

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Metody kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4.
třídách ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Vendula Krejčíková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jelínek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

| | |
|-------------------------------|--|
| Autor: | Vendula Krejčíková |
| Studium: | P18P0193 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Název diplomové práce: | Metody kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. třídách základních škol |
| Název diplomové práce AJ: | Methods of critical thinking in teaching Czech in the 4th grade of primary schools |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává o uplatnění metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. třídách základních škol. V teoretické části srovnává tradiční přístup ve výuce mateřského jazyka vycházející z RVP a program nazvaný Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Popisuje konkrétní metody posilování kritické gramotnosti a zabírá se jejich uplatněním. V praktické části nabízí přípravy na hodiny mateřského jazyka ve čtvrtých třídách ZŠ s využitím těchto metod.

CRAWFORD Alan a kol. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. The International Debate Education Association: New York 2005.

GRECMANOVÁ, Helena. URBANOVSKÁ, Eva. NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.

HAVEL, Jiří. NAJVAROVÁ, Veronika. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

RUTOVÁ, Nina. BERAN, Vít. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012.

Zadávací pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jelínek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Hana Goláňová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.11.2020

Prohlášení:

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

V Hradci Králové dne 21. 03. 2023

Vendula Krejčíková

Poděkování:

Děkuji Mgr. Jiřímu Jelínkovi, Ph. D. za vedení mé diplomové práce, cenné rady při zpracování, konzultace a čas, který mi věnoval. Také děkuji mé rodině za trpělivost a podporu při tvorbě této práce.

Anotace

Diplomová práce pojednává o uplatnění metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. třídách základních škol. V teoretické části srovnává tradiční přístup ve výuce mateřského jazyka vycházející z RVP a program nazvaný Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Popisuje konkrétní metody posilování kritické gramotnosti a zabývá se jejich uplatněním. V praktické části nabízí přípravy na hodiny mateřského jazyka ve čtvrtých třídách ZŠ s využitím těchto metod.

Klíčová slova: český jazyk, konstruktivismus, metody kritického myšlení, čtením a psaním ke kritickému myšlení

Annotation

Methods of Critical Thinking in Teaching Czech in the 4th Grade of Primary Schools.

The thesis deals with the application of critical thinking methods in the teaching of Czech language in the 4th grade of primary schools. In the theoretical part it compares the traditional approach in teaching Czech based on the RVP and the programme called Reading and Writing for Critical Thinking. It describes specific methods of strengthening critical literacy and discusses their application. In the practical part, it offers preparations for Czech lessons in the fourth grade of primary school using these methods.

Keywords: Czech, constructivism, critical thinking methods, reading and writing for critical thinking

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 10 |
| 1 Teoretická část | 12 |
| 1.1 Zhodnocení literatury | 12 |
| 1.2 Rámcový vzdělávací program..... | 13 |
| 1.2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace | 14 |
| 1.2.2 Očekávané výstupy | 15 |
| 1.2.3 RVP ZV a kritické myšlení | 16 |
| 1.3 Transmisivní koncepce výuky | 17 |
| 1.3.1 Znaký tradičního vyučování..... | 18 |
| 1.3.2 Metody tradičního vyučování | 19 |
| 1.4 Konstruktivismus | 24 |
| 1.4.1 Kritika tradičního konceptu výuky | 24 |
| 1.4.2 Historie konstruktivismu a jeho typy | 25 |
| 1.4.3 Pedagogický konstruktivismus | 26 |
| 1.4.4 Metody v konstruktivistickém pojetí výuky | 28 |
| 1.5 Kritické myšlení | 34 |
| 1.5.1 Znaký kritického myšlení..... | 34 |
| 1.5.2 Příznivé prostředí pro rozvoj kritického myšlení..... | 36 |
| 1.5.3 Model výuky E-U-R jako východisko kritického myšlení | 37 |
| 1.6 Čtením a psáním ke kritickému myšlení | 41 |
| 1.6.1 Původ programu | 41 |
| 1.6.2 Cíle a obsah Programu RWCT..... | 42 |
| 1.7 Metody kritického myšlení | 44 |
| 1.7.1 Myšlenková mapa | 44 |
| 1.7.2 Pětílístek..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 1.7.3 Brainstorming..... | 45 |
| 1.7.4 Klíčová slova..... | 45 |
| 1.7.5 Volné psaní | 46 |
| 1.7.6 Metoda I. N. S. E. R. T | 46 |
| 1.7.7 Metoda V. CH. D. | 47 |
| 1.7.8 Vennův diagram | 47 |
| 1.7.9 Podvojný deník | 47 |
| 2 Praktická část | 49 |
| 2.1 Lotta z Rošťácké uličky | 50 |
| 2.2 Nové Mikulášovy patálie, Návrat z prázdnin..... | 53 |
| 2.3 O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky | 56 |
| 2.4 Pohádky a pověsti | 59 |
| 2.5 Příhody matky Přírody | 62 |
| 2.6 Lev utekl..... | 65 |
| 2.7 Panovníci českých zemí | 68 |
| 2.8 Vynálezce Alva | 71 |
| 2.9 Zhoubné houby | 74 |
| 2.10 Co má klokan ve vaku, aneb Jak zvířata vychovávají svá mláďata..... | 77 |
| Závěr | 80 |
| Seznam použité literatury..... | 81 |
| Přílohy | 86 |

Seznam použitých zkratk

| | |
|-------------------|--|
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| RVP-ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| RWCT | Reading and Writing for Critical Thinking |
| E-U-R | Evokace-Uvědomění-Reflexe |
| V. CH. D | Vím, Chci vědět, Dozvěděl jsem se |
| I. N. S. E. R. T. | Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking |

Úvod

Dlouho jsem přemýšlela nad směrem, kterým zaměřím svou diplomovou práci. Jelikož se považuji za všestranného člověka, kterého zajímá mnoho vědních oborů a taktéž trpím nerozhodností, výběr tématu byl tím komplikovanější. Zamyslela jsem se tedy nad svou dosavadní pedagogickou zkušeností a nad otázkou, jaké odvětví či konkrétní vyučovací předmět mi přináší největší radost, u kterého mi dává smysl nořit se do jeho větších hloubek a zkoumat spektrum možností jeho výuky při hodinách.

V tu chvíli jsem měla jasno. Vždy mne zajímal mateřský jazyk jako takový, vědní obory související a na něj navazující, zejména didaktika českého jazyka. Ráda jsem se zabývala tím, jak žáky rozvíjet nejen v oblasti porozumění gramatice, ale především je podněcovat ve správném porozumění psaného textu a samostatném kritickém uvažování. Právě kritické myšlení se proto stalo mým tématem diplomové práce. Již samotné spojení prozrazuje, o jak důležitý koncept se jedná. Nekritizujeme informace, ale jsme kritičtí k informacím, které se k nám dostávají. Jsem si vědoma toho, že v dnešní době, kdy jsme každodenně masírováni množstvím mediálních zpráv, se stává čím dál větším problémem udělat si objektivní úsudek podložený ověřenými fakty. Shledávám proto důležité pěstovat v žácích správný přístup přečtenému, který jim zaručí orientaci v každodenním životě. Kdo jiný může v dětech probudit kritické úsudky než právě učitel. To se pro mě, jako budoucí učitelku na prvním stupni ZŠ, stává nejen dosavadní, ba dokonce celoživotní výzvou s cílem vychovat samostatné, realisticky smýšlející jedince, kteří čtou s porozuměním, přemýšlí o textu a správně jej interpretují.

Během studia jsem se několikrát setkala s označením metoda kritického myšlení, avšak v posledním roce jsem se na ně začala více soustředit, spatřovat jejich význam v užití při výuce a několikrát jsem měla možnost si metody při absolvování praxí vyzkoušet. Téma mě natolik zaujalo, že jsem si začala zjišťovat více dostupných informací a vůbec poprvé jsem se setkala s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který za celým pojmem a jeho důležitostí stojí. Tímto programem byly sestaveny metody, techniky a strategie, jež mají pedagogům pomoci v rozvoji takového uvažování žáků. Já jsem se ve své diplomové práci rozhodla využít těchto širokospektrálních metod kritického myšlení a nabídnout učitelům příklady možného

zapojení metod kritického myšlení do výuky mateřského jazyka, především při výuce literatury.

Diplomová práce sestává ze dvou částí – teoretické a praktické. V první části se věnuji vysvětlení pojmu kritického myšlení v obecné rovině a dále se zabírám popisem konkrétních metod. V druhé části nabízím přípravy na vyučovací jednotky českého jazyka s využitím strategií kritického usuzování.

1 Teoretická část

Teoretická část práce nabízí vhled do výukových metod. Popisuje ty tradiční, ale především inovativní, které spadají pod pedagogický směr konstruktivismus. Dále zde zmiňuji a vysvětluji termín kritické myšlení, zabývám se jeho původem v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, a také se věnuji popisu nejznámějších a neefektivnějších metod kritického usuzování.

1.1 Zhodnocení literatury

Metodám kritického myšlení se věnuje značné množství literatury. V následující kapitole zmíním knižní zdroje, z nichž jsem čerpala nejvíce a informace jsou dle mého pohledu zpracovány přehledně, pochopitelně a srozumitelně.

První knihu, díky níž jsem získala obecný vhled do výukových metod, napsala Lucie Zormannová a nese název *Výukové metody v pedagogice*. Stručně je klasifikuje a popisuje, kniha je přehledně strukturovaná a autorka v ní také uvádí praktické ukázky a náměty do praxe.

Podrobnějším teoretickým východiskem pro mne byla publikace *Výukové metody*, ve které autoři Josef Maňák a Vlastimil Švec detailně popisují také historii jednotlivých metod, rozsáhlé popisy, fáze přípravy a realizace, ale také úskalí jejich využívání.

Dalším neméně přínosným zdrojem mé práce bylo dílo *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáka*, na němž se podílelo hned několik autorů. Jsou jimi Helena Grečmanová, Eva Urbanovská a Petr Novotný, kteří svá slova věnují pedagogickým směrům a strategiím.

Velkým přínosem ke stěžejnímu tématu mé práce, kritickému myšlení, pro mne byla publikace Anny Tomkové, *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení*, které popisuje obsahy a cíle programu, teoretická východiska kritického myšlení, a také kompetence učitelů a žáků k zařazení těchto metod. V posledních kapitolách teoretické části jsem čerpala především z *Příruček I – VI* programu RWCT od autorky Jeannie L. Steelové. Jsou zpracovány z velké části prakticky, proto pro mne byly vhodným zdrojem a inspirací.

1.2 Rámcový vzdělávací program

V této úvodní kapitole popíši hlavní myšlenky Rámcového vzdělávacího programu, který je schválen a vydáván prostřednictvím MŠMT za kontroly odpovídajících ministerstev. Vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání, z tzv. Bílé knihy, jako hlavní dokument pro vzdělávání v České republice na státní úrovni. Na školní úrovni poté hovoříme o Školním vzdělávacím programu, jež si jednotlivé školy podle stanovených kritérií a predispozic definují samy dle svých preferencí ve vzdělávání žáků. Povinností škol při tvorbě dokumentu je opírat se o pilíře RVP, čerpat z nich a držet se jejich hlavních zásad a myšlenek. (Faltýn, 2021)

RVP je rozdělen do několika typů, podle stupně vzdělávání, pro který je zaměřen, a jemuž je určen. Já se zaměřím na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jelikož se má diplomová práce věnuje právě tomuto stupni vzdělávání. RVP ZV stanovuje vzdělávací obsahy a očekávané výstupy pro vzdělávání žáků, které slouží jako podklad pro pedagogy a jejich stanovení dílčích pedagogických plánů a cílů. Očekává se, že tento postup povede k volbě různorodých výukových metod, forem a didaktických prostředků, kterými pedagogové dovedou studenty k naplnění státně stanovených cílů vzdělávání popisovaných v RVP ZV. V dokumentu jsou též zakotveny hodnocení výsledků žáků, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s nimi se pojící materiální vybavení školy. (tamtéž)

Programem jsou vymezeny konkrétní kompetence, tzv. klíčové kompetence žáka, kterými by měl být během studia postupně vybavován pro jeho budoucí i současný život. Jedná se o: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Vhodnými praktikami tedy pedagog rozvíjí žáky všestranně. Nedbá pouze na jejich rozvoj kognitivních schopností a nabytí nových vědomostí, ale podněcuje též jeho postoje a hodnoty. Tyto kompetence by měly být rozvíjeny více či méně v každém vyučovacím předmětu. (tamtéž)

S oblastí hodnot a postojů se pojí také tzv. průřezová témata, která jsou nedílnou součástí RVP ZV. Jedná se o aktuální témata, jimiž se soudobá společnost zabývá. Cílem učitele je vzbuzovat v žácích zájem o tyto události každodenního života tak, aby měli povědomí o problémech probíraných v okolním světě kolem nás a chápali je v širším

slova smyslu, globálně. Hovoříme o těchto průřezových tématech: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova. (tamtéž)

Největší část RVP ZV je zcela samozřejmě věnována jednotlivým předmětům ve vyučovacím procesu ve školním prostředí. Ta vychází z pěti vzdělávacích oblastí, kterými jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Úkolem škol je vhodně propojit právě vzdělávací oblasti a klíčové kompetence při tvorbě ŠVP a tím tak co nejefektivněji vzdělávat žáky. (tamtéž)

Rámcový vzdělávací program v roce 2021 prošel dlouho očekávanou revizí, kde zohledňuje vývoj a změny ve společnosti 21. století, které přinesly stále se rozvíjející digitalizaci. Do kurikulárního dokumentu jsou zahrnuty mimo drobné úpravy výstupů a obsahů především začlenění další zcela nové kompetenci, a to kompetenci digitální. (tamtéž)

1.2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Oblast nazvaná Jazyk a jazyková komunikace se považuje za nejklíčovější ve výchovně vzdělávacím procesu žáků na základní škole. Zejména na prvním stupni se jí věnuje největší počet hodin ve výuce. Vyspělost v jazykové kultuře je jeden z nejpodstatnějších aspektů při zdárném absolvování základní školy a studenti ji mimo jiné potřebují k dosažení potřebných výstupů také v jiných vzdělávacích oblastech. (Faltýn, 2021)

Žáky vybavuje vědomostmi a dovednostmi, které je vedou k ovládnutí jazyka. Učí je především porozumět textu či mluvenému projevu, objektivně vyhodnotit a následně reagovat. Učí je též komunikaci v různých situacích, vyjadřování v mluvené i ve psané podobě. (tamtéž)

Do této vzdělávací oblasti se řadí také kapitoly s cizími jazyky, ale já se v diplomové práci budu zabírat pouze oborem Český jazyk a literatura. Pro lepší orientaci je obor rozdělen do tří hlavních složek, které se ve výuce vzájemně prolínají, překrývají a doplňují. (tamtéž)

První složkou je Komunikační a slohová výchova, jež se snaží žáky vézt k porozumění čteného textu, jeho výstavbě a posouzení obsahu. Žáci se dále učí písemnému vyjadřování se všemi formálními náležitostmi (vhodně zvolené jazykové prostředky, téma, žánrové zakotvení, skladba apod.). V neposlední řadě se zabývá také komunikačními schopnostmi, vedoucími k nácviku kultivovaného verbálního i neverbálního projevu žáka. (tamtéž)

Druhá složka vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zcela zásadní, a co se týče rozsahu učiva, časově nejnáročnější. Jedná se o Jazykovou výchovu žáka. Jak již z názvu vyplývá, styčným bodem pro tuto složku je právě mateřský jazyk. Žák by měl postupnou návazností v ročnících získávat přehled ve spisovném jazyce českém. Za toho předpokladu v průběhu získává potřebné vědomosti a dovednosti, které překvapivě nevedou pouze k jazykovému rozvoji, ale též k rozvoji poznávacímu. Chápání gramatických, lexikálních a jiných jevů vede žáky k analytickému přemýšlení. Učí je logicky uvažovat, třídit a na základě toho zobecňovat. (tamtéž)

Poslední, třetí složka, které se budu věnovat, je složka neméně důležitá, však ve školách leckdy opomíjená. Jedná se o Literární výchovu. Výchova se zdánlivě zdá být zaměřená pouze na osvojení čtenářských návyků, strategií a dovedností. Podle RVP -ZV by se měla však zaměřovat také na jiné přesahy. Žák by se měl učit rozlišovat fakta a fikci, aktivně na text reagovat vhodnou interpretací a emocionálně-výchovnými činnostmi a rozvíjet tak svou mysl i ducha. Dále rozlišovat základní literární druhy a žánry a pochopit cíle a účel autora psaného textu. (tamtéž)

1.2.2 Očekávané výstupy

Každá složka v oboru Český jazyk a literatura zahrnuje jednotlivé očekávané výstupy, které jsou rozděleny do dvou období. V prvním období hovoříme o výstupech, které by žáci měli ovládat na konci druhé třídy, čili se jimi řídí učitelé první až druhé třídy. V druhém období hovoříme o výstupech, jež ovládají žáci putující na druhý stupeň, tudíž studenti pátého ročníku ZŠ. Jedná se tedy o výstupy, o které se zajímá pedagog třetích až pátých ročníků ZŠ. (Faltýn, 2021)

Z důvodu orientace mé diplomové práce na učivo čtvrtých tříd bych nyní ráda zmínila přesné znění očekávaných výstupů druhého období, kam tento ročník spadá. Jelikož se budu věnovat spíše literárním tématům a praktická část bude též zaměřená ne

metody kritického myšlení užitá v literární výchově, zmíním zde očekávané výstupy právě literární složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. (tamtéž)

„Očekávané výstupy

2. období

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

ČJL-5-3-03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů

ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“ (tamtéž)

Literární výchova se ve svých výstupech orientuje na četbu samotnou a její reprodukci, napodobení a převyprávění přečteného textu, dále na posuzování záměrů autora, hledání spojitostí atd. Také je zaměřena na emoční inteligenci, zážitky z četby, pocity a dojmy. Náplní a učivem jsou literární pojmy, druhy a žánry, tvořivé činnosti s využitím dramatizace, pohybovým doprovodem či jiným zpestřením výuky. (tamtéž)

Cílem literární výchovy však může být žáky také přimět analyzovat přečtený text, kriticky jej posuzovat a přistupovat k němu jako ke zdroji informací. Učit žáky nejen text vnímat po umělecké a estetické stránce, ale také z něj čerpat příslušné informace, konfrontovat je s jejich prekoncepty a ověřovat je.

1.2.3 RVP ZV a kritické myšlení

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pojem kritické myšlení není přímo vyjádřen, avšak v dokumentu jsou zmíněny následující hlavní cíle vzdělávání, které úzce souvisí s pojmem kritické uvažování:

„podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“ (tamtéž)

Podle RVP ZV tedy můžeme říci, že hlavním cílem pedagogů je mimo jiné učit žáky zdravému uvažování a kritickému pohledu na věc. Učit je asertivnímu chování a jednání, obhajobě ověřených informací a přiměřené argumentaci vlastních názorů. (Faltýn, 2021)

Toto mě dovádí k myšlence, že těchto cílů, které se odráží též v klíčových kompetencích a jsou provázeny celým RVP ZV, lze mimo jiné dosáhnout právě užitím metod kritického myšlení. Samotné užití izolovaných metod však nezaručí úspěch. Změna v pojetí výuky nastává tzv. „od píky“, kdy se celý vyučovací proces orientuje na konstruktivistický přístup. Jemu se budeme v následujících kapitolách též věnovat.

1.3 Transmisivní koncepce výuky

V následující kapitole popíši tradiční neboli transmisivní pojetí výuky, jež je stále často využíváno jako hlavní při vzdělávacím procesu žáků.

Nejprve si definujeme výuku jako pojem samotný. Výuka je „*forma systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka je chápána jako systém, který zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 357)

Styl výuky je na rozdíl od celkové koncepce vzdělávání v republice variabilním aspektem ve školství. Změna od ministerstva školství probíhá prostřednictvím školní reformy, která s sebou nese dlouhodobý proces, jež často zaostává za aktuálním stavem ve školství. Různě využívané metody však pedagogům nabízí rychlou a razantní možnost změny ve výuce, která je čistě v jejich kompetencích. (Zormannová, 2012)

Tradiční pojetí výuky vychází z myšlenky, že učitel je hlavním nositelem znalostí a vědomostí a žákům je pouze předává. Žák zde hraje roli toho, který přijímá informace a učitel mu slouží jako „zdroj“ či „nástroj“ k poznání. Učitel svoji pozornost zaměřuje zejména na učební obsahy a osnovy. Na vedlejší koleji se poté ocitá samotný žák a jeho potřeby. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 16)

Transmisivní vyučování se opírá o výuku dogmatickou, jež je známá již od středověku. Učitel předává žákům dogma, úkolem studentů je ho bez výhrad přijmout

a zapamatovat si jej. Také používá koncepci tzv. slovně-názornou, jejímž průkopníkem byl známý myslitel, spisovatel a teoretický pedagog Jan Ámos Komenský, později označovaný za „Učitele národů“. Koncepce vychází z myšlenky přímé názornosti na životních zkušenostech žáků, které vedou k lepšímu zakotvení a pochopení učiva. Další výraznou koncepcí v tradičním pojetí výuky pochází od Johanna Fridricha Herbarta. Jeho směr nese název verbálně-reprodukční, jež se opírá o memorování, které postrádá jakékoliv porozumění naučeného. (Zormannová, 2012)

1.3.1 Znaky tradičního vyučování

Na transmisivním způsobu výuky shledáváme určité znaky, které jsou pro něj typické. Jedná zejména o znaky, které podrobněji rozeberu v následující kapitole.

1. Vyučující se soustředí na obsahy a osnovy výuky, ale nevěnuje se svým svěřencům jako osobnostem. Žáci se ocitají v roli „produktu“ a učitel nevěnuje dostatečnou pozornost jejich tempu práce, ideálním formám a metodám výuky, motivaci a pochopení individuálních potřeb žáka, natož jejich charakterovým vlastnostem a temperamentu. (Okoň, 1966, str. 10)
2. Hovoříme-li o metodách práce, v transmisivním pojetí vyučování zcela jistě převažuje metoda výkladu. Učitel předkládá fakta, ať už ústně či elektronicky, a žáci je přijímají. S tím se pojí i nejčastější forma výuky, kterou je uspořádání frontální. Práce ve dvojici či více početné skupině se využívá pouze pro zpestření výuky, a to zcela ojediněle. (Okoň, 1966, str. 10), (Zormannová, 2012)
3. Jelikož žáci zastávají roli pasivních příjemců, může často docházet k jejich snížené pozornosti. Ta je způsobena buď tím, že učivu nerozumí, jelikož je pro ně již známé a prošli si všemi fázemi nově poznaného. Druhá skupina žáků naopak učiteli nerozumí, jelikož například zmiňuje pro ně neznámá slova a tématu ještě nerozumí, nejsou si v něm jisti. (Okoň, 1966, str. 10)
4. S předešlým bodem se pojí tempo výuky, které je rovněž kamenem úrazu tradičního vyučování. Tempo se vždy odráží od průměrných žáků ve třídě, jelikož ti tvoří nejpočetnější skupinu. Od pradávna v jakékoliv třídě či vzdělávací skupině najdeme jedince, který však svými znalostmi a dovednostmi převažuje ostatní, ale také člověka, jehož kognitivní a poznávací funkce zaostávají a potřebuje k pochopení nového učiva více času. Učitel

v transmisivním vyučování nereaguje na schopnosti žáků, bystřejším nenabízí širší možnosti práce, a naopak slabším nesnižuje nároky a nečeká na jeho „prozření“. Rychlost učení se tedy odvíjí od většinové úrovně ve třídě, důsledkem bývá demotivace ostatních. (Okoň, 1966, str. 10)

5. Problém nastává také při hodnocení studentů, jelikož učitel není schopen komplexně a individuálně ohodnotit jejich práci, jestliže užívá metod tradičního vyučování. Požaduje přesné znění naučeného, neakceptuje jakékoliv odchylky a nebere v potaz žakovu individualitu. (Okoň, 1966, str. 10)

V provedených výzkumech také sledujeme častou kompetitivnost mezi žáky, vzájemnou soutěživost až nevraživost a absenci empatie. Vyznačuje se nepříliš příjemným školním prostředím, nerespektujícím chováním a neosobními vztahy.

1.3.2 Metody tradičního vyučování

Styl výuky je často spojován právě s užitím typických metod, kterými učitel dovede žáky ke stanovenému cíli. Termínem tradiční však nerozumíme zastaralé, nýbrž ověřené a stále plně funkční. Nejedná se tedy o negativní, ale spíše nadměrně užívané a jednosměrně působící didaktické praktiky. (Křováčková & Skutil, 2014, str. 58)

Na klasické výukové metody můžeme pohlížet z několika úhlů pohledu, dle našeho zaměření. Pokud bychom se zabývali psychologickým aspektem žáků, věnovali bychom se rozdělení z hlediska aktivity a samostatnosti žáků. Z mého zaměření práce však vyplývá, že se budu orientovat spíše na pohled neméně důležitý, a to didaktický, jehož metody se diferencují z hlediska pramene poznání a typu poznatků. Dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 49). hovoříme o metodách: *slovních, názorně demonstračních a dovednostně-praktických*. (Křováčková & Skutil, 2014, str. 58)

Slovní metody

Základní metody, které tvoří jádro tradičního konceptu výuky, jsou metody slovní. Níže popíši ty, které jsou ve výuce nejčastěji využívány. Nejprve se věnuji metodám monologickým, u kterých má hlavní slovo vyučující, v následujících stránkách poté dialogickým, kde jsou zapojeni do aktivního procesu také studenti.

Metody slovní monologické

Metod slovních monologických známe mnoho. Nejčastěji užívanou je *vysvětlování*. Pedagog zde uplatňuje popisný jazyk a zprostředkovává žákovi ústní formou nejprve základní informace, a až poté zachází do detailů. Pečlivě sleduje, zda všichni žáci pochopili jednotlivé kroky a mohou přidat další. Při vysvětlování by měl učitel dbát určitých pravidel, aby byla metoda efektivní. Dohlíží na to, aby žáky nepřeceňoval a do popisu nezapojoval velké množství neznámých pojmů, kterým studenti nerozumí. Měl by myslet na jejich dosavadní vědomosti a zkušenosti a z nich vycházet. Také by je na druhou stranu neměl podceňovat a probíranou látku příliš zjednodušovat. (Maňák & Švec, 2003, str. 57)

Další typickou metodou, kdy dochází k předávání informací od učitele k žákovi, je *vyprávění*, jež si zakládá na působení citů žáka. Učitel se pomocí svých vypravěčských dovedností snaží žákovi nastínit různé jevy v přírodě či společnosti, osvětlit události a konkrétní fakta tak, že se je pokouší spojit do dějového pásma. Vyprávění má funkci motivační a poznávací, čili ideálně žáky téma zaujme a pochopí i význam učitelova sdělení. (Maňák & Švec, 2003, str. 54), (Zormannová, 2012, str. 41)

Za o něco názornější metodu můžeme považovat *výklad*. Spočívá v nabalování informací, kdy pedagog předává nejprve konkrétní, až poté abstraktní pojmy, propojuje fakta mezi sebou a využívá též mezipředmětové vazby. V neposlední řadě se také sám o téma zajímá a snaží se vtáhnout do zaujetí i žáky za použití dalších vyučovacích metod, jako například metod *názorně-demonstračních*. (Vališová & Kasíková, 2007, str. 198)

Více aktivizující metodou je *práce s textem*, při níž student nezastává pasivní roli posluchače, ale aktivně pracuje s textem, třídí a analyzuje získané informace a porovnává je s již známými. Dochází k větší samostatnosti studentů, a také k podpoře jejich kladného vztahu ke knihám, literatuře a textu obecně, jako jednoho z hlavních zdrojů znalostí a vědomostí. (Zormannová, 2012, str. 45)

Mezi další monologické slovní metody patří *popis* a *přednáška*, o nichž se více rozepisovat nebudu, jelikož jsou typické spíše pro středoškolské a vysokoškolské prostředí. Snaží se v co nejkratším časovém úseku studentům předat velké množství informací bez hlubšího propojení. Pedagog spíše nastíní učivo a hlubší orientace v problematice závisí na samostudiu studentů. (Zormannová, 2012, str. 45)

Metody slovní dialogické

Metody slovní dialogické se od monologických liší větší mírou interakce mezi učitelem a žákem.

Nejznámější a nejstarší z nich je *rozhovor*. Rozhovor sám o sobě je starý jako lidstvo samo, respektive existuje od doby, kdy lidé začali užívat verbální projev k dorozumívání. Jako vyučovací metodu ji mezi prvními používal známý athénský filozof a myslitel, Sokrates. Jeho jméno bývá často spojováno s tzv. *sokratovským rozhovorem*, kdy svými otázkami naváděl učence k pochopení určité problematiky. Důležitým aspektem shledáváme právě studentovu samostatnost, kdy si k odpovědím na kladené otázky nacházel cestu sám díky logickému uvažování, předchozím znalostem, zkušenostem a správné podpoře učitele. (Zormannová, 2012, str. 47)

Rozhovor v nynějším školním prostředí slouží jako rychlá zpětná vazba učitelům k jejich výkladu, popisu či vyprávění, čili slovním metodám monologickým. Otázkami si vyučující ověří, zda žáci učivo pochopili a porozuměli mu. Také může mít funkci motivační, kdy pedagog pomocí dobře strukturovaného rozhovoru vtáhne studenty do tématu, a zároveň zjistí, co všechno o něm již znají. V kompetenci učitele je správná a srozumitelná formulace otázek na jazykové i obsahové úrovni žáků. To bývá mnohdy problémem z důvodu kognitivních a vědomostních rozdílů mezi studenty, proto se nejprve snaží učitel vybudit k odpovědím a případně vyvolávat žáky slabší. (Vališová & Kasíková, 2007, str. 204)

Druhým nejčastějším typem slovních metod dialogických je *dialog*. Má blízko k rozhovoru, ale přesto se v některých aspektech liší, ty v následujícím odstavci nastíním. Učitel tuto metodu užívá v případě, že chce, aby se do dění zapojili žáci mezi sebou a společně nad tématem hovořili. Při dialogu tak dochází ke vzájemnému ovlivňování účastníků rozhovoru mezi sebou, kde se odráží nejen postoje, ale také třídní vztahy. V kompetenci vyučujícího je využívat metodu pouze při výuce vhodných témat a vytvořit ve třídě takové klima, které se vyznačuje přijatelnou přátelskou atmosférou. V nekonfliktním prostředí nedochází k agresivním projevům chování mezi žáky, nýbrž ke vzájemnému respektu jiných názorů na věc. U této metody rozvíjíme u žáků zejména hlubší zamýšlení nad tématem, posuzování kladů a záporů a vytváření si vlastního názoru.

Mezi další metody slovní patří také například *metody písemných prací a práce s učebnicí a knihou*. (Zormannová, 2012, str. 48)

Metody názorně-demonstrační

Metody názorně-demonstrační se opírají o ideologii výše zmíněného Jana Ámose Komenského, tzv. *zlaté pravidlo názornosti*. Vychází z podstaty, ve které se opíráme o zkušenosti žáka a snažíme se do rozvoji poznávací funkce zapojit co nejvíce smyslů. Dosáhneme tím tak hlubšího porozumění, kvalitnějších vědomostí, a především dlouhodobějších znalostí. (Maňák & Švec, 2003, str. 77)

„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li být něco vnímáno najednou, více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“ (Komenský, 1954)

Názorně-demonstrační metody jsou úzce spjaty s metodami slovními, kterých učitel užívá v kombinaci s nimi a bez kterých by postrádaly jakýkoliv smysl. Nejčastěji se jedná o *rozhovor či vysvětlování*. (Zormannová, 2012, str. 49)

Nejčastěji užívanou metodou je *předvádění a pozorování*, kde má hlavní roli učitel. Jak již z názvu vyplývá, vyučující zprostředkovává reálný zážitek učencům prostřednictvím demonstrace některých jevů či objektů. Jedná se o komentované ukázky reálných předmětů, pokusů, procesů apod. Pro žáky je tato metoda náročná z hlediska vnímání a zaměření se na určitou vlastnost věci, které musí pro pochopení věnovat pozornost, a naopak se nesmí rozptylovat jevy méně podstatnými. Z toho vyplývá práce učitele, která by měla být strukturovaná, předem ověřená (například u pokusů) a promyšlená. Známe širokou škálu pomůcek, které pedagog k této metodě používá, nejčastěji jsou to reálné předměty (přírodniny, výrobky, ale také elektrické spotřebiče), digitální technologie (počítač, interaktivní tabule), modely (obrazový materiál, zmenšené modely objektů), ale i učebnice (atlasy, encyklopedie). Jejich použití se odvíjí se od cíle, kterého se s žáky snažíme dosáhnout. (Zormannová, 2012, str. 49)

Hojně užívanou metodou je též *práce s obrazem*, kterou pedagog využívá zejména pro vysvětlení různých jevů v přírodě, které jsou závislé na čase a jiných specifických okolnostech a není možné je demonstrovat ve třídě. Využívá kreseb na tabuli,

promítaných obrazů dataprojektorem, fotografií a obrázků v učebnicích a jiných knižních zdrojích atp. (Macek, 1984, s. 453–469)

Další metodou je *instruktáž*. Učitelem je většinou vedena za přítomnosti metod slovních, taktéž může využít vizuální či audiovizuální podporu. Učitel vysvětlí žákům průběh činnosti a názorně ji při instruktáži předvádí. Navazují na ni metody dovednostně-praktické, kterým se budu věnovat v další kapitole. (Maňák & Švec, 2003, str. 87)

Metody dovednostně-praktické

Metody dovednostně-praktické považujeme za nejvíce aktivizující mezi tradičními. Přibližují se teorii Jana Ámose Komenského, protože žák při nich často využívá více smyslů. Dochází k jeho přímé činnosti, jež podle učitelovi *slovní instruktáže a předvádění* plní. Jedná se o činnosti praktické, pohybové, pracovní, experimentální, grafické, výtvarné, při nichž dochází ke kognitivnímu, ale také psychomotorickému rozvoji jedince. Žák si díky vlastní zkušenosti problematiku učiva lépe zapamatuje, rychleji jí porozumí a snadněji si ji vybaví, jelikož se opírá o vlastní prožitek. (Maňák & Švec, 2003, str. 91)

1.4 Konstruktivismus

V této kapitole nejprve zmíním první kritické pohledy na transmisivní koncepci školství, historii nového vyučovacího konceptu, zvaného *konstruktivismus*, dále vysvětlím jeho význam v pedagogice a popíši metody, které z něj vychází a postupně se staly hojně využívanými v alternativních, ale později i klasických školních zařízeních. Směr i zmíněné metody se staly inspirací pro Program RWCT a metody kritického myšlení.

1.4.1 Kritika tradičního konceptu výuky

Na konci 19. století začala první vlna kritiky výše zmíněného tradičního přístupu k výuce. Významní autoři a pedagogové jako John Dewey, Marie Montessori, Celestin Freinet a mnoho dalších kritizovali zkosnatělost transmisivní koncepce výuky. (Zormannová, 2012, str. 10)

Nesouhlasili především s celkovým průběhem a cílem vyučování, který se orientuje pouze na předávání hotových vědomostí, encyklopedických poznatků a předem daných způsobů řešení. Žák je stavěn do role „nevědomého“ a učitel oproti tomu zastává roli „vševědoucího“. Pedagog nepřikládá význam dosavadním znalostem a zkušenostem žáka, ale jeho cílem je vybavit žáka co největším počtem poznatků. Kvantita výuky a naučeného tedy převyšuje nad kvalitou. Pro učitele je primárním cílem předat žákům poznatky, ucelené představy, nikoliv význam a smysl jevů. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 16)

Důvodem nespokojenosti odborníků v oboru didaktika a pedagogika se stala také absence přípravy na reálné životní situace v rámci vyučovacího procesu. Žáci v tradičním pojetí výuky nebyli/nejsou zvyklí na situaci, kdy musí ve školním prostředí řešit problém. Nejsou stavěni před situace, kdy je zapotřebí stanovit hypotézy, klást otázky, hledat samostatnými nebo společnými silami řešení a odpovědi. Přesto, že jednou z kompetencí zmíněné v úvodních kapitolách je právě kompetence k řešení problému, tradiční výuka se ji nesnaží rozvíjet a tento styl je stále využíván velkým procentem učitelů. (Zormannová, 2012, str. 11)

Z úvodu kapitoly vyplývá, že nejkritizovanějším aspektem výuky se stalo postavení učitele vůči žákům a jeho působení na ně, a také nedostatečně podnětné metody a formy výuky.

1.4.2 Historie konstruktivismu a jeho typy

Konstruktivismus rozdělujeme na dva hlavní proudy, které se v zásadních bodech potkávají.

Zásadním průkopníkem prvního typu, *kognitivního konstruktivismu* byl Jean Piaget, psycholog a filozof původem ze Švýcarska, jež se své vědecké činnosti věnoval neaktivněji v letech druhé poloviny 20. století. Význam jeho působení shledáváme především v Piagetově známé teorii vývojové psychologie v dětském myšlení, jež je úzce spjata se školním vzděláváním. Piaget ve svých spisech podporuje myšlenku, ve které dominuje názor, že se vyskytují rozdíly v poznacích, na které si jedinec přijde sám díky své aktivní činnosti a poznacích, které mu jsou pouze předány jako hotové a ověřené. Touto teorií se inspiroval francouzský filozof a spisovatel, Gaston Bachelard, jehož myšlenky měly vliv na další vývoj konstruktivismu. (Čáp & Mareš, 2001, str. 394)

Koncem 20. století ve svém díle zmínil v několika ohledech velmi inovátorskou poznámku Yven Bertrand: „*učitelé nikdy neuvažovali nad faktem, že žák přichází do třídy s už hotovými empirickými poznatky. Pak už nejde o to získat vědeckou kulturu, ale přejít do jiné kultury, odstranit z cesty překážky nahromaděné každodenním životem*“ (Bertrand, 1998, str. 68). Bertrand poukazuje na tradiční koncepci tolik opomíjenou zkušenost jedince, na níž by měl učitel stavět další poznatky a vědomosti. Žákovy nové poznatky a zkušenosti ve zmíněné citaci nazval metaforickým způsobem onou „*jinou kulturou*“.

Druhým typem, pro mou práci neméně významným, je poté *sociální konstruktivismus*, jehož autorem je ruský psycholog 20. století, Lev Semjonovič Vygotskij. Již z názvu propagovaného směru vyplývá, že ruský myslitel přikládal důraz společné interakci mezi účastníky vyučovacího procesu, tedy komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také žáky mezi sebou. Tvrdil, že jen společnou interakcí může dojít k ideálnímu osvojení poznatků, viděl přímou úměrnost ve složitosti osvojovaného učiva a vzájemné spolupráci a kooperaci při hledání potřebných řešení. (Kalhous, Obst, & kol., 2009), (Čáp & Mareš, 2001, str. 54)

Z těchto obou proudů se poté odvíjí *pedagogický konstruktivismus*, který bere v potaz obě dvě teorie a hledá vhodné metody pro jeho uplatnění.

1.4.3 Pedagogický konstruktivismus

V následující kapitole se již orientuji na *pedagogický konstruktivismus*, který dal základ níže popisovanému Programu čtením a psaním ke kritickému myšlení neboli RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Tuto kapitolu jsem orientovala na charakteristické znaky konstruktivistické koncepce a její význam ve školství, vyučovacím procesu, také na postavení žáka a učitele ve výuce, který se zásadně liší od vztahu těchto dvou aktérů v pojetí tradičním.

Konstruktivistický koncept se snaží o překonání transmisivního vyučování. Vychází z přesvědčení, že žák má hlavní roli ve vyučovacím procesu. Klíčová je přirozená žákova zvědavost, na kterou navazuje jeho chuť k poznání a aktivita, ke které je motivován vnitřně, z vlastního přesvědčení a touze po poznání. (Tomková, 2007, str. 18)

Zastánci tvrdí, že jedinec je schopen pouze z vlastního prožitku a aktivity porozumět smyslu učiva a přejímat naučené do reálného života. Znalost je trvalá a zakořeněná, neklouzá pouze po povrchu, oproti tradičnímu vyučování, které si zakládá na memorování a pamětném učení, které se stává později plytkým. Zásadním problémem je právě ona plytkost a nepropojenost s dřívějšími poznatky a separace naučeného ve škole a v každodenním životě. Konstruktivismus se proti této myšlence staví a snaží se nalézt způsob, jak nabyté vědomosti, dovednosti a poznatky přenést ze školního prostředí do skutečného života, či spíše, navázat výuku na každodenní život. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 21)

Za zmínku stojí také pro mne překvapivý výzkum, který se váže k právě zmíněnému pohledu na výuku a je pro mnohé odborníky důvodem k zamýšlení. Po předložení neznámých úkolů vysokoškolským studentům se zjistilo, že jejich myšlení dosahuje úrovně dětského myšlení. S typem úlohy, se kterým se v podobné nebo stejné podobě dříve nesetkali, si nevěděli rady a ve většině případech nenacházeli vhodná řešení. Toto zjištění by znamenalo absolutní zpochybnění pedagogického působení ve vzdělávání, na které je potřeba reagovat. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 21)

Konstruktivismus tedy vychází z konstruování nových poznatků. Žáka však v tomto případě neshledáváme jako „tabula rasa“, neboli „tabuli nepopsanou“, ale do vyučovacího procesu již vstupuje se základními poznatky z prostředí, ve kterém žije, ze zkušeností, z interakcí mezi lidmi atd. Žák do školy přichází ovlivněn prostředím a má taky svou osobitou představu, jak procesy a jevy ve světě fungují. Tyto dojmy, ať už reálně ověřené či pouze spojené s fantazií a dětským chápáním, se stávají základem aktuálních kognitivních funkcí. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 18)

Směr je založen na tzv. *prekonceptech*, které jsou klíčové při poznání. Jedná se o *nástroje konstrukce poznání*, tedy žákovy dosavadní poznatky, které jsou v průběhu učebního procesu i několikrát přeskupovány, upravovány či zdokonalovány. Také se ale může jednat o úplné nahrazení prekonceptu jiným, novým, pokud jedinec dojde ke zjištění, že dosavadní poznatek byl nesprávný. Často totiž původní prekoncepty vychází pouze z prožitků a zážitků dítěte, a jsou také ovlivněny jeho preferencemi a citovým zabarvením. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 18)

V odborné rovině hovoříme o dvou stupních *konstrukce* neboli procesu učení. První je fáze, kdy se žák seznamuje s pro něj novým objektem či tezí a porovnává je se svými dosavadními myšlenkami a zkušenostmi. U žáků zde dochází často k rozporu ve vědomostech a zkušenostech, a tím tak navazuje fáze druhá. Ta řeší zmíněnou rozepří mezi zkušenostmi bývalými a nově zjištěnými. Žák využívá různé myšlenkové strategie a operace, jako je analýza, syntéza, porovnávání, aplikace atd. Podle míry rozporu poté žák buď upraví poznatek k dokonalejšímu či zcela nahradí novým. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 18)

Myslet si však, že veškeré žákovy učení a poznání může získat prostřednictvím zmíněného samostatného či skupinového aktivního postupu, je mylné. Pedagog by měl mít stále na mysli, že existuje určité jádro znalostí, na které žák potřebuje navést a na něm následně stavět zjištění další. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 21)

To nás přivádí k určení role učitele v konstruktivistické koncepci. Na rozdíl od transmisivní výuky, kde shledáváme učitele jako „zdroj vědění“, zde zastává roli „průvodce vědění“. Provází žáka učním, nestaví se do role vševědoucího, ale podporujícího v samostatném, svobodném myšlení, které mu zaručí vlastní názor, vhled a pochopení smyslu poznatků. (Tomková, 2007, str. 19)

1.4.4 Metody v konstruktivistickém pojetí výuky

S konstruktivistickým konceptem se opět spojují odpovídající a charakteristické metody, které žáky vedou k samostatnějšímu vzdělávání, a především s mým tématem diplomové práce úzce souvisí. V následujících řádcích popíši ty z nich, o kterých si myslím, že nejvíce odpovídají zmiňovaným znakům koncepce výuky. Zcela jistě se ale neužívají samostatně, ale s větší či menší mírou užití metod klasických, zejména slovních.

- **Metody heuristické, řešení problému**

Prvním typem aktivizačních metod jsou metody heuristické, jejichž název pochází z řeckého *heuréka = našel jsem, objevil jsem*. Měly by žáky vézt k vlastnímu objevování, přičemž učitel by měl navádět k této cestě za poznáním. V poslední době se tato metoda jeví jako velmi funkční, ačkoliv je užívána spíše v alternativních školských zařízeních. (Maňák & Švec, 2003, str. 113)

Metodou heuristickou často rozumíme konkrétně *problémové učení*, jehož zakladatelem je John Dewey. Proces problémového učení probíhá následovně. Žák je staven před určitou problémovou situací, na kterou dříve nebo později nachází řešení. V první fázi stanovuje hypotézy a navrhuje způsoby, jak dosáhnout zdárného výsledku. Poté podle jeho úrovně postupuje buď systematicky, či metodou pokus-omyl, a postupně se samostatným objevováním dobere odpovědi na kladenou otázku. Problémová výuka je založena na badatelské činnosti. Problémové úkoly poté rozdělujeme na uzavřené, které se vyznačují jedním správným výsledkem a úkoly otevřené, jež mají dvě a více správných řešení. (Zormannová, 2012, str. 77), (Pecina & Zormannová, 2009, str. 61)

Tato metoda skýtá některá úskalí, a to zejména fakt, že někteří jedinci nejsou schopni dojít k požadovanému výsledku, a tudíž učitelé neuplatňují metodu příliš často. Pokud ji ale využije, bere ohled na vyzrálост jedinců ve skupině (třídě) a na jejich inteligenční schopnosti. Taktéž klade důraz na vhodně zvolené téma k problémovému řešení, o kterých již žáci mají ucelený základní přehled, z něhož mohou při bádání vycházet. (Maňák & Švec, 2003, str. 114, 118)

- **Metody situační**

Metody situační v přejatém slova smyslu představují specifickou problémovou metodu. Jedná se o situaci z reálného života, kterou mají žáci samostatně či skupinově řešit. Proces má podle J. Maňáka a V. Švece (2003, str. 119) několik fází, které v následujících řádcích popíši.

1. *Volba tématu.* Pedagog určí téma a odpovídající cíle, kterých chce při vyučovací jednotce s žáky dosáhnout.
2. *Seznámení žáka s materiály.* Dalším krokem je poskytnutí vhodných materiálů učitelem a srozumitelné seznámení žáků s nimi. Učitel nabídne vhodné zdroje, ať už se jedná o písemné záznamy v učebnicích, knihách, na internetu, žáci by měli mít z čeho čerpat. Seznámí je okrajově s tématem a nabídne vhled do situace.
3. *Vlastní studium případu.* Třetí fáze je zaměřena na samostatnou činnost, žáci při ní studují z poskytnutých materiálů, ať už sami, ve dvojici, či skupině.
4. *Diskuse, řešení.* Po studiu přichází závěrečná, vyvozující část, která vede ke společné diskusi mezi účastníky. Jednotlivci či skupiny žáků prezentují své návrhy a mezi sebou poté debatují nad nejvhodnější. Řešení konfrontují s praktickými zkušenostmi například metodou hry v rolích. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 75), (Maňák & Švec, 2003, str. 119)

Metoda inscenační rozvíjí sociální inteligenci, asertivní chování a komunikaci, proto je vhodné ji také zařazovat do výuky. Společně s pozitivními výsledky ale nese i negativní aspekty, kterými jsou především nutnost velkého materiálního zajištění třídy a časová náročnost na přípravu učitele i pro práci žáka při hodině. (Maňák & Švec, 2003, str. 119)

- **Metody inscenační**

Jedná se o jedny z vůbec nejstarších metod. Pocházejí již ze starého Říma, kde ji využívali k učení budoucích právníků a rétorů. Z prozatím zmíněných metod jsou tyto metody nejvíce aktivizující, jelikož žáci řeší problém při modelových situacích. (Zormannová, 2012, str. 63)

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“ (Bratská, 1992, str.99) Tyto metody rozvíjejí žáky nejen v racionálním řešení životních situací a osvojení si zavedeného učiva, ale také vede k rozvoji emoční a sociální inteligence. Studenti se učí chápat chování a jednání lidí ve společnosti, mezilidské vztahy a pocity lidí v běžných, ale také těžkých životních situacích.

Metody inscenační mají též několik fází, které by se při efektivní výuce měly dodržet. L. Zormannová (2012, str. 63) popisuje následující:

1. První fází je *příprava* inscenace, která nebývá tak náročná, jako při metodě situační. Cílem je stanovit obsah, téma, popis a případné nastínění postupu.
2. *Realizace*. Při samotné realizaci si žáci rozeberou či učitel jim rozdělí role, dále vyučující sdělí pokyny a žáci ve skupině natrénují inscenaci, jež následně představit ostatním spolužákům
3. *Hodnocení*. Na závěr proběhne sebehodnocení skupin, poté hodnocení ostatními spolužáky a tuto fázi ukončí učitel, který zhodnotí dosažení vytyčených cílů a práci (Pecina & Zormannová, 2009, str. 77)

Metoda se celkově jeví jako velmi účinná, rozvíjí u žáků tvořivé myšlení, jejich postoje a hodnoty. Pro učitele i studenty však znamená určitou zralost. Pedagog by měl ve třídě podporovat přátelskou atmosféru a dlouhodobě v ní pěstovat cit k dramatu prostřednictvím jednodušších metod, kdy se uplatňuje hraní v rolích (např. metody tvořivé dramatiky – metoda „horkého křesla“). Především poté musí dbát na velmi často se vyskytující nešvar, kdy žáci považují inscenaci za zábavu a hru, nikoli jako součást vyučovacího procesu. Z tohoto důvodu inscenační metody zařazují do vyučovacího procesu spíše zkušení a ostřílení učitelé, kteří mají již několik let praxe. (Maňák & Švec, 2003, str. 124)

- **Didaktické hry**

Velmi oblíbenou a v posledních letech často využívanou metodou se stala didaktická hra. Již J. A. Komenský, ke kterému se opět vracím, zmiňoval nadčasové „*schola ludus*“, neboli škola hrou. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 68)

Hra je přirozenou činností každého člověka již od jeho narození, která rozvíjí jak kognitivní funkce, inteligenci, tak i fantazii a tvůrčí schopnosti. Přirozená hra o jedinci mnoho prozradí, značí například prostředí, ze kterého pochází, jeho rodinnou anamnézu, ale také vnitřní prožívání, aktuální rozpoložení a celkové psychické zvláštnosti. Můžeme tedy říci, že propojuje vnější a vnitřní chování a prožívání člověka. (Maňák & Švec, 2003, str. 126)

Pokud již mluvíme o *hře didaktické*, autoři jsou často v rozporu, za co již didaktickou hru považovat, a co je pouze kreativnější činnost ve výuce než běžné metody tradičního vyučování zmíněné v minulých kapitolách. Didaktickou hru můžeme dle mnohých definovat jako aktivitu, při níž si žáci upevní osvojené učivo a dobrovolně si aktivitu zvolí, a to s ohledem na vytyčené výukové cíle pedagoga. Má vliv výchovný i vzdělávací, jelikož si žáci procvičují dané téma v aktuální problematice, ale také se učí pravidlům čestného chování. Nejvhodnějšími hrami jsou tzv. *hry bez vítěze*, ale i ty klasické *na vítěze a poražené* rozvíjí žáky v dalších aspektech, jako smysl pro „fair play“, kolegalita atd. (Maňák & Švec, 2003, str. 127)

Didaktické hry lze rozdělit dle několika aspektů, vhodné dělení nabízí H. Meyer (2000, str. 348–349):

1. *Hry interakční*. Jedná se o spontánní hry s různorodými pomůckami, např. hračkami a stavebnicemi. Také sem patří různé společenské a sportovní činnosti.
2. *Hry simulační*. Tyto činnosti jsou propojeny s metodami inscenačními, jelikož žák zde vstupuje do nějaké role a povětšinou řeší problémovou úlohu. Často mají k dispozici zástupné postavy (maňásky, loutky).
3. *Scénické hry*. Liší se od těch simulačních přítomností kostýmů, rekvizit a dvou skupin žáků – „diváků“ a „herců“.

V dnešní době se většina učitelů, se kterými jsem se setkala, snaží předat žákům učivo zajímavým způsobem a didaktických her a pomůcek využívají dostatek. Tak jako u výše zmíněných metod, i zde ale sledujeme některé rizika, kterých by se měl pedagog vyvarovat. V první řadě by měl vždy dbát na vytyčený cíl a obsah vyučovací jednotky a za každou cenu nezařazovat do výuky didaktickou hru jen pro to, aby žáky hodina zaujala. Také musí zvážit několik kritérií, jako je věk, jejich psychologickou a kognitivní

vyzrállost. Při hrách se nerozvíjí nejen žák, ale také pedagog, jenž uplatňuje tvůrčí činnost. (Maňák & Švec, 2003, str. 126)

- **Kooperativní výuka**

Jak již z Rámcového vzdělávacího programu vyplývá, žák by měl v průběhu studia nabýt sociálních dovedností, především spolupráce a komunikace. Tyto kompetence a cíle můžeme rozvíjet prostřednictvím *kooperativní či skupinové výuky*.

Podstatnou kooperativní metody je závislost úspěchu jednoho žáka na úspěchu celé skupiny. Měli bychom diferenciovat skupinovou a kooperativní výuku, jelikož při práci ve skupině nemusí být přítomen společný cíl, ale pouze stejná aktivita mezi menším počtem žáků, která postrádá větší kooperaci mezi členy. Naopak při kooperativní výuce žáci sledují společný cíl a snaží se ho dosáhnout. (Pecina & Zormannová, 2009, str. 87)

Kooperace ve skupině žáků má vhodný vliv na jejich výkon, který podle výzkumů bývá vyšší, jelikož se jedinci vzájemně motivují, ideálně také podporují. Každý ve skupině, zejména v dlouhodobějších seskupeních, zastává určitou roli. Najdeme zde vždy vůdce, černou ovci, neaktivního jedince, také ale žáky loajální a přizpůsobivé. Je vhodné, aby stejní žáci společně pracovali delší časové období, tomu může přispívat rozmístění lavic, kdy učitel spojí vždy 2 lavice dohromady, tím se automaticky tvoří čtyřčlenné skupiny, které se mohou po týdnu či dvou obměňovat. (Maňák & Švec, 2003, str. 139)

Kooperativní výuka má také fáze, které je vhodné dodržovat, aby byla efektivní.

1. *Přípravná fáze*. V této fázi učitel volí vhodný výukový cíl, od toho se odvíjející velikost skupiny (většinou ideální 35 členů), charakter úloh (ideální problémové) a způsob zadání (písemné, grafické či ústní).
2. *Realizace*. Žáci společnými silami realizují zadaný úkol.
3. *Prezentační fáze*. Žáci prostřednictvím ústního, písemného, obrázkového či kombinujícího sdělení prezentují výsledky a řešení. (Maňák & Švec, 2003, str. 140–145).

Role učitele se nestává méně aktivní a náročnou, ale oproti tradičnímu vyučování se orientuje jiným směrem. Hlavními aktéry se stávají při kooperativní výuce žáci, úkolem pedagoga je seskupení pouze navádět, pokud to shledávají žáci, nikoli on,

potřebným. Učitel uplatňuje také průběžnou kontrolu jejich práce a hodnocení prostřednictvím pozitivní motivace vedoucí k lepším výkonům. Tato metoda je pro pedagoga náročná zejména na přípravu, ale v žácích se tím pěstuje v dnešní době tolik potřebné umění komunikace a zvládání sociálních interakcí. (Maňák & Švec, 2003, str. 142)

- **Projektová výuka**

Projektová výuka se skládá z několika mnoha sousledných fází a dílčích metod, které ústí do dlouhodobější činnosti žáků s jasným předem vytyčeným cílem, kterým může být výrobek, vystoupení před třídou apod. (Zormannová, 2012, str. 96)

Velkou výhodou projektové výuky je, že propojuje vzdělávací oblasti s klíčovými kompetencemi, žák si při ní osvěžuje vědomosti a znalosti, spojuje je v celek. Také se často věnuje průřezovým tématům, které by se neměly při vyučovacím procesu opomíjet. Využívá mezipředmětových vztahů, a přináší tak žákovi hlubší vhled do tématu a lepší orientaci v něm. (Zormannová, 2012, str. 96)

Projektová výuka se tedy skládá z teoretických a praktických činností, které pochází z reálného života. Výstupem je poté konkrétní výrobek. Projekty se mohou týkat jakékoliv tematiky, jejich výhodou je, že se zde spojuje několik školních vyučovacích předmětů do jednoho, tudíž se jim pedagog může s žáky věnovat delší časové období. Podle času stráveného nad projektem je rozdělujeme na krátkodobé (v rámci několika hodin), střednědobé (trvajících jeden až dva dny), dlouhodobé (neboli projektový týden) a mimořádně dlouhodobé (několik týdnů, většinou zahrnuje ale i běžnou výuku). Projekt je také velmi variabilní z hlediska metod a forem práce. Učitel zde může uplatnit skupinovou, kooperativní, ale i samostatnou práci. Často dochází ke kombinaci zmíněných. (Maňák & Švec, 2003, str. 169)

Učitel a škola může projektovou výuku pojímat různým způsobem, zvláště oblíbenými se ale v posledních letech staly *projektové týdny*, kde dochází také k práci spojených ročníků a spolupráci školy s rodiči, aby se co nejvíce propojila školní a reálná práce žáků. Tento styl výuky je velmi populární například v Německu. (Maňák & Švec, 2003, str. 170)

1.5 Kritické myšlení

Kritické myšlení vychází z výše zmíněného *konstruktivismu* a jeho metod. Termín *kritické myšlení* se mezi odborníky objevuje již v řádech desetiletí, ale názory o tom, co přesně si pod ním představit, se liší. Akademici z řad literatury v kritickém myšlení spatřují schopnost rozklíčovat motivy autora, filozofové zase schopnost argumentace a utvoření vlastního úsudku, pedagogové za základ kritického usuzování považují jakýsi „vyšší“ způsob myšlení, který v sobě zahrnuje jak literární, filozofický, tak i psychologický aspekt. (Havel & Najvarová, 2011, str. 75), (Steelová, 2007b, str. 6)

Já pro svou práci použiji definici později zmiňovaného Programu RWCT, jehož autoři kritické myšlení popisují takto: „*Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko*“ (Meredith a kol., 1997, str. 3).

1.5.1 Znaky kritického myšlení

Pro detailní pochopení kritického usuzování v následujících řádcích popíši určité obecné znaky, které jej vystihují.

1. Svoboda usuzování.

Vůbec nejdůležitější znak kritického myšlení je svoboda, a především samostatnost našeho usuzování. Pro člověka je od přírody přirozené napodobovat, to by však nemělo platit u utváření našeho názoru. Neznamená to, že je nutné si za každou cenu vytvořit odlišný originální názor. Pokud ale úsudek od někoho přejímáme, měli bychom se s ním ztotožnit a ujasnit si, proč s jiným člověkem a konkrétním názorem souzníme. (Havel & Najvarová, 2011, str. 75, 76)

2. Informace jsou opěrným bodem kritického myšlení, ne cílem.

Pouhé nasávání informací žákům nepřinese potřebné vědomosti a dovednosti do reálného života. Bez základního jádra vědomostí však není žádná z výše uvedených metod, ani metod kritického uvažování schopna fungovat. Proto se kritické myšlení nesnaží zcela vynechat metody tradiční výuky, ale spíše

poukázat na to, že by měly být doplněny o jiné, které žákům a studentům zaručí větší vhléd do učiva. (tamtéž)

3. *Základem kritického myšlení je otázka a její vyřešení.*

Člověku je přirozená zvědavost, zkoumání světa a následné hledání odpovědí. Cílem pedagogů je podpořit v dětech tuto přirozenou vlastnost a navádět je k řešení problémů z reálného života. Převádět tyto problémy do školního prostředí co nejvíce, aby žáci cítili vlastní nutnost se učivem zabývat, a byli tak k procesu vnitřně motivováni. (tamtéž)

4. *Kritické myšlení usiluje o ověřené argumenty.*

Kritické myšlení pracuje s tvrzením, že vždy neexistuje pouze jedno správné řešení, ale podstatou jsou rozumné argumenty toho našeho. Je tedy důležité, aby si žák, ale i učitel, dovedl obhájit své řešení pravdivými a ověřenými argumenty a vysvětlit, proč si myslí, že zrovna jeho shledává nejvhodnějším. (tamtéž)

5. *Naše kritické myšlení je součástí myšlení ve společnosti.*

Náš úsudek podložený racionálními argumenty nezůstává pouze soukromým názorem. Smyslem kritického myšlení je společná diskuze nad problémem, porovnávání kladů a záporů tvrzení, vzájemné předávání a sdílení názorů ve společnosti. Jen tak můžeme posouvat naše osobní i společenské vědomosti a hodnoty. (tamtéž)

V dnešní době, kdy jsme přehlcováni informacemi, je obzvlášť důležité se umět v množství podnětů zorientovat. Je nutné, aby každý občan uměl řešit problémy a kriticky uvažovat. O to se snaží i školství, jelikož zde se žáci nejvíce rozvíjejí a učí novým schopnostem a dovednostem. (Maňák & Švec, 2003, str. 159)

Kritické myšlení ve školách vychází z konstruktivistických myšlenek pocházejících od Jeana Piageta a Gastona Bachelarda, které staví na prekonceptech, našich dosavadních vědomostech a zkušenostech, které upravujeme či měníme. Zakládá si tedy na reálném životě a užití nabytých vědomostí v něm. Tento směr jsem již rozebrala podrobněji v kapitole 1.4, a tudíž se mu již detailněji nebudu věnovat. (Havel & Najvarová, 2011, str. 77), (Maňák & Švec, 2003, str. 159)

Ve výuce se uplatňuje kritické myšlení nejčastěji prostřednictvím čtení a psaní. Psaní je vůbec neefektivnější forma utváření si vlastního názoru, jelikož zde žáci třídí

své myšlenky a systematicky je kladou na papír, který je pro učitele i rodiče zdrojem jejich myšlenkových pochodů a pohledů na věc. (Havel & Najvarová, 2011, str. 76)

1.5.2 Příznivé prostředí pro rozvoj kritického myšlení

Pro pedagoga, který chce využít ve své třídě kritické myšlení, je klíčové, aby vytvořil přátelskou atmosféru a příjemné prostředí. Níže popíši podmínky pro stimulaci kritického myšlení, které jsou doporučovány řadou odborníků. (Steelová, 1997a, str. 11)

Jako první, velice významný aspekt, je *čas*. V dnešní době je velice náročné pro pedagogy, kteří jsou navíc tlačeni školními vzdělávacími programy a svými tematickými plány, nespěchat. Ale pro efektivitu kritického myšlení shledáváme důležitým ponechat žákům dostatek prostoru na přemýšlení a formulaci žakových sdělení, jelikož nebrouzdají pouze po povrchu, ale stávají se doslova „archeology“ ve své vlastní mysli. (Steelová, 1997a, str. 11)

Žák by se postupnými kroky také měl zbavovat ostychu z *vyřčení* svých *myšlenkových pochodů a domněnek*. Zcela jistě se hypotézy a názory budou občas týkat nesmyslů, cílem pedagoga však je v žácích podpořit jakoukoliv výpověď a časem je nasměrovat k faktu, že na věc se můžeme dívat z několika úhlů pohledu a neexistuje vždy jedna správná odpověď. Důležitá je proto společná diskuze a sdílení názorů. (Steelová, 1997a, str. 11)

Důležitá je též *rozmanitost názorů*, kdy po splnění předchozí podmínky žáci pochopí, že učitel stojí o jejich kreativní přemýšlení a o pluralitu pohledů na problematiku. Učitel poté „sklízí ovoce“ v podobě tolika názorů, kolik je ve třídě žáků. Ne však každé probírané téma má více správných odpovědí, proto učitel oceňuje originalitu procesů učení, který se stává důležitějším než výsledek samotný. (Steelová, 1997a, str. 12)

Velice podstatná součást výuky s využitím kritického uvažování je *aktivní přístup žáků*. Ve třídě jsou vždy přítomni přirozeně aktivní jedinci, kteří se k samostatnému myšlení nemusí nijak vybízet, ale také zde zcela jistě narazíme na pasivní jedince. Ti jsou přesvědčeni, že učivo jim zkrátka předá učitel a jejich úkolem je si jej zapamatovat a odříkat stejným způsobem. Zejména tyto žáky je potřeba vyzvat k aktivnímu

přemýšlení, kdy pouze učivo nepřejímají, ale buď si k němu sami dojdou, či vyjádří svůj postoj. (Steelová, 1997a, str. 12)

Pokud hovoříme o atmosféře ve třídě, učitel by měl zaručit, aby kolektiv fungoval bez přítomnosti jakéhokoliv *posměchu*. K těmto jevům může ve třídě zpočátku docházet, avšak úlohou učitele je zde razantně zasáhnout a ujistit žáky, že jakýkoliv nápad, ať dobrý, či špatný, jalový, překombinovaný, je procesem učení a aktivního myšlení. (tamtéž)

Často se učitelé obávají, že pokud myšlení žáka nechají příliš velkou volnost, poznatky se budou stávat nesystematickými, a žáci dokonce některým tématům neporozumí. Vize je ale taková, že *učitelův respekt se pojí s žákovou odpovědností*. Pokud učitel nechá prostor pro myšlenky žáka a žák je vnitřně motivován, přebírá také odpovědnost za učební proces a přikládá mu náležitou důležitost. (tamtéž)

Velmi často zmiňované je také *sdílení názorů a postojů* ve třídě, škole a celém prostředí jedince. Rozvíjí se tak nejen žákovy kvality, ale i kvality celé skupiny. S tím se pojí také *naslouchání*, kdy se studenti učí, jak vyslechnout druhé, tak mít prostor pro sdělení vlastních myšlenek. Výsledkem je vlastnictví oné společné moudrosti komunity, kde se její členové vzájemně obohacují. (tamtéž)

V neposlední řadě zmíním možná zcela nejpodstatnější podmínku, která nejvíce motivuje žáka v jeho procesu učení, a to *oceňování* (či hodnocení) učitele. Pokud jsou žáci z přístupu pedagoga a jeho konceptu výuky zvyklí, že je učitel oceňuje za přijaté informace, nic je nemotivuje k tomu, aby nad nimi aktivně uvažovali. Uvidí-li však, že pedagog je oceňuje také za nápady a vhodnou argumentaci, jsou k těmto činnostem motivováni. (tamtéž)

1.5.3 Model výuky E-U-R jako východisko kritického myšlení

Třífázový model výuky neboli E-U-R, jež spadá pod často zmiňovaný směr, konstruktivismus, je mimo jiné východiskem kritického myšlení, a proto jsem mu věnovala celou následující podkapitolu.

Zkratkou E-U-R chápeme fáze přirozeného učení, tedy *evokaci, uvědomění a reflexi*. Učitel při využívání tohoto modelu výuky vychází z přirozeného učení člověka, jež má největší efekt. Model nemá sloužit jako dogma a neměl by učitele skličovat, ale je

vhodné jej využívat v co možná největší míře s vidinou kvalitní výuky. Nezaměřujeme se totiž pouze na uvědomění si nových poznatků a významů, ale pracujeme také s poznatky dřívějšími (evokace) a hodnocením a uvědoměním si nově naučeného (reflexe). Častou chybnou domněnkou bývá, že se jedná o metodu výuky. Model E-U-R je však pouze rámec, do kterého pedagog vhodné metody a formy práce komponuje. (Havel & Najvarová, 2011, str. 79), (Zormannová, 2012, str. 115)

Fáze modelu výuky E-U-R

Níže podrobně vysvětlím všechny tři fáze modelu nejen z pohledu teoretického, ale také praktického, z něhož učitel vychází.

- **První fáze – Evokace (E)**

Evokace se vyznačuje kognitivní aktivitou žáků, při níž hloubají ve své mysli a seznamují sami sebe s tím, co o tématu již vědí a vybaví si. Často se jedná o ne zcela logicky uspořádanou myšlenkovou představu, která je ovlivněna subjektivním pohledem a je citově zabarvená. (Zormannová, 2012, str. 115) (Steelová, 2007a, str.8)

Nejprve si tedy žák skládá z dosavadních poznatků svou vlastní strukturu probíraného učiva, poté se seznamuje s některými chybnými domněnkami a klade sám sobě otázky. Uvažuje nad úpravou dosavadních dojmů. (Zormannová, 2012, str. 115), (Havel & Najvarová, 2011, str. 79)

Poté následuje motivace vedoucí k aktivizaci studenta, jež seznámí ostatní spolužáky a učitele s vlastní představou o učivu, využívá k tomu svých komunikačních schopností a vhodných jazykových prostředků pro vyjádření autentických myšlenek. V této fázi by měl učitel dbát na to, aby se žáci nebáli vyjádřit vše, co ví, ale zároveň je včas zastavit, pokud jejich projev směřuje k jiným tématům či je příliš podrobný. (Havel & Najvarová, 2011, str. 79), (Steelová, 2007a, str.9)

Osobnost učitele v tomto hraje vedlejší, avšak důležitou roli, jelikož vhodnými praktikami vzbuzuje vnitřní motivaci žáka, který si uvědomuje smysl v obsahu a cíli aktuálního učení a je motivován k dalšímu objevování. Užívá proto osvědčené metody, které si podrobněji popíšeme v následujících kapitolách a zde je pouze vyjmenuji.

Nejvhodnějšími podle A. Šebestové (2006, str. 22) v této fázi jsou: *Brainstorming, Volné psaní, Myšlenková mapa, Pětílístek, Kostka, Klíčová slova* a metoda *V. CH. D.* (Zormannová, 2012, str. 116)

Velice efektivní je ale také nejjednodušší metoda, *rozhovor*, který když bude ze strany učitele veden správně, v žácích vzbudí vnitřní zaujetí. Rozhovor by měl být započat vhodnou otázkou učitele, která se přímo dotýká tématu a je dostatečně konkrétní, aby nehrozila příliš široká evokace (například se neptáme: „Co víte o živočiších?“ ale „Čím se liší lidé od živočichů?“). Žáci na sebe mohou reagovat, ale učitel by neměl jejich diskusi ukončit prozrazením správné odpovědi, aby si každý z žáků mohl později zažít svůj „aha-zážitek“, který jim vyplaví endorfiny a zaručí radost z učení. (Steelová, 2007a, str. 9)

- **Druhá fáze – UVědomění (U)**

V této fázi je úkolem žáků seznámit se s novými informacemi, poté následná expozice a fixace učebního obsahu. Seznámení povětšinou probíhá prostřednictvím čtení textu, přednášky, výkladu, diskuse, ale také experimentu, exkurze či badatelsky zaměřenou výukou. Také může učitel využít digitálních technologií a seznámit žáky s látkou puštěním kratšího videa či filmové ukázky. (Zormannová, 2012, str. 116), (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 27)

Aktivita pedagoga je zde vůbec nejmenší z probíraných fází, jeho úkolem je svědomitě promyslet a kvalitně připravit materiály k získání informací, a udržet tak aktivitu a zaujetí žáka, kterou získali při evokační fázi. Také je podporuje v propojování jejich prekonceptů s nově zjištěnými informacemi, ověřuje, zda jim rozumí a upravují předchozí vědomosti a znalosti. Žáci si staví nové myšlenkové struktury, vytváří myšlenkové mapy a propojují staré poznatky s novými. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 27)

Učitel volí vhodné metody, které opět popsala ve své diplomové práci A. Šebestová (2006, str. 24). Hovoří nejčastěji o: *metodě I. N. S. E. R. T., Podvojném deníku, Skládankovém učení, metodě V.CH.D., Čtení s otázkami, metodě Učíme se navzájem, Pracovních listech, Řízeném čtení, Párovém čtení* apod.

- **Třetí fáze – Reflexe (R)**

V této fázi žák reaguje na tu předchozí a písemně či ústně systematizuje, zobecňuje a třídí poznatky. Tento proces učení je trvalý, jelikož žák reflektuje učivo vlastními slovy, využívá svou slovní zásobu, čímž si proces nejen lépe pamatuje, ale také se ujistí, že učebnímu obsahu správně porozuměl. Nutné je, aby žáci konzultovali a diskutovali své poznatky s ostatními, rozšiřují si tím slovní zásobu a zároveň si procvičují argumentaci a s tou spojené asertivní jednání. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 28), Steelová, 2007a, str. 13)

Nejčastějšími metodami pro reflektování jsou: *Myšlenková mapa*, *Pětilistek*, *Brainstorming*, *Vennův diagram*, či *I. N. S. E. R. T.* (Šebestová, 2006, str. 25)

Zpočátku se může tato fáze jevit jako zbytečná, či pouze mylně pojímaná jako shrnující obsah učiva. Opak je ale pravdou. Fáze reflexe je velmi důležitá pro podporu vlastního uvažování žáků, jejich tvůrčích schopností a sebereflexe vlastního pokroku („Co jsem věděl na začátku hodiny?“ (evokace) „Co jsem se dozvěděl teď?“ (uvědomění) „Jak to ovlivnilo mé dosavadní vědomosti a zkušenost?“ (reflexe)). (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 29)

Fáze je pro žáky mnohdy nejnáročnější, jelikož školský systém s ní nepracuje tak často, jak by bylo třeba. Pedagog si proto musí uvědomit, že zpočátku se možná nebude dařit předpisově ji praktikovat, ale zde se opravdu učitelova trpělivost vyplatí a reflexe se stává přínosnou. (Grecmanová, Urbanovská, & Novotný, 2000, str. 29)

Možná právě z důvodů malé zakotvenosti ve školském učebním procesu se učitel při této fázi dopouští největšího množství chyb. Nejčastějším pochybením bývá spěch, žák poté nemá čas na rozmyšlení námi zadané složité otázky a píše/říká nic nevypovídající výroky, které pouze „kloužou po povrchu“. Dále často vyučovací hodina zakončena výkladem, kterým učitel pomocí zápisu shrne probrané informace. Toto ale nerozvíjí žákovo hlubší porozumění a učení není dlouhodobé. Výklad je možný využít, ale spíše při fázi uvědomění, a poté nechat žáky vlastními slovy učivo shrnout. Další častou chybou je, že reflexi příliš učitelé kontrolují. Je to pro ně spíše ověření, zda žáci látce porozuměli, a oni odvedli dobrý výkon. Pedagog by měl právě ověřování znalostí a reflexi rozlišovat, jelikož při reflexi stále ještě probíhá proces učení, zatímco při kontrole vědomostí nikoli. Poslední nejčastější chybou je vyrušování, kdy pedagog chce

výroky studenta uspěchat z důvodu nedostatku času a do projevu jim skáče. Tak tomu bývá i u nedočkavých spolužáků, které pedagog také vede k tomu, aby respektovali ostatní a naslouchali, jelikož vše může být důležité. (Steelová, 2007a, str. 14–15)

1.6 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Následující kapitolu věnuji Programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, od kterého se vše odvíjí. Zaznamenám jeho původ, dále cíle a obsahy projektu a v neposlední řadě se budu věnovat samotným metodám kritického myšlení, které jsem již zmínila v kapitolách předešlých, ale nyní je popíši detailně.

1.6.1 Původ programu

Projekt Reading and Writing for Critical Thinking (zkráceně RWCT) má původ ve Spojených státech amerických, kde jej zaštiťuje Společnost pro demokratické vzdělávání v USA (Consortium for Democratic Pedagogy) ve spolupráci s Mezinárodní čtenářskou asociací (International Reading Association), Horbart and William Smith Colleges a University of Northern Iowa – americkými univerzitami. Počátek ve Státech je datován k roku 1997, mezinárodně byl poté zpřístupněn v letech 1998. O finanční a organizační zabezpečení se v USA stará kancelářská síť Open Society Institute New York. (Tomková, 2007, str. 10), (Steelová, 1997b, str. 4)

Program je určen zejména demokratickým zemím, které mají svobodné smýšlení a svobodu slova, a tak byl v roce 1998 nabídnut Asii, východní a střední Evropě, kam spadá též Česká republika. V České republice se po reformě a aktualizaci kurikulárních dokumentů v roce 2007/2008 naskytl jedinečná příležitost pro učitele, kteří se o aktivní přemýšlení zajímali. Měli/mají možnost využít nové metody ve shodě s novými dokumenty, které více podporují svobodné a tvůrčí uvažování. V České republice Program zaštiťuje občanské sdružení Kritické myšlení. (Tomková, 2007, str. 10), (Steelová, 1997b, str. 4)

1.6.2 Cíle a obsah Programu RWCT

Cíle projektu se věnují hned několika rovinám. Průkopníci zmiňují nejen cíle žáků, a pedagogů, ale skrze jejich působení také cíle a následné změny ve společnosti. Prostřednictvím výuky učitelů a jejich působení na jedince ve školském zařízení chtějí autoři programu dosáhnout podpory demokracie, svobodného, aktivního, tvůrčího a především kritického smýšlení občanů. (Tomková, 2007, str. 10)

Program RWCT je určen učitelům všech stupňů vzdělávání, kteří jsou prostřednictvím kurzů seznamováni s novými strategiemi a metodami vyučování. Ačkoliv kritické myšlení a projekt vychází z teoretických poznatků, učitelům nepředává pouze informativní fakta, ale zaměřuje se na praxi. Stojí za názorem, že nejlépe pedagog porozumí smyslu tohoto konceptu skrze vlastní zkušenost, a proto jsou nabízené kurzy složeny přímo z jednotlivých vyučovacích jednotek, které učitelé prožijí a vyzkouší si metody sami na sobě. (Havel & Najvarová, 2011, str. 77)

Cíle učitelů, jejich kompetence a změny v přístupu popíší v následujících odstavcích. Učitel ve vyučovacím procesu, který upřednostňuje kritické myšlení, zastává zcela novou roli, kterou jsem popsala v kapitole 1.5.3 v rámci užívaného modelu E-U-R. Profese učitele je založena na čtyřech pilířích, a to, aby žáky vedl *k učení se být, poznávat, jednat a žít společně*. (Tomková, 2007, str. 11)

Projekt RWCT chce však přispět dalšími cíli, které by měl učitel prostřednictvím výuky a profesního působení naplňovat. Vybrala jsem ty, které jsou dle mého názoru nejpodstatnější:

- Pedagog vnáší do školního prostředí přátelskou a respektující atmosféru. Žáci před sebou nemají ostych ve sdílení vlastních názorů.
- Pedagog volí takové metody práce, které žáky zaktivizují a podpoří je v tvůrčím a kritickém myšlení.
- Pedagog připouští, že ne všechna témata a otázky mají jedno správné řešení a odpověď. Podporuje žáky v nalézání možností vysvětlení.
- Pedagog se zaměřuje na individuální zvláštnosti žáka a vnímá, že každý si zapamatuje jemu blízké a potřebné informace.
- Pedagog podporuje vzájemnou diskusi mezi žáky.

- Pedagog podporuje originalitu úhlu pohledu na věc a akceptuje i jiné zdroje informací, než je on sám a materiály jím zpřístupněné a doporučené.
- Pedagog se také považuje za osobu stále se rozvíjející, nikoli vševědoucí. Sám je stále účastníkem a aktivním členem vzdělávacího procesu.
- Pedagog si osvojí a využívá také styly oceňování a hodnocení, kterými žáky podpoří v jejich kritickém smýšlení. (Tomková, 2007, str. 11), (Havel & Najvarová, 2011, str. 78)

S cíli kladené v rámci programu na učitele se samozřejmě pojí i cíle žáka, které v jednotlivých vzdělávacích oblastech popisují autoři v RVP-ZV. Hlavní cíle týkající se kritického myšlení jsem již zmínila v úvodních kapitolách, proto se jim dále již nevěnuji.

1.7 Metody kritického myšlení

V následující kapitole popíší metody kritického myšlení tak, jak jsou zmíněny v Programu RWCT. Popíší jejich hlavní cíle, jaké dovednosti u žáků rozvíjí, také jejich průběh a fázi modelu E-U-R, ve které je vhodné ji zařadit.

1.7.1 Myšlenková mapa

Tato metoda podporuje žáky v uvažování v souvislostech a uvědomování si vzájemných vztahů mezi informacemi a poznatky. Student si při ní rozvíjí porovnávání informací a rozhodování o nadřazenosti a podřazenosti. (Steelová, 1997b, str. 22)

Myšlenková mapa se nejčastěji využívá ve fázi evokace a reflexe, jelikož si při její tvorbě žák třídí své myšlenky a dává jim řád. Buď slouží jako přehled pro to, co již o tématu zná (evokace), nebo naopak shrnutí, co nového se dozvěděl (reflexe). (Steelová, 1997b, str. 22), (Steelová, 2007f, str. 14)

Mapa může vznikat jako práce jednotlivce, ale také dvojice žáků či početnější skupiny jako společný výstup. Při zavádění této metody by však učitel měl dodržet postup, jak s jejím využitím ve výuce začít, aby byla později efektivní. Jako první učitel názorně na libovolně zvolené téma předvede, jakým způsobem tvoří svoji mapu (doprostřed tabule napíše název tématu a od něj odvíjející se termíny). Poté vybere další téma a společně, opět na tabuli, chodí žáci zapisovat mapu celé třídy, jedná o se tedy o společnou práci. Po této aktivitě by již žáci měli pochopit smysl této aktivity, a proto následuje individuální práce, kdy každý žák pracuje na své myšlenkové mapě, ale všichni na stejné (jim blízké) téma. Na závěr se každý se svou mapou podělí s ostatními. (Steelová, 1997b, str. 22), (Steelová, 2007f, str. 14)

1.7.2 Pětílístek

Metoda pětílístku se v poslední době stala velmi oblíbenou, jelikož v žákovi podporuje uvědomění si nejdůležitějších informací v textu a hledání stručné podstaty tématu. (Steelová, 1997b, str. 24)

Jedná se o aktivitu, při níž žáci zapisují na řádky příslušná slova, která z jejich pohledu vystihují danou problematiku, každý pětílístek je tedy originál. Jednotlivé „lístky“ symbolizují řádky/řádek, které jsou psány pod sebou. Na první řádek patří název

tématu (např. zvířata), na druhý dvě odpovědi na otázku: „Jaký je?/Jaká jsou?“ (např. divoká, domácí), na třetí řádek poté tři odpovědi na otázku: „Co dělá?/Co dělají?“ (např. běhají, spí, krmí se), na čtvrtý řádek poté jedna věta či slovní spojení o čtyřech slovech (živá stvoření běhají přírodou) a na pátý řádek jedno slovo shrnující celé téma, povětšinou se jedná o synonymum k prvnímu řádku (např. živočichové). Existuje též metoda *trojlístku*, jde o zjednodušenou verzi pro nižší ročníky. (Steelová, 1997b, str. 24)

Tato metoda bývá zpočátku pro žáky obtížná, protože se k ní váže určitá ohraničenost v počtu slov, což například u myšlenkové mapy nesledujeme. O to víc se poté žák musí namáhat, aby vytvořil co nejpřesnější a nejdůležitější pětilístek. Kvůli určité náročnosti aktivity nejprve necháváme žáky pracovat ve dvojicích, až později samostatně s následným porovnáním a diskuzí se spolužáky. (Steelová, 1997b, str. 24)

1.7.3 Brainstorming

Překlad této metody je „bouře mozku“ a doslova ji vystihuje, jelikož se zde učitel snaží vyzvat žáky k jakýmkoliv rychlým návrhům řešících nějaký problém. „*Hlavním cílem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů, a potom posoudit jejich užitečnost.*“ Žák si při ní trénuje kreativitu řešení, svoje komunikační dovednosti a soustředěnost. Tuto metodu je vhodné využít při první fázi reflexe či evokace. (Maňák & Švec, 2003, str. 164)

Ať už se jedná o brainstorming skupinový či ve dvojicích, je třeba dbát určitých pravidel, aby byl funkční. Nejdůležitějším pravidlem je, že každý nápad se zapíše na tabuli (papír) a nikdo jej nesmí kritizovat či se dokonce vysmívat. Kvantita nápadů v první fázi převládá nad kvalitou, je v pořádku, pokud se opakují stejné návrhy a nebo se žáci inspirovaní těmi zapsanými a vymýšlí lepší. (Maňák & Švec, 2003, str. 164)

1.7.4 Klíčová slova

Metoda klíčových slov spočívá v aktivitě, při níž pedagog napíše jím zvolená slova z tématu (cca 5 slov či slovních spojení) a žáci mají následně pět minut na to, aby se zamysleli, jak spolu dané termíny mohou souviset. Následně mohou diskutovat ve dvojici či ve skupině, vymýšlet různé hypotézy a pravděpodobnosti. (Steelová, 2007a, str. 30)

Většinou se tato metoda využívá pro chronologické řazení děje či objasnění odborného postupu. Často ji proto pedagog aplikuje v hodině literatury či slohu a žáci

sestavují příběh s využitím klíčových slov. Student si v rámci aktivity procvičuje hned několik dovedností: snaží se nalézat vzájemné vztahy mezi slovy, propojovat je do souvislostí, konzultovat a ověřovat hypotézy. Tato metoda je vhodná spíše do zahajující fáze, evokace, s přesahem do fáze uvědomění. (Steelová, 2007a, str. 30)

1.7.5 Volné psaní

Jedná se o aktivitu, kdy žáci bez jakýchkoliv zábran a většího rozmyslu píší asociace a myšlenky spojené s konkrétním tématem. Jedná se vlastně o druh brainstormingu, kdy však studenti vypisují souvislý text, nikoli pouze slova a slovní spojení. Žáci při ní rozvíjí aktivní přístup k psaní a vyplnění celého stanoveného času činností. (Steelová, 1997b, str. 26)

Metoda volného psaní má svůj daný průběh ve výuce, kterého se pedagog drží. Učitel nejprve stanoví časový úsek, po který budou žáci psát, a poté také téma, kterému se ve svém psaní žáci budou věnovat. Poté většinou po několik minut (cca 5) žáci aktivně píší a snaží se přitom stále držet tématu. Těsně před koncem (cca 1 minutu) je učitel upozorní, že se blíží konec časového limitu, jelikož lidé obecně podávají nejlepší výkon v nátlaku. Po konci limitu se žáci podělí o svoje myšlenkové pochody ve dvojici, dobrovolníci své psaní sdílí i s celou skupinou (třídou), ale nikdy je do této aktivity učitel nenutí. Žáci, kteří se chtějí podělit, ale nemají možnost z časových důvodů, jejich díla jsou vyvěšena a zveřejněna ve třídě. Metoda je ideální pro fázi zahajovací, evokaci a zakončující, reflexi. (Steelová, 1997b, str. 26)

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

Metoda I. N. S. E. R. T. spočívá v práci s textem, kdy žák podle značek a jejich významů značí v textu druhy informací. Rozvíjí se v porozumění textu a aktivní práci s ním, porovnává dosavadní znalosti s nově získanými a přemýšlí nad jejich důvěryhodností. (Tomková, 2007, s. 31)

Žák v průběhu textu uplatňuje tyto 4 značky: „fajfka“ značí informace, které žák již znal, „+“ značí nové informace, „-“ znamená nesouhlas či rozpor přečtené informace s jeho prekoncepty a „?“ značí, že dané informaci dobře neporozuměl. Žáci v průběhu četby píší znaménka jen tam, kde je to vhodné. Poté opět dochází k diskusi ve dvojicích, popřípadě ve skupinách či s celou třídou. (Steelová, 2007a, str. 33)

Tuto metodu je velmi vhodné zařadit do fáze uvědomění, jelikož se zde žáci setkávají také s novými informacemi, které se leckdy liší s jejich dosavadními subjektivními poznatky.

1.7.7 Metoda V. CH. D.

Metoda V. CH. D., neboli Vím, Chci vědět, a Dozvěděl jsem se, je ideální pro práci ve druhé fázi modelu E-U-R, kterou je uvědomění. (Steelová, 2007b, str. 18)

Tato metoda je ideální pro skupinovou práci v úvodu a na individuální na konci. Její průběh je následující. Nejdříve učitel žákům sdělí téma hodiny a oni se ve skupině společně poradí, co o něm už vím, a to zapíše na papír. Poté učitel aktivitu zastaví a vyvolává jednotlivé skupiny a zapisuje pod sloupec „V“ na tabuli, co si zapsali. Ještě před tím ale nechá reagovat ostatní skupiny, zda s tím souhlasí. Pokud zde učitel s žáky narazí na nějaké rozepře či nejasnosti, zapíše k výroku otazník a připíše ho do druhého sloupce pod písmeno „CH“. Nyní je čas na samostatnou práci, čtení textu a následné zapisování do tabulky V. CH. D. Následuje společná diskuse, zapisování na tabuli a reflexe. (Steelová, 2007b, str. 18)

1.7.8 Vennův diagram

Vennův diagram patří mezi graficky názorné metody, které se často využívají k porovnávání témat. Grafické znázornění se skládá ze dvou elips, které se protínají jako matematické diagramy, tudíž tvoří tři množiny. Jedna z nich značí informace, které náleží pouze prvnímu tématu, druhá značí, co náleží druhému a třetí (místo, kde se elipsy) protínají značí, v čem jsou témata stejná a shodují se. Tato aktivita žáky podporuje v myšlenkových operacích jako je analýza a syntéza a ideální je ji zařadit do fáze uvědomění. (Steelová, 2007f, str. 15)

1.7.9 Podvojný deník

Tato metoda je vhodná pro zařazení do fáze reflexe, jelikož si zde žák znovu vybavuje nabyté vědomosti a poznatky, a také je spojuje s jeho osobními preferencemi, je zde zahrnuta subjektivní složka. (Zormannová, 2012, str. 141)

Po přečtení textu každý žák obdrží list papíru rozdělený svislou čarou na dvě poloviny do dvou sloupců. Žák do prvního, levého, sloupce napíše ukázkou (větu) z textu

a následně do druhého, pravého, sloupce připiše svůj komentář, který se týká, čím je zrovna tato pasáž nejvíce zaujala a proč. Následně proběhne sdílení citací a komentářů se spolužáky. Další variantou je též *potrojný deník*, kdy se papír rozdělí na třetiny a citaci má možnost okomentovat také spolužák, či učitel. (Zormannová, 2012, str. 141)

2 Praktická část

Praktická část mé diplomové práce se věnuje metodám kritického myšlení z hlediska výuky. Nabízí přípravy na jednotlivé vyučovací jednotky na hodiny českého jazyka, konkrétně literatury ve čtvrtých třídách, s využitím metod a popisuje mé zkušenosti s nimi.

Nevycházím z myšlenky, že je nutné využít v každé vyučovací jednotce hned několik metod kritického usuzování. Tyto přípravy mohou pomoci učitelům, kteří s metodami začínají a mají zájem je nenásilným způsobem zapojit do výuky, zde konkrétně do hodin čtení. Proto se také zaměřuji spíše na rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím metod kritického myšlení, jako například pochopení záměrů autora, porovnáním textů mezi sebou, porozumění textu atd.

Myslím si, že pomalými kroky je možné postupně zlepšovat úspěchy žáků a metody využívat také v dalších vyučovacích předmětech, které si více zakládají na získávání poznatků, jako například vlastivěda a přírodověda. Pokud však žáci nejsou zvyklí s metodami pracovat, bude pro ně náročné porozumět jim a proniknout do jejich smyslu. Proto je můžeme využít právě v hodinách čtení, které jsou podle mých dosavadních zkušeností ve školách založeny na jednotvárné činnosti, a to sice samostatném či společném předčítáním textu. Užití metod přináší dva benefity, žáky by hodiny měly více oslovit než běžné tradiční vyučovací jednotky čtení, a také by měly rozvíjet tvůrčí, logické a kritické usuzování.

Do příprav zapojuji několik metod a forem práce a také užití různorodých didaktických pomůcek, se kterými jsem se setkala v praxi a ve většině školských zařízeních jsou k dispozici. Každá příprava se věnuje jednomu z literárních děl autorů stále píšícím i těm, kteří již netvoří a jejich díla nepatří mezi nejnovější v literatuře, ale našla si mezi mladými čtenáři velké obliby. Dbala jsem také na mezipředmětové vztahy, které jsou pro metody RWCT z mého pohledu ideální.

Snažila jsem se, aby hodiny nabízely co nejpestřejší aktivity a náměty, a výchozí materiály se tak staly vhodnou inspirací pro pedagogy ve čtvrtých třídách. Přípravy na vyučovací jednotky na sebe nijak nenavazují, tudíž jsou využitelné v jakémkoliv pořadí, či je možné uplatnit pouze některé z nich.

2.1 Lotta z Rošťácké uličky

V této přípravě využiji dílo Astrid Lindgrenové, oblíbené spisovatelky dětské literatury, jež je autorkou několika, dovolím si říci, fenomenálních knih: *Děti z Bullerbynu*, *Pipi Dlouhá punčocha* či *Ronja, dcera loupežníka*. Kniha *Lotta z Rošťácké uličky* popisuje příběhy malého děvčátka, které se seznamuje se světem a zažívá dětské radosti i strasti.

V přípravě užívám jak metody kritického myšlení, *brainstorming* a *Věnnův diagram*, tak i metodu dramatizace neboli hraní rolí, jež je oblíbenou aktivitou spadající pod konstruktivistický směr pedagogiky.

Příprava na vyučovací jednotku č. 1

| | |
|--------------------------|--|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Porovnávání verzí příběhu, Nebezpečná situace |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák rozvine a domyslí děj. Žák spolupracuje ve skupině. Žák zdramatizuje příběh. Žák porovná děje příběhu. |
| Užité metody RWCT | Brainstorming, Věnnův diagram |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy Lota z Rošťácké uličky: <i>Jedeme na výlet</i> (viz příloha A), interaktivní tabule, tabule, křídly (fixy), obrázek z knihy str. 31 (viz příloha A) |
| Užitá literatura | LINDGREN, Astrid. <i>Lotta z Rošťácké uličky</i> . 3. vyd. Ilustrovala Alena LADOVÁ. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01724-5. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|---|---|
| <p>Motivace – rozhovor</p> <p>Vyučující povede se žáky diskusi, zda se jim již někdy stalo, že neposlechli rady rodičů, a poté se událo něco zlého.</p> | - |
| <p>Brainstorming slovní</p> <p>Vyučující žákům promítne obrázek z knihy a zeptá se, o čem si myslí, že příběh bude, jaké zde vystupují postavy, a jaké mezi sebou mají vztahy. Žáci se hlásí a učitel je vyvolává. Aktivita probíhá pouze slovně.</p> | <p>Interaktivní tabule (datapojektor), obrázek z knihy str. 31 (viz příloha A)</p> |
| <p>Společné čtení první části příběhu, reflexe brainstormingu</p> <p>Pedagog vyvolává žáky, ti nahlas po jednom čtou první část příběhu. Poté porovnávají návrhy v brainstormingu a fakta z příběhu.</p> <p>Pozn. Konec první části čtení označen v příloze čarou.</p> <p>Postava Jonáše zde spadne do jezera.</p> | <p>kapitola z knihy <i>Lota z Roštácké uličky: Jedeme na výlet</i> (viz příloha A), konec první části čtení označen v příloze</p> |
| <p>Dramatizace (nácvik scének)</p> <p>Vyučující žáky rozdělí do skupin po 5 a zadá úkol navázat na úryvek z knihy – secvičit scénku, která začne pádem Jonáše do jezera.</p> <p>Pro jistotu se žáků zeptá, jaké postavy v knize vystupovaly, podle toho si mohou rozdělit role ve skupinkách (mohou ale využít i jiných postav, které budou do scének vhodné).</p> | - |
| <p>Prezentace scének</p> <p>Každá skupinka předvede třídě svou secvičenou scénku. Pedagog vždy vyvolá jednoho žáka z jiné skupiny, který konkrétní scénku popíše (svými slovy zkusí objasnit, jak pochopil děj dramatizace). Autorská skupina interaguje a odpovídá. Vyvrací či potvrzuje.</p> | - |

| | |
|--|--|
| <p>Dočítání příběhu</p> <p>Žáci si samostatně dočtou příběh (kapitolu). Učitel/ka poté kontrolními otázkami vyzví jeho pochopení.</p> <p>Pozn. Pokračují v četbě za čarou.</p> | <p>kapitola z knihy <i>Lota z Roštácké uličky</i>: Jedeme na výlet (viz příloha A)</p> |
| <p>Vennův diagram a diskuse</p> <p>Třída se společně domluví (např. hlasováním), jaké zakončení příběhu, tedy jimi předvedená scénka, byla dle nich nejpopovednější. Tu, kterou si odhlasují následně porovnají s tím, jak příběh zakončila autorka, Astrid Lindgrenová.</p> <p>Žáci chodí na tabuli zapisovat do diagramu, co bylo rozdílné a co shodné mezi scénkou a originálním příběhem.</p> | <p>tabule, křídly</p> |
| <p>Reflexe</p> <p>Žáci zhodnotí svou práci v hodině pomocí rozpětí na rukou. Pokud pracovali aktivně (rozpětí bude široké), pokud méně (rozpětí užší), a pokud ke školní práci přistupovali pasivně, dlaně budou u sebe. Učitel reaguje a přináší svůj pohled na sebehodnocení některých žáků.</p> | <p>-</p> |

Mé doporučení a zkušenosti

Tuto hodinu jsem si měla možnost v rámci praxe odučit. Musím říct, že žáky velmi nadchly především scénky. Také je zaujalo, že naše domněnky o pokračování příběhu se leckdy liší od originálního provedení. *Vennův diagram* pro žáky byla zcela nová aktivita, tudíž se čas u ní strávený protáhl a hodina skončila celkově o několik minutu později, než měla.

Myslím si, že metoda je pro žáky využitelná v jakékoliv aktivitě, kdy něco porovnáváme. Tudíž ji můžeme využít také v jiných předmětech. Rozvíjí analýzu, syntézu, hledání stejných znaků a odlišností, a také správnou interpretaci informací.

2.2 Nové Mikulášovy patálie, Návrat z prázdnin

Jako druhé dílo jsem zvolila velmi oblíbenou knihu *Nové Mikulášovy patálie, Návrat z prázdnin*, jejímž autorem je René Goscinny a ilustrátorem Jean-Jacques Sempé. Oblíbená je mezi žáky především filmová adaptace, Mikulášovy patálie, Na prázdninách.

Využila jsem zde metodu *podvojného deníku*, která vypovídá o preferencích žáka a subjektivního přikládání významu k textu.

Příprava na vyučovací jednotku č. 2

| | |
|--------------------------|---|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Hlavní myšlenka textu, Prázdniny a návrat do školy |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák vlastními slovy popíše děj příběhu. Žák subjektivně zhodnotí text. Žák vyzdvihne podstatné významově podstatné informace z textu. |
| Užité metody RWCT | Podvojný deník |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitoly z knihy Mikulášovy patálie, Návrat z prázdnin: <i>Návrat z prázdnin</i> (viz příloha B), interaktivní tabule, papír, pero, pracovní list (viz příloha C) video: https://www.youtube.com/watch?v=Pz2xMzevf_o , |
| Užitá literatura | GOSCINNY, René. <i>Nové Mikulášovy patálie</i> . Ilustroval Jean-Jacques SEMPÉ. Praha: Albatros, 2005. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-01711-3. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Motivace – diskuse + video</p> <p>Vyučující s žáky diskutuje jejich dosavadní zkušenosti s filmem či knihou Mikulášovy patálie. Naváže puštěním videa, traileru k novému filmu Mikulášovy patálie: Jak to celé začalo (2022). Ukázka nabízí upoutávku k novince, která vypovídá o samotném vzniku postavy Mikuláše, jeho autorech, spisovatele i ilustrátora, podle něhož je celý film animován.</p> | <p>interaktivní tabule, video</p> |
| <p>Společná četba</p> <p>Pedagog rozdává každému žákovi text kapitoly a každý si jej potichu přečte.</p> | <p>kapitoly z knihy <i>Mikulášovy patálie</i>, <i>Návrat z prázdnin</i>: <i>Návrat z prázdnin</i> (viz příloha B)</p> |
| <p>Podvojný deník</p> <p>Po přečtení mají žáci za úkol vyplnit pracovní list podvojného deníku. Do levého sloupce zaznamenají krátkou citaci z textu, která je nejvíce v ukázce zaujala. Do pravého zase komentář, co je na ni zaujalo, čím je pro ně důležitá, jak hýbe příběhem, co se z ní dozvíme, či s čím se jim asociuje.</p> | <p>pracovní list (viz příloha C), pero</p> |
| <p>Sdílení podvojného deníku ve skupině</p> <p>Učitel žáky rozdělí do skupin po 4 členech. Následně se jednotlivé skupiny sejdou na místě ve třídě a sdílejí své podvojně deníky, jednotlivě si je představí a zhodnotí, zda se nějaké citace shodují nebo z jakého důvodu oni zvolili jinou.</p> | <p>pracovní list (viz příloha C)</p> |
| <p>Zvolení mluvčího</p> <p>V rámci skupiny žáci zvolí mluvčího, který představí shodné citace a komentáře.</p> <p>Skupiny na sebe mohou reagovat, ale nevykřikují, komunikují s respektem.</p> | <p>-</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Škála hodnocení</p> <p>Žáci zhodnotí svou práci v hodině pomocí škály hodnocení (diagonální postavení po třídě). Učitel určí jednu stranu třídy pro znamení, že žáci pracovali aktivně a druhou pro neaktivní práci. Žáci se potom rozmístí podle své sebereflexe na škále mezi stěnami.</p> | - |
|--|---|

Mé doporučení a zkušenosti

S metodou *podvojný deník* jsem se setkala ve své práci asistentky pedagoga, kterou jsem vykonávala v průběhu studia. Žáci zde měli podvojný deníky zpracované za celou třídu. Každý učenec (ve třídě jich bylo pouze 12) se zapojil k tvorbě obrázku (ilustrace) a pod obrázek napsal, jak je v podvojném deníku zvykem, vybraný citát a svůj komentář. Pod něj se připojili další. Deník se týkal celé knihy, nikoli pouze jedné kapitoly. Výstupem byl poté společný třídní plakát, který byl zhotoven na čtvrtku A3 a vyvěšen ve třídě. Myslím si, že je to velmi zajímavá aktivita, která v žácích podporuje vytváření si vlastního názoru na čtený text, a zároveň kooperaci celé třídy a společný cíl.

2.3 O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky

Knihu, která je oproti předchozím poměrně nová, jsem objevila před časem v městské knihovně a velmi mě zaujala, jelikož spojuje fakta s fikcí. Její autorkou je Ludmila Bakonyi Selingerová, kterou krásnými ilustracemi doplnila Eliška Andělová. Dílo nabízí 6 příběhů o meteorologických jevech, kdy ke každému tématu autorka sepsala dvoustránku shrnující fakta a přiložila krátkou tematickou pohádku.

Do této přípravy jsem zapojila metodu *Pětílístek*, při níž žáci vyzdvihují nejpodstatnější informace, oddělí podstatné a méně důležité informace.

Příprava na vyučovací jednotku č. 3

| | |
|--------------------------|--|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Fakta a fikce, Hvězdy |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák aplikuje znalosti z přírodovědy. Žák z textu vybere podstatné informace. Žák spolupracuje ve dvojici. Žák popíše rozdíl mezi faktem a fikcí. |
| Užité metody RWCT | Pětílístek |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy <i>O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky: Hvězdy</i> (viz příloha D), pracovní list (viz příloha E) |
| Užitá literatura | BAKONYI SELINGEROVÁ, Ludmila. <i>O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky</i> . Ilustroval Eliška ANDĚLOVÁ. Praha: Pointa, 2019. ISBN 978-80-907505-0-0. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Motivace – rozhovor</p> <p>S žáky se vyučující povídá o souhvězdí, která znají, jak se jmenují a z čeho se skládají – z hvězd. Nastíní, že hvězdám se budou věnovat následující hodinu čtení.</p> | - |
| <p>Společná četba první části kapitoly (fakta)</p> <p>Vyučující vyvolává žáky, kteří se střídají v četbě.</p> <p>Pozn. Jedná se o první dvě strany textu.</p> | kapitola z knihy <i>O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky: Hvězdy</i> (viz příloha D), |
| <p>Pětílístek ve dvojici – pracovní list</p> <p>Žáci mají za úkol použít metodu pětílístku a vyplnit pracovní list ve dvojici.</p> | pracovní list (viz příloha E) |
| <p>Prezentace pětílístku</p> <p>Každá dvojice ve třídě představí svůj pětílístek. Vyučující poté vyvolá několik žáků, aby vybrali ten dle nich nejpopvedenější.</p> | vyplněné pracovní listy (viz příloha E) |
| <p>Samostatná četba druhé části kapitoly – pohádka (fikce)</p> <p>Každý žák si samostatně přečte pohádku Malá hvězda.</p> <p>Pozn. Jedná se o pohádku v kapitole <i>Hvězdy</i> s názvem <i>O malé hvězdě</i>.</p> | kapitola z knihy <i>O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky: Hvězdy</i> (viz příloha D) |
| <p>Diskuse – Porovnání první a druhé části kapitoly</p> <p>Vyučující žáky vyzve, aby si sedli do kroužku, mluví pouze ten, který má míček. Zeptá se žáků, jaký spatřují rozdíl mezi společnou a samostatnou četbou o hvězdě? V čem se liší první a druhá část kapitoly? Jak říkáme informacím, které jsou ověřené, odborné? Jak naopak smyšleným příběhům, nereálným informacím a jevům? V jaké literatuře se setkáváme s faktem? V jaké s fikcí?</p> | míček |

| | |
|---|--------------|
| <p>Zpětná vazba učiteli</p> <p>Vyučující žáky vyzve ještě v kruhu k hodnocení. Nikoliv ale jejich, ale hodnocení aktivit hodiny. Ptá se, jaké aktivity je zaujala nejvíce a proč, kterou aktivitu považují za zbytečnou atd. Mluví opět ten, kdo drží míček.</p> | <p>míček</p> |
|---|--------------|

Mé doporučení a zkušenosti

S metodou *pětilístek* jsem se setkala pouze z pohledu studentky. Při distanční výuce při hodinách didaktiky českého jazyka, jsme si zkusili samostatně vytvořit právě pětilístek, a to na článek o živočichovi. Musím uznat, že i pro mne bylo občas náročné vybrat ta nejvýstižnější slova, která použiji. Příčinou podle mého názoru byla skutečnost, že na metodu nejsem zvyklá, a při další zkušenosti bych již neměla problém. Tak tomu bývá také u žáků, myslím si, že při první zkušenosti bude muset vyučující žákům nastínit, jak s metodou pracovat, příště už budou vědět, jak k ní přistupovat.

Myslím si, že je vhodné metodu v hodinách občas využívat. U mladších ročníků (2. a 3. třída) je vhodnější začít *trojlístkem*, pro žáky je pochopitelnější a také si učitel zaručí, že na tento formát již budou zvyklí, a pokročilejší metoda *pětilístek* již nebude problematická.

2.4 Pohádky a pověsti

Pro hodiny literatury můžeme čerpat také ze starší, neméně přínosné literatury. Proto jsem pro tuto přípravu zvolila knihu od matky české dětské literatury, Boženy Němcové. Vybrala jsem dílo *Pohádky a pověsti*, jedno z nejznámějších děl Němcové, jež obsahuje řadu téměř zlidovělých pohádek.

V hodině využiji metodu *Brainstorming*, ozvláštněnou o zpětnou reflexi této metody na konci hodiny v podobě hodnocení poznatků původních (prekonceptů) s nově zjištěnými.

Příprava na vyučovací jednotku č. 4

| | |
|--------------------------|---|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Postavy v lidové pohádce, spisovatelé lidových pohádek |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák zná spisovatele lidových pohádek. Žák vyjmenuje typické postavy lidových pohádek. |
| Užité metody RWCT | Brainstorming |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy <i>Pohádky a pověsti: Jak se Honza učil latinsky</i> (viz příloha F), interaktivní tabule, papír, tužka, video ČT D: https://decko.ceskatelevize.cz/pohadky-karla-jaromira-erbena |
| Užitá literatura | NĚMCOVÁ, Božena. <i>Pohádky a pověsti</i> . upravila Erika Vavřichová. Praha, 1998. ISBN 80-7181-227-7. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Motivace – brainstorming, skupinová práce</p> <p>Žáci ve skupině po 4 dostanou od vyučujícího prázdný papír a zvolí si „pisatele“. Následně mají 5 minut na to, aby napsali vše, co si vybaví, když se řekne pohádka. S pedagogem si nejprve vymezí pohádku jako takovou, lidovou. Aby žáci nepopisovali pohádky autorské či fantazy příběhy známé z televize.</p> | papír, pero |
| <p>Prezentace brainstormingu</p> <p>Každá skupina krátce shrne, co vymyslela.</p> | papír s návrhy |
| <p>Poslech pohádky Karla Jaromíra Erbena</p> <p>Pedagog pustí na interaktivní tabuli čtenou pohádku Dlouhý, Široky, Bystrozraký od Karla Jaromíra Erbena, žáci poslouchají.</p> | interaktivní tabule, video |
| <p>Diskuse</p> <p>Učitel pokládá otázky: Jaké postavy se v pohádce objevili? Jaké vlastnosti má hrdina? Jak pohádka dopadla? Snaží se tak žáky navést na typické znaky tohoto žánru.</p> | - |
| <p>Společná četba pohádky Boženy Němcové</p> <p>Učitel vyvolává žáky k četbě. Žáci se hlásí a nahlas předčítají.</p> | kapitola z knihy <i>Pohádky a pověsti: Jak se Honza učil latinsky</i> (viz příloha F) |
| <p>Diskuse</p> <p>Učitel opět pokládá otázky na postavy, děj atd. Poté se táže, jak se tato pohádka lišila od té první. Žáci odpovídají.</p> | |
| <p>Návrat k brainstormingu, skupinová práce</p> <p>Žáci se vrací do skupin z počátku hodiny. K nápadům z brainstormingu na papíře si dělají značky, zda se jim domněnky potvrdili („fajfka“), či vyvrátili („křížek“) díky</p> | papír s návrhy |

| | |
|---|--|
| pohádkám, se kterými se seznámili. Také k nim připíší nové informace, které se dozvěděli v diskuzi. | |
| <p>Shrnutí a zhodnocení</p> <p>Vyučující vyzve žáky, aby ústně shrnuli, co se v hodině dozvěděli nového (typické postavy v lidových pohádkách, základní znaky pohádky, čeští autoři lidových pohádek) Žáci se hlásí, pedagog vyvolává.</p> | |

Mé doporučení a zkušenosti

Myslím si, že je dobré se s žáky věnovat jak moderní literatuře a autorským pohádkám, próze s dětským hrdinou a populárně-naučné literatuře, tak i lidovým pohádkám, které patří do našeho kulturního dědictví. Jsem toho názoru, že tyto pohádky nejvíce symbolizují samotný žánr jako takový a žáci se s ním nejlépe seznámí.

Metoda *brainstormingu* je dle mého názoru velmi univerzální metodou, se kterou se dá pracovat z hlediska žáka individuálně, ale také ve dvojici, ve skupině, ale i v celé třídě. Metodu jsem využila v jiném předmětu na praxích při hodině přírodovědy v tématu vesmír, abych si prověřila, co již žáci znají (tedy jejich prekoncepty v tomto tématu).

2.5 Příhody matky Přírody

Velice povedenou přírodovědně zaměřenou knihou, je dílo Radka Malého, jež nese název *Příhody matky Přírody*. Jedná se o krátké příběhy, kde se snoubí jazykové metafory a humorná vyprávění s přírodovědnými poznatky, které jsou zde nenásilnou formou začleněny.

Metoda *Rybí kost* žáka podporuje zejména v uvědomění si obsahu textu a základní osnovy příběhu.

Příprava na vyučovací jednotku č. 5

| | |
|--------------------------|---|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Hlavní myšlenka textu, Stromy |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák popíše děj. Žák zodpoví základní otázky k příběhu: Kdo, co? Jak? Proč? |
| Užité metody RWCT | Rybí kost |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy Příhody matky Přírody: <i>Proč stromy nemluví</i> (viz příloha G) text vytisknutý 10 x, rozstříhaný na 6 částí (viz příloha , interaktivní tabule – aktivita spojování v aplikaci wordwall.cz, pracovní list (viz příloha H) |
| Užitá literatura | MALÝ, Radek. <i>Příhody matky Přírody</i> . Ilustrovala Nikola HOŘENÍ. Praha: Meander, 2014. ISBN 978-80-87596-44-9. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Motivace – poznávání stromů, interaktivní tabule</p> <p>Žákům vyučující promítá obrázky stromů a jejich názvů. Žáci se hlásí a chodí k interaktivní tabuli spojovat obrázek s názvem. Pedagog následně prozradí, že v dnešní hodině si přečtou příběh o tom, proč stromy nemluví.</p> | <p>interaktivní tabule, spojování v aplikaci wordwall.cz</p> |
| <p>Čtení v pohybu</p> <p>Pedagog rozstříhá text na 6 částí, rozmístí po třídě. Celkem má připraveno 10 textů (aby žáci mohli číst ve dvojicích/trojicích). Části také očísluje, aby žáci věděli, jak mají postupovat. Žáci vytvoří dvojice a postupně obchází všechna stanoviště a dozvídají se příběh.</p> | <p>kapitola z knihy <i>Příhody matky Přírody: Proč stromy nemluví</i> (viz příloha F), text vytisknutý 10 x, rozstříhaný na 6 částí</p> |
| <p>Rybí kost – pracovní list samostatně</p> <p>Žáci samostatně vyplní pracovní list s metodou rybí kost (zodpoví na otázky podle přečteného textu). Učitel zdůrazní, aby používali pouze jednu větu, slovo či slovní spojení.</p> | <p>pracovní list (viz příloha H)</p> |
| <p>Rybí kost – diskuse ve dvojici, čtveřici</p> <p>Žáci ve dvojici (v lavici) diskutují nad jejich pracovním listem, vyberou ten povedenější a výstižnější. Mohou i přepisovat.</p> <p>Následně pracovní listy konzultují také ve čtveřici (spojením 2 dvojic), průběh je stejný.</p> | <p>pracovní list (viz příloha H)</p> |
| <p>Prezentace skupin (čtyřčlenných)</p> <p>Žáci zvolí mluvčího skupiny a odprezentují svůj pracovní list rybí kost. Ostatní skupiny návrhy prezentujících hodnotí.</p> | <p>pracovní list (viz příloha H)</p> |
| <p>Reflexe</p> <p>Pedagog opět zapíná interaktivní tabuli a táže se žáků, se kterými stromy z úvodní aktivity se setkali v příběhu.</p> | <p>-</p> |

| | |
|--|--|
| Dále se ptá, komu se nejlépe pracovalo samotnému, komu ve dvojici a komu ve větší skupině. (Žáci zvedají ruce) | |
|--|--|

Mé doporučení a zkušenosti

S metodou *Rybí kost* jsem se také setkala v průběhu studia a nadchla mne, jelikož z textu díky ní opravdu dostaneme to nejpodstatnější. V praxi jsem ji s žáky nezkoušela, ale myslím si, že pro mladší ročníky je vhodné začít pouze se třemi otázkami – např. Kdo? Co? Proč? A postupně navyšovat.

Také by učitelé tuto metodu měli v začátcích využívat pouze v případě, že se jedná o jasně strukturovaný text a má jasný nekomplikovaný děj. Mohlo by docházet k příliš rozvinutým nechtěným odstavcům, přičemž v metodě se žádá pravý opak, a to sice shrnout informace do několika vět či hesel.

2.6 Lev utekl

Knihou pro cirkusové nadšence je dílo Václava Čtvrťka *Lev utekl*. Vypráví příběh Honzíka, Pepíka a Máničky, kteří zažívají dobrodružství v cirkusovém prostředí. Čtvrtek patřil mezi nejoblíbenější autory dětské literatury, má na svém kontě ty nejznámější dětské pohádky, jako je Křemílek a Vochoomůrka, Víla Amálka či Rumcajs, Manka a Cipísek.

V přípravě na vyučovací hodinu využijí metodu *Čtení s předvídáním*, která, jak už z názvu vyplývá, v žácích podporuje uvažování nad čteným textem a jeho logickou návaznost a tvůrčí schopnost vymyslet, jak se bude text dále vyvíjet.

Příprava na vyučovací jednotku č. 6

| | |
|--------------------------|--|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Čtení s předvídáním, Cirkus |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák formuluje, jak bude příběh pokračovat. Žák dotvoří příběh. Žák píše souvislý text. |
| Užité metody RWCT | Čtení s předvídáním |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy <i>Lev utekl: Opuštěný cirkus</i> (viz příloha I), text rozstříhaný na jednotlivé části na lístečkách (pro každého žáka) interaktivní tabule, obrázek z knihy (str. 11) |
| Užitá literatura | ČTVRTEK, Václav. <i>Lev utekl</i> . Ilustroval Ondřej SEKORA. Praha: Amulet, 2000. Bajaja. ISBN 80-86299-33-3. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|---|---|
| <p>Motivace – obrázek z knihy</p> <p>Vyučující bez jakéhokoliv úvodu knihy promítne na interaktivní tabuli obrázek z knihy. Žáci ústně tipují, v jakém prostředí se příběh odehrává, kdo jsou hlavní postavy, kolik je jim let, co se nejspíš na obrázku odehrává, jak k tomu došlo atd.</p> | <p>interaktivní tabule – obrázek str. 11 (viz příloha I)</p> |
| <p>Samostatné čtení, společné předvídání</p> <p>Žáci vždy dostanou lísteček s částí textu, který si samostatně přečtou a předvídají, jak by mohl pokračovat. Učitel jim nechá čas na přečtení a rozmyšlení, a poté žáky vyvolává k jejich nápadům na pokračování, které sdělují ústně. Učitel poté rozdá další lísteček s pokračováním atd. Tímto stylem přečtou celou kapitolu.</p> <p>Pozn. Učitel přestříhne tak, jak je naznačeno čarami v textu. (viz příloha I)</p> | <p>kapitola z knihy <i>Lev utekl: Opuštěný cirkus</i> (viz příloha I), rozstříhaná na jednotlivé části na lístečkách (pro každého žáka)</p> |
| <p>Domýšlení příběhu, vlastní psaní</p> <p>Žáci mají za úkol na volný list papíru samostatně vymyslet pokračování příběhu a napsat jej. Učitel obchází třídu a pomáhá žákům, kteří nevědí, jak příběh rozvinout, návodnými otázkami (např. Co bys dělal v tom případě ty? Co mohou děti udělat pro to, aby se zvířata v cirkuse najedla? Co ti přijde jako vhodné řešení této situace?)</p> <p>Pozn. Kapitola <i>Opuštěný cirkus</i> končí informací, kdy se děti (hlavní postavy) dozvídají, že jsou zvířata v cirkuse vyhladovělá, což se stává zápletkou příběhu a žáci na ni naváží.</p> | <p>papír (cvičný sešit), pero</p> |
| <p>Četba vlastních textů v kruhu</p> <p>Žáci se po dokončení sejdou v kruhu a kdo má zájem, přečte</p> | <p>papír s vlastním textem příběhu</p> |

| | |
|--|---|
| své dokončení příběhu třídy. Ostatní příběhy se vyvěsí ve třídě, aby byly k dispozici k samostatnému čtení. | |
| <p>Reflexe</p> <p>Žáci se zamyslí a vyzdvihnou jeden aspekt, v čem si myslí, že se jim dnes v hodině dařilo a na druhou stranu také to, co by mohli do příští hodiny zlepšit. Paní učitelka žáky vyvolává a oni odpovídají.</p> | - |

Mé doporučení a zkušenosti

Metodu *Čtení s předvídáním* jsem si s žáky vyzkoušela v rámci praxe ve druhém ročníku. Využila jsem tehdy jinou knihu i příběh, ale průběh aktivity jsem zvolila stejný. Musím konstatovat, že mě velmi překvapilo, jak kreativně žáci pracovali a co vše byli schopní vymyslet.

Myslím si, že v tomto ohledu je dětská mysl velmi bystrá, aktivní a originální, na rozdíl od dospělého jedince, kterému fantazie a kreativní myšlení již tolik neslouží. Pro učitele je dobré ji využít také z toho důvodu, že může objevovat jiné stránky svých svěřenců, kdy se mnohdy při této aktivitě projevují jindy ne příliš výrazní a aktivní jedinci.

2.7 Panovníci českých zemí

Příprava na tuto hodinu se zaměřuje na mezipředmětové vztahy. Jelikož se učivo vlastivědy ve čtvrté třídě věnuje také českým panovníkům rodu Přemyslovců, Lucemburků i Habsburků, vybrala jsem knihu *Panovníci českých zemí* od Martina Pitra, která přináší žákům nové zajímavé informace a zábavnou formou shrnuje ty již osvojené.

Pro tuto přípravu jsem využila metodu, již shledávám ideální při četbě těchto populárně-naučných textů. Žák si třídí poznatky, učivo si tím znovu uspořádá, rozšíří a přetváří si struktury poznatků. Jedná se o metodu *I. N. S. E. R. T.*

Příprava na vyučovací jednotku č. 7

| | |
|--------------------------|--|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Třídění informací v textu, Přemysl Otakar II. |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák posoudí informace v textu z hlediska jeho dosavadních vědomostí. Žák se pohybuje na internetu. Žák vyhledá informace na internetu a ověří si jejich zdroje. |
| Užité metody RWCT | I. N. S. E. R. T. |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy <i>Panovníci českých zemí: Přemysl Otakar II.</i> (viz příloha J), papírová koruna, židle, tužka, mobilní telefon (popřípadě školní tablet, počítač, notebook), interaktivní tabule |
| Užitá literatura | PITRO, Martin. <i>Panovníci českých zemí</i> . 2. vydání. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2018. ISBN 978-80-253-3907-7. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|---|---|
| <p>Motivace – Aktivita „Hádej kdo jsem“</p> <p>Žáci si dosavadní poznatky o českých panovnících zopakují aktivitou „Hádej kdo jsem“. Vyučující umístí do přední části třídy židli a připraví papírovou korunu. Dobrovolníci se hlásí a na chvíli se z nich stávají vladaři, usednou na židli a vezmou si na hlavu korunu. Několika málo informacemi se panovník popíše a ostatní žáci hádají, o koho se jedná. Na konci vyučující zmíní charakteristiku Přemysla Otakara II., a tím žákům napoví, že se jím budou v této hodině zabývat.</p> | <p>židle, papírová koruna</p> |
| <p>Samostatná četba + I. N. S. E. R. T.</p> <p>Žáci si samostatně přečtou kapitolu o Přemyslu Otakarovi II., při četbě uplatňují metodu I. N. S. E. R. T. a tužkou značí jednotlivé informace v textu následujícím způsobem:</p> <p>„√“ značí informace, které již znal „+“ značí nové informace „-“ znamená nesouhlas či rozpor přečtené informace s dosavadními poznatky „?“ značí, že dané informaci dobře neporozuměl.</p> | <p>kapitola z knihy <i>Panovníci českých zemí: Přemysl Otakar II.</i> (viz příloha J) pro každého žáka, tužka</p> |
| <p>Dohledávání informací</p> <p>Žáci nyní dohledávají doplňující informace k přečtenému textu podle značek. Ty, které označili symbolem „+“, „-“ a „?“ prověří prostřednictvím jiných zdrojů (internet, učebnice). Označené „√“ ponechají.</p> | <p>učebnice, mobilní telefon (tablet, počítač, notebook), text z knihy, tužka</p> |
| <p>Diskuse – Zdroje informací, ověření zdrojů</p> <p>Vyučující vždy určí značku, kterou se budou aktuálně zabývat. Začne informacemi, které byli žákům jasné, žáci se hlásí, sdělují, co mají zapsáno. Postupují dále a zaměřují se s žáky na zdroje, kde si informace ověřovali. Vysvětlují si, kde dohledat zdroje informací na internetu, problematiku anonymních stránek atd.</p> | <p>interaktivní tabule</p> |

| | |
|---|---|
| Pedagog promítá postup na tabuli a diskutuje jejich pozitiva a negativa s žáky. Vedou také rozhovor o tom, jaká jsou úskalí internetových zdrojů a kde čerpat ověřené zdroje. | |
| <p>Reflexe</p> <p>Žáci shrnou nové informace o Přemyslu Otakarovi II., které se dozvěděli v hodině. Zhodnotí také, co nového se dozvěděli o dohledávání zdrojů a ověřování si informací na internetu. Pedagog se ptá, k čemu je dobré si informace umět ověřit. Žáci odpovídají.</p> | - |

Mé doporučení a zkušenosti

Myslím, že metoda *I. N. S. E. R. T.* je jedna z neúčinnějších z výše zmíněných, jelikož si při ní žák systematicky třídí informace a posléze s nimi aktivně pracuje, ověřuje je apod. Já osobně jsem se s metodou ve výuce prozatím nesešla, ale jsem si jistá, že ji ve svém budoucím zaměstnání zcela jistě využiji.

Dle mého názoru je metodu vhodné aplikovat až v druhém období prvního stupně, tedy nejdříve právě ve čtvrtém ročníku základní školy. Pro žáky nižších tříd by mohla být příliš obtížná kvůli množství značek a jejich významu. Lze ji ale opět upravit i pro mladší žáky a značky omezit pouze na „√“ = „informaci znám“ a „+“ = „informace je pro mne nová“. V pokročilejším stádiu pro žáky tato metoda alespoň nebude zcela nová.

2.8 Vynálezce Alva

Kniha, která osloví všechny žáky, kteří mají v oblíbě objevování, dobrodružství a vynálezy, nese název *Vynálezce Alva*. Napsala ji Klára Smolíková podle scénáře ke stejnojmennému seriálu ČT1, který vytvořila společně se svým manželem, Janem Smolíkem. Velmi podstatnou obrazovou část přidal Luděk Batěk.

Využijí téma vynálezů a spojí je s metodu *Pětilistku* a výtvarnými činnostmi. Tato hodina se dá využít jak při hodině českého jazyka, tak při výtvarné výchově, ideálně při spojení obou, jelikož dle mého názoru zabere dvě vyučovací jednotky.

Příprava na vyučovací jednotku č. 8

| | |
|--------------------------|---|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Podstatné informace v textu, Vynálezy |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák porovná filmové a knižní zpracování. Žák vymyslí podstatné informace vypovídající o kresbě. Žák spolupracuje ve dvojici. |
| Užité metody RWCT | Pětilístek |
| Časový rozsah | 90 minut |
| Pomůcky | obrázek z knihy <i>Vynálezce Alva: Včas ve škole</i> (viz příloha K), papír do dvojice, menší papírek do dvojice, pero, interaktivní tabule video: https://decko.ceskatelevize.cz/vynalezce-alva |
| Užitá literatura | SMOLÍKOVÁ, Klára. <i>Vynálezce Alva</i> . 2. vydání. Ilustroval Luděk BARTA. Praha: Česká televize, 2016. Edice České televize. ISBN 978-80-7404-192-1. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|---|--|
| <p>Motivace – rozhovor o vynálezcích a vynálezech</p> <p>Učitel s žáky vede rozhovor na téma vynálezy a jejich vynálezci. Zmíní s žáky ty nejznámější vynálezce a důvod, proč jejich vynálezy tolik ovlivnily život lidí, a staly se tak významnými (např. A. G. Bell, T. A. Edison, Prokop Diviš, ...).</p> | - |
| <p>Video stejnojmenného seriálu, porovnání s knihou</p> <p>Paní učitelka pustí žákům díl <i>Včas ve škole</i> ze stejnojmenného seriálu, který má stejný děj jako kapitola v knize. Žáci se dozví příběh, kde Alva vytvoří vynález pro cestování v čase. Vyučující promítne žákům na interaktivní tabuli úryvek z knihy – popsaný obrázek vynálezu. Žáci porovnají, zda obrázek odpovídá seriálovému zpracování.</p> | interaktivní tabule, video, obrázek z knihy <i>Vynálezce Alva: Včas ve škole</i> (viz příloha K) |
| <p>Kresba vlastního vynálezu, práce ve dvojici</p> <p>Žáci mají ve dvojici za úkol vymyslet a nakreslit svůj vynález, který by byl prospěšný, zábavný či nápomocný, ale může být nereálný. Fantazii se meze nekladou. Učitel musí zdůraznit, že je to pouze hra, nejedná se o reálně proveditelný vynález.</p> | papír, pastelky |
| <p>Pětílístek, popis vynálezu</p> <p>Svůj vynález poté žáci popíší na jiný papír metodou pětílístku, kde shrnou, co daný přístroj dělá, jaký je, a jak se nazývá. Učitel žáky upozorní, aby se pětílístek co nejvíce shodoval s obrázkem.</p> | malý papírek, pero |
| <p>Spojování pětílístku s obrázkem</p> <p>Vyučující následně rozmístí pětílístky i obrázky vynálezů s popisem různě po třídě. Celá třída se zvedne z lavic, zapojí se a snaží se přiřadit správné pětílístky k obrázkům vynálezů a přinést je do přední části třídy. Podmínkou je, aby žáci nepřihazovali právě jejich obrázky a pětílístek.</p> | kresby vynálezů, papírky s pětílístky |

| | |
|---|--|
| <p>Kontrola, vyhodnocení nejlepšího vynálezu</p> <p>Následně proběhne společná kontrola v kruhu, zda jsou přiřazeny obrázky a pětilístky správně. Autoři vynálezů mohou ještě dodat informace navíc, které se do pětilístku nevešly. Společně třída poté zvolí nejpovedenější vynález.</p> | <p>kresby vynálezů, papírky s pětilístky</p> |
|---|--|

Mé doporučení a zkušenosti

Své zkušenosti s metodou *Pětilístek* jsem již popsala výše, proto se vyjádřím pouze k hodině samotné. Jelikož se jedná o oddechovější tvůrčí hodinu, zvolila jsem zde práci ve dvojicích, aby pro žáky nebyla stresující a ti, kteří neoplývají kreativními schopnostmi, mohli být pod vedením těch více tvůrčích spolužáků.

Hodinu jsem neměla možnost odučit, ale myslím si, že by zejména vynalézavé žáky velmi zaujala. Netradičním způsobem je rozvíjí hned v několika oblastech, jak v českém jazyce a slovní zásobě, tak v kreativité a výtvarné výchově. V neposlední řadě by si při ní užili i mnoho legrace. Jsem toho názoru, že když se propojí zábava s učením, je to ideální stav, který se nedá praktikovat každý den, ale pro zpestření školních dnů je velmi vítaný.

2.9 Zhoubné houby

Ve čtvrtém ročníku se v přírodovědě objevuje také téma hub. Skvělou knihou, která přibližuje mladším žákům ty jedlé i jedovaté, je kniha *Zhoubné houby*. Zatím jsem se s ní nesetkala ve výuce ani o ní není mezi učiteli povědomí, ale mě samotnou velmi zaujala. Vypráví příběh o Jonášovi s Adélkou, sourozencích, kteří jedou na prázdniny k dědečkovi, který je vášnivý houbař a s houbami je seznamuje. Toto dílo dětské literatury napsal Radomír Socha a ilustrovala ji Eva Chupíková.

Ve vyučovací jednotce jsem využila v motivační části hodiny metodu *Myšlenková mapa*, která učiteli napoví, jaké znalosti žáci o tématu mají a zda jsou správně strukturované.

Příprava na vyučovací jednotku č. 9

| | |
|--------------------------|--|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Vyhledávání informací v textu, Houby |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák spolupracuje ve skupině. Žák z textu formuluje důležitá reálná fakta. |
| Užité metody RWCT | Myšlenková mapa |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitoly z knihy <i>Zhoubné houby: Snídaně ve veráku</i> <i>Zrzounka, Tajemství inkoustových hub, Divočáci na laných žebřicích, Holubinky – květy lesa</i> (viz příloha L), čtvrtka A4, pastelky, pero, papír |
| Užitá literatura | SOCHA, Radomír. <i>Zhoubné houby</i> . Ilustrovala Eva CHUPÍKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0147-2 |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Myšlenková mapa ve skupině (motivace)</p> <p>Učitel žáky rozdělí na skupiny po čtyřech. Zadá téma houby a nechá je tvořit myšlenkovou mapu. Žáci by již měli znát mnohé informace o tématu.</p> | <p>papír, pero</p> |
| <p>Prezentace myšlenkové mapy, rozhovor</p> <p>Každá čtveřice žáků předstoupí před třídu a odprezentuje svou myšlenkovou mapu. Vyučující se v mapě zaměří na konkrétní názvy hub a na rozdělení: jedlé, nejedlé a jedovaté, klade na toto téma otázky.</p> | <p>vytvořené myšlenkové mapy</p> |
| <p>Samostatné čtení kapitoly z knihy</p> <p>Žáci samostatně potichu čtou kapitolu z knihy. Každá skupina dostane k přečtení kapitolu o jiné houbě, ale členové skupiny čte samostatně, svým tempem.</p> | <p>kapitoly z knihy <i>Zhoubné houby:</i> <i>Snídaně ve veráku</i> <i>Zrzounka, Tajemství inkoustových hub,</i> <i>Divočáci na lanýžích, Holubinky – květy lesa (viz příloha L)</i></p> |
| <p>Shrnutí informací, tvorba plakátu</p> <p>Žáci mají ve skupině (členů je tolik, aby se rovnoměrně rozdělili do 4 skupin) za úkol vytvořit malý plakát na čtvrtku A4 s obrázkem houby a 5 větami o ní, jež se dozvěděli v knize. Jaké informace do popisu zapojit jim napoví otázky na konci kapitoly.</p> | <p>čtvrtka A4, pastelky, pero</p> |
| <p>Představení plakátu třídě + reflexe skupin</p> <p>Žáci si ve skupině zvolí mluvčího a ten popíše, o které houbě četli, a co nového se dozvěděli.</p> <p>Skupiny se ústně zhodnotí svou práci, zda pracovali všichni členové aktivně, respektovali se při práci atd.</p> | <p>vyrobený plakát</p> |

| | |
|--|--|
| Vytvořené plakáty se vystaví ve třídě spolu s myšlenkovými mapami. | |
|--|--|

Mé doporučení a zkušenosti

Metoda *Myšlenková mapa* je dle mého názoru velmi univerzální a využitelná hned v několika předmětech, jako je vlastivěda, přírodověda, ale také informatika. V dnešní době existují programy, které nabízí tvorbu elektronické myšlenkové mapy. Díky nim může vyučující propojit informatiku s probíraným tématem jiného předmětu.

Myšlenkovou mapu jsem s žáky v rámci studia ani práce asistentky s žáky nepropraktikovala, ale sama jsem se s ní mnohokrát setkala a pravidelně ji využívám při svém vlastním učení, abych si utřídila informace a poznatky.

Myslím si, že je vhodné s žáky metodu využívat i jako formu zápisu s vidinou většího vhledu do struktur probírané látky, vztahů mezi termíny a chápání nadřazenosti a podřazenosti.

2.10 Co má klokan ve vaku, aneb Jak zvířata vychovávají svá mláďata

Linh Dao, úspěšná ilustrátorka spolupracující s několika autorkami přispěla svou kreativitou a grafickými dovednostmi také ke knížce *Co má klokan ve vaku, aneb Jak zvířata vychovávají svá mláďata*, autorky Pavly Hanáčkové. Kniha je plná zajímavostí ze zvířecího světa doplněná o krásné ilustrace, které žákům text přiblíží.

Využijí metodu *V. CH. D.*, neboli Víím, Chci vědět, Dozvěděl jsem se. Nabízí vhléd nejen do poznatků žáka, ale také se učitelé naskýtá možnost sledovat zájem jednotlivých žáků o téma a učení celkově.

Příprava na vyučovací jednotku č. 10

| | |
|--------------------------|---|
| Ročník | 4. |
| Předmět | Český jazyk – čtení, literatura |
| Téma | Vyhledávání informací v textu, Kukačka obecná |
| Cíl(e) hodiny | Žák porozumí čtenému textu. Žák vyhledá informace na internetu. Žák se zajímá o další informace. |
| Užité metody RWCT | V. CH. D. |
| Časový rozsah | 45 minut |
| Pomůcky | kapitola z knihy <i>Co má klokan ve vaku, aneb jak zvířata vychovávají svá mláďata</i> : Kukačka obecná (viz příloha M), papír, pero, pracovní list (viz příloha N), video (poslech): https://www.youtube.com/watch?v=8O6_Zv2XZ0k |
| Užité literatura | DAO, Linh a Pavla HANÁČKOVÁ. <i>Co má klokan ve vaku, aneb, Jak zvířata vychovávají svá mláďata</i> . V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05107-9. |

| Činnosti a aktivity | Pomůcky |
|--|---|
| <p>Motivace – poslech, stanovení osobního cíle</p> <p>Učitel pustí video na poznávání zvířat podle zvuku. Žáci na papír píší, o jaké zvíře si myslí, že se jedná. Vyučující poté žákům prozradí, že pod číslem 5 se nachází téma dnešní hodiny – kukačka obecná.</p> <p>Učitel zadá žákům úkol, aby si sami sobě stanovili svůj osobní cíl pro tuto hodinu, něco v čem se chtějí při práci zlepšit. Cíl napíší na tentýž papír.</p> | <p>papír, pero, video</p> |
| <p>V. CH. D. – skupinová práce, společná diskuse</p> <p>Žáci se ve skupině poradí, co o tématu již ví, a to zapíší na papír.</p> <p>Poté učitel aktivitu zastaví a vyvolává jednotlivé skupiny a zapisuje pod sloupec „V“ na tabuli, co si zapsali. Ještě před tím ale nechá reagovat ostatní skupiny, zda s tím souhlasí.</p> <p>Pokud zde učitel s žáky narazí na nějaké rozepře či nejasnosti, zapíše k výroku otazník a připiše ho do druhého sloupce pod písmeno „CH“.</p> | <p>papír, pero</p> |
| <p>V. CH. D. – samostatná práce</p> <p>Žáci nyní samostatně pracují s kapitolou o kukačce obecné a pracovním listem, kam zapisují do tabulky informace.</p> <p>Následuje společná diskuse, zapisování na tabuli a reflexe.</p> | <p>kapitola z knihy pro každého žáka (viz příloha M), pracovní list (viz příloha N)</p> |
| <p>Práce s tabulkou V. CH. D. a internetem</p> <p>Žáci poté informace pod sloupečkem CH. dohledají na internetu, jelikož je chtějí prověřit či se dozvědět něco více.</p> | <p>mobilní telefony (školní tablety, notebooky)</p> |
| <p>Prezentace nových poznatků</p> <p>Ti žáci, kteří vyhledali na internetu další zajímavé informace je přednesou třídě.</p> | <p>-</p> |

| | |
|--|--|
| Na závěr proběhne reflexe, učitel vyzve žáky, aby se hlásili a odpovídali na otázky: Dařilo se ti splnit | |
| <p>Reflexe stanoveného osobního cíle</p> <p>Učitel vyzve žáky, aby si přečetli jimi stanovený cíl a zhodnotili, zda ho dosáhli, či nikoli. Kdo chce, může se o svůj cíl i jeho míru naplnění podělit s ostatními.</p> | |

Mé doporučení a zkušenosti

Metodu *V. CH. D.* jsem si též měla možnost vyzkoušet v rámci mého studia v předmětu didaktika českého jazyka v rámci on-line výuky a musím konstatovat, že pro mne byla vcelku náročná a mnohdy jsem se nemohla rozhodnout, do kterého sloupečku mám informaci napsat. Vyučující tohoto předmětu nás ovšem ujistila, že pokud jsou žáci s tabulkou zvyklí pracovat a v při prvních zkušenostech probíhá společná práce třídy s učitelem, problematické pro ně metoda nebývá.

Závěr

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické, jsem popsala tradiční přístup ve výuce a s ním spojené metody, jež se ve vyučovacím procesu používají v současném školství nejčastěji. Dále jsem navázala inovativními metodami, které spadají pod konstruktivistický koncept výuky, jež jsem porovnála s transmisivní, tradiční koncepcí. Zmiňuji hlavní rozdíly v přístupu k výuce samotné i vztah mezi učitelem a žákem a jejich roli ve vyučovacím procesu. V neposlední řadě věnuji kapitoly Programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který definoval metody kritického usuzování, jejichž popis tvoří poslední kapitolu teoretické části. Vybrala jsem ty metody, které shledávám nejefektivnějšími ve vyučovacím procesu.

Cílem praktické části diplomové práce bylo nabídnout učitelům prvního stupně přípravy na vyučovací jednotky s využitím metod kritického myšlení pro výuku českého jazyka ve čtvrtých třídách základních škol. Ze svého pohledu jsem cíl mé práce splnila, vytvořila jsem různorodé přípravy na vyučovací jednotky hodin literární výchovy. Využila jsem v nich řadu zmíněných metod z teoretické části diplomové práce, volila jsem pečlivě prostudovanou dětskou literaturu, o které jsem se nejprve přesvědčila, že se jedná o kvalitní díla a v neposlední řadě jsem se snažila vybrat takové, které žáky zaujmou. Ke každé přípravě na hodinu českého jazyka byly přidány mé doporučení a zkušenosti s danou metodou, které měly zlepšit představu o realitě využití těchto metod.

Pevně doufám a věřím, že i přesto, že materiálů i zdrojů inspirace k využití výukových metod kritického usuzování již existuje značné množství, bude má práce přínosem a najde si své čtenáře a adresáty, kterými mohou být zejména budoucí či současní učitelé základních škol.

V posledních řádcích mé práce bych ráda apelovala a obrátila se na všechny pracovníky základních škol, abychom se soustředili na kvalitní výuku žáků a nezastávali pouze konzervativní ověřené koncepce, ale byli otevřeni též novým pohledům na vyučovací proces. Často se tyto dva pedagogické „tábory“ staví proti sobě, ale já jsem přesvědčená, že největší úspěch a cíl školství tkví v hledání rovnováhy mezi tradiční koncepcí, která se drží Komenského nadčasových zásad, ale taktéž se nebrání inovativním přístupům a metodám.

Seznam použité literatury

- BAKONYI SELINGEROVÁ, Ludmila. *O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky*. Ilustrovala Eliška ANDĚLOVÁ. Praha: Pointa, 2019. ISBN 978-80-907505-0-0.
- BERTRAND, Yven. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČTVRTEK, Václav. *Lev utekl*. Ilustroval Ondřej SEKORA. Praha: Amulet, 2000. Bajaja. ISBN 80-86299-33-3.
- DAO, Linh a Pavla HANÁČKOVÁ. *Co má klokan ve vaku, aneb, Jak zvířata vychovávají svá mláďata*. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05107-9.
- FALTÝN, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021, [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- GOSCINNY, René. *Nové Mikulášovy patálie*. Ilustroval Jean-Jacques SEMPÉ. Praha: Albatros, 2005. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-01711-3.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ, a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a Martin SKUTIL. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.
- LINDGREN, Astrid. *Lotta z Roštácké uličky*. 3. vyd. Ilustrovala Alena LADOVÁ. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01724-5.

- MACEK, Zdeněk. *Obráz jako didaktický prostředek*, *Pedagogika*. 1984. č.3.
- MALÝ, Radek. *Příhody matky Přírody*. Ilustrovala Nikola HOŘENÍ. Praha: Meander, 2014. ISBN 978-80-87596-44-9
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MEYER, H. *Unterrichtsmethoden I, II*. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Skriptor, 2000.
- NĚMCOVÁ, Božena. *Pohádky a pověsti*. upravila Erika Vavřichová. Praha, 1998. ISBN 80-7181-227-7.
- OKOŇ W. *K základům problémového vyučování*. Praha: SPN, 1966.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PITRO, Martin. *Panovníci českých zemí*. 2. vydání. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2018. ISBN 978-80-253-3907-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SMOLÍKOVÁ, Klára. *Vynálezce Alva*. 2. vydání. Ilustroval Luděk BÁRTA. Praha: Česká televize, 2016. Edice České televize. ISBN 978-80-7404-192-1.
- SOCHA, Radomír. *Zhoubné houby*. Ilustrovala Eva CHUPÍKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0147-2
- STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je to kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1997a. 38 s.
- STEELOVÁ, Jeannie, L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1997b.
- STEELOVÁ, Jeannie, L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007a.
- STEELOVÁ, Jeannie, L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007b.

STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení, 2007c.

STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VI, Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha: Kritické myšlení, 2007d.

STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VII, Dílna čtení: vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007e.

STEELOVÁ, Jeannie, L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII, Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, 2007f.

ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2006. Dostupné z: <https://theses.cz/id/bfv5v6/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha, 2007. ISBN 978-80-72290-315-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

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

Seznam příloh

- příloha A – kapitola z knihy *Lota z Roštácké uličky: Jedeme na výlet*
(Lindgrenová, 2005, str. 28–37)
- příloha B – kapitoly z knihy *Mikulášovy patálie: Návrat z prázdnin*
(Goscinny, 2005, str. 12–17)
- příloha C – pracovní list: *Podvojný deník*, (vlastní tvorba)
- příloha D – kapitola z knihy *O nebi a zemi, aneb meteorologické pohádky: Hvězdy*,
(Bakonyi Selingerová, 2019, str. 20–27)
- příloha E – pracovní list: *Pětilistek* (vlastní tvorba)
- příloha F – kapitola z knihy *Pohádky a pověsti: Jak se Honza učil latinsky*
(Němcová, 1998, str. 114–116)
- příloha G – kapitola z knihy *Příhody matky Přírody: Proč stromy nemluví*
(Malý, 2014, str. 35–39)
- příloha H – pracovní list: *Rybí kost*, (vlastní tvorba)
- příloha I – kapitola z knihy *Lev utekl: Opuštěný cirkus*
(Čtvrtek, 2000, str. 9–14)
- příloha J – kapitola z knihy *Panovníci českých zemí: Přemysl Otakar II.*
(Pitro, 2018, str. 24–25)
- příloha K – obrázek z knihy *Vynálezce Alva: Včas ve škole*
(Smolíková, 2016, str. 27)
- příloha L – kapitoly z knihy *Zhoubné houby*:
(Socha, 2012)
- Snídaně veveráka Zrzounka*, (str. 18–23)
- Tajemství inkoustových hub*, (str. 28–31)
- Divočáci na lanýžích*, (str. 78–82)
- Holubinky – květy lesa*, (str. 50–55)

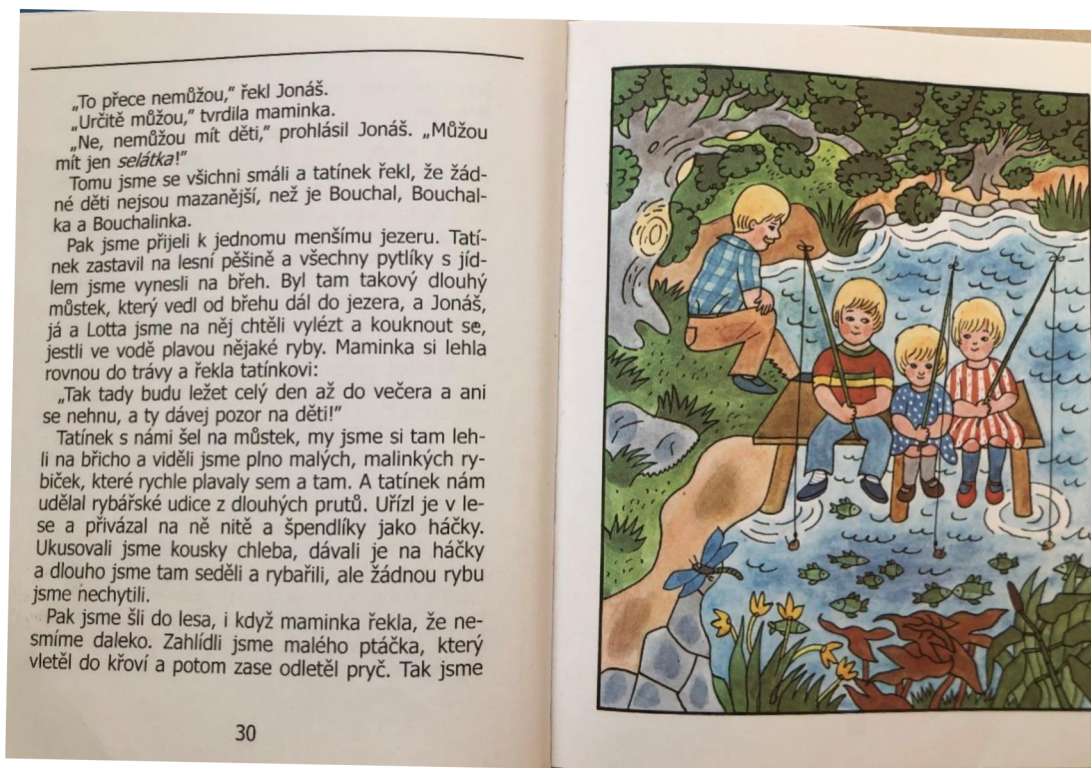
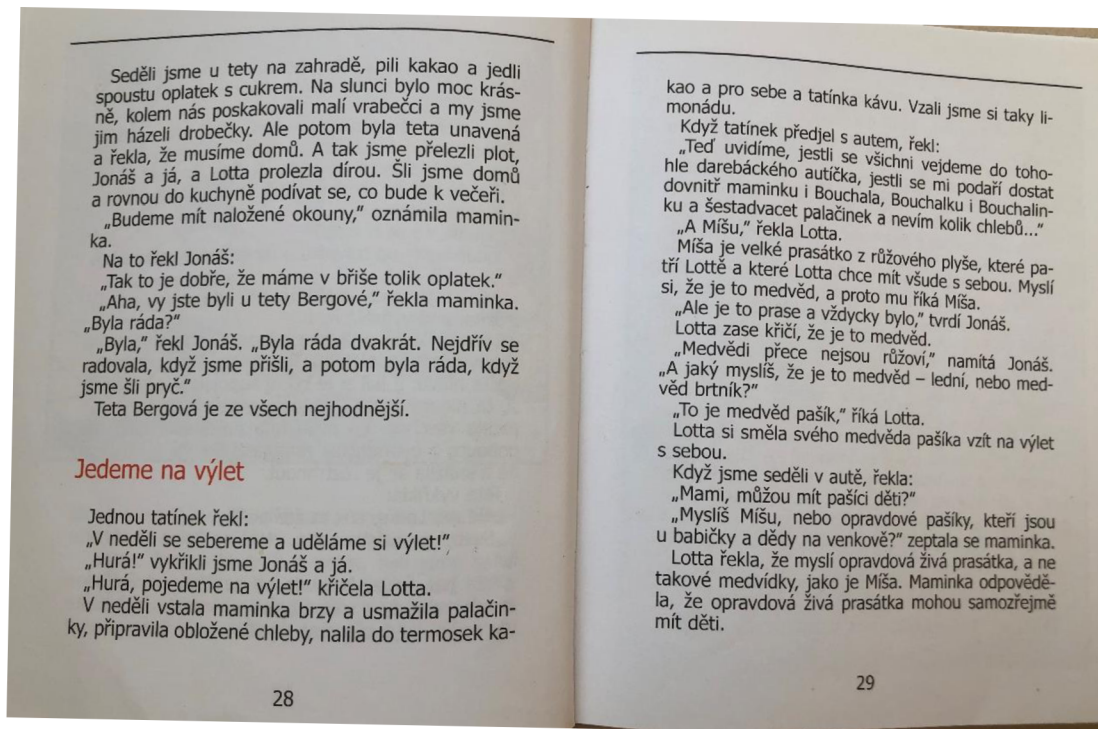
příloha M – kapitola z knihy *Co má klokan ve vaku: Kukačka obecná*

(Dao & Hanáčková, 2018, str. 19)

příloha N – pracovní list: *V. CH. D.*, (vlastní tvorba)

Přílohy

Příloha A



se tam šli podívat a v tom křoví mezi větvemi, skoro úplně dole u země, bylo ptačí hnízdo se čtyřmi malými modrými vajíčky. Byla to nejhezčí vajíčka, co jsem kdy viděla. Lotta tam chtěla zůstat a dívat se na hnízdo celou dobu. Držela taky Míšu, aby se mohl podívat. Ale Jonáš a já jsme věděli o stromě, na který by se dalo dobře šplhat, stál zrovna vedle. Chtěli jsme tedy k němu a vylézt na něj, Lotta proto musela s námi, i když se jí nechtělo.

Já se nebojím šplhat na stromy a Jonáš taky ne. Zato Lotta ano. Pomohli jsme jí vylézt jenom kousíček nahoru a ona se dala do křiku:

„Pusťte mě dolů, pusťte mě dolů!“

A když byla dole, podívala se zlostně na strom a řekla:

„To je bláznovství, lézt na takovéhle stromy.“

Potom zavolala maminka, abychom šli jíst, a my utíkali zpátky k jezeru. Maminka už měla v trávě prostřený igelitový ubrus, a na něm dokonce petrklíče ve skleničce; taky už nachystala všechny obložené chleby, palačinky a vůbec všechno.

Seděli jsme v trávě a jedli. Je to mnohem zábavnější než sedět u stolu. Palačinky nám moc chutnaly, protože na nich byl džem s cukrem. Chleby byly taky dobré. Nejvíc mi chutnaly ty s karbanátkem a Jonášovi ty s vajíčkem a kaviárem, tak jsme si je měnili: on dostal moje s kaviárem a já jeho s karba-

nátkem. Lottě chutnaly nejvíc všechny a nechtěla měnit s nikým. Lotta toho sní spoustu. Jenom jednou, když byla nemocná, neměla chuť k jídlu a maminka to moc mrzelo. Tak Lotta řekla večer, když se měla před spaním pomodlit:

„Milý Pane Bože, dej, ať dnci zase jíst. Ale ne rybí karbanátky!“

Dostali jsme každý porci limonády, Jonáš, Lotta a já. Lotta sebrala na břehu trochu písku a nasypala si ho do sklenice. Když jsme se jí ptali, proč to dělá, řekla, že chce jen vyzkoušet, jak to chutná.

Po jídle se tatínek natáhl do trávy a prohlásil:

„To je na slunci krásně. Myslím, že si trochu zdřímnu. Děti se musí na chvíli ohlídat samy. Ale na můstek nesmíte, abyste věděli!“

Nešli jsme na můstek. Kousek dál byl u jezera kopeček, vysoký tak akorát, a na ten jsme vylezli.

Jonáš řekl, že nám ukáže, co dělá tatínek, když si potopí hlavu.

„Tohle,“ řekl, vytáhl ruce do výšky a trochu poskočil. A představte si, skutálel se do jezera, i když to samozřejmě nechtěl. A ke všemu nám maminka předtím přikázala, že se ještě nesmíme koupat, protože je voda moc studená.

Jonáš se potopil a já s Lottou jsme křičely, co jsme mohly. Pak jsem popadla větev, která tam na kopečku ležela, a když se Jonáš zase vynořil, chytil se

jí a držel se. A Lotta se smála. Hned potom přiběhli tatínek s maminkou a tatínek vytáhl Jonáše z vody.

„Cos to dělal, Jonáši?“ řekla maminka, když celý promočený vylezl na břeh.

„Chtěl nám ukázat, co dělá tatínek,“ řekla Lotta a strašlivě se Jonášovi smála. „Protože má tak legrační kalhoty,“ řekla.

Jonáš si musel všechno oblečení svičnout a maminka ho rozvěsila na strom, aby uschlo. Ale když jsme měli jet domů, nebylo ještě suché, tak se musel zabalit do deky. A tomu se Lotta smála taky. Jenže potom jí smích přešel. Když už jsme měli jet, nemohli jsme najít Míšu. Hledali jsme a hledali všude, ale Míša byl pryč a maminka řekla, že musíme odjet bez něho. Lotta křičela ještě víc, než když Jonáš spadl do jezera.

„Míša může prožít krásnou a příjemnou noc v lese docela sám,“ těšil ji tatínek. „A zítra se sem vrátím a najdu ho.“

Jenže Lotta křičela dál:

„Může přijít ježibaba a Míšu vystrašit!“

„Kdyby se Míša potkal s ježibabou, tak by z něj měla jistě větší strach než on z ní,“ řekl tatínek.

„Pamatuješ si, kdy jsi ho měla naposled?“ ptala se maminka.

Lotta se zamyslela.

„Ve dvanáct,“ řekla.



Byla to pustá lež, protože se v hodinách ani trošku nevyzná. Tatínek říká, že je Lotta strašně dítě, že je schopná říct cokoli.

Já si ale vzpomněla, že když jsme byli u ptačího hnízda, ještě Míšu měla. Šli jsme tedy všichni ke stromu na šplhání, protože já s Jonášem jsme vědě-



li, že ptačí hnízdo je hned vedle.

Miša tam opravdu seděl. Lotta ho popadla, dala mu pusu na rypáček a řekla:

„Mišánku, tak tys byl celou dobu tady a díval ses na ta hezounká vajíčka?“

Jonáš řekl, že ta ubohá ptačí maminka se jistě celý den neodvážila vrátit se ke svým vajíčkům, protože medvědi pašici jsou nejhorší strašáci ptáků, které zná.

To Lottu rozhněvalo a řekla:

„Miša se ničeho nedotkl. Jenom seděl a na vajíčka se díval!“

Potom jsme jeli domů a Jonáš byl celou dobu zabalený v dece.

Večer přišli maminka a tatínek jako obvykle do našeho pokoje dát nám dobrou noc. Tatínek se zastavil u Lottiny postýlky, kde ležela se svým ušmudlaným Mišou.

„No, Bouchalinko,“ řekl, „copak bylo z celého dne nejveselejší? Jistě to, když jsme našli Mišu?“

„Ne, nejveselejší bylo, když Jonáš spadl do jezera,“ prohlásila Lotta.

Jedeme k babičce a dědovi

Když přijde léto, jezdíme s maminkou k babičce a dědovi na venkov. Tatínek tam přijíždí taky, když dostane dovolenou. Jezdíme vlakem, protože maminka neumí řídit auto.

„Musíte být ve vlaku hodní, aby s vámi maminka neměla potíže,“ řekl nám letos před odjezdem tatínek.

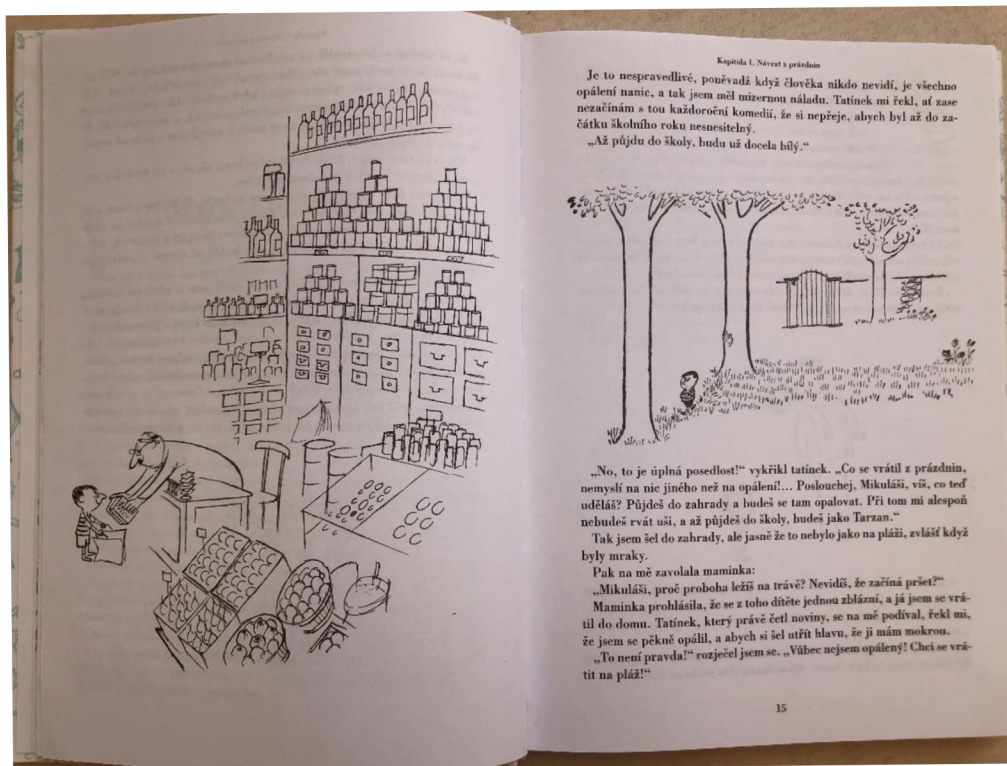
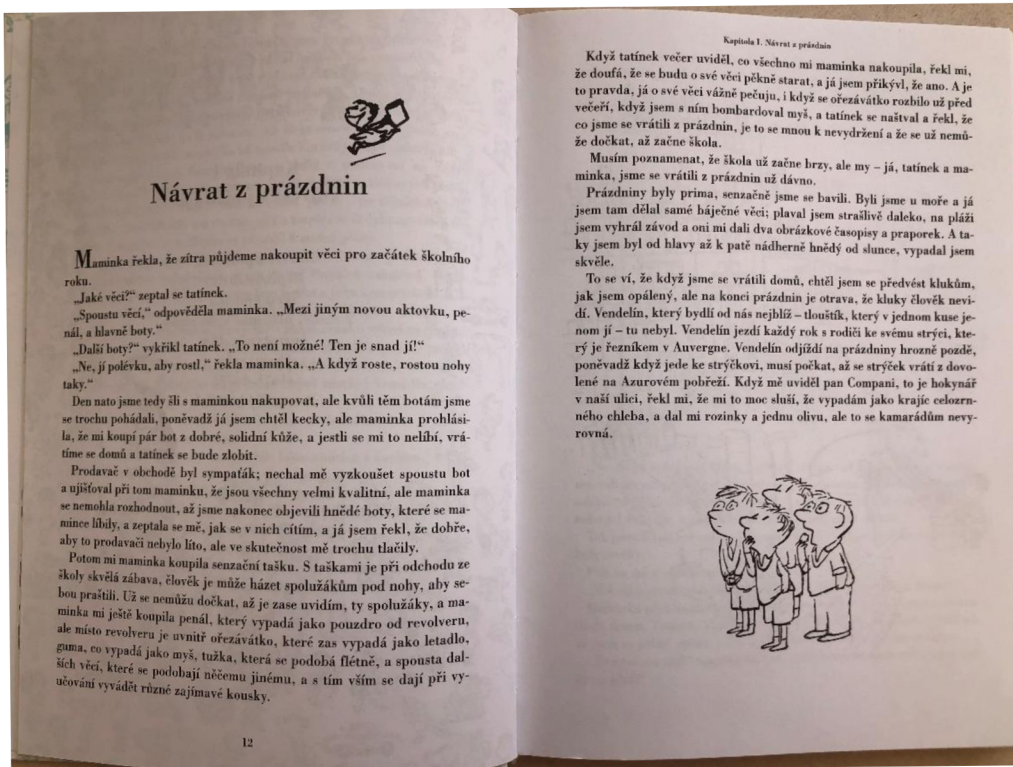
„Musíme být hodní jenom ve vlaku,“ dodal Jonáš.

„Ne, všude,“ řekl tatínek.

„Ty jsi přece řekl, že máme být hodní jenom ve vlaku,“ namítla Lotta.

Ale vlak se právě dal do pohybu, tak nám tatínek stačil jenom zamávat, my jsme zamávali jemu a volali na shledanou.

Příloha B





„Mikuláši!“ zvolal tatínek. „Udělej mi tu radost, chovej se normálně a nemhv hloupostí! Jinak půjdeš do svého pokoje bez večere. Rozuměl jsi?“

Tak jsem se dal do breku, řekl jsem, že je to nespravedlivé, že uteču z domova a půjdu na pláž klidně samotný, že radši umřu, než abych byl bílý jako syreček, a maminka přiběhla z kuchyně a řekla, že už toho má dost, poslouchat celý den křik, a jestli tohle má být výsledek prázdnin, pak raději příští rok zůstane doma a my s tatínkem ať si děláme o prázdninách, co chceme, ona o ně tolik nestojí.

„Vždyť jsi to byla ty, kdo trval na tom, abychom letos zase jeli k moři,“ odpověděl tatínek. „Já rozhodně nemůžu za to, že tvůj syn je rozmazlený a takhle vyvádí, a že když je doma, je prostě nesnesitelný!“

„Tatínek mi říkal, že když půjdu do zahrady, budu jako Tarzan,“ vysvětloval jsem mamince. „A já nejsem ani trochu opálený!“



Maminka se rozesmála a řekla mi, že jí připadám pořád ještě překně hnědý, že jsem její Tarzánek a že ve škole budu určitě nejopálenější ze všech. A pak mi řekla, abych si šel hrát do svého pokoje, že mě k večeru zavolá.

U stolu jsem se pokoušel tvářit uraženě, ale tatínek se na mě všelijak šklebil, nakonec to bylo bezva. Maminka upekla jablečný koláč.

Den nato nám pan Comani řekl, že se dnes mají vrátit Plátkovi. Pan a paní Plátkovi jsou naši sousedi, co bydlí hned vedle nás, a mají dceru, která je stejně stará jako já a jmenuje se Marie-Hedvika, má žluté vlasy a děsně hezké modré oči.

Dost to se mnou zamávalo, jelikož bych byl moc rád, kdyby mě Marie-Hedvika viděla takhle opáleného, ale tatínkovi jsem neřekl ani slovo, protože mě varoval, že jestli se ještě někdy zmíním o opálení, tak něco uvidím.

Poněvadž svítilo slunce, šel jsem do zahrady a čas od času jsem zaběhl do koupelny podívat se na sebe do zrcadla, ale vůbec jsem nehnědl, a tak jsem si pokaždé pomyslel, že to ještě jednou zkusím se zahradou, a jestli dál zůstanu bílý jako tvaroh, promluvíím o tom s tatínkem.

Právě když jsem znovu vyšel do zahrady, zastavilo před Plátkovíe domem auto se strašlivou spoustou zavazadel na střeše.

A potom z auta vystoupila Marie-Hedvika, a když mě uviděla, zamávala mi rukou na pozdrav.

A já byl najednou celý rudý.

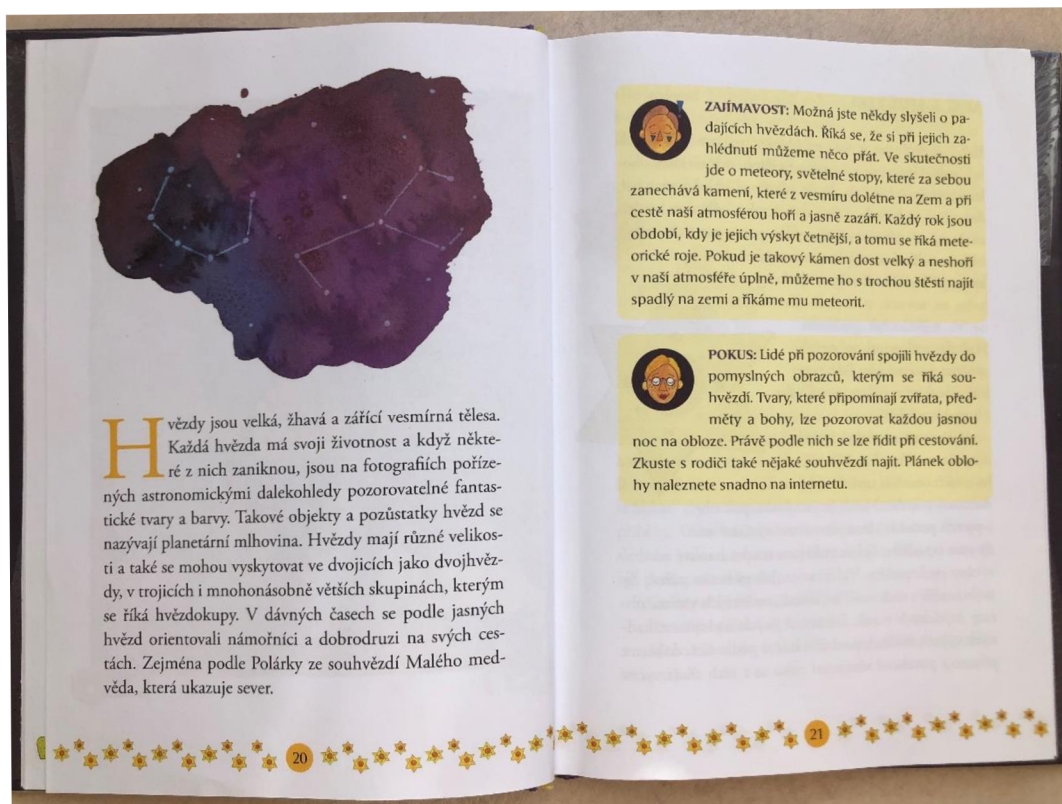


Podvojný deník

| CITÁT | VLASTNÍ KOMENTÁŘ |
|-------|------------------|
| | |



Příloha D



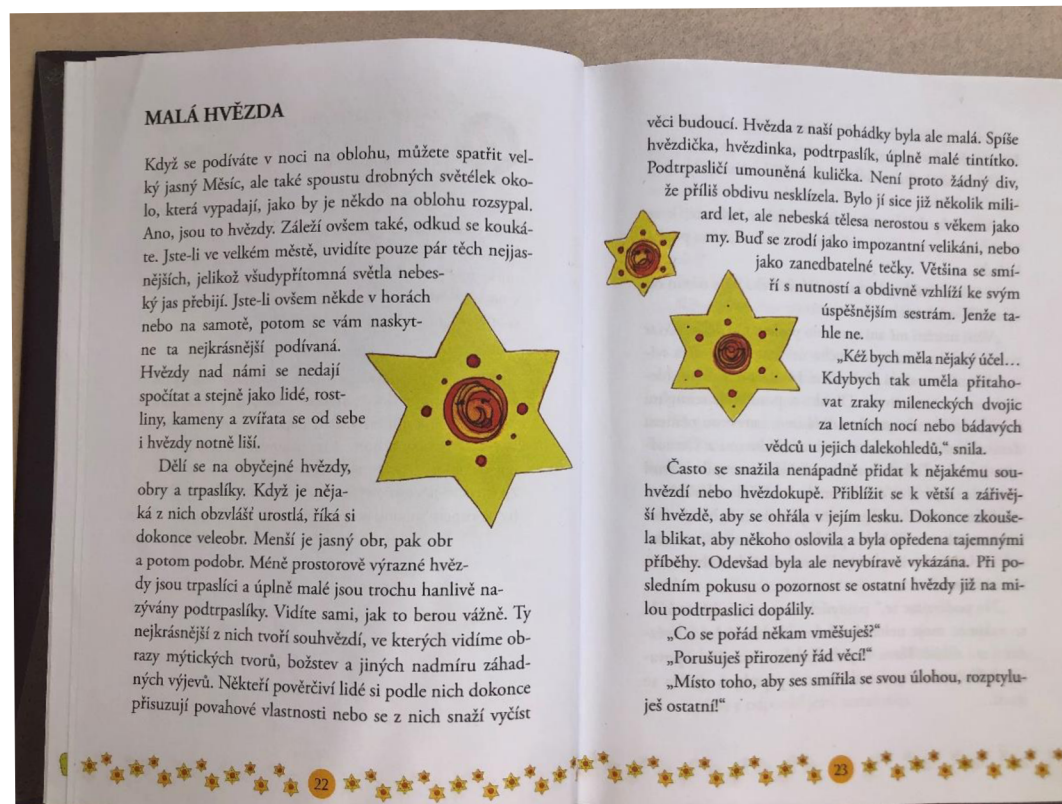
Hvězdy jsou velká, žhavá a zářící vesmírná tělesa. Každá hvězda má svoji životnost a když některé z nich zaniknou, jsou na fotografiích pořízených astronomickými dalekohledy pozorovatelné fantastické tvary a barvy. Takové objekty a pozůstatky hvězd se nazývají planetární mlhovina. Hvězdy mají různé velikosti a také se mohou vyskytovat ve dvojicích jako dvojhvězdy, v trojicích i mnohonásobně větších skupinách, kterým se říká hvězdokupy. V dávných časech se podle jasných hvězd orientovali námořníci a dobrodruzi na svých cestách. Zejména podle Polárky ze souhvězdí Malého medvěda, která ukazuje sever.



ZAJÍMAVOST: Možná jste někdy slyšeli o padajících hvězdách. Říká se, že si při jejich zahlédnutí můžeme něco přát. Ve skutečnosti jde o meteory, světelné stopy, které za sebou zanechávají kamení, které z vesmíru dolétne na Zem a při cestě naší atmosférou hoří a jasně zazáří. Každý rok jsou období, kdy je jejich výskyt četnější, a tomu se říká meteorické roje. Pokud je takový kámen dost velký a neshoří v naší atmosféře úplně, můžeme ho s trochou štěstí najít spadlý na zemi a říkáme mu meteorit.



POKUS: Lidé při pozorování spojili hvězdy do pomyslných obrazců, kterým se říká souhvězdí. Tvary, které připomínají zvířata, předměty a bohy, lze pozorovat každou jasnou noc na obloze. Právě podle nich se lze řídit při cestování. Zkuste s rodiči také nějaké souhvězdí najít. Plánek oblohy naleznete snadno na internetu.



MALÁ HVĚZDA

Když se podíváte v noci na oblohu, můžete spatřit velký jasný Měsíc, ale také spoustu drobných světel kolem, která vypadají, jako by je někdo na oblohu rozsypal. Ano, jsou to hvězdy. Záleží ovšem také, odkud se koukáte. Jste-li ve velkém městě, uvidíte pouze pár těch nejjasnějších, jelikož všudypřítomná světla nebeský jas přebijí. Jste-li ovšem někde v horách nebo na samotě, potom se vám naskytne ta nejkrásnější podívaná. Hvězdy nad námi se nedají spočítat a stejně jako lidé, rostliny, kameny a zvířata se od sebe i hvězdy notně liší.

Dělí se na obvyčejné hvězdy, obry a trpaslíky. Když je nějaká z nich obzvlášť urostlá, říká si dokonce veleobr. Menší je jasný obr, pak obr a potom podobr. Méně prostorově výrazné hvězdy jsou trpasličí a úplně malé jsou trochu hanlivě nazývány podtrpaslíky. Vidíte sami, jak to berou vážně. Ty nejkrásnější z nich tvoří souhvězdí, ve kterých vidíme obrazy mýtických tvorů, božstev a jiných nadmíru záhadných výjevů. Někteří pověřiví lidé si podle nich dokonce přisuzují povahové vlastnosti nebo se z nich snaží vyčíst

věci budoucí. Hvězda z naší pohádky byla ale malá. Spíše hvězdička, hvězdička, podtrpaslík, úplně malé tintítko. Podtrpasličí umoučená kulička. Není proto žádný div, že příliš obdivu nesklízela. Bylo jí sice již několik miliard let, ale nebeská tělesa nerostou s věkem jako my. Buď se zrodí jako impozantní velikáni, nebo jako zanedbatelné tečky. Většina se smíří s nutností a obdivně vzhlíží ke svým úspěšnějším sestram. Jenže takhle ne.

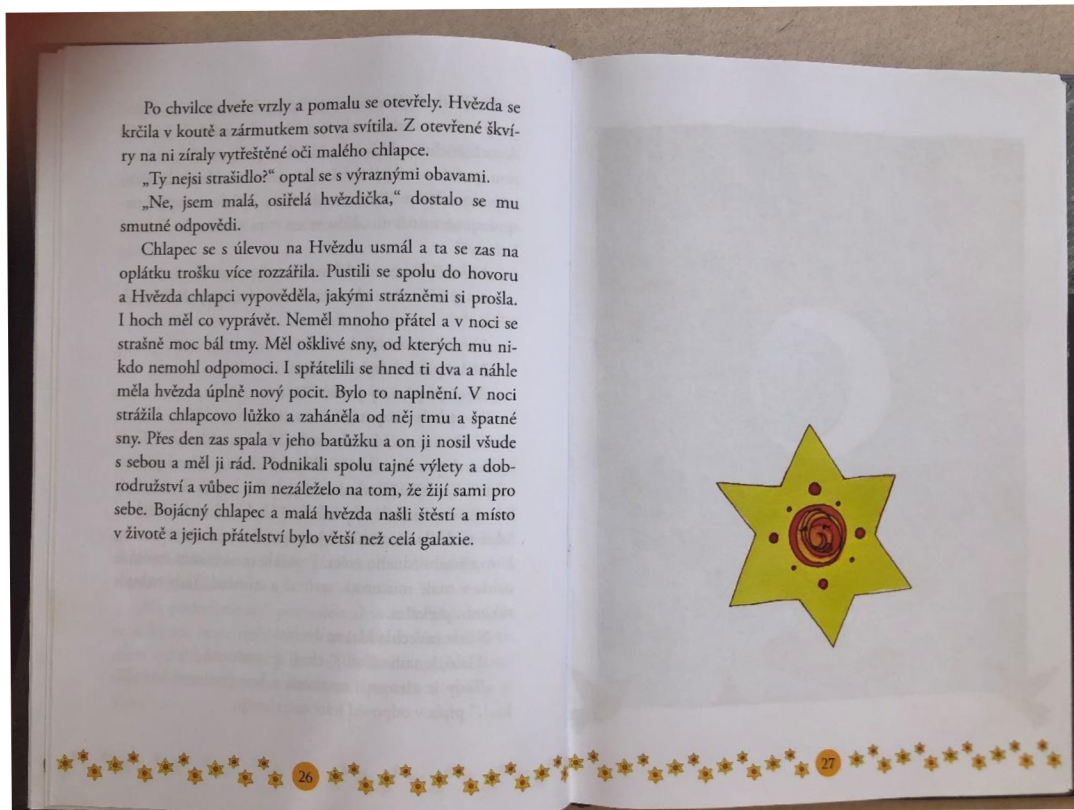
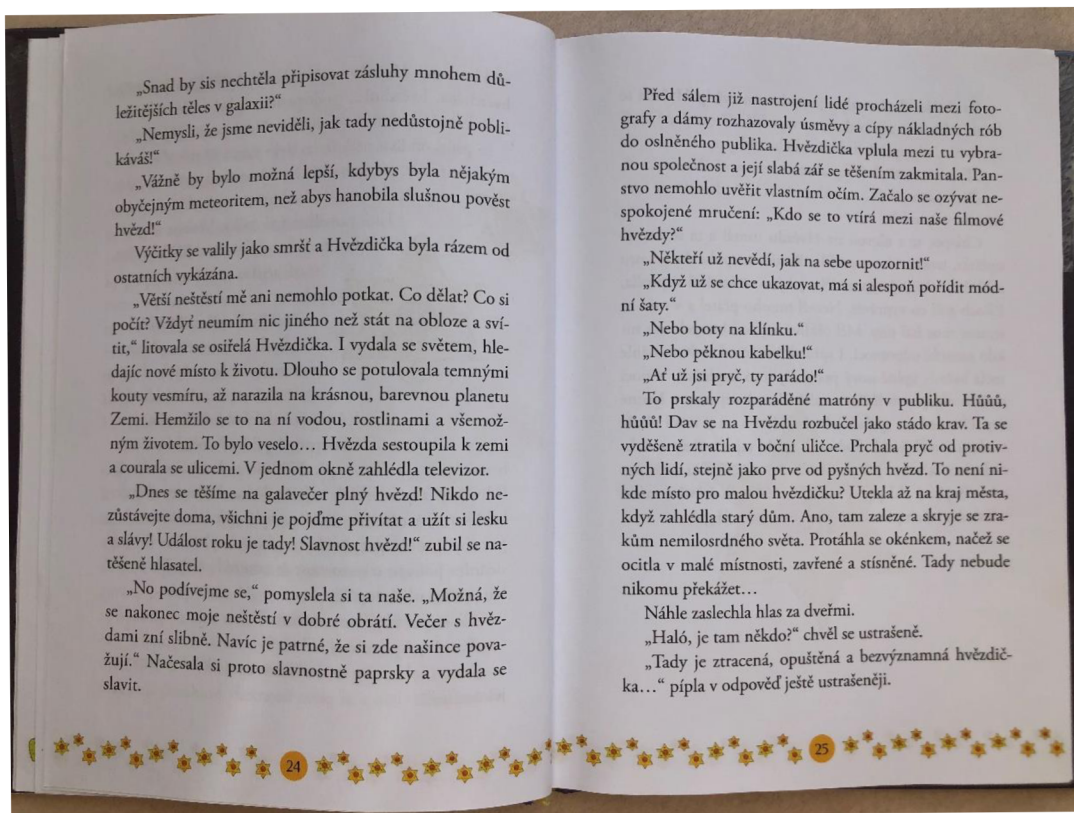
„Kéž bych měla nějaký účel... Kdybych tak uměla přitahovat zraky milencekých dvojic za letních nocí nebo bádavých vědců u jejich dalekohledů.“ snila.

Často se snažila nenápadně přidat k nějakému souhvězdí nebo hvězdokupě. Přiblížit se k větší a zářivější hvězdě, aby se ohřála v jejím lesku. Dokonce zkoušela blikat, aby někoho oslovila a byla opředena tajemnými příběhy. Odevšad byla ale nevybíravě vykázána. Při posledním pokusu o pozornost se ostatní hvězdy již na milou podtrpasličí dopálily.

„Co se pořád někam vměšuješ?“

„Porušuješ přirozený řád věcí!“

„Místo toho, aby ses smířila se svou úlohou, rozptyluješ ostatní!“





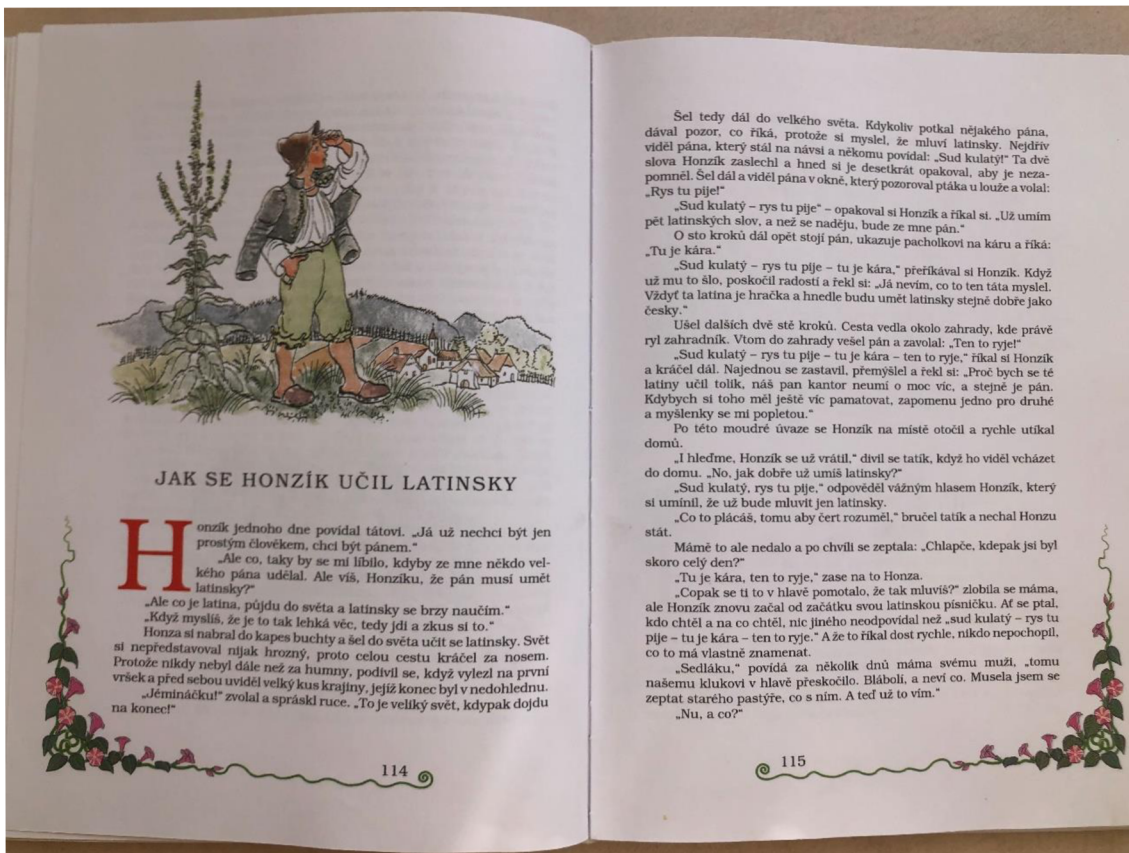
Pětilístek

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. Název
2. Jaká je?
3. Co dělá?
4. Popiš větou, slovním spojením.
5. Synonymum k názvu.



Příloha F



JAK SE HONZÍK UČIL LATINSKY

Honzík jednoho dne povídal tátovi. „Já už nechci být jen prostým člověkem, chci být pánem.“

„Ale co, taky by se mi líbilo, kdyby ze mne někdo velkého pána udělal. Ale viš, Honzíku, že pán musí umět latinsky?“

„Ale co je latina, půjdu do světa a latinsky se brzy naučím.“

„Když myslíš, že je to tak lehká věc, tedy jdi a zkus si to.“

Honza si nabral do kapes buchtu a šel do světa učít se latinsky. Svět si nepředstavoval nijak hrozný, proto celou cestu krácel za nose. Protože nikdy nebyl dále než za humny, podívil se, když vylezl na první vršek a před sebou uviděl velký kus krajiny. Jejíž konec byl v nedohlednu.

„Jemínáčku!“ zvolal a spráskl ruce. „To je veliký svět, kdypak dojdou na konec!“

114

Šel tedy dál do velkého světa. Kdykoliv potkal nějakého pána, dával pozor, co říká, protože si myslel, že mluví latinsky. Nejdřív viděl pána, který stál na návsi a někomu povídal: „Sud kulatý!“ Ta dvě slova Honzík zaslechl a hned si je desetkrát opakoval, aby je nezapomněl. Šel dál a viděl pána v okně, který pozoroval ptáka u louže a volal: „Rys tu pije!“

„Sud kulatý – rys tu pije“ – opakoval si Honzík a říkal si. „Už umím pět latinských slov, a než se naděju, bude ze mne pán.“

O sto kroků dál opět stojí pán, ukazuje pacholkovi na káru a říká: „Tu je kára.“

„Sud kulatý – rys tu pije – tu je kára.“ přetřel si Honzík. Když už mu to šlo, poskočil radostí a řekl si: „Já nevím, co to ten táta myslel. Vždyť ta latina je hračka a hnedle budu umět latinsky stejně dobře jako česky.“

Ušel dalších dvě stě kroků. Cesta vedla okolo zahrady, kde právě ryl zahradník. Vtom do zahrady vešel pán a zavolal: „Ten to ryje!“

„Sud kulatý – rys tu pije – tu je kára – ten to ryje.“ říkal si Honzík a krácel dál. Najednou se zastavil, přemýšlel a řekl si: „Proč bych se té latiny učil tolik, náš pan kantor neumi o moc víc, a stejně je pán. Kdybych si toho měl ještě víc pamatovat, zapomenou jedno pro druhé a myšlenky se mi popletou.“

Po této moudré úvaze se Honzík na místě otočil a rychle utíkal domů.

„I hledme, Honzík se už vrátil.“ divil se tatík, když ho viděl vcházet do domu. „No, jak dobře už umíš latinsky?“

„Sud kulatý, rys tu pije.“ odpověděl vážným hlasem Honzík, který si umínil, že už bude mluvit jen latinsky.

„Co to plácáš, tomu aby čert rozuměl.“ bručel tatík a nechal Honzu stát.

Mámě to ale nedalo a po chvíli se zeptala: „Chlapče, kdepak jsi byl skoro celý den?“

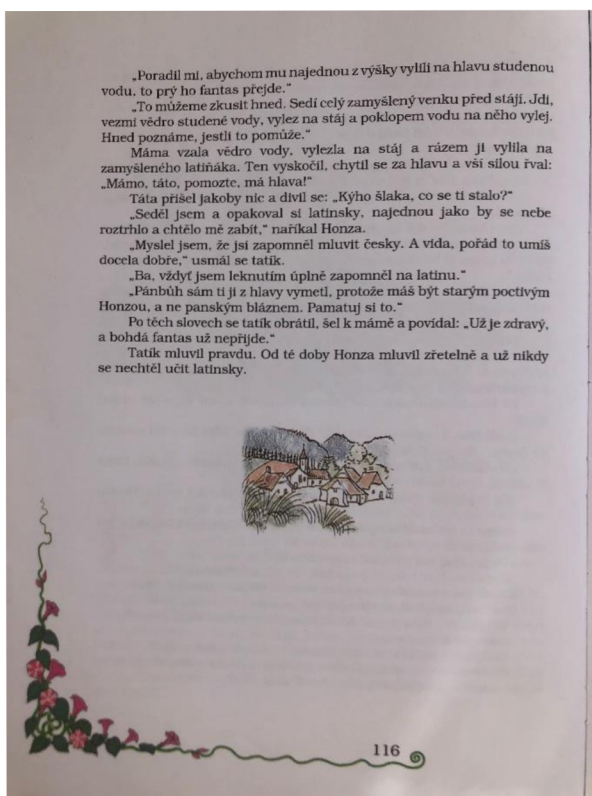
„Tu je kára, ten to ryje.“ zase na to Honza.

„Copak se ti to v hlavě pomotalo, že tak mluvíš?“ zlobila se máma, ale Honzík znovu začal od začátku svou latinskou písničku. Ať se ptal, kdo chtěl a na co chtěl, nic jiného neodpovídal než „sud kulatý – rys tu pije – tu je kára – ten to ryje.“ A že to říkal dost rychle, někdo nepochopil, co to má vlastně znamenat.

„Sedláku.“ povídá za několik dnů máma svému muži, „tomu našemu klukovi v hlavě přskočilo. Blábolí, a neví co. Musela jsem se zeptat starého pastýře, co s ním. A teď už to vim.“

„Nu, a co?“

115



„Poradíš mi, abychom mu najednou z výšky vylili na hlavu studenou vodu, to prý ho fantas přejde.“

„To můžeme zkusit hned. Sedi celý zamyslený venku před stájí. Jdi, vezmi vědro studené vody, vylez na stáj a poklopem voďu na něho vylej. Hned poznáme, jestli to pomůže.“

Máma vzala vědro vody, vylezla na stáj a rázem jí vylila na zamysleného latňáka. Ten vyskočil, chytl se za hlavu a vši silou řval: „Mámo, táto, pomozte, má hlava!“

Táta přišel jakoby nic a divil se: „Kýho šlaka, co se ti stalo?“

„Seděl jsem a opakoval si latinsky, najednou jako by se nebe roztrhlo a chtělo mě zabít.“ naríkal Honza.

„Myslel jsem, že jsi zapomněl mluvit česky. A vída, pořád to umíš docela dobře.“ usmál se tatík.

„Ba, vždyť jsem leknutím úplně zapomněl na latinu.“

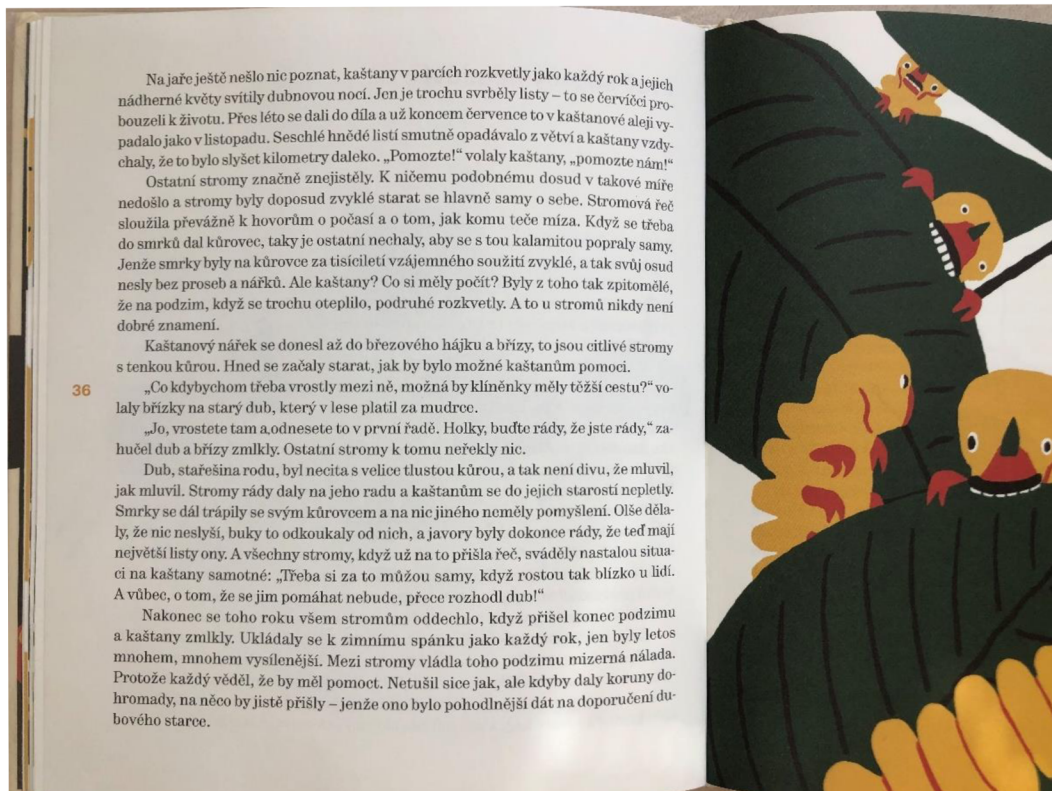
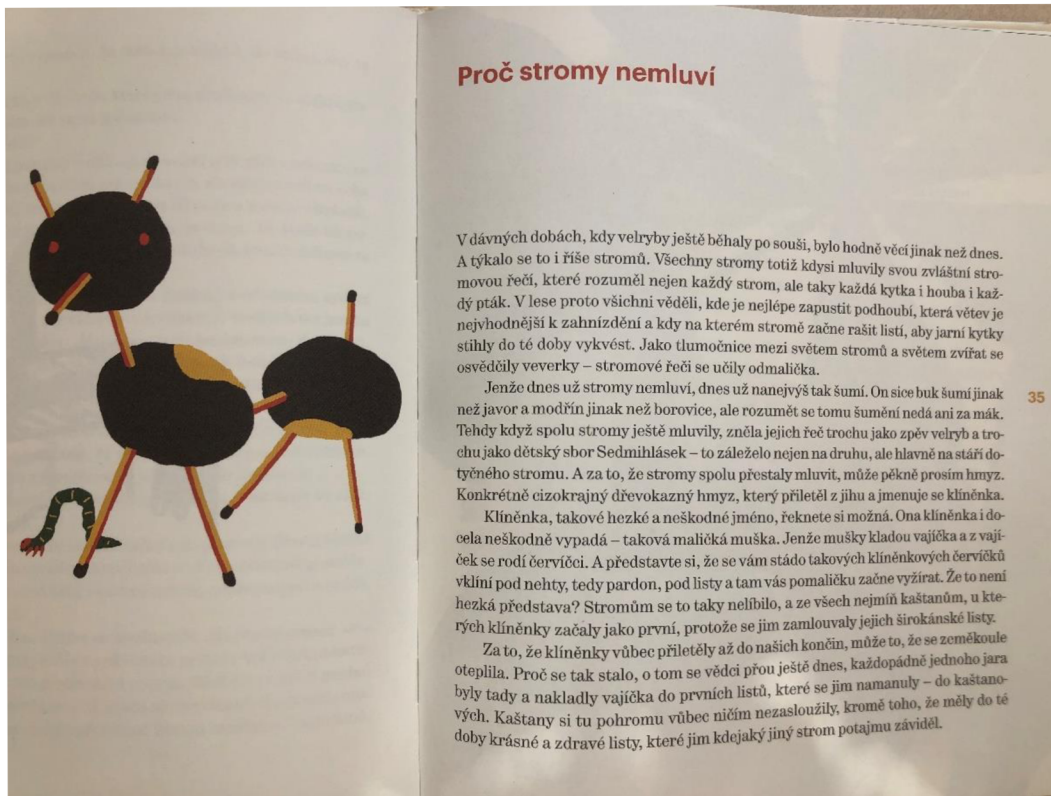
„Pánbůh sám ti ji z hlavy vymetl, protože máš být starým poctivým Honzou, a ne panským blázнем. Pamatuj si to.“

Po těch slovech se tatík obrátil, šel k mámě a povídal: „Už je zdravý, a bohdá fantas už nepřijde.“

Tatík mluvil pravdu. Od té doby Honza mluvil zřetelně a už nikdy se nechtěl učit latinsky.

116

Příloha G





Přišlo další jaro a situace se opakovala. Jen kaštiny si přestaly stěžovat. Pochopily, že od stromů se pomoci nedočkají, a na nějaké řečičky o počasí skutečně nebyl čas. Měly dost práce, aby se nenechaly úplně sežrat klínkami, které v nich opět vesele hryzaly, a bylo jich dokonce mnohem víc než loni. Přezimovaly, potvůrky, ve spadaném kaštanovém listí. Kaštanové stromy toho roku ze sebe nevydaly ani slovo.

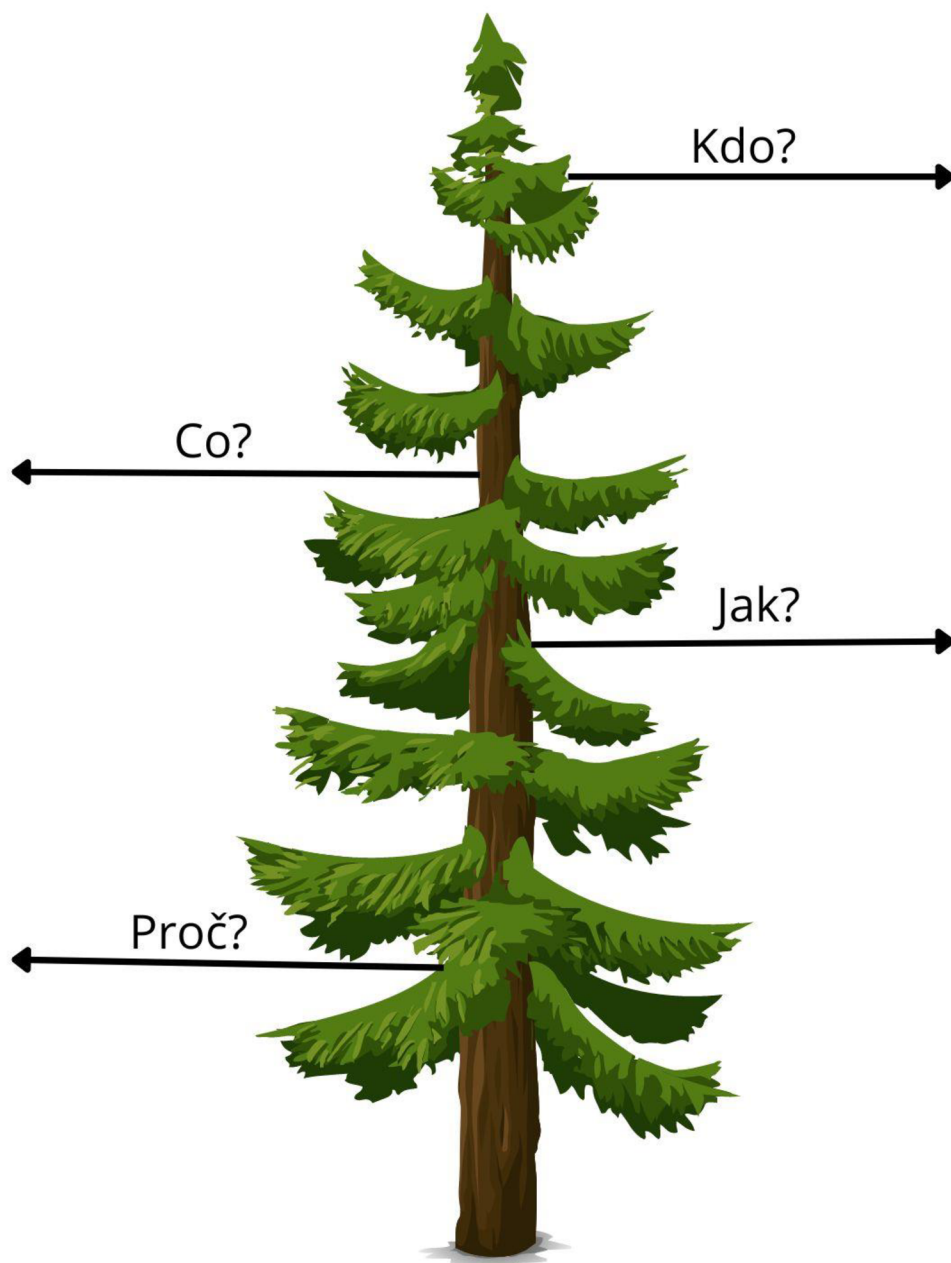
Ani ostatním stromům nebylo příliš do řeči. Trápilo je černé svědomí, že nechaly kaštiny na holičkách a nepomohly jim. Jenže teď to vypadalo, že kaštiny už ani o žádnou pomoc nestojí – stromy si pomyslely, že problém je jakž takž zažehnán, a jediný, kdo ještě pořád mluvil, byly javory. Zkoušely na sebe upoutat pozornost, protože, pravda, byly to teď ony, kdo měl v říši stromů největší listy. Ale nikdo jim nevěřil. Všeobecná nálada klesla pod psa a léto mělo hořkou příchut.

Příští rok to nebylo o moc lepší, protože všechny stromy moc dobře věděly, že kaštiny melou z posledního. A pak to přišlo – vyhladovělé a přemnožené klínky se začaly poohlížet po jiné potravě a hádejte, kdo jim padl do oka jako první? Samozřejmě javory! Zakously se do nich se stejným elánem jako před třemi lety do kaštanů. Javory ani nemukly, protože si správně domyslely, že jim nikdo nepomůže, a jen tiše urpěly. Ostatní stromy mlčely jakbysmet. Se znepokojením pozorovaly černé skvrny na javorových listech, ale každý si své obavy nechával pro sebe. Smrzoutským tlustožcem dubem se už nikdo neradil a stromy, jeden po druhém, přestaly mluvit nadobro. Kůrou jim zarostla ústa.

S klínkou to za několik desítek let dopadlo podobně jako s kůrovcem – stromy se s ní tak nějak sžily, zvykly si na její nenažranost a vyvinuly vlastní způsoby, jak se jí bránit nebo jak ji přetrpět. Žádná tragédie se tedy nekonala, kaštiny i javory rostou pořád a děti dál můžou vyrábět kaštanová zvířátka a lepit si javorové nosy. Jen stromy od té doby spolu nemluví, a dokonce už zapomněly, že to kdysi uměly. Prastaré dubisko uprostřed lesa si ještě občas něco brumlá pod kůru, ale nikdo na jeho špatné rady nedá.

Ale až si stromy vzpomenou, že umí mluvit, až otevřou ústa, až se rozkřičí... to si asi vyslechneme pěkné věci!

Rybí kost



Příloha I

Pak se s nimi rozběhl po drnovém plácku.

Běžel, letěl, poskakoval. Ržal jako kůň. Uměl to tak dobře, že mu odpověděla sodovkářova kobyla ze silnice. Dvakrát tak oběhl drnový plácek. Pak složil Honzika a Máničku do trávy, metal před nimi kozelce a všelijak se směšně kroutil, padal a pítvořil k tomu obličej. A uměl to! Vždyť byl rozený cirkusák.

Pak vysekl dětem hlubokou poklonu a vykřikl:

„Konec představení! Konec slavného představení na rozloučenou! Loučí se s vámi smutný cirkusák!“

Vysekl poklonu druhou, třetí, čtvrtou. Dvacet jich vysekl. Při každé odskočil o krok dozadu. Když poklon bylo sto, byl už tak maličký jako trpaslík. Přeskočil příkop – a byl pryč. Cirkus zůstal bez pána.

Opuštěný cirkus

Honzík hleděl za cirkusákem vyjevenýma očima. Mánička si dumkala palec na pravé ruce, jako by odtud chtěla vydumlat vysvětlení, proč podivný cirkusák utekl.

A co tak stojí, objevil se vedle nich Pepík. Když z dálky pozoroval, že pohlavky už nepadají, vrátil se.

„Proč cirkusák utekl?“ zeptal se.

„Nevíme,“ pokrčil Honzík rameny.

9

„A kam vlastně šel?“

„Nevíme!“

„To je divné,“ řekl Pepík, „byli jste při tom a nic nevíte!“

Honzík pomalu vstal ze země:

„Taky bys nevěděl. Kdyby támhle Mánička neměla ještě slzu na nose, řekl bych, že se nám to všechno jenom zdálo.“

Pepík si sáhl na tvář, která ho ještě páčila od pohlavku. „Bane, nezdálo.“

A najednou byl na koni: „A já vám povídám, že tenhle cirkus je tajemný cirkus. A ten člověk je tajemný člověk. Nejdřív pořádně prozkoumáme cirkus, a pak se o tom poradíme!“

Potom se všichni tři vydali k vozům. Došli k prvnímu. Byl trochu ubohý. Zácлонky v oknech měl potřhané a na střeše komíněk sražený k jedné straně.

„Podíváme se dovnitř?“ zeptal se nesměle Honzík. Ruka se mu třásla, když sahal na páku vedle dveří. – Vtom rup! hr! a třesk! Schůdky se s rachotem svezly k zemi, a vtom se taky dveře rozlétly dokořán. Pepík vyjel leknutím a vyskočil na sáh vysoko.

Ale hned se vzpamatoval a vymlouval se, že šlápl na stěp. Pak se dívali dovnitř vozu. Byl tam stolec už na pohled rozviklaný, židle, která měla jen tři nohy, a stará postel s hubenou perinou. Víc už nic.

„Hm,“ povídá Pepík, „ten člověk byl asi nějaký chudák. Ale pohlavky rozdával štědře jako král.“

Šli dál k vozu červené a zeleně omalovanému, kde to uvnitř tajemně harášilo. Ať jej obcházeli se všech stran, nemohli nalézt okénko. A přece! Našla je Mánička. Bylo to malé okénko a u něho kus drátu místo kliky.

10



„Otevřeme?“ zeptal se Honzík.
„Proč bychom neotevřeli?“ A Pepík, aby dokázal, že má ku-
ráž, popadl za drát a trhl jím.

Buch, spadlo okénko. A jak spadlo, strhl se ve voze náram-
ný vrískot. Než měly děti čas uskočit, vyrazilo z okénka dvacet
malých rukou. Vtom už přišel Pepík o pramen rozcuchaných
vlasů, Honzík o čepici a Mánička o červenou pentli. To všechno
jim maličké ruce vmžiku ukradly. A zmizely v okénku. Ve voze
se strhl vrískot ještě větší, hluku tam bylo ja-
ko o velké rvačce.

„Opice!“ vykřikl Pepík, když
si vytřel z očí slzy, které mu bo-
lesti vyhrkly. – Bylo jich tam!
Deset jich skákalo, vřestělo a po-
hlavkovalo se uvnitř vozu. Rvaly



se o Pepíkovu kšticí, Honzíkovu čepici a Mániččinu pentli do
vlasů. Vmžiku to bylo všechno roztrháno na kousky. A tu –
hleďme – každá z opic si hladově cpala do tlamky chumáček
vlasů, cár čepice, hadřík z Mániččiny pentle.

„Mají hlad, chudinky,“ politovala je Mánička. – „A jaký!“
pohodil hlavou Pepík.

Postáli chvíli u vozu a dívali se, jak opice zlostně prskají
a vyplivují hadříky z tlamek. A šli dál. Teď k vozu se levem. Šli
opatrně, bezmála po špičkách.

Lev byl vzhůru. Vřískot opic ho probudil. Díval se jen levým
okem. Když chtěl otevřít pravé, spadla mu klapka levého a oko
se zavřelo. Zdálo se, že je tak slabý, že neudrží obě oči otevře-
né. V ocase měl síly trochu víc. Tloukl jím o podlahu, až to du-
nělo. Pepík se na lva chvíli díval a pak řekl: „Ten lev je strašně
vyhladovělý zřepu od huby. Vidíte, oči sotva udrží, ale ocasem
ještě tluče docela dobře.“

Honzíka zamrzelo, že lev, silný pán zvířat, by měl být hla-
dový a slabý. „Nemá hlad, jen se tak tváří. A síly má dost,“ od-
poroval Pepíkovi. Ale Pepík pohrdlivě pohodil rozcuchanou
hlavou: „Kdybys byl tak dlouho na světě jako já, poznal bys, že
ten lev má strašný hlad. Nevěříš? Uvidíš!“ A Pepík si ukroutil
od kalhot knoflík, moc práce mu to nedalo, a hodil jej mřítí lvo-
vi. Lev po něm chňapl a vmžiku knoflík sežral.

„Opravdu! Lev má strašný hlad!“ vykřikli Honzík a Máni-
čka jako jedněmi ústy.

„Viděli jsme dost,“ řekl Pepík. „Teď se o tom poradíme.“
Usadil proti sobě Máničku s Honzíkem na trávník a začal mlu-
vit, jak četl v knížce o indiánech:

„Slyšte řeč nejstaršího a nejmoudřejšího muže kmene! Vi-

děli jsme dům na kolečkách, který patřil smutnému muži s pla-
catou čepicí, a ten dům byl ubohý. Viděli jsme opice, které mě-
ly takový hlad, že jedly vlasy a hadry. A viděli jsme lva tak hla-
dového, že žral knoflíky.“

„Hau!“ řekli Honzík s Máničkou, kteří se také trochu vy-
znali v indiánských zvycích.

Pepík vážně přikývl a řekl dál: „Z toho, co jsme spatřili,
jsem usoudil, že smutný člověk s placatou čepicí byl chudý. Ne-
mohl opatřit jídlo pro sebe, ani pro svá zvířata. Trápilo ho, že
opice pláčou hladu a lev neudrží oči samou slabostí. Tolik mu
bylo těch zvířat líto, že se mu dnes pomátlo v hlavě. A tak ute-
kl a cirkus tu nechal! Domluvil jsem!“

Chvíli to trvalo, než se Honzík s Máničkou vzpamatovali
z dlouhé indiánské řeči Pepíkovi. Pak Mánička zatahala Pepí-
ka vzadu za kabát a řekla: „Jej, ty jsi chytrý, Pepíku! To nám
jistě taky poradíš, jak pomůžeme lvovi a opicím, aby neumřeli
hlady.“

„Teď mám sám hlad,“ pohodil rozcuchanou hlavou Pepík.
„A na hladový žaludek nikdy nic kloudného nevymyslím. Ne-
máš, Honzíku, náhodou kousek housky? Já pak docela určitě
dostanu nápad.“

Nápad z rohlíku

Honzík housku neměl, ale Mánička našla v kapse špičku
tvrdého rohlíku. Pepík ji schroupal, a pak čekali, až se rohlík
promění v Pepíkovi v nápad, jak nakrmit hladová zvířata.

Přemysl Otakar II. (vládl 1253–1278)



Přemyslu Otakarovi II. se říkalo „král železný a zlatý“. „Železný“ pro jeho rytíře v těžkém brnění na koních, ze kterých šel v bitvách strach, „zlatý“ pak pro jeho bohatství, i když to pocházelo spíš z jiného drahého kovu, ze stříbra.

Přemysl sám byl rytíř k pohledání, jenž se v čele svého vojska neohroženě a bez zaváhání vrhal do bitev. „*Postavy byl uslechtilé, nepřítel vysoký, tváře snědé, srátnatý a moudrý i nadobytěj věku svého výmluvný*“, píše se v Kronice colmarské. Přesto ho prý občas přepadaly zvláštní stavy spojené s neovladatelným vztekem, takže bylo dobré se mu raději vyhnout.

Podobně jako jeho otec pokračoval v kolonizaci, tedy v osidlování pustých částí země osadníky, a zakládal další města. Během jeho vlády jich vzniklo přes padesát, třeba Kolín, Budějovice nebo Nymburk. Na vzdálených březích Baltského moře řád německých rytířů založil pevnost, kterou na počest českého krále a za jeho zásluhu na křížové výpravě proti pohanským Prusům pojmenoval Královec (dnešní město Kaliningrad).

Za Přemyslovy vlády došlo k velkému rozmachu českého státu ve střední Evropě. Přemysl byl úspěšný třeba v Rakousku, kde si ho místní šlechta vybrala za svého vévodu. Kvůli tomu si vzal o třicet let starší Markétu Babenberskou, se kterou se ale nakonec rozvedl. Jeho druhou manželkou byla mladá a prý výjimečně hezká Kunhuta Uherská. Přemysl postupně získával další a další území, takže na vrcholu slávy se mu podařilo rozlohu českého státu více než zdvojnásobit. Hranice sahaly až za Alpy k pobřeží Jaderského moře.

Přemysl však pohlížel ještě výš a svou hlavu chtěl ozdobit korunou vládce Svaté říše římské. Nabízely se mu dvě možnosti, v roce 1255 a 1273. Ani v jednom případě však úspěch neslavil. V roce 1273 byl králem Svaté říše římské zvolen Rudolf Habsburský. Českému panovníkovi tak vyvstal velmi zdatný a houževnatý protivník. Roku 1276 dokonce Rudolf přiměl Přemysla k tomu, aby od něho přijal český stát v léno – tedy že mu ho jenom propůjčuje – a vzdal se všech získaných území. Proti králi navíc vystoupila rakouská i česká šlechta. Tě se nelíbilo omezování jejich dosavadních výsad.

Přemyslovi jeho pokus o zvrát této situace nevyšel a vše spělo k tragickému konci. Dne 26. srpna 1278 se Přemyslovo a Rudolfovo vojsko střetlo na Moravském poli v dnešním Rakousku. Rudolf použil válečnou lest a část jeho mužů vpadla Přemyslovi do zad. V českých řadách nastala panika a mnozí začali z bojště prchat. Přemysl sice bojoval do posledního dechu, ale bitva už byla ztracená. „Král železný a zlatý“ zde nakonec padl a pro České království nastaly velmi zlé časy.

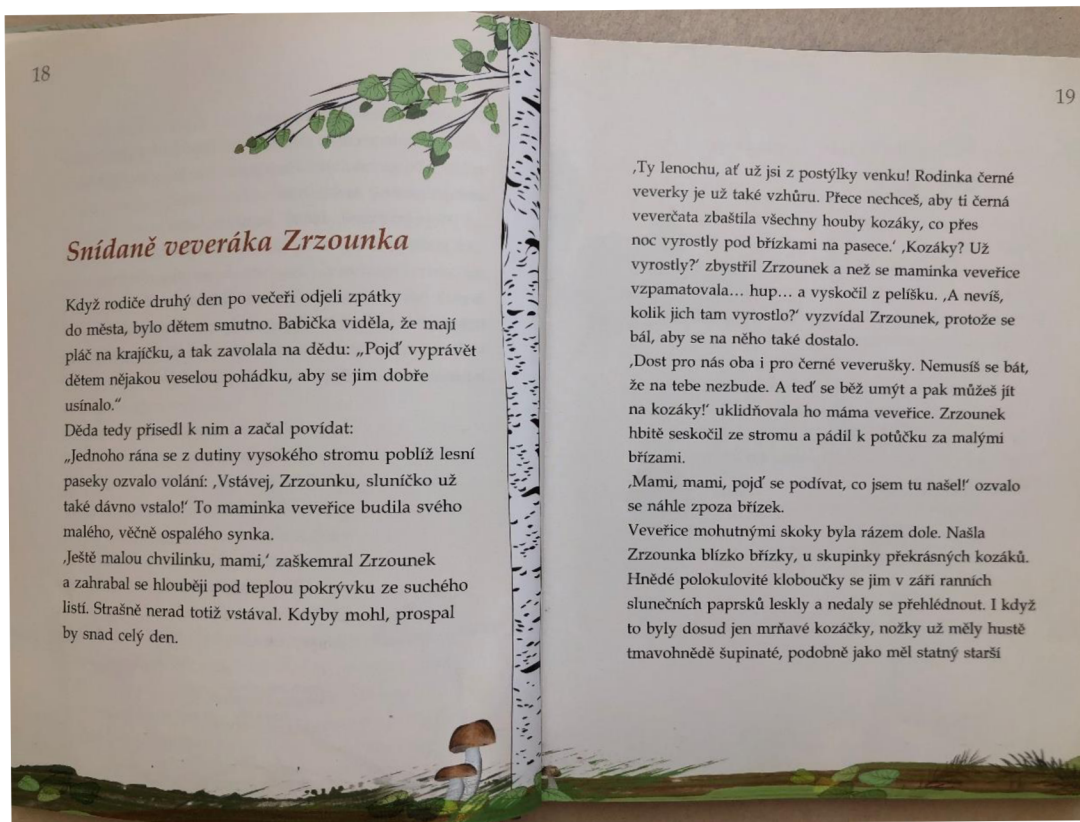


Bitva na Moravském poli

Příloha K



Příloha L



legrační pohled. Má bystré oči, takže v lese nepřehlédne žádnou houbu. A když se dá houbalka Zubajda se svými houbalíky do hodování, pak dopadnou kloboučky hub přesně tak jako klobouk tamtoho velkého kozáka, poučila černá veverka Zrzounka a velkým skokem zmizela v koruně břízky.

„Raději se dáme do jídla, dříve než se tu objeví ta Hryzalka se spoustou dětí. Ještě by nám všechno snědly,“ zabrblal Zrzounek a zahryzl se s velkou chutí do kloboučku kozáka.

A tak oba kousali a hryzali, až měli plná bříska. Pak spokojeně ulehli pod břízu do trávy a pochvalovali si, jak si pochutnali.“

„To bylo hezké, dědo,“ smály se děti. „Zítřka nám zase něco budeš vyprávět, víd?“

„To víte, že ano,“ přikývl děda. A pak si společně popřáli dobrou noc a spali tvrdě až do rána.

1. Víš, pod jakým stromem roste kozák březový?
2. Jakou barvou má jeho klobouk? Čím je pokrytá jeho nožka?
3. Která zvířátka ráda okusují kloboučky kozáků?
Vymenuj některá!
4. Jsou kozáky jedlé houby? Může ti z nich maminka připravit smaženici?

Kozák, kozák, kozák
je lesů pán.
Má hnědou hlavičku
a dlouhou nožičku,
kozák, kozák, kozák
je lesů pán.

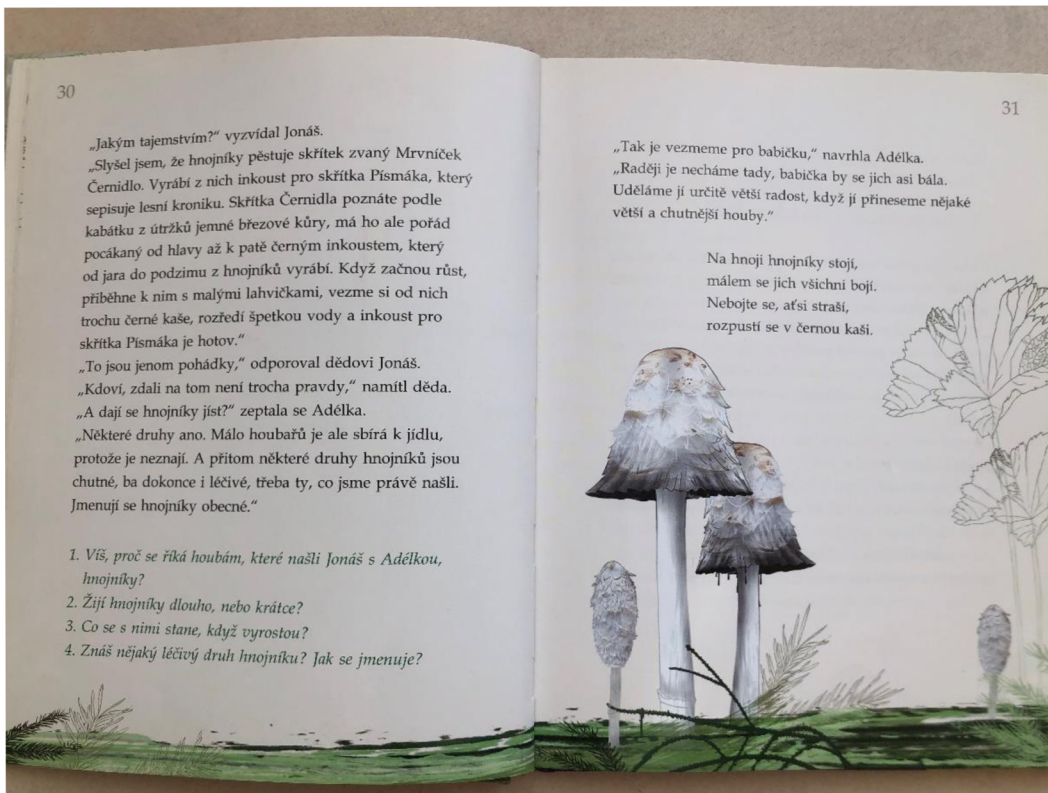
Kozák, kozák, kozák
dobře schován,
vyrostl u břízky,
hodí se na řízky,
kozák, kozák, kozák
dobře schován.

Kozák, kozák, kozák
neroste sám,
má kolem kozáčky
dobré do omáčky,
kozák, kozák, kozák
neroste sám.

Tajemství inkoustových hub

Jednoho odpoledne šli Jonáš s Adélkou a dědečkem do lesa na procházku. Sotva vyšli za humna, všimly si děti na okraji louky podivných hub. Takové ještě jaktěživ neviděly, přišly bliž a začaly si je zvědavě prohlížet. Houby měly sněhově bílé kloboučky se spoustou tmavých šupin, pokrývajících jejich hlavičky jako tašky na střeše. „Copak je to za divné houby?“ zeptal se dědy Jonáš. „Máme štěstí, děti, toto nejsou jen tak ledajaké houby. Rostou na různých zbytcích trav a v humusu zetlelého listí, ale najdete je také na trávnicích a loukách na okraji lesa. Houbaři jim říkají hnojníky, protože některé vyrůstají přímo na hnoji. Mají velmi krátký život. Často se již během jednoho nebo dvou dnů promění v tmavou kaši, zbarvenou jako inkoust,“ poučil Jonáše dědeček a pak s úsměvem dodal: „Jsou též zahalené velkým tajemstvím...“

Hnojníky
se promění
v tmavou kaši,
zbarvenou jako
inkoust.



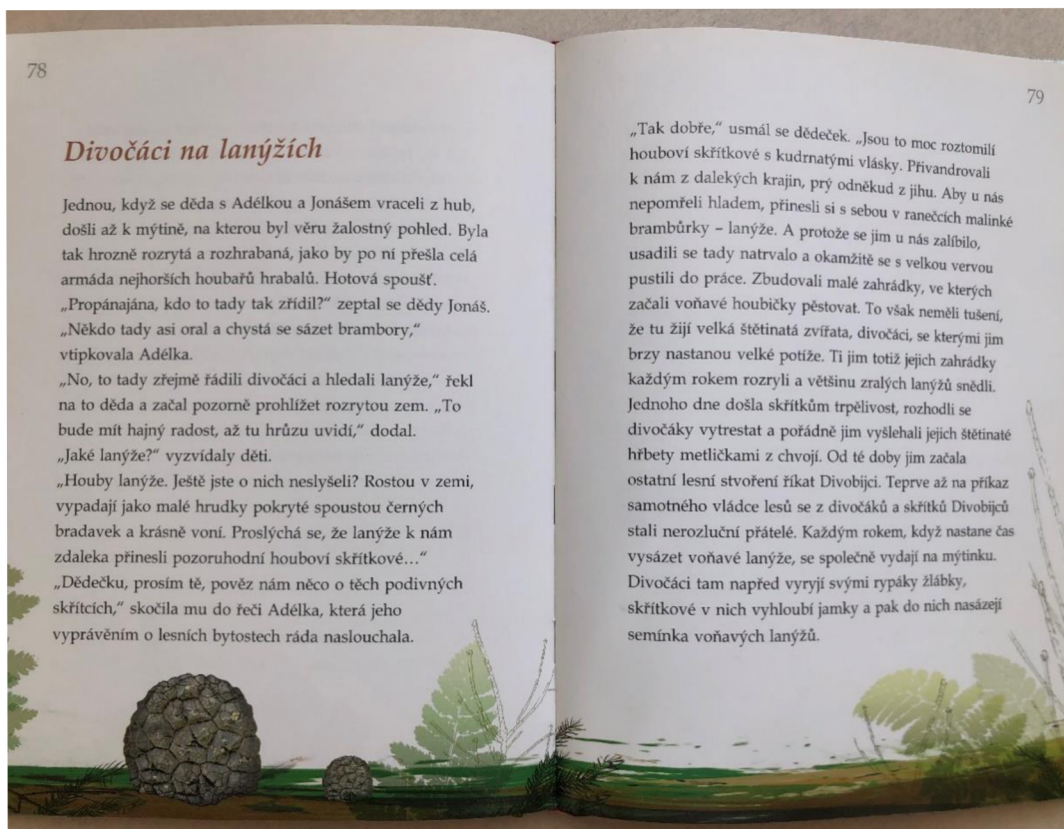
„Jakým tajemstvím?“ vyzvídal Jonáš.
„Slyšel jsem, že hnojníky pěstuje skřítek zvaný Mrvniček.
„Slyšel jsem, že hnojníky pěstuje skřítek zvaný Mrvniček.
„Slyšel jsem, že hnojníky pěstuje skřítek zvaný Mrvniček.
„Slyšel jsem, že hnojníky pěstuje skřítek zvaný Mrvniček.
„Slyšel jsem, že hnojníky pěstuje skřítek zvaný Mrvniček.“

„To jsou jenom pohádky,“ odporoval dědovi Jonáš.
„Kdovi, zdali na tom není trocha pravdy,“ namítl děda.
„A dají se hnojníky jíst?“ zeptala se Adélka.
„Některé druhy ano. Málo houbařů je ale sbírá k jídlu,
protože je neznají. A přitom některé druhy hnojníků jsou
chutné, ba dokonce i léčivé, třeba ty, co jsme právě našli.
Jmenují se hnojníky obecné.“

1. Víš, proč se říká houbám, které našli Jonáš s Adélkou, hnojníky?
2. Žijí hnojníky dlouho, nebo krátce?
3. Co se s nimi stane, když vyrostou?
4. Znáš nějaký léčivý druh hnojníku? Jak se jmenuje?

„Tak je vezmeme pro babičku,“ navrhl Adélka.
„Raději je necháme tady, babička by se jich asi bála.
Uděláme jí určitě větší radost, když jí přineseme nějaké
větší a chutnější houby.“

Na hnoji hnojníky stojí,
málem se jich všichni bojí.
Nebojte se, aťsi straší,
rozpustí se v černou kaši.



Divočáci na lanýžích

Jednou, když se děda s Adélkou a Jonášem vraceli z hub,
došli až k mýtině, na kterou byl věru žalostný pohled. Byla
tak hrozně rozrytá a rozhrabaná, jako by po ní přešla celá
armáda nejhorších houbařů hrabalů. Hotová spoušť.
„Propánajána, kdo to tady tak zřídil?“ zeptal se dědy Jonáš.
„Někdo tady asi oral a chystá se sázet brambory,“
vtipkovala Adélka.
„No, to tady zřejmě řádili divočáci a hledali lanýže,“ řekl
na to děda a začal pozorně prohlížet rozrytou zem. „To
bude mít hajný radost, až tu hrůzu uvidí,“ dodal.
„Jaké lanýže?“ vyzvídal děti.
„Houby lanýže. Ještě jste o nich neslyšeli? Rostou v zemi,
vypadají jako malé hrudky pokryté spoustou černých
bradavek a krásně voní. Proslýchá se, že lanýže k nám
zdaleka přinesli pozoruhodní houboví skřítkové...“
„Dědečku, prosím tě, pověz nám něco o těch podivných
skřítcích,“ skočila mu do řeči Adélka, která jeho
vyprávěním o lesních bytostech ráda naslouchala.

„Tak dobře,“ usmál se dědeček. „Jsou to moc roztomilí
houboví skřítkové s kudrnatými vlásky. Přivandrovali
k nám z dalekých krajín, prý odněkud z jihu. Aby u nás
nepomřeli hladem, přinesli si s sebou v ranečích malinké
brambůrky – lanýže. A protože se jim u nás zalíbilo,
usadili se tady natrvalo a okamžitě se s velkou vervou
pustili do práce. Zbudovali malé zahrádky, ve kterých
začali voňavé houbičky pěstovat. To však neměli tušení,
že tu žijí velká štětinatá zvířata, divočáci, se kterými jim
brzy nastanou velké potíže. Ti jim totiž jejich zahrádky
každým rokem rozryli a většinu zralých lanýžů snědli.
Jednoho dne došla skřítkům trpělivost, rozhodli se
divočáky vytrestat a pořádně jim vyslehalí jejich štětinaté
hřbety metličkami z chvoji. Od té doby jim začala
ostatní lesní stvoření říkat Divobijci. Teprve až na příkaz
samotného vládce lesů se z divočáků a skřítků Divobijců
stali nerozluční přátelé. Každým rokem, když nastane čas
vysázet voňavé lanýže, se společně vydají na mýtinku.
Divočáci tam napřed vyryjí svými rypáky žlábky,
skřítkové v nich vyhloubí jamky a pak do nich nasázejí
semínka voňavých lanýžů.“

A když houby dozrají, tak se o úrodu spravedlivě rozdělí. Mám ale dojem, že to letos s těmi lanýži nějak přehnali. Čeho je moc, toho je příliš. Hajnému se to jejich řádění určitě líbit nebude.“

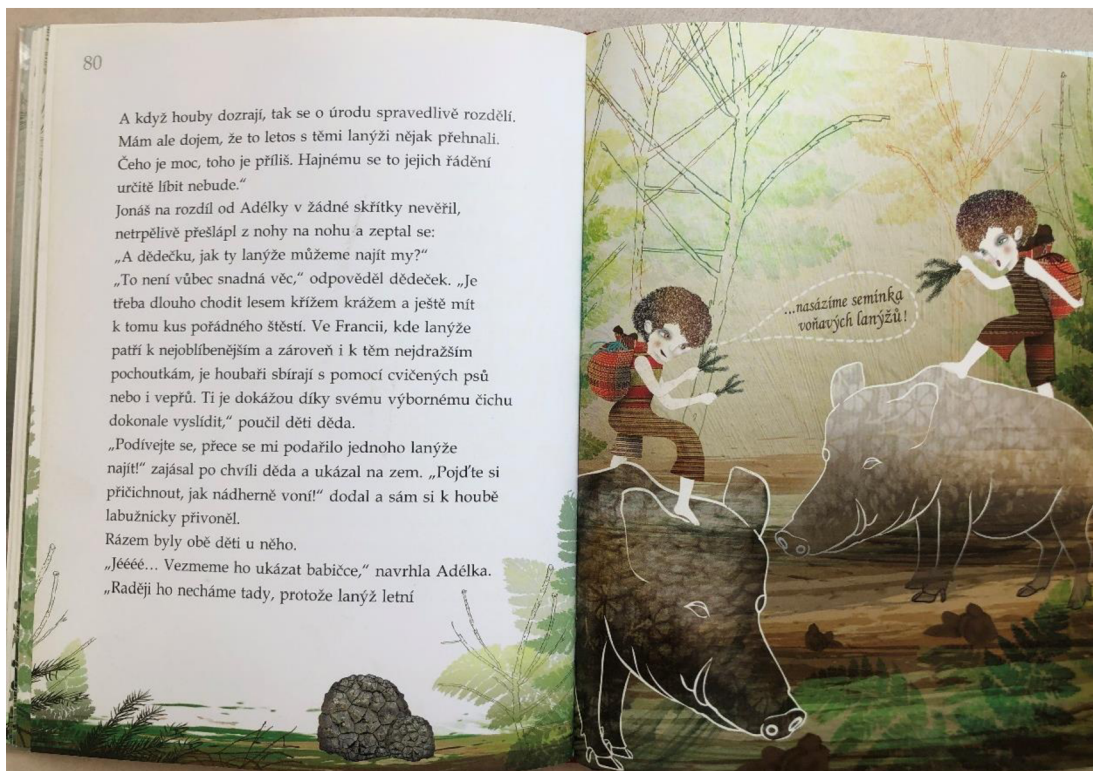
Jonáš na rozdíl od Adélky v žádné skřítky nevěřil, netrpělivě přešlápl z nohy na nohu a zeptal se: „A dědečku, jak ty lanýže můžeme najít my?“ „To není vůbec snadná věc,“ odpověděl dědeček. „Je třeba dlouho chodit lesem křížem krážem a ještě mít k tomu kus pořádného štěstí. Ve Francii, kde lanýže patří k nejoblíbenějším a zároveň i k těm nejdražším pochoutkám, je houbaři sbírají s pomocí cvičených psů nebo i vepřů. Ti je dokážou díky svému výbornému čichu dokonale vysledit,“ poučil děti děda.

„Podívejte se, přece se mi podařilo jednoho lanýže najít!“ zajasal po chvíli děda a ukázal na zem. „Pojďte si přičichnout, jak nádherně voní!“ dodal a sám si k houbě labužnický přivoněl.

Rázem byly obě děti u něho.

„Jééé... Vezmeme ho ukázat babičce,“ navrhl Adélka.

„Raději ho necháme tady, protože lanýž letní



je vzácný a musí se chránit,“ poučil je dědeček a lanýže zase přikryl hlinou.

Jonáš s Adélkou byli nejdříve zklamáni, ale pak už nereptali, věděli, že dědeček je moudrý a moc dobře ví, co a jak je třeba v lese chránit.

Nechali tedy lanýže být, popadli košíky plné hub a vydali se na zpáteční cestu.

Při měsíčku v plné kráse
divoké se prase pase,
čuchá, hledá lanýže,
budou z toho potíže.

Čert tě, prase, čert tě vem,
rozrylo jsi celou zem,
rozrylo jsi celý les,
ďas tě seber ještě dnes!

1. Chutnají lanýže zvířátkům? Pověz kterým.
2. Rostou lanýže v zemi, nebo nad zemí?
3. Jak vypadají lanýže? Jako malé černé brambory, nebo jako velké melouny?
4. Voní lanýže? Ano, nebo ne?
5. Viš, která zvířata používají houbaři při sběru lanýžů?

Holubinky - květy lesa

Jednou si takhle dědeček s Adélkou a Jonášem zase společně vykračovali k lesu. Tam na ně ale tentokrát čekalo veliké překvapení – les hrál všemi barvami! Tu červená, tam zelená, tady zase modrá, tamhle žlutá. Les byl plný malých barevných ostrůvků – holubinek. „To je ale nádhera,“ pochvaloval si děda. „Jak je ta příroda štědrá – je to ten nejlepší malíř pod sluncem.“ „Koukni, dědo, tam na tu holubinku u vysokého dubu. Má barvy jako duha na obloze,“ upozornila Adélka. „Máš pravdu,“ přikývl děda. „Teď už aspoň víte, proč se holubinkám říká květy lesa. Svými pestrými barvami ho celý vyzdobí. A jsou nejenom krásné na pohled, ale také chutné. Kdo holubinky zná, nepůjde z lesa nikdy s prázdnou.“



„Čím to je, že jsou ty holubinky tak pestře zbarvené?“ zeptala se dědy Adélka.

„Někde jsem zaslechl,“ usmál se děda, „že v tom má prsty houbový skřítek Rudovous. Ten každého rána vystaví svůj dlouhý vous hřejivým paprskům vycházejícího sluníčka a když ho má pořádně prosluněný, pak s ním začne malovat. A víte co? Každíčkou houbu v lese. Jakmile houby trochu povyrostou a zatouží se líbit, přijde k nim Rudovous a ozdobí jejich kloboučky a nožky těmi nejkrásnějšími barvičkami.“

„A jak to dělá, dědečku?“ vyzvíдалa Adélka.

„Docela jednoduše. Pohladí houbu svým kouzelným vousiskem, ze kterého pak vyšlehnou paprsky právě té barvy, po níž ta houba nejvíce toužila. Nejraději obarvuje holubinky – proto tak hýjí všemi barvami. Pokud by někdo z houbařů vyrazil do lesa ještě za rozbřesku, mohl by tam zahlédnout skřítku Rudovouse při práci. V lese je známý jako velký umělec, ale lidí se skromně straní.“

„A kolik druhů holubinek znáš, dědečku?“ přerušil dědovo povídání Jonáš.

„Určitě aspoň padesát druhů. Někteří houbaři jich znají možná ještě víc. Většina holubinek je totiž jedlá, ty nejedlé poznáte podle toho, že po ochutnání pálí na jazyku. To platí ovšem jen pro holubinky, protože některé jedovaté houby jsou sladké a někdy i pěkně voní.“

„A jak rozeznám holubinku od prašivky?“ zeptal se Jonáš.

„Docela snadno,“ řekl děda, zvedl jednu holubinku a vykrojil jí z nožky nožkem malý kousek dřevě. Zůstal celý, jako by jej vydloubl z jablíčka. Jonáš s Adélkou ho bedlivě sledovali.

„Když totiž vydloubnete kousek z nožky jiných hub, roztřepí se ve vlákna.“ A aby jim to dokázal, sebral děda muchomůrku a názorně jim to předvedl.

„To je bezva! Teď už každou holubinku snadno poznám, a bude-li sladká, tak ji můžu sebrat,“ jásal Jonáš a hned si dědovu radu na jedné z holubinek také vyzkoušel.



Tak se dali společně do sbírání holubinek. Brzy jich měli plný košík.

„Dědo, která z holubinek je ta nejlepší?“ vyzvídal ještě Jonáš na zpáteční cestě.

„Nejchutnější je holubinka namodralá. Tu poznáš podle toho, že má pod kloboukem pružné lupénky, po kterých když přejedeš prstem, tak se nepolámou. Výborná je také holubinka nazelenalá. Ta má nazelenalý a hodně rozpraskaný klobouk. Je to tvrdá houba a chutí se vyrovná pravému hříbu. Až se vrátíme domů, připravím vám z holubinek pochoutku.“

Doma pak děda odkrojil několika holubinkám kloboučky, osolil je, posypal drceným kmínem a opekl na pánvičce na oleji. Panečku, ty byly dobré! A jak křupaly!

1. Viš, proč se holubinkám říká květy lesa?
2. Podle čeho poznáš jedlou holubinku od nejedlé?
3. Jsou všechny sladké houby jedlé?
4. Jak poznáš holubinku od prašivky?
5. Které holubinky jsou nejchutnější? Vyjmenuj některé.



Spinká v lese holubinka,
klobouček má červený,
kousek od ní spinká jiná,
ta má klobouk zelený.

Les je plný holubinek,
hýří všemi barvami,
barev mají jako duha,
co se klene nad námi.

Holubinky, holubinky -
to jsou květy lesa,
radostí nám srdíčko
z jejich krásy plesá.



KUKAČKA OBEČNÁ

NEJUNĚJŠÍ RODIČ ZE VŠECH

Proč vám říkáme, proč jsou právě kukačky obecné ti nejhlavnější rodiče? No přece proto, že se o svoji mláďata nestarají. Tuto výsadu přenechávají jiným – ptáčkům, pástevníkům, které si nenechávají. Pořád co makáku vajíčka do ústní hnízdi. Jejich rudičkovité postavení kerat a skří mrazou a kládním svědomím vynazít na oblohu cestu do klapky afrického krajiny. Jsou tedy jasnými uchazeči o titul Nejhorší rodiče roku!

ZÁBLĚSKY RODIČOVSTVÍ

Většina ptáků si rodičovství užívá – slouží hnízdi, samička si v nich stará o mláďata, o krmí se stará, dovede se a nach nezvyklému mláďatu. Kukačky se však rozhodly jít cestou **nejmenšího odporu** – což ale znamená, že nemají na budování svých mláďat. Se snaží si přesto, se vajíčka brzy opouštějí a vypravují se dále, aby se jim v klidu a v bezpečí a v bezpečí a v bezpečí. V časech dokonce najde i vnitřní požadavek o rodičů, kteří se o své mláďata starají přímo příkladně.



POČKI ČIK SE PŘI MLÁDĚTI OD



PŘEDVÍ JE ŽE JE TO MÁŠ VÁŠEČKI

ZAJIŠTĚNÁ BUDOUCNOST

Jelikož samička na kladu vajíčka, trápí se si tímto úkolem a vybere vhodný hnízdi, kam vyprázdní. Nejlepší si vybírá z mláďat drobných, brzožravých a pěstí, která jsou **otevřená**. Právě ta jsou, pro tuto tajnou máš jako děláni. Pro úspěch celé akce ještě zajistí, aby se mláďata v hnízdi vyvíjela jako první. Jak? Asi ten v sobě nosí vajíčko jako v inkubátoru a zabírá je, jako by na něm seděla. Příkou rak dš jednodenní nášok před mladaty pěstou ná.

VEJCE ZA VEJCE

Kukačky do vajíčkových hnízd anebo vždy po jednom vejci. Každé má svého zachovavá pochy. Aby matka nepojal podléhání, vyhodí z hnízdi jedno z jeho vejce a nahradí je tím svým. Každé číslo dává značení, se kukačky vyřídí rákové pástevníky, jejich vajíčka jsou podobná těm jejich. I když je to kladá třicet, věří, zbarvení má podobné. Každé číslo má svého zachovavá pochy. Celá tato výměna je označena rychlá – někdy i třikrát za 10 vteřin! A tím jejich rodičovské povinnosti končí.



MYJEM TAK MÁ ČASU LETI

MAJÍ MAFIÁN

Díky nášoku, který mu maminka poskytl, se kukačka mláďat vyvíjí jako první. Asi po rodičích sdělilo zajetí úmysly – když se narodí slepé a holé, dříve vyvinout obrovskou sílu a dostan vývoj z hnízdi. **vybíhat ven**. Tak si totiž zajetí veškerý přísun potravy – nicdo má zabít užší a jeho nášet.



TO JSOU KUKAČKI

MÁMO, JÁ MÁM HLAD!

Mate kukačky jsou podobné **hladové kuky** – když dostanou rolik jidla, koukají se normálně rozdálo mezi celé hnízdi, není jim to dost. O kladě kladě, hlavaří pípat a vymrují si další chutný soušek. Není divu, že jim brzo hladačo rozeší a jsou mnohem větší než jejich mláďata rodičů! I proto, co už jsou včerstvé, se nacházejí od pástevní příkrmovat.



HLAD KUKAČKY PŘEDVÍ MLÁDĚ

JAK SE KUKAČKA STANE KUKAČKOU?

Jak kukačky vědí, co mají dělat, když je nevyčlenějí vlastní rodiče? Může se to řídit nevědomě, ale na vědomo **instinktivně** přijímá. Když opouští hnízdi, vyběhají se přemouřit do okolní Afriky – ani k tomu nepotřebují rady starých a zkušených. A kdo ví, třeba se o rodiči v Africe počítají – jen se asi nepozná. Po návratu však samy začnou aplikovat takovou výchovu, jakou jim dš rodiče.

V. CH. D.

Vím, Chci vědět, Dozvěděl jsem se

| VÍM | CHCI VĚDĚT | DOZVĚDĚL JSEM SE |
|-----|------------|------------------|
| | | |

