

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Michaela Illíková

Práce s věcným textem na 1. stupni základní školy

OLMOUC 2015

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. 6. 2015

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytnutí cenných rad, trpělivost a ochotu. Poděkování patří také Základní škole sv. Voršily v Olomouci za možnost realizace vytvořených výukových materiálů ve výuce. V neposlední řadě děkuji mé rodině za podporu a trpělivost během celého studia.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Čtenářská gramotnost	9
1.1 Modely gramotnosti	11
1.1.1 Bázová gramotnost	11
1.1.2 Gramotnost jako zpracování textových informací a funkční gramotnost.	12
1.1.3 Gramotnost jako sociálně kulturní jev.....	13
1.1.4 E – gramotnost.....	13
1.2 Význam čtenářské gramotnosti.....	14
2 Rámcový vzdělávací program a čtenářská gramotnost	15
2.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	17
2.1.1 Komunikační a slohová výchova.....	18
2.1.2 Literární výchova.....	20
3 Vývojové etapy dětského čtenářství	21
4 Porozumění textu	23
4.1 Věcná literatura.....	24
4.2 Porozumění naučnému textu.....	25
5 Kritické myšlení	28
5.1 Model učení a myšlení E – U – R.....	31
5.2 Jednotlivé fáze modelu E – U – R	32
5.2.1 Evokace	32
5.2.2 Uvědomění si významu	33
5.2.3 Reflexe.....	34
6 Metody práce s textem	35
6.1 Ano – ne	35
6.2 Brainstorming	35
6.3 Cloze test.....	36
6.4 Čtení s otázkami.....	36
6.5 I.N.S.E.R.T.....	37
6.6 Klíčová pojmy.....	37
6.7 Kostka	38
6.8 Myšlenková mapa	38
6.9 Pětílístek.....	39

6.10	Podvojný deník	39
6.11	Poslední slovo patří mně	40
6.12	Řízené čtení.....	41
6.13	Skládkové učení	41
6.14	Učíme se navzájem	42
6.15	Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se	42
6.16	Volné psaní	43
6.17	Zpřeházené věty	43
PRAKTICKÁ ČÁST		44
7	Vytvořené výukové materiály	45
7.1	Návrh vyučovacích hodin	46
7.1.1	Vyučovací hodina č. 1 – Pionýři papíru	47
7.1.2	Vyučovací hodina č. 2 – Přírodní katastrofy	51
7.1.3	Vyučovací hodina č. 3 – Chytrý Braille	57
7.1.4	Vyučovací hodina č. 4 – Velkomoravská říše	60
7.1.5	Vyučovací hodina č. 5 – Fosilie	65
8	Analýza jednotlivých vyučovacích hodin	69
8.1	Vyučovací hodina č. 1 – Pionýři papíru.....	69
8.2	Vyučovací hodina č. 2 – Přírodní katastrofy	71
8.3	Vyučovací hodina č. 3 – Chytrý Braille.....	73
8.4	Vyučovací hodina č. 4 – Velkomoravská říše	74
8.5	Vyučovací hodina č. 5 – Fosilie.....	75
Závěr		77
Seznam použité literatury		78
Seznam příloh		83

Úvod

V rámci čtení a práce s textem ve školách stále převládá čítanková četba. V čítankách žáci čtou a pracují převážně s uměleckými texty. Práce s nimi spočívá v odpovídání na otázky, které autorové čítanek zařazují na konci četby nebo otázky pokládá učitel sám. Oba typy otázek směřují k obsahu textu, k jeho hlavním představitelům a přemýšlení nad činy jednotlivých postav. Na konci vyučovací hodiny jeden z žáků dostane možnost shrnout obsah textu a říct ho před třídou. Naučné texty se v čítankách objevují pouze výjimečně. V předmětech jako prvouka, vlastivěda a přírodověda se žáci s těmito texty setkávají, ale většinou jsou jim předčítány učitelem nebo si je čtou společně ve třídě. Dále s nimi už nepracují.

Dnešní doba jde ve všech směrech rychle dopředu. Člověk se stále musí přizpůsobovat změnám. Proto je důležité, aby člověk dokázal nové informace zpracovat a kriticky zhodnotit. Je potřeba žáky vybavit dovednostmi a znalostmi, které jím usnadní čtení textu, ze kterého potřebují získat informace. Žák by se měl umět orientovat v textu, porozumět mu, dokázat rozlišit informace podstatné od těch nepodstatných apod.

Prezentovaná práce je zaměřena na postup a možnosti práce s věcným textem na prvním stupni základní školy. Popisuje jak s texty informativního, naučného charakteru pracovat a zařazovat do výuky tak, aby práce s nimi byla co nejefektivnější. Také uvádí možnosti, jak rozvíjet potřebné dovednosti pro práci s texty u žáků prvního stupně základní školy.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je dělena do šesti kapitol. V první kapitole je vymezen pojem čtenářská gramotnost, její vývoj, význam a přizpůsobení gramotnosti dnešní společnosti. Podle slovenského autora Petera Gravory, jsou v této kapitole popsány čtyři modely gramotnosti. Druhá kapitola charakterizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání a jeho vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Ve třetí kapitole jsou popsány vývojové etapy dětského čtenářství a charakteristika čtenáře mladšího školního věku. Čtvrtá kapitola pojednává o problematice porozumění textu a definuje pojem věcná literatura. Dále je popsán postup a strategie používané při práci s naučným textem. Pátá kapitola se věnuje pojmu kritické myšlení. Popisuje třífázový model učení E – U – R a jeho jednotlivé části: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Poslední kapitola teoretické části je věnována metodám práce s textem, kde je vybráno a popsáno několik metod, které se dají využít u naučných textů.

Praktická část práce je dělena do dalších dvou kapitol. První z nich je věnována návrhu vyučovacích hodin pro práci s věcným textem. V jednotlivých přípravách jsou popsány cíle hodiny, téma, časová dotace, potřebné pomůcky, materiály a doporučený metodický postup. V druhé kapitole jsou uvedeny analýzy jednotlivých hodin. Reflexe toho co se v realizované hodině povedlo a co ne, popřípadě návrhy, jak by bylo možné nedostatkům příště předejít.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Od učitelů základních škol se čeká, že termíny jako čtenářská a funkční gramotnost, čtenářské kompetence, porozumění textu, čtení s porozuměním nebo práce s textem, budou jimi správně chápány a častěji užívány (Metelková – Svobodová, Švrčková, 2010).

Samotný pojem **gramotnost** je definován jako „*dovednost číst a psát získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 70)

Ve 30. a 40. letech 20. století se pojem gramotnost používal ve smyslu výše uvedené definice, tedy jako dovednost číst a psát. Od 70. let 20. století, je na gramotnost nahlíženo v širších souvislostech. Není spojována jen s žáky ve školách, ale je spojována do souvislostí i s dospělými. (Metelková – Svobodová, Švrčková, 2010). Dnes se setkáváme častěji s pojmem **čtenářská gramotnost**.

Definice čtenářské gramotnosti se mění v souvislostech se změnami společenskými, ekonomickými a také kulturními. V literatuře je možné se setkat s mnoha definicemi čtenářské gramotnosti.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 34) je čtenářská gramotnost definována jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah aj.*“

Ve výzkumu PISA¹ 2009 definice zní: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12)

¹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) – mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání se zaměřením na zjištění úrovně gramotností patnáctiletých žáků.

Ve výzkumu PIRLS² je čtenářská gramotnost definována jako: „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě a také pro zábavu.*“ (PIRLS 2011, s. 11)

Výše zmíněné definice podle PIRLS a PISA, jsou definice v rámci mezinárodních výzkumů, kde jsou zohledněny pouze ty složky čtenářské gramotnosti, které se dají testovat. V české republice byla vymezena komplexnější definice čtenářské gramotnosti, v rámci pracovní skupiny výzkumného ústavu pedagogiky.

Definice VÚP³ zní: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomosti, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Altmanová, 2011, s. 8)

VÚP dále vymezuje jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti:

- **Vztah ke čtení**

Aby docházelo k rozvoji čtenářské gramotnosti, je zásadní jaký vztah má člověk ke čtení. Předpokladem je osobní potřeba číst a radost z četby.

- **Doslovné porozumění**

Čtenářská gramotnost je budována na několika dovednostech. Je potřeba zvládat dekodování psaných textů a zapojovat dosavadní znalosti a zkušenosti při budování porozumění textu na doslovné úrovni.

- **Vysuzování a hodnocení**

Člověk, který je čtenářsky gramotný, by měl být schopný kriticky hodnotit texty, nahlížet na ně z různých hledisek a sledovat autorovy záměry. Z přečtených textů musí člověk umět vyvodit závěry.

² PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – mezinárodní výzkum v oblasti vzdělávání zaměřen na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy.

³ VÚP – Výzkumný ústav pedagogiky v Praze

- **Metakognice⁴**

Dovednost a návyk seberegulace jsou považovány za součást čtenářské gramotnosti, tj. člověk se zajímá o záměr svého čtení, k němu volí požadované texty, uzpůsobuje způsob čtení, sleduje a vyhodnocuje pokroky v porozumění čtenému textu a volí strategie, které mu popřípadě pomohou pro lepší porozumění.

- **Sdílení**

Člověk, který je čtenářsky gramotný je schopen sdílet své prožitky z četby, její porozumění a pochopení s ostatními čtenáři. Také porovnává své pochopení s dalšími čtenáři a vnímá rozdíly a shody v pochopení textu.

- **Aplikace**

Člověk, který je čtenářsky gramotný, je schopen využívat čtení jako prostředek k seberozvoji i ke svému konání a dokáže četbu uplatnit během svého života.

(Altmanová, 2011, s. 8)

1.1 Modely gramotnosti

Peter Gavora v knize Gramotnost⁴ vymezuje čtyři modely gramotnosti, na které je nahlíženo v souvislosti s vývojem společnosti a novými požadavky na jedince dnešní společnosti. V knize Gavora definuje bázovou gramotnost, gramotnost jako zpracování textových informací a v rámci této gramotnosti zmiňuje i gramotnost funkční, gramotnost jako sociálně kulturní jev a e-gramotnost.

1.1.1 Bázová gramotnost

Bázová gramotnost je uváděna za nejstarší podobu gramotnosti, je možné se setkat i s pojmem základní gramotnost. Jde tedy o tradiční chápání gramotnosti, jako schopnosti člověka číst a psát. Je ovládnuta dovednost plynulého čtení a porozumění textu. Při nácviu čtení a psaní se klade důraz na zautomatizování dekodování významu textu, také na vybavení a zapamatování informací a jejich následnou interpretaci. Na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci se tak velký důraz neklade (Gavora, 2003).

⁴ Metakognice je poznání toho, jak se člověk učí a poznává, jaké při tom používá metody a strategie.

Jedním z cílů základního školství je právě nácvik bázové gramotnosti a to od začátku školní docházky. Už v předškolním věku dochází u dětí k rozvoji gramotnosti, díky spontánnímu objevování čtení a psaní samotným dítětem. Schopnosti žáka, definované touto gramotností umožňují žákovi snadnější osvojování školských poznatků (Gavora, 2003).

1.1.2 Gramotnost jako zpracování textových informací a funkční gramotnost

Od předchozí gramotnosti se tento model liší tím, že je kladen menší důraz na schopnost dekodovat význam a reproduktivní činnosti čtení jako plynulost a správnost. Pozornost je věnovaná práci s textem a zpracování textových informací. „*Rychlost a plynulost čtení nemusí vždy odrážet úroveň práce s textovými informacemi.*“ (Gavora, 2003, s. 13) Při práci s textem nejde pouze o dovednost číst a psát, ale jde o soubor schopností, dovedností a vědomostí žáka – **čtenářské kompetence** (Gavora, 2003).

Škola významně přispívá k rozvoji čtenářských kompetencí žáka. Žák si postupně osvojuje dovednosti číst a psát a zároveň i operace potřebné k práci s textem. Ve školské praxi je bázová gramotnost součástí samotného předmětu v rámci výuky na prvním stupni základní školy, kdy se žáci učí čtení a psaní. Samostatný předmět pro práci s textem, ale neexistuje (Gavora, 2003). Je proto na učitelích, aby s textem pracovali i během předmětů jako je prvouka, přírodověda a vlastivěda, ne jenom v rámci českého jazyka a literatury. Protože v rámci předmětu čtení na prvním stupni základní školy učitelé text využívají hlavně jako prostředek ke zkvalitnění dovednosti číst plynule a správně.

V souvislosti s gramotností jako zpracování textových informací se používá pojem **funkční gramotnost**. V předchozí definici je gramotnost chápána jako studijní kompetence. U gramotnosti funkční jde o kompetenci životní (Gavora, 2003).

Definice funkční gramotnosti od Doležalové (2005) zní: „*Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představuje soubor dovedností nutných pro fungování ve společnosti a v zaměstnání.*“ (Doležalová, 2005 In Metelková – Svobodová, Švrčková, 2010, s. 10)

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 67) uvádí v pedagogickém slovníku, že funkční gramotnost: „*na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Jde o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické.*“

Úroveň funkční gramotnosti má vliv na kvalitu každodenních činností člověka, které vykonává v pracovním nebo soukromém prostředí. Jedná se o gramotnost nutnou pro běžný život člověka ve společnosti (Metelková – Svobodová, Švrčková, 2010).

1.1.3 Gramotnost jako sociálně kulturní jev

Tento model nelze všeobecně definovat. Dle Gavory (podle Zápotočná, 2002 In Gavora, 2003) gramotnost jako sociálně kulturní jev je vázán s konkrétní kulturou. Z toho vyplývá, že existuje více možností této gramotnosti, ne pouze jedna. Jednotlivé gramotnosti jsou podmíněny tím v jakém prostředí a v jakých situacích se jedinec vyskytuje. „*Lidé, kteří se tematicky vyskytují v určitých situacích a žijí ve stejném prostředí, si rozvíjí jednu podobu gramotnosti.*“ (Gavora, 2003, s. 19)

Rozdílná gramotnost bude vymezena například u jiných druhů povolání. Povolání se totiž prolíná velkým spektrem oblastí. Rozdílná gramotnost může být vnímána i v rámci jednotlivých národností. Tyto odlišnosti si lidé uvědomí až při kontaktu s jinou gramotnou skupinou. Například při změně povolání, kdy člověk začne pracovat v jiném odvětví (Gavora, 2003).

1.1.4 E – gramotnost

E – gramotnost souvisí s potřebou používání medií. V dnešní době téměř každé dítě mladšího školního věku vlastní mobilní telefon. Mít v domácnosti aspoň jeden počítač, není raritou. Dnes se využití medií a internetu prolíná do všech odvětví lidského života. Z toho vyplývá, že člověk by měl být vybaven dalšími specifickými dovednostmi a vědomostmi z této oblasti.

Vybavení počítačů jako jsou textové a tabulkové editory, internet, e-mail apod. jsou prostředky, které umožňují vytvářet a používat velké množství produktů. Elektronickou podobu mají dnes i učebnice a učivo se často zpracovává pomocí power pointových prezentací. Počítač kromě textu umožňuje použití obrázků, animací, zvuku a hypertextu (Gavora, 2003).

Dle Gavory (podle Many, 2000 In Gavora, 2003) mezi kompetence e – gramotnosti v rámci školy patří ovládání klávesnice, základní dovednosti práce s medii, vyhledávání informací, jejich zpracování nebo reprodukce. Na internetu je spousta informací k dispozici. Ale ne všechny se dají považovat za důvěryhodné zdroje informací. Klíčovou kompetenci této gramotnosti je dokázat kriticky zhodnotit zdroj a obsah těchto informací.

1.2 Význam čtenářské gramotnosti

VÚP uvádí čtenářskou gramotnost jako dovednost pro život. Úroveň čtenářské gramotnosti dětí ovlivňuje jejich úspěšnost ve studiu. Schopnost naučit se číst je náročný a pomalý proces, který se neobejde bez trpělivosti a vynaložené aktivity žáka – jeho myšlení. Žák porozumí textu až v případě, když se na něj dostatečně soustředí, proto je potřeba žákům zajistit takové podmínky, aby měli na pochopení dostatečnou dobu. Žák by měl být v pravý čas a v užitečné době podporován ze strany dospělých. V první řadě je to rodina, která by měla od narození až po vstup do školy u dítěte vytvářet pozitivní vztah ke čtení. Po nástupu do školy v tomto směru přebírá škola iniciativu. Ve škole si žáci mohou navzájem knihy doporučovat a diskutovat o nich. Škola může žákům poskytnout větší množství knih a učitele mohou díky své metodické výbavě podpořit čtenářství žáků (Altmanová, 2011).

Z praxe vyplývá, že pokud chceme u žáků čtenářskou gramotnost rozvíjet je důležité kladné působení četby na žáka. Je těžké chtít po žákovi, který má špatný vztah k četbě a považuje jí za ztrátu času, náročnější myšlenkové operace. Podstatné je, aby u žáků, kteří ovládají základní čtenářské dovednosti a mají vztah k četbě, učitelé dále pracovali na rozvoji jejich čtenářské gramotnosti. U učitele českého jazyka se to předpokládá, ale podílet se na rozvoji čtenářské dovednosti u žáků by měli i vyučující jiných předmětů. Žákům je třeba předkládat texty jednotlivých oborů, texty více autentické. „*Pro porozumění odborných textů je totiž klíčové, jak čtenáři dokážou samostatně využít při čtení neznámého textu svých dosavadních znalostí daného tématu nebo problému.*“ (Altmanová, 2011, s. 7)

2 Rámcový vzdělávací program a čtenářská gramotnost

V Bílé knize, tedy v Národním programu vzdělávání v České republice je zformulován systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Za kurikulární dokumenty na státní úrovni jsou považovány Národní program vzdělávání, který pojednává o vzdělávání jako celku a dalším je Rámcový vzdělávací program, který vymezuje jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední. Z RVP ZV⁵ vychází Školní vzdělávací programy, které jsou řazeny mezi školní kurikulární dokumenty. ŠVP⁶ si zpracovává každá škola sama a podle něj se uskutečňuje výuka na dané škole (RVP ZV, 2013, s. 5).

Jednotlivé etapy vzdělávání RVP ZV na sebe navazují. Není tomu jinak i u předškolního a základního vzdělávání, kde se nenavazuje jen na předškolní vzdělání, ale i na výchovu v rodině. Základní vzdělání je jediná etapa, kterou absolvuje celá populace žáků. V průběhu vzdělávání na základní škole žáci získávají osobnostní kvality, které jím umožňují dál pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve své profesi a během celého života (RVP ZV, 2013, s. 9).

Základní vzdělávání poskytuje žákům základ všeobecného vzdělání, který je orientován na reálné situace v životě. Snaží se postupně rozvíjet klíčové kompetence, tedy vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které podporují rozvoj žáka. RVP ZV vymezuje šest klíčových kompetencí, které se navzájem prolínají: kompetence k učení; kompetence k řešení problému; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské a kompetence pracovní. Základní vzdělávání se snaží dosáhnout těchto cílů:

- umožnění žákům osvojit si strategie učení a vzbudit v nich motivaci pro celoživotní učení;
- podněcení žáků k logickému uvažování, tvořivému myšlení a k řešení problémů;
- vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;

⁵ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

⁶ ŠVP – Školní vzdělávací program

- rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- vést žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti a uměli uplatnit svá práva a naplnit své povinnosti;
- vytváření potřeby projevovat v chování, jednání a v prožívání životních situací své pozitivní city; rozvíjení vnímavosti a citlivého vztahu k lidem, prostředí a přírodě;
- učit žáky, aby aktivně rozvíjeli a chránili své fyzické, duševní a sociální zdraví a učili se, být za ně odpovědný;
- vedení žáků k ohleduplnosti a toleranci k ostatním lidem, k jejich odlišným kulturám a duchovním hodnotám, učit žáky žít společně s ostatními lidmi;
- podporovat žáky při poznávání a rozvíjení svých schopností a jejich uplatnění spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2013, s. 9 – 11)

Obsah základního vzdělání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Některé z oblastí jsou realizovány jedním nebo více vzdělávacími obory. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou charakterizovány a vymezují se jejich cíle. Podrobně jsou popsány i jednotlivé vzdělávací obory. Ty dělí své očekávané výstupy z oboru na první a druhé období. První období popisuje očekávané výstupy žáků prvního stupně 1. až 3. ročníku. Ve druhém období jsou popsány očekávané výstupy 4. až 5. ročníků. Výstupy pro první stupeň jsou orientační, ale výstupy druhého stupně základní školy jsou závazné.

Seznam vzdělávací oblastí RVP ZV:

- ***Jazyk a jazyková komunikace*** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- ***Matematika a její aplikace*** (*Matematika a její aplikace*)
- ***Informační a komunikační technologie*** (*Informační a komunikační technologie*)
- ***Člověk a jeho svět*** (*Člověk a jeho svět*)
- ***Člověk a společnost*** (*Dějepis, Výchova k občanství*)

- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (**Člověk a svět práce**)

(RVP ZV, 2013, s. 15)

2.1 Jazyk a jazyková komunikace

V souvislosti s tématem práce bude podrobněji popsána vzdělávací oblast RVP ZV – Jazyk a jazyková komunikace. Čtenářská gramotnost je spojována především s předmětem český jazyk. I když se přímo pojem čtenářská gramotnost v RVP ZV nevyskytuje, je možné si všimnout jednotlivých dílčích cílů této oblasti, které se dají považovat za součást čtenářské gramotnosti.

Stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu má právě vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Cílem této oblasti je rozvoj komunikačních kompetencí žáka. Ten si osvojuje znalosti a dovednosti, které mu umožňují správně vnímat jazyková sdělení a také jim porozumět, vhodně se vyjadřovat a uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace se dále dělí na tři vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dovednostem, kterým se žák naučí ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, jsou důležité nejen pro jazykové vzdělání, ale hrají velkou roli při osvojování poznatků v dalších vzdělávacích oblastech. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se kvůli přehlednosti dále dělí na tři složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Ve složkách Komunikační a slohová výchova a Literární výchova je možné spatřit největší spojitost se čtenářskou gramotností. V komunikační a slohové výchově se žák učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit obsah. V literární výchově prostřednictvím četby žáci poznávají základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti, tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního díla. V jazykové výchově jde převážně o osvojení spisovné podoby českého jazyka. (RVP ZV, 2013, s. 17)

Cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou stanoveny tak, aby rozvíjeli klíčové kompetence, kdy žák:

- chápe jazyk jako prostředek historického a kulturního vývoje národa, a jako důležitý sjednocující činitel národního společenství;
- chápe jazyk jako důležitý nástroj celoživotního vzdělávání;
- rozvíjí si pozitivní vztah k mateřskému jazyku a chápe ho jako zdroj pro rozvoj osobního a kulturního bohatství;
- rozvíjí si pozitivní vztah k mnohojazyčnosti a respektuje kulturní rozmanitost;
- vnímá a postupně si osvojuje jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací, k tomu aby vyjádřil své potřeby i prožitky a sděloval své názory;
- zvládne osvojení pravidel mezi lidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjí si pozitivní vztah k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- sám získává informace z různých zdrojů a zvládá práci s jazykovými a literárními prameny i texty různého zaměření;
- získává sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a ve svém kultivovanému projevu, kdy prosazuje sám sebe;
- individuálně používá slovesné umělecké dílo, aby sdělil své čtenářské zážitky, rozvíjel pozitivní vztah k literatuře i k dalším druhům umění, které jsou založeny na uměleckém textu a rozvíjel své emocionální a estetické vnímání (RVP ZV, 2013, s. 18 – 19).

2.1.1 Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy – Jazyka a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura –
Komunikační a slohová výchova:

1. období – 1. až 3. ročník

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti;*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti;*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru;*

- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost;*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči;*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích;*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátká mluvený projev;*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním;*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev;*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení;*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh;*

2. období – 4. až 5. ročník

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas;*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává;*
- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení;*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta;*
- *vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku;*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě;*
- *volí náležitou intonaci, přízvuk pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru;*
- *rozlišuje správnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace;*
- *píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry;*
- *sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený projev a dodržením časové posloupnosti (RVP ZV, 2013, s. 20)*

2.1.2 Literární výchova

Očekávané výstupy – Jazyka a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura –
Literární výchova:

1. období – 1. až 3. ročník

- *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;*

2. období – 4. až 5. ročník

- *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, 2013, s. 21 – 22)*

3 Vývojové etapy dětského čtenářství

Vývojové etapy dětského čtenářství jsou rozděleny podle vývojových stadií dětské psychiky. Čtenářská vyspělost nemusí vůbec souviset s biologickým věkem čtenáře. Čtenářská úroveň závisí na zvládnutí čtenářské techniky a jazykových a literárních kompetencích dítěte. To vše je také podmíněno podněty rodinného prostředí a účinnosti literární výchovy ve škole (Toman, 1992).

Rosová (2002) uvádí dvoufázovou strukturu věkového a žánrového členění literatury pro děti a mládež vytvořenou Janem Kopálem:

Předčtenářská fáze

- Mladší předškolní věk (1 – 3 roky):

Poezie – popěvky a říkadla, knižní hračky, leporela.

- Starší předškolní věk (3 – 6 let):

Poezie – popěvky, říkadla a hádanky, autorské a lidové pohádky, bajky, jednoduché příběhy ze života dětí; z literatury faktu uměleckonaučné knihy – knižní hračky, leporela, obrázkové knížky, alba, knihy se zvukovými nosiči, pracovní sešity, omalovánky, vystřihovánky, dětské encyklopedie; drobné dramatické útvary, dětské lidové a loutkové hry.

Čtenářská fáze

- Mladší školní věk (6 – 10 let):

Poezie – s důrazem na rytmickou pravidelnost, lidové a autorské pohádky, pověsti, povídky ze současného života dětí, povídky s historickou nebo přírodní tematikou; literatura faktu, uměleckonaučná literatura, reportáže, dětské encyklopedie, knihy se zvukovými nosiči, drobné dramatické útvary, lidové a loutkové hry.

- Starší školní věk (11 – 15 let):

Odklon od poezie, pohádky. Příklon k pověsti, historické a životopisné próze, k společenské příběhové próze ze současného života dětí a mládeže, k próze s chlapeckým hrdinou a s dívčí hrdinkou, k dobrodružné a vědecko-fantastické literatuře, k cestopisům, reportážím, k literatuře faktu – encyklopedie

z různých oborů lidské činnosti, rozmanitých odvětví vědy a techniky (Rosová, 2002, s. 17 – 18).

Během etapy čtenáře mladšího školního věku dochází k ústupu emocionálního a prožitkového poznávání a naopak dochází k větší účasti intelektu na poznávání skutečnosti. Ale stále se čtenář víc citově než rozumově ztotožňuje s obrazem světa a života v literárním díle. I když na začátku období mladšího školního věku upadá zájem o věcnou a uměleckonaučnou literaturu ke konci tohoto období se opět zájem o věcnou literaturu zvyšuje. Mezi devátým a jedenáctým rokem žáka se začíná uplatňovat logické a pojmotvorné myšlení (Kopál, Tarcalová, 1985).

Dle Homolové (podle Langmeier, Krejčířová, 2006 In Homolová 2012) ze začátku období čtenáře mladšího školního věku, má školák důvěru v rodičích, učitelích, věří knihám. Jde u žáka o tzv. „naivní“ realismus. Osvojuje si názory a hodnoty druhých. Ke konci tohoto období je mnohem kritičtější. Naivní realismus se mění v realismus kritický.

4 Porozumění textu

Číst text a nepochopit ho, nezískat prostřednictvím textu nové poznatky, a aby na nás nijak nepůsobil a neovlivňoval, by bylo nejspíš úplně zbytečné. Ať už čteme jakýkoliv text, podstatou je mu porozumět. Porozumění textu je považovaná za velmi významnou, přirozenou a základní lidskou činnost (Gavora, 2003).

V pedagogickém slovníku je porozumění popsána jako schopnost jedince:

- *Pochopit význam obsahu sdělní, ať už je prezentováno ve slovní, obrázkové nebo symbolické podobě.*
- *Zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná.*
- *Využít zpracovaný obsah.*

Porozumění může mít různé úrovně:

- *Jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby.*
- *Složitější je interpretace – vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného.*
- *Nejsložitější je extrapolace – formování toho, co je v poznacích či textech obsazeno pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 169).*

Podle Mihálochové (In Gavora, 2008) lze o textu všeobecně říct že:

- má obsah
- má formu
- má autora
- má účel
- má adresáta

„Text je souvislý zápis sledu symbolů, znaků, číslic, písmen a slov, nebo jeho zvuková, hraná nebo animovaná verze.“ (Mihálochová In Gavora, 2008, s. 10) Tím, že jsou spojována písmena do slov, slova do vět, věty do souvětí a ty odstavců, vzniká text. Spojování jednotlivých částí je podmíněno pravidly daného jazyka (Mihálochová In Gavora, 2008).

Existuje velké množství druhů textu, ze kterých si člověk může vybrat. V počáteční fázi seznamování dětí s literaturou, záleží většinou na dospělých, kteří dětem vyberou tu „správnou“ knihu. Když dítě dospívá, má možnost vlastní volby. Výběr textu je podmíněn zájmům a profesionálnímu zaměření (Mihálechová In Gavora, 2008).

Mihálechová (podle Mistrík, 1997 In Gavora, 2008) uvádí dva druhy textu:

Věcné texty – tyto texty jsou strohé a jejich hlavní funkcí je informovat.

- publicistické
- odborné a naučné – literatura faktu
- administrativní – právní texty

Umělecké texty – jejich hlavní funkce je estetická. Úlohou těchto textů je vyvolat ve čtenáři určité pocity, nálady a estetické zážitky.

- próza
- poezie
- drama

Mezi věcnou a uměleckou literaturou neexistuje ostrá hranice. Je mnoho textu, které by se jen těžko daly zařadit pouze do jedné z těchto skupin. (Mihálechová In Gavora 2008, s. 10 – 11)

4.1 Věcná literatura

„Za věcnou literaturu pokládáme veškerou takovou literaturu, která je psaná věcným stylem. Je to všechna naučná a publicistická literatura.“ (Jozef Mistrík, 1975, s. 5)

Toman (1992) uvádí, že uměleckonaučná literatura pro děti mladšího školního věku je samostatnou žánrovou oblastí literatury faktu. Ta obsahuje převážně věcná sdělení o určitém jevu objektivní reality. Dominantní je tedy poznávací funkce. Literatura faktu se dá rozdělit do sedmi žánrových oblastí: memoáry, životopisná, autobiografická, cestopisná, reportážní, populárně naučná a uměleckonaučná. V těchto žánrech literatury je rozdílný poměr mezi populárně naučným základem, tedy odborností a uměleckým ztvárněním.

Podstatou uměleckonaučné literatury pro děti mladšího školního věku je, že sděluje věcné poznatky a zároveň uplatňuje beletrizační prostředky. Jde tedy o to, že poznatky a informace, které se žáci mají naučit, jsou přizpůsobeny žákovi mladšího školního věku. Jsou žákům předávány podnětlivou uměleckou formou názorně a konkrétně. *„Přes citové*

a estetické ozvláštnění osvojených faktů navazuje tento text úzký kontakt s vnitřním a vnějším světem dětského vnímatele, upokojuje jeho zvědavost a touhu po poznání.“ (Toman, 1992, s. 93)

Naučné texty žákům umožňují poznat svět prostřednictvím pojmů. Žáci při jejich čtení pracují hlavně s věcným obsahem textu, tím je podmíněna možnost žáků samostatně studovat. Metoda, která se často uplatňuje při práci s naučným textem, je metoda induktivní. Žáci rozebírají text po částech, od analýzy k syntéze. Příprava na čtení naučného textu se neztotožňuje s úvodní částí hodiny čtení. V přípravě je využíváno poznatků a osobních zkušeností žáků. Před čtením naučného textu je potřeba zvážit jaké poznatky budou žákům pomocí textu zprostředkovány. Jestli jsou žákům sdělovány poznatky nové, nebo je rozšiřují a upevňují. Pokud text obsahuje žákům známé informace, je dána přednost, aby žáci s textem pracovali samostatně (Kopál, Tarcalová, 1985).

Poté co se prvouka dále vlastivěda a přírodověda staly samostatným předmětem, se v čítankách pro žáky mladšího školního věku naučné texty moc nevyskytují. Texty o přírodních, zeměpisných, dějepisných a technických jevech, které vedou k jejich poznání, mají charakter literatury faktu nebo uměleckonaučné literatury. S texty s touto tematikou se mají žáci možnost setkat prostřednictvím školních učebnic, časopisů a encyklopedií (Kopál, Tarcalová, 1985).

4.2 Porozumění naučnému textu

K problematice práce s naučným textem ve školách se Hana Košťálová (2009) vyjadřuje v článku: Porozumění naučnému textu.

Práce s textem bývá ve škole řazena především do hodin v rámci českého jazyka. Při výuce ostatních předmětů učitelé práci s textem moc nezařazují. Jejich argumentem je, že žáci nejsou schopni z textu čerpat podstatné informace, protože obsahu čtenému textu nerozumí. Učitelé nejazykových předmětů především využívají toho, co už bylo ve čtenářství žáka naučeno, ale dále na jeho dovednostech práce s textem nepracují. Vždycky nejde všechno hned, proto i osvojení si strategií pro práci s naučným textem, chce svůj čas. Hlavně je potřeba tuto činnost vůbec začít, vracet se k ní pravidelně a až poté se může dostavit úspěch (Košťálová, 2009).

Jeden s důvodů proč by žáci měli číst i v nečtenářských předmětech je, že nikdo neví, co bude za patnáct let, od té doby co takový prvňáček dokončí střední školu a bude si chtít

třeba hledat zaměstnání. Z toho vyplývá, že dnešní i budoucí společnost se stále čím dál víc musí přizpůsobovat změnám. Je tedy důležité, aby byli žáci schopni se umět učit a své učení i sami řídit. Už i dnes se žáci neobejdou bez dovednosti porozumět textům. V hodinách českého jazyka díky velkému obsahu učiva není moc času na práci s textem, proto právě naučné předměty jsou tou správnou volbou k rozvoji dovednosti číst různé texty (Košťálová, 2009).

U čtení a práce s naučnými texty si žáci uvědomí, proč mají číst. Během četby zpracovávají nějaké téma, potřebují se o něm něco dozvědět, popřípadě si informace ověřit. V tu chvíli má četba smysl a účel. Díky čtení v naučných předmětech se žáci setkají s různorodými texty a rozšiřují své čtenářské zkušenosti a dovednosti. Osvojení čtenářských strategií a strategií pro porozumění textu výrazně pomáhá k tomu, aby si zlepšili své čtení. Nejde pouze o to, aby žáci strategie znali a použili je tehdy, když jim učitel řekne. Cílem je používat tyto strategie „nevědomě“ a zcela přirozeně (Košťálová, 2009).

Velkou roli v porozumění textu hrají veškeré myšlenkové procesy, které čtenář provádí během četby. Mezi ně se řadí rychlé a přesné dekodování psaných znaků a porozumění významu jednotlivých slov. Zapojení dosavadních znalostí k danému tématu během procesu porozumění textu hraje také velkou roli. Základní strategií při čtení naučného textu je dovednost pokládat si otázky jak před četbou, tak po četbě a na otázky hledat odpovědi. Při všech dalších strategiích je využíváno této dovednosti. Aby žáci dostali představu o tom, jak správně formulovat otázky, je důležitá ukázka ze strany učitele (Košťálová, 2009).

Výzkumy potvrzují, že pokud žák využije níže uvedené **strategie**, lépe dokáže porozumět textu, než pokud je žák nepoužije vůbec.

Příprava na četbu

- **Uvažujte o svém čtenářském záměru**

Žák by si měl uvědomit, za jakým účelem bude daný text číst. Jestli bude číst text, aby si ověřil nějaké informace, nebo si danou látku zopakoval, připravil se na diskusi apod. Další vliv má i způsob jakým bude text přečten. Jestli slovo od slova nebo proletění nadpisů, vybrání si pouze nějaké část textu. Výběr způsobu četby závisí na účelu četby.

- **Prohlédněte si text, než se pustíte do čtení**

Žák by si měl uvědomit, o čem daný text bude, jaká jsou hlavní témata textu. Také by se měl podívat na strukturu textu. Žák se tím učí dovednosti

rozpoznat, jestli text odpovídá jeho potřebám. Učí se pracovat s tituly, nadpisy a podnadpisy, úvodem a závěrem. Podle nich se učí rozpoznat, o čem text bude a jakých témat se týká.

- **Vybavte si, co už o tématu víte, aktivizujte svoje dosavadní znalosti a představy**

Díky této činnosti se zvyšuje porozumění textu a dochází k lepšímu zapamatování informací z něj.

- **Předvídejte, o čem se v textu dočtete**

Žák vytváří hypotézy o tom, jaké informace by text mohl obsahovat, učí se tím předvídat.

Během četby a po četbě

- **Uvažujte o tom, jak je text uspořádán**

Tato strategie bývá použita jak před četbou, tak během četby. Text mívá svou strukturu, před četbou je dobré se s ní seznámit. Text je většinou chronologicky seřazen, používá různé druhy číslování, odrážek, zvýraznění klíčových slov apod. Při četbě se pak žák lépe v textu orientuje a ví k čemu jakou váhu přiřadit, usnadňuje tedy žákovi lépe textu porozumět.

- **Shrňte text**

Žák má mnoho možností, jak si přečtený text shrnout buď ústně, nebo písemně. Může si také vytvořit schéma textu, jeho hlavní body a myšlenky.

- **Zkontrolujte, jak rozumíte**

Během četby by měl žák přemýšlet nad tím, jestli mu jsou všechny myšlenky jasné, jestli chápe vše, co čte. Pokud je něco, čemu žák nerozumí, neměl by to vypouštět, ale naopak by si měl zformulovat otázky a dál se ptát a hledat na své otázky odpovědi. **Pokud žák něčemu v textu nerozumí, musí sám umět hledat strategie, které mu pomohou k porozumění.**

5 Kritické myšlení

„Kritické myšlení je intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací získaných, nebo vytvořených za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace, jako vodítka k přesvědčení a jednání. V základní formě je založeno na univerzálních hodnotách, jako jsou: jasnost, přesnost, důslednost, relevance, přesvědčivost, hloubka, šířka a spravedlnost myšlení.“ (Scriven, Paul, 1987 In Novotná, Jurčíková, 2012, s. 62)

Novotná, Jurčíková (2012) vymezují pravidla kritického myšlení, které zohledňují intelektuální standardy. Tato pravidla nám říkají, jak bychom měli postupovat a co je potřeba zohlednit v rámci kritického myšlení. Mezi tyto pravidla se řadí:

Jasnost: Při kritickém hodnocení by měla být posouzena komplexnost poskytovaných informací, a jestli bylo informacím dostatečně porozuměno.

Pravdivost a správnost: Také by měla být posouzena pravdivost poskytnutých informací a jejich pravdivost by měla být ověřena.

Závažnost a věcnost: Dále je důležité se při kritickém myšlení zabývat právě těmi informacemi, které jsou pro nás podstatné, věcné.

Hloubka a šířka: Zamýšlet se nad informacemi z hlediska jejich významu, jak do hloubky, tak do šířky, uvažovat o nich v souvislostech.

Logika: Jedná se o podstatnou část kritického myšlení, řeší totiž, jestli mají poskytnuté informace smysl, anebo co z nich vyplývá (Novotná, Jurčíková, 2012).

Podle Novotné, Jurčíkové (2012) vychází kritické myšlení z konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení využívá svých dřívějších znalostí, hledá řešení problémů, nespokojí se pouze s teorií a holými fakty, ale dále s nimi pracuje. V rámci kritického myšlení by se měl zohledňovat metakognitivní přístup studentů, tedy jejich postupy při učení.

Díky tomu, že je společnost čím dál víc zahrnovaná velkým množstvím nových informací, rychle se vyvíjí veškeré oblasti života a také dochází k velkému vývoji stávajících a nových profesí, je důležité rozvíjet schopnosti žáků se učit a kriticky myslet (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000). V podmínkách demokratické společnosti je schopnost kriticky myslet jeden s důležitých prostředků zkoumání reality. Občan demokratického státu by měl být schopen vytvořit si svůj názor, nebát se ho vyslovit a také si jej obhájit (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

„Myslet kriticky znamená nejenom pasivně vstřebávat přicházející informace, ale také s nimi umět při využití všech myšlenkových operací aktivně pracovat.“ (Urbanovská, 2006, In Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 14)

Pro čtení za účelem učení se je kritické myšlení základ. Je možné využít mnoho způsobů jak text číst, vyhledat v něm podstatné a nepodstatné informace. Kritické myšlení je využíváno během čtení při učení se nových informací z textu, které je žák schopen propojit s jeho dosavadními zkušenostmi a vědomostmi. Při procesu čtení dochází k prolínání dvou procesů – porozumění a hodnocení textu. Během porozumění čtenému textu se klade důraz na obsahovou stránku textu a význam čtení, uvědomení si významu samotné činnosti čtení. Proces hodnocení je založen na porozumění textu, kdy žák text posuzuje, získává z něj nové informace a nové souvislosti. Při této činnosti je využíván analyticko – syntetický postup, kdy jsou dosavadní poznatky propojeny s novými informacemi z textu (Manniová In Gavora, 2008).

Dle Novotné, Jurčíkové (podle Paul, Elder 2002 In Novotná, Jurčíková, 2012) definují etapy kritického myšlení. Jednotlivé etapy mohou učitelé pomoc rozeznat, na jaké úrovni kritického myšlení se žák nachází. Etapy dělí do šesti úrovní myšlení:

Žák, jako **nereflektující myslitel**, si neuvědomuje význam myšlení v každodenním životě. Má sice rozvinuté dovednosti myšlení, ale díky nízké sebekontrolě myšlení, je nedokáže uplatnit. Žák ještě nedokáže v rámci myšlení využít jasnost přesnost a logiku, může využívat předsudky a stereotypy.

Jakmile žák přejde do fáze **zpochybňující myslitel**, dokáže si uvědomit, jak je důležité myšlení v jeho životě. Umí rozeznat své chybné myšlenkové procesy a díky tomu, je schopen kriticky zhodnotit správnost při řešení problému. Specifické pro tuto fázi je, žákovo pochopení, že problémy jsou způsobovány lidským myšlením. Žák by měl být veden, aby si sám uvědomil svou nevědomost a to ho motivovalo k tomu, se zlepšovat.

Začínající myslitel si je plně vědom svého myšlení a snaží se ho efektivně rozvíjet. Už v této fázi si žák uvědomuje pojmy, důsledky, závěry a je schopen sledovat myšlenkové

procesy, při kterých využívá jasnost, přesnost a logiku. Podstatné je rozvíjet správné návyky myšlení. Žák ještě nechápe, co je kritické myšlení a schopnost argumentovat.

Žák, jako **praktický myslitel**, má osvojené zvyky a návyky, jak rozvíjet své myšlení. V této fázi dokáže žák systematicky využívat kritické myšlení na základní úrovni. Výuka by měla být zaměřena tak, aby se žák naučil pokládat otázky, ptal se po informacích a uměl vytvořit závěry. Tím se žák naučí hledat souvislosti mezi předměty, které jsou součástí jeho vzdělávání.

Pokročilý myslitel má myšlení rozvinuté na velmi dobré úrovni, které dokáže analyzovat a dokáže se orientovat v problémech hlubší úrovně. Žák by měl v této fázi rozvíjet svou schopnost vcítit se do druhých, čelit negativním emocím a už by neměl uvažovat na základě předsudků a stereotypů.

Poslední fáze je nazvána **dokonalý myslitel**. Žák své myšlení rozvíjí pravidelně a vědomě. Používá několik strategií myšlení a své myšlení dokáže kontrolovat. Kritické myšlení se stává intuitivním a je efektivně využíváno (Paul, Elder, 2002 In Novotná, Jurčíková, 2012).

5.1 Model učení a myšlení E – U – R

Jednotlivá písmena E – U – R za sebou skrývají názvy fází modelu učení a myšlení. Jedná se o fáze Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Pomocí tohoto modelu je možné poměrně jednoduše naplánovat a realizovat vyučování. Model vymezuje strukturu vyučovací hodiny a ta pomáhá k realizaci efektivní výuky. V průběhu jednotlivých fází, které se navzájem prolínají a navazují na sebe, dochází k významným specifickým poznávacím aktivitám, které pozitivně ovlivňují celý učební proces (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Model určuje, jak by měl žák při učení postupovat, aby bylo učení co nejefektivnější, opravdu se něčemu naučil, vše pochopil a uměl nové poznatky použít. Tento model se může jevit jako podobný modelu tradiční pedagogiky, kdy se výuka zahajuje opakováním z minula, následuje motivace, expozice, shrnutí a upevnění, kontrola, ale model E – U – R je podstatně odlišný. V tradiční pedagogice a jejich modelech je východiskem při plánování učiva samotná činnost učitele, ale ne žákovo učení. Právě model E – U – R se zaměřuje především na činnosti žáka při procesu učení.

Model slouží jako prostředek, který pomáhá s plánováním a realizací výuky.,, *Není to předpis ani zaručený platný zákon. Neslouží jako závazný vzor s předepsaným obsahem. Má pomáhat, ne svazovat.*“ (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 54) Nejedná o vyučovací metodu, ale právě jednotlivé fáze modelu jsou vyplňovány dobře zvolenými vyučovacími metodami. I v rámci větší třídy je možné individualizovat učení žáka, každý žák zavazuje své učení, tam kde se svými vědomostmi a dovednostmi zrovna je. Takže i při stejných činnostech je žákům umožněno využít různé cesty k tomu, aby došlo k pochopení látky. Model je vhodné využít právě při učebním procesu, kde je cílem, aby si žáci osvojili nové poznatky.

Proces učení v modelu E – U – R je chápan, tak že během učení dochází k propojení vědomostí a dovedností, které jsou žákům už dobře známy s nově nabitými a dochází tak k rozšíření dosavadních vědomostí a dovedností. Vznikají tím nové představy o daném tématu a vědomosti jsou propojovány v nových souvislostech. Model se snaží vyvarovat pouze pamětnímu učení bez pochopení. Samotné memorování není považováno za plnohodnotné učení (Hausenblas, Košťálová, 2006).

5.2 Jednotlivé fáze modelu E – U – R

5.2.1 Evokace

První fází modelu je Evokace. V překladu evokace znamená, vybavení si představy. Cílem této fáze je, aby si žáci samostatně dokázali vybavit, vše co o daném tématu vědí nebo co si o něm myslí. Je důležité, aby v této fázi došlo k propojení veškerých dosavadních znalostí a zkušeností žáka s cílem učení v dané vyučovací hodině. Žák si tím lépe učivo svojí, pochopí a zapamatuje (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Vhodná metoda často používaná v prvotní fázi modelu je brainstorming. Ten dokáže žáky vhodně motivovat a aktivizovat pro jejich práci během následujících fází modelu. Brainstorming pomáhá k tomu, aby se žákům vybavily myšlenky, které budou souviset s dále probíraným učivem (Manniová In Gravora, 2008).

Právě s metodou brainstorming, tedy vybavením si těch správných myšlenek, které budou souviset s cílem učení v dané hodině, je podstatné, aby si učitel ujasnil, co bude cílem hodiny. Poté je dalším důležitým krokem, aby učitel dokázal položit žákům otázky tak, aby žáky nasměroval k tématu, se kterým žáci budou pracovat během četby textu v následující fázi. Žákům by se rozhodně nemělo hned odpovídat na položené otázky a sdělovat jim správné odpovědi. Žáci by měli dostat možnost najít si odpovědi na otázky sami. Právě velkou motivací pro žáky je, když mají možnost sami odpověď nalézt nebo vyřešit problém. Žáci pak nejsou ochuzeni o ten pocit radosti, který prožijí, když sami na odpověď přijdou. Nastává tzv. aha moment, kdy dochází k objevení či pochopení nových informací.

Z hlediska učitele je jeho funkce v této části spíše organizační. Směřuje žáky tam, kam potřebuje, nedává žákům odpovědi na otázky. Veškeré nápady, domněnky a odhady žáků přijímá, pokud jsou špatné, nevyvrací jím je a pobízí žáky k diskusi, tak aby se zapojilo co nejvíce žáků. Už v této fázi má velký význam si veškeré domněnky a odhady psát, buď učitel společně s žáky na tabuli, nebo každý žák sám. Tím, že si žáci budou vše zapisovat, je docíleno toho, že každý žák se aktivně podílí na procesu učení. Většinou to, co se pouze řekne, bývá často zapomenuto. Evokace není příprava na učení, ani opakování předchozího učiva. Už v této fázi se žáci učí (Hausenblas, Košťálová, 2006).

5.2.2 Uvědomění si významu

Druhá v pořadí je fáze uvědomění si významu předložených informací. V této fázi dochází k propojení poznatků získaných v první fázi a nových informací z předloženého informačního zdroje. Žáci si ověřují informace a hledají odpovědi na otázky z předchozí fáze evokace. Mělo by dojít k pochopení a rozšíření daného tématu o nové informace. Cílem není nové informace pouze přijímat, ale dál o nich přemýšlet v nových souvislostech.

Každý zdroj informací, který je žákům předložen, by měl žákům poskytnout nové informace, ale ne všechny jsou podstatné. Dokázat odlišit, které podstatné jsou a které ne je dovednost, které se žáci během práce s novými informacemi učí. V rámci aktivizujících metod výuky se k lepší orientaci v textu využívá několik možností zaznamenávání textu. Žáci si během čtení v textu podtrhávají pro ně podstatné informace, využívají předem domluvených symbolů nebo si vytváří své symboly. K třídění informací se často využívá připravených tabulek. I při této fázi jsou žáci aktivní a s textem pracují, nepřebírají si pouze hotové informace (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Právě činnosti, které jsou žákům zadávány při čtení textu, jako vybrání určitých informací, děláni značek apod. pomáhají žákům ne jenom při práci s textem, orientování se v textu, ale i k udržení pozornosti a zájmu. V této fázi je právě udržení motivace, pozornosti a zájmu žáka jeden z hlavních úkolů (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Fáze uvědomění si významu může probíhat během tichého nebo hlasitého čtení. Během této fáze je důležité, aby se všichni žáci zapojili do procesu učení. Během práce s textem dochází k žákovu rozvoji porozumění textu. Není podmínkou v této fázi pracovat pouze s textem, ale je možné využít sledování filmu, videa, CD, vyslechnutí výkladu apod. (Manniová In Gavora, 2008).

Problém by mohl nastat při výběru vhodného zdroje informací, jak je výše uvedeno, zdrojem může být text, vyklad odborníka či učitele, film, experiment, diskuse, praktická ukázka apod. Zdroj informací, který byl vybrán, by měl žákům poskytovat přiměřené množství nových informací. Nemělo by se jednat pouze o opakování informací. Zdroj by měl být pro žáky zajímavý, vyvolávat v nich otázky, popřípadě i ověření si pravdivosti údajů. Dalším kritériem pro výběr zdroje informací je jeho náročnost a vhodná délka. Dlouhý text by mohl mít pro žáky demotivující účinek (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

5.2.3 Reflexe

Třetí a poslední fází modelu E – U – R je reflexe. Při této fázi je podstatné, aby žáci popřemýšleli nad tím, co nového se naučili, co pochopili během předchozí fáze uvědomění si významu. Také je důležité zjistit, jestli pořád existují otázky, na které nenašli odpověď. Ty podněcují žáky k další aktivitě a bádání po odpovědích na ně. Také by žáci měli umět zformulovat to, čemu neporozuměli během procesu učení (Manniová In Gavora 2008).

Dle Grecmanové, Urbanovské (podle Hausenblas, Košťálová, 2006 In Grecmanová, Urbanovská, 2007) stěžejním cílem této fáze je, aby žáci dokázali svými vlastními slovy shrnout získané informace o daném tématu. Je důležité, aby každý žák sám zformulovat osvojené informace a neudělal to za ně učitel. Pokud žák sám dokáže svými slovy informace shrnout a propojí si je do souvislostí, až tehdy dochází k trvalejšímu zapamatování.

Ve fázi reflexe je potřeba se vyvarovat několika chyb. Nemělo by se spěchat i tato fáze si zaslouží svůj čas. Nepředkládat žákům žádná závěrečná shrnutí. Žáci by měli dostat prostor k tomu, aby si sami shrnuli poznatky z učení. Reflexe není postavena pouze na kontrole vědomostí. V této fázi by se žáci stále měli učit. Žák není za svou nevědomost trestán, ale sám dokáže posoudit, kde má své nedostatky (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Žáci by si měli zvykat na to, že jim na konci hodiny nehrozí známkování, tím by se žáci měli zbavit strachu sdělovat své myšlenky a poznatky před ostatními žáky. V této fázi i v předchozí fázi evokace je důležité, aby žáci respektovali myšlenky, názory a poznatky svých spolužáků a nezesměšňovali je. Jedním z cílů reflexe a zároveň cílem vzdělávání je naučit se uvažovat o svém myšlení a učení. Učitel se stává modelem a zprostředkovatelem, jak je možné o svém procesu poznávání přemýšlet (Hausenblas, Košťálová, 2006).

6 Metody práce s textem

Na otázku: „Dají se všechny metody kritického myšlení aplikovat ve výuce?“ má Bergmannová (2009) jasnou odpověď. Ano dají! Nejlépe postupně už od první třídy. Zpočátku je podstatné vidět cíl v tom, že se žáci naučí s jednotlivými metodami vůbec pracovat. Postupně se žáci zbavují svých nedostatků při práci s těmito metodami a práce s nimi se zrychlí, zpřesní a hlavně zefektivní. Abychom dokázali efektivně pracovat s metodami kritického myšlení je hlavní zásadou opakování. Žáci si zvykají na práci ve skupinách a vzájemně se hodnotit, jak sebe tak i své spolužáky. Také by si měli zvykat: „...umět zabalit kritiku do otázky nebo doporučení.“ (Bergmannová, 2009, s. 43) Používání kritických metod pomáhá nejen k lepšímu uchycení znalostí, ale žáci se díky nim učí mnohem více dovednostem (Bergmannová, 2009).

6.1 Ano – ne

Metoda je využívána hlavně pro práci s odborným textem. Než se žáci dostanou samotný text, je žákům rozdána tabulka, která obsahuje tři sloupce. V prvním z nich jsou sepsány informace z textu. Některé z nich odpovídají údajům z textu a některé z nich jsou mylné. Další sloupec obsahuje slova: ano – ne, tady žáci vyhodnocují správnost informací před přečtením textu. Třetí sloupec obsahuje také slova: ano – ne. V tomto sloupci žáci vyhodnocují správnost informací až po přečtení textu.

V závěru je důležité, aby učitel s žáky společně vyhodnotil správnost jednotlivých tvrzení. Žáci diskutují a společně hledají důkazy tvrzení v textu. Je podstatné, aby si žáci odnesli z hodiny pouze pravdivé a pochopené informace (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.2 Brainstorming

„Brainstorming je metoda amerického původu. Název brainstorming ve volném překladu znamená burza nápadů. Tato metoda vznikla v USA v době před 2. světovou válkou v oblasti reklamy, kde šlo o vymýšlení co nejoriginálnějších reklamních sloganů – o volnou asociaci nápadů“. (Maňák a kol., 1997, s. 24)

Při práci s textem je metoda využívána k tomu, aby si žáci během stanoveného limitu vzpomněli na co nejvíc informací spojené s probíraným tématem. K tomu je využívána tabule

nebo list papíru, kde jsou psány veškeré jejich domněnky, pocity a otázky k tématu. Myšlenky žáků by se neměly kritizovat a zpochybňovat. Potom co už žáci vyčerpali všechny nápady, je potřeba vytřídit vhodné a nevhodné myšlenky a popřípadě odpovědět na položené otázky. Tato fáze metody se můžeme provést hned po zapsání všech nápadů nebo se dá provést v závěru hodiny po nastudování tématu při četbě textu. Brainstorming žáci mohou provádět sami, ve dvojicích a nebo celá třída (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.3 Cloze test

Dle Novotné a Jurčíkové (podle Petrasové 2003 In Novotná, Jurčíková, 2012) cloze test spočívá v tom, že ve vhodně vybraném textu, je vynecháno každé n-té slovo. Úkolem žáků je do vynechaných mezer doplnit správné slovo. Při doplnění slova nejde jen o to, že žák vybere to správné, ale chápe i jeho širší kontext.

Text by měl být pro žáky známý a měl by být složen přibližně z 250 slov. V textu by měla první a poslední věta zůstat bez vynechání. Pokud dojde k tomu, že vynechané slovo má být vlastní jméno nebo číslovka, je lepší vynechat raději další slovo v pořadí. Čáry, které naznačují vynechané slovo, by měly být stejně dlouhé, aby délka čáry nenaznačovala, jaké slovo se má doplnit. Vynechaná slova mohou být buď každé n-té slovo anebo klíčové pojmy učiva. Je důležité stanovit si hodnotící kritérium, aby byli všichni žáci hodnoceni stejným způsobem (Novotná, Jurčíková, 2012).

6.4 Čtení s otázkami

Podstatou metody je práce ve dvojicích a schopnost klást otázky. Žáci do dvojic dostanou text, ten si rozdělí na půl, anebo se domluví, po jakých částech ho budou číst. Domluvenou část si každá sám potichu přečte. Po přečtení jeden z dvojice pokládá druhému otázky, na které se dá najít odpověď v textu anebo ty, které s textem souvisí, ale v textu na ně není odpověď. Žák se snaží na otázky odpovědět, pokud odpověď neví, snaží se aspoň říct, co si myslí. Nakonec se žák co odpovídal, pokusí shrnout přečtené informace. Při čtení další části textu se role žáku prohodí. Před použitím metody je důležité žáky seznámit s tím, jak by jejich otázky měly vypadat, aby se nejednalo pouze o kontrolní otázky (Košťálová, 2010).

6.5 I.N.S.E.R.T.

Při metodě I.N.S.E.R.T. žáci zpracovávají text pomocí předem domluvených znamének: „fajfka“, +, – , ? . Potom co si žáci pozorně a uvědoměle text přečetli a označili, mohou do tabulky přepsat některé z informací. Vhodné je rozvést diskusi k analyzovanému textu a tabulce. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili změny ve svém poznání během procesu učení (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Znaménko „fajfka“ slouží žákům k označení informace, která je pro ně známá. Nové informace zaznamenávají pomocí znaménka +, k informacím se kterými žáci nesouhlasí nebo jsou v rozporu s tím, co vědí, píše znaménko –, otazník žáci připíší k informacím, které nepochopili nebo k těm, o kterých by se rádi dozvěděli více. Po analýze textu si žáci mohou vytvořit tabulku, do které si mohou zaznamenat k jednotlivým symbolům pro ně ty podstatné informace. Po zpracování textu můžeme v rámci třídy rozvést diskusi a zjistit četnost informací u jednotlivých symbolů (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

„Opět se jedná o důkladný rozbor textu, který vyžaduje koncentraci žáků. Patrné je, že informace nejen vnímají, ale také vyhodnocují a třídí, systematizují a zasahují do původního schématu vědomostí a zkušeností.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 79)

6.6 Klíčová pojmy

Jedná se o nenáročnou metodu. Většinou předchází samotné čtení textu. Učitel jako první sdělí žákům klíčové pojmy vztahujícím k tématu čteného textu. Pojmy napíše učitel na tabuli, uvádí kolem pěti pojmů. Žáci se pomocí těchto pojmů snaží, složit smysluplnou větu. Mohou použít i výrazy, které by mohli souviset se zvolenými pojmy učitelem. V další fázi si žáci navzájem sdělí své myšlenky. Mohou mezi sebou porovnat, kdo svou větou nejlépe vystihl probranou skutečnost (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Klíčové pojmy je metoda vhodná, jak pro práci s beletrií tak i pro práci s naučným textem. Žák si v rámci této metody procvičují dovednost předvídat, o čem bude text, který jim bude následně předložen. Cílem není odhadnout co nejlépe souvislosti s probíraným tématem, ale aby se žáci naučili přemýšlet a srovnávat předložené pojmy se svými zkušenostmi a názory (www.mistoprozivot.cz).

6.7 Kostka

Učitel by měl mít nachystanou kostku, nejlépe větší velikosti. Po stranách místo čísel jsou na kostce napsaná slova: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj a argumentuj. Žák má pomocí této metody možnost vyjádřit se a přemýšlet nad tématem hned z několika hledisek. U těchto myšlenkových operací se doporučuje začít od těch nejjednodušších až k těm složitějším (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Učitel předloží žákům téma a ti ho zpracovávají pomocí pokynů určených na kostce. K tomu je využita metoda volného psaní, kdy mají žáci na každý pokyn daný časový limit. Problém u mladších žáků může nastat při použití cizích slov. Jednotlivé slova by jim měla být vysvětlena, ať ví co si pod nimi představit. Po zpracování všech pokynů si žáci své nápady mohou sdělit navzájem ve dvojicích. Popřípadě může být nějaký žák vyzván učitelem k přečtení před třídou. Ať ve dvojicích nebo v rámci celé třídy metoda umožňuje rozvinout diskusi. Metodu je vhodné zařazovat do úvodní a závěrečné části vyučovací hodiny, aby žáci zjistili, co už o tématu vědí, nebo co se o něm dozvěděli. (www.mistoprozivot.cz)

6.8 Myšlenková mapa

„Myšlenková mapa je vyučovací metodou nejen moderní, ale skutečně i efektivní.“ (Tomková, Strculová, 2001, s. 14) Myšlenkové mapy mohou učitelům i žákům ukázat, jak moc žáci k danému tématu vědí nebo naopak nevědí. První pokusy o myšlenkovou jsou velmi podobné metodě brainstorming. Důležitou úlohu mají při hledání souvislostí, spojování a třídění pojmů. Dovednost spojovat a třídit pojmy je důležitou fází při tvorbě myšlenkových map. Nejde pouze o to, aby žáci dokázali myšlenkovou mapu vytvořit, ale součástí je i žákova interpretace myšlenkové mapy. Žák se pomocí pojmů a souvislostí mezi nimi pokouší v celých větách a vlastními slovy formulovat své myšlenky. Žák tím rozvíjí své myšlení, slovní zásobu a schopnost vyjadřovat se (Tomková, Strculová, 2001).

Metoda spočívá v tom, že do středu tabule nebo listu papíru se napíše pojem, otázku nebo větu, která souvisí s probíraným tématem. Tohle sdělení se dá do kroužku. Žáci na pokyn učitele přemýšlí nad vším co, by mohlo s daným pojmem souviset. Žáci jednotlivé domněnky ať už heslovitě, ve větách nebo otázkách píší kolem hlavního pojmu. I tyto pojmy následně zakroužkují a pomocí čar se spojí s hlavním pojmem uprostřed. Tím je naznačen vztah mezi nimi. V další fázi se pojmy mohou dále větvit v návaznosti na připsané domněnky. Mapa by neměla být příliš rozvětvená, špatně se v ní pak orientuje a je složitá. Navzájem se

mohou propojovat jednotlivé části mapy, pokud spolu dané pojmy souvisí (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.9 Pětilístek

Pětilístek se skládá z pěti řádků. První řádek obsahuje jedno podstatné jméno, které vyjadřuje zpracovávané téma. Druhý řádek o dvou slovech má vyjadřovat vlastnosti tématu. Žáci uvádějí dvě vlastnosti, které považují za nejdůležitější. Řádek je tedy vyjádřen pomocí dvou přídavných jmen. Třetí řádek se skládá ze tří sloves, která uvádí, co téma dělá nebo co se s ním děje. Čtvrtý řádek pětilítku se dá považovat za složitější. Řádek má obsahovat čtyři slova, větu o čtyřech slovech, ta nemusí obsahovat sloveso. Jde o větu, vyjádření, které se vztahuje k tématu. V pátém řádku dochází k rekapitulaci podstaty tématu. V posledním řádku se objevuje jedno podstatné jméno (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Košťálová (2007) upozorňuje, aby se při zadávání a vysvětlování pětilítku nepoužívalo označení slovních druhů. Uvádí příklad při instrukci k druhému řádku pětilítku. Správné je žákům říct: „*Napište dvě vlastnosti tématu, které jsou pro téma opravdu podstatné.*“ A nevhodná otázka může znít: „*Napiš dvě přídavná jména.*“ (Košťálová, 2007, s. 39)

Cílem metody pětilístek je rozvinout schopnost žáků shrnout stručně probírané téma. Žák k tomu využívá své názory a postoje. Podstatou je, aby žák tyto názory a vědomosti vyjádřil co nejvýstižněji. Metodu je vhodné zařazovat do závěrečné části vyučovací hodiny. Prostřednictvím pětilítku si žáci shrnou to, co se v hodině naučili. Metoda se dá zařadit i do úvodní části hodiny, kdy žáci navazují na známé poznatky. V závěru hodiny si žáci mohou vytvořit nový pětilístek a následně oba porovnat (www.mistoprozivot.cz).

6.10 Podvojný deník

Vhodný text a prázdný list papíru tvoří základ metody podvojný deník. List papíru se přeloží na polovinu nebo rozdělí čarou uprostřed. Vzniknou dva sloupce. Žáci do levého sloupce mají vypsát citát z textu, tedy místo, které je nějakým způsobem zaujme nebo při jeho přečtení se jim něco vybaví. Na pravou stranu listu žáci mají napsat svůj komentář, k vybranému místu v textu. Komentář má být psán ve větách, ne heslovitě. Pomocí komentáře žáci objasňují důvod výběru daného citátu (www.mistoprozivot.cz).

Mladším žákům je dobré zadat, aby si z textu vybrali maximálně dva citáty. Citátem může být slovo, více slov, věta nebo více vět. Komentáře si žáci zapisují hned během prvního

čtení. Na závěr se využívá metody, Poslední slovo patří mně. Učitel postupně prochází text a ptá se žáků, jestli si někdo z nich vybral citát v dané části. Pokud ano, vyzve žáky k přečtení svého citátu a následně probíhá diskuse řízená učitelem (www.mistoprozivot.cz).

Metoda podvojný deník umožňuje žákům na přečtený text reagovat, tak jak umí s využitím vlastních zkušeností. Učí se o textu přemýšlet i jinak než jako o zdroji informací k zapamatování. Učitel může tato metoda prozradit na jaké úrovni se žákovo přemýšlení o textu nachází (www.mistoprozivot.cz).

6.11 Poslední slovo patří mně

U metody Poslední slovo patří mně, žáci od učitele dostanou text, který si každý žák samostatně přečte. Žáci mají za úkol si během četby dělat výpisky a ty následně komentovat. Většinou se žákům zadává, aby si z textu vybrali jedno nebo dvě místa, která jsou pro ně něčím zajímavá a zaujala je. Výpisky a jejich komentáře žáci zaznamenávají na lístečky. Na přední stranu lístečku, žáci píší doslovný výpisek z textu, který můžeme nazvat citátem. Citát může být slovo, několik slov, věta nebo odstavec. U těchto výpisků by neměla chybět poznámka, na jaké straně, odstavci nebo řádku se citát nachází. Na druhou stranu lístečku, žáci zaznamenávají svůj komentář k vybranému citátu. Tento komentář by měl být psán souvislým textem. Žáci pomocí komentáře vyjadřují své důvody výběru a snaží se formulovat své myšlenky (Košťálová, 2007).

Další fází je diskuse v rámci celé třídy. Při diskusi se doporučuje, aby žáci seděli v kruhu. Učitel má roli vedoucího diskuse, postupně žáky provází. Učitel vymezí část textu a pobízí žáky, aby přečetli svůj vybraný citát, této části textu. Dobrovolník pouze přečte svůj citát a dál se k němu nevyjadřuje. Ostatní žáci se snaží odhadnout, proč si žák vybral právě tohle místo a jaký by mohl být jeho komentář. Probíhá tedy diskuze, podle pravidel metody: Poslední slovo patří mně. Diskusi ukončí učitel a předá slovo zpět dobrovolníkovi a ten přečte svůj komentář. K němu se už nikdo nevyjadřuje, poslední slovo patří autorovi komentáře (Košťálová, 2007).

Ve fázi kdy vybraný žák přečte svůj vybraný citát, jsou ostatní žáci učitelem vyzváni, aby se k němu vyjádřili, je důležité si dát pozor, aby diskuze neodbíhala od tématu a žáci neměli tendence zesměšňovat názory svých spolužáků (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

6.12 Řízené čtení

Učitel žákům sdělí název textu nebo téma probírané v hodině. Žáci se zkouší přijít na to, o čem by se v textu mohlo psát, co by se v něm mohli dozvědět. Tato činnost probíhá společně v rámci celé třídy. Poté co si žáci sdělí své nápady a myšlenky, dostanou pokyn k přečtení si první části textu. Učitel už předem má text rozdělen do několika částí. Číst mohou žáci buď potichu a každý sám nebo pomocí hlasitého čtení. Po přečtení části textu pokládá učitel otázky tykající se přečtené části. Tento postup se opakuje, dokud se nepřečte celý text. Mezi čtení jednotlivých částí textu učitel podněcuje žáky k diskusi a vyslovení svého názoru a myšlenek. Učitel nechává mluvit především žáky a své názory jim nesděljuje (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Pro mladší žáky je možné předem připravit nastříhaný text na části a pomocí sešívačky vytvořit malou knížečku. Žáci tedy budou číst vždycky jen danou stránku (www.mistoprozivot.cz)

„Při práci s odborným textem může mít předvídání podobu hypotézy, čtení textu je jejím ověřováním a diskuse nad přečteným směřuje k přijetí či odmítnutí hypotézy.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 73)

6.13 Skládankové učení

„Skládankovém učení se podobá vzájemnému vyučování skupin, mezi oběma technikami je však jeden důležitý rozdíl: každý žák samostatně vyučuje určité téma. Je to velmi zajímavá alternativa pro výuku témat, kterou lze rozdělit na více částí, jež není nutno vyučovat v pevně stanoveném pořadí. Každý žák se naučí něco, co po doplnění materiálem, který nastudovali ostatní žáci, vytvoří kompaktní celek poznání.“ (SILBERMAN, LAWSON, 1997, s. 186)

Tato metoda je náročnější na přípravu učitele a hlavně na její organizaci při výuce. Nejdříve jsou žáci rozděleni do tzv. domovských skupin, které jsou rozděleny maximálně po čtyřech žácích. Ve skupině se žáci rozpočítají například: první, druhý, třetí, čtvrtý a žáci se stejně přiděleným číslem utvoří tzv. expertní skupiny. Skládankové učení spočívá v kooperativním učení v expertních a domovských skupinách. V rámci jednotlivých expertních skupin žáci studují stejný text a společně o něm diskutují. Vzájemně si mohou klást otázky, aby si ověřili, jestli textu dostatečně porozuměli a snaží se společně shrnout podstatné informace z textu. Dalším krokem je zpátky utvořit domovské skupiny, kde si žáci

postupně předávají naučené informace, které si osvojili v expertních skupinách (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.14 Učíme se navzájem

Odborný text je rozdělen na několik stejných částí a jednotlivé části jsou přiděleny žákům do dvojice. Tuto část si žáci ještě rozpůlí. První polovinu si žáci ve dvojici přečtou spolu. Jeden z nich po přečtení text shrne a přeříká ho. Druhý pokládá otázky. Při čtení druhé poloviny textu si žáci role prohodí. Bez předlohy čteného textu si každý sám z dvojice sepíše obsah čteného textu. Žáci si své výpisky přečtou a společně se zkusí dohodnout na konečném znění textu. Tento písemný podklad žáci mohou využít k výrobě tzv. propagačního letáku. Výtvary jednotlivých dvojic se poté prezentují před třídou (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.15 Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se

Při této metodě je stěžejní práce s tabulkou, která je rozdělena do tří sloupců. Tabulku si žáci mohou udělat sami nebo jí dostanou připravenou od učitele (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

První fází metody V – CH – D je vyplnění prvního sloupce tabulky: Vím. K tomu je většinou využívána metoda brainstorming, aby si žáci vybavili co nejvíce informací o probíraném tématu. Brainstorming probíhá ve třech krocích. V prvním z nich probíhá individuální brainstorming, kdy si žáci sami zaznamenávají, co je k tématu napadá. Ve druhém kroku si žáci ve dvojicích porovnávají své myšlenky a nápady. Třetím krokem je společné zaznamenávání myšlenek a nápadu na tabuli s učitelem. Žáci mají tedy v prvním sloupci zapsané své poznámky a k nim mohou přidat, ty které jsou napsány na tabuli a zdají se jim věrohodné. Důležité je žáky upozornit, aby si psali vše, co je napadá, i když si nejsou jisti správností jejich myšlenky (Košťálová, 2007).

Druhá fáze spočívá ve vyplnění sloupce: Chci vědět. Do tabulky si žáci zaznamenávají otázky, které je napadly při předchozích činnostech. Poté opět dochází ke společné práci, kdy učitel společně s žáky formuluje otázky k tématu. Otázky psané na tabuli učitel konzultuje s celou třídou. Žáci si ke svým otázkám mohou opsat z tabule ty, které by je také zajímaly. Ve třetí fázi je nezbytné se vrátit k informacím z prvního sloupce tabulky a případně opravit mylné informace (Košťálová, 2007).

Pokud se i po přečtení textu objeví otázky, na které žáci nenašli odpověď, může být hledání odpovědi zadáno v rámci mimoškolního bádání. Další možností je si tyto otázky

napsat a dát na nějaké viditelné místo. Může se najít žák, který sám ze své vlastní iniciativy bude hledat správnou odpověď a poté se s žáky o ní podělí (www.mistoprozivot.cz).

Vyplněná tabulka může žákům posloužit jako zápis. Sami žáci mohou posoudit, jak moc k danému tématu věděli na začátku hodiny a kolik se toho během vyučovací hodiny naučili (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.16 Volné psaní

Při metodě volné psaní je žákům sděleno téma. Žáci mají za úkol během stanoveného limitu pět minut, napsat a to v celých větách všechno, co je napadne v souvislosti s tématem. Je možné, že žáky během přemýšlení napadne i něco, co přímo s tématem nesouvisí. I tohle mohou napsat, ale spíš by se měli držet tématu a zbytečně od něj neodbíhat. Žáci by měli být upozorněni, že není podstatné se zabývat v psaném textu gramatikou a pravopisem, škrtat v něm, nebo se k němu vracet. Tyto činnosti by je mohly zbytečně zdržovat. Důležité je žáky upozornit, že jim zbývá jedna minuta dokonce, vyvolaný tlak může způsobit, že žáky napadnout ještě zajímavé myšlenky. Poté co žáci dopíší, by mělo dojít k prezentaci jednotlivých úvah. Žáky by se neměli rozhodně nutit k tomu, aby své úvahy přečetli. Některá sdělí, mohou být velmi soukromá. Během prezentace může docházet k diskusi, porovnání myšlenek mezi spolužáky nebo k vyzdvihnutí důležitých myšlenek (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

6.17 Zpřeházené věty

Žáci dostanou jednotlivě nebo do dvojic rozstříhaný text. Žáci mají za úkol, si jednotlivé ústřížky přečíst a poskládat je tak, aby jim složený text dával smysl. Až poté co si žáci složí text, se žákům rozdá původní nerozstříhaný text a s tím si svůj poskládaný text srovnají a zkontrolují. Snadnější zapamatování informací je podmíněno, tím že si žáci nejdříve přečtou jednotlivé ústřížky, poté pročítají složený text následně text původní a nakonec se vrací ke svému složenému textu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Vytvořené výukové materiály

Cílem praktické části této práce je **navrhnout výukové materiály** pro práci s věcným textem žáků 1. stupně základní školy s využitím metod kritického myšlení. Následná **realizace** vyučovacích hodin a jejich podrobná **reflexe**.

Tato část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum. Jednou z mnoha definic kvalitativního výzkumu je: „*Jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 10)

Stěžejní výzkumná metoda sběru dat této práce je metoda **přímého pozorování**. V literatuře je možné najít několik typů tohoto pozorování. Pozorování realizované při této práci by autorka nazvala zúčastněné pozorování. Švaříček (2007) ho definuje jako druh pozorování, kdy jsou jevy sledovány v prostředí, kde se přímo odehrávají. Zúčastněné pozorování se mu říká, protože mezi badatelem a pozorovanými objekty dochází k interakci.

Cílem pozorování bylo zjistit žákovi reakce a postoje k metodám práce s textem, se kterými se v rámci vyučování často nebo vůbec nesetkávají. Také vhodnost metod zvolené pro práci s věcným textem pro daný ročník a účinnost osvojování informací pomocí těchto metod.

Jednotlivé vyučovací hodiny byly realizovány ve 4. ročníku Základní školy sv. Voršily v Olomouci během měsíce května 2015. Jedná se o plně organizovanou školu s devíti ročníky bez paralelních tříd. Škola poskytuje základní vzdělání na křesťanských principech s důrazem na jazykovou komunikaci a informační technologie. K prvnímu setkání s žáky 4. ročníku došlo poprvé, až při realizaci první vyučovací hodiny. Pro autorku prostředí školy bylo známé. Na této škole absolvovala svou závěrečnou pedagogickou praxi. Žáci jí mezi sebe přijali a práce s nimi byla příjemná.

7.1 Návrh vyučovacích hodin

V rámci této práce byl vytvořen návrh pěti vyučovacích hodin, během kterých se žáci seznámili s některými metodami kritického myšlení. Tyto metody pak žáci využili během práce s danými texty. V přípravách na vyučovací hodinu jsou popsány cíle hodiny, téma, časová dotace, potřebné pomůcky a materiály, metodický postup. Hodiny jsou členěny do částí evokace, uvědomení si významu a reflexe, tedy do třífázového modelu učení E – U – R. Texty k jednotlivým vyučovacím hodinám byly vybrány z knížek Vynálezy, které změnily svět a Příroda, lexikon pro děti.

Přehled vytvořených výukových materiálů a použitých metod kritického myšlení:

1. Pionýři papíru – Brainstorming, Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se
2. Přírodní katastrofy – Brainstorming, Skládankové učení
3. Chytrý Braille – Brainstorming, Řízené čtení, Dopis hlavnímu hrdinovy
4. Velkomoravská říše – I. N. S. E. R. T.
5. Fosilie – Podvojný deník, Poslední slovo patří mě

7.1.1 Vyučovací hodina č. 1 – Pionýři papíru

PIONÝŘI PAPIŘU

Téma hodiny: Pionýři papíru – Předchůdci papíru. Vznik a vývoj papíru. Výroba papíru dnes a dříve. Recyklace.

Ročník: 4.

Časový rozsah: 45 minut

Organizační formy: hromadné vyučování

Pomůcky:

- text: Pionýři papíru
- pracovní list – tabulka: Vím – Chci – Dozvěděl jsem se

Požité metody: Brainstorming, Vím – Chci – Dozvěděl jsem se

Cíl:

- žák se seznámí s metodou V – CH – D
- žák si vybaví dosavadní informace o papíru
- žák si prohloubí, získá nové informace o vzniku a vývoji papíru
- žák sám dokáže formulovat otázky k danému tématu
- žák dokáže z textu shrnout podstatné informace

Metodický postup:

1. Rozdání připravených tabulek: Vím – Chci – Dozvěděl jsem se. Každý žák dostane svou tabulku. Žákům bude vysvětleno, že se jedná o pomůcku, která jim poslouží k práci s textem a jak s tabulkou budou v průběhu vyučovací hodiny pracovat.
2. K motivaci a k vyvození tématu vyučovací hodiny bude využita metoda brainstorming. Učitel napíše slovo PAPIŘ na tabuli. Úkolem žáků je vybavit si vše, co je ke slovu papír napadá, vše co o něm vědí. Učitel heslovitě zapisuje veškeré nápady žáků na tabuli. Žákům řekneme, ať říkají vše, co je napadne, i když si tím nejsou jistí. Učitel píše vše, co žáci říkají, i přesto, že informace není pravdivá. Případné omyly se během další práce opraví.
3. Dále mají žáci za úkol vybrat si ty informace z tabule, o kterých jsou sami přesvědčeni, že jsou správné a zapsat si je do tabulky: CO UŽ VÍM. Popřípadě si zapsat další věci, které je k tématu napadají. V závěru se žáci k této části tabulky vrátí a případné chyby si opraví.
4. Stejným způsobem žák postupuje u části tabulky: CO CHCI VĚDĚT. Úkolem žáků je

popřemýšlet o tom, co by se chtěli v textu o papíru dozvědět. Učitel otázky, které žáci vymyslí, píše na tabuli. Žáci dostanou prostor si sami napsat do svých tabulek další otázky, které by je zajímaly.

5. Rozdání textu. Každý žák dostane svůj text. Úkolem žáku je si text přečíst a podtrhnout si ty informace, které považuje za podstatné.
6. Po přečtení textu, si žáci text otočí, tak aby z něj nemohli číst a opisovat. Úkolem je vyplnit třetí část tabulky: DOZVĚDĚL JSEM SE. Žáci samostatně doplňují informace, které si po přečtení textu zapamatovali. Může být využita i varianta, kdy si žáci během čtení textu zapíší nově nabitě informace rovnou do tabulky.
7. Učitel se společně s žáky vrátí k otázkám, které si napsali na tabuli. Vyzve žáky k odpovědím a také si ověří, jestli něco z toho co je napsané v tabulce: CO UŽ VÍM, nepotřebuje opravu nebo upřesnění.
8. Kontrolní otázky k textu:
 - Kde a z čeho se papír vyrábí dnes?
 - Na co psali staří Sumerové, Indové a Číňané a co bylo nevýhodou tehdy používaných materiálů?
 - Co bylo vynalezeno dříve papír nebo písmo?
 - Z čeho vyráběli papír v Egyptě? Měl tehdejší papír nějaké nevýhody?
 - Jak se vyráběl papír – předchůdce dnešního papíru v Číně?
 - Co stojí za tím, že dnešní papír se vyrábí ze dřeva?
 - Co všechno se dnes vyrábí z papíru?
9. V závěru vyučovací hodiny se učitel žáků zeptá, zda jim text přišel zajímavý, jestli si z něj odnesli nové informace nebo která z informací je nejvíce zaujala. Učitel zhodnotí průběh vyučovací hodiny a samotnou práci žáků.

PIONÝŘI PAPIŘU

Pionýři papíru

Dnes najdeme papír všude – jsou z něj vyrobeny knihy, časopisy, dopisní papír a poznámkové bloky. Ale před tisíci lety nikdo papír neměl. Kde se tedy vzal?

Předchůdci papíru

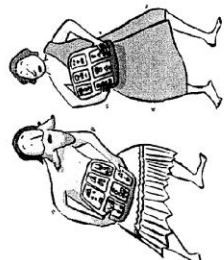
Psaní bylo vynalezeno dlouho před papírem a lidé museli na něco psát – někdo psal tedy tyčinkou do měkkého jílu a musel čekat, až hlína uschne. Jiní psali na stromovou kůru, ale oba materiály byly sračně těžké.

Starší Indové psali na listy, které sice byly lehké, ale brzo se rozpadly. Starší Číňané používali hedvábní, ale látka byla drahá a snadno se trhala.

Papyrus

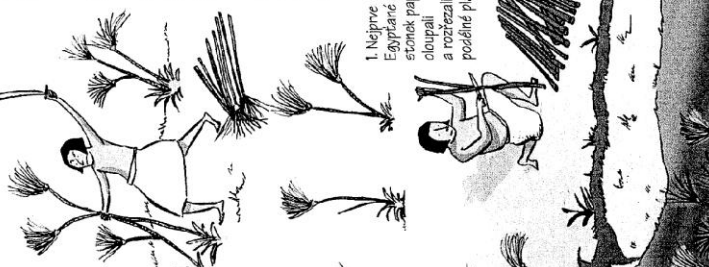
Až starší Egypťané přišli asi před 5000 lety na něco nového. Ze stébel vodní rostliny zvané šachor papyrový začali složitým způsobem vyrábět ploché archy papíru.

Tak vynalezli předchůdce dnešního papíru (paprucku i slovo „papír“ vlastně pochází ze slova papyrus). Papyrus byl skvělým materiálem na psaní – jenže jeho výroba byla zdlouhavá a drahá, dovolit si ho mohli jen bohatí lidé.



Než byl vynalezen papír, psali starší Sumerové na hliněné desičky.

Šachor papyrový roste na měřínkách u řeky Nil a v bažinách jeho zázrak.



1. Nejprve Egypťané důkladně stonky papyru oloupali a rozřezali na pozdéné plátky.
2. Položili tenké plátky těsně vedle sebe, až vytvořily plochou vrstvu. Od přírody ocukavé plátky papíru se sleply dohromady.
3. Plát papíru vyhladili kamennem.
4. Nakonec slepili jednotlivé pláty papíru do svátku.

PIONÝŘI PAPIŘU

Nový recept

Jako v případě mnoha různých vynálezů dospěli Číňané jako první také k předchůdci dnešního papíru. Starší Číňané si rádi věci zapisovali – dějiny, seznamy, zákony, básně i příběhy.

Kolem roku 100 se pokusil dvorní úředník Ts'ai Lun psát na něco levnějšího, než bylo hedvábní. Rozemlel stromovou kůru, konopí a bavlněné hadry, smíšl drt s vodou, protlačil hmotu řídkou látkou a vytlačil z ní vodu. Potom nechal plát uschnout na slunci. Výsledkem byl lehký hladký arch, který se velice dobře hodil ke psaní.

Ts'ai Lun vyrobil první moderní papír. Byl levný a rychle se rozšířil. Od počátku 15. století lidé po celé Asii a Evropě vyráběli papír z hadrů a rozemletých rostlin.

Vosí hnízda

Zanedlouho se z papíru vyrábělo tolik knih, že papírny začaly mít nedostatek hadrů.

V roce 1719 si francouzský vědec René Réaumur povšiml, že některé vosy zvyšují dřevo a potom si z něj staví hnízda. Tak ho napadlo, že by se papír mohl vyrábět ze dřeva.

Velký obchod

Výrobci papíru se chopili Réaumurova nápadu a zkusili vyrobit papír z dřevěné kaše. Byli úspěšní. Dnes se papír vyrábí převážně ze dřeva. Vyrábí se v papírnách na obřích papírnických strojích a jeho spotřeba je vyšší než jindy.

Kolem roku 1400 čínští výrobci papíru začali do hmoty přidávat jinou složku – staré vyřazené knihy. Vynalezli tak recyklaci papíru. Dnes recyklujeme stále větší množství, čímž se snižuje počet stromů, které by se musely kvůli výrobě nového papíru pokácet.



Ts'ai Lunova hmotu pro výrobu lehkého, ale pevného papíru se skládala z konopí, hadrů a kůry.



papírové buřtky

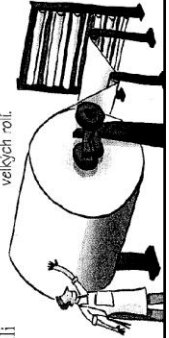
Vosy odlupují kusady kousčky dřeva ze stromů. Směšují dřevo se slinami a rozžvýkávají ho na hmotu, kterou používají na stavbu svého hnízda. Když hmotu uschne, je pevná a lehká jako papír.

Při recyklaci se papír rozebere a smíchá s vodou na řídkou kaši.

Kaše se rozprašuje na povytřpylý pás s jímou drátěnou mřížkou.



Papír se láje, suší a natáhá do velkých rolí.



Tabulka: V – CH – D

Co už vím?

Co chci vědět?

Dozvěděl/a jsem se...

7.1.2 Vyučovací hodina č. 2 – Přírodní katastrofy

PŘÍRODNÍ KATASTROFY

Téma hodiny: Přírodní katastrofy – definice přírodní katastrofy. Vznik, průběh a nejčastější výskyt tsunami. Vznik zemětřesení a jeho zaznamenávání. Epicentrum. Vznik sopek. Rozdíl mezi lávou a magmatem. Co je to vítr a jak vzniká. Rozdíl mezi tornádem a hurikánem.

Ročník: 4.

Časový rozsah: 45 minut

Organizační formy: hromadné a skupinové vyučování

Pomůcky:

- texty: Tsunami, Zemětřesení, Sopky a Vítr
- kartičky k označení skupin

Požité metody: Brainstorming, Skládankové učení

Cíl:

- žák dokáže definovat pojem přírodní katastrofy
- žák získá informace o vzniku a příčinách jednotlivých přírodních katastrof
- žák zvládne z textu vybrat podstatné informace, pochopit je a dál předat spolužákům
- žák dokáže pracovat ve skupině spolupracovat a respektovat názor druhého

Metodický postup:

1. V rámci motivace a vyvození tématu vyučovací hodiny, učitel žákům pustí prezentaci. Ta obsahuje čtyři obrázky ke čtyřem textům (Tsunami, Zemětřesení, Sopky, Vítr). Žáci se snaží vyvodit téma hodiny. Cílem je, aby tyto obrázky žáci správně označili jako přírodní katastrofy. Žákům bude vysvětleno, co jsou přírodní katastrofy a jak bychom je mohli definovat. Jedna z možných definic je, že přírodní katastrofy jsou spojeny s uvolněním velkého množství energie a s přesuny velkého objemu hmoty, tedy velkého množství vody, vzduchu, půdy apod.
2. Položení otázky:
 - Co dále můžeme označit za katastrofy?

Žáci se pokouší přijít na co nejvíc pojmů, které by se daly označit za katastrofy.

3. Před rozděním textu, učitel žákům vysvětlí princip metody, se kterou budou pracovat – skládkové učení. Metoda je složitá na organizaci. Pro snadnější rozdělení žáků do skupin, si učitel připraví kartičky, které budou obsahovat písmeno a příslušnou značku. (A *, A °, B*, B °...)
4. Samotná práce s textem. V první části budou žáci rozděleni do expertních skupin. V expertních skupinách mají všichni žáci stejný text, tedy všechny písmena A bez ohledu na přidělenou značku, tvoří expertní skupinu. Úkolem této skupiny je přidělený text si přečíst a prodiskutovat, tak aby všichni všemu rozuměli. Po nastudování textu a jeho pochopení, je potřeba, aby si žáci společně ve skupině shrnuli základní poznatky z jejich textu a vymysleli strategii, kterou použijí při předávání informací žákům v domovské skupině.
5. Po ukončení práce v expertních skupinách, žáci vytvoří domovské skupiny. Skupiny budou opět vytvořeny pomocí kartiček s písmeny a symboly (A*,B*,C*,D*). Úkolem domovské skupiny je naučit se navzájem tomu, co si jednotliví žáci připravili a nastudovali v expertních skupinách.
6. Ověření znalostí pomocí kontrolních otázek:
 - Jaký je rozdíl mezi lávou a magmatem?
 - Jak vzniká sopka?
 - Co vznikne, když láva zchladne a ztuhne?
 - Jakou teplotu můžeme naměřit ve středu Země?
 - Jak se říká lidem, co se zabývají zemětřesením?
 - Dá se zemětřesení změřit?
 - Co je to epicentrum?
 - Jak vzniká zemětřesení?
 - Co v překladu znamená tsunami?

- Jak vzniká tsunami a jaký má průběh?
- Jakou oblast můžeme označit za neklidnou, tedy oblast s nejčastějším vznikem tsunami?
- Do jaké výšky může tsunami dosáhnout?
- Jaký je rozdíl mezi tornádem a hurikánem?
- Co je to vítr a jak vzniká?

7. V rámci zpětné vazby položíme žákům otázky:

- Když se vám vaši spolužáci snažili předat informace o svém tématu, měli jste problém s pochopením předávaných informací?
- Byla pro vás jednodušší práce v expertní nebo domovské skupině?
- Které z těchto čtyř témat pro vás bylo nejzajímavější?

Texty:

ZEMĚTŘESENÍ

Na Zemi se všechno neustále mění. Lidé, rostliny a živočichové se těmto změnám přizpůsobují – a také Země. Sopky vybuchují a změní veškerý život kolem sebe. V moři vznikají nové ostrovy. Litosférické desky jsou v pohybu a neustále se pomalu posunují – Země se chvěje.

Představ si Zemi jako jablko. Na slunci pomalu ztrácí vlhkost a scvrkává se. Přitom se zmenšuje a slupka mění svůj vzhled. Tak je to i se Zemí. Scvrkává se pomalu, po miliony let, a zemská kůra se tím dostává do pohybu. Vrásky na jablečné slupce můžeš srovnat s horami a údolími na Zemi. Trhliny pak prolomí zemský plášť. To nazývají geologové deformace. Když se posouvají desky v oblasti takové deformace, vzniká zemětřesení.

Americký vědecký pracovník zemětřesení – seizmolog Charles Richter vyvinul měřítko, podle něhož se měří síla otřesů – takzvanou Richterovu stupnici. Nejsilnější otřesy dosahovaly kolem 8,5 Richterovy stupnice a byly to přírodní katastrofy, které stály tisíce lidských životů.

Jako epicentrum označujeme místo na zemském povrchu, které leží přímo nad bodem v Zemi, ze kterého vycházejí vlny otřesů. Zde vznikají nejvyšší škody. Tato epicentra nejsou na Zemi rovnoměrně rozdělena. Epicentra vyznačují okraje takzvaných tektonických desek. Z těchto desek se skládá zemská kůra. Jejich hranice probíhají částečně pod oceány, a proto je velká část registrovaných zemětřesení podmořských. Otřesy vznikají, protože tyto desky, mimo jiné i vlivem horka z nitra Země, jsou neustále v pohybu a přitom stále na sebe narážejí.

TSUNAMI

Tsunami jsou obrovské mořské vlny, které způsobují jedny z největších přírodních katastrof na Zemi. V minulém století připravily o život desetitisíce lidí, zpusťily celé pobřežní pásy, zničily budovy a sklizně.

Tsunami je japonský výraz a v překladu znamená dlouhá přistavní vlna. Vlna sice vzniká daleko na moři, tam je ale sotva patrná. Čím víc se blíží k pevnině, tím víc roste vlivem odporu vyvolanému třením o pobřeží. Tsunami může relativně neškodně urazit vzdálenost až 10 000 kilometrů, než na pobřeží dosáhne ničivé síly. Pobřežní oblasti, které leží jen několik metrů nad hladinou moře, jsou jim vydány napospas. Tyto obrovské vlny mohou dosáhnout výšky až 40 metrů a smyjí prostě všechno, co jim leží v cestě. Ovšem málokdy proniknou dál než 1 kilometr do pobřeží.

Dlouhou dobu se mělo za to, že tsunami jsou přílivové vlny. Dnes už víme, že jsou vyvolány zemětřesením na mořském dně nebo výbuchem sopek. Pacifik se dnes velmi neprávem nazývá Tichý oceán. Právě v této oblasti je však Země obzvláště neklidná. Zde na sebe totiž naráží několik tektonických desek. Z těchto desek se skládají jak světadily, tak i mořské dno. Plavou na tekutém žhavém magmatu. Při jejich pohybu pokaždé vzniká zemětřesení – i na mořském dně. Také aktivních sopek je v této oblasti velké množství. Proto v Pacifiku obzvláště často dochází k vlnám tsunami.

SOPKY

Sopky si můžeš představit jako tlakové ventily Země. Nitro Země je tak horké, že jsou tam horniny roztavené a nazýváme je magma. Pokud jsou příliš horké, roztahují se a prorazí si cestu ven skrze zemskou kůru. A tak vznikají sopky.

Stalo se někdy tvójí mamince, že zapoměla hrnec s mlékem na horké plotně sporáku? Mléko se pořád ohřivalo, stoupalo v hrnci nahoru a nakonec se sykotem překypělo. Je to tím, že teplá hmota se roztahuje směrem nahoru. Podobně to probíhá i pod zemskou kůrou: teplota ve středu Země je asi 7000 °C. Tam, kde je zemská kůra o něco tenčí, například tam, kde na sebe narážejí dvě kontinentální desky, ji horko nazvedává. Přitom může vzniknout puklina, kterou se řinou ven žhavé tekuté horniny jakožto láva, doprovázena horkou párou a spadem popela: vzniká sopka. Tekutá láva má teplotu 1000 – 1300 °C. Poté, co zchladne, ztuhne na šedočernou horninu. Vznikají z ní sopečné krátery.

Sopky existují nejen na pevnině, ale i na mořském dně. Vznikají stejným způsobem a taktéž se s každým výbuchem o trochu zvýší. Nakonec dosáhnou hladiny moře a rostou nad vodou. Tímto způsobem vzniklo mnoho ostrovů.

Zhruba 500 vulkánů na Zemi je ještě dnes více či méně aktivních. Naopak zhruba 10 000 tisíc sopek na Zemi je vyhaslých. Na to se však nelze spoléhat.

VÍTR

Větry vznikají vyrovnáváním oblastí vysokého a nízkého tlaku. Jejich síla sahá od jemného vánku až po vichřice, které jsou tak silné, že mohou způsobit přírodní katastrofy.

Vítr je masa pohybujícího se vzduchu, která se v důsledku nerovnoměrného ohřívání atmosféry Sluncem proudí z jednoho místa na druhé. Vítr vzniká v atmosféře. Naše atmosféra je obal, který obklopuje Zemi. Skládá se ze vzduchu. Vítr není nic jiného než vzduch v pohybu. Tyto pohyby vznikají rotací Země a vyrovnáváním mezi oblastmi vysokého a nízkého tlaku: teplý vzduch se roztahuje a je lehčí, a proto stoupá nahoru. Studený vzduch proudí do „mezer“, které tím vznikají. Tyto proudící masy vzduchu vnímáme jako větry. Čím větší je rozdíl atmosférický tlaků mezi dvěma oblastmi, tím silnější vítr bude. Směr větru se mění podle toho, z kterého směru proudí chladnější vzduch. Větry hrají důležitou roli pro počasí na celém světě. Někdy mohou natolik zesílit, že ohrožují lidi i přírodu.

Největší paseku mohou způsobit vichřice. Jsou to například tornáda, hurikány, cyklony nebo tajfuny. Tornáda vznikají převážně v Severní Americe. Teplé masy vzduchu spirálovitě stoupají nahoru a strhávají sebou kapky vody ze vzduchu. Dál nahoře se vzduch ochladí a vznikne trychtýřovitý krouživý oblak. Hurikán se podobá tornádu, akorát vzniká nad mořem. Vytvořený vír může urazit až desetitisíce kilometrů a napáchat velké škody. Střed hurikánu může mít průměr až 16 kilometrů. Hurikánům se také říká tajfuny nebo cyklony a to podle toho, v jakém oceánu vznikají.

7.1.3 Vyučovací hodina č. 3 – Chytrý Braille

CHYTRÝ BRAILLE

Téma hodiny: Život Louise Braillova. Předchůdce a vývoj Braillova písma. Význam Braillova písma.

Ročník: 4.

Časový rozsah: 45 minut

Organizační formy: hromadné vyučování

Pomůcky:

- text: Chytrý Braille
- obrázek: abeceda Braillova písma
- kružítko
- papírky
- video

Požité metody: Brainstorming, Řízené čtení, Dopis hlavnímu hrdinovi

Cíl:

- žák dokáže vysvětlit, co je Braillovo písmo
- žák reprodukuje vlastními slovy informace z četby
- žák dokáže shrnout informace z daného textu
- žák si uvědomí význam vynalezení Braillova písma

Metodický postup:

1. Jako první učitel sdělí žákům název textu, kterému se budou v hodině věnovat: CHYTRÝ BRAILLE. A žákům poté položí otázky:

- Co si pod názvem chytrý Braille představíte?
- O čem si myslíte, že text bude?

K navození zájmu o dané téma bude využito metody brainstorming.

2. Rozdání textu a samotná práce s textem. Při čtení textu učitel použije metodu řízené čtení. Žákům dá pokyn k přečtení první části textu: Braillovo dětství. Po přečtení této části textu, položí žákům otázky:

- Jaké povolání měl Braillův otec?

- Dokázali byste po přečtení této části textu říct, jaké povahy byl Braille?
 - Ví někdo, co je to šídlo?
3. Žáci pokračují ve čtení druhé části textu: Těžké knihy. Učitel po přečtení pokládá další otázky:
- Existovaly knihy pro nevidomé, když Braille chodil do školy?
 - Napadla by vás ještě nějaká další Braillova vlastnost po přečtení této části textu?
 - Co bylo „noční psaní“?
4. Čtení třetí části textu: Braillovo písmo. Po přečtení učitel pokládá otázky:
- Co nebo kdo inspiroval Braillova k vytvoření Braillova písma?
 - Jak se Braillovo písmo lišilo od Barbierova šifrovacího systému?
5. Čtení poslední části textu: Do celého světa. Učitel položí otázky:
- Jaký význam mělo a má Braillovo písmo pro společnost?
 - Dokázal by někdo shrnout informace, které jsme se v tomto textu dočetli?
6. Dalším úkolem žáků je po přečtení textu napsat dopis panu Braillovi. Použijí tedy metodu – dopis hlavnímu hrdinovi. Žáci mají možnost prostřednictvím dopisu se na cokoli zeptat, pochválit Braillovi nápady a činy. Učitel žáky upozorní a bude chtít, aby dopis obsahoval oslovení, samotné sdělení a podpis.
7. V závěru hodiny si žáci sami vyzkouší napsat své jméno Braillovým písmem. K tomu budou potřebovat kousek papíru, kružítko a nějaký sešit na podložení, aby nebodali kružítkem do lavice. Učitel by měl žáky upozornit, že jméno musí psát pozpátku a i tečky Braillova písma musí značit zrcadlové.
8. Puštění videa – vývoj Braillových psacích strojů, Braillovo písmo a počítače, označení pomocí štítků a orientace doma.

7.1.4 Vyučovací hodina č. 4 – Velkomoravská říše

VELKOMORAVSKÁ ŘÍŠE, CYRIL, METODĚJ ...A PES

Téma hodiny: Vznik a pád Velkomoravské říše. Kniže Rostislav a Svatopluk. Význam příchodu Cyrila a Metoděje. Křesťanství.

Ročník: 4.

Časový rozsah: 45 minut

Organizační formy: hromadné vyučování

Pomůcky:

- text: Velkomoravská říše
- obrázek: písmo hlaholice
- tabulka: I.N.S.E.R.T.

Požité metody: I.N.S.E.R.T.

Cíl:

- žák pracuje s textem pomocí metody I.N.S.E.R.T
- žák dokáže třídit informace z textu na známé a neznáme
- žák se orientuje v textu
- žák si dokáže vybrat se svých předchozích poznámek ty podstatné

Metodický postup:

1. K navození tématu vyučovací hodiny učitel použije obrázek písma hlaholice. Žáků se zeptá na otázky typu:

- Poznáte, co to je to za písmo?
- Myslíte, že se tohle písmo ještě používá?
- Když se řekne hlaholice, co vás napadne?

V úvodní části aplikuje metodu brainstorming, kdy se žáci budou snažit vybavit pojmy spojené s písmem hlaholice.

Žáci si mohou vyzkoušet pomocí hlaholice napsat například své jméno. Učitel může rozvést diskusi a zeptat se žáků, jestli jim písmo přijde jednoduché nebo složité, jak se jim pomocí hlaholice psalo a čím se liší od písma, kterým píšeme my.

2. Napřed učitel žákům rozdá připravené tabulky I.N.S.E.R.T. Vysvětlí jim jak s tabulkou a textem budou pracovat a význam jednotlivých značek, které budou používat při

vlastním rozboru textu.

- ✓ Informace v textu potvrzuje to, co už jsem věděl/a.
 - + Informace je pro tebe nová a zároveň důvěryhodná.
 - Informace je v rozporu s tím, co víš ty.
 - ? Informace, které nerozumíš nebo by si chtěl/a o ní vědět víc.
3. Rozdání textu. Žáci si budou číst text každý sám. Během čtení si budou žáci dělat poznámky do textu pomocí předem dohodnutých symbolů. Je nutné žákům říct, že není nutné označit každou větu v textu.
 4. Po přečtení je úkolem žáků, vybrat si ke každému symbolu v tabulce informace, které jsou pro ně důležité. Žákům je potřeba zdůraznit, že není nutné do tabulky vypsát vše, co si označili.
 5. Porovnání četnosti informací v jednotlivých sloupcích v rámci celé třídy.
 6. V závěru vyučovací hodiny učitel pustí žákům připravené video: Dějiny udatného českého národa – Velká Morava.
 7. Kontrolní otázky:
 - Který velkomoravský kníže pozval do země Konstantina a Metoděje?
 - Co způsobilo pád Velkomoravské říše?
 - Který z dvou bratrů sestavil písmo hlaholici?
 - Odkud Konstantin a Metoděj pocházejí?
 - Ve kterém roce přišli Konstantin a Metoděj na Velkou Moravu?

Text:

VELKOMORAVSKÁ ŘÍŠE, KONSTANTIN, METODĚJ... A PES

Počátkem devátého století byl Pes příjemně překvapen. Na území Moravy a západního Slovenska vznikl první opravdový stát. Tento stát se hrdě nazval Velkomoravská říše. Rod Mojžírovců tehdy sjednotil slovanské obyvatele. Když je v říši klid, lidé bohatnou. Řemeslníci vyráběli hrnce, misky, zbraně a šperky a obchodníci s těmito výrobky jezdili na hranice, odkud zase dováželi jiné zboží. Jako houby po dešti rostly opevněné dvorce a později i hradiště, v nichž se objevily taky kostely ze dřeva či z kamene...

Považuji to za pokrok a zlepšení, pomyslel si Pes o nové víře nazvané křesťanství. Ze začátku sice v takové novoty moc důvěry neměl, ale brzy zjistil, že nová víra má velké přednosti. Začalo to příchodem dvou bratrů: Konstantina a Metoděje. Pozval je kníže Rostislav. Konstantin a Metoděj dorazili až odkudsi z Řecka od Soluně a chlubili se, že umí číst a psát. Konstantin dokonce jakési písmo vymyslel – říkal mu hlaholice. Čtením a psaním osvěta nekončila. Konstantin a Metoděj začali zavádět novou víru.

„Je jediný Bůh!“ tvrdili. „Proč byste museli vzývat tolik bůžků, když stačí jeden?! Ježíš Kristus navíc nevyžaduje oběti. Ježíš bude spokojen, když se k němu budete modlit. A když ho o něco poprosíte, jistě vám přání splní.“ Na tohle slyšelo mnoho lidí. Stát se křesťanem bylo poměrně jednoduché. Stačilo nechat se pokřtít – tedy nechat si polít hlavu vodou, případně ponořit se na mělčině do řeky a bylo to. Ale Konstantin s Metodějem lidi seznámili s tím, že v případě dodržení pravidel (desatera božích přikázání) se dostanu do nebe. Jak to věrozvěsti vědí? No přečetli si to v bibli, a to je tahle pěkná, tlustá kniha. Co je psáno, to je dáno. Na hříšníky čeká peklo, ale hodní lidé, přijdou do ráje. Čeho se jim nedostalo na zemi, to na ně čeká v nebi. Vypadalo to slibně a křesťanů přibývalo. Aby se měli kde modlit, začaly se stavět kostely. Konstantin a Metoděj si v obrácení na víru vedli úspěšně. Kázání měli ve slovanském jazyce, takže jim každý rozuměl, zatímco jinde kněží mumlali v řeči zvané latina.

Tento přístup se ale bratrům do jisté míry vymstil: dal si je zavolat papež (vládce nad všemi křesťany, jak pes pochopil), aby mu vysvětlili, proč slovanský jazyk používají. Že se mu to jaksi nezamlouvá – lid přece nemusí vědět všechno! O čem bratří s papežem v Římě mluvili, to se pes nedověděl. Nejspíš to nebyl příjemný rozhovor, neboť po něm se Konstantin uchýlil kamsi do kláštera a začal si říkat Cyril. Něco takového už pes vůbec nechápal. Zvykat si dobrovolně na jiné jméno! A navíc odřeknout se různých radostí! Držet půst! Pouze se modlit! Metoděj se ovšem na Moravu vrátil. Vyučoval nové kněze, začal nosit vyšívání

roucho a dal si říkat biskup. Pes usoudil, že je to vysoká církevní hodnost, protože se před ním skláněla i knížata.

Když ovšem na knížecí stolec usedl jistý Svatopluk, došlo ke změně. Tento vládce miloval lov a často se zapomínal dostavit do kostela. Párkrát tam sice dorazil, ale pozdě. A když jednou vtrhl do chrámu dokonce na koni a se psy, Metoděje to dost pobouřilo. Nakonec se tak dohněval, že knížete proklel. To zase dohřálo Svatopluka „Vykážu tě ze země, arcibiskupe!“ zařval. A taky to hned udělal. Chudák Metoděj ještě nějaký čas bloudil mezi pohany, kde šířil křesťanskou víru... a pak radši zesnul.

Pokud jde o Svatopluka, ten si jako vládce vedl celkem dobře, jenom jako vychovatel selhal. Měl tři syny, kteří moc chytrosti nepobrali a nadto se ustavičně hádali. Dokonce i v době, kdy měli držet při sobě, protože se ve Velkomoravské říši začali obávat nájezdu jakýchsi Uhrů (čili Maďarů). Ti tři bratři se nedokázali dohodnout ani o tom, co bude k večeri, natož aby se sjednotili k obraně země. Než se kdo nadál, Velkomoravská říše se rozpadla. Pes ovšem přežil.

Tabulka: I.N.S.E.R.T.

✓ To jsem věděl/a	+ To je pro mě nová informace	- Je to v rozporu s tím co jsem věděl/a	? K tomu bych chtěl/a vědět víc

7.1.5 Vyučovací hodina č. 5 – Fosilie

FOSILIE

Téma hodiny: Vznik fosilií. Práce paleontologů. Předci ptáků. Žijící zkameněliny.

Ročník: 4.

Časový rozsah: 45 minut

Organizační formy: hromadné vyučování

Pomůcky:

- text: Fosilie
- prázdné papíry

Požité metody: Podvojný deník, Poslední slovo mě

Cíl:

- žák se seznamuje s metodou: podvojný deník
- žák se orientuje v textu
- žák se pokouší zformulovat komentář ke svému vybranému citátu
- žák se zapojuje do diskuse a naslouchá názoru druhých
- žák dokáže vysvětlit vlastními slovy vznik fosilií a jejich význam pro společnost

Metodický postup:

1. Před rozdělením textu, učitel žákům sdělí, v čem spočívá práce s metodou podvojný deník. Žáci si budou číst text každý sám a svým tempem. Číst by měli soustředěně a text dobře vnímat. Během četby by si měli vytvořit podvojný deník.
2. Rozdání prázdných papírů. Učitel bude žákům krok po kroku vysvětlovat, co mají dělat. Nejdříve si žáci papír přeloží na polovinu. Vytvoří tak dva sloupce. V levém sloupci si nadepíší slovo: CITÁT a do levého napíší slovo: KOMENTÁŘ.
3. Žáci si během četby v textu vyznačí místa, která je nějakým způsobem zaujmou. Na závěr si budou muset z těchto míst vybrat pouze dvě. Místem v textu může být slovo, skupina slov, část věty, věta, více vět.
4. Vybraná místa z textu (citáty) žáci přepíší do příslušného sloupce. Citáty přepisují doslovně. Učitel žákům řekne, aby dbali na to, že citáty opisují, tak by měli být bez chyb.
5. Do druhého sloupečku by žáci měli napsat komentář k vybranému citátu. Komentář by měla být reakce na místo v textu a zdůvodnění proč si dané místo vybrali. Tato část může být pro žáky náročná. Žákům mohou pomoci otázky, které by si měli během psaní komentáře položit:

- Proč je úryvek pro mě zajímavý?
- Jaké myšlenky ve mně vyvolává?
- Na co jsem si vzpomněl/a?

Jak by mohl vypadat začátek komentáře:

- Vzpomínám si...
- Neumím si představit...
- Toto slovo mi připomnělo...
- U této věty mě napadlo...

6. Na závěr bude použita metoda: Poslední slovo patří mně. Učitel se zeptá žáků, jestli si někdo vybral nějaké místo v prvním odstavci a jestli se chce podělit o svůj komentář. Vybraný žák přečte svůj citát spolužákům a ti se mohou pokusit odhadnout, proč si žák daný citát vybral. Může dojít k diskusi mezi žáky. Učitel diskusi ukončí tím, že vyzve žáka k tomu, aby sdělil svůj komentář spolužákům. Poslední slovo tedy patří tomu, kdo četl svůj citát.

7. V rámci zpětné vazby se učitel žáků zeptá:

- Podařilo se vám vybrat dvě místa v textu, která vás zaujala?
- Bylo pro vás těžké vymyslet komentář?

Text:

FOSILIE

Fosilie jsou zkamenělé zbytky rostlin a živočichů, které žili před miliony let.

Zkamenět místo shnit

Když uhynie zvíře, jeho zbytky normálně rozloží bakterie, houby a malí živočichové. Pokud jsou však tyto zbytky ihned přikryty velkým množstvím písku, písek je může vzduchotěsně izolovat od vnějšího světa a tím konzervovat. Tlak a teplota mas hornin, která se nad nimi nahromadí, je „vylisují“ jako květinu v herbáři. Vrstvami hornin protéká slaná voda a obklopí kosti zvířete. Měkké části jeho organismu jsou postupně nahrazovány pevným materiálem. To celé pak obklopí kámen a kosti se vryjí do kamene jako razítko. Tak vznikly i zkameněliny rostlin. Obzvláště často se nacházejí zkameněliny tam, kde kdysi byla pravěká moře.



Stopy prehistorie

Vědci, kteří zkoumají prehistorické zkameněliny a kosterní nálezy, se nazývají paleontologové. Toto označení se odvozuje od řeckého slova paleio, které znamená starý. Po celá léta ryjí tito badatele v zemi, řadí kůstku za kůstkou, zuby, otisky a jiné stopy prehistorie k sobě a krok za krokem z toho jako puzzle vytvářejí obraz, jak mohl vypadat na Zemi před miliony let. Někdy se jednotlivé fosilie dostanou po milionech let znovu na světlo díky pohybům zemského povrchu erozi. Občas se najdou stopy dinosaurů nebo otisky částí kůže. Někdy se v žaludku nebo ve výkalech najdou zbytky potravy nebo také nahlodané kosti. To jsou pro paleontology velké úspěchy.

Předek ptáků

Paleontologové musí neustále opravovat své teorie o vzniku druhů. Doposud byl například považován archeopteryx za jediný spojovací článek mezi dinosaury a ptáky. Zkamenělina tohoto ještěrovitého živočicha zhruba o velikosti holuba, který měl však už křídla, byla nalezena roku 1861 v Bavorsku. V roce 2000 ovšem dostala konkurenta. Čínští rolníci náhodou vykopali zkamenělinu živočicha asi o velikosti vrány, jehož stáří se datují vědci na 125 milionů let. Měl pařáty jako pták, ocasní obratel, který je rovněž typický pro ptáky, a peří. Badatelé ho nazvali microraptor zhaoianus.

Žijící zkameněliny

Na ostrovech, v nedotčených tropických pralesích nebo hluboko v moři žijí druhy živočichů, které nazýváme žijícími fosiliemi. V oblastech, které jsou geograficky a ekologicky izolovány od jiných, se udržely mnohé formy života z prehistorických dob.

Typickým příkladem této izolované oblasti je Austrálie s jejími vačnatci, ptakopysky, ježurami a latymeriemi nebo Galapágy, kde přežili dodnes velcí ještěři. Také krokodýli, želvy a některé druhy mloků nebo hadů patří k žijícím fosiliím. Jsou potomky živočichů, kteří jinde na Zemi dávno vyhynuli. Díky jim mohou paleontologové zjistit, jak dnes vyhynulí živočichové kdysi vypadali a žili.

8 Analýza jednotlivých vyučovacích hodin

8.1 Vyučovací hodina č. 1 – Pionýři papíru

Jako první realizovanou hodinou, byla hodina na téma: Pionýři papíru. Jako stěžejní metoda byla vybrána V – CH – D. S touto metodou se žáci setkali poprvé. Předtím, než žáci dostali do rukou samotný text, byly jim rozdány připravené tabulky a vysvětleno, jak s tabulkou budou pracovat. S pochopení žáci neměli žádný problém.

K uvědomění si toho, co žáci k danému tématu vědí a co je k tomuto slovu napadá, byla použita metoda brainstorming. Po napsání slova PAPIR na tabuli, žáci začali ihned sdělovat své nápady a učitel je zapisoval na tabuli. Mezi nápady zaznělo, že je papír:

- rozšířený, trhá se, hoří, bílý,...
- dřevěná kašička, vyrábí se ze stromu, píšeme na něj, recykluje se,...
- vynalezli ho Číňané

Žáci bez problému vymysleli spoustu věcí, které o papíru věděli. Ale uváděli spíše jen vlastnosti papíru. Pouze jeden žák uvedl, že si myslí, že papír vynalezli Číňané. Jako jediný přišel s myšlenkou související se vznikem a historií papíru.

Druhým úkolem bylo popřemýšlet, co by se chtěli žáci o papíru dozvědět, jaké otázky je napadají. Žáci se začali okamžitě hlásit a každý z nich chtěl položit svou otázku. Několik otázek se napsalo na tabuli. Ukázka otázek psaných na tabuli:

- Kde se papír vyrábí?
- Jak se papír vyrábí?
- Kdy papír vznikl?
- Kde se vyrobil první papír?
- Kdo papír vynalezl?
- Proč je papír tak lehký?
- Jak se papír recykluje?

Pokud žáky ještě napadali další otázky, zapisovali si je do svých tabulek. Objevovaly se často otázky typu:

- Jak se papír barví?
- Kolik váží?
- Kolik papíru se vyrobí z jednoho stromu?
- Bude ještě papír za 200 let?

Poté žáci dostali texty. Jejich úkolem bylo si texty pečlivě přečíst a v textu podtrhnout podstatné informace. Hned po rozdělení textu se přihlásil jeden z žáků a zeptal se: „*Co jsou to pionýři?*“ Žákům byl tento pojem vysvětlen, že v tomto významu slovo pionýři znamená, průkopníci. Po vysvětlení se žáci dali do čtení textu. Pro žáky text nebyl složitý, bez větších problémů každý dokázal v textu vybrat podstatné informace.

Po přečtení dostali žáci za úkol, si text otočit a začít pracovat na poslední části tabulky. Úkolem bylo, aby si žáci vzpomněli na co nejvíc informací, které si z textu zapamatovali. Tento pokyn u některých žáků vyvolal pocit, že pokud tam toho moc nenapiší, dostanou špatnou známku. Žáci byli ubezpečeni, že nejde o to, napsat co nejvíc informací, ale aby se jednalo o informaci správnou.

Po doplnění tabulky se žáci společně s učitelem vrátili k otázkám, které si společně napsali na tabuli. Během postupného odpovídání na otázky, se museli některé otázky konkretizovat. Na všechny otázky napsané na tabuli se odpovědi v textu našli. Objevili se i otázky, na které odpovědi v textu nebyly. Žáci se pokusili vymyslet, kde by mohli najít odpovědi na tyto otázky. V závěru byla ověřena správnost napsaných informací v první části tabulky. Při závěrečném odpovídání na kontrolní otázky se žáci překřikovali a všichni chtěli ukázat, že si spoustu věcí zapamatovali.

Jelikož žáci s touto metodou pracovali poprvé, metoda byla trochu přizpůsobena. První dva kroky, vypsání do tabulky co už k tématu vím a co bych chtěl vědět, dělal učitel společně s žáky. Po zvládnutí této metody, žáci v těchto krocích mohou pracovat samostatně. I třetí krok byl trochu poupraven. Žáci by si mohli rovnou z textu vypisovat nové informace do řádku: Co jsem se dozvěděl. Žáci záměrně dostali pokyn k otočení textu, aby se sami zamysleli nad tím, jestli textu věnovali dostatečnou pozornost. Právě vyplnění tabulek, bylo už velmi individuální. Tohle mohlo ovlivnit mnoho faktorů jako atraktivita textu, zájem a zodpovědnost práce žáků.

Tato vyučovací hodina je řazena mezi ty povedené. Žáci se seznámili s novou metodou V – CH – D, kdy nebyl problém s pochopením. Žáci bez větších obtíží dokázali formulovat své otázky a z přečteného textu dokázali shrnout podstatné informace. Žáci po většinu hodiny pracovali pečlivě a se zaujetím, kladně reagovali na pokyny a sami při závěrečném hodnocení hodiny, se shodli na tom, že se dozvěděli spoustu nových zajímavých informací. Také časová dotace pětáctyřiceti minut byla dostačující.

8.2 Vyučovací hodina č. 2 – Přírodní katastrofy

S metodou skládkové učení se žáci setkali také prvně. V úvodu byli žáci motivováni krátkou prezentací s obrázky různých přírodních katastrof. Dokázali poměrně rychle podle obrázku uhodnout, o který přírodní jev se jedná a skupinu přírodních jevů označit za přírodní katastrofy. Dále byly žákům položeny otázky: Jaké další jevy můžeme označit jako katastrofy. Žáci uváděli: dopravní katastrofy, povodeň, sesuv pudy, lavina, bouře, meteority,...

Díky velkému počtu žáků, se musela třída rozdělit na dvě části. Protože by bylo lepší dodržet maximální počet čtyři žáci v jedné skupině. První skupina šestnácti žáků byla vyzvána jít k tabuli a každý žák si s hromady papíru vybral jeden text a šel se posadit na své místo. Tyto texty byly označeny růžovými papírky. Druhá část žáků byla taktéž vyzvána, aby došla k tabuli a z hromádky textů si označené zelenými lístečky, vybrali každý jeden text. Už tím, že každý měl na svém textu přidělanou jinou kartičku, vyvolalo rozruch a to aniž by žáci věděli, co znamená dané písmeno a značka, už si chtěli papíry vyměňovat. Když se žáci vrátili na svá místa, dostali žáci pokyn, aby vytvořili tzv. expertní skupiny. Tedy všichni žáci s růžovými papírky a písmenem A utvořili expertní skupinu. Taktéž žáci se zelenými kartičkami utvořili expertní skupiny, ale pouze o třech žácích. Opět docházelo k hádkám, protože po utvoření skupin, vznikly smíšené skupiny kluků a holek. Někteří ihned ztratili zájem a začali se rozčilovat, že s daným spolužákem či spolužačkou spolupracovat nebudou. Žákům bylo sděleno co je cílem této hodiny a dají se do práce.

Při práci v expertní skupině to zdaleka nevypadalo, tak jak mělo. S prostudováním textu a vybrání si podstatných informací problém nebyl. Vázla spíše komunikace v rámci skupiny a dohodnutí se na strategii jak naučit svou látku další spolužáky. Nedochovalo k diskusím. Během čtení se objevil dotaz, co jsou to litosférické desky a tektonické desky. Pojmy byly objasněny a žáci pokračovali dál v práci.

Vytvoření domovských skupin opět u některých žáků vyvolali negativní projevy. K vytvoření těchto skupin byly opět využity kastičky s písmeny a symboly. Domovskou skupinu tedy tvořili žáci dané barvy a symbolu, bez ohledu na písmeno. V této části hodiny už žáci měli problémy s udržení pozornosti. Spousta žáků si během výkladu svých spolužáků dělala něco jiného nebo mluvila s ostatními spolužáky. Našla se i jedna skupinka žáků, která bez větších problémů plnila svou práci domovské skupiny. Sesedli si kolem jedné lavice, člen skupiny, který zrovna předával své poznatky z předchozí četby svým spolužákům, si stoupl před spolužáky a prezentoval nastudované informace. Takto postupovali všichni členové skupiny.

Po práci s touto metodou bylo zvoleno opakování v rámci celé třídy. Žáci odpovídali na předem připravené otázky. Aby se tato část v závěru hodiny stihla, došlo k přetažení hodiny o 5 minut. Šlo totiž o zpětnou vazbu žáků a jejich reakce na práci v této hodině. Na závěr byla žákům položena otázka: Který ze zmíněných přírodních jevů je zaujal nejvíce. Většina třídy uvedla, že tsunami. Nakonec se měli žáci pokusit o zhodnocení jejich práce ve skupinách, popřípadě co by příště udělali jinak. Žáci uváděli, že největší problém byl se ve skupině domluvit a že některým výkladům svých spolužáků moc nerozuměli.

Tato vyučovací hodina je považována za nejméně zdařilou a to hlavně z pohledu organizace. Ve třídě panoval chaos, velký hluk. Žáci měli problém s komunikací a spoluprací v rámci skupin. Po předchozích zkušenostech by bylo lepší realizovat tuto hodinu v rámci dvou vyučovacích hodin. Větší spolupráce ve skupinách by mohla být podmíněna tím, že expertní skupina by musela ke schválení odevzdat stručný přehled informací, které dále budou předávat spolužákům. V domovské skupině by mohlo být výstupem, vytvoření informačního plakátu. Sepsání vzniku jednotlivých přírodních jevů doplněné o obrázky.

8.3 Vyučovací hodina č. 3 – Chytrý Braille

V této hodině byla stěžejní práce s textem pomocí řízeného čtení a napsání dopisu hlavnímu hrdinovi. V úvodu hodiny se žáci snažili podle sděleného názvu textu přijít na to, o čem by mohla být dnešní hodina. Po sdělení názvu Chytrý Braille, který byl napsán na tabuli, byly žákům položeny otázky:

- O čem by mohl být tento text?
- Kdo to byl Braille?
- Co bychom se mohli v tomto textu dozvědět?

Žáci ihned začali vykřikovat své nápady:

- Je to nějaký vědec.
- Braillovo písmo.
- Pán, který oslepl.
- Kde a kdy se narodil.
- Jak vzniklo Braillovo písmo

Po rozdáni textu jako první žáky zaujal obrázek abecedy Braillova písma. Žáci se začali ptát: „Můžeme si to nechat? Můžeme si to vystříhnout?“ Při řízeném čtení nedocházelo k žádným komplikacím, žáci reagovali na položené otázky a diskutovali mezi sebou.

Rozruch ve třídě způsobila informace, že žáci budou mít za úkol napsat dopis Louisi Braillovi. Ve třídě několikrát zaznělo: „A jak si to přečte, když to nebude psané Braillovým písmem? Můžeme se Braillovým písmem aspoň podepsat?“ Žákům bylo zadáno, aby popřemýšleli nad tím, co by Braillovi chtěli říct, jak vnímají jeho písmo, nebo jestli by se ho chtěli naopak na něco zeptat. Žáci tuto výzvu přijali se zájmem a někteří z nich napsali zajímavé dopisy. Ukázky některých dopisů můžete najít v příloze (viz příloha č. 3).

Úkol zapsat pomocí Braillova písma napsat své jméno, byl pro žáky zajímavý. Ale pro spoustu z nich bylo složité pochopit, že nejdříve musí jméno napsat pozpátku a písmena Braillova písma psát zrcadlově. Ale ať byly tečky správně nebo špatně, žáci si tak vytvořili představu a o tom, jaké by to pro ně bylo těžké. Díky zbylému času ke konci hodiny, byl prostor pustit žákům částí připraveného videa, na celé video už nezbyl čas.

Tato hodina byla svým tématem pro žáky velmi zajímavá. Díky častému střídání činností udrželi žáci bez problému pozornost celou hodinu. Žáci měli povědomí o tom, co je to Braillovo písmo. Informace o životě Brailly a vzniku písma je zaujalo a dozvěděli se k tomuto tématu více. Sami si vyzkoušeli, jak by pro ně bylo složité číst toto písmo, uvědomili si význam vytvoření tohoto písma pro společnost. A to potvrdili v dopise psaném panu Braillovi, kde se většinou objevovalo poděkování za to, že tohle písmo vymyslel a ulehčil tak život nevidomým lidem.

8.4 Vyučovací hodina č. 4 – Velkomoravská říše

V této hodině byl záměrně vybrán text o Velkomoravské říši. Tohle téma žáci probrali v rámci Vlastivědy začátkem školního roku. Autorka při seznámení žáky s metodou I.N.S.E.R.T. záměrně zvolila text, ve kterém žáci najdou spoustu známých informací. Domnívala se, že by to mohlo mít pozitivní vliv při práci s touto metodou. Této hodiny se účastnila pouze část žáků, druhá část byla na školní akci mimo školu. Práce tedy probíhala pouze s šestnácti žáky.

K vyvození tématu byl použit obrázek písma hlaholice, který byl žákům promítnutý na interaktivní tabuli. Žáci poměrně rychle přišli na to, o jaké písmo se jedná. S touto metodou se žáci setkali poprvé. Žákům tak jako u metody V – CH – D před čtením textu byly rozdány připravené tabulky a bylo jim vysvětleno, jak budou s tabulkou pracovat. S pochopení nebyl větší problém.

Co se týče samotného třídění informací, bylo u žáků velmi individuální. V textech převažovali „fajfky“, což může být zapříčiněno tím, že to nebylo poprvé, co se žáci s tímto tématem setkali. Druhým nejpočetnějším symbolem bylo „plusko“. Věty označené tímto symbolem byli většinou věty, které doplňovali podstatné informace a často je objevovali věty z posledních dvou odstavců, kde se píše o sporu knížete Svatopluka a Metoděj a rozporech mezi Svatoplukovými syny. Symboly „mínus“ a „otazník“ se objevovali zaznačené jen zřídka. U informací o kterých se chtěli žáci dozvědět více, se objevovalo:

- O čem bratři s papežem mluvili?
- Proč se Metoděj vrátil na Moravu sám?
- Proč si Konstantin začal říkat Cyril.

Ve sloupci co je v rozporu s tím co jsem věděl, se objevilo: Stát se křesťanem je lehké. Při vyplnění tabulky se žáci hlavně soustředili na vypsání sloupečku s tím, co už ví a snažili se do něj napsat co nejvíce informací. Žáci měli při čtení a značkování textu odlišné tempo, někteří žáci byli dříve hotoví. Tito žáci dostali doplňující úkol. Měli si zkusit z textu udělat stručný zápis.

Puštění videa bylo využito k shrnutí podstatných informací. Žáci byli nadšení a sledovali video se zaujetím, tyto krátké animované příběhy českého národa žáci mají rádi a očividně se s nimi nesetkali poprvé. Po zhlédnutí videa, byly žákům položené připravené otázky ke shrnutí podstatných informací z textu. Žáci se hlásili, překřikovali se. Neměli problém správně na otázky odpovědět.

Tato hodina je hodnocena kladně. Žáci neměli problém s udržením pozornosti, čas pětadvacet minut stačil a stihli se zrealizovat všechny naplánované aktivity. Během této vyučovací hodiny si žáci vybavili své dosavadní informace k danému tématu a upevnily si je.

8.5 Vyučovací hodina č. 5 – Fosilie

Jako poslední byla realizovaná vyučovací hodina, při které si žáci vyzkoušeli práci s textem, pomocí metody podvojný deník. Žáci s touto metodou pracovali poprvé. Žákům bylo řečeno, že tentokrát nebudou v textu hledat podstatné informace, ale zkusí se na tento text podívat trochu jinak. Žáci v tu chvíli zpozorněli a s napětím čekali na další informace. Žákům byly rozdány prázdné papíry formátu A5 a postupně jim byly vysvětleny jednotlivé kroky. I přes zdlouhavé vysvětlování žáci neměli větší problém s udržením pozornosti.

Vybrání citátu a pokus o komentář byl žákům přiblížen na slovním spojení *uhynulé zvíře* z prvního odstavce. Během toho co žáci četli, byly pro žáky na tabuli napsány otázky a příklady začátků vět, které by jim mohl pomoci při psaní komentářů. Stěžejním úkolem žáků bylo vybrat z textu dvě místa, která je něčím zaujmou a napsat k nim komentář, tak aby z nich bylo pochopit, proč si žák vybral právě tohle místo. Při závěrečné zpětné vazbě, kdy byly žákům položeny otázky, co pro ně bylo těžší, jestli vybrat ty dvě místa v textu nebo napsat komentář. Většina z nich se přihlásila, že napsat komentář bylo těžší.

V závěru hodiny bylo naplánováno použití metody: Poslední slovo patří mně. Ale díky nedostatku času, byly využity jen některé prvky této metody. Žákům byly položeny otázky, jestli je mezi nimi někdo, kdo si vybral nějaké místo v prvním odstavci. Pokud ano a chce se s námi o to podělit, ať se přihlásí. Pár žáků se hlásilo, ale velký zájem nebyl. Vybraný žák

přečetl místo, tedy svůj citát a hned potom svůj komentář. Žáci společně s učitelem hodnotili to, jestli byl komentář dostačující k tomu, aby pochopili, proč byl vybrán právě tento citát. Při této aktivitě už žáci nedokázali udržet pozornost. Příště při zavádění této metody by bylo asi lepší použít kratší text.

Jedním z cílů bylo, aby žáci dokázali svými slovy vysvětlit pojem fosilie a vyvodit jejich význam pro společnost i přesto, že v práci s tímto textem nešlo o vyhledávání podstatných informací. K ověření tohoto cíle nedošlo, kvůli nedostatku času.

Závěr

Cílem této práce bylo navrhnout přípravy na vyučovací hodiny, zaměřené na práci s věcným textem žáků prvního stupně základní školy a následně tyto přípravy realizovat v praxi. Pro práci s textem byly využity metody kritického myšlení. Bylo vytvořeno pět výukových materiálů určených pro žáky 4. ročníků základní školy.

Výukové materiály byly realizované ve 4. ročníku Základní školy sv. Voršily v Olomouci. V této třídě se pomocí metod kritického myšlení nevyučuje. Žáci si pomocí těchto metod vyzkoušeli, jak je možné s naučnými texty pracovat a jak o nich přemýšlet. Přípravy byly sestaveny pomocí modelu myšlení a učení E – U – R. Díky němu si žáci rozvíjeli své kritické myšlení a osvojovali si čtenářské strategie, které jim pomáhají k lepšímu porozumění textu. Žáci v hodinách s texty pracovali pečlivě a se zaujetím.

Do problematiky práce s textem a jeho porozumění uvedla autorka čtenáře v teoretické části práce, kde byl vymezen pojem čtenářská gramotnost a její vývoj, význam a přizpůsobení gramotnosti dnešní společnosti. Byl popsán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání a jeho vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, kde se pojem čtenářská gramotnost nevyskytuje, ale je možné, si všimnou jednotlivých dílčích cílů této oblasti, které se dají považovat za součást čtenářské gramotnosti. Dále autorka popsala vývojové etapy dětského čtenářství, charakterizovala čtenáře mladšího školního věku, definovala pojem věcná literatura a kritické myšlení, popsala postup při práci s naučným textem a jednotlivé metody kritického myšlení.

Autorka považuje diplomovou práci za přínosnou a inspirující nejen pro svou budoucí praxi, ale i pro ostatní pedagogy, kteří by chtěli u svých žáků ve větší míře rozvíjet kritické myšlení a pracovat s naučnými texty. Vytvořené přípravy mohou použít a realizovat podle návrhu, který obsahuje všechny potřebné informace a materiály k jejich realizaci nebo se jimi mohou inspirovat a přizpůsobit si je svým potřebám.

Seznam použité literatury

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BERGMANNOVÁ, Kamila. *Otázky ze zpětných vazeb*. Kritické listy, 2009, č. 33, s. 43, ISSN 1214-5823

GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s. ISBN 80-223-1869-8.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 8085783738.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. *Co je E – U – R, Podrobněji k evokaci*. Kritické listy, 2006, č. 22, s. 54-58, ISSN 1214-5823

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. *Co je E – U – R, Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací*. Kritické listy, 2006, č. 23, s. 57-59, ISSN 1214-5823

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2012, 179 s. ISBN 978-80-7248-808-7.

KOPÁL, Ján a Želmíra TARCALOVÁ. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy: vysokoškolská učebnica pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985, 228 s.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Porozumění naučnému textu*. Kritické listy, 2009, č. 33, s. 4-9, ISSN 1214-5823

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Poslední slovo patří mně, volné psaní, pětílístek, uznání/otázky*. Kritické listy, 2007, č. 26, s. 38 – 39. ISSN 1214-5823

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami*. Kritické listy, 2007, č. 25, s. 53 – 55. ISSN 1214-5823

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147 s. ISBN 978-80-7368-878-3.

MISTRÍK, Jozef. *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, 212 s.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012, 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

ROSOVÁ, Milena. *Úvod do studia literatury pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 20 s. ISBN 80-7042-224-6.

SILBERMAN, Melvin a Karen LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-x.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice, 1992, 98 s.

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra STRCULOVÁ. *Myšlenková mapa v primární škole*. Kritické listy, 2001, č. 5, s. 14 – 16. ISSN 1214-5823

Internetové zdroje:

Didaktický portál: Místo pro život. *Klíčová slova – popis metody*. [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <<http://www.mistoprozivot.cz/index.php?id=515>>.

Didaktický portál: Místo pro život. *Kostka – popis metody*. [online]. [cit. 2015-05-21]. Dostupné z: <<http://www.mistoprozivot.cz/index.php?id=517>>.

Didaktický portál: Místo pro život. *Pětilístek – popis metody*. [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <<http://www.mistoprozivot.cz/index.php?id=519>>.

Didaktický portál: Místo pro život. *Podvojný deník – popis metody*. [online]. [cit. 2015-05-23]. Dostupné z: <<http://www.mistoprozivot.cz/index.php?id=516>>.

Didaktický portál: Místo pro život. *Řízené čtení – popis metody*. [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <<http://www.mistoprozivot.cz/index.php?id=506>>.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. *Co je E – U – R, Podrobněji k fázi reflexe.*[online]. [cit. 2015-05-27].Kritické listy, 2006, č. 24. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jakovzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

PALEČKOVÁ Jana, TOMÁŠEK Vladislav a Josef BASL. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009.[online]. [cit. 2015-06-05] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. Dostupné z:<<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>>.

PIRLS 2011: *koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti.* [online]. [cit. 2015-06-05]Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 2015-05- 28] Praha: MŠMT, 2013. 146 s. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

Zdroje textů výukových materiálů:

Pionýři papíru:CLAYBOURNE, Anna. *Vynálezy, které změnilý svět: příběhy vynálezců a jejich objevů.* Praha: Svojtka & Co., 2008, 96 s. ISBN 978-80-256-0021-4.

Přírodní katastrofy:IBRAHIM-KNOKE, Marlies. *Příroda: nový velký lexikon pro děti.* Praha: Grada, 2007, 161 s. ISBN 978-80-247-1712-8

Chytrý Braille: CLAYBOURNE, Anna. *Vynálezy, které změnily svět: příběhy vynálezců a jejich objevů.* Ilustrace Adam Larkum. Praha: Svojtka & Co., 2008, 96 s. ISBN 978-80-256-0021-4.

Velkomoravská říše: DRIJVEROVÁ, Martina. *České dějiny očima Psa: co bylo, to bylo.* Praha: Albatros, 2004, 119 s. ISBN 80-00-01387-8.

Fosilie: IBRAHIM-KNOKE, Marlies. *Příroda: nový velký lexikon pro děti.* Praha: Grada, 2007, 161 s. ISBN 978-80-247-1712-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Ukázky žákovských prací: Pionýři papíru – tabulka: Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Příloha č. 2 – Ukázka čteného textu s kartičkou k rozlišení skupiny: Přírodní katastrofy

Příloha č. 3 – Ukázky žákovských prací: Braillovo písmo – dopisy

Příloha č. 4 – Ukázky žákovských prací: Velkomoravská říše – tabulka: I.N.S.E.R.T.

Příloha č. 5 – Ukázky žákovských prací: Fosilie – podvojný deník

Příloha č. 1

Co už vím? VYRA'BÍ SE ZE DŘEVA
MÁ 4 ROHY
BÍLÝ
RECYKLACE
DÁ SE NA NĚJ PSÁT A KRESLIT
OHÝBA SE, STRÍHÁ SE

Co chci vědět?
JAK TO ŽE DŘEVO JE HNĚDÝ A PAPIR
JE BÍLÝ?
KOLIK PAPIRŮ SE VYROBÍ Z JEDNOHO
STROMU?

Dozvěděl/a jsem se...
PSANÍ BYLO VYNALEZENO DLOUHO PŘED
PAPÍREM A LIDÉ NEMĚLI KAM PSÁT. PSALI
NAPŘÍKLAD DO STROMOVÉ KŮRY NEBO DO HLÍNY
A POČKALI AŽ HLÍNA ZASCHNE. POTOM EGYPTIANÉ
VYNALEZLI PAPIRUS BYL TO PŘEDCHŮDCE PAPIRU.
VYRÁBĚL SE ZE STĚBEL VODNÍCH ROSTLIN
ZVANÉ ŠACHOR PAPIROVÝ

Co už vím?

recykluje se křehčí se může mít více barev
je rozšířený má 4 rohy dají se z něj vyrábět
je se sbírá píše se na něj věci
hoří ohřívá se

Co chci vědět?

Kde se vyrábí? Kdo ho vyrobil první? Proč má 4 rohy?
Jak se vyrábí? Proč je tak lehký?
Kdy vznikl? Jak se recykluje?
Proč vznikl? Proč má různé barvy?
Kde se vyráběl první?

Dozvěděl/a jsem se...

Dříve lidé psali na dřevěné desičky klackem.
Indové na listy. Až Egypťané vynalezli přírodní papirus. Vyrábí se z rostliny zvané papyrus. Nejdříve naši roztlačili papirus a
sájan? obouřaly dužinu. 3. naskládali listy vedle sebe utvořili kumem. 4. a vyrobili svitek. Býly velmi drahé až potom Číňané začali vyrábět z hadří a dřeva. Býly tenké a rozšířené v Asii a Evropě. Pak Francouzi vynalezli dřevěný papír z dřeva.

Dnes se mnoho vyrábí spoustu věcí např. knihy. Vyrábí se v papírnách do velkých rolí. Číňané psali na drahé plátno

Příloha č. 2

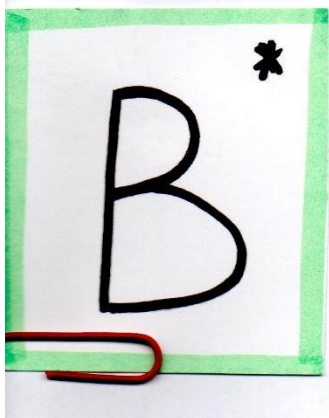
ZEMĚTŘESENÍ

Na Zemi se všechno neustále mění. Lidé, rostliny a živočichové se těmto změnám přizpůsobují – a také Země. Sopky vybuchují a změní veškerý život kolem sebe. V moři vznikají nové ostrovy. Litosférické desky jsou v pohybu a neustále se pomalu posunují – Země se chvěje.

Představ si Zemi jako jablko. Na slunci pomalu ztrácí vlhkost a scvrkává se. Přitom se zmenšuje a slupka mění svůj vzhled. Tak je to i se Zemí. Scvrkává se pomalu, po miliony let, a zemská kůra se tím dostává do pohybu. Vrásky na jablečné slupce můžeš srovnat s horami a údolními na Zemi. Trhliny pak prolomí zemský plášť. To nazývají geologové deformace. Když se posouvají desky v oblasti takové deformace, vzniká zemětřesení.

Americký výzkumník zemětřesení – seismolog Charles Richter vyvinul měřítko, podle něhož se měří síla otřesů – takzvanou Richterovu stupnici. Nejsilnější otřesy dosahovaly kolem 8,5 Richterovy stupnice a byly to přírodní katastrofy, které stály tisíce lidských životů.

Jako epicentrum označujeme místo na zemském povrchu, které leží přímo nad bodem v Zemi, ze kterého vycházejí vlny otřesů. Zde vznikají nejvyšší škody. Tato epicentra nejsou na Zemi rovnoměrně rozdělena. Epicentra vyznačují okraje takzvaných tektonických desek. Z těchto desek se skládá zemská kůra. Jejich hranice probíhají částečně pod oceány, a proto je velká část registrovaných zemětřesení podmořských. Otřesy vznikají, protože tyto desky, mimo jiné i vlivem horka z nitra Země, jsou neustále v pohybu a přitom stále na sebe narážejí.



Pane Braille,
jste velmi chytrý a šikovný,
já siice nejsem slepá a nemohu
si si to moc představit, ale ~~urči~~
~~urči~~ věm, že to mnohá lidem ~~potřeba~~
mohlo.
Řekuji za svou pomoc pro
nevidomé,
:|:|:|:|:|:

Milý, Braille.
Jsi siice šikovný, ale je to
nespravedlivé protože
já vždy chtěla něco vymyslet,
ale neměla jsem k tomu
šanci. ahoj.
:|:|:|:|:|:

VELKOMORAVSKÁ ŘÍŠE, KONSTANTIN, METODĚJ... A PES

Počátkem devátého století byl Pes příjemně překvapen. Na území Moravy a západního Slovenska vznikl první opravdový stát. Tento stát se hrde nazval Velkomoravská říše. Rod Mojimirovců tehdy sjednotil slovanské obyvatele. Když je v říši klid, lidé bohatnou. Řemeslníci vytvářejí hrnce, misky, zbraně a šperky a obchodníci s těmito výrobky jezdí na hranice, odkud zase dovážejí jiné zboží. Jako houby po dešti rostly opevněné dvorce a později i hradiště, v nichž se objevily taky kostely ze dřeva či z kamene...

Považují to za pokrok a zlepšení, pomyslel si Pes o nové víře nazvané křesťanství. Ze začátku sice v takové novoty moc důvěry neměl, ale brzy zjistil, že nová víra má velké přednosti. Začalo to příchodem dvou bratrů – Konstantina a Metoděje. Pozval je kníže Rostislav. Konstantin a Metoděj dorazili až odkudsi z Řecka od Soluně a chlubili se, že umí číst a psát. Konstantin dokonce jakési písmo vymyslel – říkal mu hlaholice. Čtením a psaním osvěta nekonečnla. Konstantin a Metoděj začali zavádět novou víru.

„Je jediný Bůh!“, tvrdili. „Převč byste museli vyzvat tolik bůžků, když stačí jeden! Ježíš Kristus navíc nevyžaduje oběti. Ježíš bude spokojen, když se k němu budete modlit. A když ho o něco poprosíte, jistě vám přání splní.“ Na tohle slyšelo mnoho lidí. Stát se křesťanem bylo poměrně jednoduché. Stačilo nechat se pokřtít – tedy nechat si polít hlavu vodou, případně ponořit se na mělně do řeky a bylo to. Ale Konstantin s Metodějem lidi seznámili s tím, že v případě dodržení pravidel (desatera, božích přikázání) se dostanu do nebe. Jak to věrozvěsti vědí? No přečetli si to v bibli, a to je tahle pekná, tlustá kniha. Co je psáno, to je dano. Na hrštníky čeká peklo, ale hodní lidé, přijdou do ráje. Čeho se jim nedostalo na zemi, to na ně čeká v nebi. Vypadalo to slibně a křesťanů přibývalo. Aby se měli kde modlit, začaly se stavět kostely. Konstantin a Metoděj si v obrácení na víru vedli úspěšně. Kázání měl ve slovanském jazyce, takže jim každý rozumel, zatímco jinde kněží mluvali v řeči zvané latina.

Tento přístup se ale bratřím do jisté míry vymstíl: dal si je zavolat papež (vládce nad všemi křesťany, jak pes pochopil), aby mu vysvětlili, proč slovanský jazyk používají. Že se mu to jaksi nezamlouvá – lid přece nemusí vědět všechno! O čem bratři s papežem v Římě mluvili, to se pes nedověděl nejspíš to nebyl příjemný rozhovor, neboť po něm se Konstantin uchýlil kamsi do kláštera a začal si říkat Cyril. Něco takového už pes vůbec nechalap. Zvykat si dobrovolně na jiné jméno! A navíc odtrknout se různých radostí! Držet písní! Pouze se modlit! Metoděj se ovšem na Moravu vrátil. Vyučoval nové kněze, začal nosit vysívané

roucho a dal si říkat biskup. Pes usoudil, že je to vysoká církevní hodnost, protože se před ním skláněla i kněžata.

Když ovšem na knížecí stolec usedl jistý Svatopluk, došlo ke změně. Tento vládce miloval lov a často se zapomínal dostavit do kostela. Párkrát tam sice dorazil, ale pozdě. A když jednou vtrhl do církve dokonce na koni a se psy, Metoděje to dost pobouřilo. Nakonec se tak dolhneval, že knížete proklel. To zase dohřálo Svatopluka. „Vykážu tě ze země, arcibiskup!“ zarval. A taky to hned udělal. Chudák Metoděj ještě nějaký čas bloudil mezi pohany, kde širil křesťanskou víru... a pak radši zesnul.

Pokud jde o Svatopluka, ten si jako vládce vedl celkem dobře, jenom jako vychovatel selhal. Měl tři syny, kteří moc chytrosti nepohrali a nadto se ustavičně hádali. Dokonce i v době, kdy měli držet při sobě, protože se ve Velkomoravské říši začali obávat najezdu jakýchsi Uhrů (čili Maďarů). Ti tři bratři se nedokázali dohodnout ani o toni, co hude k večeri, natož aby se sjednotili k obraně země. Než se kdo naučil, Velkomoravská říše se rozpadla. Pes ovšem přežil.

Tento s lid se hrde nazval Velkomoravská říše. Začalo to příchodem dvou bratrů: Konstantina a Metoděje. Borovk je kníže Rostislav. Dorazili z Řecka od Soluně a chlubili se, že umí číst a psát. Konstantin dokonce vymyslel písmo (hlaholice).

✓

+

-

?

✓ To jsem věděl/a	+ To je pro mě nová informace	- Je to v rozporu s tím co jsem věděl/a	? K tomu bych chtěl/a vědět víc
Jmenovala se Velkomoravská říše. Přišli bratři se soluně přinést víru, písmo, pokřtili lidi.	Aby se měli kdo modlit slavěli kosteli. Na Solteř začal nosit roucha a dal si říkat biskup. Svatoopluk párchviš rozšířil do kostela ale pozdě. Než se kdo nadal Velkomoravská říše se rozpadla.		O čem to bratři # s Capěšem N & Řecku, mluvil.

✓ To jsem věděl/a	+ To je pro mě nová informace	- Je to v rozporu s tím co jsem věděl/a	? K tomu bych chtěl/a vědět víc
Jmenovala se Velkomoravská říše. Přišli bratři se soluně přinést víru, písmo, pokřtili lidi.	Aby se měli kdo modlit slavěli kosteli. Na Solteř začal nosit roucha a dal si říkat biskup. Svatoopluk párchviš rozšířil do kostela ale pozdě. Než se kdo nadal Velkomoravská říše se rozpadla.		O čem to bratři # s Capěšem N & Řecku, mluvil.

✓

+

-

?

? ✓ ? + ? ✓ - + ? + ? ?

	✓ ✓ To jsem věděl/a	+ + To je pro mě nová informace	- Je to v rozporu s tím co jsem věděl/a	? ? K tomu bych chtěl/a vědět víc
- ✓ + ? ✓ - ✓ +	Konstantin + Metoděj z Řecka (Solun- ně), Vymys.Hl Nova ovia (křesťanství) Kon.(C) odesel do kláštera, Metoděj se pohádal se Svatoplukem VLŘ se rozpadla	Svatopluk měl 3 ne- schopné syny.		Mapa VLŘ.

+ - ? ✓ ? ✓ - ? + ? ✓ ? ✓

✓ To jsem věděl/a	+ To je pro mě nová informace	- Je to v rozporu s tím co jsem věděl/a	? K tomu bych chtěl/a vědět víc
NA ÚZEMÍ MORAVY A ZÁPADNÍHO SLOVENSKA VZNIKL STÁT VELKÁ - MORAVSKÁ ŘIŠE. DO VELKOMORAVSKÉ ŘIŠE POJEVA KVIŽE RASTI - SLAV DVA BRATRY KONSTANTINA A METODĚJE DORAZILI AŽ Z ŘECKA OD SOLUNĚ A CHLUBILI SE ŽE UMÍ ČÍST A PSÁT. KONSTANTIN VYHÝSLEL PÍSMO HLAVOLICI. HLAVOLICE SE STALA BOHOSLUŽEBNÍM JAZYKEM KONSTANTIN SE PŘEJEMOVAL NA CIRILIA, NATRŮN USEDL SVATOPLUK.	SVATOPLUK MILOVAL LOV METODĚJ HO PROKLEL		BRATRY SI ZAVOLAL PAPEŽ, ABY MU VYSVĚTLILI PROČ SLOVANSKÝ JAZYK POUŽÍVAJÍ. ŽE SEMU TO JAKSI NEZAHLOUVAÍ.

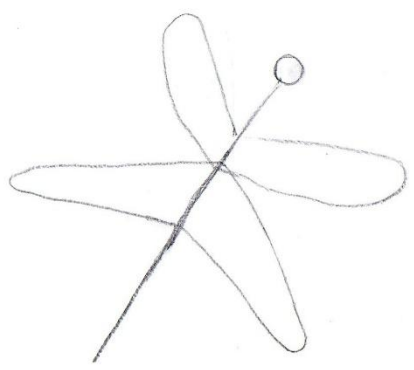
Příloha č. 5

CITÁT	KOMENTÁŘ
ZVÍŘE	<p>TOHLE SLOVO SE MI LÍBÍ, PROTOŽE MÁM ZVÍŘATA RÁDA. DOMA MÁM NĚKOLIK ZVÍŘAT PSA, RYBY A PTÁKY.</p> <p>PES JSE JMENUJE HUGO.</p> <p>ZAŽILA JSEM S NÍM NĚKOLIK VTRPNÝCH ZAŽITKŮ NAPŘÍKLAD JEDNOU JSEM HO HLADILA A ON Z NIČEHO NIK ZAČAL BĚHAT PO CELÉ ZAHRADE. POTOM VBĚHL DO BOUDY A ZASEVEN POTOM ZAS DO BOUDY A VEN. BYL UŽ UNAVENÝ TAK SI LEHL ASPAL.</p>

citat	Komentář
<p>Tak e' kerkeody' li, zelvin některé druhy mlouka ne bo hoci' pufri ← žil' e' t' osi' i'</p>	<p>Prečunilo měto</p> <p>HUSTY!</p>

- citat*
1. Obzvláště časlo se machávkou pkaměně-ling kam: kde kdysi byla pravěká moře.
 2. „vylisují“ jako květinu v herbáři.

- komentář*
1. Neumím si představit jak se máti může kochi oklopit karmen.
 2. Připomíná mi to jak sem si dělala svůj první herbář.



Citát



~~Když zvíře~~ Když uhynie
zvíře, jeho slytky normálně
rozloží bakterie.

Typickým příkladem této
izolační oblasti je Austrálie
s jejími račnatci, ptakopyšky
ještěrami a lalymeriami
nebo Galapágy, kde přežili
dodnes velcí ještěři.

Komentář



Nechápu jak může mrtvé zvíře
rozložit bakterie.

Už nikdy nebude chtít jet
do Austrálie rozhodně bych
nechtěla potkat velkého ještěra.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Illíková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Práce s věcným textem na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Working with informative text at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na práci s naučnými texty u žáků prvního stupně základní školy. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je charakterizována čtenářská gramotnost a vzdělávací oblast Jazyk a jazyková výchova na 1. stupni základní školy. Popisuje čtenáře mladšího školního věku, porozumění textu a podstatu kritického myšlení. Poslední kapitola teoretické části se podrobně věnuje popisu metodám kritického myšlení, které je možné využít při práci s naučnými texty. Praktická část obsahuje návrhy příprav do vyučovacích hodin pro žáky 1. stupně základní školy, které byly realizovány v praxi.
Klíčová slova:	čtenářská gramotnost, porozumění textu, naučný text, kritické myšlení, metody kritického myšlení, čtenář mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	The subject of the diploma thesis is working with instructive texts for pupils in primary school. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes the literacy and educational area Language and Education At the first grade of elementary school. He describes the primary school age readers, reading comprehension and critical thinking essence. The last chapter is devoted to a detailed description of the methods of critical thinking, which can be used at work with instructive texts. The practical part contains proposals in preparation lessons for pupils of first grade of

	elementary school, which were implemented in practice.
Klíčová slova v angličtině:	reading literacy, text understanding, educational text, critical thinking, methods of critical thinking, the reader primary school age
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Ukázky žákovských prací: Pionýři papíru – tabulka: Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se</p> <p>Příloha č. 2 – Ukázka čteného textu s kartičkou k rozlišení skupiny: Přírodní katastrofy</p> <p>Příloha č. 3 – Ukázky žákovských prací: Braillovo písmo – dopisy</p> <p>Příloha č. 4 – Ukázky žákovských prací: Velkomoravská říše – tabulka: I.N.S.E.R.T.</p> <p>Příloha č. 5 – Ukázky žákovských prací: Fosilie – podvojný deník</p>
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Český jazyk