou posilujeme kompetenci k učení tím, že žák vyhledává a třídí informace, samostatně pozoruje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry. Dále rozvíjíme kompetenci řešení problému, neboť žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky. Kompetence komunikativní, personální a sociální jsou rozvíjeny díky kooperaci ve dvojici a ve skupině, respektování názoru druhého a vnímání druhého.

1.10.4 KLÍČOVÁ SLOVA

Tato výuková metoda spočívá v tom, že učitel vybere čtyři až pět klíčových pojmů, které souvisí s tématem hodiny literární výchovy a napíše je na tabuli nebo na lístečky, které rozdá žákům do skupiny. Klíčová slova by měla vycházet z úryvku textu, mohou popisovat hlavní postavu nebo mohou blíže určovat žánr. Žáci mají určitý čas na to, aby zjistili, jak mohou tyto pojmy společně souviset.

Klíčová slova využívám ve svých hodinách literární výchovy velice ráda a často. Naladím si tak žáky na téma hodiny, vtáhnu je hned od začátku do tématu hodiny a pracuji i s jejich prekoncepty. Klíčová slova používáme ve fázi hodiny evokace.

Klíčová slova vysvětlím na ukázce hodiny literární výchovy, kterou jsem si připravila pro žáky 2. třídě ZŠ. Tentokrát jsem se nechala inspirovat ukázkovou hodinou Ondřeje Hníka z knihy Hravá interpretace. Využila jsem podobný námět hodiny a zpracovala dle vlastního uvážení.

Cíl hodiny: Rozluštit šifru. Rozpoznat známou pohádku. Zpaměti si „přehrát“ pohádkový text. Uvědomit si, posloupnost jednotlivých dějových pasáží. Pohádku převyprávět.

Na začátku hodiny čtení jsem na každou lavici položila jednu obálku. Na obálce byl nápis „Poznáš pohádku?“. V obálce byly vložené lístečky s klíčovými slovy, které souvisely s pohádkou, tématem hodiny. Úkolem žáků bylo tyto lístečky rozšifrovat. Jelikož to bylo naše první setkání s touto činností, měla celá třída stejný úkol. Pokud by byla skupina v této činnosti již zdatná, zvolila bych variantu, kdy má každá dvojice jinou šifru.

Klíčová slova:

kaše – dům – dívka – přetékat – jahody - babička – matka – chleba - vesnice

Žáci si otevřeli obálky, přečetli si klíčová slova a na základě vlastní předchozí zkušenosti rozluštili společně šifru, tedy název pohádky – Hrnečku, vař!. Jelikož se jedná o známou pohádku, děti si poměrně rychle uvědomily, že šifry je třeba seřadit do správného pořadí. Poté jsem nechala žákům čas, aby si společně ve dvojici převyprávěli pohádku. Po uplynutí daného času jsme si pohádku převyprávěli společně. Nakonec jsme si pohádku přečetli. Děti měli možnost porovnat, jak a v čem se naše vyprávění lišilo od uměleckého textu. Touto aktivitou upevňujeme u dětí logiku textové výpovědi, neboť děti musí zapojit paměť i cit pro vyprávění.

Dovednosti rozvíjené metodou klíčová slova:

Žák –

1. propojuje nabízená slova navzájem i se svou zkušeností a tvoří si vlastní závěry
2. obhájí svůj nápad vhodnou argumentací, předloží důkazy;
3. ze svého přesvědčení dokáže ustoupit, pokud mu někdo předloží vhodnější;

4. posoudí, v čem se jeho nápad potvrdil a v čem ne;
5. formuluje si vlastní otázky k tématu. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 30)

Kromě výše uvedených dovedností rozvíjíme u žáků metodou klíčových slov kompetence k řešení problémů tím, že žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Dále samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení. Další rozvíjenou kompetencí je kompetence personální a sociální, kdy se žák podílí na společné diskusi v malé skupině a přispívá i k debatě celé třídy. Žák také chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. V neposlední řadě je rozvíjena kompetence komunikativní, neboť žák je veden k rozhovoru ve dvojici, následně v celé skupině. (RVP ZV, 2017, s. 13)

S klíčovými slovy lze pracovat samozřejmě i jiným způsobem, než je výše popsáno. Z textu, který bude následně čten v hodině literární výchovy, vybere učitel 4 - 5 klíčových slov. Učitel nechá žáky ve dvojicích nebo v menších skupinkách přemýšlet, jak daná klíčová slova spolu souvisí. Žáci zkusí společně evokovat možný příběh na jejich pozadí. Příběhy žáci sdílí ve větší skupině. Po přečtení literárního díla mohou žáci porovnat svůj příběh a příběh autorův. V závěru vyučovací hodiny je nutné, aby se učitel s žáky vrátil opět k evokaci a došlo ke společnému zhodnocení práce.

1.10.5 PŘEDVÍDÁNÍ

Předvídání je metoda, jež využívá asociací a představ o daném tématu. Některé představy aktivizují v mozku spoje paměťově spojené s probíranou látkou, jiné jsou tvořivější povahy, vzniká při nich něco nového. Předvídání je pro děti velice zajímavou činností. (Zormanová, 2012, s. 127)

Tuto metodu lze využít před samotným čtením nebo v jeho průběhu. Na začátku čtení mohou žáci předvídat z ilustrace na obalu knihy, z anotace, z názvu knihy nebo z ukázky textu. Žáci mohou předvídat, o čem asi kniha bude, kdo bude hlavní postavou, kde se bude příběh odehrávat. V průběhu čtení učitel zastavuje a vyzývá žáky, aby předvíдали, jak bude příběh pokračovat dál. Učitel by měl vždy dbát na to, aby předvídání žáka bylo

opřeno o důkaz z textu, aby se nejednalo o pouhé hádání. Po přečtení předvídané pasáže je vhodné, aby učitel opět vyzval žáky k diskusi. Učitel klade vhodné otázky vztahující se k literárnímu textu.

Příklad: Naplnila se vaše předpověď? Proč se předpověď nenaplnila? Opomněli jste na nějaký důležitý důkaz? Změnil se váš pohled na hlavní postavu? Jak se postava změnila?

V některé odborné literatuře se uvádí, že si žáci mohou své předpovědi a důkazy zapisovat do tabulky předpovědí. I v tomto případě je nutné, aby žáci následně o své práci diskutovali pod vedením učitele, aby své myšlenky analyzovali společně. Cílem literární výchovy je naučit žáky správné interpretaci textu, čehož bez vhodného vedení učitelem sám žák nedokáže.

Jak bude příběh pokračovat?	Jaké máš pro to důkazy?	Jak příběh skutečně pokračoval?
-----------------------------	-------------------------	---------------------------------

(obrázek 5, tabulka předpovědí, foto vlastní zdroj)

Jak asi bude příběh pokračovat?	Mažyaš řekne Sátoni, že se udělá Milínský, když střílel bombony.
Jaké máš pro to důkazy (z textu)	Zadíval se na špaslíka, že kterému Milínský sestřelil cepičku.
Jak příběh doopravdy pokračuje?	Lyedl to na pana Havelíka ale povedlo se mu to až naposledy. Do Havelíka somu se popravě rozíratě pohádali.

Domnívám se, že metodu předvídání lze využít při čtení s dětmi velice často, a to již od útlého věku, tedy již při čtení v rodině nebo v předškolním zařízení. Díky této metodě rozvíjíme u dětí fantazii a vedeme je ke čtení s porozuměním.

Metodu Předvídání blíže specifikuji na ukázce z hodiny literární výchovy, kterou jsem si připravila pro žáky 2. třídy ZŠ.

Předvídání jsem zařadila do fáze evokační, tedy na začátek hodiny čtení, abych žáky naladila na společnou práci s literárním textem. Pro hodinu čtení jsem zvolila knihu „Jak zvířata spí“ od spisovatele Jiřího Dvořáka. Tuto knihu jsem zvolila záměrně v rámci celotýdenního projektového vyučování na téma „Svět zvířat“.

(obrázek 6, titulní strana knihy, foto vlastní zdroj)



1. část:

Učitel: Dnes jsem si pro vás připravila opravdu zajímavou knihu.

Učitel ukáže knihu, zatím se zakrytým názvem.

Podívejte se na obrázek na titulní straně a zkuste se zamyslet nad tím, o čem by kniha mohla být a proč? Jaké máš ke svému tvrzení důkazy?

Žáci: Předvídají z obrázku titulní strany.

Učitel: Vhodně zvolenými otázkami navádí žáky k dalším domněnkám a dalšímu předvídání. Teprve pak odhalí žákům název knihy.

Učitel: Vede s žáky diskusi a klade jim vhodné otázky.

Příklad: Potvrdila se tvoje domněnka? Jaký důkaz ti pomohl k odhalení názvu knihy? Jak myslíš, že zvířata spí? Myslíš si, že spí všechna zvířata stejně? Je rozdíl mezi tím, jak spí člověk a jak spí zvířátka? Máš nějaký důkaz pro své tvrzení?

Žák přináší své zkušenosti ze života nebo z předchozí četby.

2. část:

Učitel: Ukáže žákům ilustraci k části textu s názvem „Tuleň“. Učitel vyzve žáky, aby podle ilustrace předvídali, jak tuleni spí. Svá tvrzení by měli opřít o důkaz z ilustrace. Učitel opět navádí žáky vhodnými otázkami.

Žáci: Diskutují k ilustraci.

Učitel: Přečte vyprávění o tom, jak tuleň spí.

Jako by se zavrtal do peřin: tuleň, když si chce zdřímnout, se schová pod vodu. Nozdry zavře záklopkou, aby mu do nich nenateklo, a půlku mozku vypne: polospí. Probudí se jen, když se potřebuje nadechnout – mladí tuleni za čtvrt hodiny, dospělí vydrží i půlhodinku. Rychle se nalokat vzduchu – pozor, aby se někde neobjevil lední medvěd! – a zase zpátky dolů. Do hloubky moře a dřímoty. Tam, kam za ním nikdo nemůže.

(Dvořák, Štumpfová, 2014, s. 9-10)

Učitel: vede žáky k tomu, aby společnou diskusí přemýšleli o přečteném úryvku literárního textu.

Příklad: V čem se potvrdilo naše předvídání o spaní tuleně? V čem jsme se mýlili? Co nového jsme se o spaní tuleně dozvěděli? Co jsme mohli vyčíst z ilustrace? Co jsme vyčíst z ilustrace nemohli?

Žáci: Společně sdílí své postřehy z četby a vnímají, jak jim k vnímání čteného textu pomohla ilustrace. Co naopak z ilustrace vyčíst nešlo a žáci se dozvěděli pouze v textu.

Učitel: Nyní Vám přečtu ukázkou ještě jednou. Zkuste se tentokrát soustředit na to, jak autor popisuje chování tuleně. Jaká slova používá. Používá nějaké přirovnání? Pokud ano jaká? Jak vyjadřuje napětí a strach tuleně? Jaká slova autor používá pro to, aby nás ujistil, že se tuleň cítí v bezpečí.

Metodu předvídání lze samozřejmě využít i jiným způsobem než je patrné z výše uvedené ukázky. Často se v literární výchově používána při čtení literárního textu, jehož textová linie je v dějově zajímavém momentu tzv. ustřižena. Žáci pak domýšlí, jak by příběh mohl pokračovat. V tomto případě řízené čtení předchází metodě předvídání.

Tuto druhou možnost využití metody nastíním na ukázce z Čítanky pro 3. ročník, nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, s. r. o.

Pýcha třídy – Mária Ďuríčková - Není škola jako škola (a není žák jako žák)

Učitel: Dnes budeme číst příběh, který se jmenuje „Pýcha třídy“. O čem by mohl dnešní příběh být? Proč si to myslíš?

Žáci: Sdílí nápady, které je v souvislosti s názvem příběhu napadají. Žáci ve většině případů přicházeli s nápadem, že příběh je o někom, kdo vykonal pro třídu něco výjimečného, uměl něco zvláštního a speciálního. Většinou se jednalo o žáka, který je součástí třídy.

Učitel: Čte metodou řízeného čtení.

1. Jen těžko se najde nepříjemnější předmět, než je sloh. Skoro nikdo ho nemá rád. Ale na druhé straně v každé třídě se najde někdo, kdo sloh přímo zbožňuje. Takovou výjimkou je Míša Pavelka.

Učitel: Jak rozumíte slovnímu spojení „nepříjemnější předmět“? Zkus vysvětlit jinými slovy. Jaký máš vztah ke slohu ty? Máš sloh rád nebo je to také nepříjemný předmět? Proč tomu tak je? Je i v naší třídě někdo, kdo sloh zbožňuje? Jak to poznáš? Jak se to projevuje?

Učitel čte metodou řízeného čtení.

2. Míša, největší nemešlo na světě. Při závodění je vždy poslední, ale slohy píše bez chyby! Neuplave ani dva metry, ale slohovou práci natáhne i na tři stránky! Vyšplhat se – nevyšplhá ani zaboža, ale sloh vystřihne takový, že ho dávají za vzor všem žákům! Může být něco nesnesitelnějšího? Na Míšu Pavelku se mračí celá třída a on je z toho moc smutný.

Učitel: Kdo je Míša? A co jsme se o Míšovi dozvěděli? Co Míšovi jde? Co Míšovi nejde? Jaké má Míša postavení ve třídě?

Žáci: Díky předchozímu čtení nyní popisují přímou charakteristiku hlavní postavy příběhu. Dále žáci sdílí, jak se Míša ve třídě cítí, jaké má ve třídě postavení.

Učitel čte metodou řízeného čtení.

3. Minulý týden dostali žáci úkol napsat slohovou práci o lese. Míša napsal takový sloh, že ho paní učitelka (jak taky jinak!) četla nahlas před celou třídou. Les, co rostl hned za oknem, všechno slyšel a ke svému údivu se dozvěděl, co o sobě ani sám nevěděl. Dozvěděl se, že Les je jako město, protože má obyvatele v přízemí, ve sklepech i v poschodí; dozvěděl se, že má velmi rozvinutou dopravu pozemní, podzemní, vzdušnou i říční...

Učitel: Podle čeho jsme poznali, že Míša napsal dobrý sloh? Co se Les o sobě dozvěděl? Jak rozumíš tomu, že Les má sklep, poschodí a přízemí? Zkus vysvětlit. Co znamená, že Les má rozvinutou dopravu? K čemu autor přirovnal Les? Našel bys jiné přirovnání? K čemu bychom mohli Les přirovnat?

Žáci:

Učitel: Nyní Vám rozdám krátký pracovní list. Na začátku listu je pokračování našeho příběhu. Každý si sám pro sebe pokračování přečtete.

4. To všechno se Lesu tak líbilo, že k jedničce od paní učitelky nabídl Míšovi za ten sloh ještě jednu zvláštní odměnu:...

Zkus vymyslet, jak by mohl příběh pokračovat. Nezapomeň se opřít o důkazy v textu. Připomeň si, co už o Míšovi víš.

Žáci: Každý samostatně pracuje na pokračování příběhu.

Po uplynutí stanovené doby se žáci sejdou společně s učitelem na koberci. Učitel dá žákům prostor ke sdílení svých příběhů. Žáci společně naslouchají příběhům svých spolužáků. Mohou se ptát, zjišťovat okolnosti děje, upřesňovat, pokud něčemu v příběhu svého kamaráda nerozumějí. Učitel vede žáky k tomu, aby příběh byl opravdu postavený na důkazech, aby nešlo „pouze“ o vymýšlení a dohadování.

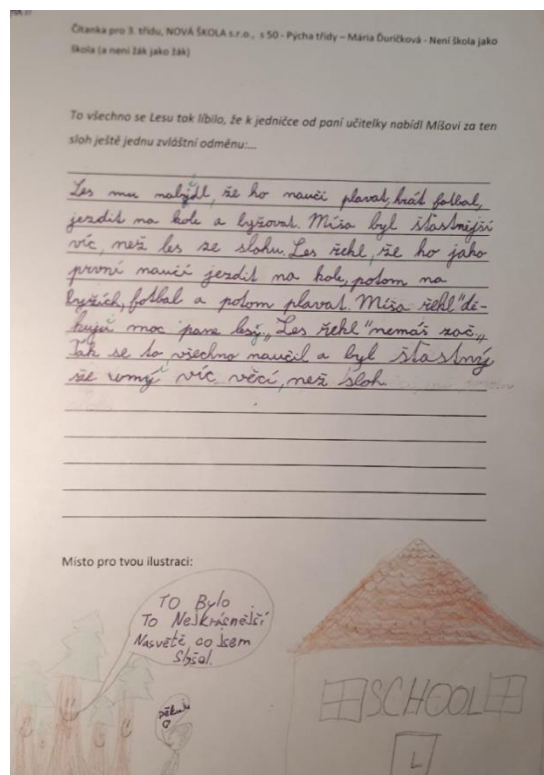
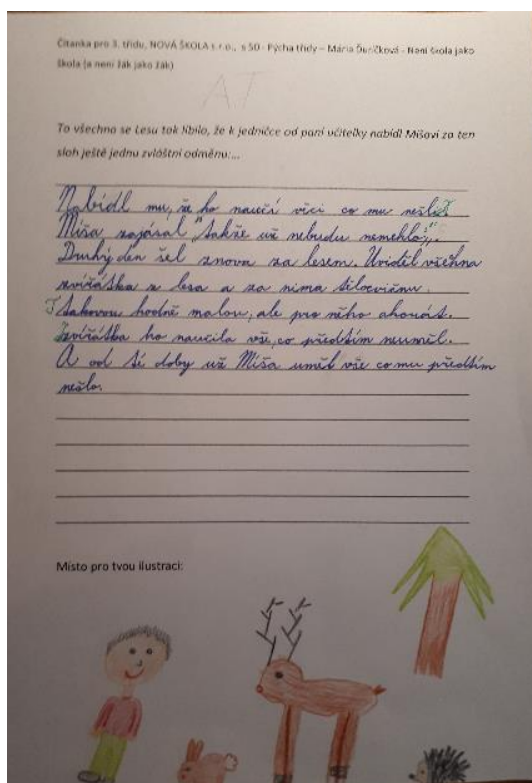
Učitel: Nyní si utvořte dvojice a metodou párového čtení si dočtete příběh. Při metodě párového čtení se žáci střídají ve čtení po větě. Čtou tichým hlasem, aby se slyšeli pouze vzájemně a nerušili tak ostatní čtenáře ve třídě. Vhodné je v tomto případě spárovat zdatného čtenáře a čtenáře slabšího.

5. „Splním ti tři přání.“ Míša Pavelka se převelice zaradoval a bez dlouhého přemýšlení řekl“ „Chtěl bych běhat jako jelen. Chtěl bych plavat jako ryba. Chtěl bych lézt po stromech jako veverka.“ Co Les slíbil, také splnil. Od těch dob Míša Pavelka běhá jako jelen a plave jako ryba. Vyhrál místní i okresní školní závody v běhu a plavání. Po stromech hopká jako veverka, roztrhal už troje trenýrky. Ale co na tom! Hlavně, že spolužáci ho teď mají rádi a pokládají ho za pýchu třídy. (Čítanka pro 3. třídu, NOVÁ ŠKOLA s. r. o., 2004, s. 50)

Na základě společně vedené diskuse rozebíráme, v čem se žáci v pokračování příběhu shodli a v čem se rozešli. Jaká informace o Míšovi, škole a jeho spolužácích jim pomohla vést příběh právě tímto směrem.

Příklad: Změnil se pohled na Míšu a jeho spolužáky po přečtení textu? Jak? Jak vnímáš to, že Les nabídl Míšovi pomoc? Je to reálné? Může ti Les splnit přání? Co by sis přál ty, kdyby ses dostal do stejné situace?

Diskuse a spektrum otázek, které si učitel dopředu připraví k textové ukázce je značné. Záleží vždy na tom, jaký cíl hodiny si učitel stanoví. Hodina může být zaměřena více na práci s literárním textem a využití jazykových prostředků. Nebo je hodina a volba textu více zaměřena na obsah a na základě čteného se v kolektivu řeší například vzájemné vztahy ve třídě. (obrázek 7, práce žáků 3. D ZŠ T. G. M Mnichovice, foto vlastní zdroj) ²



² Texty jsou součástí Přílohy 1

Dovednosti rozvíjené metodou předvídání

Žák –

1. odlišuje v textu podstatné od nepodstatného;
2. hledá indikátory změny vývoje děje;
3. hledá důkazy pro svá tvrzení;
4. písemně či ústně formuluje své myšlenky;
5. porovnává své názory s názory ostatních;
6. propojuje vodítka z textu se svou vlastní či literární zkušeností a tím zdůvodňuje svou předpověď. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, s. 12)

Metodou Předvídání rozvíjíme kompetence učení tím, že žák si díky této metodě uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. V rámci kompetence řešení problému rozvíjíme u žáka samostatnost k řešení problému a volbu způsobů řešení. Žák se učí k řešení problémů využít logické, matematické a empirické postupy. V rámci kompetence komunikativní se učí žák formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Žák se učí vyjadřovat výstižně, souvisle a kultivovaně. V rámci kompetence sociální se žák učí přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy. Učí se chápat potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu. Žák se učí oceňovat zkušenosti druhých lidí, učí se respektovat různá hlediska a názory. (RVP ZV, 2017, s. 13)

1.10.6 KOSTKA

Metodu kostka lze aplikovat do literární výchovy různým způsobem. Podle lektorů kritického myšlení je vhodné použít pro tuto metodu klasickou hrací kostku, která nese na svých stranách výzvy, které aktivují žáka v přemýšlení o literárním textu, postavě nebo žánru. Na kostce jsou uvedeny výzvy - POPIŠ, POROVNEJ, ASOCIUJ, ANALYZUJ, APLIKUJ, ARGUMENTUJ PRO A PROTI.

Tato metoda je úžasnou strategií, neboť dává žákům možnost podívat se na námět z různých pohledů, z různých hledisek. Záleží pak na učiteli a na tématu, o kterém se v rámci literární výchovy diskutuje, zda opravdu žáci kostkou hází a plní úkoly náhodně nebo pořadí výzev na kostce určuje učitel sám.

Já ve své praxi používám metodu kostka trochu jiným způsobem. Využívám spíše jednotlivých výzev, které si sama uspořádám v práci se svými žáky tak, jak mi v hodině vyhovuje a jak potřebuji svou hodinu směřovat. Jelikož učím na 1. stupni ZŠ pracuji se svými žáky pouze s některými dovednostmi v rámci metody kostka.

Metodu kostka blíže popíši na hodině literární výchovy, kterou jsem si připravila a odučila ve 3. třídě ZŠ. Inspirací mi byla ukázková hodina zpracovaná Ondřejem Hníkem v knize Hravá interpretace.

Cíl: Uplatnění a reflexe vlastních čtenářských či posluchačských zkušeností. Zapojení fantazie žáka, práce s prekoncepty žáka, zapojení analytického myšlení žáka, práce s asociací

1. úkol:

Učitel: Podívej se teď na následující ilustraci a zkus ji nyní popsat. Zkus popsat vše, co vidíš, barvy, tvar, množství, cokoliv tě v souvislosti s obrázkem a jeho popisem napadá.

(obrázek 8, zdroj <https://g.cz/5-magickyh-lesu-jako-z-pohadky/> 18. 1. 2020)



V příručkách kritického myšlení je doporučováno využít po každém zadání úkolu metody volného psaní. Jedná se o činnost, kdy žák po stanovenou dobu zapisuje všechny své myšlenky týkající se zadaného úkolu. Já osobně volím variantu brainstormingu, kdy s dětmi

společně diskutujeme nad jejich nápady a příspěvky. Mám možnost diskusi koordinovat, vnímat, jak žáci úkol pochopili a mohu je směřovat za cílem hodiny.

2. úkol:

Učitel: Podívej se na ilustraci ještě jednou a zkus obrázek porovnat s nějakou svou zkušeností z četby. Už jsi někdy v nějakém textu viděl podobný obrázek? Kde to bylo? Čemu se obrázek podobá? K čemu bys obrázek připodobnil?

3. úkol:

Učitel: Když si se na ilustraci podíváš, co tě napadne jako první? Jaké pocity v tobě obrázek vzbuzuje? Zkus sdílet všechny své nápady a asociace, nic není špatně.

4. úkol:

Učitel: Zkus se zamyslet nad tím, jaký příběh, jaká pohádka by se mohla v podobném prostředí odehrávat? Znáš takovou pohádku? Zkus si vzpomenout na její děj.

5. úkol:

Učitel: Zkus vymyslet co nejvíce přídavných jmen, která by charakterizovala ilustraci.

Postupně jsme s žáky prošli všechny úkoly. Děti postupně vyvodily, že obrázek působí ponurným, až strašidelným dojmem, což je typické pro některé pohádky nebo příběhy s napětím. Většina dětí dokázala připodobnit obrázek k některé známé pohádce. Děti zmiňovaly hlavně pohádku O perníkové chaloupce, O Červené karkulce, O dvanácti měsíčkách.

Přestože se jedná o poměrně jednoduchý úkol, kdy žák identifikuje krajinu na obrázku, má tato činnost mnohem rozsáhlejší dosah. Na základě literárního prostoru se učí žák chápat celý žánr. Žák má vytvořeny své vlastní čtenářské a posluchačské prekoncepty, které nyní může využít a zapojit. Důležitou roli zde hraje učitel, vhodně kladené otázky a vedení žáků diskusí.

Na tuto část by měl učitel navázat další připravenou prací, a to například četbou pohádky, pro kterou je typický právě temný a ponurý les, napětí, strach, obavy. Během četby se děti snaží odhalit místa, kde autor popisuje ponurost lesa. Učitel vede žáky k tomu, aby žáci odhalili slova, kterými autor popisuje les, jeho temnotu a tajemnost.

Další možností je, aby děti, na základě vhodně zvolených klíčových slov, napsaly ve dvojicích pohádku nebo příběh, který by se mohl odehrávat na pozadí právě takto ponurého lesa.

Metodu kostka můžeme v hodině literární výchovy použít samozřejmě i jiným způsobem, a to přímo při samotné práci s literárním textem. Tato metoda může učitele inspirovat při vymýšlení dialogu s dílem. Využití metody v této formě popíšu na ukázce práce s textem ve 3. třídě.

Ve 3. třídě jsem s dětmi četla knihu od spisovatelky Evy Papouškové – Kosprd a Telecí.³

(obrázek 9, titulní strana knihy, foto vlastní zdroj)



Před čtením ve fázi evokace:

Učitel: Dnes začneme pracovat s novou knihou, která se jmenuje Kosprd a Telecí.

1. Asociuj: Co vás napadne (jaké asociace vás napadnou), když se řekne Kosprd a Telecí? Kdo nebo co by to mohlo být? O čem nebo o kom asi kniha bude?

³ Malý Kosprd, hrdina knížky, nejraději tráví volný čas u tatínka v dílně, kde pomáhá při výrobě vzducholodi. Jednoho dne si však rodiče uvědomí, že život v dílně není úplně ideální pro vývoj malého chlapce a rozhodnou, že jejich syn musí začít chodit do školky. Toto rozhodnutí se malému Kosprdovi vůbec nelíbí, a velmi hlasitě protestuje, především při příchodu do školky. Malý Kosprd má velké štěstí, protože hned první den ve školce potká báječnou kamarádku jménem Telecí, která má hlavu plnou nápadů a mnoho fantazie k tomu. Kniha velice vtipně popisuje každodenní momenty z mateřské školy. Autor s nadsázkou a s humorem popisuje život předškoláků a jejich nápady, které občas způsobují dospělým vrásky a starosti.

Po přečtení 1. kapitoly ⁴

2. Popiš: Jak byste charakterizovali postavu Kosprda. Co jste se Kosprdovi dozvěděli? Zkuste Kosprda popsat. Jak vypadá? Jaký je?

3. Porovnej: Zkuste si vzpomenout na den, kdy jste šli poprvé do školky. Zkuste nyní porovnat, jak se první den choval Kosprd a jak jste se chovali ve školce vy? V čem se vaše chování shoduje? V čem se liší?

4. Analyzuj: Zamyslete se nad chováním Kosprda. Choval se správně? Jak byste se chovali ve stejné situaci? Co byste Kosprdovi doporučili?

Podobným způsobem lze s metodou kostka pracovat i v průběhu další četby. Čím více čtenář poznává hlavní a vedlejší postavy a proniká do děje příběhu, tím lépe může popisovat prostředí a postavy, porovnávat postavy a analyzovat jejich chování. Chápe více linii příběhu, důvody chování postav a další drobné nuance, na které by během běžného čtení nebyl čas a prostor. Vhodným vedením učitele tak žák proniká více do hloubky příběhu a nestačí mu pouze povrchové a zřejmé informace, které autor zmiňuje přímo v textu.

Dovednosti rozvíjené metodou kostka

Žák –

1. Píše nebo mluví o tématu po celý stanovený čas;
2. drží se tématu, případně se k němu vždy snaží vrátet;
3. formuluje myšlenky;
4. formuluje své vědomosti i pocity;
5. nalézá shodné a rozdílné prvky;
6. rozvíjí fantazii;
7. učí se hledat důkazy pro svá tvrzení, argumentuje;
8. rozlišuje mezi popisem, asociacemi, aplikacemi, analýzou a argumentací. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, 28)

⁴ Text je součástí Přílohy 2

Metodou Kostka rozvíjíme mnoho důležitých kompetencí, které jsou uvedeny v RVP ZV. V rámci kompetence učení u žáka rozvíjíme schopnost operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí. V rámci kompetence učení žák rozvíjí a využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Touto aktivitou rozvíjíme u žáka kritické myšlení. V rámci kompetence komunikativní, personální a sociální je touto metodou u žáka rozvíjena nutnost kooperace ve skupině, respektování názoru druhé člověka.

1.11 JAK OTÁZKY OVLIVŇUJÍ KRITICKÉ MYŠLENÍ

Jest lépe klást některé otázky, než znát všechny odpovědi. James Thurber

Velice silnou zbraní, která dokáže povzbuzovat, ale zároveň i potlačovat kritické myšlení (nejen v literární výchově), jsou otázky. Někdo by se mohl zeptat: „Co můžeme asi tak otázkou zkazit?“ Špatně položenou otázkou můžeme zkazit úplně vše. Můžeme svého žáka zastavit v procesu myšlení, zarazit tok jeho myšlenek, či dokonce zabrzdit v otevřenosti svého projevu.

Otázky vyžadující od žáků pouhé odříkávání naučené látky nebo omezující jejich myšlenkové procesy dávají žákům najevo, že myslet je zbytečné. Žáci poměrně brzy odhalí, co učitel očekává, jaká má být správná odpověď, a nepřinutí se přemýšlet. Naopak otázky, které nabádají k přemýšlení, dohadům a spekulacím nutí žáky vytvářet si představy, zvyšují úroveň myšlení žáků a učí je, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní i pro ostatní.

Během svých hospitačních a náslechoých praxí jsem se často setkala s tím, že učitelé ve svých třídách pokládají otázky vyžadující buď doslovnou odpověď, nebo otázku na prostá fakta. „Kdo je autorem knihy Babička?“ „Jaká je hlavní postava knihy Emilovy skopičiny?“ Žáci poměrně brzy poznají, jaká úroveň myšlení se po nich vyžaduje, a na tu se pak zaměřují. Pokud učitel během hodiny literární výchovy vyžaduje od svých žáků většinou odpovědi bez souvislostí, bez objasnění a vysvětlení, začnou žáci tento typ myšlení preferovat. Neznamená to, že se žáků nesmíme zeptat na fakta, i ta mají v literární výchově samozřejmě své místo. Jen je potřeba otázky vhodně promyslet a mít na mysli, že faktické otázky by neměly v hodině převažovat. Pokud je učitel použije, měla by následovat další otázka, která již žáka nutí k hlubšímu přemýšlení o literárním díle. „Charakterizuj postavu Lucinky v knize Lucka Luciperka.“ „Porovnej povahové vlastnosti Emila a jeho sestry Idy.“

Psycholog V. Snětkov (Snětkov, 1999, s. 92) popisuje sdělený význam otázky jako *sumu všech možných odpovědí implikovaných otázkou*. Z toho plyne, že *dobrá otázka je taková otázka, která vytváří široký prostor pro možné alternativy*. (Zagašev, 2001, KL5)

J. Gilford, odborník zabývající se lidským intelektem, se domnívá, že *žít znamená mít problémy a řešit problémy znamená intelektuálně růst*. K této myšlence dodává profesor psychologie L. Vecker toto: *Otázky jsou psychologickou reflexí neurčitosti těch předmětných vztahů, které budou otevřeny a vyjasněny následným myšlenkovým procesem*. (Vecker 1998, s. 6) Z toho plyne, že otázka odstartuje kognitivní činnost zaměřenou na řešení problémů a objasnění konkrétních neurčitostí. Otázka však také pomáhá problém definovat a formulovat.

Pomocí otázek si lidé staví mosty k neznámému. Toto neznámé může někdy vypadat lákavě, jindy děsivě. Původ slova „question“, přinejmenším v angličtině, tedy naznačuje hledání, jehož výsledek je nejistý. Nejistota je nedílnou součástí moderního, rychle se měnícího světa. Je tedy nesmírně důležité, abychom se naučili dobře se ptát.

Jak se tedy správně ptát? Igor Zagašev, lektor kritického myšlení, se tématem kladení otázek dlouhodobě zabýval. Dle jeho názoru by se učitel měl snažit používat otevřené, kreativní otázky, na něž může existovat několik odpovědí a které neznemožňují následný dialog. (Zagašev, KL 5, 2001)

Další možností je dle Smithové (1999, s. 149) používat tzv. colombovské otázky. Tyto otázky začínají například slovy „Mimochodem“, „Zajímalo by mě“, „Tak mě napadlo“. Jsou zdánlivě neadresné. Tímto způsobem dává učitel najevo svým žákům, že mají společný zájem a že je stejně jako oni zvědavý na odpověď.

Kladení otázek se neučí pouze učitel, ale cílem je tuto schopnost předat i svým žákům. Žáci se musí naučit vhodně klást otázku tak, aby se dostali k požadovanému cíli. Učitel organizuje práci tak, aby žáci byli schopni sestavit seznam otázek, který později vymezuje zónu již zmíněného „hledání“ a směr, kterým se v poznání literárního díla ubírají.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce uvedu ukázky z hodin literární výchovy na 1. stupni základní školy, které jsem připravila a zpracovala na základě teoretických poznatků i praktických zkušeností získaných v průběhu své pedagogické praxe, dále pak během studia na VŠ a díky kurzu kritického myšlení. Součástí obou prezentovaných hodin je metodika práce, výstupy žáků, hodnocení a shrnutí pozitiv, negativ či úskalí, která se mohou objevit. V obou prezentovaných přípravách jsou použity metody kritického myšlení. Obě výukové lekce jsem odučila ve 3. třídě Základní školy T. G. Masaryka v Mnichovicích.

2.1 EZOPOVY BAJKY – JIŘÍ ŽÁČEK – ADOLF BORN

2.1.1 VOLBA KNIHY

Ezopovy bajky mě provázejí celý můj dospělý život. Jsou nedílnou součástí mé knihovny. Adaptace tradovaných antických bajek od Jiřího Žáčka mě zaujala svým zpracováním, vhodným textem a krásnými ilustracemi od Adolfa Borna. Žáčkovo zpracování bajek je odlišné tím, že v závěru bajky není uvedeno ponaučení, jak například uvádí ve svém zpracování Pavel Šrut. V názvu bajky Žáček uvádí podtitulek (aneb), který již čtenáře naláká a částečně odhaluje ponaučení. V závěru bajek je většinou ponaučení uvedeno v přímé řeči některé postavy příběhu.

2.1.2 ŽÁNŘ

Bajka je krátké alegorické vyprávění ve verších nebo v próze. V bajce nejčastěji vystupují zvířata, rostliny nebo věci s lidskými vlastnostmi. Bajka má výchovný charakter, vyplývá z ní ponaučení – mnohdy kritické vůči jedinci či společnosti, zároveň však nabízí nápravu těchto chyb. Bajka je považována za jeden z nejstarších literárních žánrů. Ezop žil v 6. století před naším letopočtem. Původně to byl otrok. Poté co dostal od svého pána svobodu, skládal a vymýšlel bajky, které přednášel ústně. Jeho bajky byly písemně zpracovány až ve 3. st. př. n. l., autorem svitků byl Demétrios Falerón. Ezopovy bajky byly přepracovány mnoha autory evropskými i českými. (Žáček, 2015, s. 94)

2.1.3 METODICKÝ POSTUP PRÁCE S TEXTEM

<p>Vzdělávací oblast – Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Předmět/téma: Literární výchova</p>
<p>Třída: 3. třída</p>
<p>Vybraný text: Ezopovy bajky - Jiří Žáček O lvu a myšce aneb Jak se vyplácí být laskavý</p>
<p>Výchovné a vzdělávací cíle: Žák: uvědomí si hlavní znaky žánru bajky; rozpozná a pochopí ponaučení z bajky; kooperuje ve skupině.</p>
<p>Cíl RVP: Očekávané výstupy 1. období: ČJL-3-3-02 žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu ČJL-3-3-04 žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</p> <p>Učivo Komunikační složka učiva - poslech literárních textů; zážitkové čtení a naslouchání; tvořivé činnosti s literárním textem. Nauková složka učiva - žák poznává rysy bajky přes četbu textu a přes reflektivní dialog o této četbě. Formativní složka učiva: žák přemýšlí o vzorcích chování.</p>
<p>Metody práce: Metody slovní – práce s textem, dialogická metoda, heuristická metoda, dramatizace</p>
<p>Použité organizační formy: frontální: řízené čtení – dialog učitele a žáků o literárním díle</p>

<p>individuální práce žáků;</p> <p>skupinová práce žáků.</p>
<p>Časová dotace: blok min 60 minut</p> <p>možno využít i v projektovém dni</p> <p>Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova</p>
<p>Využité metody RWCT:</p> <p>brainstorming, řízené čtení, předvídání, mezipředmětové vztahy – propojení literární, výtvarné a dramatické výchovy</p>
<p>Materiálně-didaktické prostředky:</p> <p>ŽÁČEK, Jiří. <i>Ezopovy bajky</i>. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, [2015]. ISBN 978-80-7391-987-0.</p>
<p>Způsoby hodnocení:</p> <p>Slovní – zpětná vazba, ocenění/ pochvala</p>

Ve 2. třídě jsem s dětmi četla Ezopovy bajky, které přepracoval Jiří Žáček. Snažila jsem se, aby četba každé bajky byla pro žáky přínosná. Po společné četbě jsem žáky vedla k tomu, aby vyvozovali znaky žánru. Své poznatky žáci psali na karty a dávali na naši literární nástěnku. V letošním školním roce jsem se k bajkám vrátila a chtěla jsem posunout naši práci trochu dál, tj. prohloubit žákovo poznání žánru..

Cílem této hodiny je ověření a zároveň prohloubení znalostí základních znaků bajky, především uvědomění si alegorie, na níž jsou bajky vystaveny. Ve 2. třídě jsme o alegorii nehovořili. Všimli jsme si dějové linie bajky, postav a ponaučení v závěru.

Bajka o Myšce a lvu je v pořadí již čtvrtou bajkou, se kterou žáci pracovali. Pro tuto výukovou lekci jsem zvolila časovou dotaci 60 minut. Využila jsem mezipředmětové vztahy, a to propojení literární a výtvarné výchovy.

Evokace – Brainstorming

Žáci sedí společně v kruhu na koberci. Učitel vyzve žáky, aby říkali vše, co je napadne, když se řekne BAJKA. Učitel vše zapisuje na flipchart. Poté vyzve žáky, aby vždy návrh jiného žáka zhodnotili, porovnali ho s nějakou svou zkušeností z předchozí četby. Učitel může

navrhnout, aby tvrzení, jimiž si žáci nejsou zatím jisti, byla odlišena barevně. Žáci většinou zmiňují příběhy o zvířátkách, ponaučení, poučné příběhy. Žáci jsou zvědaví, zda se při četbě dalšího textu dozvědí o bajce něco dalšího. Na konci hodiny, kdy se pod vedením učitele k brainstormingu vrátí, mohou zjistit, zda se jim některá jejich tvrzení objasní, vysvětlí, či naopak vyvrátí.⁵

Uvědomění si významu

Řízené čtení

Učitel čte žákům bajku. Po předem připravených pasážích zastavuje čtení a vhodně vedenými otázkami žáky vede k bližšímu pochopení bajky a k odkrývání alegorie, kterou bajka přináší.

1. O lvu a myšce aneb Jak se vyplácí být laskavý

Hejno myší si hrálo poblíž spícího lva. Nejdováděnější myška mu přeběhla přes tlapu, ale právě v tu chvíli se lev probudil a chytil ji.

„Ó mocný králi zvířat,“ úpěnlivě prosila myška, „nezabíjej mě, buď královsky velkomyslný a pusť mě na svobodu. Možná ti to jednou oplatím!“ „To určitě“, usmál se lev. „Takové stvořeníčko jako ty! Ale pobavila jsi mě, tak si běž.“ Myška poděkovala a byla pryč.

Učitel klade žákům otázky týkající se přečtené pasáže literárního textu. Vede společně s žáky diskusi. Otázkami směřuje žáky k hlubšímu zamyšlení nad tématem bajky.

Jak se zachoval lev k myšce v této ukázce? Dokážeme podle jeho chování říct, jakou má lev povahu?

Děti: Lev byl hodný. Lev byl milostivý a myšku pustil. Lev je hodný a spravedlivý.

Učitel: Zkus se zamyslet nad tím, v jaké roli vystupuje lev v jiných příbězích, které znáš?

S jakými vlastnostmi lva většinou spojujeme?

⁵ Pozn. Takto připravenou evokaci lze použít pouze s žáky, u kterých předpokládáme již nějakou znalost bajky, tedy u žáků, kteří přicházejí do hodiny s nějakými prekoncepty. Pokud by učitel pracoval s bajkou poprvé, bylo by nutné zvolit pro evokaci jinou aktivitu. Doporučuji například metodu klíčových slov.

Děti: Lev vystupuje jako nejsilnější zvíře. Všichni z něj mají strach, bojí se ho. Je to král zvířat. Lva znám z pohádky Lví král.

Učitel: Všimni si, jak myška lva oslovila. Vzpomene si někdo na úryvek, kde myška lva oslovuje?

Děti: „Ó mocný králi zvířat.... Buď královsky velkomyslný...“

Učitel: Proč královsky velkomyslný? Jak tomuto spojení rozumíte?

Děti: Lev je králem zvířat. Je nejsilnější ze všech.

Učitel: Proč je zrovna lev nazýván král zvířat? Podle čeho tak soudíš? Podle vzhledu? Podle vlastností?

Děti: Je veliký, silný. Má zlatou hřívu. Má silný hlas. Jde z něj strach. Když si stoupne, vypadá jako král, nebojácně. Z nikoho nemá strach.

Učitel: Jak se myška ke lvovi chovala? Co očekávala od svého chování? Vyplatilo se myšce její slušné chování a pokora?

Děti: Myška doufala, že jí lev odpustí. Věřila v jeho dobrou povahu. Věděl, že když se bude chovat slušně, lev jí odpustí.

Učitel: Myslíš, že by lev mohl někdy potřebovat pomoc od malé, obyčejné myšky? V čem by mu mohla pomoci?

Děti: Třeba by mu pomohla vlézt pro něco do malého otvoru, kdyby mu něco upadlo.

Mohla by mu vyndat trn z tlapy. /Ovlivněno i jinou bajkou. / Mohla by mu masírovat záda.

Po společné diskusi učitel pokračuje v metodě řízeného čtení:

2. Jenže náhoda je neobyčejně vynalézavá. Za pár dní se v poušti objevili lovci, nastražili síť a lev se do nich zamotal. Hryzal provazy svými tesáky, trhal je svými drápy, ale síť byly pevné. Když lev pochopil, že se nedokáže osvobodit, začal řvát zoufalstvím. Jeho řev přilákal malou myšku. Dovtípila se, co se stalo, a hned se dala do práce. Hryzala a hryzala, až přehryzala – a lev byl svobodný.

Učitel: Jaká je myška? Jaký je lev? Zkus popsat jejich vlastnosti. Koho ti myška / lev připomíná ze světa lidí?

Děti: Myška je odvážná a ví, že dluží lvovi pomoc. Myška je odvážná. Lev je nešťastný. Lev ví, že ho ovci zabijí, je smutný.

Učitel: Myslíš si, že i v životě může někdy slabý pomoci silnému? Jak? V čem?

Děti: Ano. Každý potřebuje občas pomoc druhého.

Učitel: Může situace, která nastala mezi lvem a myškou, nastat i v našem životě?

Učitel převede fikční situaci bajky na životní situaci dětí ve třídě. Může použít příklad, který se týká konkrétní třídy. Vhodně tak vést děti, aby samy přišly s příběhem, který každý prožil nebo by mohl prožít, a který koresponduje s modelem v bajce. (Př. Všemi obdivovaný chlapec, velký sportovec, má problémy v matematice. Nenápadný spolužák, který nijak nevyniká ve sportu, mu pomůže, doučí ho probranou látkou.)

Učitel může převést fikční situaci i na situaci v rodině, kdy děti zachránily své rodiče. Ony jsou v tu chvíli v roli slabých, ale přesto rodičům mohou pomoci (mají útlou ruku, dosáhnou pro spadlý klíč, protáhnou se úzkou škvírou, zavolají sanitku apod.). Při vhodně kladených otázkách každého napadne nějaký příběh. Učitel nechá dostatečný prostor pro příběhy dětí. Vždy použije alegorii na příběh lva a myšky.

Ponaučení

Nyní učitel žáky vyzve, aby se seskupili do pracovních skupin u stolů. Jelikož ve svých hodinách využívám většinou sezení v hnízdě, mám tak již předem vytvořené skupiny pro práci.

Učitel: Představte si, že jste autorem tohoto příběhu, jaké poučení byste k němu v závěru textu připsali, a proč? Žáci společně diskutují nad zadaným tématem a sepíší vhodné poučení, které je k přečtené bajce napadá.

Po předem stanoveném čase se všichni žáci sejdou s učitelem na koberci. Učitel vyzve žáky ke sdílení nápadů. Po celou dobu může učitel vstupovat do diskuse a koordinovat žáky a jejich příspěvky, aby nedošlo k nesprávnému pochopení bajky.

Žáci: „I malý může pomoci velkému.“ „I silný může někdy potřebovat pomoc od slabého.“
„Ke každému se chovej slušně, nikdy nevíš, kdy budeš potřebovat jeho pomoc.“

Učitel: V závěru pak učitel shrne jednotlivé nápady a přečte závěrečnou větu bajky.⁶

3. „Tak vidíš,“ řekla mu, „i malá myška může zachránit samotného krále zvířat!“ (Žáček, Ezopovy bajky, s 18)

⁶ V Žáčkově zpracování Ezopovy bajky nejsou v závěru bajky uvedena ponaučení, jak známe například ze zpracování Pavla Šruta. Tuto funkci přebírá částečně podtitul (aneb) a částečně závěrečné repliky postav.

Po odhalení autorova závěru by měla následovat komparace s nápady žáků.

V čem jste se s autorem shodli? V čem jste se lišili? Jaké poučení přináší autor? Dovedeš toto poučení přenést i do života lidí? Už jsi někdy pomohl silnějším? Už ti někdy pomohl někdo slabší? V této fázi je opět důležité dát žákům dostatečný prostor na vyjádření. Učitel koordinuje diskusi žáků a snaží se vždy sledovat linii příběhu dítěte s příběhem bajky.

(obrázek 10, Žáček, 2015, s. 18)

Diskuse k ilustracím

Učitel ukáže žákům ilustrace k bajce.

Zkus popsat lva. Jak lev z obrázku vypadá? Co tě na obrázku nejvíce překvapilo?



Děti většinou zmiňují lidské oblečení, korunka, hříva jako dlouhé vlasy.

Proč myslíš, že Adolf Born zvířecí protagonistu polidštil?

Pokud žáci sami neodhalí, učitel poukáže na to, že autor zjevně poukazuje na paralelu zvířat a lidí.

Společnou diskusí nad ilustracemi žáci opět poukazují na to, že lev má svěšenou hřívu, křičí, pláče, volá o pomoc. Má stále korunku, jako král zvířat. Poukazují na oblečení. Lev je oblečen jako člověk. Myška je malá, nepatrná, ale běží pomoci lvu. Je také oblečená jako člověk. Opět vnímáme podobnost našemu lidskému světu.

Reflexe

Nyní učitel vyzve žáky, aby se společně vrátili k evokačnímu výstupu.

Podívejte se, co jste psali o žánru bajka na začátku hodiny. Souhlasíte se vším, co bylo v brainstormingu zapsáno? S čím nyní nesouhlasíte a proč? Co se během četby neověřilo? Co jste se během četby dozvěděli nového o bajce? Co jste si během čtení uvědomili? Co byste chtěli do našeho evokačního výstupu přidat? Vnímali jsme již v evokaci propojenost

mezi zvířaty a člověkem? Přemýšleli jsme při evokaci o bajce jako o příběhu lidí? Čím vás přečtená bajka zaujala? Co vám dala do života? Co jste se díky ní dozvěděli o životě?

Tím, že po celou dobu řízeného čtení učitel klade vhodné otázky, žáci postupně odkrývají alegorii, kterou bajka přináší. Žáci přicházejí na to, že zvířecí postavy svým chováním připomínají lidi. Uvědomují si podobnost mezi situací zvířat a naší lidskou situací. Postupně odkrývají, že za příběhem zvířat se skrývá příběh lidí.

Učitel může pojmenovat tento jev jako alegorie, avšak pojmenování jevu není součástí literárně výchovného učiva 3. třídy.

Ve své třídě jsem jev pojmenovala. Nevyhýbám se používání pojmů, které ještě nejsou součástí učiva, ale v průběhu výuky se s nimi setkáme. Děti jsou zvědavé a ptají se. Někteří žáci si zapamatují a při dalším setkání s pojmem budou mít již lepší představu. Obecně, jako učitel 1. stupně vnímám potřebu předučení žáků, tedy seznámení dětí i s jevy, které si budou osvojovat až v pozdějších ročnících.

Mezipředmětové vztahy – výtvarná výchova

Výhodou učitele na 1. stupni základní školy je možnost propojení výukových předmětů. Ráda této možnosti využívám. Pro tvořivé zpracování právě přečtené bajky jsem zvolila hodinu výtvarné výchovy.

Učitel: Děti, vzpomeňte si, jak se lev slitoval nad myškou, která ho probudila z hlubokého spánku. Jak si lva v této chvíli představujete? Jak asi vypadal? Jaký měl postoj těla? Jaký měl asi pohled? Jaké zažíval pocity?

Učitel může pro lepší představu kousek úryvku znovu přečíst. Děti mohou zkusit postavu lva předvést. Více se tak vcítí do role.

Nyní si děti vzpomeňte na část bajky, kdy byl lev lapen lovci. Jak si lva v této chvíli představujete? Jak lev vypadal? Jak se choval? Jak se v té chvíli asi cítil?

Zkuste se nyní vžít do role ilustrátora knihy. Představte si, že pan Jiří Žáček vás požádal o ilustraci k bajce O lvu a myšce. Namalujte dva lvy. Jeden lev bude ten, kterého jsme poznali na začátku bajky. Lev silný a neohrožený, lev jako král zvířat (učitel používá slova, která před tím v popisu používaly děti). Druhý lev bude ten, kterého lovci chytily. Opět pro lepší představu si mohou děti zdramatizovat danou textovou část. Zkusit si zahrát lva chyceného a lapeného do pasti.

Po ukončení práce si děti svá díla vzájemně prohlédnou a okomentují.

Ilustrace si žáci vystaví ve třídě na nástěnce, kam učitel přiloží i aktuální bajku.

(obrázek 11, práce žáků 3.D ZŠ Mnichovice, foto vlastní zdroj)



Hodnocení

Takto připravenou hodinu jsem odučila ve 3. třídě. Všechny připravené úkoly žáci splnili. Velice kladně hodnotím přístup žáků ke všem zadaným úkolům. Všichni žáci se aktivně podíleli na výuce, na společné diskusi, na kooperaci ve skupině. Velice si cením toho, s jakými nápady děti do diskuse přicházely a jak sdílely své myšlenky. Vážím se toho, jak žáci společně odkrývali hlavní znaky bajky. Pokud porovná práci žáků ve 2. a ve 3. třídě, tak nyní sami přicházeli s myšlenkou toho, že zvířata v bajkách jsou nositeli lidských vlastností, že nám jsou podobná. Sami odhalili alegorii, podobnost příběhu zvířat a příběhu nás lidí. Dětem velice pomohla i dramatizace postav, kdy se mohly vžít od role.

2.2 PAVEL ŠRUT – VELIKÝ TŮDLE – HEJKAL

2.2.1 VOLBA KNIHY / BÁSNĚ

Pavel Šrut je autorem nonsensových veršů, které mě zaujaly svou hravostí a vtipem. Pro svou práci s dětmi jsem si tentokrát vybrala báseň Hejkal z básnické sbírky Veliký tůdle (2003, s. 10-11). Za zmínku stojí zajímavá grafická úprava této básnické sbírky, kterou čtenář při čtení postupně otáčí třemi směry. Básně, které tato sbírka obsahuje, lze využít nejen, a to primárně podotýkám, jako vhodný interpretační text v literární výchově, ale i jako didaktickou pomůcku při výuce českého jazyka. Na některých básních Pavla Šruta lze vysvětlit spisovnost a nespisovnost českého jazyka, koncovky přídavných jmen nebo přechodník.

V básni Hejkal si Pavel Šrut originálně pohrává s protiklady spisovnosti a nespisovnosti. Hejkal, hlavní postava básně, žádá, aby byla nazývána spisovně, tedy hýkalem, ačkoli si touto změnou ubírá na strašidelnosti a děsivosti. Zároveň se tímto jazykovým jevem navozují zcela nové komické asociace. Vtipné a úsměvné je i vyjadřování tohoto strašidla, jelikož samo spisovně někdy nemluví: „Když slyším to vaše ej – bejvám zlej a divokej!“ Z interpretace textu vyplývá, že Hejkal nespisovnou koncovku buď užívá záměrně, například z důvodu ironie, anebo v rozčilení zapomíná na spisovnost.

2.2.2 ŽÁNŘ

Pro prezentaci druhé výukové lekce jsem v praktické části diplomové práce zvolila nonsensovou báseň. Nonsense, v překladu z anglického jazyka, znamená nesmysl. Dle Lederbuchové se jedná o kompoziční princip založený na nelogickém nesmyslném spojení slov, motivů, témat působící komicky nebo tragikomicky. (Lederbuchová, 2002, s. 210) Dětem jsou tyto básničky blízké svou hravostí a vtipností.

2.2.3 METODICKÝ POSTUP PRÁCE

Vzdělávací oblast –

Jazyk a jazyková komunikace

Předmět/téma:

Literární výchova
Třída: 3. třída
Vybraný text: Hejkal – Pavel Šrut
Výchovné a vzdělávací cíle: Žák: porozumí obsahu básně; vysvětlí slova, která báseň obsahuje; chápe vtipný aspekt básně; pracuje s rýmy básně; spolupracuje ve skupině.
Cíl RVP: Očekávané výstupy 1. období: ČJL-3-3-02 žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu ČJL-3-3-04 žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností Učivo Komunikační složka učiva - poslech literárních textů; zážitkové čtení a naslouchání; tvořivé činnosti s literárním textem. Nauková složka učiva - žák poznává rysy básně, verše, rýmy.

<p>Formativní složka učiva: žák přemýšlí o vhodnosti a nevhodnosti používání spisovného jazyka. Pracuje se slovy spisovnými a nespisovnými.</p>
<p>Metody práce:</p> <p>Metody slovní – práce s textem, dialogická metoda, heuristická metoda, dramatizace</p>
<p>Použité organizační formy:</p> <p>frontální: společné čtení – dialog učitele a žáků o literárním díle</p> <p>individuální práce žáků</p> <p>skupinová – dialog žáka a žáka o literárním díle</p>
<p>Časová dotace: 2x 45 minut</p> <p>Mezipředmětové vztahy: český jazyk, výtvarná výchova, dramatická výchova</p>
<p>Využité metody RWCT:</p> <p>společné čtení, porozumění textu, práce s textem se slovy, slovní hříčky, hra s rýmem;</p> <p>Způsoby hodnocení:</p> <p>Slovní – zpětná vazba, ocenění/ pochvala</p>
<p>Materiálně-didaktické prostředky:</p> <p>ŠRUT, Pavel. <i>Veliký tůdle</i>. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-617-7.</p>

Evokace:

Žáci se společně s učitelem sejdou v kroužku na koberci. Učitel seznámí žáky s tématem a cílem dnešní hodiny. Tématem dnešní hodiny je nonsensová poezie.

Učitel: Co tě napadne jako první, když se řekne poezie?

Žáci přicházejí se svými asociacemi. Návrhy dětí: básničky, Jiří Žáček, recitační soutěž, Shel Silverstein, rýmy, verše.

Učitel: Co tě napadne, když se řekne nonsens? Pokud nikdo z žáků neví, učitel nabídne přeložení z anglického jazyka.

Zkus vymyslet nějaká slovní spojení, která nedávají smysl, jsou tedy nesmyslná.

Žáci: Společně vymýšlejí různá slovní spojení, která jsou nesmyslná. Například – rohatá slepice, hranaté kolo, špičatá kružnice, kapr s peřím apod.

Učitel: Vymysleli jste mnoho nesmyslných spojení. Zkuste nyní vymyslet rým k těmto nesmyslným spojení.

Žáci: rohatá slepice – kostkatá čepice, hranaté kolo – puntíkaté molo, špičatá kružnice – velká chobotnice.

Uvědomění si významu

Učitel: Dnes si přečteme báseň, která patří právě do žánru nonsenové poezie. Spisovatel Pavel Šrut si při psaní této básně hrál se slovy a rýmy. Využíval protikladů a legračních spojení.

Učitel přečte žákům báseň:

Hejkal - Pavel Šrut

Pražským klukům na výletě

pravil hejkal: „Poslechněte,

mé jméno zní správně hýkal!

Už dvakrát jsem podotýkal,

a teď žádám výslovně,

mluvte, prosím, spisovně.

Když slyším to vaše ej-

bejvám zlej a divokej!“

(Šrut, P. 2003, s 10-11)

1. Učitel: Kdo je hlavní postavou básně? Kdo je to hejkal? Kde můžeme potkat hejkala? V jakém literárním žánru jsme se s hejkalem již setkali?

Děti: Hlavní postavou je Hejkal. Hejkal je strašidlo. Je to lesní muž. Potkat ho můžeme v lese, ale hodně hlubokém. Nemůžeme ho potkat, je to pohádková postava. S Hejkalem jsme se setkali už v pohádce od Karla Čapka.

Učitel: S kým hejkal v básni mluví? Koho oslovuje? Kde se mohli pražští kluci setkat s hejkalem? Co tě na básniče nejvíce pobavilo?

Děti: Hejkal mluví na kluky. Potkali se venku v přírodě, asi na výletě. Líbilo se mi, jak Hejkal divně mluví, jak se rozčiluje. Mluví vtipně, snaží se mluvit spisovně, ale je to zvláštní.

Učitel se vhodně kladenými otázkami snaží žáky přivést k pochopení smyslu básně. Hejkal se v této básniče snaží mluvit spisovně za každou cenu. Domnívá se totiž, že všechna slova, která obsahují EJ- jsou nespisovná a snaží se je nahradit slovy spisovnými, tedy ej- se snaží nahradit vždy písmenem/hláskou Í/Ý.

2. Učitel: Najdi v textu verš, kde hejkal opravuje své jméno.

Děti: „...mé jméno zní správně hýkal! Už dvakrát jsem podotýkal,...

3. Jak mluvil hejkal, když byl na kluky rozzlobený? Zkus verš přečíst.

Děti: „...Když slyším to vaše ej- bejvám zlej a divokej!“

Učitel: Mluvil hejkal spisovně? Proč myslíte, že přestal mluvit spisovně? Jde o záměr? Nebo v rozčilení zapomněl na mluvu spisovnou?

Děti: Hejkal byl rozčilený, zlobil se na kluky, že mu říkají Hejkal.

Zkus si hejkala zahrát, zdramatizuj postavu hejkala. Představ si, jak vypadal, jak se tvářil, jaký měl postoj těla a zkus zopakovat uvedený verš. Učitel vyzve žáky, aby poslední verš přečetli dvojitým způsobem.

- Hejkal je ironický, záměrně vysloveným ej se vysmívá klukům a jejich nedbalé řeči.
- Hejkal je rozčilený, popletený, zapomněl na spisovnou řeč.

Učitel: Jak by asi tento verš: „Když slyším to vaše ej- bejvám zlej a divokej!“ řekl hejkal, který by se na nikoho nezlobil a dodržoval by své zásady spisovného jazyka, tedy mluvit jen spisovně?

Děti: „Když slyším to vaše ej- bývám zlý a divoký!“

Učitel: Líbí se vám tento závěr? Proč myslíte, že básník tento závěr ne zvolil? Co vám na něm vadí?

Děti: Děti samy odhalí, že tento verš se nerýmuje.

Zkus si opět zahrát na hodného hejkala, který se vůbec nezlobí a jen upozorňuje na to, co mu vadí, a co nemá rád. Zkus nové verše zdramatizovat.

4. Učitel rozdělí žáky do menších skupinek, ve kterých se bude lépe kooperovat při plnění úkolu.

Má hejkal pravdu, když tvrdí, že všechna slova, která obsahují –ej- jsou nespisovná? Zkus vymyslet slova, která obsahují -ej- , ale jsou spisovná.

Zkus spisovná slova obsahující -ej- říct podle hejkala s ý/í, tedy spisovně /pejsek – písek, olej – olíj/.

Nabídka slov, která vymysleli žáci

Spisovná slova	Nespisovná slova
Pejsek	Vejet
Rejnok	Motejl
Rejsek	Slepejš
Olej	Divokej
Okovej	Zlej
Špejle	Bejt
Vejce	Mejt
Ouvej	Nalejt
Dej	Mlejt
Hokej	Drobnej

5. Ve skupině zkuste vymyslet jiný rým v závěru básně, „... Když slyším to vaše ej- ...“

Nápady dětí:

„...radši rychle utíkej!“

„...tak jsem pěkně naštvanej!“

„...bejvám pěkně rozzuřenej!“ /vymyká se rytmicel/

Ne vždy se žákům podaří vymyslet rýmy tak, aby se nevymykaly rytmicel. I na tuto situaci by měl být učitel připraven, i to je součást procesu učení. V tomto případě je vhodné, aby učitel vyzval žáky k vytleskání rýmu či vyťukání ozvučnými dřívky. Žáci si tak sami uvědomí, že zvolený verš po zvukové stránce do verše nepasuje.

Po ukončení práce učitel vyzve žáky, aby sdíleli své nápady s ostatními. Po přečtení závěrečného verše mají posluchači možnost dát spolužákům zpětnou vazbu. Ocenění a případné doporučení. Po celou dobu učitel koordinuje diskusi a má možnost do ní vstupovat, pokud by docházelo k nepřesné interpretaci či k nepochopení zadání úkolu.⁷

Reflexe

V závěru vyučovací hodiny učitel požádá žáky, aby společně zhodnotili dnešní hodinu.

Co jste se dnes dozvěděli nového? Co jste se dnes naučili? Jaká aktivita vás dnes nejvíce bavila a proč? Jaká aktivita vás dne nebavila a proč?

Učitel shrne učivo dnešního dne, poskytne žákům zpětnou vazbu za odvedenou práci. Dnešní báseň i nápady dětí na její nové ukončení se mohou vystavit na literární nástěnku ve třídě.

Mezipředmětové vztahy - propojení s výtvarnou výchovou

Jelikož se dětem práce s básní velice líbila, propojila jsem si literární výchovu s hodinou výtvarné výchovy. Děti ilustrovaly postavu z básně. To, jak děti ztvární postavu hejkala,

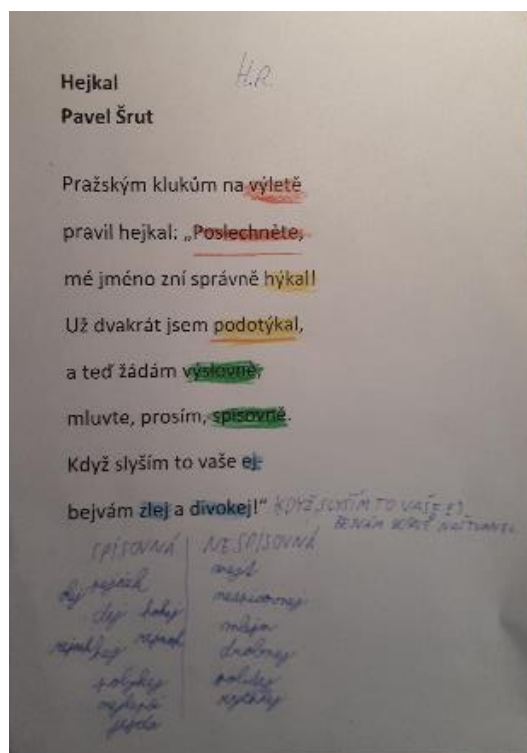
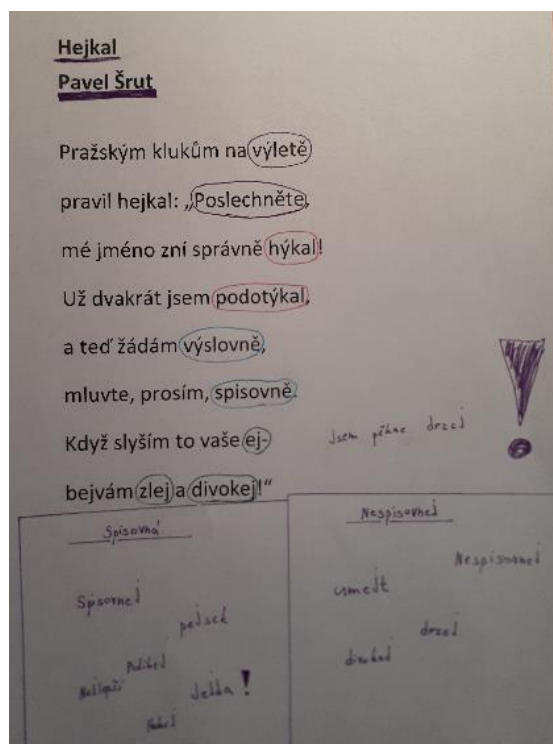
⁷ Pracovní listy žáků Příloha 3

jsem nechala tentokrát na nich. Některý hejkal vzbuzoval hrůzu a byl našťvaný, jiný byl přátelský a klidný. Propojení těchto dvou předmětů využívám ráda, děti se zklidní a díky výtvarnému vyjádření se jim mnoho informací k tématu ještě urovná. Vnímám u dětí i větší radost z práce, když mají za sebou nějaký hmatatelný výsledek.

(obrázek 12 – Hejkal práce žáků 3. D ZŠ Mnichovice, foto vlastní zdroj,)



(obrázek 13,14 - práce žáků 3. D ZŠ Mnichovice, foto vlastní zdroj,)



Hodnocení

Takto připravenou hodinu jsem odučila ve 3. třídě. Jelikož s poezií nepracujeme tak často, vnímala jsem od samého počátku velké nadšení žáků do práce. Na druhou stranu trochu obavy z toho, zda připravené úkoly zvládnou, zda si s nimi poradí.

Jediné úskalí, které jsem řešila, bylo to, že jsem děti musela opravdu krůček po krůčku přivést k hlavní myšlence básně. Na všechny připravené otázky děti odpovídaly víceméně povrchně, nešly tolik do hloubky básně. Vedla jsem je návodnými otázkami a často jsem opakovala verše, kde se hejkalova spisovná a nespisovná mluva vyskytuje. Cesta za poznáním byla náročnější, o to větší radost však byla z „AHA“ momentu. Při vymýšlení dalších slov a veršů byly pak děti o to nápaditější a kreativnější. Takto navrženou přípravu k básni doporučuji pro žáky od 3. do 5. třídy.

ZÁVĚR

V této diplomové práci (dále jen DP) jsem se zabývala aplikací metod kritického myšlení (dále jen KM) ve výuce literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Pro praktickou část DP mi byla východiskem část teoretická. V teoretické části jsem nejdříve nastínila pohled na kritické myšlení v obecné rovině a jeho využití napříč všemi předměty na základní škole. Dále jsem se zaměřila přímo na literární výchovu, její specifickou a postavení v rámci RVP ZV a ŠVP. Podstatnou část teoretické části diplomové práce tvoří výklad třífázového výukového modelu E – U – R, metody kritického myšlení a jejich využití v hodinách literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Pro diplomovou práci jsem vybrala metody KM, které nejvíce uplatňuji ve své pedagogické praxi. Jednotlivé metody jsem popsala přímo na hodinách ze své praxe. Domnívám se, že právě vysvětlení jednotlivých metod kritického myšlení na pozadí pedagogické praxe je pro čtenáře DP a zájemce o kritické myšlení nejpřínosnější.

Praktickou část diplomové práce jsem zaměřila na metodiku práce učitele literární výchovy na 1. stupni ZŠ. V této části práce jsem popsala dvě odučené výukové lekce literární výchovy, ve kterých jsem aplikovala metody kritického myšlení. Obě hodiny jsem odučila ve 3. třídě základní školy. Jedná se o třídu žáků, kterou si vedu od 1. třídy. Jelikož se snažím vést žáky k metodám kritického myšlení, využívám tento inovativní přístup ve výuce pravidelně, nezaznamenala jsem v průběhu lekce žádná úskalí, na která bych měla upozornit.

Přestože vzorek žáků (25 dětí), se kterým pracuji, není velký, a přestože jsem navržené výukové lekce odučila pouze na jedné základní škole, jsem díky své praxi, hospitačním hodinám a následně u kolegů, kteří ve svých hodinách nevyužívají metod KM přesvědčena o následujícím: Žáci, se kterými se dlouhodobě, a to ideálně od první třídy, pracuje různými inovačními metodami, mezi které řadíme i metody KM, vykazují lepší výsledky v sociálních dovednostech, jako je komunikace a kooperace. Tito žáci lépe sdílejí ve skupině své nápady a návrhy, lépe přijímají pozitivní i negativní kritiku a návrhy ostatních. Jsou zvědavější,

kritičtější a vnímavější k podnětům okolí. Tyto dovednosti jsou viditelné a zjevné právě v hodině literární výchovy, kdy učitel vede žáky k pochopení a interpretaci literárního textu.

V praktické části práce jsem aplikovala metody nastíněné v části teoretické a následně je využila a ověřila i ve své praxi.

Věřím a doufám, že tato diplomová práce může posloužit jako odrazový můstek pro potenciální zájemce o vyzkoušení metod kritického myšlení v hodinách literární výchovy.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá využitím metod kritického myšlení v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. V teoretické části je nastíněn pohled na kritické myšlení v obecné rovině a jeho využití napříč všemi předměty na základní škole a vysvětlení jednotlivých metody kritického myšlení, které lze využít v rámci hodin literární výchovy. V praktické části jsou zpracované dvě ukázkové hodiny z mé praxe, jejichž nedílnou součástí jsou metody kritického myšlení. Tato práce poukazuje na to, jaká pozitiva ve výuce, výchově a vzdělávání přináší právě zařazování inovativních metod, mezi které patří i metody kritického myšlení.

The thesis addresses the use of critical thinking methods in the literary education at the first stage of the primary school. The theoretical part outlines the view of those methods in general and their use across all subjects in the primary school. The work also explains individual methods which can be used in literacy education lessons. There are two sample lessons in the practical part of this thesis where the critical thinking methods are the integral part of them. The work emphasizes the pros in teaching and education when innovative methods such as the critical thinking are applied.

SEZNAM LITERATURY

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

Čítanka pro 3 ročník ZŠ – Nová škola. ISBN: 80-7289-047-6.

DEWEY, J.: *Education and Democracy*. New York, Maxmillian 1916.

ERBEN, K. J. *České pohádky*. Ilustrovala Helena Zmatlíková. Praha: ODEON, 1970. 01-012-70

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E – U – R?* In *Kritické listy*, 2006, č. 22, s.54–55

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 978-80-7319-067-5.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. Šesté vydání. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2019. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-055-1.

JIROTKA, Zdeněk. *Saturnin*. Vyd. 21., V nakl. Šulc - Švarc 8. Ilustroval Michal HRDÝ. Praha: Šulc - Švarc, 2008. ISBN 978-80-7244-242-3.

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* In *Kritické listy* 1-2. str. 8, 2000.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN isbn978-807-2903-733.

MEREDITH, K., S., STEELOVÁ, J., L. a kol. *Příručky k programu Čtením a psaním ke*

kritickému myšlení 1 - 8. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Praha, 1997.

PAPOUŠKOVÁ, Eva. *Kosprd a Telecí: příběh ze školky*. 2. vydání. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05130-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. Maňák J., Švec V., *Výukové metody*. Brno. Paido, 2001.

SKALKOVÁ J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1971.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SMITH, R.: *Práce ve skupinách s dětmi a teenagery*; Genesis, Moskva 1999.

SNĚTKOV, V. M.: *Psychologie komunikace na pracovišti*; Státní univerzita St. Petěrburg (přůvodce), St. Petěrburg 1999.

ŠTUMPFOVÁ, Marie a Jiří DVOŘÁK. *Jak zvířata spí*. Praha: Baobab, 2014. ISBN 978-80-87060-87-2. ŠRUT, Pavel. *Veliký tůdle*. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-617-7.

VAŘEJKOVÁ, Věra. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3860-8.

VECKER, L. M.: *Psychologie a skutečnost: Integrovaná teorie psychologických procesů*; Smysl, Moskva 1998.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, [2015]. ISBN 978-80-7391-987-0.

Elektronické citace:

Magický les jako z pohádky [online]. [cit.18.1.2020].

Dostupný z [www](#):

<https://g.cz/5-magickych-lesu-jako-z-pohadky/>

RÝDL, K. K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu [online]. [19.10.2019]

Dostupný z www:

http://szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc

Kritické myšlení [online]. [červenec 2019-únor 2020].

Dostupný z www:

http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php

PŘÍLOHA 1

Práce žáků 3.D ZŠ Mnichovice

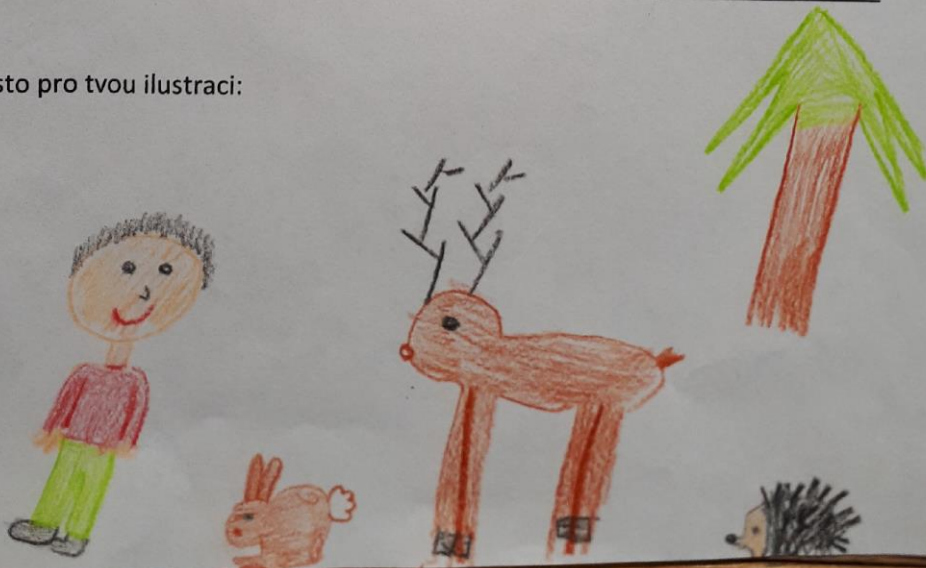
Čítanka pro 3. třídu, NOVÁ ŠKOLA s.r.o., s 50 - Pýcha třídy – Mária Ďuričková - Není škola jako škola (a není žák jako žák)

A.T

To všechno se Lesu tak líbilo, že k jedničce od paní učitelky nabídl Míšovi za ten sloh ještě jednu zvláštní odměnu:...

Nabídl mu, že ho naučí věci, co mu nešlo.
 Míša rojářal "Sakže už nebudu nemehlaž".
 Druhý den šel znovu za lesem. Uviděl všechna zvířátka z lesa a za nimi silovičnu.
 Takovou hodně malou, ale pro něho ahováš.
 Zvířátka ho naučila vše, co předtím nemohl.
 A od té doby už Míša uměl vše, co mu předtím nešlo.

Místo pro tvou ilustraci:



Čítanka pro 3. třídu, NOVÁ ŠKOLA s.r.o., s 50 - Pýcha třídy - Mária Ďuričková - Není škola jako škola (a není žák jako žák)

To všechno se Lesu tak líbilo, že k jedničce od paní učitelky nabídl Míšovi za ten sloh ještě jednu zvláštní odměnu:...

Les mu nabídl, že ho naučí plavat, hrát fotbal, jezdit na kole a lyžovat. Míša byl šťastnější víc, než les se slohu. Les řekl, že ho jako první naučí jezdit na kole, potom na lyžích, fotbal a potom plavat. Míša řekl "děkuji moc pane lesu", Les řekl "nemáš co". Tak se to všechno naučil a byl šťastný, že umí víc věcí, než sloh.

Místo pro tvou ilustraci:



PŘÍLOHA 2

Kosprd a Telecí 1. kapitola

VE ŠKOLCE...

...člověk ještě neumí moc číst a psát. Proto má v šatně místo nápisu **Králíková** obrázek červeného puntíkováného míče.

A **Papoušek** tam má namalovaný traktor.

Zatímco obrázek papouška má **Novák**

a králíčka dostala **Šplíchalová**.

Kdyby chtěl Papoušek papouška, způsobilo by to zmatek, protože Novák si pod něj už složil tenisky, co svítí, když se na ně šlápne. A taky by se naštvála paní ředitelka, ona totiž rozděljuje obrázky mezi děti. A co řekne paní ředitelka, to musí platit, protože má všechno moc dobře promyšlené. Pro posledního chlapečka, který přišel do školky, měla paní ředitelka přichystaný hříbek. Ten chlapeček se jmenoval Kosprd a bylo moc dobře, že neměl obrázek podle svého jména, protože by těžko šlo, aby na obrázku v šatně školky prděl kos.

Kosprdovi se kvůli jeho jménu všichni smáli, ale tatínek ho utěšoval: „Nováků jsou na světě tisíce, zato Kosprd je zaručeně jenom jeden.

Teda dva - ty a já.“



Paní ředitelka se s nadějí zeptala tatínka Kosprda, když syna zapisovala do knihy: „Kosprt s té, vidíte?“ Tatínek se urazil a opravil ji.

„V žádném případě. Kosprd jako KOS PRD. My jsme Kosprdové z Kosprdu s rodokmenem až do sedmnáctého století!“

Paní ředitelka jen polkla a bylo jasné, že malého Kosprda bude raději oslovovat „chlapče“.

Co se chlapce Kosprda týkalo, byl toho prvního dne ve školce velice nešťastný. Školka sice sídlila v nádherném prostorném domě v zahradě plné stromů, kytěk, indiánských stanů a skluzavek a skrýší, ale Kosprd sem vůbec nechtěl. Věděl, že jeho místo je u táty v dílně. Je tam police a na ní barvy, na zdech visí různé nářadí a voní to tam krásně dřevem. Vyrábí se tam velice důležitá věc. Kosprd měl strach, že to táta bez něj nezvládne a celé jejich dílo bude v kopru. Tatínek je sice moc šikovný, ale jenom když mu Kosprd podává všechny věci! Dílo, které právě dokončovali, bylo zcela převratné. Jednalo se o tajný model opravdické létající vzducholodi. Tak tajný, že bude parádní překvápko, až se s ní ukážou venku.



Paní Kosprdová, Kosprdova maminka, to vůbec nechápala.

„Dítě je pořád zalezlé ve sklepě a já se bojím, aby to na něm nezanechalo následky. Půjde hezky do školky!“

Tatínek Kosprd měl maminku moc rád a většinou dělal, co řekla. A bylo po vzducholodi.

A malý Kosprd se ocitl ve školce Nad Viaduktem a vůbec nebyl rád. Věděl, že až za tatínkem zapadnou dveře, odejde Polskou ulicí domů a půjde rovnou do sklepa a začne barvit...

Kosprd prostě věděl, že jestli teď něco neudělá, ztratí svůj báječný život dílenského pomocníka a bude muset předstírat, že ho baví stavebnice z kostek.

3 Chytil se svého táty pevně za ruku a rozhodl se, že se nepustí, i kdyby se stalo cokoliv. Vzpomněl si na film o dvou kamarádech, kteří se drželi jeden druhého na skále a zachránili si životy. A Kosprdovi začaly téct slzy, i když nechtěl.

„Ale, přece bys neplakal,“ řekl tatínek a vykroutil se mu z ruky.

„Vezmi mě s sebou do dílny,“ zaprosil Kosprd, „vymyslel jsem, jak se bude naše vzducholod' jmenovat...“

Tatínka to zaujalo.

„A jak?“ zeptal se.

„Bude se jmenovat **Kosprd Jedna**. Jakože jednička!
Nejkrásnější ze všech lítacích věcí!“

Tatínkovi to radost neudělalo. Dřepł si na kolena, aby
jeho oči byly ve výšce očí malého Kosprda a malý
Kosprd mu co nejlépe rozuměl.

„Já jdu pracovat a ty si budeš hrát. Sníš tady přima
sváču a večer se uvidíme. Nazdar a buď chlap přece.“

Za tatínkem dveře skutečně zapadly.

A tak se začaly dít strašné věci. Kosprd se rozzuřil.

4 Lehl si na zem a strašně řval a kopal kolem sebe
a trefil i paní ředitelku.

Paní ředitelka volala na pomoc hodnou paní učitelku
Součkovou, ale tu Kosprd kopl taky. Kluci se začali
Kosprdovi posmívat a vykřikovat:

„Kós - prd - uřva - nej!“

A paní ředitelka řekla:

„Dost! Půjdeme si všichni hrát! Až to tady chlapce
přejde, přijde za námi na zahradu. Honem, všichni
převlékat!“

A nechali Kosprda s jeho neštěstím.



Jediný, kdo kromě Kosprda neposlechl, byla malá holka, která zůstala stát a dívala se, jak Kosprd řve. Měla velké modré oči, hnědé vlasy, které dělaly ruličky až na ramena, a od maminky sukýnku s volánky, která teď ale visela v šatně pod obrázkem ježka, protože ji ráno svlékli, aby se nepomačkala. Kosprda překvapilo, když mezi dvěma zařváními uslyšel její jemný hlas.

5 "To máš zbytečný. Oni si s námi stejně dělají, co chtějí."

KÓS -
PRD -
UŘVA -
NEJ!



Kosprd se na ni překvapeně podíval. Ačkoliv neřekla nic převratného, znělo to nějak blízce a klidně. Tak klidně, že další zařvání polkl, posadil se a povídá: „Uteču odtud.“

Holčička ohrnula ret a popotáhla si punčocháče bez sukýnky.

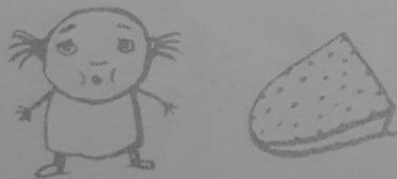
„Klidně,“ řekla, „ale vypadalo to, že seš jedinej, se kterým se tady dá rozumně mluvit...“

Kosprd si utřel oči a vstal. Nehodí se, aby jeden ležel před holkou na zemi. Ale řekl jí pěkně od plic:

„Já s tebou mluvit nechci.“

„Tak nemluv,“ povídá holčička, „ale když mi nepomůžeš, bude k svačině sardínková pomazánka a ta je pěkně hnusná...“

SANI Kosprd nic nechápal. Proto se pro jistotu zeptal:
OTU „Jak se jmenuješ?“



Holčička si povzdychla.

„Už je to zase tady...“ a dodala: „Telecí.“

„Cože?“

„Te-le-cí.“

Kosprd kývl a řekl:

„Zvláštní jméno, to jsem teda ještě neslyšel.“

„Jo,“ řekla Telecí, „je jako řízek.“

Řekla to velmi smutně. Tak smutně, až Kosprd pocítil, že ji musí nějak potěšit.

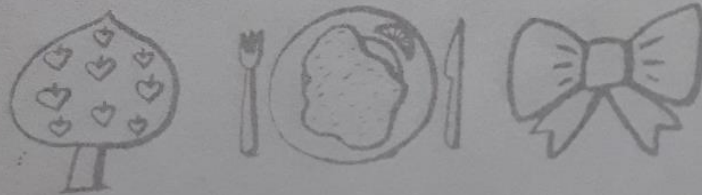
„Nevypadáš na takový jméno.“

Telecí se na něj usmála a nějak samozřejmě mu stiskla ruku.

„Tak se budeme jmenovat blbě spolu.“

A šli na zahradu, protože mu Telecí musela ukázat něco velmi zajímavého...

⑥ přednáška



PŘÍLOHA 3

Pracovní listy žáků 3. D ZŠ Mnichovice

H.R.

Hejkal
Pavel Šrut

Pražským klukům na výletě
pravil hejkal: „Poslechněte,
mé jméno zní správně hýkal!
Už dvakrát jsem podotýkal,
a teď žádám výslovně,
mluvte, prosím, spisovně.
Když slyším to vaše ej
bejvám zlej a divokej!“

KDYŽ SLYŠÍM TO VAŠE EJ,
BEJVÁM HODNĚ NAŠTVANĚJ.

SPISOVNÁ	NE SPISOVNÁ
dej rejsek	mejš
dej hokej	nespisovnej
rejsekkej	mlajm
rejsoh	drobnej
polykej	polisej
nejlepší	vyčkkej
jesda	

HejkalPavel Šrut

Pražským klukům na výletě
 pravil hejkal: „Poslechněte,
 mé jméno zní správně hýkal!
 Už dvakrát jsem podotýkal,
 a teď žádám výslovně,
 mluvte, prosím, spisovně.
 Když slyším to vaše ej-
 bejvám zlej a divokej!“

met ch.

Jsem pěkně drzej

Spisovná

Spisovněj

pejsck

Nejlepší

Polibek

Habej

Jelldá!

Nespisovněj

usmejt

Nespisovněj

divoked

drzej