

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra českého jazyka a literatury**

## **Diplomová práce**

Bc. Eva Valášková

Inovativní přístupy k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně ZŠ

**Olomouc 2020**

**vedoucí práce Jana Adámková Ph.D.**

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury, které jsou uvedeny v závěru práce.

**V Olomouci dne**

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Adámkové, Ph.D., za její pomoc, vstřícné jednání a cenné rady, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat studentům a zaměstnancům Arcibiskupského gymnázia za jejich vstřícnost během mého výzkumného šetření. Závěrem chci poděkovat své rodině za jejich podporu při psaní této práce a během celého studia.

# Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část .....	9
1 Výukové metody .....	11
1.1 Typy výukových metod .....	13
1.1.1 Klasické výukové metody .....	13
1.1.2 Aktivizující vyučovací metody .....	13
1.1.3 Komplexní vyučovací metody .....	13
1.2 Výběr a funkce vyučovacích metod .....	14
1.2.1 Výběr vyučovacích metod .....	14
1.2.2 Funkce vyučovacích metod .....	16
2 Inovativní metody .....	18
2.1 Zprostředkované učení .....	19
2.1.1 Pojem zprostředkované učení .....	19
2.1.2 Klíčové prvky zprostředkovaného učení .....	21
2.1.3 Význam zprostředkovaného učení .....	25
2.1.4 Zprostředkované učení a slohová výchova .....	27
2.2 Kritické myšlení .....	28
2.2.1 Pojem kritické myšlení .....	28
2.2.2 Učíme se kriticky myslet .....	31
2.2.3 Význam kritického myšlení .....	32
2.2.4 Vybrané metody kritického myšlení .....	33
2.2.5 Kritické myšlení a slohová výchova .....	37
2.3 Kreativní myšlení .....	38
2.3.1 Pojem kreativita .....	38

2.3.2	Projevy kreativity .....	39
2.3.3	Způsoby rozvoje kreativity .....	40
2.3.4	Význam kreativity .....	42
2.3.5	Kreativita a slohová výchova .....	42
2.4	Asociace .....	43
2.4.1	Pojem asociace .....	43
2.4.2	Dělení asociací .....	44
2.4.3	Metody práce s asociacemi .....	45
2.4.4	Asociace a slohová výchova .....	45
2.5	Čtenářská gramotnost .....	46
2.5.1	Dílna čtení .....	46
2.5.2	Dílna čtení a slohová výchova .....	50
2.5.3	Question Answer Relationship .....	51
	Praktická část .....	54
3	Příprava práce .....	55
3.1	Cíle výzkumu .....	55
3.2	Stanovení výzkumných otázek .....	55
3.3	Stanovení hypotéz .....	56
3.4	Charakteristika cílové skupiny .....	56
3.5	Výběr metod v návaznosti na teoretickou část .....	57
3.5.1	Metody kvalitativního výzkumu .....	57
3.5.2	Interpretace výsledků .....	60
4	Průběh kvalitativního významu .....	60
4.1	Popis prostředí pozorování .....	61
4.1.1	Fyzické prostředí .....	61
4.1.2	Sociální prostředí .....	61
4.2	Popis výzkumného vzorku .....	61

4.3	Metodika sběru dat.....	61
4.4	Ukázkové hodiny .....	61
4.4.1	Ukázková hodina pro 8. ročník I. ....	63
4.4.2	Ukázková hodina pro 8. ročník II.....	68
4.4.3	Ukázková hodina pro 8. ročník III.....	75
4.4.4	Ukázková hodina pro žáky 9. třídy I. ....	80
4.4.5	Ukázková hodina pro žáky 9. třídy II.....	84
4.4.6	Ukázková hodina pro žáky 9. třídy III.....	88
4.4.7	Ukázková hodina pro žáky 9. třídy IV. ....	93
4.5	Porovnání výsledků s hypotézami .....	98
4.6	Závěry z výzkumného šetření .....	99
	Závěr.....	100

## Úvod

Písenný projev nás provází téměř po celý život. Naučíme se psát v první třídě, poté píšeme stále častěji, ať již ve škole, nebo mimo ni. Ačkoli je trendem naší doby neustále všechno zjednodušovat, písennému projevu se vyhnout nedá.

Tato diplomová práce se bude zabývat netradičními způsoby výuky v rámci předmětu český jazyk, se zaměřením na výuku slohu. Žák je těmito metodami veden k tomu, aby se v rámci výuky stal aktivním, aby se samostatně podílel na průběhu vyučovací hodiny. Mělo by tak docházet k rozvíjení fantazie a ke vzbuzení zájmu o vzdělávání obecně i konkrétně. V tomto případě půjde o vzbuzení zájmu o výuku slohu. Žák by měl pochopit cíl učitelova snažení. Interakce učitel – žák by pak měla vyústit v diskuzi a ve schopnost využívat různé výukové zdroje, kterými mohou být například zprávy z internetu, z časopisů, z knih apod. Pro žáky by se měla stát samozřejmostí práce ve skupině i propojování slohových prací s reálným životem. Měli by si uvědomit význam slohu a slohových útvarů tak, aby je neviděli jen jako zdroj k získání určitého školního prospěchu, ale jako praktickou věc. Zde by bylo vhodné používat reálnou vazbu, např. psaní dopisu na úřad, žádost o pracovní místo, strukturovaný životopis apod. Aby tato témata nebyla žákům příliš vzdálená, můžeme pracovat s jejich fantazií, kupříkladu by mohli vytvořit životopis Jana Ámose Komenského, kdyby se v současné době ucházel o místo učitele, sepsat motivační dopis Alberta Einsteina jako uchazeče o práci v energetice. Pokud se pak chceme pustit do novodobých „hrdinů“ našich žáků, můžeme psát popis života některé z jejich hvězd (hudebních či hereckých), vytvářet facebookové profily fiktivních postav apod. Učitel by proto měl spolupracovat i s kolegy, kteří vyučují jiné zdánlivě nesouvisející předměty (např. občanská nauka, cizí jazyky, výpočetní technika apod.).

Tvořivé metody a s nimi související otázkám kreativity jsou aktuálním tématem. Důležité je umožnit žákovi, aby byl kreativní a aby k výuce přistupoval aktivně. V současnosti se často ozývají tvrzení, že tvořivost není zdaleka takovým problémem u žáků, jako u vyučujících. Při tvorbě práce a přípravě aplikační částí a poté i při její realizaci spolupracovala autorka s Arcibiskupským gymnáziem, kde jí bylo umožněno tyto metody použít naprosto bez problémů.

Nešlo jen o to vyzkoušet něco nového, ale zjistit, zda je možné v současné době plně techniky, která zasahuje do všech oblastí našeho života, žáky zaujmout. Dokázat, zda nové metody mají své odůvodnitelné místo v rámci českého jazyka a jeho výuky. Dokázat pracovat s metodami, které jsou nejen přínosné z hlediska pedagogicky-výchovného, ale i kreativní a zábavné.

V teoretické části bude představen teoretický základ diplomové práce jako hlavní východisko pro část praktickou. Základem pro teoretickou část bude teze o zprostředkovaném učení, o kritickém myšlení, o významu kreativity, která je pro rozvoj písemného projevu nepopíratelně důležitá. Budeme se rovněž věnovat metodám rozvíjejícím čtenářskou gramotnost, ale budeme je posuzovat z hlediska jejich přínosu pro rozvoj písemného projevu.

Jako nejpotřebnější dovednost pro toto století zařazuje autor do této práce kritické myšlení. V současnosti se stává, že svět je příliš rychlý, přetechnizovaný, odosobněný a že kritické myšlení ve výuce na všech stupních našich škol chybí nebo postupně mizí. Kriticky myslet je to, co by se žáci a studenti měli učit. Toto myšlení je důležité, jelikož ve složitosti životních situací se musí lidé naučit prostému faktu, že jen intuice nám ke správným rozhodnutím nestačí. Je potřeba naučit se číst mezi řádky, rozpoznávat klamy, které působí na naše vnímání, na stanovení úsudku. Stručně řešeno prostřednictvím čtení se naučit používat rozum. Zde se nabízí zamyšlení nad otázkou, jak souvisí kritické myšlení s psaním. Důvodem je výchova přemýšlivého čtenáře. Takového čtenáře, který text dokáže vytěžit, rozumí mu, navazuje na něj, učí se z něj. Někdo by možná namítl, že čtení a slohová výchova spolu nesouvisí. Podle autorky by však toto tvrzení nebylo správné. Přemýšlivý čtenář prochází třemi fázemi učení – evokace, uvědomění si významu a reflexe. To se dále ukazuje v jeho dovednostech a schopnostech, například při slohové výchově. Při kritickém myšlení a kritickém psaní se žáci učí hledat témata, stimulovat tvůrčí schopnosti a obrazotvornost, hrát si s češtinou, s texty básníků, psát kolektivní texty, nalézat ve starých textech odpovědi na své otázky. Učí se využívat psaní k zábavě, uvolnění a pozitivním prožitkům.

Nepřehlédneme ani kreativitu – tvořivost. S tvořivostí můžeme spojit pojmy jako imaginace, intuice, představivost a fantazie. Tvořivost je schopností přicházet s novými styly a s novými nápady. Je vlastností, kterou lze získat nejen v novodobých kurzech, webinářích a studijních předmětech určitých oborů. Hlavně je ale vlastností, kterou můžeme ocenit nejen ve školních lavicích, ale i později při konkurzech na pracovní místo, při práci v různých typech firem i v běžném lidském životě. Diplomová práce pracuje s těmito fakty i ve své praktické části.



V praktické části této práce budou představeny konkrétní postupy a přístupy. Tyto postupy budou popsány pro potřeby jednotlivých vyučovacích jednotek tak, aby je mohl použít jakýkoli další učitel.

Autorka chce popsat a prozkoumat přínos inovativních přístupů ve slohové výchově a poskytnout vodítko k možné změně výuky slohové výchovy na základních školách. Zároveň chce práce ukázat, jaké mohou tyto postupy a přístupy být a zjistit, jak je žáci přijímají, jaký na ně mají vliv a jak je vnímají a chápou.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který se pro potřeby této výzkumné sondy hodí lépe než výzkum kvantitativní. Někteří autoři považují za kvalitativní výzkum jakýkoli výzkum, který nepracuje se statistickými daty.

Výzkumné šetření probíhalo na Arcibiskupském gymnáziu ve třídách 1. P a 2. S, které věkově odpovídají žákům 8. a 9. třídy základní školy. Tento vzorek byl vybrán na základě toho, že výzkumník byl, jako absolvent dané školy, seznámen s jejím prostředím a byla mu zde umožněna praxe.

V rámci výzkumného šetření jsme si stanovili tyto výzkumné otázky: „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“ „Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“ „Budou pro žáky nové přístupy přínosné?“ Výzkumné otázky budou zodpovězeny na základě pozorování a analýzy sesbíraných dat. Pozorování probíhalo přímo během jednotlivých vyučovacích jednotek. Jednalo se tedy o pozorování přímé. Výzkumník (pozorovatel) byl zároveň i vyučujícím.

Zvolené metody měly být pro žáky jak zábavné, tak v něčem přínosné, ať již bylo jejich úkolem rozvíjení písemného projevu, rozvoj kompetencí žáků, nebo rozvoj myšlení.

V závěru praktické části diplomové práce bude představena výzkumná zpráva, která bude obsahovat závěry výzkumné sondy.

## **Teoretická část**

V první kapitole této práce se seznámíme s pojmem výukové metody. Uvedeme si klasifikaci výukových metod a faktory ovlivňující jejich výběr.

Ve druhé kapitole se seznámíme s inovativními metodami a přístupy, které posloužily jako podklad pro aktivity popsané v praktické části práce. Tyto přístupy se různí. Některé metody vycházejí z teorie zprostředkovaného učení, jiné z metod kritického myšlení a jiné jsou založené na kreativním myšlení a na asociacích. Dnešní svět nabízí široké spektrum možností a přístupů, které lze ve výuce použít. Rozhodli jsme se vyzkoušet větší množství přístupů, aby

bylo možné posoudit, který z nich je pro žáky přínosný. Všechny zvolené teoretické přístupy mají jedno společné a tím je rozvoj fantazie a kreativity. Každý z teoretických přístupů rozvíjí i další aspekty důležité pro písemný projev. Všechna teoretická východiska k praktické části diplomové práce jsou vzájemně propojená. Pro teorii zprostředkovaného učení je důležitým prvkem zprostředkování významu učiva žákům, stejně tak dochází ke zprostředkování v rámci metod kritického myšlení a metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost, kdy učitel žákům pomocí otázek zprostředkovává význam čteného textu. Pochopení čteného textu poté vede k rozvoji kreativity, stejně jako práce s asociacemi.

Dále se v této části diplomové práce seznámíme s tím, jak je na písemný projev, respektive na slohovou výchovu pohlíženo v RVP ZV a s tím, jak vypadá současná výuka slohové výchovy na základních školách.

# 1 Výukové metody

Výukové metody tvoří základ veškeré práce jakéhokoli učitele, ať si to uvědomuje či nikoli. Nicméně je vhodné, aby měl učitel přehled o výukových metodách, které by měl během výuky různě kombinovat a nedržet se pouze jedné, která se jemu samotnému jeví jako nejjednodušší a nejméně problematická.

Petty uvádí, že většina neučitelů má v podstatě utkvělou myšlenku nebo domněnku, že učit znamená vlastně něco vykládat a žáci se podle nich něco naučí tehdy, když to slyší a zapamatují si to. Odborníci vědí, že skutečnost je daleko složitější.<sup>1</sup>

„Představte si kupříkladu, že jste právě přečetli román a někdo vás požádá, abyste mu vyprávěli děj. Nebudete jej vyprávět stejnými slovy jako autor. Autor románu by dokonce mohl s vaší verzí příběhu nesouhlasit“<sup>2</sup>

Je zřejmé, že vyučování není pouze o tom, že žákům něco převyprávíme. Při vyučování musíme využívat i další prostředky, které povedou k osvojení si učiva žáky. To platí i pro písemný projev. Nemůžeme čekat, že převyprávěním textu z učebnice žáci pochopí, jak má vypadat daný slohový útvar.

V rámci této práce pro příklad vymezení pojmu uvádím následující vybrané definice:

„*Výuková metoda je způsob, jakým učitel organizuje proces osvojování nových vědomostí a dovedností žáků.*“<sup>3</sup>

„*Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810.

<sup>2</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810. s. 12.

<sup>3</sup> ŠIMONÍK, O.: *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 8086633330. s. 78

<sup>4</sup> MAREŠ, J., PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.

Obst popisuje výukovou metodu jako model činnosti, jenž je projektovaný učitelem. Tento model je realizován interakcí učitele a žáka, při které dochází k osvojení učiva žákem a k dosažení výukových cílů.<sup>5</sup>

Skalková popisuje metodu jako slovo řeckého původu, která znamená cestu nebo postup. Odborníci, kteří se zabývali a zabývají didaktikou předkládají různé definice výukových metod.<sup>6</sup>

Z těchto definic vyplývá, že výuková metoda představuje cestu k dosažení stanoveného cíle. Cílem vyučovacího procesu je osvojení si učiva žákem. Nejinak je tomu ve výuce slohové výchovy. Učitel se snaží, aby žáci pochopili, co jim sděluje a aby získané poznatky dokázali aplikovat v praxi.

Výukové metody jsou prostředkem k dosažení cíle, ale cílem samotným. Pro přiblížení uvádíme tento příklad. *Učitel použije v hodině zabývající se popisem pracovního postupu skupinovou práci. Jeho záměrem tedy je, aby si žáci osvojili tento slohový útvar, jeho cílem není pouze v hodině využít metodu skupinové práce, ale touto metodou sleduje konkrétní cíl.*

Výukových metod můžeme nalézt velké množství, stejně jako můžeme najít množství různých klasifikací. V následující části si představíme klasifikaci podle Maňáka a Švece.

---

<sup>5</sup> OBST, O.: *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1

<sup>6</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7..

## 1.1 Typy výukových metod

*„Regulace učení žáků však může poskytovat různě velký prostor pro žákovu samostatnou činnost“<sup>7</sup>*

Typů výukových metod je nepřehledné množství, a ještě větší množství je možností jejich realizace ve výuce. Výukové metody učitel volí podle obsahu, cílů výuky a prostředků, které má k dispozici.

Pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem. Pro bližší vysvětlení uvádí autorka v další části práce klasifikaci podle Maňáka a Švece (2003).

### 1.1.1 Klasické výukové metody

- *metody slovní (vysvětlování, rozhovor, mluvení, popis, přednáška, práce s textem)*
- *metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování, instruktáž, práce s obrazem)*
- *metody praktické (vytváření dovedností, produkční metody, manipulování, laborování, a experimentování, napodobování)<sup>8</sup>*

### 1.1.2 Aktivizující vyučovací metody

- *diskusní metody*
- *metody heuristické, řešení problémů*
- *metody situační*
- *metody inscenační*
- *didaktické hry<sup>9</sup>*

### 1.1.3 Komplexní vyučovací metody

- *„frontální vyučování*
- *skupinové a kooperativní učení*
- *partnerské učení*
- *individuální a individualizované vyučování, samostatná práce žáků*
- *kritické myšlení*

---

<sup>7</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 42.

<sup>8</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 49)

<sup>9</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 49)

- *brainstorming*
- *projektové vyučování*
- *dramatizace*
- *otevřené učení*
- *učení v životních situacích*
- *televizní vyučování*
- *sugestopedie a superlearning*
- *hypnopedie* <sup>10</sup>

## 1.2 Výběr a funkce vyučovacích metod

Ne každá vyučovací metoda je vhodná pro všechny obsahy vyučovacího procesu. Učitel se musí rozhodovat, která metoda bude pro daný obsah nejlépe vyhovovat. V této kapitole si řekneme na základě čeho učitel vybírá vyučovací metody a jaká je jejich funkce.

*„V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení“* <sup>11</sup>

Už na pedagogické fakultě se studenti dozvídají, že metody se mohou měnit a během jedné vyučovací hodiny střídat. To si poté jako praktikanti vyzkoušejí na odborné praxi (viz praktická – aplikační část práce).

### 1.2.1 Výběr vyučovacích metod

*„Jednostranné používání metod (např. slovníků, nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům“* <sup>12</sup>

S tímto citátem jistě nemůžeme nesouhlasit. Pokud povedeme výuku neustále stejnou metodou, zájem žáků zcela jistě brzy opadne, ač by bylo téma hodiny sebezajímavější. Musíme ovšem mít na mysli, že musíme výukové metody volit uvážlivě.

Pokud se zamýšlíme nad volbou výukové metody pro danou třídu a předmět musíme zvážit různá hlediska. Skalková uvádí, že na systému metod, které jsou v praxi využívány, do značné míry závisí, jaké formy vzdělávací činnosti stimulujeme a jakou formou usměřňujeme procesy

<sup>10</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 49)

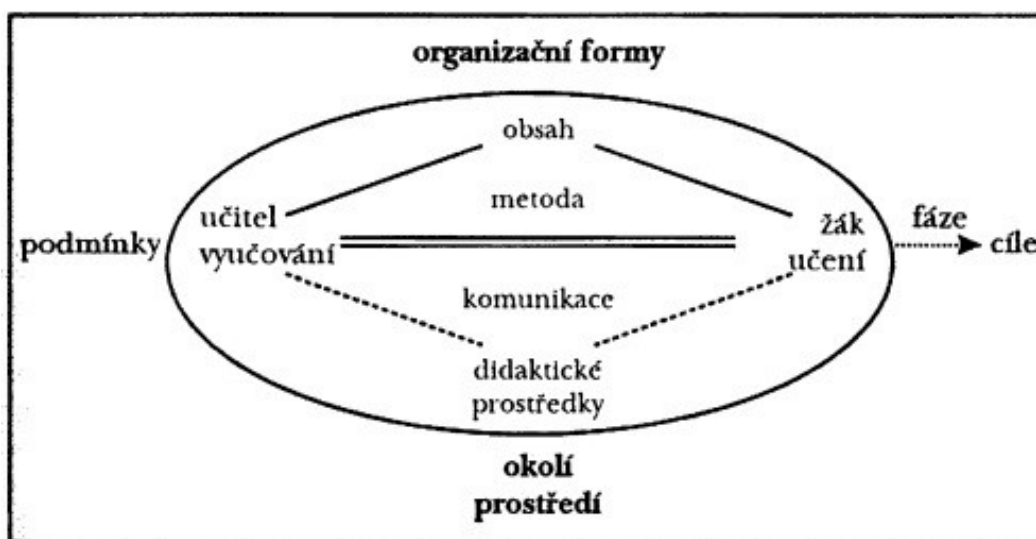
<sup>11</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

<sup>12</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

učení. Autorka dále uvádí svůj názor, že soudobá didaktika klade důraz na aktivizaci žáků, na heuristické postupy a řešení problémů, které žáky vedou přes řešení problémů k objevování nových vztahů, nalézání nových řešení a rozvíjení tvořivosti.<sup>13</sup>

Podle Maňáka musí učitelova metodika vycházet z určité koncepce výuky a musí zajišťovat optimální vztah mezi všemi působícími činiteli. Výuková metoda je podstatná, protože zprostředkovává a zajišťuje dosažení cílů edukace. Metoda podle něj nepůsobí samostatně ale je součástí souhrnu činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.

Dále autor uvádí, že metodě přísluší i funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů samotnými žáky.<sup>14</sup>



Obr. 1: *Proces výuky*. Maňák, Švec.

Probíhající změny edukačního procesu umožňuje metoda, jenž předjímá sledovaný cíl a dílčí momenty spojuje do uceleného děje. Jednotlivé etapy rozvoje vzdělávaného jedince sleduje a doprovází výuková metoda, která zajišťuje spojitost a orientaci na stanovený cíl.<sup>15</sup>

Podle Vorlíčka nemůže být výběr metody proveden na základě vlastní vůle učitele, ale musí vycházet z objektivních kritérií. V tomto případě hovoříme v první řadě o cíli a obsahu výuky. Dále pak autor uvádí osobnost učitele, úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků,

<sup>13</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

<sup>14</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

<sup>15</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

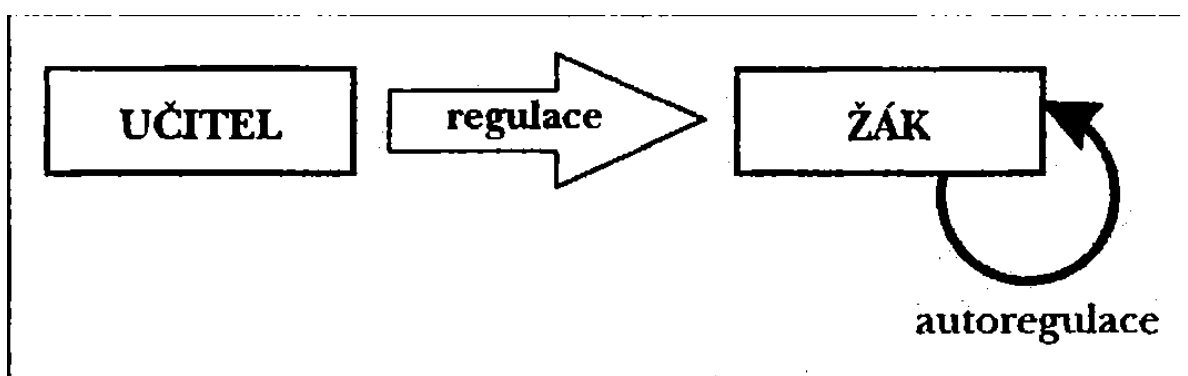
subjektivní potřeby a zájmy žáků a učební styly. Vliv na výběr metody má pochopitelně také charakter předmětu (či oboru), cíle a úkoly. V úvahu musíme brát také zákonitosti výukového procesu (didaktické, psychologické apod) a podmínky a prostředky školy (technická vybavenost školy, geografické podmínky atd.).<sup>16</sup>

Vyučovací proces je propojen s několika faktory. Vyučování vždy probíhá za jistých podmínek, které souvisí s prostředím, v němž se vyučovací proces odehrává. Obsah vyučování učitel zprostředkovává žákům za pomoci různých vyučovacích metod. Komunikace mezi učitelem a žáky by měla být obousměrná. Žák by měl mít možnost zeptat se učitele na cokoli, co mu není jasné a učitel by jej neměl odbýt. Organizační formy a metody výuky vedou ke splnění stanovených cílů.

Další autor Průcha uvádí, že se v celém historickém vývoji didaktiky hlavní zájem v oblasti vyučování soustřeďoval na metody. Konstatuje, že je to pochopitelný fakt, protože v minulosti jako dnes je metoda důležitým faktorem k dosažení cíle jakékoliv lidské činnosti.<sup>17</sup>

## 1.2.2 Funkce vyučovacích metod

Výukové metody tedy mohou podněcovat žáky k samostatnému osvojování učiva. Zároveň však otevírají prostor pro to, aby žák postupně a v rámci svých možností přebíral funkci řízení vlastního učení. Toto sebeřízení, tzv. autoregulace učení, patří k moderním trendům ve vzdělávání. Výukovou metodu lze proto také chápat jako regulaci a autoregulaci žákova učení.



Obr. 2. *Regulace a autoregulace učení.* Maňák, Švec.

<sup>16</sup> Vorlíček

<sup>17</sup> PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.



Skalková píše, že prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem. Výsledek pozorujeme ve změnách vědomostí, dovedností, postojích a osobních vlastnostech žáků.<sup>18</sup> Danilov a Skatkin pak tvrdí, že metody vyučování jsou spojeny se specifikou vyučovaného předmětu.<sup>19</sup>

Maňák a Švec považují za jednu z klíčových funkcí výukových metod řízení (regulaci) žákovského učení tak, aby výsledkem žáka bylo osvojení vědomostí a dovedností. To vše pochopitelně v souladu s výchovnými cíli a s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi žáky ve třídě.<sup>20</sup>

Funkce vyučovací metod můžeme shrnout takto:

- informační (informovat žáka)
- formativní (formování osobnosti)
- výchovná (vychovávat)<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

<sup>19</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

<sup>20</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

<sup>21</sup> VOHRADSKÝ J. a spol. *Výukové metody*. 2009. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP\\_PESD/um/47079955/vyukove\\_metody\\_a\\_formy\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf)

## 2 Inovativní metody

K inovativním přístupům ve výuce počítáme ty metody, které označuje Maňák a Švec jako aktivizační.<sup>22</sup> Maňák vyjadřuje přesvědčení, že aktivizační výukové metody jsou založeny na tom, že každý jedinec má tendenci se projevovat nezávisle a samostatně a že aktivita je základním projevem každé osobnosti.<sup>23</sup> Skalková zmiňuje pojem pedagogická inovace, kterou vysvětluje jako pojem, který se vysvětluje různě a má mnoho vrstev. Uvádí, že pojmem inovace chápeme rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. „Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí“<sup>24</sup>

Vzhledem k odborné praxi autorky a aktivitám, které si připravila pro žáky II. stupně základní školy se dál budeme z celého systému aktivizačních výukových metod věnovat zprostředkovanému učení, kritickému a kreativnímu myšlení, asociaci, QAR a také dílně čtení, protože autorka je přesvědčena o tom, že nelze hovořit o slohové přípravě na základní škole a nespojit tuto oblast se čtením.

Maňák uvádí charakteristické rysy těchto alternativních metod:

- pozitivní přístup
- individualizace
- variabilita
- svoboda
- kooperace
- konstruktivní přístup
- smysluplnost a srozumitelnost
- hravost
- zdravotní aspekt
- globální pojetí<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

<sup>23</sup> MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. ISBN 8021018801.

<sup>24</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 82.

<sup>25</sup> MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 8021015497.

## 2.1 Zprostředkované učení

Zprostředkované učení má za úkol žákům přiblížit učební látku a zároveň jim dokázat, že školní učivo nemusí být vytrženo z kontextu běžného života.

Nepřehlédnutelný je i jeho přínos pro písemný projev. Prostřednictvím tohoto typu učení by žáci měli pochopit, že slohové práce, které jsou součástí výuky českého jazyka, pro ně mohou mít hlubší smysl a mohou jím být prospěšné v jejich dalším životě. Není možné popřít, že pochopení významu jakékoli činnosti, vede k jejímu lepšímu provedení.

### 2.1.1 Pojem zprostředkované učení

Autorka práce si zvolila tuto metodu jako jednu z těch, kterou považuje za metodu, která by měla vést k rozvoji tvořivosti žáka. Během studia teorie zprostředkovaného učení se rozhodla tuto metodu aplikovat při své odborné praxi (viz praktická část diplomové práce). Základem pro výběr této metody bylo studium myšlenek Vygotského (myšlenka zóny nejbližšího vývoje) a Piagetův konstruktivismus. Těmito psychologickými koncepcemi lze prokázat, že teorie zprostředkovaného učení je postavena na kvalitních teoretických základech. Zde se dá také poukázat na určitý dialektický vztah psychologických koncepcí a zprostředkovaného učení, tzn. toto učení neexistuje pouze samo o sobě bez další úzké teoretické souvislosti.

Podle Málkové nelze za zprostředkované učení považovat každou interakci žáka a učitele. Toto učení obsahuje charakteristické prvky, které jej odlišují od ostatních forem učení. Tyto prvky charakterizují interakci žáka a zprostředkující osoby a jejich specifickou kombinaci. Těmito prvky jsou zaměřenost a vzájemnost, přenos a zprostředkování významu.<sup>26</sup>

Májová uvádí, že u této metody je dospělý v roli zprostředkovatele podnětů z okolí, jež u dítěte svým přístupem formuje jeho kognitivní i učební strategie a vzorce chování. Efektivitu zprostředkovaného učení můžeme posoudit podle toho, zda umožňuje dítěti orientovat se v kultuře, jež jej obklopuje, dítě dokáže samostatně nakládat s informacemi které se k němu dostávají, nalézt vlastní způsoby myšlení, řešit různorodé myšlenkové operace a v neposlední

---

<sup>26</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s.7

řadě u dítěte dochází k rozvoji schopnosti transferu, tj. využití získaných zkušeností v jiném kontextu a souvislostech, než v jakých byly dítěti zprostředkovány.<sup>27</sup>

Leeber k tomu říká, že kvalita zprostředkovaného učení spočívá v kvalitě interakce, během které zprostředkovatel (rodič, učitel, spolužák...) vkládá sebe mezi podnět a dítě, aby vylo zajištěno, že jedinec vnímá, rozumí a integruje smysluplným způsobem.<sup>28</sup>

Jinými slovy, v rámci učebního procesu je důležité, aby učitel byl, v rámci výuky v ideální interakci se svými žáky. Osobnost učitele by měla být dostatečně výrazná a zároveň empatická. Sám vyučující by měl být nositelem myšlenky, že škola a vlastní výuka má smysl. To platí pro všechny školní předměty a samozřejmě i pro písemný projev. Pokud učitel žákům ukáže, že činnost, kterou po nich požaduje, považuje za smysluplnou, pro žáky bude snazší ji jako takovou vnímat. Jakmile učitel žákům ukáže, že věří ve smysluplnost daného slohového útvaru, např. popisu a ukáže jim, jaký význam může pro žáky mít, žáci budou mít větší motivaci se tomuto slohovému útvaru věnovat. Pokud bylo zprostředkované učení úspěšné, pak je žák schopen využívat znalosti získané ve škole i v jiných souvislostech, než ve kterých mu byly tyto znalosti předloženy. Příkladem využitelnosti písemného projevu mimo školní prostředí může být popis pachatele trestného činu.

Ačkoli byl Reuven Feuerstein (zakladatel zprostředkovaného učení) původně žákem Jeana Piageta, zkušenosti jej vedli ke zpochybnění Piagetových teorií.<sup>29</sup>

Piaget vidí dítě jako malého „objevitele“. Dítě provádí s věcmi kolem sebe i samo se sebou určité pokusy. Ve své podstatě se snaží přijít na to, co se stane, když... Dítě si vytváří „pracovní teorie“ fungování světa. Pokud se dítě setká s novým objektem, zkusí nejprve použít stávající „pracovní teorii“. Až v momentě, kdy jeho „teorie“ nefunguje, pozmění ji nebo vypracuje teorii novou. Dítě se každou novou událost snaží včlenit do již hotového schématu. Proces začleňování do schématu, které se zatím osvědčilo Piaget označuje jako asimilaci. Modifikování osvědčování schématu kvůli události, která do něj nezapadá Piaget označuje jako

---

<sup>27</sup> MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

<sup>28</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s.7

<sup>29</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s.7

akomodaci. Podle Piageta je myšlení dětí a jejich chápání světa založeno na základě rovnováhy mezi asimilací a akomodací.<sup>30</sup>

Zatímco Feuerstein zdůrazňuje roli mediátora (zkušenější osoba), který předává dítěti (méně zkušené osobě) různé obsahy v určitém prostředí, Piaget staví do popředí samotné dítě.

Zde musíme dát za pravdu Feuersteinovi. Ačkoli je dětské poznávání světa nesporné, pro školní výuku je důležité, aby prekoncepty, které dítě získá zkušenostmi s okolním světem, učitel upravil, nebo doplnil. Což se samozřejmě týká i písemného projevu. Žáci si do školy přináší různé prekoncepty o tom, jak by měl vypadat daný slohový útvar a úkolem učitele je tyto prekoncepty v případě potřeby upravit tak, aby odpovídaly realitě.

## 2.1.2 Klíčové prvky zprostředkovaného učení

Pokud se zajímáme o zprostředkované učení, nemůžeme vynechat kapitolu, věnující se jeho klíčovým prvkům. K nim patří zaměřenost a vzájemnost, přenos (transcendence) a zprostředkování významu učební činnosti. Tyto pojmy vysvětlujeme v následující části.

### 1. zaměřenost a vzájemnost – sdílení zájmu o učení

Zaměřenost popisuje Feuerstein jako povzbuzení zájmu žáka a zaměření jeho pozornosti na téma, kterému se má věnovat. Vzájemnost vidí jako odpověď na snahu o zaměřenost. Vzájemnost přichází ve chvíli, kdy je pozornost žáka učitelem zaměřena požadovaným směrem a žák o téma projevuje svůj zájem.<sup>31</sup>

Jednoduše by veškeré činnosti, kterým se učitel věnuje měly být řízené potřebami a situací jeho žáků. Žáci by měli cítit, že činnosti, které jim učitel předkládá jsou připravené pro ně a nejsou vytvořené pouze pro účel izolované vyučovací hodiny nebo školního vzdělávacího plánu. Vyučující by měl své cíle a záměry žákům sdělovat se zaujetím tak, aby žáci pochopili, co je cílem jejich práce, proč se jí mají věnovat, k čemu slouží, proč by ji měli dělat právě tímto způsobem a jak tato práce souvisí s jejich životy.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd., 1. vyd. v Portálu. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 8071783099.

<sup>31</sup> MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

<sup>32</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s.7

## 2. Přenos (transcendence) – záměr, který přesahuje cíle aktuální učební situace

O transcendenci Feurstein hovoří ve smyslu transferu. Při přenosu jde o to, aby žáci přenášeli naučené strategie, postupy a principy a využívaly je v jiných souvislostech, než v jakých jim byly představeny, aby u nich došlo k vědomému přesahu, který směřuje za hranice konkrétního úkolu, který žáci plní.<sup>33</sup>

Jinak řečeno, učitel by měl vytvořit příležitost pro to, aby žáci dokázali poznatek, nebo novou informaci použít a uměli s ní pracovat i v jiných souvislostech a situacích, než jsou ty, které se týkají aktuální výuky a aby dokázali tyto situace aktivně vyhledávat.<sup>34</sup>

## 3. Zprostředkování významu (hodnoty, smyslu) učební činnosti

Zprostředkování významu klade na učitele požadavek, aby obsah výuky žákům podal tak, aby chápali význam a účel daného úkolu či aktivity, aby jim bylo jasné, proč danou činnost dělají a proč ji dělají právě tímto způsobem.<sup>35</sup>

Úkolem učitele je tedy pro žáky otevřít takové příležitosti, v nichž by mohli rozpoznávat hodnotu a význam informací, které jsou pro žáky učitelem připraveny. Pokud učitel zaujme neutrální postoj, zavírá tím cestu zájmu žáků a omezuje jejich schopnost porozumět učební látce. Učitel by měl žákům odhalovat význam činností nebo poznatků, které si mají osvojit. Žáci by měli chápat význam činností nejen v souvislostech aktuálního učiva, ale i v perspektivě budoucích událostí.<sup>36</sup>

Podle Feuersteina nese zaměřenost a vzájemnost, přenos a zprostředkování významu zásadní odpovědnost za utváření myšlenkových struktur. Charakterizuje je jako „univerzální, interkulturně sdílené, uplatňující se u všech lidských ras, etnických skupin a socioekonomických vrstev.“<sup>37, 38</sup>

Pro zprostředkované učení je důležitý souběh všech těchto prvků. Učitel by je měl všechny uplatňovat společně.<sup>39</sup>

---

<sup>33</sup> MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

<sup>34</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9

<sup>35</sup> MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

<sup>36</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9

<sup>37</sup> MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

<sup>38</sup> FEURSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A.J. (Eds.). Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications. London: Freund Publishing House, 1999.

<sup>39</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 7

Pro veškerou školní látku je důležité, aby ji žáci chápali a viděli v ní smysl. Neméně to platí pro slohovou výchovu. Je nesporné, že zájem žáků o danou činnost zvyšuje jejich aktivitu a kvalitu výsledné práce. Přenos některých slohových útvarů do běžného života je nesporný. Máme namysli například životopis, který po žácích bude požadovat každý budoucí zaměstnavatel. Pro žáky základní školy je ovšem pracovní budoucnost vzdáleným pojmem, proto je možné jim tuto aktivitu více přiblížit a rozvinout jejich fantazii tím, že mohou napsat životopis některé z oblíbených knižních postav.

Při uskutečňování zprostředkování napomáhají tzv. doplňkové prvky zprostředkujících interakcí, které jsou vázány na kulturní prostředí, ve kterém k interakci učitele a žáka dochází. Odborníky jsou tyto prvky rozděleny takto:

- Zkušenější osoba, zpravidla také znalejší a informovanější, nejčastěji dospělý v konkrétní roli: například učitel, (nebo rodič) ... - tzv. mediátor
- Méně zkušený a méně informovaný aktér, nejčastěji žák
- Obsah, který má učební situaci naplnit, tedy vše, co se má žák naučit a osvojit si, co mu chceme ukázat (proces zprostředkování bez patřičného odpovídajícího obsahu totiž postrádá smysl)
- Určitá učební situace a její kontext (např. kde se učení odehrává, jaké máme k dispozici pomůcky, komunikační prostředky, kde se nacházíme ...).<sup>40</sup>

Pokud věnujeme pozornost specifickým prvkům interakce žáka a učitele, jde nám o sledování kvality této interakce, hledáme odpověď na otázku „Jak se chová učitel, který zprostředkuje? V čem by měla být jeho práce s žákem jiná než obvykle?“<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9

<sup>41</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9

Zprostředkující učitel je tedy takový učitel, který hledá nové cesty, jak žáky obohatit, jak jim předat nové informace tak, aby je viděli jako přínosné. Zprostředkující učitel by měl znát potřeby a zájmy svých žáků a na tyto potřeby a zájmy reagovat. Měl by školní učivo „šít na míru“ svým žákům. Pokud učitel ví, že některý z jeho žáků chce být leteckým mechanikem, měl by tuto znalost patřičně využít. Takovému žákovi může učitel jako slohovou práci zadat popis některé z částí letadla. Žákyně, která jezdí na koních zase může popsat vzhled koně. Pokud žáci vidí, že učitel sestavil dané úlohy přímo pro ně, pak danou úlohu zpracují lépe.

Pro zprostředkované učení je ovšem také důležitý charakter úkolů a materiálů, které chceme využívat a neméně důležitá je i forma, v jaké tyto materiály předkládáme (obrázky, text, schématické vyjádření pomocí piktogramů nebo určitých symbolů...). Pokládáme si tedy i otázku: „Jaké obsahy užíváme, abychom mohli rozvíjet myšlení a poznávací funkce našich dětí?“ Tyto obsahy mohou být velice proměnlivé, podle toho, jak se mění záměry mediátora a potřeby konkrétních žáků, se kterými pracuje.<sup>42</sup>

Je tedy důležité, aby učitel znal své žáky, jejich potřeby a možnosti a tomuto přizpůsobil obsah výuky a použité pomůcky. Pokud je učiteli známo, že jeho žáci lépe reagují na obrázkový materiál, měl by tomu svou výuku přizpůsobit. Žáci pak mohou napsat krátké vyprávění podle sledu několika obrázků, které jim učitel přinese. Jestliže žáci dávají přednost symbolům, pak na to učitel rovněž může reagovat. Například může žákům předložit symboly jejichž význam jim není znám. Úkolem žáků pak bude vymyslet, jaký význam uvedený symbol má a napsat proč tomu tak je, tím u žáků učitel probudí fantazii. Učitel může pracovat i se symboly žákům známými a to tak, že jim zadá za úkol vymyslet, co jiného by mohly tyto symboly znamenat. Žáci jsou opět nuceni zapojit svou fantazii a přemýšlet jinak, než jsou běžně zvyklí.

---

<sup>42</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9



### 2.1.3 Význam zprostředkovaného učení

Jako u všech metod, které používáme a se kterými se setkáváme, si i zde klademe otázku, co je hlavním významem zprostředkovaného učení, co žákům přináší a jaké kompetence jsou jeho výsledkem.

Děti potřebují pevnou, funkční a láskyplnou vazbu k mateřské osobě. Biologické danosti (dlouhotrvající vývoj člověka a proces adaptace na samostatný život) nás utvářejí jako sociální bytosti, které se od prvních chvil života obrací k druhým lidem. Osobnost i intelekt se nevyhnutelně utvářejí v sociálních a kulturně specifických souvislostech.<sup>43</sup>

Zprostředkované učení reaguje na první způsob učení, se kterým se dítě setká, a tím je učení se v rámci rodiny.

V učebních situacích připisuje zprostředkované učení význam druhým osobám v okolí dítěte. Mluvíme zde o sociálním prostředí v nejširším slova smyslu. Dospělý a zkušenější vrstevník dítěte „vkládá“ sebe sama mezi podněty okolního prostředí a dítě, tím obrovským způsobem mění podmínky a podobu interakce dítěte se světem, který jej obklopuje.

Dospělí dělají spousty operací, například vybírají („... to je ale krásná panenka, podívej!“ řekne maminka a vezme do ruky jednu z mnoha hraček, které má k dispozici), mění („... já ti to tady hezky poskládám, abys dobře viděl, které kostičky si můžeš vybírat...“), zdůrazňují („... ale všimni si, že dílky, které patří na konec skládky, mají alespoň dva rovné okraje...“) situace, objekty, jevy či procesy, které se v životním prostoru dítěte objevují, nebo je interpretují („... ta paní jde pomalu, protože má asi nemocné nohy..., podívej se, kulhá a má hůl...“) Určité situace rodiče dítěti zprostředkují. Z tohoto můžeme vyvodit, že zprostředkované učení je pro děti přirozené a je to první styl učení, se kterým se dítě seznámí.<sup>44</sup>

Zprostředkované učení je takové učení, které navazuje na prvotní učení v rodině. Proč by učitel nemohl mít k žákům rodičovský přístup?! Vždyť si musíme přiznat, že v určitém věku je učitel osoba, kterou žák vidá nejčastěji. Je důležité, aby učitel žákům ukázal, že o ně má zájem, že pro něj nejsou pouze čísla v seznamu. Pokud je možné tento přístup zavést ve většině

---

<sup>43</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9

<sup>44</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9-18

školních předmětů, tak proč ne v rámci slohové výchovy?! Na základě získaných informací se domníváme, že tento styl učení má spoustu výhod. Snad jedinou nevýhodou může být čas, který musí učitel věnovat přípravě na hodinu, ale tomu by se dobrý učitel stejně nevyhnul.

Feurstein hovoří o zkušenostech zprostředkovaného učení. Zdůrazňuje tím, že každá situace, v níž máme možnost zažívat zprostředkované učení, je vlastně jen částí celého řetězce zkušeností, které utvářejí náš intelekt a strategie učení. Feuerstein zprostředkované učení považuje za nutný předpoklad rozvoje schopnosti přizpůsobovat se změnám. Kupříkladu dokázat s novými informacemi, poznatky a zkušenostmi pracovat tak, aby vedly k rozšíření stávající úrovně poznání, znalostí a repertoáru dovedností. Děti, s dostatkem zkušeností se zprostředkovaným učením, jsou zvědavé, dokáží aktivně vyhledávat potřebné informace, zajímají se o informace nové, umí propojovat nově získané poznatky s poznatky získanými dříve a vnímat je v souvislostech, aplikují poznatky z jedné učební situace do učební situace jiné, snáze se přizpůsobují životním změnám a snáze se orientují v nových podmínkách. Učí se učit se. Zprostředkované učení jim dává příležitost osvojovat si strategie učení a dovednosti myslet. Zprostředkované učení má podíl na utváření odlišností ve způsobech myšlení lidí, v přístupu k poznání a ve výkonnosti a v kvalitě projevu v intelektuálně náročných i běžných životních situacích.<sup>45</sup>

Zprostředkované učení je tedy jednou z možností, jak žáky získat pro další vzdělávání se a jak je naučit učit se. Pokud tedy od začátku budeme žáky učit na základě zásad zprostředkovaného učení, jejich další postup, ať již z prvního stupně na druhý, nebo pouze z jedné třídy do druhé, bude snazší. To je důležité i u písemného projevu. Pokud chceme žáky učit stále náročnější slohové postupy a útvary, pak musí mít žáci na co navazovat, musí umět zkušenosti získané dříve propojovat s těmi novými. Navíc mohou být žáci díky zkušenostem se zprostředkovaným učením schopni přemýšlet jinak než většina lidí a díky tomu mohou vyniknout.

---

<sup>45</sup> MÁLKOVÁ G., Zprostředkované učení, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1. s. 9-18

#### 2.1.4 Zprostředkované učení a slohová výchova

Zprostředkování má ve slohové výchově stejnou roli jako v každém jiném předmětu. Provázat učivo daného předmětu s reálným životem. Zprostředkované učení má za úkol žákům v rámci slohové výchovy ukázat, že slohová výchova nejsou jen práce, které si učitelé vymysleli, ale že je možné naučené poznatky o slohových útvarech využít v běžném životě. Příkladem využití slohových útvarů v běžném životě je životopis, který požaduje každý zaměstnavatel, nebo popis produktu, který se snažíme prodat.

Díky zkušenostem se zprostředkovaným učení dokáže žák samostatně určit, který slohový útvar se hodí použít v dané konkrétní situaci.

Ačkoli je ke zprostředkování dochází převážně v rámci zprostředkovaného učení, jisté jeho prvky můžeme nalézt i v metodách, které budou popsány v následující kapitole a tou je kapitola o kritickém myšlení.

## 2.2 Kritické myšlení

Jak jsme zmínili v předchozí kapitole, školní výuka se rozvíjí a vyučující by měl být schopen zařazovat nové metody, které by měl ovládat. K nim se v posledních desetiletích řadí i tzv. kritické myšlení. Tlak společnosti na mladého člověka přináší zároveň i vysoké nároky v rámci praktického života, kdy vnímáme nezastupitelnou roli rodiny a školy v přípravě na budoucí povolání. V současné době se v podstatě nesetkáváme s žádným typem zaměstnání, kde by jedinec nepotřeboval porozumění psanému textu.

Tento typ myšlení přispívá k rozvoji myšlení, k rozvoji porozumění psanému textu a k uvědomělému a přemýšlivému čtení. Čtení, u kterého jedinec přemýšlí, a ne pouze bezmyšlenkovitě bloudí očima po textu, vede k rozvoji písemného projevu, ať již po stránce gramatické, tak po stránce stylistické. Zvláště pak rozvíjí slovní zásobu.

Tato forma myšlení patří k výchozím metodám učení, protože přispívá nejen k rozvoji myšlení, ale i k rozvoji písemného projevu. Jedná se o to, že pokud žáky získáme pro vytváření vlastního názoru při četbě, můžeme předpokládat, že se zvýší jejich kreativita, sami se budou zapojovat do tvorby příběhu a k rozvoji fantazie.

### 2.2.1 Pojem kritické myšlení

„Měli bychom studenty naučit, jak mají myslet. Místo, abychom je učili, co si mají myslet.“<sup>46</sup>

Tento citát vystihuje, co je hlavní myšlenkou kritického myšlení. Pro kritické myšlení je důležité, aby žáci mysleli samostatně, a ne aby pouze přejímali myšlenky ostatních lidí. Citlivým bodem školství bývá právě to, že žákům se předkládají informace, které si žáci mají pouze zapamatovat, ale často těmito informacím žáci nerozumí. Jiným případem je, kdy žáci dané informace rozumí, ale nesouhlasí s ní. Tito žáci se často setkávají s reakcí učitele, který je o správnosti své teze přesvědčený a nehodlá o tom s žáky diskutovat. Tyto situace bychom měli ze školství odstranit a s žáky naopak diskutovat, nechat je hledat rozumné argumenty, které poté můžeme konfrontovat v rámci celé třídy.

---

<sup>46</sup> CLEMENT and LOCHHEAD: *Cognitive Process Instruction*. Routledge; 1 edition. 346 pages. ISBN 978-0898597295.

Podle Lukáše Hány je možné nalézt několik definic pojmu kritické myšlení. Obecně můžeme říci, že je to schopnost posuzovat kvalitu informací. „Každý z vás si jistě myslí, že je to něco samozřejmého. To ale úplná pravda není, protože každý má toto myšlení jinak rozvinuté a rozhodně se s touto schopností kritického myšlení ani nenarodíte. Musíte ji rozvíjet.“<sup>47</sup>

Kritické myšlení je aktivní proces, kdy čtenář pouze nečte každé slovo a nesleduje každou ilustraci. Jako čtenář, který myslí kriticky se musí sám sebe zeptat „Dává to smysl?“

Kritické myšlení je systematický proces. Při hledání významu používá čtenář logické techniky. Musíte si položit otázku „Jak dojdou pochopení toho, co tím autor chtěl říct?“

Kritické myšlení je o argumentech. Základní jednotkou analýzy kritického myšlení je argument. Argument začíná tvrzením o vlastnostech nějakého předmětu nebo vztahem mezi dvěma či více objekty a poskytováním důkazů k podpoření, nebo vyvrácení tvrzení. Musíte být schopni rozeznat a analyzovat argumenty v jejich částech.

Kritické myšlení zahrnuje argumenty k porozumění. Čtenář, který ovládá kritické myšlení je schopen rozeznat argumenty. Musíte si položit otázku „Jaký argument autor předkládá.“

Kritické myšlení zahrnuje hodnotící argumenty. Čtenář, který používá kritické myšlení nemůže pouze pochopit autorovy argumenty, ale musí je také kritizovat. Když se chcete stát kriticky myslícím čtenářem, potřebujete se naučit, jak rozlišit, kdy je autorův argument platný, pokud je, musíte se zeptat „Mohu akceptovat autorův argument?“

Kritické myšlení je pokus. Kriticky myslící čtenář rozezná, jestli existuje více cest, jak pochopit a posoudit to, co četl a jestli existuje záruka, že bude vždy úspěšný v pokusech o aktivní a systematické pochopení a hodnocení toho, co četl. Kritické myšlení je obecný přístup k problémům, nejedná se o konkrétní přístup, který vždy vede ke správné odpovědi.<sup>48</sup>

Pojďme se podívat, jak by nám, na základě předchozích informací, mohlo být kritické myšlení prospěšné při slohové výchově. Pokud je kritické myšlení aktivní proces, při kterém žák nad přečteným textem přemýšlí, pak můžeme předpokládat, že díky přemýšlení nad texty jiných autorů, bude žák schopen více přemýšlet nad textem, který tvoří sám. Na základě toho budou žáci schopni například uvést argumenty, proč se daná postava zachovala právě tímto

---

<sup>47</sup> HÁVOVÁ, N.: *Učte se rozvíjet kritické myšlení. Jen tak pochopíte, proč máte většinu zpráv za fake news, radí lektor* [online], 16. 08. 2018 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

<sup>48</sup> MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3.

způsobem, nebo vymyslet více zakončení příběhu a na základě předchozích informací vybrat to nejlepší tak, aby co nejlépe odpovídalo předchozímu ději.

David Klooster definoval 5 bodů, ze kterých kritické myšlení vychází:

Kritické myšlení je nezávislé myšlení.

Získání informace je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení.

Kritické myšlení začíná otázkami, které se mají řešit.

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.<sup>49, 50</sup>

Výše uvedené body ukazují, jaké by kritické myšlení mělo být.

Kritické myšlení je nezávislé. To znamená, že by nám nikdo neměl říkat, co si máme myslet, ale měli bychom myslet sami za sebe.

Získání informace je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení. Informace jsou pro kritické myšlení velice důležité. Což je samozřejmé, pokud chceme argumentovat, potřebujeme pro své argumenty relevantní podklady. Ale získané informace bychom neměli brát jako něco daného. Na internetu nalezneme spoustu informací, ale neměli bychom je přijímat bezesbytku a nekriticky.

Kritické myšlení začíná otázkami, které se mají řešit. Chceme-li se dobrat nějakého výsledku, musíme si nejprve položit otázky, kterými se budeme zabývat. Čím více otázek si budeme klást, tím hlubší může být naše poznání.

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Je zřejmé, že argument typu „Všichni to říkají, a proto to tak musí být.“ Není ani rozumný, ani relevantní. Je důležité, aby naše argumenty měli rozumný základ.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Pokud se neocitneme na opuštěném ostrově, pak se fungování ve společnosti nevyhneme. Je tedy vhodné naučit se ve společnosti fungovat. Při soužití s ostatními je důležité umět prosadit a obhájit svůj názor, ale zároveň je vhodné umět své názory přehodnotit, pokud se ukáže, že má náš oponent pravdu a svá tvrzení opírá o rozumné argumenty.

---

<sup>49</sup> ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 29-30.

<sup>50</sup> KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. Kritické listy, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-\\_4c299bb13818a.doc](http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc)

Kritické myšlení je založeno na racionální argumentaci. Pro nalezení správné odpovědi vedle sebe položíme argumenty pro jednu či druhou variantu a na základě jejich vyhodnocení usoudíme, kde je pravda.<sup>51</sup>

### 2.2.2 Učíme se kriticky myslet

Pokud bychom se zeptali laika, co si představí pod pojmem kritické myšlení, pravděpodobně bude svoje myšlenky směřovat ke kritice vlastní osoby, nebo ke kritice svého okolí. V současné době bychom potom mohli vidět člověka, který kriticky přistupuje ke společnosti jako takové, nebo k jejím částem. Toto je ovšem zavádějící pohled. Kritické myšlení v rámci českého jazyka není totéž. Navzdory různým názorům se se schopností kritického myšlení nerodíme, ale musíme se ji učit a postupně ji rozvíjet. Tato kapitola nám ukáže skutečnost.

Podle knihy *The Critical Thinker* zahrnuje proces, vedoucí ke kritickému myšlení 3 úrovně změn. Těmito úrovněmi je afektivní změna, kognitivní změna a změna chování.

První je afektivní změna, která zahrnuje pocity týkající se potřeby kritického myšlení.

Hybnou silou je zde povědomí o potřebě stát se kriticky myslícím a motivace vyzkoušet různé metody. Můžeme zde vyjít i z prosté ekonomické teorie potřeb, kdy k nezbytným potřebám patří právě získávání nových zkušeností a s tím spojený vstup do reálného života.

Druhou změnou je změna kognitivní, která zahrnuje získání konkrétních znalostí o strategiích kritického myšlení.

Na to navazuje třetí část, a to je změna chování, která zahrnuje chování při čtení.<sup>52</sup>

Pokud se chceme stát kriticky myslícím čtenářem, pak je důležité, abychom měli vědomosti o tom, jak na to. To ovšem samo o sobě nestačí. Jako u každé činnosti je i zde důležitá motivace, která nás nutí posunout se dál. Ale ani motivace a znalosti nám nemohou stačit. Musíme se podle znalostí o strategiích kritického myšlení také chovat. Převědeme-li si tento odstavec do školního prostředí, pak je velice důležité žáky motivovat, aby se chtěli učit strategiím kritického myšlení. Jakmile žáky pro kritické myšlení nadchneme, můžeme s nimi začít procvičovat

---

<sup>51</sup> KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-\\_4c299bb13818a.doc](http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc)

<sup>52</sup> MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3. s. 6-7.

strategie kritického myšlení. Je důležité tyto strategie procvičovat systematicky, jelikož pouze „praxe dělá mistra“.

V krátkosti, stát se kriticky myslícím čtenářem zahrnuje srdce, hlavu a ruku. Je potřeba rozvíjet závazek ke kritickému myšlení, získat konkrétní znalosti o tom, jak být kritickým myslitelem, a skutečně tyto znalosti aplikovat při čtení.<sup>53</sup>

Lukáš Hána uvádí, že pro rozvíjení kritického myšlení je důležité si uvědomit, že některé informace jsou lepší, jiné horší, některé víc a jiné méně důvěryhodné. Což pak bude daného jedince, který se rozhodne stát se kritickým myslitelem ovlivňovat v dalším rozhodování. „Třeba když vám lékař sdělí, jak bude vypadat léčba vaší nemoci, a vy pak na internetu najdete jiné postupy. Některé dokonce v přímém rozporu s vaším lékařem. Na vás je pak rozhodnutí, komu věřit: jestli nejrůznějším internetovým anonymním rádcům, o kterých nic nevíte, nebo svému lékaři. To je nejjednodušší příklad, v životě to tak vždy není.“<sup>54</sup>

### 2.2.3 Význam kritického myšlení

Pro většinu z nás je důležité zjistit a pochopit proč máme určitou věc udělat. Musíme zjistit, co nám daná věc přináší, jaký pro nás má význam. Proto je důležité, aby vyučující dokázal kritické myšlení dobře aplikovat.

Schopnost kritické myšlení analýzy a hodnocení je užitečné při rozhodování se čemu věřit. Kritické myšlení je schopnost, která je rozvíjena během života. Naučit se zlepšovat myšlení, stejně jako učení se jiných dovedností, vyžaduje praxi. Autoři občas zanechají čtenáře s nesprávnými dojmy. Některé zdroje poukazují na neefektivitu trestání za výchovu dětí, ale citují pouze výzkumy prováděné na krysách a holubech, aby podpořili svůj názor.

Bylo by užitečné, kdyby informace, které získáváme, byly přesné a důkladné, ne zavádějící a neúplné.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3. s. 7

<sup>54</sup> HÁVOVÁ, N.: *Učte se rozvíjet kritické myšlení. Jen tak pochopíte, proč máte většinu zpráv za fake news, radí lektor* [online], 16. 08. 2018 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

<sup>55</sup> BELL J.: *Evaluating Psychological Information* Allyn and Bacon ISBN 0-205-13284-7. s.3.



Kritické myšlení je zvláště pro dnešní mediální svět velice důležité. V množství dostupných informací je často složité se orientovat, proto bychom měli žáky tuto schopnost naučit. Je vhodné, aby žáci dokázali rozpoznat relevantní informace a zdroje těchto informací.

## 2.2.4 Vybrané metody kritického myšlení

### a) Čtení s předvídáním

Jak již bylo řečeno výše, čtení je pro rozvoj písemného projevu nepostradatelnou činností. Čtení s předvídáním slouží převážně k přemýšlení nad přečteným textem. Cílem vyučujícího je pracovat na tom, aby slohový styl žáků byl na co nejvyšší úrovni. Cestou k tomuto cíli je léty prověřená metoda – přes čtený projev. V současnosti se ale setkáváme s tím, že vysoké procento žáků sice čte, ale při bližším rozboru zjistíme, že textu nerozumí. Buď nechápe jeho obsah, nebo se při čtení dopouští té chyby, při které „pouze čte“, ale nevnímá vlastní text. U žáků, kteří přistupují ke čtení jako k „nutnému zlu“ je patrný problém s rozvojem fantazie. Napsaný příběh nechápu v širších souvislostech. Většina vyučujících přitom přisuzuje čtení velkou roli i vzhledem k budoucímu písemnému projevu.

Metoda čtení s předvídáním probíhá ve třech fázích:

**Před čtením:** V této fázi se můžeme zaměřit na obálku, nebo název knihy. Ptáme se žáků, o čem si myslí, že daná kniha bude a podle čeho konkrétně tak soudí.

**Během čtení:** Pokládáme žákům návodné otázky, které je mají vést k zamyšlení. Později můžeme žáky nechat, aby si tyto otázky pokládali sami.

**Po čtení:** Reflektujeme s žáky přečtený text. Můžeme jej srovnat s jejich představami.

Tato metoda nezjišťuje pouze pochopení čteného textu a není založena na „věštění z křišťálové koule“, hlavně proto, že učitel by měl vést žáky k tomu, aby své předpovědi zdůvodňovali. Zdůvodnění mohou být různá, mohou vycházet například:

- Ze čtenářské zkušenosti: objevují se zde pohádkové postavy, proto příběh dopadne dobře, protože pohádky dobře končí.
- Z části textu: v textu se říká, že je dobrý střelec, proto ten střelecký turnaj vyhraje.
- Ze životní zkušenosti: lidé mají rádi jablka, proto si jej od té stařenky vezme.

- Z jiného konkrétního textu: četl jsem knihu, kde zvířata mluvila, takže si myslím, že by ten pejsek mohl promluvit na svého pána, a tak ho varovat před nebezpečím.

- Ze známých postupů autora: četl jsem od tohoto autora více knih a ve všech se hrdina dostal ze svízelné situace a vše dobře dopadlo, takže si myslím, že u této knihy to bude stejné.

- Z ilustrací, nebo jiných grafických prvků: na obrázku vidím kozla, takže si myslím, že bude součástí řešení problému.<sup>56, 57</sup>

Čtení s předvídáním je zábavnou metodou, která může pomoci žákům lépe pochopit čtený text, když se nad ním během čtení několikrát zastaví a pokud se naučí pokládat si ty správné otázky. Pokud jsou předpovědi žáků prezentovány před třídou, nebo alespoň ve skupinách, může rovněž přispět ke schopnosti používat relevantní argumenty a prosadit svůj názor. Případně může vést k přehodnocení názoru a k získání nového pohledu na přečtený text. Některé texty můžeme číst stokrát, ale jisté myšlenky nám mohou dojít až když nás s nimi konfrontuje někdo jiný. Tato metoda, pokud je správně prováděna, je pro žáky velkým přínosem a může být přínosem i pro učitele, jehož mohou některé názory a argumenty žáků příjemně překvapit.

Tato metoda pro žáky skýtá jistý prvek napětí a zároveň pro ně může být ve školním světě motivačním prvkem, jelikož rozpor mezi původním textem a žakovým odhadem není chybou.  
58

Metoda čtení s předvídáním je zvláště důležitá pro to, že přispívá k pochopení textu a k nalezení různých souvislostí, jak mezi částmi jednoho textu, tak mezi více knihami. Při této metodě je téměř vyloučeno, že by žáci četli a netušili, co vlastně čtou. Správně pokládané otázky je udržují neustále ve střehu a nenásilnou cestou je „nutí“ o textu přemýšlet.

Čtení s předvídáním musí být učitelem správně vedeno. Je důležité, aby učitel pokládal správné otázky, které budou žáky motivovat a provokovat jejich rozumovou činnost. Nesprávné otázky jsou samoúčelné a tedy nesmyslné.<sup>59</sup>

Jak již bylo řečeno výše, přemýšlení nad přečteným textem přispívá k přemýšlení nad vlastním textem. Nad jeho logickou strukturou, správným použitím slovních spojení apod.

---

<sup>56</sup> Respekt neboli [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>

<sup>57</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z

[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)

<sup>58</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z

[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)

<sup>59</sup> FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se praktický průvodce strategiemi vyučování* Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-120-7. str. 28.

## b) Myšlenková mapa

Pro vysoké procento učitelů i žáků je myšlenková mapa výbornou startovací metodou, pro vstup do nového učebního bloku. Vyučující může vymežit základní pojmy a žák může zapojit do tvorby myšlenkové mapy své stávající znalosti a dovednosti (prekoncepty), týkající se daného tématu. V případě, že je žákům téma vzdálené, nebo je příliš složité, může myšlenková mapa vzhledem ke svému výukovému stylu žákům téma dobře přiblížit. Při písemném projevu je možné myšlenkovou mapu použít jako určitý „zásobník“ nápadů, které je možné ve slohových pracích použít. Pomocí myšlenkové mapy si žáci mohou zopakovat, jak by měl vypadat daný slohový útvar, nebo jaké náležitosti má určitý slohový postup.

Na myšlenkovou mapu najdeme různé názory, každý autor tuto metodu popisuje jinak. Pojďme si ukázat alespoň některé z nich.

Podle Buzana je myšlenková mapa obrazovým vyjádřením paprskovitého myšlení. Jedná se podle něj o proces, jakým lidský mozek přemýšlí s příchází s nápady. Myšlenkovou mapu vidí jako vnější zrcadlo, odrážející dění uvnitř našich hlav, které vznikne zachycením a znázorněním nápadů.<sup>60</sup>

Grecmanová a Urbanovská myšlenkovou mapu považují za prostorově a graficky uspořádaný brainstorming. Při této metodě dochází k cílené kombinaci klíčových slov a myšlenek s obrázky a symboly. Vztahy mezi jednotlivými asociacemi jsou naznačeny čarami.<sup>61</sup>

V knize od Steelové se můžeme dočíst, že jde o novější způsob studia vzpomínání, který je časově nenáročný a efektivní.

---

<sup>60</sup> BUZAN, T. a BUZAN, T.: *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Přeložil Michal KAŠPÁREK. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

<sup>61</sup> GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

Zaznamenávání myšlenek pomocí myšlenkové mapy je zábavné, podněcuje vznik nových myšlenek a umožňuje jedinci tvořit různorodé plány. Tato technika je univerzální a její využití je všestranné.<sup>62</sup>

Postup tvorby myšlenkové mapy:

1. Doprostřed zapíšeme základní pojem nebo heslo (použijeme papír, nebo tabuli apod.) Doprostřed papíru položeného na šířku zapíšeme základní pojem. Podle Müllera je lepší tento pojem ztvárnit obrázkem.

2. Od ústředního pojmu/obrázku nakreslíme čáry směrem k rohům papírů a napíšeme na ně klíčové pojmy.

3. Od větví s klíčovými pojmy vedeme další větve s dílčími pojmy. Každá čára/větev by měla ideálně obsahovat jedno slovo nebo slovní spojení.<sup>63</sup>

Myšlenková mapa podporuje všechny funkce mozku, ať už hovoříme o paměti, kreativité, učení či veškerém přemýšlení.<sup>64</sup>

V praxi lze myšlenkové mapy využít k:

Kreativita a brainstorming

Správa informací

Organizace

Plánování

Prezentace

Zápisy<sup>65</sup>

Ačkoli jsou myšlenkové mapy v rámci této diplomové práce zařazeny mezi metody kritického myšlení, je možné je zařadit i do metod rozvíjejících kreativitu. Rovněž nemůžeme přehlédnout, že myšlenkové mapy obsahují jeden z prvků zprostředkovaného učení. Tím

---

<sup>62</sup> STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007c). *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s. s. 31.

<sup>63</sup> MÜLLER, H.: *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5057-6.

<sup>64</sup> BUZAN, T. a BUZAN, T.: *Myšlenkové mapy: probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Přeložil Michal KAŠPÁREK. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

<sup>65</sup> MÜLLER, H.: *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5057-6.

prvkem je transfer. Myšlenkové mapy mohou být používány ve školním prostředí i mimo něj. Snad každý z nás v životě něco plánoval a myšlenkové mapy mohou být skvělým nástrojem, jak si plánování usnadnit.

### 2.2.5 Kritické myšlení a slohová výchova

„Psaní nutí studenta být aktivní. Psaním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Dobře napsaný text vždy usiluje o to, aby se něco vyřešilo a aby se čtenáři dostalo odpovědi. Psaní je od podstaty věc společenská, protože kdo píše, musí si vždy být vědom přítomnosti svého čtenáře.“<sup>66</sup>

Nyní se podíváme na kritické myšlení v souvislosti s výukou slohové výchovy. Základní bod této diplomové práce tkví v tom, že bych chtěla ukázat, jak lze tuto metodu využít při upevnění slohových dovedností. Jako první bod v rámci toho zkoumání a dokazování je způsob, jakým může písemné vyjadřování souviset s kritickým myšlením nebo chceme-li, jak může písemné vyjadřování kritickému myšlení pomáhat. Jak jsem uvedla v úvodu práce rozvoj inovativních metod v současném školství by se neměl týkat jen českého jazyka. Může a měl by se uskutečňovat při všech školních činnostech. Z výše uvedených faktů, kdy popisují základ kritického myšlení, je však jasné, že právě hodiny slohové výchovy dávají možnost všem žákům, aby se písemně vyjádřili a sdělili tak svoje pocity, dojmy a názory. Vidíme tak slohovou výchovu jako předmět, ve kterém je opravdu největší prostor při rozvoji činností a dovedností spojených se čtením a psaním.

Závěrem lze dodat, že pokud chceme, aby vlastní vytváření textu vedlo u žáků k rozvíjení kognitivních procesů, musíme přihlížet k věku, psychice a školní zralosti žáků.

---

<sup>66</sup> KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. Kritické listy, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-\\_4c299bb13818a.doc](http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc)

## 2.3 Kreativní myšlení

Kreativita je pro lidský život a zároveň pro písemný projev velice významným prvkem. Pokud bychom u slohových prací žáků přestali hodnotit gramatickou a stylistickou stránku, co by nám zbylo?! Zůstala by nám pouze kreativita, originalita, určitá novost použitých postupů apod. Je nutné si však přiznat, že bychom také našli slohové práce, kde by nezbylo vůbec nic, vzhledem k tomu, že u některých žáků kreativita rozvinuta není. Proto považujeme za důležité kreativitu u žáků rozvíjet.

### 2.3.1 Pojem kreativita

Kreativita neboli tvořivost je v současné době často skloňovaným slovem, tomuto pojmu se přikládá velký význam v rámci vytváření učebních plánů. Tvořivý člověk je jedincem, po kterém se současná společnost ptá a kterého příznivě přijímá. Úkolem učitele je tvořivost v dětech rozvíjet. Můžeme zde opět vidět výchovnou roli rodiny, která nám předkládá svoje dítě jako člověka, kterého by společnost vzhledem k typu výchovy měla kladně přijmout. Tvořiví lidé jsou většinou temperamentní a jsou společností dobře přijímáni. To ovšem neznamená, že tvořivým člověkem nemůže být introvertní dítě, zde potom hraje velkou roli rozvíjející rodina, nebo empatický vyučující.

Definic kreativity je velké množství, uvedme si alespoň některé z nich:

Kreativní proces je děj, při kterém vznikají nová spojení mezi starými nápady nebo rozpoznání vztahů mezi koncepty.<sup>67</sup>

Kreativitu můžeme chápat jako schopnost, postoj či proces. Člověk schopný kreativity je takový člověk, který umí vymyslet něco nového, hledá jiná řešení, kombinuje různé možnosti. Pokud na kreativitu nahlížíme jako na postoj, pak mluvíme o flexibilním člověku, který je otevřený změně a je ochotný měnit myšlenky a nápady. V případě, že mluvíme o procesu kreativity, pak máme na mysli konkrétní činnost, při níž dochází ke generování nápadů, jedná se o kontinuální práci s myšlenkami.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> CLEAR, J.: *Creativity: How to Unlock Your Hidden Creative Genius*, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://jamesclear.com/creativity>

<sup>68</sup> ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: *Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016* Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 43.

Kreativita je schopnost udělat něco jinak. Může to být obraz, nebo skladba, ale rovněž to může být nový nápad. Kreativní myšlení je schopnost myslet jinak, vidět problém z nového úhlu nebo perspektivy. To často umožňuje najít nové řešení nebo vidět, že problém nutně nepotřebuje řešení.<sup>69</sup>

### 2.3.2 Projevy kreativity

Jak je již výše uvedeno, tvořivý člověk bývá v kolektivu vrstevníků a obecně společnosti dobře přijímán. Zároveň musíme počítat i s tím, že tvořivost může být spojena i s různými typy disfunkcí a že nesmírně kreativní dítě může být i dítě nesoustředěné, roztěkané, ve zkratce dítě s ADHD, u kterého musíme tvořivost rozvíjet a zároveň brát ohled na projevy ADHD.

K projevům tvořivosti patří:

a) flexibilita:

Kreativní člověk je otevřený novým možnostem, myšlenkám, nápadům, řešením, změnám;

b) odvaha:

Kreativní člověk se nebojí riskovat. Odvaha přináší možnost nalezené nečekané možnosti, vědomí risku pomáhá připravit se na možný neúspěch;

c) Nestereotypnost:

Kreativní člověk si uvědomuje, že ve stereotypech nenajde správné řešení, které je doposud skryto.

d) vytrvalost:

Mnoho vynálezců před vynálezem nového objevu prošlo spoustou neúspěšných pokusů.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> *Creative thinking skills*, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.skillsyouneed.com/ps/creative-thinking.html>.

<sup>70</sup> ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 44

Z předchozího textu vyplývá, že pokud chceme u žáků podporovat kreativitu, měli bychom ve třídě vytvářet podporující prostředí, které žákům umožní projevit se beze strachu. Zároveň bychom jim měli předkládat takové úlohy, díky nimž budou moci svoji kreativitu naplno rozvinout. A tak jako spousta vynálezců, ani my bychom neměli nad žáky „lámat hůl“ a po několika pokusem, které budeme považovat za nezdařené, to s nimi vzdát.

Kreativní lidé vnímají detaily ve svém okolí a neupínají se jen na jedno možné řešení. Věci, se kterými přicházejí každý den do kontaktu zkoumají a přemýšlí o způsobech, jak je vylepšit a odstraňovat možné problémy a překážky při jejich používání.<sup>71</sup>

### 2.3.3 Způsoby rozvoje kreativity

Pokud vyučující touží po tvořivých dětech, musí sám tvořivost kladně přijímat a používat metody a vzorce chování, které děti ke kreativitě povedou. Dítě nesmí mít pocit, že pokud bude kreativní, ukáže míru svojí fantazie, nebude vyučujícím příznivě přijímáno. Musí vědět, že vyučující je schopen přijmout jeho nápady i v případě, že přímo nesouvisí s tématem, nebo jsou nezdařené. Pokud by získalo dojem, že jeho kreativita je hodnocena negativně, mohlo by ztratit touhu k vlastní tvorbě. Zde má vyučující širokou škálu možností žáka pochválit, vyzdvihnout ho před třídou a v jeho činnosti jej podpořit. Velmi přínosné to může být u žáků s horším prospěchem, kdy vyučující využije jejich kreativity jako možnosti je za nějakou učební činnost pochválit.

V odborné literatuře se můžeme setkat s těmito radami:

- a) nebuďte negativní. Negativní myšlení brání myšlení kreativnímu. Přemýšlejte tak, jako byste měli úspěch již jistý.
- b) pohybujte se v inspirativních prostorech. Objevte prostory, které vám pomohou v kreativnějším myšlení a pobývejte zde tak často, jak to jde. Tyto prostory se mohou různit, pro někoho to bude příroda, pro jiného knihovna, nebo kavárna.
- c) komunikujte se zajímavými lidmi. Jiní lidé mohou přijít se zajímavými nápady, které se pro vás stanou inspirací a obohatí vaše vlastní myšlení.

---

<sup>71</sup> PULKERTOVÁ, A.: *Studenta, Jak na kreativní myšlení* Anna [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.studenta.cz/life/jak-na-kreativni-mysleni/r~1ec6da1a22c411e88560ac1f6b220ee8/>.



- d) snažte se nehodnotit situace, věci, problémy ani osoby. Rozvoj myšlenek může být ovlivněn a zbrzděn hodnocením a předsudky, proto se jim snažte vyvarovat. Vyhodnocení je dobré provádět až po kritické analýze.
- e) zaměřte se na bloky kreativity, které vás brzdí v kreativním myšlení či kreativní činnosti. Stejně jako prostředí, tak i bloky kreativity jsou různorodé, pro jednoho je tímto blokem ztráta hravosti, pro jiného čas apod.
- f) nehledejte vždy jen jedno řešení. Snažte se hledat různé možnosti a řešení, nespokojte se pouze s jediným.
- g) při řešení problému zkoušejte používat různé kreativní techniky. Kreativní techniky řešení vám pomohou posunout se dál.
- h) dodejte mozku kyslík a pohybujte se na čerstvém vzduchu. Pohybem na čerstvém vzduchu probudíte své myšlení.<sup>72</sup>

Pokud nemá být v myšlení negativní žák, pak nesmí být negativní ani jeho učitel. Podporující a empatický učitel žákovi dodá více odvahy a sebedůvěry než učitel, který je předem přesvědčen o jeho neúspěchu. Nalezení stejných inspirativních prostor pro všechny žáky ve třídě je myšlenka téměř utopická. Učitel ovšem může žáky alespoň informovat o tom, že změna prostředí při jejich mimoškolní nebo domácí práci, může „nastartovat“ jejich kreativitu. Je nesporné, že výměna názorů s jinými lidmi nám může dodat inspiraci pro naši činnost. Pro rozvoj kreativity je prospěšné v žácích probudit hravost, která bývá často u žáků společností potlačována. Ze všech stran slýchají „Jak se to chováš?! Neskákej! Chovej se dospěle, vždyť už je ti 8.“ a podobně. Je tedy vhodné u nich opět „probudit vnitřní dítě“, které jim pomůže najít inspiraci a zajímavé nápady. Během vyučování je u žáků na druhém stupni základní školy s pohybem venku mnohdy problém. Žáci se často dostanou ven pouze při hodinách tělocviku, nebo během cesty na oběd. Na druhou stranu je možné nalézt školy, které se snaží přesunout výuku do venkovních prostor a za tímto účelem zřizují venkovní altánky a další stavby, ve kterých je možné vyučovat a zároveň žákům dopřát čerstvý vzduch a podněty k jejich tvorbě.

---

<sup>72</sup> ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 46-47.

### 2.3.4 Význam kreativity

Kreativita je důležitá při učení se, obzvláště při motivaci k němu, ale rovněž k zapamatování si různých poznatků a při jejich vybavování.

Kreativní myšlení a jednání je nedílnou součástí dnešního světa. V „automatizované společnosti“ je kreativní jedinec žádanou komoditou. Ačkoli jsou stroje ceněným pomocníkem, jedinec, který umí pracovat se znalostmi, umí je ukládat, shrnovat, interpretovat, řešit problémy a přemýšlet o dostupných možnostech a informacích, je stále nedocenitelný. Kreativní myšlení je nám známé od útlého věku, bohužel je tato kreativita často potlačována, např. školou, rodinou, společností. Jedinci často myslí v různých škatulkách, které mají strach překročit. Schopnost kreativního myšlení se skrývá v každém jedinci a díky této schopnosti jsme schopni vnášet do života svého i do života jiných lidí spoustu nového, užitečného a zajímavého.<sup>73</sup>

Učitelé by měli v žácích podporovat kreativitu, a ne ji ubíjet. Je zřejmé, že učitel nemůže dbát na všechny rady, které mají vést k rozvoji kreativity, ale pokud jich dodrží co nejvíce, může získat spokojené žáky, jejichž tvořivost bude nepřekonatelná.

Pokud vedeme děti ke kreativitě v rámci českého jazyka, rozvíjíme ji zejména v rámci výuky literatury a slohu. Čím je jedinec tvořivější tím bohatší jsou jeho asociace. Tím se dostáváme k tématu další kapitoly.

### 2.3.5 Kreativita a slohová výchova

Cílem interakce učitel – žák v rámci hodin slohové výchovy by měla být vlastní práce žáků. Je nám známo, že vše, co se týká slohové a komunikační výchovy najdeme v rámcovém vzdělávacím programu. Zde jsou vytyčeny konečné kompetence žáků i to, co by jejich vzniku mělo předcházet – rozvíjení dovedností a tím postupné dosahování cílů. V tomto případě bychom hovořili o dosažení cíle – tzv. produkčního slohu. Cílem učitele není prioritně vychovávat budoucí spisovatele, ale rozvíjet u žáků komunikaci v různých situacích. Opět zde upozorňuji na svoje vyjádření v úvodu práce, že slohová výchova by měla spolupracovat i s dalšími předměty. Při tvorbě slohových cvičení jakéhokoliv typu se snažíme o rozvinutí vyjadřování žáků, o provázání slohu s jazykovými znalostmi a přihlížíme i k celkové psychické vyspělosti žáků.

---

<sup>73</sup> Černý M., Chytková D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 42-43.

## 2.4 Asociace

Ačkoliv jsou děti v současné době vzdělány nad rámec v jiných oblastech než před 20 lety, často se setkáváme s tím, že používají slova, nebo větná spojení, jejichž význam jim není jasný. Stejným problémem mohou být asociace. Tím myslíme, že se nám s určitým pojmem vždy pojí pojem jiný. Což ovšem neznamená, že je toto spojení správné. Pojďme se tedy podívat na to, co jsou to asociace a jak s nimi můžeme pracovat.

### 2.4.1 Pojem asociace

„Mnoho lidského vědění je založeno na asociacích. Jde o poměrně jednoduché články, které vznikly na základě opakování spojení dvou událostí a mohou reprezentovat stejné situace. Asociace nejsou členité, nelze je transformovat, pouze posilovat nebo mohou vyhasnout.“<sup>74</sup>

Asociace mají více druhů, jedná se buď o asociaci jednosměrnou např. Havlíčkův – Brod, nebo se jedná o spojení oboustranné. Abychom rozuměli cizímu slovu, musíme znát asociaci od tohoto slova k českému ekvivalentu a naopak. Pokud se učíme pouze jednomu pořadí, dochází k slabé asociaci i v opačném pořadí, ale asociace v původním pořadí je silnější.

Asociace ovšem vznikají i bez úmyslu si něco zapamatovat.<sup>75</sup>

Jde tedy o to, že ve spojení s určitou situací, nebo pojmem, se nám vybaví jiná konkrétní situace nebo pojem. Pokud se jedná o známé a jednoduché situace, rychlost a frekvence odpovědi je určována silou, popřípadě rozsahem příslušných asociací. Což v kostce znamená, že známé předměty poznáváme snáze než předměty nové a neznámé.<sup>76</sup>

Tato spojení vznikají hlavně na základě našich prožitků a zkušeností z minulosti a na tom, co právě řešíme a prožíváme v přítomnosti. Zkrátka jsou naše vlastní a jsou jedinečné. Každý z nás bude mít asociace aspoň trochu odlišné.

---

<sup>74</sup> CHALUPA, B.: Tvořivé myšlení Tvořivost jako dobrodružství poznání. Nakladatelství Barrister and Principal spol. s.r.o., vydání první, Brno 2005. ISBN 80-7364-007-4. str. 96

<sup>75</sup> TARDY, V. a ČÁP, J.: *Psychologie Pro Střední Všeobecně Vzdělávací Školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, 143 s.

<sup>76</sup> CHALUPA, B.: Tvořivé myšlení Tvořivost jako dobrodružství poznání. Nakladatelství Barrister and Principal spol. s.r.o., vydání první, Brno 2005. ISBN 80-7364-007-4. str. 96

## 2.4.2 Dělení asociací

Asociace dělíme do dvou skupin – na volné a vázané. Volná asociace může odvádět od obsahu, který má být zpracován, z toho důvodu je mnohdy nutné, aby byla doplněna asociacemi vázanými.

U volné asociace existuje nebezpečí přílišného vzdálení se od symbolu, proto je nutné tok asociací opakovaně brzdit a poté se ještě jednou aktuálně vracet k symbolu a nechat vynořit nové asociace.<sup>77</sup>

### Volná asociace

Metoda volných asociací se, poté co upustil od hypnózy jako prostředku zkoumání nevědomých obsahů, pro Freuda stala základním pravidlem psychoanalýzy. Při volných asociacích sledujeme proud zpola vědomých nápadů, obrazů, postřehů a fantazií.

Pacienti byli Freudem vyzýváni, aby se „vmysleli“ do stavu pozorného a věcného sebezpozorovatele a aby nevynechali žádný nápad i kdyby jej měli shledat velmi nepříjemným nebo by usoudili, že je nesmyslný, příliš nepodstatný nebo nepatří k tomu, co je hledáno.<sup>78</sup>

### Vázaná asociace

Vázané asociace, jak již název napovídá, jsou řízené. Nápady jsou vedeny kolem psychického obsahu. Volná asociace může odvádět od obsahu, který má být zpracován, z toho důvodu je mnohdy nutné, aby byla doplněna asociacemi vázanými.

U volné asociace existuje nebezpečí přílišného vzdálení se od symbolu, proto je nutné tok asociací opakovaně brzdit a poté se ještě jednou aktuálně vracet k symbolu a nechat vynořit nové asociace.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> DIECKMANN, H. (1979): Methoden der Analytischen Psychologie; Müller, L., Knoll, D. (1998): Ins Innere der Dinge schauen A. Müller

<sup>78</sup> FREUD, S. (GW VIII): Zur Einleitung der Behandlung;

<sup>79</sup> DIECKMANN, H. (1979): Methoden der Analytischen Psychologie; Müller, L., Knoll, D. (1998): Ins Innere der Dinge schauen A. Müller

### 2.4.3 Metody práce s asociacemi

V rámci asociací jsou používány různé metody práce. Těmito metodami se zabýval například Dieckmann, jehož rozdělení asociací zde uvádíme:

- a) **sériové asociace** – u sériových asociacích jedna asociace vychází z druhé, tím vzniká asociční řada, která končí v okamžiku, kdy u asociace dojde k výrazné odchylce od původního slova. Odlišná asociace se poté stává novým podnětem k asociční řadě.
- b) **centrované asociace** – tato metoda je podobná myšlenkovým mapám. Ústřední problém je zapsán či zakreslen do středu a kolem se paprskovitě rozvíjejí asociace. Jednotlivé paprsky tvoří sériové asociace. V momentě, kdy je jedna série ukončena, rozvine se další paprsek.
- c) **kreativní abeceda** – při této metodě na papír napíšete nebo nakreslíte situaci, která si žádá řešení a pod ni napíšete všechna písmena abecedy. Poté napíšete slovo ke každému písmenu.
- d) **věta z oblíbené knížky** – V první řadě je důležité se soustředit na situace, kterou chcete vyřešit. Zamyslete se, zda by bylo možné najít bližší informace v některé knize, kterou máte doma nebo v práci. Příslušnou knihu vezmete, otevřete ji zcela náhodně a do libovolného místa zaboříte prst. Větu, kterou jste prstem označili, přepíšete na papír a na jednotlivá písmena vytvoříte asociace, podobně jako v předešlé metodě.<sup>80</sup>

### 2.4.4 Asociace a slohová výchova

Pokud do slohové výchovy zapojíme práci s asociacemi, podpoříme u žáků odvalu projevit se. Tato odvaha pramení z toho, že žádná odpověď není špatná, každá odpověď je jejich vlastní a jedinečná. Při práci s asociacemi není možné udělat chybu. Strach z chyby je pro žáky často blokem jejich jakékoli činnosti.

Dalšími metodami, které u žáků mohou vést k odbourávání strachu jsou metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Těm se budeme věnovat v další kapitole.

---

<sup>80</sup> Radka Loja, Tvorba asociací – základ kreativních technik. Online dostupné dne 10. 5. 2020 z <https://www.radkaloja.cz/portfolio/tvorba-asociaci-zaklad-kreativnich-technik/>

## 2.5 Čtenářská gramotnost

Ačkoliv se toto téma v rámci zadání diplomové práce zdá zavádějící, není tomu tak. Pokud chceme pomocí zprostředkovaného učení vychovat přemýšlivého čtenáře, vidíme, že slohová výchova a čtení spolu přece jen úzce souvisejí. Stejně jako v různých odvětvích lidských činností byly vymezeny různé metody rozvoje dané činnosti. Tento oddíl se bude konkrétně věnovat vybraným metodám rozvoje čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost, stejně jako kritické myšlení, uvádí jako hlavní přínos rozvoj přemýšlení nad textem. Jako u kritického myšlení, tak i zde najdeme přínos pro písemný projev. Jak již bylo zmíněno výše, tak čtení je neopomenutelné pro rozvoj písemného projevu samo o sobě. Vede k rozvoji slovní zásoby, k rozvoji stylistické i gramatické stránky. Zároveň mohou práce jiných autorů žáky inspirovat k jejich vlastním slohovým pracím. Rovněž nemůžeme přehlédnout přínos metod rozvoje čtenářské gramotnosti v minimalizování strachu projevit se.

### 2.5.1 Dílna čtení

Dílna čtení má za úkol přivést žáky ke smysluplnému čtení a k rozvoji pochopení přečteného textu. Během dílny čtení sdílí žáci své názory na přečtenou knihu a své čtenářské zkušenosti. Díky tomu mohou žáci získat tipy na nové knihy a zároveň inspiraci pro vlastní písemný projev.

Tato metoda se řídí těmito pravidly:

- a) číst knihu po celou dobu
- b) nikoho nevyrušovat
- c) žádné přestávky na záchod a pití
- d) vybrat si knihu, nebo text na čtení před začátkem dílny
- e) během mini lekcí naslouchat
- f) pohodlně se usadit<sup>81</sup>

Aby byla dílna čtení funkční měla by se konat alespoň jednou týdně.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 31

<sup>82</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)

### 2.5.1.1 *Důležité součásti dílny čtení*

Pro správnou funkci metody dílna čtení je nutné držet se určitých zásad. Vyučující by měl dodržovat určitý postup a využít všechny součásti této dílny. K nim patří:

- a) souvislá četba beletristického textu
- b) čtenářské reakce
  - 1) Hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami
  - 2) Podvojný deník/trojité deník
  - 3) Dopisy
- c) referát o knize
- d) zápisy z četby
- e) seznam přečtených knih
- f) sebehodnocení četby
  - 1) formulář
  - 2) souvislé psané sebehodnocení<sup>83</sup>

### 2.5.1.2 *Vybrané součásti dílny čtení*

Ačkoli je v předchozím textu uvedeno, že by měl vyučující využít všechny součásti dílny čtení, pro výzkumnou sondu, která bude představena v praktické části této závěrečné práce, jsme se rozhodli použít pouze dvě součásti. Níže popsané součásti nám pro potřeby výzkumné sondy připadaly dostačující a přínosné pro písemný projev.

#### a) Hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami

Pro tyto hovory bychom měli vybrat zajímavé jevy, o kterých se dá zajímavě hovořit a zároveň takové jevy, které se objevují v rámci různých žánrů, protože každý čte něco jiného.

Otázka „Jak se jmenoval hlavní hrdina?“ je zde zcela nemístná, jelikož se o tom nedá více rozpovídat. Proto je lepší použít jinou otázku, například: „Do jakých potíží se hlavní hrdina dostal? Jak by ses na jeho místě zachoval ty?“.

---

<sup>83</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)

### Možnosti sledovaných jevů

- Hlavní postavy (co je na nich sympatického, či naopak nesympatického, ne vždy s hlavní postavou musíme souhlasit)
- Záporná postava v příběhu
- Stáří a mládí – věk postav
- Co bych dělal(a) na místě postavy
- Vztahy (kdo koho má rád, kdo koho nenávidí)
- S kým bych se chtěl(a) kamarádit a proč
- Co příjemného a co nepříjemného postava zažila
- Stručná dějová linie
- Prostředí
- Zvíře a jeho role v příběhu
- Předmět a jeho role v příběhu
- Nové informace
- Zábava, vtip
- Konflikty, problémy
- Jaký problém, či problémy před postavou vyvstaly
  - o Jaký byl plán řešení
  - o Podařil se plán, proč ano, proč ne
  - o Co bych poradil(a), jak bych se zachoval(a)...
- Čím se moje kniha liší od ostatních knih
- Vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme, a výrazně ji přečtěte nahlas (před přečtením si ji několikrát přečtěte potichu pro sebe)
- Napiš dopis některé postavě <sup>84, 85</sup>

---

<sup>84</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 31

<sup>85</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)



## b) Dopisy

Dalším doporučeným způsobem, jak prezentovat své názory, je napsání dopisu některé z postav nebo autorovi. Obliba této metody u žáků vychází zřejmě z toho, že mohou s hrdiny mluvit jako se svými kamarády, mohou jim leccos vytknout, nebo je případně pochválit.<sup>86</sup>

Ve prospěch dílny čtení mluví i rozdíl v četbě celé beletristické knihy a krátkých ukázek v čítance. U krátkých ukázek se nestihneme s hlavními hrdiny seznámit a už je opouštíme. Neznáme jejich motivaci a jsou nám v podstatě lhostejní, je nám jedno jak jejich příběh dopadne.<sup>87</sup>

### 2.5.1.3 Význam dílny čtení

Význam dílny čtení tkví v rozvoji čtenářské gramotnosti, která může mít tyto pozitivní dopady na žáky:

- rozšiřování slovní zásoby
- zlepšování pravopisu (když vidím tvar 20x, napíši jej bez uvažování dobře)
- lepší učení v jiných předmětech (přečtu lépe zápis, text v učebnici, slovní úlohu)
- zlepšování pozornosti (prodlužuje se schopnost soustředění)
- lepší úroveň vlastních psaných textů (nápodoba jazykových stylů spisovatelů a nová slova)
- nástroj myšlení (materiál pro formulování vlastních myšlenek a komunikaci s ostatními)
- snižování četnosti agresivního řešení konfliktů (lepší slovní zásoba a obecná kultivace prostřednictvím většinou humanistického obsahu četby)
- kultivace učebního prostředí (vytváří se čtenářské společenství, v němž je čtení oceňováno + knihy a kulturnost spolu velmi souvisejí, zajímají se o knihy ostatních, půjčují si je mezi sebou; v některých třídách se žáci stydí za to, že hodně čtou – hrdé výroky „já nečtu vůbec!“ jsou ve třídách s fungující dílnou čtení spíše ostudou)<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka hana Košťálová, Kateřina Šrámková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal 2010. dostupné online dne 10. 5. 2020. z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=31](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=31)

<sup>87</sup> Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka hana Košťálová, Kateřina Šrámková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal 2010. dostupné online dne 10. 5. 2020. z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=41](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=41)

<sup>88</sup> Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka hana Košťálová, Kateřina Šrámková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal 2010. dostupné online dne 10. 5. 2020. z

Z uvedených informací vyplývá, že dílna čtení přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářství obecně. Čtenářská gramotnost pak přispívá k rozvoji písemného projevu. Žáci, kteří častěji čtou, si snáze osvojují gramatická pravidla a rovněž disponují lepšími vyjadřovacími schopnostmi a bohatší slovní zásobou.

## 2.5.2 Dílna čtení a slohová výchova

Jak se lze dočíst na facebookových stránkách, kde se scházejí učitelé, v denním tisku, jak lze slyšet všude kolem nás, čtenářská gramotnost žáků se snižuje. Víme, že četba není prioritním zájmem nebo chceme-li koníčkem dětí. Děti už netráví svůj volný čas četbou. Využívají počítače, mobilní telefony, televizi apod. To je pro učitele problém, ale může to být i výzvou. Je možné, že větší problém s tímto novodobým „fenomémem nečtení“ budou mít učitelé, kteří používají tzv. tradiční výukové metody. Vzhledem k tomu, že mezi vyučujícími se zejména v této „koronavirové“ době začaly používat i další nové formy výuky, věří autorka i v to, že novou metodou do budoucna nebude jen používání různých pomůcek výpočetní techniky, ale také používání inovativních metod. Dílna čtení je určitě jednou z nich. Při řešení špatné nebo klesající úrovně čtenářské gramotnosti může výrazně pomoci, protože umožní rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky. Umožní zároveň pracovat individuálně i společně, každý žák má knihu přiměřenou své aktuální čtenářské úrovni. Musíme sice počítat s tím, že spolu s přemírou jiných podnětů ovlivňuje činnost v hodinách také míra soustředění a špatná koncentrace pozornosti. I v tomto případě pomáhá dílna čtení, která prodlužuje dobu soustředění a zlepšuje koncentraci žáků. V hodinách, kde se tradičně pracuje s čítankovými texty se stává, že žáci často nechápou smysl přečtených textů. Poznáme to tak, že se např. nesmějí na očekávaných místech, nesoustředí se, baví se. Pokud učitel použije dílnu čtení pomůže výrazně i slohové výchově, protože děti jsou pozornější, lépe vnímají, přístup je víc individuální, mohou vyjadřovat své názory, které převtělí i do slohových útvarů.

### 2.5.3 Question Answer Relationship

QAR (Question Answer Relationship) je metoda, která učí žáky přemýšlet nad textem a nad tím, jaký vztah má přečtený text k jejich životu. Tato metoda si stanovuje více cílů a vede ke zvyšování kompetencí žáků.

Úkolem této metody je jednak ukázat žákům, že v každém díle mohou najít něco, co s nimi bude nějakým způsobem souviset. Důležitým aspektem současného moderního vyučování je odbourat strach z případného neúspěchu. Zodpovědný vyučující chce žáky podpořit v jejich snaze uspět a zároveň ukázat, že žádná jejich odpověď není špatná. To by mělo vést k tomu, že se jedinec zbaví strachu a bez obav projevuje svůj názor. To platí jak pro ústní, tak pro psaný projev. Tím se nepotlačuje žákova kreativita a je splněn záměr brainstormingu. Žák vidí, že může vyjádřit svoje mínění, může obhájit silné a slabé stránky svého projektu. Odbourává se stres a strach. Tato metoda je vhodná jak pro práci s jednotlivci, tak pro skupinovou práci.

#### 2.5.3.1 Pojem *Question answer relationship*

QAR přináší 3 strategie porozumění: nalezení informace; ukázání struktury textu a způsobu organizace informace; určování kdy je nutné vyvození závěru, nebo čtení mezi řádky.

QAR zprostředkovává studentům vztah mezi otázkami a odpověďmi, jak rozdělovat typy a úrovně otázek (Přímo zde; přemýšlej a najdi; autor a ty; tvé vlastní otázky).

QAR pomáhá studentům zvážit obě informace, jak ty z textu, tak informace, které pocházejí z jejich vlastních základních znalostí. V případě, že jsou studenti požádáni, aby vytvořili své vlastní otázky, QAR rozvíjí rovněž jejich dovednosti týkající se písemného projevu.<sup>89</sup>

Otázky jsou součástí našeho každodenního života: „Co budeš chtít k večeři?“, Jak bylo ve škole?“ a podobně. Je tedy důležité umět na otázky, které jsou nám pokládány adekvátně odpovědět a být připraveni na to, že ne vždy bude odpověď jednoduchá a jasná. Stejně je to i u písemného projevu, jehož zadání může představovat otázka. Například se může jednat o větu typu: „Jak si představujete pokoj, ve kterém bydlí vaše oblíbená knižní postava?“ Pokud bude

---

<sup>89</sup> National Behaviour Support Service. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar\\_strategy\\_handout.pdf](https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar_strategy_handout.pdf)

chtít žák odpovědět jinak než „určitě je hezký“, nebo podobnou nic neříkající odpovědí, bude muset zapojit své znalosti o dané postavě, o tom jaká je, co má ráda apod.

### 2.5.3.2 Postup použití QAR

V rámci této metody je doporučen následující postup:

Krok 1: Představte žákům strategii, která ukazuje vztah mezi otázkami a odpověďmi. Zvětšený graf může být zavěšen ve třídě, kde se na něj studenti mohou odkazovat.

Krok 2: Vytvořte QAR otázky pro krátký úsek textu (ne delší než pět vět) pro každou ze čtyř úrovní. Na základě těchto otázek vznikne model pro všechny úrovně QAR otázek, pomocí kterého lze otázky identifikovat a odpovědět na ně. Diskutujte o rozdílech mezi otázkami použitými v učebnici a v referátech.

- a) přímo zde: odpověď je nalezena přímo v textu, obvykle jako fráze v rámci jedné věty.
- b) přemýšlej a najdi: pokud je odpověď v textu, student by měl kombinovat oddělené části textu, aby dokázal odpovědět na otázku.
- c) autor a ty: jakmile není odpověď přímo v textu, student navazuje na předchozí zkušenosti, ze kterých vyvodí odpověď na otázku.
- d) tvé vlastní otázky: požaduje po studentech, aby přemýšleli, co již znají ze svého předchozího čtení a z předchozí zkušenosti a aby tyto znalosti použili pro formulování otázek.

Krok 3: Dejte studentům jednoduché otázky, na něž budou hledat odpovědi v malých skupinách a jejich úkolem bude také poznat, kterou úroveň QAR používají.

Krok 4: Nechte studenty pracovat samostatně na otázkách z delších pasáží textu. Nechte studenty prozkoumat typy otázek v jejich učebnicích.<sup>90</sup>

U spousty činností najdeme doporučený postup, ale zkušený učitelé vědí, že ne vždy je nutné tyto postupy dodržovat. Zkušený učitel, který zná své žáky, si je často vědom toho, že je možné, díky šikovným a chápavým žákům, některé kroky přeskočit.

---

<sup>90</sup> National Behaviour Support Service. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar\\_strategy\\_handout.pdf](https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar_strategy_handout.pdf)

### 2.5.3.3 Význam QAR

Tato metoda je vhodná při četbě společného textu. Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění textu, ale i souvislostem nevyřčeným, ať již pouze naznačeným mezi řádky nebo i jdoucí mimo text – odkazující k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře. Tato metoda posiluje žakovu důvěru v to, že se dokáže dobrat smyslu textu i jeho významu pro sebe samého.<sup>91</sup>

Pro každého z nás je důležité vidět smysl v tom, co děláme. Pak je pro nás vykonávaná činnost příjemnější, nevidíme ji jako „nutné zlo“, ale máme zájem na jejím vykonání. Tím jsme se opět dostali ke zprostředkovanému učení, které si klade za cíl žákům ukázat smysl učební látky.

### 2.5.3.4 QAR a slohová výchova

Význam této metody pro slohovou výchovu tato práce spatřuje hlavně v přínosu při psaní básní. Díky této metodě mohou žáci najít vlastní smysl ve čtených básních a odbourat strach z vlastního psaní básní. Tato metoda překonává strach žáků z projevení svého názoru, protože žádnou jejich odpověď není možné považovat za špatnou. Odpovědi na otázky v této metodě vychází z jejich zkušeností a ty jsou u každého žáka jedinečné.

---

<sup>91</sup> RAPHAEL, T. E.; Au, Kathryn H. QAR: enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The reading teacher*, november 2005, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/250055799\\_QAR\\_Enhancing\\_Comprehension\\_and\\_Test\\_Taking\\_Across\\_Grades\\_and\\_Content\\_Areas](https://www.researchgate.net/publication/250055799_QAR_Enhancing_Comprehension_and_Test_Taking_Across_Grades_and_Content_Areas)).

## Praktická část

Na základě studia odborné literatury i odborné praxe při studiu na vysoké školy a diskuzi s vyučujícími českého jazyka se zdá, že odborná veřejnost, ale ani mnozí učitelé nejsou spokojeni s formou, jakou výuka předmětu slohová výchova probíhá. Je možné, že jednou z cest zlepšení výuky tohoto předmětu je a bude zařazení inovativních přístupů do výuky. Při didaktickém zprostředkování poznatků v současnosti je potřeba přihlížet ke generačnímu posunu žáků. V případě této diplomové práce pak žáků II. stupně ZŠ, prvních dvou ročníků šestiletých a prvních čtyř ročníků osmiletých gymnázií.

Autorka práce si dovoluje přeložit svůj názor, že při využívání inovativních metod výuky by se určitá nespokojenost žáků i vyučujících se samotným obsahem předmětu a průběhem jeho výuky mohla zlepšit. Je si pochopitelně vědoma faktu, že daný vzorek respondentů, který mohla zajistit při odborné praxi, není vypovídajícím vzorkem pro celou populaci, může být však ukázkou a příkladem, že inovativní přístup má v současnosti pro žáky svůj význam.

Sama je nyní na začátku své pedagogické cesty, a proto se zde pokouší o určitou sondu do reálného stavu na dané škole u určité skupiny žáků. Po diskuzi s vyučujícími českého jazyka pracuje s rámcovým vzdělávacím programem. Výukový rozsah českého jazyka je rozsáhlý, výzkumná práce tedy navazuje na teoretickou část a zabývá se částí výuky českého jazyka, a to slohovou výchovou.

Pro potřeby praktické části této diplomové práce byly použity prvky kvalitativního výzkumu, které se díky své charakteristice pro tento typ výzkumu hodí lépe než výzkum kvantitativní.

Pokud se snažíme nalézt odpověď na otázku „Co je to kvalitativní výzkum?“ často se setkáváme s definicemi, které jej vymezují vůči výzkumu kvantitativnímu. V následující kapitole se pokusíme kvalitativní výzkum charakterizovat, uvést jeho důležité součásti a metody, pomocí kterých je tento typ výzkumu realizován.

### 3 Příprava práce

Pro výzkumné šetření je důležité dodržení určitých zásad a neopomenutí důležitých součástí výzkumného šetření. Těmito součástmi jsou:

- stanovení cíle
- výběr výzkumných otázek
- stanovení hypotéz
- výběr cílové skupiny
- výběr metod práce v návaznosti na teoretickou část<sup>92</sup>

#### 3.1 Cíle výzkumu

Význam projektu vidíme v praktické rovině přínosu pro rozvoj písemného projevu. Výsledky navrhovaného projektu mohou obohatit slohovou výchovu na všech školách.

V rámci výzkumu byly stanoveny tyto cíle:

- a) zjistit, zda inovativní přístupy ve slohové výchově mohou vést k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně základní školy
- b) popsat a prozkoumat přínos inovativních přístupů ve slohové výchově
- c) vytvořit návrh ke změně slohové výchovy na základních školách

#### 3.2 Stanovení výzkumných otázek

Tento kvalitativní výzkum spočívá v sestavení „balíčku“ metod, které podle našeho názoru mohou vést k rozvoji písemného projevu u žáků. Tento rozvoj můžeme zaznamenat v rovině zlepšení písemného projevu po technické stránce, rozvinutí fantazie, nebo lepší přijímání slohové výchovy obecně.

Proto jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

Otázka č. 1 - Budou mít žáci o nové přístupy zájem?

Otázka č. 2 - Budou pro žáky nové přístupy přínosné?

---

<sup>92</sup> ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

### 3.3 Stanovení hypotéz

V rámci prováděného výzkumu inovativních metod byly stanoveny hypotézy. Při jejich vytýčení vycházíme z počtu metod, které zkoumáme a pro každou z nich stanovujeme samostatnou hypotézu.

Hypotéza č. 1 – Předpokládám, že při metodě zprostředkovaného učení se u 50 % žáků bude pojít slovo strach se slovem škola (celkově, část výuky, předmět)

Hypotéza č. 2 – Předpokládám, že žádnému z žáků sledovaného vzorku nebude při metodě čtení s předvídáním dělat problém vymyslet kreativní a originální dokončení příběhu (tzn. 100% úspěšnost pokusu)

Hypotéza č. 3 – Předpokládám, že 50 % žáků při metodě QAR bude dělat problém myslet abstraktně a odpoutat se od toho, co je přesně napsáno a co si mohou ověřit zrakem a hmatem

Hypotéza č. 4 – Předpokládám, že 90 % žáků při metodě skládkového učení nebude dělat problém pracovat ve skupině a navazovat smysluplně na věty spolužáků

Hypotéza č. 5 – Předpokládám, že 50 % žáků bude dělat při metodě kreativního myšlení problém vžít se do myšlení předmětů

Hypotéza č. 6 – Předpokládám, že 70 % žáků bude dělat při práci s asociacemi problém ponechat zapsaný první nápad. (tzn. podle kontextu se budou snažit tento nápad změnit)

Hypotéza č. 7 – Předpokládám, že 50 % žáků bude dělat problém jasně a srozumitelně zformulovat konflikt/problém nalezený v knize

### 3.4 Charakteristika cílové skupiny

Výzkumným vzorkem našeho výzkumu byli žáci 1. P a 2. S Arcibiskupského gymnázia v Kroměříži. Jde o školu, která nabízí vzdělávání v rámci čtyřletého a šestiletého všeobecného gymnázia. Zaměřili jsme se na třídy šestiletého gymnázia, kde jsou žáci ve věku 13–15 let, což odpovídá 8. a 9. ročníku základní školy. Škola poskytuje podmínky pro vzdělávání, které odpovídá potřebám současné společnosti, zejména dbá na kvalitu vzdělávání. Pracuje s talentovanými žáky a umožňuje výuku i pro žáky se specifickými potřebami. Škola byla vybrána z několika důvodů. Prvním hlediskem byl věk žáků, druhým vlastní zkušenost autorky práce jako bývalé studentky školy a hlavním důvodem byla odborná praxe, kterou zde autorka absolvovala. Prostředí školy pro ni není neznámým, a proto ho volila i pro svoji vizi o možnostech a významu zavádění inovativních metod do výuky. Při výuce je používán rámcový



vzdělávací program a vyučující se snaží objevovat specifický talent svých žáků a rozvíjet jejich myšlení a samostatnost. Zvláštní důraz pak kladou na výuku jazyků.

### 3.5 Výběr metod v návaznosti na teoretickou část

Při realizaci našeho výzkumu jsme se rozhodli pro použití nestrukturovaného pozorování, analýzy sesbíraných dat a rozhovoru. V publikaci „*Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*“ je kvalitativní výzkum charakterizován vymezením proti výzkumu kvantitativnímu, a to na základě několika kritérií.<sup>93</sup>

#### **Definice podle typu dat**

V kvalitativním přístupu jsou využívány tyto typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Podle Dismana je kvalitativní přístup „nenumernickým šetřením, kdy se pracuje se slovy.“<sup>94</sup>

#### **Definice podle způsobu analýzy dat**

Data získaná při kvalitativním výzkumu musíme analyzovat jiným způsobem, díky čemuž získáme jiné typy závěrů.<sup>95</sup>

#### 3.5.1 Metody kvalitativního výzkumu

Pokud mluvíme o kvalitativním výzkumu, nemůžeme se nevěnovat metodám, které slouží jako zdroj dat.

##### 3.5.1.1 *Nestrukturované pozorování*

V kvalitativním výzkumu je tento typ pozorování neopomenutelným zdrojem dat.

Díky této metodě je nám umožněno popsat jevy, které jsou předmětem našeho zájmu, jejich aktéry a vztahy mezi nimi. Nestrukturované pozorování nám umožňuje odpovědět na otázky „Proč?“ a „Jak?“ Během pozorování není výzkumník odkázán pouze na svůj zrak, používá i

---

93 Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách

94 ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

95 ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

své ostatní smysly – sluch, čich, případně může zapojit i pocity které v něm vzniklá situace vyvolává.<sup>96</sup>

Typy pozorování:

1. skryté x zjevné
2. zúčastnění x nezúčastněné
3. experimentální x neexperimentální
4. sebe sama x jiné osoby<sup>97</sup>

3.5.1.2 *Rozhovor*

Rozhovor je společně s pozorováním nejdůležitější technikou sběru primárních dat v kvalitativním výzkumu. U rozhovoru výzkumník sleduje nejenom obsah sdělení (fakta o určitém jevu), nýbrž i respondentovy názory a postoje týkající se zkoumaného jevu. Hendl uvádí, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň a klade značné nároky na osobu tazatele. Ten by měl být vysoce citlivý, empatický, disciplinovaný a měl by se umět koncentrovat. Před samotnými rozhovory musí výzkumník zvážit, jaký typ rozhovoru využije, kolik rozhovorů proběhne s jedním respondentem, kolik času rozhovor zabere, jaké typy a formy otázek využije a jaké raději nikoliv apod.<sup>98</sup>

Typy rozhovorů:

- a) Individuální rozhovor
  - rozhovor pomocí návodu
  - neformální rozhovor
  - narativní rozhovor
- b) skupinový rozhovor<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

<sup>97</sup> ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

<sup>98</sup> ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

<sup>99</sup> ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

### 3.5.1.3 Studium dokumentů – kvalitativní obsahová analýza

V kvalitativním výzkumu se obsahová analýza nezaměřuje pouze na obsah sdělení, ale zohledňuje i dalšími aspekty například formou sdělení, motivem sdělení, adresátem sdělení, nebo jeho komunikačním efektem.<sup>100</sup>

Tato metoda většinou není používána jako jediná metoda kvalitativního výzkumu, nýbrž dokresluje postoje, motivy a názory osob, kterým se výzkum věnuje. Kvalitativní obsahová analýza bývá často kombinována s pozorováním a rozhovorem.<sup>101</sup>

#### Dělení dokumentů:

##### a) podle dostupnosti

- veřejné (noviny, statistiky, výroční zprávy, koncepční a strategické dokumenty),
- osobní (autobiografie, fotografie, deníky, diáře, účtenky, předměty),

##### b) podle původu

- primární (sesbírané a stále ještě nezpracované surové informace),
- sekundární (již zpracované primární informace např. výsledky výzkumů),

##### c) podle formy

- psané (knihy, noviny, příspěvky),
- vizuální (předměty, filmy, fotografie, spoty),
- zvukové (písně, muzikály),
- kombinované (webové stránky, počítačové programy, databáze)<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup>REICHEL, J.: *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009, 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

<sup>101</sup> Linderová I., a spol.: Úvod do metodiky výzkumu dostupné online 10. 5. 2020 z <https://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20%20V%C5%A0PJ/%C3%9Avod%20do%20metodiky%20v%C3%BDzku%20-%20Linderov%C3%A1,%20Scholz,%20Munduch.pdf>

<sup>102</sup> HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

### 3.5.2 Interpretace výsledků

Pro vědeckou práci a interpretaci výsledků je typické stručné, jasné a srozumitelné vyjadřování. Odborné práce obsahují odborné termíny a terminologii, výzkumník se snaží vyvarovat používání hovorových výrazů, vyjadřuje se bez emocionálního zabarvení.

Interpretace dat je konfrontována s výzkumnými otázkami nebo hypotézami, které byly stanoveny při sestavování výzkumného šetření. Je nutné uvést jaké podmínky a platnost mají uvedené závěry, zda a do jaké míry je možné tyto závěry zobecnit a pro jakou část populace platí.<sup>103</sup>

## 4 Průběh kvalitativního významu

Cílem našeho kvalitativního výzkumu bylo zjistit, zda inovativní přístupy ve slohové výchově povedou k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně základní školy.

Dalším cílem navrhovaného výzkumu bylo popsat a prozkoumat přínos inovativních přístupů ve slohové výchově a poskytnout vodítko ke změně slohové výchovy na základních školách.

Význam projektu vidíme v praktické rovině přínosu pro rozvoj písemného projevu.

Výsledky navrhovaného projektu mohou obohatit slohovou výchovu na všech školách.

Náš kvalitativní výzkum spočívá v sestavení „balíčku“ metod, které podle našeho názoru mohou vést k rozvoji písemného projevu u žáků. Tento rozvoj můžeme zaznamenat v rovině zlepšení písemného projevu po technické stránce, rozvinutí fantazie, nebo lepší přijímání slohové výchovy obecně.

Pro náš výzkum jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

„Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“

„Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“

„Budou pro žáky nové přístupy přínosné?“

Při realizaci našeho výzkumu jsme se rozhodli pro použití nestrukturovaného pozorování, analýzy sesbíraných dat a rozhovoru.

Sbírání dat probíhalo přímo ve vyučovacích hodinách. Výzkumník se vyučovací hodiny účastnil přímo a byl realizátorem zvolených metod.

---

<sup>103</sup> GAVORÁ, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

## **4.1 Popis prostředí pozorování**

### **4.1.1 Fyzické prostředí**

Kvalitativní pozorování proběhlo v prostorách výše zmíněné školy. Budova je prostorná, její třídy jsou světlé s velkými okny. To dodává prostředí na klidu, pohodě a přívětivosti. Vybavení učeben, ve kterých výzkum probíhal, bylo moderní. Podle vyučující, se kterou jsem spolupracovala a podle mých vlastních zkušeností je výzdoba učeben vždy tematická. Jako příklad lze uvést učebnu latiny, kterou zdobí latinský nápis „Per aspera ad astra“ a učebnu JP2, kterou doplňují zářámované fotografie papeže Jana Pavla II.

### **4.1.2 Sociální prostředí**

Prostředí školy je pro žáky velice podporující. Jedná se o církevní školu, která disponuje kromě dlouhodobě prověřeného pedagogického sboru také školním psychologem a poradcem, za kterými žáci mohou kdykoli přijít se svými problémy. Další možností je využití činnosti duchovních, u kterých mohou najít radu a podporu. Soužití žáků ve společném kolektivu se rovněž jeví jako velice harmonické.

## **4.2 Popis výzkumného vzorku**

Výzkumným vzorkem našeho výzkumu byli žáci 1. P a 2. S Arcibiskupského gymnázia v Kroměříži, kteří věkově odpovídají žákům 8. a 9. třídy základní školy. Tento výzkumný vzorek byl zvolen na základě pedagogické praxe, která byla na této škole výzkumníkem absolvována.

## **4.3 Metodika sběru dat**

Sbírání dat probíhalo přímo ve vyučovacích hodinách. Výzkumník se účastnil vyučovací hodin přímo a byl realizátorem zvolených metod. K výzkumu osobní a skupinové práce žáků, které vybere po dohodě s jejich vyučujícím. Některé z vybraných prací vloží do příloh.

## **4.4 Ukázkové hodiny**

V následující kapitole budou představeny jednotlivé ukázkové vyučovací hodiny, které mohou sloužit jako předloha pro další vyučující. Všechny hodiny byly vyzkoušeny v rámci

odborné praxe. Za každou ukázkovou hodinou bude následovat popis výzkumné třídy – počet žáků, věková struktura, pohlaví, typ třídy, použité pomůcky, vyučovací metoda a analýza z pohledu žáků, vyučujícího dané třídy a autora práce.

Metody použity v rámci ukázkových hodin vychází z východisek popsaných v teoretické části této práce.

V závěru této kapitoly vyhodnotíme všechny metody jako celek a dojde k porovnání hypotéz s reálnými výsledky z vyučovacích hodin.

#### 4.4.1 Ukázková hodina pro 8. ročník I.

Téma č. 1:	Strach a jeho zvládnání
Teoretické východisko:	zprostředkované učení
Cíle:	probudit v žácích zájem o slohovou výchovu a ukázat jim, že slohové práce mohou využít i v běžném životě
Kompetence:	k řešení problémů, k učení
Klíčové pojmy:	strach, práce se strachem, popis, charakteristika
Časový rámec:	45 minut
Očekávané cíle a výstupy:	žáci diskutují o tom, jak je důležité pracovat se strachem a o tom jaké jsou možnosti práce se strachem, žáci ocení důležitost strachu v životě člověka a důležitost práci se strachem, žáci napíší krátký popis a charakteristiku
Alternativní metoda:	zprostředkované učení, diskuze v plénu skupiny
Slohový útvar:	popis a charakteristika
Pomůcky:	sešit, psací potřeby

#### Metodický postup:

1. Učitel představí téma k diskuzi. Daným tématem je strach. Zadané téma má několik podotázek. „Je strach v životě důležitý?“ „Jakou funkci strach plní?“ „Je podle vás důležité umět ovládat svůj strach? Proč ano, proč ne.“

Použitá metoda: frontální výklad, krátká diskuze

(5 min)

2. Učitel vyzve žáky, aby zavřeli oči a představili si něco, z čeho mají strach.

Použitá metoda: krátká diskuze, žáci se k diskuzi hlásí, učitel se snaží o vyrovnané příležitosti k vyjádření co největšího počtu žáků

(2,5 min)

3. Učitel vyzve žáky, aby si předmět svého strachu představili jako živou bytost.

Použitá metoda: krátká diskuze, žáci se k diskuzi hlásí, učitel se snaží o vyrovnané příležitosti k vyjádření co největšího počtu žáků, možno použít i jiné metody – např. nejdřív odpovídají

chlapci, potom děvčata apod.

(2,5 min)

4. Učitel s žáky zopakuje, jak vypadá popis a charakteristika

Použité pomůcky: interaktivní tabule, PC, powerpointová prezentace

(5 min)

5. Žáci na základě své vytvořené představy napíší krátký popis a charakteristiku bytosti, která ztělesňuje předmět jejich strachu.

Použitá metoda: práce s pracovním listem, diskuzní fórum

(25 min)

6. Shrnutí hodiny

- kontrola dosažení cíle, pocity, poděkování za aktivitu, pochvala

(5 min)

#### 4.4.1.1 *Zhodnocení inovativnosti metody*

Tato metoda je inovativní v tom, že se žákům snaží ukázat význam práce, která je po nich požadována. Vyučující se snažila žákům zprostředkovat možný význam dané slohové práce pro budoucí život žáků. Předpokládáme, že převážná většina vyučujících zadá žákům práci a vyžaduje její splnění, aniž by dbala na to, zda žáci plně chápou význam toho, co tvoří. Výše popisovaná metoda se žákům snažila ukázat, že obyčejný popis jim může pomoci vypořádat se se strachem. Zhmotnění strachu a jeho případné zesměšnění (viz návrh k rozšíření metody) mohou vést k jeho odbourání. Strach již přestává být takovou překážkou, jakou se původně zdál.

#### 4.4.1.2 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou zprostředkovaného učení*

Metodu zprostředkovaného učení jsem procvičovala ve třídě 1 P. Jednalo o třídu 27 žáků, z toho 14 děvčat a 13 chlapců. Všichni žáci sedí po dvojicích. Jednoho z žáků doprovází na každou hodinu asistentka pedagoga, která mu pomáhá s jeho prací.

Postupovala jsme podle didaktických zásad i zásad psychohygieny pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny, v úvodu hodiny se jednalo o diskusi následovanou samostatnou prací žáků.



Během hodiny jsem kontrolovala práci žáků tím, že jsem **chodila** mezi lavicemi. Žáci pracovali samostatně, případně se dotazovali na nejasnosti své vyučující.

Žáci byli na začátku hodiny nervózní, báli se spolupracovat. Často hledali oporu u vlastní vyučující, která byla na hodině přítomna. Po počáteční nervozitě žáci pracovali pečlivě, při diskusi se hlásili, hodina byla uvolněná, přínosná. Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v možnosti práce se strachem, naopak mírná kritika se týkala části, kdy si žáci měli představit předmět svého strachu jako bytost, žákům nebylo úplně jasné, jak to mají udělat.

#### 4.4.1.3 *Význam inovativního přístupu – metoda zprostředkovaného učení (interpretace získaných dat)*

##### a) z hlediska vyučujícího

Ačkoli byla tato metoda předem s vyučující probrána a vyučující ji uznala jako vhodnou a podnětnou, při rozhovoru po realizaci hodiny dala najevo, že v této aktivitě nevidí žádný smysl.

##### b) z hlediska žáků

Pro žáky byla podnětná diskuse v úvodu hodiny, do které se zapojili téměř všichni. Domníváme se, že pro některé žáky byl význam této aktivity v možnosti podělit se o svůj strach s druhou osobou. Na druhé straně se dá chápat i to, že se některý žák nechce právě s tímto tématem svěřovat ostatním, proto by možná bylo vhodnější vybírat méně závažná témata – záleží vždy na věku a mentální vyspělosti žáků, dále na zkušenosti vyučujícího a vzájemné důvěře mezi oběma stranami.

##### c) z hlediska autora práce

Z hlediska autora práce byla přínosná v tom, že měl možnost dozvědět se o žácích, jež učil, informace, které by se mu jinou formou mohli bát sdělit. Autor práce měl možnost seznámit se s obavami žáků, a tím je lépe poznat.

Realizace této aktivity rovněž přispěla k nápadům na zlepšení případného příštího použití této metody ve výuce.

#### 4.4.1.4 *Analýza žákovských prací*

Po rozhovoru s vyučující třídy 1. P byl vybrán vzorek žákovských prací, jehož analýzu uvedeme v následující části.

Práce prvního ze žáků byla velice krátká viz příloha č. 1. Na tuto práci můžeme pohlížet z několika úhlů. Za prvé se mohlo jednat o problém, kdy toto téma nebylo pro žáka příjemné, vnímal jej jako nevhodné a obtěžující. Proto při práci spěchal a odbyl ji. Pokud se na ni ovšem podíváme z jiného úhlu pohledu, mohli bychom říci, že pasáž „není vidět“ apod. může odkazovat k tomu, že má žák strach z nicoty. U prací žáků bychom nikdy neměli přisuzovat nadměrnou důležitost prvnímu dojmu. Významy některých „zpráv“ nám mohou zůstat po prvním přečtení skryty.

Práci žáka č. 2 (příloha č. 2) můžeme označit za velice zdařilou. Obzvláště musíme ocenit, že autor práce popisuje trochu jiný typ strachu, než je v dané věkové hranici běžný, a to strach z nemoci. To v tomto věku považujeme za překvapivé. Z práce můžeme usoudit, že autorem je velice vnímavý jedinec, který si uvědomuje dění kolem sebe. Mohli bychom rovněž dospět k úvaze, že tento žák přišel do styku s vážnější nemocí, ať se jednalo o něj osobně, nebo o někoho jemu blízkého.

Pokud hodnotíme výsledek práce žáka č. 3 (příloha č. 3), pak se nám na první pohled může zdát, že se žák pokusil tuto práci odbýt. Věta: „Pokud se pokusím představit si strach, nepovede se to.“ vzbuzuje dojem, že se žákovi nad touto prací nechce přemýšlet a chce ji rychle vypracovat a dál se tímto tématem nezabývat. Nicméně, když se do této práce začteme, nemůžeme se nepodivit nad její propracovaností. Mohli bychom říci, že tato práce vychází například z takového typu zkušenosti, jakým je zkušenost se strašidlem ze třetího dílu o Harry Potterovi, kdy strašidlo mění tvar a podobu podle toho, čeho se bojí člověk, který stojí před ním. Další faktem, který zde nelze přehlédnout je to, že autor zapracoval do své práce myšlenku, že pro tvorbu strachu a jeho vnímání může být důležitá denní doba. Žádného jiného žáka tato možnost nenapadla.

Samota, práce žáka č. 4 - viz příloha č. 4. Tato slohová práce je plná fantazie a nápaditostí. Musíme se pouze kriticky zastavit u problému žáka s pravopisnými jevy a s použitím slovních spojení nedávajících dobrý smysl. Pokud by např. autor této práce přeformuloval větu „Je úzká, ale velmi široká, protože to potřebuje.“ na větu „Je hubená, ale může být i široká, když to potřebuje.“ působila by tato věta smysluplněji. Z našeho pohledu musíme ocenit fakt, že je předmětem strachu samota. Je to nejspíše hloupé, ale učitel při zadání této práce předpokládá, že předmětem strachu žáků bude zkoušení, známky, domácí vězení a podobně. Následně je pracemi žáků mile překvapen. Zajímavou pasáží textu je část, kdy autor dává čtenáři radu, jak

na samotu vyzrát. Část textu týkající se lepící pásky se může zdát úsměvná, ale přesto je v ní něco, co nám zabrání se smát, protože cítíme vážnost, s jakou tato práce byla napsána.

Pokud pomineme první práci, tak je ve všech těchto pracích vidět, že žáci mají bohatou fantazii.

#### 4.4.2 Ukázková hodina pro 8. ročník II.

Téma č.2:	Spáčka a vřeteno
Teoretické východisko:	kritické myšlení (čtení s předvídáním)
Cíle:	přimět žáky více přemýšlet nad čteným textem a probudit jejich kreativitu, aby se tak projevila v jejich vlastních pracích
Kompetence:	kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů a sociální a personální.
Klíčové pojmy:	autorská pohádka, myšlenkové mapy, čtení s předvídáním
Časový rámec:	45 minut
Očekávané cíle a výstupy:	žáci se seznámí s metodou čtení s předvídáním žáci přemýšlí nad čteným textem a odpovídají na zadané otázky žáci dopíší závěr přečtené ukázky z knihy Spáčka a vřeteno
Alternativní metoda:	myšlenkové mapy, čtení s předvídáním, dramatizace
Slohový útvar:	vyprávění
Pomůcky:	sešit, psací potřeby, tabule
Metodický postup:	
1. Učitel s žáky napíše na tabuli myšlenkovou mapu na téma „pohádka“.	
Použitá metoda: krátký frontální výklad, myšlenková mapa	(5 min)
2. Učitel představí žákům autora knihy <i>Spáčka a vřeteno</i> Neila Gaimana.	
Použitá metoda: krátký frontální výklad	(5 min)
3. Učitel zadá žákům otázky před čtením. „Proč se podle vás tato kniha jmenuje Spáčka a vřeteno, o čem si myslíte, že bude?“	
Použitá metoda: vedená diskuze, žáci se hlásí, svoje nápady píšou do sešitu	(3 min)

4. Učitel žákům rozdělí role pro dramatizaci první části textu. Poté učitel žákům pokládá otázky označované jako „během čtení“, na které žáci píší odpovědi do svých sešitů.

Použitá metoda: vedená diskuze, žáci se hlásí, své nápady píší do sešitu

(10 min)

5. Po přečtení ukázky učitel žákům položí otázky označované jako „po čtení“.

Použitá metoda: vedená diskuze, žáci se hlásí, své nápady píší do sešitu.

(3 min)

6. V poslední části hodiny žáci napíší pokračování přečtené ukázky.

Použitá metoda: samostatná práce

(17 min)

7. Shrnutí poznatků z hodiny.

- kontrola dosažení cíle, pocity, poděkování za aktivitu, pochvala

(2 min)

### ***Otázky před čtením:***

Proč se podle vás tato kniha jmenuje Spáčka a vřeteno? O čem podle vás tato kniha je?

### ***Text:***

Trpaslíci čekali, že se příkradou do prázdné nálevny, a teď se na ně upíraly všechny oči.

„Zdravím vás, pane Liško,“ řekl nejvyšší trpaslík šenkýři.

„Mládenci,“ odpověděl hostinský, jenž pokládal trpaslíky za chlapce, přestože byli čtyřikrát nebo možná pětkrát starší než on, „vím, že cestujete horskými průsmyky. Potřebujeme se odsud dostat.“

„Co se děje?“ zeptal se nejmenší trpaslík.

„Spánek!“ ozval se opilec u okna.

„Epidemie!“ řekla hezky oblečená žena.

„Zkáza!“ zvolal dráteník a hrnce mu zarachtaly, jen co otevřel ústa. „Přichází zkáza!“

„Máme namířeno do hlavního města,“ řekl nejvyšší trpaslík, který nebyl větší než dítě.

„Vypukla v hlavním městě epidemie?“

„Není to epidemie,“ pronesl opilec u okna. Měl dlouhý šedý vous, místy zbarvený pivem a vínem dožluta. „Říkám vám, že je to spánek.“

„Jak se ze spánku může stát epidemie?“ zeptal se nejmenší trpaslík, který byl bezvousý.

***Otázky:*** Kdo by to mohl způsobit? Připomíná vám to nějaký jiný příběh, který znáte? Který?

„To čarodějnice!“ odpověděl opilec.

„Zlá víla sudička,“ opravil ho chlap s odulými tvářemi.

„Já slyšela, že to byla kouzelnice,“ vložila se do řeči číšnice.

„Ať už je to jak chce,“ dodal opilec, „nepozvali ji na oslavu princeznina narození.“

„Láry fáry,“ ozval se dráteník. „Ta by princeznu proklela, i kdyby ji bývali pozvali. Patří k těm lesním čarodějkám, vytlačeným na okraj před tisícem let, a k tomu má duši černou jako uhel. Po narození té holčičky na ni seslala kletbu, že až jí bude osmnáct, píchne se do prstu a navěky usne.“

Chlap s odulými tvářemi si otřel čelo. Potil se, i když nebylo teplo. „Já jsem zas slyšel, že měla zemřít, ale jiná víla sudička, tentokrát dobrá, ten kouzelný rozsudek smrti zmírnila na spánek. Kouzelný spánek,“ dodal.

„Takže...“ řekl opilec. „Píchla se něčím do prstu. A usnula. A ostatní lidé v hradu – hradní pán a paní, řezník, pekař, dojička, komorná – všichni usnuli jako ona. Od té doby, co zavřeli oči, nikdo z nich nezestárl o den.“

„A rostly tam růže,“ ozvala se číšnice. „Kvetly všude kolem hradu. A les houstl a houstl až se stal úplně neproniknutelný. To bylo tak ... před sto lety?“

„Před šedesáti. Možná osmdesáti,“ pronesla žena, která do té doby mlčela. „Vím to, protože moje teta Leticie si pamatovala, že se to stalo za jejího dětství, a nebylo jí víc než sedmdesát, když zemřela na úplavici, a to bylo teprve před pěti roky koncem léta.“

„A chrabří muži,“ pokračovala číšnice, „a říká se, že i chrabré ženy, se pokoušeli do Acairského lesa, do hradu v jeho nitru, aby vzbudil princeznu a s ní i všechny spáče, ale všichni tito hrdinové přišli o život v lese, zavraždili je bandité nebo skončili nabodnutí na trny růžových keřů lemujících hrad -“

„Vzbudit? Jak?“ zeptal se středně velký trpaslík, jenž stále v dlani svíral kámen a vždy myslel na to nejpodstatnější.

„Obvyklou metodou,“ odpověděla číšnice a zapýřila se. „Nebo aspoň tak se to vypráví.“

**Otázka:** Jakou obvyklou metodu číšnice myslí? Jak byste spícího budili vy?

„Jasně,“ řekl nejvyšší trpaslík, který byl rovněž bezvousý. „Takže vychrstnout na obličej džber studené vody a zařvat: Vstávat! Vstávat!?“

„Políbit,“ opravil ho opilec. „Ale tak blízko se nikdo nikdy nedostal. Zkouší to už víc než šedesát let. Říká se, že ta čarodějnice –“

„Víla,“ ozval se tlust'och.

„Kouzelnice,“ opravila ho číšnice.

„To máte jedno,“ skočil jim do řeči opilec. „Zkrátka že ta ženská tam pořád ještě je. To se vypráví. Jestli se dostanete tak blízko, jestli se proderete růžemi, bude tam na vás čekat. Je stará jak Metuzalém, zlá jako had, zosobněná zloba, magie a smrt.“

Nejmenší trpaslík naklonil hlavu na stranu. „Takže v hradě je spící žena a možná je s ní i čarodějnice nebo víla. „Proč je tu taky epidemie?“

„Lidé usínali ve městech. Usnou u toho, co zrovna dělají, a už se nevzbudí.“

„Čeho se má jeden na spánku bát?“ zeptal se nejmenší trpaslík. „Je to jen spánek. Všichni spíme.“

„Jen se jděte podívat,“ odvětil opilec.

Šli se tedy podívat.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> GAIMAN, N.: *Spáčka a vřeten*. Albatros, 2015, 72. s. ISBN 978-80-00-04099-8.

#### 4.4.2.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou čtení s předvídáním*

Metodu čtení s předvídáním jsem procvičovala ve třídě 1 P. Jednalo o třídu 28 žáků, z toho 15 děvčat a 13 chlapců. Všichni žáci sedí po dvojicích. Jednoho z žáků doprovází na každou hodinu asistentka pedagoga, která mu pomáhá s jeho prací. Ve třídě byl vždy dostatek světla a čerstvého vzduchu.

Postupovala jsme podle didaktických zásad i zásad psychohygieny pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny. V úvodu hodiny proběhl krátký výklad, následovaný myšlenkovou mapou, diskusí a metodou čtení s předvídáním. Během hodiny jsem kontrolovala práci žáků tím, že jsem je vyvolávala a chodila jsem mezi lavicemi. Žáci pracovali samostatně, vlastní odpovědi na otázky, které patří do metody čtení s předvídáním, četli před svými spolužáky. Dále jsem použila vlastní připravené materiály, byla to vytištěná část ukázky z knihy *Spáčka a vřeteno*. Žáci si rozdělili role postav, které v této části ukázky vystupovaly. Jejich úkolem bylo pokusit se o dramatizaci této ukázky.

Z dramatizace ukázky byli žáci nervózní. Jakmile byla další část ukázky čtena praktikantkou, nervozita z nich opadla. Hodina byla uvolněná a plná smíchu. Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v možnostech větší míry práce s textem, naopak mírná kritika se týkala dramatizace úvodní části ukázky. U promluv jednotlivých postav nebylo na první pohled poznat, které z postav patří.



#### 4.4.2.2 *Zhodnocení inovativnosti metody čtení s předvídáním*

Výše popisovaná metoda je inovativní v tom, že navazuje na metodu čtení s předvídáním. Vymýšlení pokračování příběhů je ve slohové výchově vcelku běžnou záležitostí, málokdo se ale při této aktivitě zabývá textem více, než je při těchto pracích běžné. To jsme se v rámci této metody snažili napravit. Žáci nad textem přemýšlejí ještě předtím, než dojde k jeho čtení. Následně jsou otázkami pokládány vyučující aktivizováni k tomu, aby nad textem přemýšleli během čtení. Na závěr, po dočtení textu, je jim položena závěrečná otázka. Jsme toho názoru, že tímto přístupem dojde k většímu rozvoji fantazie žáků při psaní pokračování přečteného textu, než by tomu bylo při jeho pouhém přečtení.

#### 4.4.2.3 *Význam inovativního přístupu – metoda myšlenková mapa*

##### a) z hlediska vyučujícího

Z hlediska vyučujícího je tato metoda přínosná v tom, že pozná prekoncepty žáků, týkající se tématu hodiny. Na tyto prekoncepty může vyučující reagovat, může je upravovat, doplňovat, nebo odstraňovat.

##### b) z hlediska žáků

Pro žáky je myšlenková mapa přínosná jako vizualizace jejich myšlenek a vědomostí. Tím, že žáci napíší své znalosti na papír, dochází k asociacím, které tyto znalosti rozšiřují. Myšlenková mapa v případě naší hodiny sloužila jako zásobárna postav, čísel a dalších údajů, které žáci mohli do svých příběhů zapojit.

##### c) z hlediska autora práce

Z hlediska autora práce bylo přínosné sledovat myšlenkové pochody žáků, kteří vzájemně doplňovali nápady svých spolužáků, čímž vznikla rozvinutá myšlenková mapa.

#### 4.4.2.4 *Význam inovativního přístupu – metoda čtení s předvídáním (interpretace získaných dat)*

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující přijala provedení této metody v hodině, ale po realizaci dané vyučovací hodiny k této metodě neměla žádný komentář.

##### b) z hlediska žáků

Dramatizace úvodní části ukázky žákům způsobila pouze stres a nejistotu. Otázky k textu ovšem probudily jejich fantazii a z jejich výrazů bylo patrné, že je pro ně tato aktivita zábavná

a podnětná. Kromě toho, že se žáci bavili, byli nuceni zapojit svou fantazii nejen při psaní pokračování přečtené ukázky, ale při čtení samotném.

c) z hlediska autora práce

Pro autora práce byli přínosné reakce žáků. Například nejistota při dramatizaci úvodní části ukázky. Reakce žáků autorovi přinesly podněty pro budoucí zlepšení průběhu vyučovací hodiny, zároveň se autor ujistil o zábavnosti metody čtení s předvídáním pro žáky a o jejím aktivizačním účinku na ně.

#### 4.4.2.5 *Analýza žákovských prací*

Na základě rozhovoru s vyučující, která byla přítomná realizaci této aktivity, byl vybrán vzorek žákovských prací, jehož analýzu v následující části uvádíme.

Žákyně č. 1 změnila žánr a z pohádky udělala příběh s dětskými hrdiny, kdy v rámci rozuzlení z trpaslíků udělala vlčata na skautské víkendovce. Z tohoto případu můžeme usuzovat, že je tato dívka členkou skautského oddílu, protože termíny jako vlčata a světlušky, málokdo nezasvěcený zná. Takže i práce, která se může zdát odtržená od reality, může být pro učitele dobrým zdrojem informací o žácích (viz příloha č. 5).

Žákyně č. 2 (viz příloha č. 6) se nechala inspirovat jinou pohádkou, konkrétně ve svém textu použila termín „Hopsinková šťáva“, který se objevuje v pohádce Gumídci, ale změnila její účel. Místo vysokých skoků, umožňovala tato šťáva trpaslíkům neusnout. Čarodějnice této žákyně byla poněkud neschopná, jelikož překvapením vypadla z okna. Konec je inspirován ukázkou z přečtené ukázky, kde jeden z trpaslíků navrhuje využít pro probuzení princezny studenou vodu z vědra. „Trpaslíci se tak dostali ke spící dívce, kterou polili studenou vodou a ona se zázrakem probudila.“ Tato práce dokazuje, že je její autorka schopna syntézy získaných informací.

Překvapivé zakončení příběhu najdeme v práci žáka č. 3 (viz příloha č. 7). „A spánková epidemie nikdy neb...“ Tento žák je stejně jako autorka výše zmíněné práce schopen syntézy svých znalostí. Do svého příběhu zapojil zaměstnání trpaslíků v diamantovém dole, což nalezneme v klasické pohádce o Sněhurce.

Někteří žáci ve svých pracích psali o tom, že buď trpaslíci, nebo lidé z města byli opilí. Zde se přikláníme k názoru, že zkušenosti s opíjením znají pouze z filmů, nebo z vyprávění.

Všechny práce žáků projevovaly vysokou míru fantazie a netradičního myšlení. Troufáme si tvrdit, že předchozí aktivita měla na výsledné příběhy žáků velký vliv.

#### 4.4.3 Ukázková hodina pro 8. ročník III.

Téma č. 3: Co zbylo z anděla

Teoretické východisko: Question answer relationship

Cíle metody: Ukázat žákům, že žádná odpověď není špatná a odbourat strach projevit se.

přimět žáky více přemýšlet nad čteným textem a probudit jejich kreativitu, aby se ta projevila v jejich vlastních pracích

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

Klíčové pojmy: báseň, text a já, Jan Skácel, Co zbylo z anděla

Časový rámec: 45 min.

Očekávané cíle a výstupy: žáci se seznámí s metodou Question answer relationship  
žáci přemýšlí nad čteným textem, který porovnají se svými zkušenostmi, na základě čehož odpovídají na zadané otázky  
žáci napíší báseň na základě svých poznámek

Alternativní metoda: Question answer relationship

Slohový útvar: báseň

Pomůcky: sešit, psací potřeby

Metodický postup:

1. Učitel v krátkosti představí Jana Skácela, moravského básníka a autora básně Co zbylo z anděla, se kterou budou žáci v hodině pracovat.

(5 min)

2. Učitel žáky seznámí s aktivitou, která je čeká. Vysvětlí jim, co bude předmětem dnešní hodiny.

Použitá metoda: frontální výklad s použitím ukázek v powerpointové prezentaci

(3 min)

3. Jeden ze žáků přečte báseň „Co zbylo z anděla“. Žáci poté mají chvíli čas si báseň pročíst samostatně a nechat ji a sebe působit.

Použitá metoda: samostatná práce žáků pod vedením učitele, interpretace textu

(3 min)

4. Učitel pokládá otázky týkající se básně. Žákům dá vždy dostatek času na zapsání odpovědi.

Použitá metoda: QAR, žáci se hlásí, své odpovědi píšou do sešitu a čtou je před třídou

(12 min)

5. Žáci sestaví ze svých odpovědí k básni „Co zbylo z anděla“ vlastní báseň. Požadovaný rozsah jsou alespoň 4 verše.

Použitá metoda: samostatná práce

(17 min)

6. Žáci, kteří se nestydí, přečtou své básně.

Použitá metoda: samostatná práce, interpretace textu před třídou

(5 min)

<p>Jan Skácel – Co zbylo z anděla</p> <p><i>Ráno,</i></p> <p><i>pokud jsou všechny stromy ještě</i></p> <p><i>obvázané</i></p> <p><i>a věci nedotknuty,</i></p> <p><i>mezi dvěma topoly anděl se vznáší,</i></p> <p><i>v letu dospívá.</i></p> <p><i>V trhlínách spánku zpívá.</i></p> <p><i>Kdo první na ulici vyjde,</i></p> <p><i>tím zpěvem raněn bývá,</i></p> <p><i>snad něco tuší,</i></p> <p><i>ale nezahledne.</i></p> <p><i>Je zeleno,</i></p> <p><i>a to je vše, co zbylo z anděla.<sup>105</sup></i></p>	<p>OTÁZKY:</p> <p>Jakou má text barvu? Proč?</p> <p>Jakou má text chuť? Proč?</p> <p>Do jakého ročního období se báseň hodí? Proč?</p> <p>Kolik má báseň let? Proč?</p> <p>Z jakého materiálu je text vytvořen? Proč?</p> <p>Jak si toho anděla představujete? Proč?</p> <p>Co se stalo se zmiňovaným andělem? Proč?</p> <p>Komu byste báseň věnovali? Proč?</p>
--	--

<sup>105</sup> SKÁCEL, J.: *Co zbylo z anděla*. Československý spisovatel, 1960, 48 s.

#### 4.4.3.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou QAR*

Metodu Question answer relationship (QAR) jsem procvičovala ve třídě 1P. Jednalo o třídu 26 žáků, z toho 14 děvčat a 12 chlapců. Všichni žáci sedí po dvojicích. Jednoho z žáků doprovází na každou hodinu asistentka pedagoga, která mu pomáhá s jeho prací. Ve třídě byl vždy dostatek světla a čerstvého vzduchu.

Postupovala jsme podle didaktických zásad i zásad pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny. V úvodu hodiny proběhl krátký výklad, následovaný přečtením básně „Co zbylo z anděla“, metodou QAR a samostatnou prací žáků. Dále jsem použila vlastní materiály, kterými byla vytištěná báseň „Co zbylo z anděla“, aby se k ní žáci mohli při metodě QAR vracet a opakovaně si ji číst. Během hodiny jsem kontrolovala práci žáků tím, že jsem chodila mezi lavicemi a zodpovídala případné dotazy. Žáci pracovali samostatně, své odpovědi na otázky, které patří do metody QAR, četli před svými spolužáky.

Z této činnosti byli žáci zpočátku nesví, jelikož netušili, jak mají na pokládané otázky typu „Jak podle vás báseň chutná.“ odpovídat. Jakmile jim praktikantka uvedla příklad možné odpovědi, nervozita z žáků odpadla. Hodina byla klidná a uvolněná. Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v jiném pohledu na přečtenou báseň, naopak mírná kritika se týkala příliš dlouhého času ponechaného na jednotlivé odpovědi.

#### 4.4.3.2 *Zhodnocení inovativnosti metody QAR*

Inovativnost této metody vidíme v tom, že jí předchází metoda QAR, která se vztahovala ke zkušenostem žáků. Častým problémem žáků je strach z psaní básní. Tento strach jsme se snažili odbourat tím, že díky odpovědím na otázky metody QAR si žáci vytvořili kostru výsledné básně.

#### 4.4.3.3 Význam inovativního přístupu – metoda QAR (interpretace získaných dat)

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující třídy 1. P sama tuto metodu využívá, což již samo o sobě dává najevo, že přínosy této metody zná. K realizaci vyučovací hodiny měla vyučující třídy 1. P poznámku, že čas ponechaný žákům na odpovědi byl zbytečně dlouhý. Tuto poznámku autor práce považuje za podnětnou pro příští realizaci této metody.

##### b) z hlediska žáků

Z hlediska žáků byla tato aktivita přínosná v jiném pohledu na báseň. Žáci měli možnost přemýšlet nad básní jiným způsobem, než je klasické „Co tím chtěl autor říct?“. Žáci měli možnost propojit čtenou báseň se svými zkušenostmi a pocity a žádná jejich odpověď nemohla být označená za špatnou. Odpovědi na otázky k básni jim rovněž poskytly kostru básně, kterou v závěru hodiny psali.

##### c) z hlediska autora práce

Z hlediska autora práce bylo vyzkoušení této metody podnětné pro další praxi. Autor se ujistil o tom, že pro většinu žáků je tato metoda způsobem, jak pracovat s básnickým dílem beze strachu ze špatné odpovědi.

#### 4.4.3.4 Analýza žákovských prací

Báseň č. 1 v příloze č. 8 obsahuje téměř neologismus. Jedná se o slovní spojení „najednou je zčista jasné“. Zde se nejspíše jedná o modifikaci slova zčistajasna. Ačkoli se toto spojení může zdát nesmyslné, v kontextu celé básně působí věrohodně.

V básni č. 2, kterou nalezneme v příloze č. 9, se nachází zajímavý obrat „má báseň je už šedivá a vyrobená ze dřeva.“ Zde bychom se mohli pozastavit nad dvěma věcmi. První je fakt, že nás může přinutit k zamyšlení slovo „už“, v kontextu tohoto verše nás tedy napadá otázka: „Pokud je báseň už šedivá, tak jakou barvu měla předtím?“ V kontextu toho, že je zmiňovaná báseň vyrobená ze dřeva, pak se dá uvažovat nad tím, že původně měla tato báseň hnědou barvu, která ale působením času vybledla a stala se tak šedou. Verš „To období se odehrává teď.“ může působit jako určitá hádanka, jelikož čtenář s odstupem času netuší, jaké období má autor na mysli, ale řešení nám autor zprostředkuje pomocí ilustrací. Ačkoli se celkově tato báseň může někomu zdát banální, ukazuje se, že skýtá možnosti pro kladení otázek a dala by se použít k aktivitě, díky které vznikla.

Báseň č. 3 v příloze č. 10 působí pomalu až nonsensově. Některé obraty jsou zvláštní a bylo by vhodné nahradit je jinými slovy. Například ve verši „Zpěv anděla bývá mnoho hlasitý.“,

by bylo lepší nahradit slovo „mnoho“, výrazem „velice“. Co znamená slovní obrat „Odehrává se na jarním oderu“, není známo. Můžeme se pouze domnívat, že tím chtěl žák vyjádřit, že báseň má vůni jara a zároveň chtěl nalézt verš ke slovu „toner“.

Ačkoli se přikláníme raději k tomu, že při této aktivitě by žáci měli odpovídat na básně spíše v abstraktní rovině a snažit se vyhnout odpovědím typu „Báseň je vytvořená z inkoustu.“ apod., tak v básni č. 4 (viz příloha č. 11) musíme žákovi tento obrat odpustit, jelikož výsledná báseň působí velice něžně. Je nutné ocenit použití dnes velice málo frekventované spojky „sic“. Spojení „Je trošku i strašidelná, sic je jemná jako vlna.“ by se dalo označit za téměř profesionální. Zmiňovaný verš vyvolává spoustu otázek a stejně jako u básně „Co zbylo z anděla“ můžeme pouze tušit, co tím chtěl básník vyjádřit.

Z prací žáků bylo patrné, že jim psaní těchto básní nečinilo výrazné problémy. Žáci prokázali i určité básnické schopnosti.

#### 4.4.4 Ukázková hodina pro žáky 9. třídy I.

Téma č. 4:	Skupinové vyprávění
Teoretické východisko:	kreativní myšlení
Cíle:	naučit žáky adekvátně reagovat na nečekané situace
Kompetence:	kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů a sociální a personální.
Klíčové pojmy:	příběh, asociace
Časový rámeček:	45 minut
Očekávané cíle a výstupy:	žáci napíší skupinové vyprávění, do kterého každý přispěje jednou větou
Alternativní metoda:	skládankový příběh
Slohový útvar:	vyprávění
Pomůcky:	psací potřeby, papír, tabule, křída
Metodický postup:	

Učitel žákům představí motivační aktivitu, kterou je činnost, při které se žáci z písmen jednoho slova snaží vymyslet co nejvíce slov jiných.

Použitá metoda: frontální výklad, samostatná práce

(5 min)

Poté následuje další motivační aktivita, která spočívá v tom, že žáci ze zkratk např. RAFN skládají věty, jejíž slova začínají na určená písmena. Tyto zkratky učitel pro přehlednost napíše na tabuli.

Použitá metoda: samostatná práce

(5 min)

Učitel vyzve žáky, aby ze židlí vytvořili kruh a posadili se. Poté jim dá papír. Je zvolen jeden žák, který bude mít za úkol potichu odříkávat abecedu. Další žák bude mít za úkol jej kdykoli zastavit slovem „STOP“. Žák odříkávající abecedu řekne slovo, u kterého v daný moment skončil. Následně je zvolen žák, který řekne první slovo, které jej na vyslovené písmeno napadne.

Použitá metoda: skupinová práce

(2 min)



Jeden z žáků napíše první větu, která bude začínat určeným slovem. Žák, sedící po jeho pravé ruce poté naváže svou vlastní větou. Úkolem žáků je vytvořit co nejvíce smysluplný příběh.

Je možné psát tolik příběhů, kolik bude žáky bavit.

Použitá metoda: skupinová práce

(30 min)

Na závěr hodiny dají žáci třídu do původního stavu. Poté dojde ke shrnutí a zhodnocení hodiny a poděkování za aktivitu v hodině.

(2 min)

#### 4.4.4.1 Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou kreativního myšlení (skládankový příběh)

*Metodu skládankového příběhu jsem procvičovala ve třídě 2. S. Jednalo se o třídu 26 žáků, z toho 13 děvčat a 13 chlapců. Žáci seděli po dvojicích. Ve třídě byl dostatek světla a čerstvého vzduchu.*

*Postupovala jsem podle didaktických zásad i zásad psychohygieny pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny, tím byly krátké rozvíčky pro rozvoj slovní zásoby a skupinová práce. Během hodiny jsem kontrolovala práci žáků tím, že jsem chodila mezi lavicemi. Žáci pracovali samostatně, v určité části hodiny ve skupince 16 žáků.*

*V první části hodiny žáci ke své práci potřebovali sešit a psací potřeby. V další části pak pracovali pouze s psacími potřebami, kterými psali na jeden společný arch papíru, který jim byl poskytnut praktikantkou.*

*Žáci plně neporozuměli první aktivitě, což je znervóznělo. Posléze se osmělili a požádali, aby jim praktikantka vysvětlila zadanou práci ještě jednou. Jakmile se tak stalo, nervozita z žáků opadla.*

*Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Aktivita byla posouzena jako přínosná při možnosti pracovat jako jedna velká skupina. Naopak mírná kritika se týkala velkého počtu žáků, který bránil plynulému průběhu psaní příběhu. Žáci, kteří byli na řadě s psaním své věty, se během psaní prvních vět nudili.*

#### 4.4.4.2 *Zhodnocení inovativnosti metody*

Nový přístup této metody vidíme v tom, že se nejedná o práci jednotlivce, ale o práci skupinovou. Žáci tedy musejí přemýšlet jinak a reagovat na to, co řekl/napsal jejich spolužák. Zároveň u žáků při této aktivitě dochází ke korekci, pokud některý ze spolužáků naváže větou, která v kontextu předcházejícího příběhu nedává smysl.

#### 4.4.4.3 *Význam inovativního přístupu – kreativní myšlení (interpretace získaných dat)*

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující třídy 2. S tuto aktivitu při konzultaci před realizací uznal jako zábavnou pro žáky. Jinou poznámku k této aktivitě neměl.

##### b) z hlediska žáků

Z hlediska žáků je tato aktivita přínosná v tom, že mohou pracovat jako skupina. Neleží na nic tlak vymyslet celý příběh sami a mohou se podělit o svůj příběh již při jeho vzniku. Tím, že je tato práce neformální (nejedná se o klasickou slohovou práci, která bude známkována) se žáci mohou projevit bez zábran a z obav o špatnou známku.

##### c) z hlediska autora práce

Z hlediska autora práce byla tato aktivita přínosná v tom, že měl možnost proniknout do fungování této třídy jako skupiny. Měl možnost sledovat vztahy, které ve skupině panují. Vypozorovat, kteří žáci jsou vůdci a kteří se raději nechávají vést. Tato metoda autorovi rovněž poskytla podněty pro její zlepšení při budoucím použití. Tato metoda by se dala vhodně využít i v rámci jiné práce – například při výkonu funkce třídního učitele nebo školního psychologa či preventisty.

#### 4.4.4.4 *Analýza žákovských prací (skupinová práce)*

Metoda skládankového příběhu je skupinovou prací žáků. Úkolem každého žáka je vymyslet jednu větu. Tuto větu řekne nahlas a poté ji napíše na papír. Následně pošle papír svému sousedovi po pravé ruce, který vymyslí další větu. Takto se pokračuje, dokud se papír nevrátí k žákovi, který vymyslel první větu. Ten napíše i větu poslední. Při realizaci této metody ve třídě 2. S byla tato třída půlená. Tudíž byla tato metoda realizována dvakrát, pokaždé s polovinou třídy.

## Výsledky společné práce 1. skupiny (příloha č. 12)

### Zhodnocení úkolu č. 1

Věta „Byl jeden červený slon.“ působí dojmem dětských příběhů, které vždy začínali slovy „Byl jednou jeden...“, domníváme se, že chybějící slovo „jednou“ je pouze chybou zápisu a že se v mluveném projevu objevilo. Dění příběhu působí nonsensově, zvláště, když slon, poté co se něčeho leknul, vyletěl do vzduchu a zlomil si páteř. Celkově můžeme říci, že žáci si z psaní tohoto příběhu dělali legraci a předháněli se v tom, kdo vymyslí větší hloupost.

### Zhodnocení úkolu č. 2

Ve druhém příběhu se objevuje Ivan. Žákům toto jméno evidentně evokovalo pohádku Mrazík, jelikož se později v příběhu objevuje postava Nastěnky. Zapracování velkého červeného slona do příběhu vnímáme jako pokus o vykolejení praktikantky, která tuto aktivitu řídila. Věty příběhu byly převážně jednoduché. Věta „Zašlápl Nastěnku svou pětitonovou nohou do šťavnaté země.“ byla napsána v reakci na upozornění praktikantky, aby se žáci pokusili psát věty obsahující alespoň nějaké přívlastky.

## Výsledky společné práce 2. skupiny (příloha č. 13)

### Zhodnocení úkolu č. 1

V příloze č. 14 je vidět, že žáci velice často používali jednoduché věty. Ačkoli měl každý žák vymyslet do příběhu jednu větu, nikde nebylo řečeno, že má mít tato věta pouze 3 slova, což se žákům pravidelně stávalo. Tento příběh bychom mohli označit s trochou nadsázky za autorskou pohádku, která kombinuje prvky klasické pohádky s novým pojetím.

### Zhodnocení úkolu č. 2

Druhý příběh od této skupiny (příloha č. 15) již obsahuje i delší věty, někdy dokonce i souvětí. Příběh začíná popisem fotbalu jako nezajímavé hry. Další pokračování příběhu je nesmyslné. Sledování dvou rovin příběhu je ovšem překvapivým prvkem. Zvláště, když se jedna rovina s druhou střídá pravidelně.

### Celkové zhodnocení

Žáci si evidentně užívali možnost pracovat na slohové práci jako skupina a snažili se před spolužáky předvést. Jsme toho názoru, že pokud by byla tato metoda používána častěji, docílili bychom propracovaných příběhů, které by dávaly smysl.

#### 4.4.5 Ukázková hodina pro žáky 9. třídy II.

Téma č. 5:	Rozhovory předmětů
Teoretické východisko:	kreativní myšlení
Cíle:	přimět žáky myslet jinak, než je běžné, přimět žáky podívat se na svět z jiného úhlu pohledu
Kompetence:	kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů a sociální a personální.
Klíčové pojmy:	předměty a jejich komunikace
Časový rámec:	12 min.
Očekávané cíle a výstupy:	žáci napíší krátký rozhovor, jaký by mohly vést běžné předměty
Alternativní metoda:	kreativní myšlení
Slohový útvar:	dialog
Pomůcky:	papír, psací potřeby
Metodický postup:	

Učitel žáky rozdělí do dvojic a rozdá jim dva papírky. Na jednom papírku je napsána dvojice předmětů, kterou budou žáci představovat a druhý je prázdný. Prázdný papírek slouží k záznamu dialogu žáků představujících určené předměty.

Použitá metoda: práce ve dvojicích

(2 min)

Žáci ve dvojici vymýšlí rozhovor předmětů, které jim byly přiděleny.

Použitá metoda: práce ve dvojicích

(8 min)

Dobrovolníci mohou přečíst své dialogy.

Použitá metoda: interpretace textu před třídou

(2 min)

#### 4.4.5.1 Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou kreativního myšlení (rozhovory předmětů)

*Metodu kreativního myšlení (rozhovor předmětů) jsem procvičovala ve třídě 2. S. Jednalo se o třídu 30 žáků, z toho 15 děvčat a 15 chlapců. Žáci seděli po dvojicích. Ve třídě byl dostatek světla a čerstvého vzduchu.*

*Postupovala jsme podle didaktických zásad i zásad pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny, tím byla metoda rozvíjející čtenářskou gramotnost a práce ve dvojicích. Žáci pracovali v kruhu uprostřed třídy, proto bylo snadné kontrolovat jejich práci sezením v kruhu mezi nimi. Žáci pracovali samostatně, závěrečné části hodiny ve dvojicích.*

*V této hodině žáci potřebovali knihu, psací potřeby a papír, který jim byl poskytnut praktikantkou.*

*Přesto, že žáci byli seznámeni s tím, že hodinu povede praktikantka, byla patrná určitá nervozita. Po počáteční nervozitě žáci pracovali velmi pěkně. Pokud něčemu nerozuměli, nebáli se zeptat. Praktikantka jim byla s čímkoli ochotna pomoci, což žáci oceňovali úsměvy a slovy díky. Hodina byla přínosná a zprostředkovala i úsměvné situace.*

*Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v možnosti pracovat ve dvojicích, naopak mírná kritika se týkala nedostatku času, který byl na aktivitu vyhrazen.*

#### 4.4.5.2 Zhodnocení inovativnosti metody

*Výše popsaná metoda je inovativní v tom, že se jedná o dialog předmětů v domácnosti, což není běžným námětem slohových prací. Cílem této metody bylo přimět žáky myslet netradičně, rozvinout jejich fantazii a kreativitu.*

#### 4.4.5.3 Význam inovativního přístupu – kreativní myšlení (interpretace získaných dat)

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující třídy 2. S tuto aktivitu při konzultaci před realizací uznal jako zábavnou pro žáky. Jinou poznámku k této aktivitě neměl.

b) z hlediska žáků

Z hlediska žáků je tato metoda přínosná pro svou možnost pracovat ve dvojicích, což jim v rámci slohové výchovy není dopřáno příliš často. Žáci mohou rovněž nechat svou fantazii pracovat naplno.

c) z hlediska autora práce

Pro autora byla tato práce přínosná zvláště pro budoucí použití, pro něž je důležité žákům ponechat na tuto aktivitu více času. Další přínos autor práce vidí v možnosti pozorování vztahů ve třídě, pokud jsou žáci rozděleni do dvojic jinak, než jak jsou zvyklí.

#### 4.4.5.4 Analýza žákovských prací

Některé práce neměly vysokou úroveň a nebyly ani nijak dlouhé.

Žákovská práce č. 1 (příloha č. 14)

*„Vidlička – ahoj, kam brousíš?*

*Nůž – ahoj, kam ti cupicháš?“*

V této konverzaci je možné ocenit použitý neologismus, který má spojit výraz, někam cupítat s vlastností vidličky, kterou je možno píchat, takže spojením slov cupítat a píchat vznikne nové slovo „cupichat“.

V jiných konverzacích nalezneme dokonce odborné znalosti týkající se daných předmětů, či jevů, které spolu vedli rozhovor.

Žákovská práce č. 2 (příloha č. 15)

*„Mrak: Ahoj kámo, co děláš tak vysoko?*

*Slunce: Kde jsi? Nikde tě nevidím.*

*Mrak: Jak to, že mě nevidíš? Jsem v atmosféře tvé třetí planety ve formě vodní páry a co tam nahoře děláš ty?*

*Slunce: Já si tady poklidně hořím a svítím už nějaký čas.*

*Mrak: Hele, ochladilo se, musím přšet, tak ahoj.“*

V jiných rozhovorech zase najdeme příklad smyslu pro humor. Například v žákovské práci č. 3 (příloha č. 16)

*„Bota: Dneska je opravdu hezký den.*

*Kámen: Ne, není hezký den, protože jsi do mě kopl.*

*Bota: To není moje vina.*

*Kámen: Jak to, že ne?*

*Bota: Protože mě ovládá ten, kdo mě nosí.*

*Kámen: Opravdu pěkná výmluva.“*

Velice zdařilá je zvláště závěrečná replika. Je z ní cítit handrkování, kterého se často dopouštějí lidé a proč by se ho nemohli dopouštět i předměty, které běžně považujeme za neživé?! Musíme uznat, že tento dialog vychází z běžného života, kdy se také ne vždy podaří dojít ke vzájemné shodě, a ne každý rozhovor je pro oba účastníky příjemný.

#### 4.4.6 Ukázková hodina pro žáky 9. třídy III.

Téma č. 6:	Holčička, která nemohla snít
Teoretické východisko:	Asociace
Cíle:	Probudit v žácích hravost a spontánnost Ukázat žákům, že i ve škole jsou situace, kdy žádná odpověď není považována za chybnou
Kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů a sociální a personální.
Klíčové pojmy:	Asociace, Holčička, která nemohla snít, hra
Časový rámec:	45 min.
Očekávané cíle a výstupy:	Žáci doplní chybějící slova do vytištěného textu Žáci v rámci skupinové práce vyberou nejzdařilejší doplněný text
Alternativní metoda:	Práce s asociacemi
Slohový útvar:	
Pomůcky:	Papír s textem, psací potřeby
Metodický postup:	

Učitel žákům rozdá papíry s vytištěnou ukázkou z knihy *Holčička, která nemohla snít*, ve které chybí některá slova

Použitá metoda: vysvětlování

(2 min)

Učitel žákům vysvětlí, co bude podstatou jejich práce. Žáci doplní chybějící slova podle toho, co je při čtení textu napadne jako první. Jako motivaci můžeme s žáky vést rozhovor o dětských časopisech jako je například *Mateřídouška*, ve které se podobné texty vyskytovaly.

Použitá metoda: vysvětlování

(5 min)

Žáci samostatně doplňují texty s chybějícími slovy. Jakmile budou hotovy, seskupí se do skupin po čtyřech. Vzájemně si přečtou své doplněné texty a vyberou jeden, který považují za nejlepší. Následně budou vybrané texty přečteny nahlas a hlasováním bude vybrán jeden text, který žáci budou považovat za nejzdařilejší.

Použitá metoda: samostatná práce, skupinová práce

(35 min)



Na závěr hodiny učitel přečte skutečné znění ukázky z knihy *Holčička, která nemohla snít*.

(3 min)

Použitá metoda: interpretace textu, zhodnocení, posouzení dosažení cílů

Sarah Beth Durst: *Holčička, která namohla snít*

Sophie v životě ukradla jeden jediný \_\_\_\_\_

Bylo jí tehdy šest a byla \_\_\_\_\_, což spolu vlastně docela souvisí. \_\_\_\_\_ byl zavřený v zářivě modré lahvičce se zlatě třpytivou zátkou. Jako jediná z várky nebyla opatřena \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a tak si Sophie řekla, že ji asi nikdo nebude postrádat.

Lahvička stála na nejvyšší \_\_\_\_\_, kde si jí všimla, když rodiče odešli (jeden šel \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ druhý obsloužit \_\_\_\_\_).

Z obchodu si dolů musela přitáhnout stoh knížek a vyskládat je na \_\_\_\_\_, než na ampulku konečně dosáhla. Natáhla se a šťouchla do ní \_\_\_\_\_, chytila ji ale dřív, než se mohla \_\_\_\_\_ o starý špinavý pult pod policemi. Když se jí po několika drahocenných vteřinách povedlo vykroutit \_\_\_\_\_, bez \_\_\_\_\_ do sebe obsah obrátila.

V jednu chvíli byla v \_\_\_\_\_ svých rodičů dole pod obchodem, a než by řekla švec, ležela \_\_\_\_\_ pod peřinou s volánky \_\_\_\_\_ jako cukrová vata.

V tom ze skříně vylezla nejasná silueta. \_\_\_\_\_.

Sophii se příjemně rozbušilo srdce. Aby \_\_\_\_\_ nevyplašila, pomalu se vystrachala zpod peřiny. Chvilku vyčkávala. Koutkem oka si všimla, že má \_\_\_\_\_ nejspíš několik \_\_\_\_\_. Jen co na něm spočinula pohledem, aby \_\_\_\_\_ spočítala, okamžitě zaplulo pod postel.

Lehla si na břicho, naklonila se přes okraj, postele a nadzvedla přehoz, který visel až k podlaze.

„Ahoj. Já jsem Sophie,“ řekla. Odhalilo zub, tři řady zářivých ostrých

\_\_\_\_\_ tesáků a zavrčelo.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> DURST, S. B.: *Holčička, která nemohla snít*. Fragment, 2016, 368 s.  
ISBN 978-80-253-2907-8.

#### 4.4.6.1 Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou asociací

*Metodu asociací jsem procvičovala ve třídě 2.S. Jednalo se o třídu 28 žáků, z toho 15 děvčat a 13 chlapců. Žáci seděli po dvojicích. Ve třídě byl dostatek světla a čerstvého vzduchu.*

*Postupovala jsme podle didaktických zásad i zásad pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny, tím byla samostatná práce následovaná skupinovou prací. Práci žáků jsem kontrolovala chozením mezi lavicemi. Žáci pracovali samostatně, v jedné části hodiny pak ve skupinkách po čtyřech.*

*V této hodině žáci potřebovali psací potřeby a materiály, které jsem jim dodala. Těmito materiály byly pracovní listy s ukázkou z knihy“ Holčička, která nemohla snít“, ve které chyběla některá slova.*

*Žáci byli na začátku hodiny nervózní, příliš se jim nelíbilo, že mají zapsat na vynechané místo vždy první nápad a svou odpověď již nemají měnit. Po počáteční nervozitě žáci pracovali velmi pěkně, zvláště ve chvíli, kdy pracovali ve skupinkách po čtyřech. V těchto chvílích ve třídě vládla uvolněná nálada a atmosféra radosti z vykonávané činnosti.*

*Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v hravosti, kterou jim aktivita poskytla, naopak mírná kritika se týkala množství času, který byl aktivitě věnován.*

#### 4.4.6.2 Zhodnocení inovativnosti metody

Tato metoda je inovativní v tom, že se nejedná o slohovou práci v pravém slova smyslu. Cílem této metody bylo u žáků probudit fantazii, asociace a hravost. Ukázat jim, že slohová výchova může být zábavná. V rámci této aktivity jsme se rovněž snažili podpořit skupinovou práci a přivést žáky k radosti ze slohu.

#### 4.4.6.3 Význam inovativního přístupu – metoda asociace (interpretace získaných dat)

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující třídy 2. S tuto aktivitu při konzultaci před realizací uznal jako zábavnou pro žáky. Jinou poznámku k této aktivitě neměl. Pouze praktikantku, která vedla hodinu, upozornil na skutečnost, že se žáci během skupinové práce často bavili o věcech, které s tématem hodiny neměly nic společného.

b) z hlediska žáků

Tato aktivita poskytuje žákům možnost probudit svou hravost, kterou většina vyučovacích předmětů často nepodporuje, mnohdy i potlačuje. Pro žáky tato aktivita neskýtá z hlediska písemného projevu výraznější problémy, což je může motivovat pro náročnější slohovou práci.

c) z hlediska autora práce

Autoru práce tato aktivita poskytla možnost sledovat spontánní projevy žáků. Rovněž mohl sledovat obtíže, které někteří žáci mají se čtením textu, což autora vedlo k zařazení metody dílny čtení do výuky.

Pro autora práce bylo rovněž zajímavé sledovat reakce žáků na asociace spolužáků. V některých případech u žáků vzbudily asociace jejich spolužáků úsměv, ale bylo patrné, že se nejednalo o snahu spolužáka zesměšnit, ale pouze o vyjádření pobavení danou myšlenkou.

#### 4.4.6.4 *Analýza žákovských prací*

Z analýzy žákovských prací vyplynulo, že 90 % z nich je zaměřena materiálně a se slovem „ukrást“ se jim spojuje něco hmotného, například „cent“, nebo „drahokam“.

Ačkoli byli žáci požádáni, aby nechali zapsaný první nápad, 2 z nich (7 %) svůj původní nápad pozměnili. Jedna žačka psala tužkou, takže některá slova vygumovala a přepsala. U jednoho z žáků k tomuto nemůžeme přistupovat příliš striktně, jelikož svůj nápad pouze doplnil.

Někteří žáci se siluetou vycházející ze skříně spojili bubáka, jednalo se o 14 žáků, tedy 50 % z celkového počtu. U zbývajících žáků se nápady spojené se siluetou vycházející ze skříně různily. U jednoho žáka se objevila odpověď „Byl to její pravý otec.“, jedna žákyně zase odpověděla slovem „panenka“.

V jiných ohledech tato práce ovšem odhalila, že mají žáci bohatou fantazii a některé z jejich asociací jsou minimálně překvapivé.

#### 4.4.7 Ukázková hodina pro žáky 9. třídy IV.

Aktivita č. 7:	Dopis
Teoretické východisko:	Dílna čtení (hovory o knihách a nad sledovanými jevy a dopis)
Cíle:	Přemýšlením nad čteným textem přimět žáky více přemýšlet nad vlastním textem
Kompetence:	k učení, personální
Klíčové pojmy:	dílna čtení, dopis,
Časový rámeček:	45 minut
Očekávané cíle a výstupy:	žáci najdou ve vybrané knize problém, který srozumitelně zformulují ve formě dopisu pro tetu Martu žáci rozumně odpoví na problém ve vybraném dopisu
Alternativní metoda:	dílna čtení
Slohový útvar:	dopis
Pomůcky:	knihy, papír, psací potřeby
Metodický postup:	

Žáci si sednou do kruhu a knihy, které si na tuto hodinu přinesli, dají doprostřed. Každý z žáků si vybere jednu z knih, kterou přinesl některý z jejich spolužáků.

(3 min)

Dalším úkolům žáků je začíst se do knihy a najít v ní nějaký problém, nebo konflikt.

Použitá metoda: Problémové vyučování

(15 min)

Následně žáci nalezený problém/konflikt napíší na papír tak, jako by psali tetě Martě. Papír složí do vlašťovky a tu hodí doprostřed kruhu.

Použitá metoda: Psaný projev

(5 min)

Každý z žáků si vybere jednu z vlašťovek svého spolužáka. Vlašťovku rozloží, přečte si problém napsaný na papíře a zformuluje radu, která se daného problému týká, poté vloží papír do knihy, ze které si myslí, že daný problém pochází.

Použitá metoda: Samostatná práce

(15 min)

V závěru hodiny si každý žák vezme knihu, kterou na hodinu přinesl. Přečte problém a jeho řešení a následně určí, jestli problém uvedený na papíře skutečně patřil do jeho knihy.

Pokud tomu tak není, jsou žáci vyzváni, aby se ozval ten, do jehož knihy problém skutečně patří.

(7 min)

#### 4.4.7.1 Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou čtení s předvídáním

*Metodu dopisu jsem procvičovala ve třídě 2. S. Jednalo se o třídu 30 žáků, z toho 15 děvčat a 15 chlapců. Žáci seděli po dvojicích. Ve třídě byl dostatek světla a čerstvého vzduchu.*

*Postupovala jsem podle didaktických zásad i zásad pro výuku ve třídě. Zkontrolovala jsem absenci, uvedla hodinu, seznámila žáky s cílem hodiny. K výuce jsem použila klasickou tabuli, na kterou jsem napsala téma hodiny a cíl. Stanovila jsem pravidla pro průběh hodiny, tím byla metoda rozvíjející čtenářskou gramotnost a práce ve dvojicích. Žáci pracovali v kruhu uprostřed třídy, proto bylo snadné kontrolovat jejich práci sezením v kruhu mezi nimi. Žáci pracovali samostatně, závěrečné části hodiny ve dvojicích.*

*V této hodině žáci potřebovali knihu, psací potřeby a papír, který jsem jim poskytla.*

*Žáci byli na začátku hodiny nervózní, nevěděli, co přesně je čeká. Po počáteční nervozitě žáci pracovali velmi pěkně. Pokud něčemu nerozuměli, nebáli se zeptat. Veškeré dotazy jsem jim zodpověděla, což žáci oceňovali úsměvy a slovy díky. Hodina byla přínosná a zprostředkovala i úsměvné situace.*

*Na konci hodiny došlo ke zhodnocení. Žáci aktivitu považovali za přínosnou v možnosti rychlého poznání knih ostatních spolužáků, naopak mírná kritika se týkala časové náročnosti aktivity.*

#### 4.4.7.2 Zhodnocení inovativnosti metody

Tato metoda je inovativní v tom, že vychází z práce s knihou. Žáci nevymýšlí vlastní příběh, jejich úkolem je zformulovat myšlenku, kterou naleznou ve vybrané knize. Někdo by mohl namítnout, že se nejedná o plnohodnotnou slohovou práci, jelikož žáci práci neposkytují svůj nápad. My se ovšem domníváme, že je důležité, aby žáci uměli přeformulovat myšlenky jiných lidí svými slovy, ale stále tak, aby dávaly smysl. A co se týče vlastních myšlenek žáků, tak ty mají možnost vyjádřit v další části práce, kterou je poskytování rady.

#### 4.4.7.3 Význam inovativního přístupu – metoda rozvoje čtenářské gramotnosti (interpretace získaných dat)

##### a) z hlediska vyučujícího

Vyučující tuto metodu při konzultaci před realizací prohlásit za pro žáky zajímavou, ale žádný jiný komentář k této metodě neměl.

##### b) z hlediska žáků

Žáci mají díky této metodě možnost rychlým způsobem se seznámit s knihami, které čtou jejich spolužáci. Tato aktivita pro žáky zároveň plní zábavnou funkci, jelikož odpovědi na žádosti o radu byly často vtipné a originální.

##### c) z hlediska autora práce

Autor této práce vidí přínos výše popsané metody v možnosti pozorování chování žáků.

Žáci měli tendence se vzájemně korigovat. K tomuto docházelo hlavně v závěrečné části dílny čtení. Žáci vkládali papíry s žádostí o pomoc a zformulovanou radou do knihy, ze které si mysleli, že tento problém pochází. Jakmile se stalo, že chtěl žák vložit papír do knihy, v níž již jeden papír byl, žáci se to danému jedinci snažili rozmluvit.

#### 4.4.7.4 Analýza žákovských prací

Problémem bylo to, že někteří žáci nebyli ochotni knihou ani zalistovat, ale přečetli si pouze zadní stranu, nebo boční popisek, ačkoli byli upozorněni, aby to nedělali, tím vznikaly situace, kdy ani vlastník knihy nebyl schopen přiřadit daný problém ke své knize, jelikož tak, jak byl zformulovaný, nedával smysl a do děje knihy nezapadal.

Tato aktivita nedopadla příliš dobře, žáci měli tendenci si z této aktivity dělat legraci a nebrali ji příliš vážně. Někteří z žáků formulovali daný problém buď příliš obecně, nebo nepřesně, což zapříčinilo, že ani odpověď na tento problém nemohla být příliš duchaplná.

Jako příklad uvádím výsledky vybraného vzorku žáků.

Práce č. 1 příloha č. 18

*„Milá této Marto,*

*Miluji růži.*

*Malý princ“*

Z této formulace není jasně patrné, v čem vlastně tkví tento problém. Je problém v tom, že miluje rostlinu, ke které většina lidí žádné city nechová, nebo jej růže odmítá? Není zkrátka možné určit, co je v tomto případě problémem, proto se nemůžeme divit tomu, že odpověď na výše zmíněný problém zněla takto:

*„Ahoj, růže voní pěkně.  
Je dobře, že se ti líbí.“*

Práce č. 2, příloha č. 19

*„Teto Marto,  
Je konec 60. let a můj černošský soused pan Washington mě nazval „Bílej somrák.““*

Opět zde není uvedeno, proč je to problém. Z podtextu sice můžeme vyčíst, že oslovení „Bílej somrák“ pisateli není příjemné, ale nikde to není přesně řečeno, chybí zde jakákoli žádost o pomoc. Tento dopis je v podstatě jen nějakým postěžováním si na to, co se stalo, ale nejde o hledání cesty, která by vedla k nápravě situace. Odpověď na tento dopis je zcela pregnantní:

*„Ahoj anonymní pisateli,  
tak to je teda problém, nazvi ho taky nějak.“*

Sice to není zrovna nejlepší rada, ale rada to každopádně je. Je formulovaná celkem jasně a jednoznačně.

Někteří žáci buď danou aktivitu nepochopili, nebo se jim v knize nepodařilo najít žádný problém, případně je možné, že problém, který našli, pouze nepřesně popsali. Viz práce č. 3 (příloha č. 20). Zde žák považoval za problém to, že chytil kasaře v dobročinném spolku, ale netuší, jak. Obecně můžeme považovat dopadení kasaře za něco pozitivního, ale pokud se nám to povedlo náhodou a ostatní od nás budou požadovat opakovanou pomoc v takových případech, pak by to mohl být problém. Zde je vidět, že záleží na kontextu a formulaci vět, aby bylo jasné, zda se jedná o problém, či nikoli.

U práce č. 4 (příloha č. 21) nezbývá než doufat, že svou radu daný žák nemyslel vážně, jelikož Kainovi, který zabil svého bratra Ábela, tetu Marta píše, že je to v pořádku, že jej také neměla ráda, že je to jen jeho bratr. Přikláníme se zde k názoru, že se daný žák, zastupující tetu Martu v tomto případě snažil být pouze vtipný a svůj výrok nemyslel vážně. Nicméně bychom z této reakce mohli usuzovat, že má žák zastupující tetu Martu problémy se svým vlastním sourozencem a tímto způsobem se je snažil ventilovat.



Práce č. 5 (příloha č. 22)

V tomto dopise se konečně podařilo jasně formulovat problém a požádat o pomoc:

*„Milá této Marto,*

*Pomoz nám. My myši proti lasičkám vždy prohrajeme.*

*Bitvu za bitvou, minule jsme si určili generály a dali jsme jim helmy, ale nakonec protože byly těžké nás lasičky zase dohonily.“*

S tímto dopisem by se již dalo pracovat, sice by bylo lepší na konec připsat ještě větu, která by mohla znít například takto: „Porad' nám, prosím, jak bychom mohly na lasičky vyzrát.“ ale jinak je tento problém, až na chyby, formulován přijatelně.

## 4.5 Porovnání výsledků s hypotézami

Hypotéza č. 1 – Předpokládám, že žákům při metodě zprostředkovaného učení bude alespoň u 50 % žáků představovat jejich strach škola, nebo některá z jejích součástí.

Výsledek šetření: Vyučovací hodiny se zúčastnilo 28 žáků. Pouze jeden žák, tedy 3,57 % třídy v rámci použití metody zprostředkovaného učení potvrdil, že primární strach pocítuje ze školy – například ze známek, ze zkoušení, z učitele, z neoblíbenosti mezi spolužáky. Tyto výsledky tedy předpoklad č. 1 nepotvrdily, jelikož náš předpoklad byl 50 %.

Hypotéza č. 2 – Předpokládám, že 100 % žáků při metodě čtení s předvídáním nebude dělat problém vymyslet kreativní a originální dokončení příběhu.

Výsledek šetření: Všichni žáci, to znamená 25 žáků z 25, tedy 100 % žáků, napsali originální dokončení příběhu. Náš předpoklad se tedy potvrdil, jelikož jsme předpokládali 100% úspěšnost. Dva žáci sice použili prvky z jiných příběhů, ale upravili si je tak, aby vyhovovaly jejich příběhu, což svědčí o jejich schopnostech syntetizovat a upravovat poznatky než o neoriginalitě.

Hypotéza č. 3 – Předpokládám, že 50 % žáků při metodě QAR bude dělat problém myslet abstraktně a odpoutat se od toho, co je přesně napsáno a co si mohou ověřit zrakem a hmatem

Výsledek šetření: Pouze 2 žáci z 27 zúčastněných (7,4 %) měli problém s abstraktním myšlením a s odpoutáním se od toho, co si mohou ověřit smysly. Většina žáků se zaměřila na své pocity a zkušenosti. Tyto výsledky vyvrátily náš předpoklad, protože náš předpoklad byl 50 %.

Hypotéza č. 4 – Předpokládám, že 90 % žáků při metodě skládkového učení nebude dělat problém pracovat ve skupině a navazovat smysluplně na věty spolužáků.

Výsledek šetření: Žádný z 26 žáků, kteří si vyzkoušeli metodu skládkového příběhu, neměl problém s prací ve skupině. Žádný z žáků se o nápadu svého spolužáka nevyjádřil nevhodně. V momentě, kdy jeden z žáků chtěl na předchozí věty navázat poněkud nesmyslně, pod vlivem svého osobního přesvědčení, byl spolužáky jemně upozorněn na to, že by bylo lepší vymyslet větu jinou. Z těchto výsledků vyplývá, že 100 % žáků nedělá problém pracovat ve skupině, tudíž se náš předpoklad, který předpokládal 90 %, nepotvrdil. Vzhledem k tomu, že pouze 1 z 26 žáků, tedy 3,84 %, měl problém se smysluplnou návazností na věty spolužáků. Takže se nepotvrdil ani náš druhý předpoklad, jelikož jsme předpokládali úspěšnost 90 %, ale úspěšnost byla vyšší, tedy 96,16 %.

Hypotéza č. 5 – Předpokládám, že 50 % žáků při metodě kreativního myšlení bude dělat problém vžít se do myšlení předmětů.

Výsledek šetření: Všech 30 žáků, tedy 100 %, se určitým způsobem dokázalo vžít do předmětů, které měli v daný moment představovat. Ačkoli byly některé z rozhovorů krátké a

až naivní, tak každý z žáků použil slovní obrat, který se týkal představovaného předmětu. Náš předpoklad byl těmito výsledky vyvrácen, jelikož jsme předpokládali úspěšnost pouhých 50 %.

Hypotéza č. 6 – Předpokládám, že 70 % žáků při práci s asociacemi bude dělat problém ponechat zapsaný první nápad. Předpokládám, že se podle kontextu tento nápad budou snažit změnit.

Výsledek šetření: Pouze 2 žáci z 28 (7,14 %) ve svých textech změnili původní nápad. Jednalo se o žákyni, která jako jediná psala tužkou a o jednoho z žáků, který svůj nápad nezměnil, ale pouze doplnil. Náš předpoklad se tedy nepotvrdil, jelikož jsme předpokládali, že k přepisu původního nápadu dojde u 70 % žáků.

Hypotéza č. 7 – Předpokládám, že 50 % žáků bude dělat problém jasně a srozumitelně zformulovat konflikt/problém nalezený v knize a srozumitelně požádat o pomoc.

Výsledek šetření: Polovina žáků, tedy 15 z 30 (50 %) měla skutečně problém s jasnou formulací problému a s formulací žádosti o pomoc. Z výsledků šetření vyplývá, že náš původní předpoklad byl správný.

#### **4.6 Závěry z výzkumného šetření**

V rámci výzkumu byly stanoveny dva cíle. Autorka chtěla zjistit, zda inovativní přístupy ve slohové výchově mohou vést k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně základní školy. Je si vědoma toho, že její výzkum by musel být rozsáhlejší a že sledovaný vzorek nemá úplnou vypovídající hodnotu, ale přesto je přesvědčena, že tyto metody jsou budoucností výuky slohové výuky. O tom svědčí i výsledky a porovnání výsledků s hypotézami

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou praktického využití inovativních výukových metod ve výuce slohové výchovy na 2. stupni základních škol. Slovo inovace bývá často mylně spojováno pouze s průmyslem a výrobou. Také škola je hybnou silou rozvoje společnosti a ani metody, které používáme při výchově a vzdělávání nových generací tedy nemohou zaostávat. A zde přichází ke slovu inovace, přesněji inovativní výukové metody. Psaní patří spolu se čtením k základním dovednostem, které jednotlivcům pomáhají při dorozumívání v běžném životě. Tyto dvě základní dovednosti jsou pochopitelně spojeny se školstvím. Autorka zvolila jako ústřední téma práce slohovou výchovu, kterou vnímá jako velmi podstatnou. Pro zařazení jedince do společnosti je nutné, aby byl schopen komunikovat s ostatními, jak ústní, tak písemnou formou.

Setkáváme se s množstvím definic pojmu inovace, ve školství pak hovoříme o takových metodách, které kladou důraz na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, které dokáží z pasivního příjemce informací vychovat člověka, který se dokáže zapojit do aktivit, prosazuje a dokáže obhájit svůj názor, je schopen mluvního cvičení, je účastníkem debatních klubů apod. Učíme se nejen slovním projevem, ale i dnes leckdy opomíjenou a podceňovanou písemnou formou vyjadřovat svoje pocity a vztahy ke škole, k přátelům, rodině, společnosti i práci. Vidíme protiklad klasické frontální výuky, která také dosahuje určitých výsledků, ale přestává být pro žáky zajímavou a přínosnou.

Autorka rozdělila práci do dvou částí. V teoretická vychází z odborné literatury. Zde se setkává s nepřehledným množstvím zdrojů týkajících se klasických metod a snaží se studovat problematiku, která souvisí s tématem práce. Popisuje metody výuky a postupně seznamuje čtenáře s novými metodami přístupu k výuce slohové výchovy. Nesnaží se o to, aby role vyučujícího dodržovala zásady dané klasickou výukou, kdy má učitel výrazně dominantní roli a klade důraz na důsledné předávání informací. Popisuje metody, které vidí žáka jako podstatného člena ve vyučovacím procesu. Člena – jedince či skupinu, která je do výuky vtažena, chceme-li angažována. Ukazuje učební aktivity a cílí na změnu myšlení u žáků i učitelů. Hovoří o uplatnění konkrétních inovativních výukových metodách, ke kterých řadí diskusní, heuristické a didaktické hry, situační metody, inscenační metody a práci ve skupině. Vzhledem k tomu, že víme o širokém spektru existujících inovativních metod, popisuje autorka ty nejznámější a nejrozšířenější. Detailněji se potom zabývá těmi metodami, které si

vybrala pro svoji praktickou část. Jedná se o zprostředkované učení, kritické myšlení – čtení s předvídáním, metodu QAR, kreativní myšlení, asociace a dílna čtení. Obecně platí, že se o těchto metodách hodně hovoří, ale spektrum vyučujících, kteří je znají a využívají není příliš velké. Jako zápory u hodnocení využívání jsou vyjmenovávány například velká časová náročnost na přípravu, realizaci a vyhodnocení a nevhodnost uplatnění pro všechny typy předmětů.

V praktické části byly postaveny dvě výzkumné otázky - „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“ „Budou pro žáky nové přístupy přínosné?“. Autorka zvolila metodu kvalitativního výzkumu, který uskutečnila na Arcibiskupském gymnáziu v Kroměříži. Výuka za pomoci inovativních metod proběhla za účasti vyučujícího daného předmětu v prvních dvou třídách šestiletého gymnázia, což věkově odpovídá žákům 8. a 9. třídy základní školy. Vzhledem ke zkoumaným metodám vyslovila sedm hypotéz, ve kterých se zaměřila na témata související s výzkumnými otázkami. Dané skutečnosti, které vyplynuly z teoretické výuky slohové výchovy novými metodami porovnávala s hypotézami a zařadila do kapitoly „Porovnání výsledků s hypotézami“. Výsledek autorku překvapil. Předpokládala sice jako začínající pedagog, že se nové metody budou žákům líbit, ale nepředpokládala, že úspěšnost bude tak vysoká. Na druhé straně však nemůže opominout fakt, že některé metody se nejevily tak úspěšné vyučujícím daného předmětu. Na výzkumnou otázku č. 1 - „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“, můžeme tedy odpovědět ano. Druhá výzkumná otázka a odpověď na ni je složitější. K odpovědi bychom potřebovali větší množství dat. Nicméně jsme došli k názoru, že u zkoumaného vzorku je nutné zapojit metody rozvoje čtenářské gramotnosti a metody rozvoje kritického myšlení. Je nezbytné u žáků probudit větší zájem o knihy a čtení, aby došlo k obohacení jejich slovní zásoby a zlepšení jejich vyjadřovacích schopností.

Metody uvedené v této práci jsou mimo jiné prospěšné pro žáky v tom smyslu, že se mohou více projevit. Je jim dopřána možnost být dětmi, kterými stále ještě jsou, ačkoli se v nich škola i rodiče snaží vzbudit dojem, že jsou již dospělí. Nesnažíme se popírat, že by se žáci v deváté třídě měli chovat dospěleji než žáci ve třídě první, ale zastáváme názor, že určitou míru hravosti by si měli lidé uchovávat po celý život.

## Seznam zdrojů:

### Knižní zdroje:

BELL J.: *Evaluating Psychological Information* Allyn and Bacon ISBN 0-205-13284-7. s.3.

BUZAN, Tony a BUZAN, T.: *Myšlenkové mapy: probudíte svou kreativitu, zlepšíte svou paměť, změňte svůj život*. Přeložil Michal KAŠPÁREK. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

CLEMENT and LOCHHEAD: *Cognitive Process Instruction*. Routledge; 1 edition. 346 pages. ISBN 978-0898597295.

ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: *Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016* Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5.

DIECKMANN, H. (1979): *Methoden der Analytischen Psychologie*; Müller, L., Knoll, D. (1998): *Ins Innere der Dinge schauen* A. Müller

DURST, S. B.: *Holčička, která nemohla snít*. Fragment, 2016, 368 s. ISBN 978-80-253-2907-8.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A.J. (Eds.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London: Freund Publishing House, 1999.

FREUD, S. (GW VIII): *Zur Einleitung der Behandlung*.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se praktický průvodce strategiemi vyučování* Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-120-7.

GAIMAN, N.: *Spáčka a vřeteno*. Albatros, 2015, 72. s. ISBN 978-80-00-04099-8.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHALUPA, B.: *Tvořivé myšlení Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Nakladatelství Barrister and Principal spol. s.r.o., vydání první, Brno 2005. ISBN 80-7364-007-4.

KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012.

MÁLKOVÁ G., *Zprostředkované učení*, nakladatelství portál, s.r.o., vydání první, Praha 2009. ISBN 978-807367-585-1.

- MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 8021015497.
- MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. ISBN 8021018801.
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.
- MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3.
- MÜLLER, H.: *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5057-6.
- OBST, O.: *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810.
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd., 1. vyd. v Portálu. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 8071783099.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- REICHEL, J.: *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009, 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SKÁCEL, J.: *Co zbylo z anděla*. Československý spisovatel, 1960, 48 s.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007c). *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s.
- ŠIMONÍK, O.: *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 8086633330.
- ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TARDY, V. a ČÁP, J.: *Psychologie Pro Střední Všeobecně Vzdělávací Školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, 143 s.

Elektronické zdroje:

CLEAR, J.: Creativity: How to Unlock Your Hidden Creative Genius, [online],

[cit. 20. 04.2020]. Dostupné z <https://jamesclear.com/creativity>

*Creative thinking skills*, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.skillsyouneed.com/ps/creative-thinking.html>.

HÁVOVÁ, N.: *Učte se rozvíjet kritické myšlení. Jen tak pochopíte, proč máte většinu zpráv za fake news, radí lektor* [online], 16. 08. 2018 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-4c299bb13818a.doc>

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&)

MÁJOVÁ, L.: UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL POZNÁNÍ [online], 04. 02. 2008 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2008\\_2\\_04\\_Ucitel\\_131\\_139.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_04_Ucitel_131_139.pdf)

National Behaviour Support Service. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar\\_strategy\\_handout.pdf](https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/qar_strategy_handout.pdf)

PULKERTOVÁ, A.: *Studenta, Jak na kreativní myšlení* Anna [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.studenta.cz/life/jak-na-kreativni-mysleni/r~1ec6da1a22c411e88560ac1f6b220ee8/>.

Respekt neboli [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>

RAPHAEL, T. E.; Au, Kathryn H. QAR: enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The reading teacher*, november 2005, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/250055799\\_QAR\\_Enhancing\\_Comprehension\\_and\\_Test\\_Taking\\_Across\\_Grades\\_and\\_Content\\_Areas](https://www.researchgate.net/publication/250055799_QAR_Enhancing_Comprehension_and_Test_Taking_Across_Grades_and_Content_Areas)).

VOHRADSKÝ J. a spol. *Výukové metody. 2009.* [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP\\_PESD/um/47079955/vyukove\\_metody\\_a\\_formy\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf)



Příloha č. 1

Můj strach 4.10

Můj strach je nic, nejde vidět,  
nejde slyšet. Nemá tělo, nemá hlavu,  
nemá nohy. Je neviditelný a  
neslyšitelný.

Příloha č. 2

4.10.2019

můj strach

Můj strach bych charakterizovala jako něco, co velmi škodí a někdy bohužel i zabíjí. V mé mysli to vypadá jako kvitující mlha, která se spustí na ~~každého~~ nevinného člověka, který poté velmi trpí. Mlha se s každým pere a bere mu síly, dokud nevyhraje on nebo ona. Někdy válka mezi těmito dvěma objekty trvá celé roky, a někdy třeba jen týden. Záleží na tom, jak velká takhle mlha je. Pokud je ~~takže~~ strach velmi velký, je většinou doprovázený ještě smutkem a stresem.

Možná už někdo pozná, že můj strach je z memoi. Asi někdo na světě nemá rád memoi, buď tu malou, v podobě například křemí, nebo tu velkou se stresem v podobě něčeho mnohokrát horšího.

## Můj stroch

Pokud si můj stroch představím jako bylost, nepřijde to. Budu to mít. Samozřejmě má nějaký vzhled, charakteristiku, a tak dále. Jenže to má háček - tato postava se kvádrou chvíli mění. Dívod této vlastnosti je prostý, bylost bude vždy vyjadřovat podle toho jak budeme chyt. A samozřejmě v závislosti na našem strochu.

Pokud se zrovna bojím kámbale toho mušče, moji mysl si stroch (bylost) upraví na nějakou verzi tohoto mušče - tedy s nosem v ruce, někdy v noci na stě. Bylost se taky mění podle části dne, ráno, kdy mám obvykle stroch nejmenší, to může být třeba mravčec. Takže stroch téměř žádný. Ale například v noci se bylost úplně mění s každým bouchnutím okna, či spadlím kniha.

Bylost vám nic nedělá, nemůže se

vás fyzicky dohnout, ale mívá vás jen  
 potřeptat. Nikdy ale nikdy, nemáte  
 bytost strachem přehánět, pak vám  
 spolu se strachem rovněž vrátí i  
 zdravý rozum, a pak rovněž strach  
 odcházel vás.

Příloha č. 4

můj STRACH

Byl to strašný Jamolka. Je to panna silná nemá  
 konkrétní obličej, obličej ani nic podobného. Je velmi úzká,  
 ale velmi široká, protože to potřebuje. Nohy a ruce  
 má dlouhé a pasy má nízké a tenké.

Je velmi rychlá a chytřá. Je velmi černá, ale, proto  
 je lidé často nemocní. Jamolka dává nářeky a  
 rukách lepící pásky. Je velmi strachoborná.

~~Byl to~~ Jamolka rychle a také jak vypadá k nářeky  
 dává. Je široká, protože potřebuje nářeky. Lidé  
 čím méně lidí je spolu tím více se nářeky  
 a nespánek. Nohy má dlouhé, aby měla možnost  
 ruce má dlouhé, aby měla lepší pohled lidí.  
 lepící pásky má na kolenou dává a dává, aby byli  
 lidé nemocní sami.

4. 10.

Uhers' se velmi rázně nemá náda rodiny a tak jen  
 časťo přináší hodky, aby se narodily. Ne časťo, do  
 náč lidí rychlí a hodky se rozpadnou hodky  
 rodin je ale silných a přitáhne ústok Jamoly. A  
 já vám povím jak.

Strach je ~~jedna~~ <sup>dvě</sup> lidé, plus kásky, dává jeden k  
 druhému a Jamola má náč pabů a už nikdy se  
 narodí.

Příloha č. 5

stí se podívat a opravdu všichni spali. Tošém, když se nad ně naklonili ucítili z nich pach vodky a vína. Bylo to jasné, na radnici se slavila včera svatba a všichni byli opití jak kováči. Špachlíci si tedy říkli že se půjdou podívat na ten spící sověl, když přišli k jeho vratům opravdu tam byli muži, ale za nimi jen chabci. Tak špachlíci zjistili, že si z nich dělali pořádek jen srandu a, že nic takového neexistuje. Taky to nebyli špachlíci, ale jen svčata se skaudy na vikendo. ve. Skupinka špachlíku se nechala pěkně nachytat.

Roje Hlaváčová; I.P.  
8.10.2010

Byřasníci se vydali na cestu, ale před námkem se zastavili. Ua v lese je přemáhal spánek, ale keď dostava spali ve sborje. Uhom na ně někdo zavolal, ukázalo se, že je to <sup>Královna</sup> ~~nějaká stařena~~, která se k nim blíží ps a v ruce má <sup>něse lahvičku</sup> ~~lahvičku~~. Královna se blížila komickou rychlostí a radost chvilí už před nimi stála v celé své kráse. Řekla jim, že je to hobrušová stařena, a že když jí vypijí, st bude je <sup>u</sup> ~~šádný spánek~~ nepřemůže. Tak se každý z byřasníků napil a společně vyšli do toho velkolepého stavení. Rozoviti ale na další problém: domy různé píchaly. Nášteski se ale vybat vybaviti močebami a selžými, a také se brzy obavili i kého přeborůky.

Když došli před vyhlí všechny schody vedoucí  
k věži, podkali sbárem. Ježíšova! Bony-  
skli si kopastici. Ježíšova jak je viděla, pale  
se jich pale ledela, že vypadla z dna.  
Zparstici se pale dostali ke spící dívce, kterou  
polili studenou vodou a ona se nárazem  
probudila.

Příloha č. 7

Filii cířek 1. P. 8. 10. 2019

Jeptiarci se rozhodli, že dívka přijde zachránit.  
Yli velmi dlouho už došli do lesa kde  
někdyž byli kadeřiči. Ale kopastky nikdy  
neviděl, protože byli malí. Jejich  
žestí měli i s kůřem. Prostě je podléhli  
jako nožáci na omičti. A babice se  
spala, protože ji bylo přes 200 let. Dívka  
zachránila tak, že ji do obličje chystli  
nože ona se probudila. Místo aby jim  
poděkovala hodně jim vyradala. Babice  
umřela nějakým spínkem. Vrávona si  
přikla, že kopastkám něco dá, tak jim  
dala krampau a zamíchala je v  
diomarkoním dole. a spínková epidemie  
nikdy neb . . . . .

⇒ Podzimní zamyšlení ⇐

Moje zamyšlení je něco zelené,  
protože na kociátku je chmurné a pak měšíné.  
Uvědomte si jak andělé,  
másejí se z výše nebe.

Prou čtyři jako noční období,  
takže je světa jasné,  
že budou všichni svobodní,  
jako to pívabno období.

- Adéla Mikšániková -



autumn



Má báseň je už šedivá

a vyrobená ze dřeva.



Chuť má však jak studený led.

to období se odehrává teď.



z z z

Andělu básni klidně spí

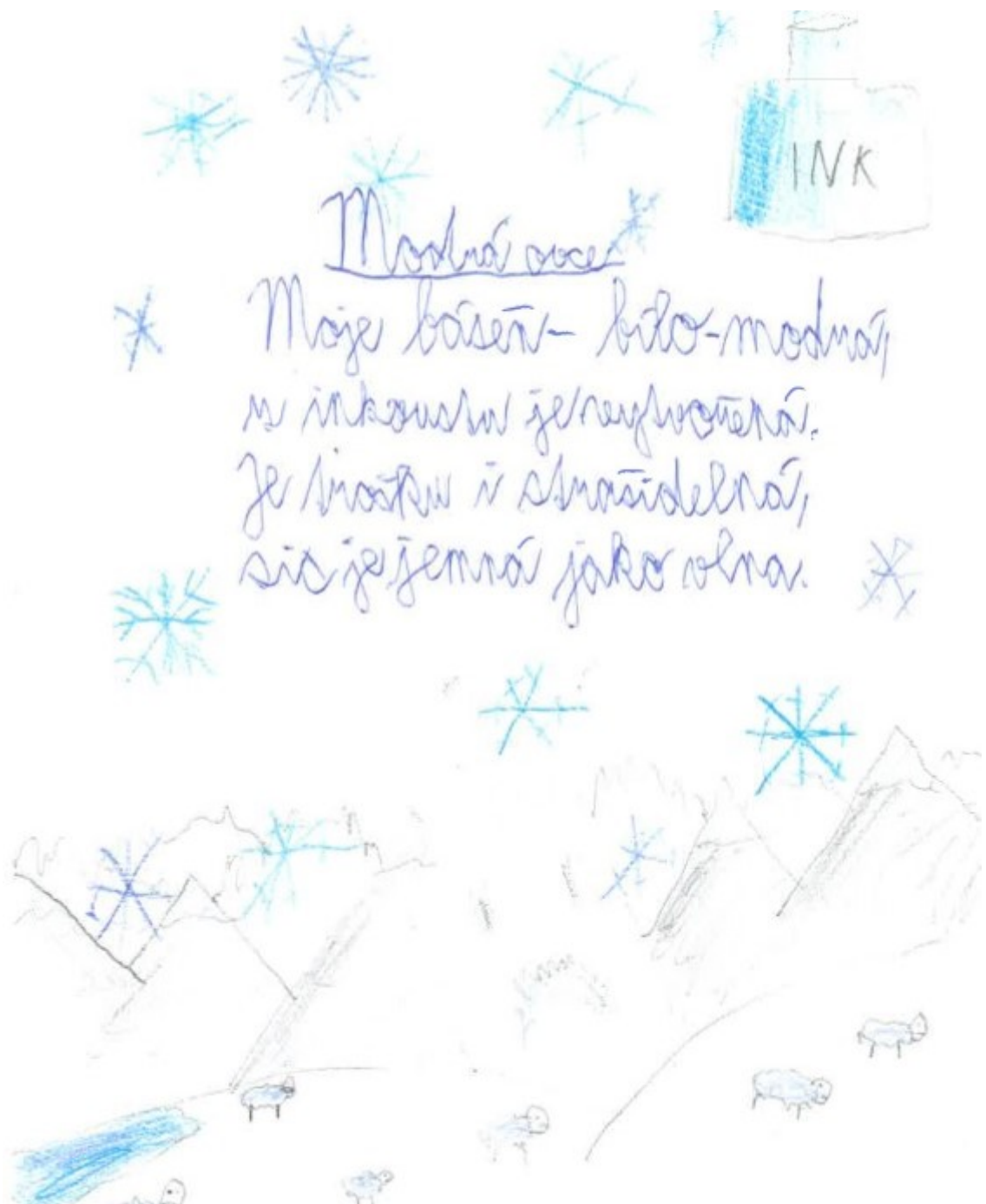
a pár lidí oněm ví.



Jan Křehký

Barva básně je sešlá,  
chuť její jest nesvá,  
Loutna je z Loutny,  
odehrává se na jarním odevu.

Žití anděla bývá mnoho hlasitý,  
jako letadlo letící,  
protože člověk naněn byl,  
a to jenom protože snaven byl.



Příloha č. 12

Práce č. 1

Byl jeden červený slon. Žil v jedné zoologické zahradě.  
Měl tři dobré kamarády, protože byl černej (jing). Měl proto červený míč.  
S míčem si někdy prováděl. Jednou se rozhodl s míčem utéct.  
Po cestě ale míč ztratil.  
Vylezl na strom, aby ho našel. Najednou se na stromě něčeho  
lekkl.  
Lekkl se jako moucha, až vyfoukl do radučky. Upadl a slonil si  
pálek. A pak dostal hlad. Proto si dal hamburger.  
Do hamburgeru dostal sáňku. Ale neměl co pít, takže umřel.

Práce č. 2

Ivan byl slavným carvicem v Rusku. a byl pyšný. Měl velice  
cenného Slona. Jednoho dne se vydal na lov.  
Tam si slonil krávnou Nastěnku. Její výhražela.  
a Ivan se vrátil na svůj kámen, kde se připravoval  
ples. Celý ples myslil provést jen na Nastěnku. Nastěnka mezitím vstala karlovyh.  
Ivan byl moc šťastný a vzal si ji za ženu.  
Ale červený slon nezdělal.  
A tak ji zabil. zadržel ji svou 5 tunovou váhou do šťastné země.  
Nastěnka ale znovu vstala z mrtvých a chtěla mu  
so operaci. a jako námlou kousk nekvalitní pítka. ale narodila se  
jí krásná dítě. A pak byl konec světa.

## Příloha č. 13

### Práce č. 1

VÍDELI JSME IBIS, BYL V LESE. POSIL TAM HOJNĚ. A BYLA TAM KARVUKA  
A MLKEM V KAVÍKOV. KROBALI NA MĚ. A PAK MĚ SÍDLI PLK. A KANAZIL DO KRAJOMĚ  
A SPOLLO NA NĚJ JABLOHO, KURILASY MIDE, NEBYLO NA POCOM ČOVIE  
A DOSTAL ŽÍZEŇ. NAŠTRARÁ BABIČKA VTRAZILA ZA VLKEM.  
CHYTLA VLKA ZA KOSIČKI A ELIHOILA HO. POCOM MĚ MLK VYPLINUL NA KAPILK.  
A SCL TSEM Q. Q. Q.

### Práce č. 2

ŽOHAL JE MÍČOVÁ HRA. ŽHOVO NIKDO JI NEMÁ MAŤ. TO NĚ JE ČIPSI' KUCINGA  
FYZIKY. / IE STEJNĚ JSME HO VE ŠKOLE HRÁLI. ŽRANIL SE PŘI TOM KAMARÁD.  
NE TO MĚ NEZAJÍMALO, PROTO ŽE JSEM ZKOVNA MOHLI DAT VÍČENI  
ŽOÍ. KAMARÁD MOZITIN ČEZEL NA ZEMI A BREČE. JÁ JSEM SVOJÍ ŽANCI  
BOHŮŽEL NEPROMĚNIL. KAMARÁDA ODVEZLI DO NEMOCNICE.  
BOHŮŽEL HO NĚ NEKOLÁVALI ŽOŤ ŽRANIL. ŽEL JSEM MU NA POHŘEB.  
ARIZPLAKAL JSAN SE TAM. A KANAZIL MAMU PŮJEL. ŽAK JSEM SI VZAL DĚŠTÍK A MĚ  
MA MĚ NEPŘÍZEL. ŽUDŮ JSEM PROHÁLI UŽHÁNI A ŽANIL MI KAMARÁD.

Příloha č. 14

~~Křídlička - ahoj, ~~ahoj~~  
kam šel? Kupička~~

~~Miké - ahoj, máj kubyrosum  
kam ~~šel~~?~~

~~V -~~

V - ahoj, kam honi?  
N - ahoj, kam sy nichdš?

Příloha č. 15

mrak: ahoj kámo co děláš tak vysoko  
slunce: kde jsi níže tě nevidím  
mrak: jakože mě nevidíš jsem  
v atmosféře tvé 2. planety  
ve formě vodní páry a  
co tam nahore děláš ty?  
slunce - já si tady pohodlně hořím  
a svítím už nějaký čas  
mrak - hele ohledilo se musím  
přít tak ahoj

Příloha č. 16

B: Dneska je opravdu hezky den.  
K: Ne, není hezky den, protože jsi do mě kopla.  
B: To není moje vina.  
K: Jaktože ne?  
B: Protože mě ovláda ten, toho mě nosí.  
K: Opravdu pěkná výmluva.

Příloha č. 17

Sophie v životě ukradla jeden jediný cent.

Bylo jí tehdy šest a byla malá, což spolu vlastně docela souvisí. Cent byl zavřený v zářivě modré lahvičce se zlatě třpytivou zátkou. Jako jediná z várky nebyla opatřena zátkou, a tak si Sophie řekla, že ji asi nikdo nebude postrádat.

Lahvička stála na nejvyšší poličce, kde si jí všimla, když rodiče odešli (jeden šel práci, druhý obsloužit panstvo).

Z obchodu si dolů musela přitáhnout stoh knížek a vyskládat je na sebe, než na ampulku konečně dosáhla. Natáhla se a šťouchla do ní velmi silně, chytila ji ale dřív, než se mohla marbid o starý špinavý pult pod policemi. Když se jí po několika drahocenných vteřinách povedlo vykrotit z odlehčením bez zabíjení do sebe obsah obrátila.

V jednu chvíli byla v peřině svých rodičů dole pod obchodem, a než by řekla švec, ležela o švec pod peřinou s volánky kloně vyžadují jako cukrová vata.

V tom ze skříně vylezla nejasná silueta. Byl to její pravý otec

Sophii se příjemně rozbušilo srdce. Aby otec nevyplašila, pomalu se vystrachala zpod peřiny. Chvilku vyčkávala. Koutkem oka si všimla, že má otec nejspíš několik nan. Jen co na něm spočinula pohledem, aby rány spočítala, okamžitě zaplulo pod postel.

Lehla si na břicho, naklonila se přes okraj, postele a nadzvedla přehoz, který visel až k podlaze. „Ahoj. Já jsem Sophie,“ řekla. Odhalilo zub, tři řady zářivých ostrých špiček tesáků a zavrčelo.

Příloha č. 18

Mila' teta Marto,  
miluji rázi.  
Malý prihc

Ahoj, rázi e von' pěkná.  
Je dobře zase t. libi.

Příloha č. 19

Teta Marbo,  
je konec 60. let a mój černošský soused pan  
Washington mě nazval „Bílý somrák“.

Ahoj anonymní pisatelis,  
také to je teda problém, ~~to~~ nazvi ho taky nějak.

Příloha č. 20

Milá teto Marko, takhle jestli si srovnáš Mezik.  
Mám problém. Křtil jsem kasatě  
co dělal kasu v žob vském dobročinném  
spolku, ale ~~absolutně~~ netuším jak jsem  
ho ~~chtěl~~ /  
Prosím poradit  
Milý Heziku,  
člověk se pěstějí lidí, co v dobročinném spolku pracují.  
Můžeš něco buďto říct.  
Teta Marka

Příloha č. 21

Milá teto Marko,  
stala se mi hrozná věc. Zabil jsem svého bratra  
Abela.  
~~Malý~~  
~~Tím, že jsem se s ním~~  
~~střelil.~~  
neměla jsem ho ráda, byl božen  
~~...~~  
Teta Marka



Příloha č. 22

Milá teta Marlo

Pomoz nám my myši ~~vědy~~ proti lasičkám vždy probujeme.  
Bitvu za Bitvou minule jsme si uvrhli generály a dali jsme jim helmy ale nakonec protože byly těžké naš lasičky zase dohonily.

Milý anonymní pisáček,

Řekla bych že ~~ona~~ musíte více jíst aby jste nabrali váhu a byli pak těžší.  
Snažte se lasičky unavit a potom to půjde samo.  
Pošlu vám na pomoc 100 myši tak se s nimi zkusíte zříct a porazíte je!  
Dej mi vědět jak to dopadlo...

## Seznam obrázků:

Obrázek č. 1

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

Obrázek č. 2

MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Regulace a autoregulace výuky*. In: Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

## Seznam příloh:

Příloha č. 1–4 – Metoda zprostředkovaného učení

Příloha č. 5-7 – Metoda čtení s předvídáním

Příloha č. 8-11 – Metoda QAR

Příloha č. 12-13 – Kreativní myšlení (skládankový příběh)

Příloha č. 14-16 – Kreativní myšlení (rozhovory předmětů)

Příloha č. 17 – Asociace

Příloha č. 18-22 – Metody dílny čtení (dopis)