



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANGLISTIKY

Diplomová práce

**Využití metod RWCT ve výuce  
anglického jazyka**  
(RWCT in Teaching English)

Vypracovala: Iveta Nevyhoštěná, učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor AJ - FJ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 6. 2013

.....

Podpis

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a pomoc při zpracovávání této diplomové práce.

Dále děkuji Mgr. Kateřině Matouškové a žákům ZŠ Františky Plamínkové v Praze 7 za ochotnou spolupráci a poskytnutí cenných materiálů pro tuto práci.

Veliké díky patří všem mým přátelům a blízkým, ale zejména mé rodině za nekonečnou trpělivost a projevenou podporu během celého mého studia.

## **Anotace**

**Diplomová práce** *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka* pojednává o možnostech využití aktivizujících metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení při výuce anglického jazyka. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části čerpá z odborné literatury zabývající se tematikou programu RWCT a pojednává o využití modelu E – U – R a různých aktivizačních metodách. V praktické části zkoumá využití tohoto modelu v hodinách anglického jazyka na základní škole. Je založena na souboru deseti příprav na vyučovací hodiny. Cílem praktické části je ukázat možnosti aplikace programu RWCT a modelu E – U – R do hodin anglického jazyka.

## **Klíčová slova**

Moderní výukové metody, kritické myšlení, RWCT, model E – U – R, metody kritického myšlení.

## **Abstract**

**The diploma thesis** called *RWCT in Teaching English* discusses the possibilities of utilization of activating methods of the Reading and Writing for Critical Thinking programme in teaching English. The thesis is divided into two parts – the theoretic and practical. In the theoretic part, it presents the RWCT programme, the three-stage E – R – R learning cycle and different activating methods. In the practical part, it examines the application of the three-stage learning cycle into English lessons at elementary school. It is based on ten lesson plans and its aim is to show how the RWCT programme with the educational three-stage learning cycle E – R – R can be used in English classes.

## **Keyword**

Modern methods of education, critical thinking, RWCT, the E – R – R model, methods of critical thinking.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1. KRITICKÉ MYŠLENÍ.....</b>	<b>10</b>
1.1. MODERNÍ METODY .....	10
1.2. CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	10
1.3. KRITICKÉ MYŠLENÍ VE VÝUKOVÉM PROCESU .....	14
<b>2. MODEL E – U – R.....</b>	<b>17</b>
2.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA MODELU E – U – R .....	18
2.2. PODROBNÁ CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ .....	19
2.2.1. <i>Fáze první: EVOKACE</i> .....	19
2.2.2. <i>Fáze druhá: UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ</i> .....	21
2.2.3. <i>Fáze třetí: REFLEXE</i> .....	25
2.3. VÝZNAM SPRÁVNÉHO UPLATNĚNÍ MODELU E – U – R .....	29
<b>3. ČINNOSTI PRO ROZVOJ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU .....</b>	<b>30</b>
3.1. ALFA BOX/ ALFA BLOK .....	31
3.2. BRAINSTORMING/ BRAINWRITING .....	32
3.3. ČTENÁŘSKÉ DOPISY .....	34
3.4. ČTENÍ S OTÁZKAMI .....	34
3.5. ČTYŘI ROHY .....	35
3.6. DIKTÁT V POHYBU .....	35
3.7. I.N.S.E.R.T.....	36
3.8. KLÍČOVÁ SLOVA.....	37
3.9. KMENY A KOŘENY .....	38
3.10. MYŠLENKOVÁ MAPA .....	38
3.11. PĚTILÍSTEK .....	39
3.12. PODVOJNÝ DENÍK.....	40
3.13. ŘÍZENÉ ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM .....	41
3.14. SKLÁDANKOVÉ UČENÍ.....	42

3.15. UČÍME SE NAVZÁJEM.....	43
3.16. VOLNÉ PSANÍ .....	44
3.17. ZPŘEHÁZENÉ VĚTY .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>46</b>
<b>4. CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>47</b>
<b>5. VLASTNÍ PŘÍPRAVY NA HODINY.....</b>	<b>48</b>
5.1. P. HARTL – CONCERT OF THE SEASON .....	48
5.2. THE SCHOOL EXHIBITION.....	53
5.3. TRAVELLING AND WRITING A LETTER.....	57
5.4. ABORIGINES .....	61
5.5. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: E. A. POE – THE MASK OF THE RED DEATH..	65
5.6. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: THE WORLD AND I.....	67
5.7. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: ENGLISH SPEAKING COUNTRIES .....	68
5.8. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: EMOTIONS .....	70
5.9. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: WHY DO PEOPLE TRAVEL? .....	72
5.10. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: SURVIVAL SKILLS.....	73
<b>6. REFLEXE ŽÁKŮ NA HODINY ROZŠÍŘENÉ O AKTIVITY RWCT .....</b>	<b>75</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>77</b>
<b>RESUMÉ/ SUMMARY .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>84</b>

## ÚVOD

V posledních letech došlo k výrazným změnám ve společnosti. Mění se postoje ke vzdělání, práci, rodině, společnosti jako takové, dochází ke změnám hodnot, zrychluje se životní tempo. Díky neustálému vývoji vědy a techniky se zvyšuje objem informací a zjednodušuje se přístup k nim. Naše školství by mělo reagovat na všechny tyto aspekty. Měl by se změnit celkový přístup k žákům i k jejich rodičům, ke změnám by mělo dojít i v oblasti výukových metod. Stěžejním úkolem učitelů je připravit žáky na studium, pro život, pěstovat v nich kladné vlastnosti, dodávat sebedůvěru a posilovat zdravé sebevědomí. V celém životě, osobním, studijním i pracovním, potřebují žáci komunikovat, spolupracovat s druhými, vyslechnout názor druhých, vyjádřit svůj nesouhlas, svůj názor obhájit. Je důležité v žácích podporovat tvořivost, samostatnost, schopnost vyhledávat informace a následně je srozumitelně zpracovat.

Mezinárodní výzkumy a srovnávací studie vypovídají o současném stavu schopností vyhledávat informace, dále s nimi pracovat a posuzovat je. Tyto mezinárodní výzkumy probíhají již od devadesátých let minulého století. Poslední výzkum PISA proběhl v roce 2012 a jeho výsledky budou známy v roce následujícím. Závěry předešlých výzkumů dokazují, že naše školství klade větší důraz na osvojování poznatků než na samostatné uvažování. Hlavním úkolem žáků by mělo být osvojit si schopnost učit se efektivně a myslet kriticky, což znamená být způsobilý posuzovat nové informace a zkoumat je pozorně a kriticky. Žáci by měli umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli. Měli by dokázat nové poznatky a informace zkoumat z více různých úhlů pohledu, vytvořit si úsudek o věrohodnosti a hodnotě informací, posoudit jejich význam pro své vlastní potřeby.

Právě porozumění informacím je pouze prvotním předpokladem kritického myšlení. Co tedy vlastně znamená myslet kriticky? Znamená to uchopit informaci (myšlenku) a důkladně ji prozkoumat, porovnat vše, co o tématu víme, s opačnými názory a teprve po celém složitém procesu zaujmout určité stanovisko. Tento aktivní a interaktivní poznávací proces probíhá na několika úrovních současně a může být čistě cílevědomý nebo tvořivě improvizální. Tato schopnost, tedy schopnost kritického myšlení, se očekává zpravidla u žáků vyšších ročníků. Ve skutečnosti i mladší děti dokáží rozumně uvažovat o věcech na úrovni, která odpovídá jejich věku a stupni

duševního vývoje. Jsou schopny řešit komplexní problémy a dokáží činit rozhodnutí, která nejen dovedou vysvětlit, ale i obhájit.

Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV) jsou platné od září 2007. Ve školních vzdělávacích programech (ŠVP) není kladen důraz pouze na vědomosti, ale i na dovednosti a naplňování klíčových kompetencí, které je uskutečňováno využíváním různých vyučovacích metod a přístupů. V současné době se problematikou aktivizačních a výukových metod zabývá mnoho autorů. V knihách se setkáváme nejen s teoretickými úvahami a náměty, je možné najít i příručky plné námětů na vyučovací hodiny využívající různé metody či vyučovací hodiny již zcela připravené. Jedná se především o takové metody, které staví žáka do zcela odlišné pozice, než ve vyučování tradičním. Do pozice, kde není pouze pasivním pozorovatelem, posluchačem nebo strojem na zapisování, ale kde je aktivně zapojen do činností, učení a objevování. Právě mezi programy využívající alternativní vyučování a aktivizační metody patří Projektové vyučování, Tvořivá škola, Otevřené vyučování a samozřejmě také program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Náplní mé diplomové práce je Využití aktivizačních metod kritického myšlení v hodinách anglického jazyka. Představím různé aktivizační metody, které využívá program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy. V teoretické části diplomové práce představím program RWCT, různé metody vyučování a možnost jejich vzájemného propojování. V žádném případě mi nejde o kritiku klasických metod, které mají pevné a nezastupitelné místo ve vyučovacím procesu. V praktické části diplomové práce vytvořím soubor deseti příprav na hodiny anglického jazyka, které budou zaměřeny na práci s textem a rozvoj slovní zásoby. V rámci těchto příprav budu sledovat naplnění cílů nejen z hlediska modelu Evokace – Uvědomění si významu informací – Reflexe (E – U – R), ale také naplnění daných cílů z hlediska programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. KRITICKÉ MYŠLENÍ

### 1.1. MODERNÍ METODY

Podle Maňáka (2003) moderní pedagogika respektuje aktivitu a samostatné úsilí žáka. Aby byl složitý proces výuky optimální, je nutné, aby učitel žákovi plně porozuměl a při osvojování učiva ho vedl a byl mu nápomocný. Výukové metody jsou důležitým prvkem celého vzdělávacího systému. Pedagog by měl mít neustále na mysli, jak spolu metody a cíle výuky úzce souvisí. Tradiční výukové metody zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností v souladu se souhrnem všech požadavků na vzdělání a z hlediska obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů.

Komplexní a aktivizující metody se od sebe navzájem odlišují. Zatímco aktivizující metody jsou takové metody a postupy práce, kdy učitel zdůrazňuje vlastní myšlení žáků a jejich nalézání východiska z problémových situací. Týž autor (2003) uvádí, že se kritické myšlení řadí mezi komplexní metody díky metodickým, činnostním a rozvíjecím zřetelům k žakově osobnosti. Nároky moderní společnosti vyžadují na každém schopnost samostatného rozhodování, zodpovědného řešení problémů a kritického myšlení. Jedním z programů usilujících o zlepšení kultury učení je projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

### 1.2. CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ

Grecmanová (2000) uvádí, že termín kritické myšlení v českém překladu není zcela přesným ekvivalentem anglického pojmu *critical thinking*. V anglicky mluvících zemích se pod tímto pojmem skrývá velké množství různých významů a celá řada expertů různých oborů ho vnímá jinak. Program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) – Čtením a psaním ke kritickému myšlení – předvádí, jak je možné zařadit kritické myšlení do školní praxe.

Podle téže autorky (2000), Maňáka (2003) a Bertranda (1998) vychází kritické myšlení z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, kdy člověk nepřebírá hotové poznatky, ale vytváří je (konstruuje) na základě svých zkušeností a znalostí. Konstruktivismus je proud kognitivně-psychologických teorií, který se objevuje v polovině 20. století a jehož zakladatelem byl Jean Piaget. Konstruktivismus, dodává

Průcha (2009), je rozsáhlé množství teorií o chování a společenských vědách, které zdůrazňují nejenom úlohu subjektu a význam jeho vnitřních domněnek v pedagogicko-psychologických postupech, ale také vzájemné působení prostředí a společnosti. Typickým znakem kritického myšlení je důsledné respektování specifického světa dětského myšlení, které se postupně vyvíjí a přetváří prováděnými činnostmi. Dalším ze znaků je zohlednění osobních způsobů a vlastních učebních procesů, tzv. metakognitivní přístup, umožňující sledování, reflexi a zlepšování jedincových způsobů učebních postupů.

Grecmanová a kol. (2000:8) vnímá kritické myšlení, které tvoří součást programu RWCT, jako "*aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces*". Tomuto myšlenkovému pochodu nejvíce odpovídá název aktivní učení a samostatné myšlení. Táž autorka (2007) také říká, že různé definice kritického myšlení mají mnoho společného. Jedná-li se o kritické myšlení, jde převážně o individuální a čínorodé uvažování, které je podmíněno tím, že žák pronikne pod povrch sdělení, které prostuduje, konfrontuje s jinými názory, dokáže rozpoznat souvislosti a zvládne využít všech logických myšlenkových postupů, posléze zaujme stanovisko, za které plně zodpovídá.

Klooster (in Steele, 1997a) charakterizuje kritické myšlení v následujících pěti bodech:

1. Kritické myšlení je myšlení nezávislé a samostatné – jedná se tudíž o vytváření vlastních názorů, hodnot a přesvědčení, jehož nezbytnou podmínkou je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Každý by měl cítit svobodu myslet a rozhodovat sám za sebe.
2. Získání informace je východiskem, nikoli cílem – pro možnost myslet kriticky je třeba mít hodně "surovin" – faktů, nápadů, textů, teorií, hypotéz, dat, pojmů – vědomostí jako takových. Kritické myšlení je proces prováděný studenty, učiteli i vědci s fakty, které si osvojili. Chápe a přeměňuje tradiční učení na učení osobnější, smysluplné, užitečné a trvalé.
3. Kritické myšlení předkládá otázky a problémy, které se mají řešit – je potřeba probudit v žácích zvědavost, která je jednou ze základních vlastností života. Studenti zvládají učivo nejlépe tehdy, váže-li se probíraná látka na jejich získané zkušenosti. Jakmile se žák aktivně účastní řešení určitého problému, nastává proces kritického myšlení, které je dále pobízené přirozenou zvědavostí žáka.

4. Kritické myšlení se snaží najít rozumné argumenty a promyšlená odůvodnění – pro vytvoření vlastního řešení je třeba nalézt dobré argumenty. Argument se skládá ze tří složek – tvrzení, která jsou podporována důvody, které jsou podpořeny důkazy. Důležitou součástí argumentace je obhájit racionálně svůj názor, ale přitom zvážit názory druhých. Každý argument můžeme posílit, pokud připustíme možnost jiného pohledu na věc.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti – myšlenky ověřují a zdokonalují tím, že se o ně studenti podělí s ostatními. Proto program kritického myšlení využívá celou řadu metod, které podněcují diskusi, práci ve skupinách nebo debaty. Při takových činnostech pedagogové rozvíjejí v žácích respekt, spolupráci, toleranci k názoru druhých, odpovědnost za své stanovisko.

Ve své podstatě je kritické myšlení pouze novým názvem pro dávné snahy o kvalitnější učení a vyučování již od dob Sokrata. Pojem jako takový není úplně ustálený a nemá přesné vymezení. Rozumí se jím nejen charakteristika myšlení z psychologického hlediska, ale i specifické edukační postupy, sledující kognitivní sféry člověka. (srov. Maňák, 2003) Z tohoto důvodu existuje velké množství názorů týkajících se kritického myšlení.

Gavora (1995) a Steele (1997a), kteří kritické myšlení ve svých dílech zmiňují, se shodují v tom, že se jedná o myšlenkovou činnost, která pomáhá odhalovat souvislosti, hloubkově porozumět a dojít k vlastním závěrům. Žáci dokáží pochopit obsah sdělení, posoudit je a porovnat s jinými názory. Velmi důležitá dovednost, ke které kritické myšlení vede, je vytvořit si vlastní názor a zaujmout k němu stanovisko. Podle Scrivena, Paula a Glasera (Defining, 2011) schopnost kriticky myslet znamená být ochotný zabývat se problémy, umět pokládat otázky a projevovat schopnost uplatňovat tyto postupy v praxi, což znamená chápat různé pojmy, zhodnotit informace a využívat vlastní zkušenosti. Elderová a Paul (tamtéž, 2011) tvrdí ohledně kritického myšlení toto: "*Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking.*"<sup>1</sup> Koukolík (2011) navíc prohlašuje, že "*kritické myšlení není cestou k nekonečné pravdě, je nástrojem zabraňujícím cestě do nekonečných omylů.*"

---

<sup>1</sup> *Kritické myšlení je, ve zkratce, takový druh cílevědomého myšlení, kterým člověk řídí, vzdělává a opravuje své myšlení.* (překlad autorky)

Dále bych se v této kapitole ráda zmínila o způsobu myšlení, které kritickým myšlením nelze nazývat, nebo se od kritického myšlení jen mírně odlišuje. Podle Kloostera (2001) do oblasti kritického myšlení rozhodně nespadá memorování čili paměťové učení. Je nutné uznat, že schopnost zapamatování je velmi důležitá schopnost lidí. Srovnání s počítačovou pamětí ukazuje, že tento způsob učení vede pouze k reprodukci naučených dat. Paměť mají všechny počítače, a to několikanásobně větší a lepší, než je paměť lidská – pokud data z paměťové jednotky nejsou vymazána, jsou trvalá a nezmizí. Z tohoto srovnání je zřejmé, že pouhé memorování nenahradí myšlení jako takové.

Týž autor dále tvrdí (tamtéž, 2001), že dalším druhem lidského myšlení je porozumění složitým myšlenkám. Ve školní praxi je tento způsob myšlení nepostradatelnou dovedností. Aby se studenti naučili porozumět složitým myšlenkám, je potřeba zvládnout umění se soustředit. Tato velice složitá myšlenková operace se projevuje při porozumění složitému textu. Při čtení se čtenář může k přečtenému kdykoli vrátit, znovu pročíst, promyslet si, co chtěl autor danou strukturou říci. Jinak je tomu při komunikaci mezi lidmi. Pokud se člověk snaží porozumět jiné lidské bytosti, je jeho myšlení jen pasivním přijímáním vysloveného. Teprve potom proběhne zpracování informace, její vyhodnocení v mozku a následuje reakce. Z tohoto důvodu memorování a porozumění pojmům nejsou kritickým myšlením, avšak jsou jeho nezbytnými přípravnými aktivitami.

Jiným druhem myšlení, které se od toho kritického odlišuje, je myšlení tvořivé nebo intuitivní. Intuitivní myšlení se projevuje hlavně u sportovců, kteří využívají svou mysl komplexním způsobem, ale pouze v momentech, kdy svůj talent využívají nejvíce. Tehdy jejich myšlení bývá velmi rychlé, jejich mozek v momentě vyhodnotí danou situaci a osoba intuitivně reaguje. Jako příklad bych uvedla jednání hokejisty. V přípravných fázích sledují hokejista s trenérem různé zápasy a probírají možné taktiky a strategie. Při vlastní hře hráč danou situaci nerozebírá ve svém myšlení, ale hraje intuitivně, automaticky. Tvořivé myšlení u umělců funguje na podobném principu. Umělec může zaslechnout útržek hovoru, zvuk, může zahlédnout obrázek, situaci, text nebo mohl prožít sám jiné různé situace či mu je někdo vyprávěl. Všechny tyto segmenty umělci evokují nový příběh, nový obraz, novou skladbu, což musí ihned zaznamenat, aby tento tvůrčí nápad neztratil. Intuitivní i tvořivé myšlení jsou velmi cenné, nespádají však do kategorie kritického myšlení. (srov. Klooster, 2001)

### 1.3. KRITICKÉ MYŠLENÍ VE VÝUKOVÉM PROCESU

Kritické myšlení, jako výchovně-vzdělávací aktivita, zasahuje ve výuce celou osobnost žáka. Napomáhá racionálnímu a kognitivně zaměřenému školskému systému překonávat svá omezení a snaží se také rozšířit své působení na žákovu oblast volní, citovou a oblast kreativní kultivace. Aby tato metoda fungovala, je nutné pro žáky vytvořit takovou atmosféru, kde nemají obavy vyslovit vlastní názor, poskytnout jim příležitost uvědomit si chybu a ne ji ihned opravit, akceptovat rozdíly v myšlení žáků, podporovat spolupráci a práci ve skupinách. Velmi silný vzdělávací proud, který se zaměřuje zejména na kritické myšlení, se rozšířil především v Severní Americe. Jeho zastánci upozorňují na nedostatečnou přípravu žáků v celém školském systému. To, co se žáci naučí, je omezeno na několik základních myšlenkových operací a zapamatování faktů, a proto zastánci proudu navrhují, aby se žáci učili více myslet než pouze memorovat. (srov. Bertrand, 1998)

Paul (tamtéž, 1998:213) z kalifornské instituce Center for Critical Thinking, jeden z autorů koncepce RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), navrhuje, aby se vzdělávání jednadvacátého století soustředilo na utváření kritického myšlení. "*Vzdělávat prostě znamená učit žáky myslet.*" Podle Wileho (2000) je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení programem vzdělávacím. Tento program má za úkol seznámit učitele všech stupňů vzdělávacího systému s konkrétními metodami, technikami a strategiemi podporujícími rozvoj kritického myšlení žáků. Pro tento program je charakteristických několik bodů (srov. Kritické myšlení: Kdo jsme, 2001)

1. rozvoj samostatného myšlení studentů prostřednictvím čtení, psaní a diskuse
2. aktivizace žáků probíhající ve fázích evokace – uvědomění si významu – reflexe
3. důraz na komunikaci žáků a postavení učitele v hodinách
4. vyvážení faktografických znalostí a samostatného myšlení žáků při výuce
5. přihlídnutí k zájmům žáků
6. důraz na soustavnou reflexi žáků
7. důraz na využití vhodných metod podporujících kooperaci žáků
8. hodnocení celého procesu učení
9. porozumění cílům učení
10. kladný postoj k netradičním metodám a řešením práce

Podle zakladatelů vznikl program RWCT v roce 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace (International Reading Association, IRA), Projekt Orava (Orava

Association), Hobart a William Smith Colleges a University of Northern Iowa, které jsou členy Consorcia for Democratic Pedagogy (Konsorcium pro demokratické vzdělávání). (srov. tamtéž, 2001) Rozvoj programu probíhal v několika fázích a Česká republika se přidala hned do té první. V současné době je do programu RWCT zapojeno kolem třiceti zemí a jako účastníci jím prošly statisíce učitelů po celém světě. V každé zemi, která se do programu RWCT chce zapojit, působí dobrovolní lektoři a konzultanti. Ve školním roce 1997/98 se do programu přihlásilo prvních dvacet šest učitelů českých základních, středních a vysokých škol.

Na mezinárodní úrovni byl program až do roku 2001 koordinovaný jak Open Society Institute New York, prostřednictvím národních nadací, tak IRA, která však za program RWCT převzala veškerou odpovědnost roku 2002, a tím se RWCT stalo její přidruženou organizací. Pro každou členskou zemi IRA určila koordinační centrum RWCT, kterému byla za určitých podmínek svěřena autorská a distribuční práva. Pro Českou republiku je od roku 2000 centrem programu organizace Kritické myšlení, které realizuje a rozvíjí program zajišťování akreditovaných kurzů MŠMT, letních škol, vytipovává vhodné lektory a podporuje jejich další vzdělávání. Na začátku roku 2007 se do programu zapojilo více než 50 000 učitelů z různých zemí po celém světě. Již ve více než 30 zemích je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) využíván při výuce. Dále organizace Kritické myšlení vydává pro členy sítě čtvrtletník Kritické listy a distribuuje časopisy Thinking Classroom (v anglickém jazyce) a Peremena (v ruském jazyce), které podporují mezinárodní síť programu.

V roce 2007 byl s jedním z dobrovolných lektorů programu RWCT působících v České republice, Davidem Kloosterem, uskutečněný rozhovor, kde byl mimo jiné dotázán na jeho očekávání, s jakými právě do projektu RWCT před lety vstupoval. Klooster (2007:42) řekl: *"Pokud bychom spojili to nejlepší ze západních vzdělávacích metod [...] a to nejlepší z české tradice vzdělávání [...], mohli bychom vytvořit účinný a životaschopný přístup k výuce a učení, takový, jaký svět potřebuje."* Steelová (1997d) tvrdí, že je potřeba, aby se kritické myšlení zavádělo do výuky systematicky jako určitý přístup k učebnímu obsahu. Proto je nutné, aby se stalo duševním pochodem prováděným automaticky, zejména aby se u žáků vytvořila schopnost kriticky myslet. Je tudíž zapotřebí, aby si žáci kritické myšlení sami vyzkoušeli a získali s ním vlastní zkušenosti. Tohoto způsobu myšlení nelze docílit pouhým předložením konkrétního návodu, jak myslet kriticky.

Podle názoru Košťálové je program RWCT:

"sestaven z nejrůznějších metod a postupů vyvinutých pedagogy pro lepší učení žáků. Autoři programu vybírali tzv. evidence based metody - tedy takové, které mají výzkumem potvrzenou účinnost. Např. metoda "reciprocal teaching" = učíme se navzájem, patří podle syntézy metaanalýz (J. Hattie - Visible learning) mezi nejúčinnější." (soukr. korespondence, viz příloha č. 1)

Velice důležitou roli při rozvoji žakova kritického myšlení hrají učitelovy otázky. Tyto otázky navíc pomáhají vytvořit atmosféru ve třídě, stanovují míru náročnosti a kultivují myšlení žáků. Nejvíce se osvědčuje víceúrovňový systém kladení otázek uváděný v příručce Maňák, Švec (2003:161):

1. *Otázky vyžadující doslovnou odpověď* – nejčastěji se používají, jsou-li zapotřebí přesné formulace, definice, uvedení matematického vzorce.
2. *Otázky převodové, transformační* – se využívají pro převedení získaných informací do jiné podoby; např. popis obrazů, interpretace schémat, vysvětlení televizních záběrů.
3. *Otázky na porozumění, interpretační* – ve svých odpovědích se žáci soustřeďují na vztahy, souvislosti, hledají návaznosti mezi myšlenkami. Typická je otázka zjišťovacího charakteru začínající slovem proč.
4. *Otázky aplikační, zobecňující* – otázky tohoto typu vedou žáky k řešení problému, k odhalování nejasností a jejich odstraňování, k uplatnění osvojených poznatků.
5. *Otázky analytické* – vedou k analýze jevů, hledají objasnění a hlubší vysvětlení.
6. *Otázky syntetické* – tyto otázky, které vyžadují žakovy vlastní postoje, umožňují hledat alternativní řešení či vybízejí k výkladu jevů. Také podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem.
7. *Otázky evaluační, hodnotící* – vyžadují, aby žák nebo student zaujal osobní stanovisko a formuloval vlastní přesvědčení. Žáci či studenti jsou těmito otázkami vedeni k vyjádření postoje a vlastního názoru.

Grecmanová (2000) tvrdí, že pokud je proces výuky zaměřen pouze na výuku izolovaných dovedností a faktů bez těsné souvislosti s běžným životem, dochází k minimalizaci kritického myšlení. Je tudíž naprosto nevyhnutelné dát přednost takovému stylu učení, jehož výsledky by byly použitelné v nových životních situacích.



Tatáž autorka (2000) se dále domnívá, že na efektivitě učebního procesu, trvanlivosti a využitelnosti jeho závěrů se podílí několik důležitých faktorů, které jsou uvedeny níže:

- nutností je míra kvality prezentovaného učiva spočívajícího ve smysluplnosti a žákově pochopení
- vkládání nových vědomostí do již známých souvislostí úzce souvisí s nezbytností přizpůsobovat učivo předchozím znalostem a dovednostem žáků
- nepostradatelným prvkem pro dlouhodobé uchování poznatků a vědomostí je aktivní účast žáků na vyučování
- k aktivnímu učení a kritickému myšlení dochází využíváním metod rozvíjejících myšlení
- jedním z klíčových faktorů efektivity učebního procesu je střetávání názorů a možnost více správných odpovědí
- výsledky výuky ovlivňují efektivní využití vymezeného času pro vlastní učební činnost

## 2. MODEL E – U – R

Klíčovým činitelem kritického myšlení je jeho tzv. třífázový model učení, který zahrnuje nejen myšlenkové procesy, ale i rozhodování, řešení problémů a metodické postupy. (srov. Maňák, 2003) Hausenblas a Košťálová (2006a) vidí evokaci – uvědomění si významu informací – reflexi jako učební činnost, která je realizovaná zjednodušujícím modelem, pro který je charakteristický třístupňový učební postup.

Stejní autoři (2006a) dále tvrdí, že model E – U – R pomáhá plánovat výuku způsobem, při kterém je zachována vysoká efektivnost přirozeného učení. Je nutné si uvědomit, že ani tento model vyučování, ani žádný jiný, by neměl být ustrnulý. Každý model vyučovacího procesu by měl sloužit učitelům, ne učitelé jemu. Jestliže učitelé správně využijí tento model ve vzdělávacím procesu, mohou díky němu žákům učení usnadnit, protože budou neustále schopni sledovat způsoby myšlení žáků. Steelová (1997a) navrhuje, že by učitelé měli usnadnit žákům vytvářet si spojitosti mezi již dříve naučenou látkou a novými poznatky. Takovým přístupem budou žáci vychovávaní k individuálnímu získávání znalostí a učitel zároveň nebude pouze předávat ucelené informace. Hausenblas a Košťálová dále tvrdí (2006a:26), že "*...i učitelé se mohou přiučit ze znalostí, postupů a tvořivosti svých žáků a ze třídy se tak stává jedna velká studijní komunita.*"

Obrázek č. 1 – Propojení fází modelu E – U – R (Steelová, 2007a:7)



## 2.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA MODELU E – U – R

Stejně tak, jako má tradiční pedagogika různé modely výuky, slouží také E – U – R jako model, jak tvrdí Hausenblas a Košťálová (2006a). Díky němu je možné si představit, jaké to je učit se novým poznatkům. Východiskem pro plánování vyučování u modelu E – U – R není učivo a učitelova činnost, ale jde především o to, co a jak má žák při učení dělat, aby se něčemu skutečně naučil, aby danou látku pochopil a dokázal ji nadále použít. Titíž autoři (2006a) dále tvrdí, že v rámci plánování a realizace výuky, kdy je nezbytné, aby se jí žáci aktivně účastnili a aby výuka byla účinná a systematicky uspořádaná, je model E – U – R pomůckou, ne předpisem, ani zaručeně platným zákonem. Model E – U – R by neměl sloužit jako závazný vzor s přesně zadaným obsahem, ale existuje proto, aby pomáhal při vyučování a ne, aby učitele svazoval.

Nejedná se o vlastní metodu výuky, ale o model, který je teprve jednotlivými vyučovacími metodami naplňován. Jedná se o rámec pro chápání uceleného průběhu učení. Výzkumy probíhající po celém světě v posledních sto letech ukazují, že model E – U – R je odvozený z psychologických výzkumů učení. (srov. Steele, 2007a) Není to žádná novota podle cizích vzorů ani se nejedná o západní módu, či snad dokonce výmysl jediného teoretika, není to dokonce ani nápad z praxe jednoho jediného učitele. Tatáž autorka (2007a) naznačuje, že model umožňuje i ve větší třídě využívat individuálních vědomostí žáka, navazovat na tyto jeho vědomosti a jeho učení v místě, kde se žák se svými vědomostmi, dovednostmi i postoji právě nachází. I přes to, že učitel používá stejné činnosti a zdroje ve výuce, umožňuje tím žákům pochopit látku různými cestami.

Košťálová a Hausenblas (2006a) tvrdí, že už ve chvíli, kdy se žák začíná cokoli učit, není jeho mysl úplně prázdná. Mozek zachycuje, ukládá a propojuje vědomosti, které získal, představoval si, znal a prožil v nějaké určité situaci. Když se tedy žák začíná učit známá či nová témata, mozek produkuje pro tyto informace různé asociace.

V této fázi učení se jedná o tzv. prekoncepty. Tímto termínem se označuje veškerá kvantita informací, které žák zná ještě před začátkem učení. Jedná se o představy o daném pojmu, problému či tématu, kterým se bude učení zabývat v budoucnu. Tyto představy neobsahují jen znalosti a domněnky, ale také jejich uspořádání v poznávacích strukturách v našich myslích.

Nový, úplnější, lépe uspořádaný a doplněný koncept, tedy představa o tématu, pojmu či problému, vzniká podle těchto autorů (2006a) v myslích při propojování starých informací a poznatků s novými. Tento nový koncept zůstává v našich myslích do doby, než se dalším učením nebo zapomínáním nezmění. Naučenou látku lze označit opravdu za naučenou tehdy, když pomůže porozumět další látce a logicky na ni navázat. Z tohoto důvodu nelze hovořit o učení se nazpaměť jako plnohodnotném učení, ačkoli i tak je v učebním procesu velice důležité, zejména pro zvládnutí slovní zásoby cizího jazyka nebo pro trénink paměti. Je nutné si uvědomit, že namemorovaná pravidla a poučky žákům pomáhají při zvládnutí řešení tradičních úloh, avšak nenapomáhají logickému pochopení okolních skutečností.

## 2.2. PODROBNÁ CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ

### 2.2.1. *Fáze první: EVOKACE*

První fází klíčového konceptu programu RWCT, je fáze evokace. Tomková tvrdí (2007), že v této fázi se mají rozprodit poznávací procesy žáků, kteří se zajímají o nové poznatky. Při jejím průběhu mají žáci příležitost připomenout, vybavit, utřídit a zapsat si svoje představy a vědomosti o tématu, kterým se budou zabývat. Zadání mohou mít různou formu, důležité však je, aby byly propojeny dosavadní znalosti a zkušenosti učícího se žáka s cílem výuky pro dané téma. Grecmanová (1997) ohledně evokace tvrdí, že žáci vědomě dávají do souvislostí všechny své dosud nabyté znalosti, představy a dojmy, což žákům dále umožňuje účelně zařazovat nové informace. Pak žáci získaným informacím porozumí a jsou schopni je pochopit nikoli izolovaně, ale ve významové souvislosti.

Dále podle Košťálové a Hausenblase (2006b) je ve fázi evokace velice důležité klást otázky. Učitel by měl mít na zřeteli, že otázky by měl pokládat takovým způsobem, aby zadání nevyklučovalo žádné z žákových představ či názorů, které se tématu týkají, ať jsou přesné či nepřesné. Z tohoto důvodu by otázky měly nejčastěji mít zjišťovací formu: Z jakého důvodu si myslíte, že...? Jakým způsobem by podle vás...?,

Zažili jste někdy ...?, Jak jste se cítili, když..., Předložte různá řešení či odpovědi... atd. (viz příloha č. 2) a měly by vyvolat tzv. "hlad po informacích", tedy vzbudit o dané téma u žáků zájem. Žáci si pak začnou sami pokládat různé otázky, na které budou hledat odpovědi. Aby tyto odpovědi dokázali najít, nutně budou potřebovat pro pochopení další informace. Jedná se tedy o nastolení silné vnitřní motivace žáka, o interní podnět vyvíjet samostatnou učební činnost, jak tvrdí Grecmanová. (1997) Někteří učitelé se domnívají, že správnou odpověď žákům musí sdělit. Tím však žáci ztrácejí moment překvapení, který je pro ně mnohem cennější, jelikož na správnou odpověď přijdou sami z textu či jiného zdroje informací.

Ve fázi evokace se často žáci setkají s položenými otázkami či zadanými úkoly, kdy učitel od žáků očekává jediné správné řešení. V takových situacích si žáci vzpomenou na to, co jim bylo řečeno v minulých hodinách a nenastává evokace, tedy nesnaží se dané téma různě doplnit. V hodinách může nastat situace, kdy učitel nepodněcuje žáky k vyjádření nových názorů na dané téma, potřebuje vše slyšet tak, jak téma zaznamenává učebnice. V případě, že žák řekne chybu, učitel ji automaticky opraví, aby si ostatní žáci chybu "nezafixovali". Takový jev bývá označován za "pseudoevokaci" a probíhá jako tzv. řízená diskuze, pro kterou je předem připravena série otázek, které jsou pokládány třídě. Ve chvíli, kdy zazní správná odpověď, učitel ji potvrdí a pokračuje se v látce. U otázek, kde nikdo odpověď nezná, se učitel většinou zastaví. Jestliže se správnou odpověď nedozví, zodpoví otázku sám. Ale ani v tomto případě se nejedná o evokaci, nýbrž o frontální opakování. (srov. Košťálová, Hausenblas, 2006b)

Pro evokaci je velice nutné se takovým situacím vyhnout. Stejní autoři (2006b) poznamenali, že se žáci musí naučit, že evokace je taková fáze učebního procesu, při které říkají nejenom to, co vědí jistě, ale dokáží také vyjádřit své domněnky a nápady přesto, že nejsou zcela přesvědčeni o jejich správnosti. Je nezbytně nutné, aby se to naučil i učitel, pokud chce pracovat právě s modelem E – U – R. Ve chvílích, kdy se zdá, že některá z odpovědí není úplně správná, lze vhodnou argumentací oponovat druhým a zároveň nabídnout vlastní verzi pohledu na věc. Veškeré myšlenky, které při fázi evokace zaznívají, nemusí být platné – nic není vyhodnoceno jako správná či špatná odpověď, protože v této fázi nefunguje autorita (učitel, kniha, internet,...), která potvrdí jedno či jiné tvrzení. Otázka by měla být položena takovým způsobem, aby u žáků vzbudila zvědavost a oni sami chtěli objevit co nejvíce možných odpovědí.

Evokace, kdy každý jednotlivec musí dostat potřebný čas na vytvoření svých prekonceptů, může být individuální, ale také párová či skupinová. Podle týchž autorů (2006b) dochází při skupinové evokaci k tzv. sociokognitivnímu konfliktu, kdy se střetávají různé názory a domněnky různých žáků a je nutné rozpor v hypotézách řešit. V tuto chvíli se prohlubují prekoncepty a žáci začínají třídit a strukturovat vybavené informace. Zároveň vznikají další otázky a současně žáci nabývají potřebu potvrdit si svůj názor. Je velice důležité, aby tato potřeba byla uspokojena vlastním úsilím až ve fázi uvědomění si významu informací, kdy je správnost domněnky potvrzena či vyvrácena, a nikoli ve fázi evokace. Evokace musí probíhat tak, aby žáci nedostali jasně danou odpověď a řešení. Domácí, ale ani školní příprava pomocí encyklopedie, učebnice nebo dokonce internetu nejsou považovány za evokaci.

### *2.2.2. Fáze druhá: UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ (REALIZATION OF MEANING)*

Po úvodní fázi evokace následuje fáze druhá, tedy uvědomění si významu informací. Tomková (2007) se zamýšlí nad tím, že ve fázi uvědomění si významu informací je potřeba podporovat zájem žáků o daný problém a probudit v nich touhu po získání nových poznatků. V této fázi modelu E – U – R žáci pracují s předem vybraným textem či jiným zdrojem informací, podrobněji probírají všechny své nápady, které si vybavili ve fázi evokace, porovnávají je s novými poznatky, se kterými je seznamuje nový zdroj. Takový zdroj by žáci měli zpracovávat aktivně a samostatně pomocí různých metod aktivního učení.

Podle Košťálové a Hausenblase (2006c) se právě v této fázi žáci naučí nejvíce, dozví se nejvíce různých nových informací. Do vlastních názorů, domněnek a nápadů přibudou informace získané ze zdroje informovanějšího, poučenějšího než jsou v danou chvíli oni sami. (srov. Steele, 2007a) V tuto chvíli žáci pokládají zdroj nových informací za tzv. autoritu, ale zároveň musí tvrzení ve zdroji obsažená posoudit a podrobit pozornému prověření. Je vhodné, aby při prozkoumávání zdroje co nejvíce využili znalostí vybavených ve fázi evokace. Jako nejúčelnější a nejdůležitější zdroje informací ve školském systému jsou považovány učitelův výklad a texty v učebnicích. Jako další možné zdroje informací lze využít vyprávění pamětníků, experiment, videoprojekci, návštěvu muzea, galerie, skanzenu, rezervace, zoo či divadelních představení, film nebo dokument. V neposlední řadě má ale učitel možnost využít experta či znalce z řad žáků. Znalcem je myšlen žák, který se o danou tematiku zajímá,

tématika je jeho koníčkem, tudíž o ní má značné množství vědomostí. (srov. Hausenblas, Košťálová, 2006c)

Během této fáze je na učiteli, aby našel a případně upravil vhodný text, připravil si přehledný a srozumitelný výklad, promítnul vybraný úsek videa či použil jiný z dalších způsobů zprostředkování informací žákům. Právě z tohoto autoritativního zdroje informací žáci získávají vlastním přičiněním odpovědi na otázky, které si kladli během fáze evokace, tzv. "prekoncepty", nebo si pouze ověřují, zda jimi navržené domněnky jsou pravdivé. Tyto již zmíněné prekoncepty fungují v rámci učení dvojím způsobem: 1. mají pomoci žákům jakýmkoli způsobem chápat novou látku, 2. na základě nově získaných informací mají žáci zpochybnit a eventuálně i změnit svůj názor. Prekoncepty tedy lze chápat jako určité nástroje, prvotní představy, sloužící porozumění novým poznatkům a jejich pochopení, které žáci mohou dále doplňovat, rozšiřovat, vyvracet či měnit. Uvědomování si významu nově získaných informací je velice důležitou součástí učebního procesu. Nastává tehdy, když se žáci učí informace nejen přijímat, ale zároveň přemýšlí o tom, jakou hodnotu pro ně daná informace má. (srov. Steele, 2007a)

Pro fázi evokace je typické, že se učitel snaží motivovat žáky pro práci s daným tématem či problémem. Fáze uvědomění si významu informací je postavena na jejich významu. Košťálová s Hausenblasem (2006c) uvádějí, že správné provedení této fáze, kdy je žákům umožněno proniknout ke smyslu informací ve vlastním tempu, pomáhá v žácích vybudovat dlouhotrvající chuť učit se a poznávat. Je nutné dopřát žákům možnost hledat odpovědi na své otázky, ale zejména tyto odpovědi nalézt samostatně, bez cizí pomoci. Při úspěšně zvládnutém úkolu produkuje lidský mozek endorfiny, tzv. hormony štěstí, čímž nadále povzbuzuje v žácích touhu a ochotu učit se nové látce. Endorfiny v mozku vyvolávají pocity uspokojení, zejména když se podaří objasnit záhadu či vyřešit složitý úkol, tehdy je žák vnitřně odměněn v podobě uspokojení z vlastní práce nebo uspokojení zvědavosti. Jestliže se učitel podaří u žáků docílit tzv. aha-momentů a ti zjistí, že učení může být provázeno takovými příjemnými chvilkami uspokojení, stane se pro ně učení přitažlivé a zajímavé. Učitel jim tím zajistí trvalou vnitřní motivaci a chuť stále se dozvídat něco nového, pokládat si otázky a pátrat po odpovědích.

Aby zdroj nových informací dobře posloužil svému účelu, musí obsahovat více informací, než je v realitě nutné. Dané informace musí být podány způsobem, aby žáci danému zdroji porozuměli, s čímž souvisí náročnost zdroje, která nutně musí být

přiměřená úrovni žáka. V případě, že učitel žákům prozradí správné odpovědi na otázky položené ve fázi evokace, žáci ztratí možnost prožít vlastní objevování a příležitost k celoživotnímu vzdělávání se. I ve fázi uvědomění si významu informací je důležitá určitá strukturovanost postupu práce, stejně tak jako při evokaci či reflexi, tvrdí totiž autoři (2006c). Pro žáky je důležité se ve složitějším zdroji informací neztratit a nerezignovat, z tohoto důvodu je nutné, aby učitel měl předem promyšlené řízení práce se zdrojem informací. V takových případech lze využít aktivizujících metod výuky, které nenásilnou formou organizují žákovi proces poznávání, např. metoda I.N.S.E.R.T.<sup>2</sup> či Učíme se navzájem<sup>3</sup>. Tradiční frontální učení není považováno za příliš účinné hned z několika důvodů. Nejčastěji se stává, že jsou žáci při výkladu nepozorní. Učitel se může setkat i se ztrátou zájmu ze strany žáků. Při frontální výuce si žáci mohou stěžovat i na tempo probíraného učiva, kdy se nemohou zastavit nad údaji, kterým příliš nerozumí a naopak, nemohou přeskočit látku, která je jim srozumitelná. (srov. tamtéž, 2006c) Ačkoli je ve škole výklad učitele velice důležitý, nejčastějším zdrojem veškerých informací je psaný text, ať už v podobě pracovních listů či textů v učebnicích. Pro budoucí pracovní život žáků je důležité, aby se naučili s texty pracovat, rozebrat je, nalézt v nich požadované a podstatné informace a posoudit jejich spolehlivost. Je nutné si uvědomit, že tréninkem čtení s porozuměním se žáci učí životně důležité dovednosti a těmi jsou schopnost nalézt a zpracovat informace z jakéhokoli textu coby zdroje informací.

Z hlediska motivace je, podle týchž autorů (2006c), pro žáky velice důležité zvládnout práci s textem takovým způsobem, aby každý našel alespoň nějaké informace. Každý učitel se setká, nebo již setkal, se žáky, kteří mají obtíže při čtení způsobené mozkovými dysfunkcemi, zejména dysgrafií a dyslexií. Návik čtení úzce souvisí s návikem psaní, není tedy možné je učit odděleně. Z tohoto důvodu by měli mít žáci, ať už rychlejší či pomalejší, stejný čas na práci s daným textem. Pro žáky, kteří čtou s obtížemi, by zdroj měl důležité informace obsahovat spíše v úvodu. Za úvodem by měla následovat zásadní část textu, ale i tuto část by měli všichni žáci zvládnout přečíst. Pro žáky, kteří jsou rychlejší nebo důležité informace v textu dokáží nalézt snadněji než ostatní, by tyto informace měly být obsaženy i ve druhé části textu. Mohou být doplněny o dodatečné, prohlubující údaje, ilustrace, grafy či doplňující otázky. Čas pro zvládnutí textu by měl být přiměřený schopnostem všech žáků.

---

<sup>2</sup> viz kapitola 3.7

<sup>3</sup> viz kapitola 3.15

Pro fázi uvědomění si významu informací není snadné vyhledat vhodné a přiměřeně náročné texty či další zdroje. Novinové články jsou ve většině případů pro žáky příliš složité, naopak dětské encyklopedie podávají zjednodušený výklad a je velmi obtížné najít texty s pochybami či se subjektivními názory, které by žáci mohli obhajovat či vyvracet. Texty vhodné do hodin cizích jazyků je nutné vybírat velice pečlivě. Je možné vyhledávat texty v zahraničních publikacích pro děti, ale také nové texty vytvářet, obohatit učebnicový text individuálním názorem, či přidat odlišný úhel pohledu na tutéž věc. Je vhodné vyhledávat texty v cizojazyčné beletrii, ve které je daná problematika zmíněna. K některým oborům či tématům poskytuje bohatý zdroj textů internet či časopis Koktejl. (srov. tamtéž, 2006c)

Ve druhé fázi, uvědomění si významu informací, je možné dopustit se několika chyb. V obavě z neúspěchu hodiny si učitel připraví text, který svým obsahem žákovi nepřináší žádnou novou informaci. V takovém případě se jedná spíše o opakování či procvičování již známé látky, což ale nemůže fungovat a žáci se nudí a vyrušují. Naopak jindy je možné, že se učitel obává nabídnout žákům texty se spornými informacemi, které jsou velmi vhodné k pochybování, ověřování či vyvracení názorů. Zaručeně správné texty nejsou dostatečně přitažlivé pro zvědavost a žáci vycítí, že správnost převážila nad hledáním odpovědi. Žádný zaručeně správný text neučí žáky pochybovat, dokazovat a vyvracet, tedy myslet a tudíž si z něho nezapamatují ani ty nejdůležitější informace. Další chybou, které se učitelé mohou dopustit, tvrdí titíž autoři (2006c), je zařazování ne příliš vhodných aktivizujících metod. Metody jako *Kostka*<sup>4</sup> či *Kmeny a kořeny*<sup>5</sup> nepřinášejí žádné nové informace, proto je lepší je zařadit spíše do evokace či reflexe. Ve fázi uvědomění si významu informací se učitelé pracující s tímto modelem velice často setkávají s problémem, kdy žáci nejsou ochotni či schopni přečíst si delší text. Pro rozvoj kritického myšlení a kompetence k učení je třeba víc, než jen ochotu "přelouskat" jeden odstavec obsahující deset řádků. Učení, myšlení a čtení jsou v tomto případě neoddělitelné schopnosti žáka nutné pro jeho další rozvoj.

Problematikou fáze uvědomění si významu informací je překlad anglického termínu "realisation of meaning", které má více významů, tvrdí titíž autoři (2006c).

1. uskutečňování významu – kdy významy utajené, uložené v paměti žáka či čekající v textu se stávají z pouhé možnosti něčím skutečným. Díky tomu, že

---

<sup>4</sup> Metoda programu RWCT založená na bázi hrací kostky, kdy každé číslo reprezentuje určitou evokační činnost (popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj). (Rutová, Mičienka in Kritické Listy 2006/22:39)

<sup>5</sup> viz kapitola 3.9



tyto utajené významy tzv. vyplouvají na povrch, je má žák k dispozici, aby je mohl oživit, najít a uvědomit si je a spolu se spolužáky je projednat a vyjasnit.

2. vědomé poznání významu – žáci a čtenáři (či badatelé, pozorovatelé) se mohou dobrat ke zřetelnému chápání vlastních prekonceptů a toho, co text či jiný zdroj informací při prvním čtení (poslechu) jen naznačil, co odhadovali nebo co od daného textu z různých důvodů očekávali. Po několikatém přečtení textu je možnost si významy uvědomit a poznat je, což je cílem fáze uvědomění si významu informací.

Čeští tvůrci příruček pro program Čtením a psaním ke kritickému myšlení měli problém právě s překladem termínu "realisation of meaning". Nebyli si jisti, zda termín "uvědomění si významu informací" zahrne všechno tak, jak si to tvůrci představovali z praktické stránky. Další možnou variantou pro český překlad tohoto anglického termínu bylo "budování významu". Tato druhá varianta však v sobě skrývala nedokonalosti v tom případě, že význam ve zdroji informací potenciálně přítomného v myslích, by byl zatlačen do pozadí. (srov. tamtéž, 2006c)

### 2.2.3. Fáze třetí: REFLEXE (REFLECTION)

Reflexe je třetí a poslední fází procesu učení podle modelu E – U – R. Podle Tomkové (2007) je pro žáky cílem reflexní fáze diskuse, formulování současného chápání tématu, přemýšlení nad nově nabytými poznatky a nad postupy, jak těchto poznatků dosáhli. Při reflexi, tvrdí Košťálová a Hausenblas (2006d), se žák obrací zpětně k celému procesu učení, který ukončil a formuluje svůj nový a ucelený obraz o tématu či problému. Žák zjistil, že si některé své domněnky potvrdil, některé názory musel opravit. Jestliže ho téma zaujalo a zůstaly mu nezodpovězené některé otázky, může sám vyhledávat další informace a odpovědi, bere na vědomí, že stále existují otázky, na které odpovědět neumí.

Reflexe slouží žákovi k utřídění, upevnění a k správnému zařazení různých informací, které se dozvěděl během fází evokace a uvědomění si významu informací, nesmí se však jednat o hodnocení či kontrolu ze strany učitele, ani spolužáků, jak tvrdí Grecmanová (1997). V průběhu reflexe je velice důležité, aby každý žák vlastními slovy a samostatně shrnul, jak pochopil probranou látku, zdali dával průchod svým myšlenkám, názorům či údajům, které dříve neznal nebo si jimi nebyl jistý. Důležitou součástí reflexe není jen formulace žákových poznatků, ale také fakt, že žák hledá,

vytváří a různým způsobem promýšlí jejich znění. (srov. Košťálová, Hausenblas, 2006d)

V evokační fázi si žák vybavil vše, co o daném tématu věděl nebo si pouze myslel, že to ví, vytvořil prekoncepty. Ve fázi uvědomění si významu dané prekoncepty musel konfrontovat s novými informacemi, které se dozvěděl ze zdroje. Některé informace žák vyhodnotil jako správné a spojil je se znalostmi dosavadními, jiné vyhodnotil jako chybné a ty odložil. V tu samou chvíli se žákovi narušilo či potvrdilo původní chápání tématu nebo problému. (srov. tamtéž, 2006d) Ve fázi reflexe již žák sestavil svůj vlastní nový obraz studované věci či problému a z původních i nových poznatků, položených otázek, názorů a domněnek dokázal sestavit novou strukturu daného tématu. V mnoha případech dochází také k rozšíření tématu o podrobnosti a ujasněné souvislosti.

Reflexe, která se týká nejen veškerých cílů učení věcnému obsahu, ale také procesu samotného učení, se nemusí nutně projevit v každé vyučovací hodině, jak uvádí tíž autoři (2006d). Učitel však na ni musí neustále pamatovat. Je nutné, aby se rozhodl, zda je reflexe cílem hodiny. Pokud se žáci budou v rámci reflexe vracet k procesu učení, měli by si ujasnit všechny postupy učení a myšlení, které použili pro získání nových informací a nového pochopení tématu a zároveň zjistili, zda jimi zvolený postup byl dostatečný či jestli by bylo vhodnější postupovat příště jiným způsobem. Učitel, který pracuje s modelem E – U – R, dopřává žákům prožít pocit uspokojení z vlastní práce, bádání a ukojení zvědavosti. Zároveň jim poskytuje možnost prohloubit jejich znalosti a spolupracovat, z čehož žáci mohou pocítit radost nebo nespokojenost.

Reflexe je posledním článkem řetězce modelu E – U – R, ale je nutné si uvědomit, že reflexe jednoho "cyklu" E – U – R se může stát východiskem (evokací) cyklu dalšího. Není nutné, aby tyto cykly na sebe bezprostředně navazovaly. Reflexe mnohdy evokuje další nové nápady a podněcuje zvědavost a otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad naučenou a pochopenou látkou a které se mohou dožadovat dalších odpovědí. V tomto pojetí je možné označit model E – U – R za nikdy nekončící učební cyklus. (srov. tamtéž, 2006d)

Pokud učitel nevěnuje v hodině reflexi potřebné množství času, může nastat problém, kdy žák dostatečně nepochopí probíranou látku. V případě nedostatečné reflexe může žákovi chybět velmi důležitý článek pro další učení a může se mu hůř navazovat novou látku na tu již probranou. Podle týchž autorů (2006d) učitelovo shrnutí látky, ani nadiktování perfektních poznámek do sešitu nemůže nahradit žakovu reflexi,

protože žák nemá ve své mysli pochopený a ucelený systém. Završená reflexe podává nejen žákovi, ale i učiteli, zpětnou vazbu o míře pochopení látky a vymezuje, kde přesně učitel může navázat s další výukou. Díky žakově dobré reflexi je možné zjistit, kde se nachází "zóna nejbližšího žakova vývoje"<sup>6</sup> a v té se učitel může spolu s žákem pohybovat. Stanovení cíle vyučovací hodiny je velice důležité pro zaměření otázek či zadání reflexe. Velmi důležité je také to, jakou evokaci a uvědomění učitel zvolil. Z tohoto důvodu je nutné, aby množství informací, které je třeba v hodině s žáky probrat, bylo přiměřené nejen jejich věku a schopnostem, ale také samotnému procesu učení modelem E – U – R, tvrdí totiž autoři (2006d). Pokud fáze evokace bude příliš dlouhá a text pro fázi uvědomění příliš náročný, učitel tím vezme žákům čas potřebný pro reflexi, čímž promarní veškerou snahu věnovanou evokaci a uvědomění.

V počátcích práce s třífázovým modelem mohou být pro učitele přípravy na hodiny náročné, nejen z nedostatečné zásoby reflektivních metod, ale také, jak tvrdí Steelová (srov. Košťálová, Steele in Kritické myšlení, 2001), práce s modelem E – U – R může být nejen velmi snadnou, ale zároveň i velice složitou záležitostí. Rozhodně není chybou, jestliže učitel vyzve žáky, aby si připomněli prekoncepty, se kterými do tématu vstupovali. Zopakovali tak, co o tématu věděli či se jen domnívali a tím si reflektivně uvědomili posun ve svých znalostech. Pro fázi reflexe je možné taktéž využít stejnou nebo částečně obměněnou aktivitu, která byla zařazena již v evokaci. Na základě dvou stejných či podobných aktivit lze pozorovat změnu, která se odehrála v myslích žáků. Posun v učení žáků bude patrný nejen z těchto úkolů, ale i z nových, které žáci zvládli, a hodiny tím pádem nebudou žákům připadat stejné a nudné. (srov. Košťálová, Hausenblas, 2006d)

I ve fázi reflexe je možné dopustit se několika chyb. Jednou z nich je spěch. Metody určené pro reflexi jsou náročné na promýšlení, tudíž i na čas. Je tedy nutné si vyučovací hodinu rozvrhnout takovým způsobem, aby žáci na jejich vypracování měli dostatek času. V případě nízké časové dotace je žakova reflexe velice povrchní. Další, poměrně závažnou chybou učitelů, je vsouvání svých "správných" nebo "nutných" informací do reflexe žáků. Toto se projevuje tak, že učitel nadiktuje žákům závěrečné shrnutí učiva do sešitu nebo ho předepíše na tabuli. Žáci pasivně, bez přemýšlení a bez uvažování zapisují diktované informace. Takovéto poučky si málokdy zapamatují a

---

<sup>6</sup> Zóna nejbližšího vývoje = období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji (Vygotskij, 2004:72)

nesprávně je pochopí, protože o této informaci nepřemýšleli. Zápis v sešitu žák po několikerém přečtení umí odříkat z paměti, aniž by se musel zamýšlet nad významem slov a vět. Nadiktovaná informace opět vede pouze k memorování při přípravě na zkoušení, konstatují totiž autoři (2006d). V případě, že žák z této látky nebyl zkoušen, ztrácí se i fáze přeřikání zapsané poučky. Ani jedna z činností zde zmíněných nespadá do aktivního procesu učení. Jestliže učitel chce předat informace žákům formou výkladu, musí si uvědomit, že takový postup patří do fáze uvědomění si významu informací a ne do reflexe. Po výkladu je potřeba dát žákům čas, aby dokázali sami shrnout, co si z výkladu zapamatovali, co považují za důležité, co ještě nevěděli, co nového pochopili, čemu neporozuměli a zda by se k danému tématu chtěli dozvědět více.

Dalších chyb se učitelé dopouštějí při kontrole, kdy dávají žákům k reflexi úlohy, které mají učitelé ukázat, zda žáci látku pochopili. Na rozdíl od reflexe, kde se žák stále ještě učí, stále formuje své poznání, myšlenky až k trvalému porozumění, usuzují totiž autoři (2006d), se při kontrole očekává, že proces učení už skončil. Za reflexi není možné považovat krátkou kontrolní práci na konci hodiny, ze které žák zjistí, co v hodině nezvládl. Kontrolu nelze z vyučování vynechat, je to přehled o efektivitě žákova učebního procesu a je neustále potřebná. Vždy je však nutné při kontrole předem stanovit sadu kritérií, která budou hodnocena. Pokud budou splněny všechny podmínky, bude kontrola napomáhat učebnímu procesu a nikoli žáka trestat. Další, neméně závažnou chybou ve vyučovacím procesu, je vyrušování. Aby žáci dokázali dokončit učební proces, tj. dostavět poznání, nutně budou potřebovat klid a soustředění. Toto privilegium při reflexi je žákům odepíráno vyrušováním, které způsobil učitel, když se ještě snaží narychlo dovykládat látku, nebo zadat domácí práci. Naopak, individuální přístup učitele během fáze reflexe je možný, pokud nevyrušuje ostatní žáky. Žáci by měli být navyklí, že se neposlušně, co učitel říká při konzultaci jinému žákovi. (srov. tamtéž, 2006d)

V rámci třífázového modelu E – U – R se pro žáky může jevit jako nejsložitější právě reflexe. Mnozí žáci budou velmi opatrní na vyjádření jakýchkoli poznatků z hodin před celou třídou do té doby, než si zvyknou, že reflexe není totéž jako namátkové zkoušení na závěr hodiny, že za reflexi nebudou negativně hodnoceni. Pro některé z žáků bude vždy činit problém společné sdílení domněnek a názorů, tvrdí stejní autoři (2006d). Nutností každého učitele pracujícího s modelem E – U – R je úplně zamezit, ve fázi reflexe stejně jako ve fázi evokace, jakékoli vzájemné útoky či výsměch žáků

v případech, že někdo pochopil látku jinak. Ve třídách, které dosud byly vedeny spíše soutěživým způsobem, motivací známkami či pravidlem "pan učitel to ví nejlépe", je mnohem složitější odklonit pozornost od výtek a vypichování chyb a podporovat vysvětlení pádnou argumentací, než ve třídách, které takovým způsobem vedeny nebyly. Z tohoto důvodu může učitel pro reflexi využívat náhradní cesty, tzv. monitorovací protokoly (pracovní listy), do kterých si žák poznamenává veškeré poznámky, co mu šlo či nešlo, jaké vybíral postupy či co by příště dělal jinak.

Prioritou učitele je nejenom žáky naučit danou látku, ale také jim dodat jistotu. Žáci tuto jistotu ztrácí ve chvíli, kdy neví, co po nich bude vyžadováno. Pro některé učitele, ale zároveň také pro některé žáky, není snadné upustit od výkladu s následným zápisem holých faktů a přejít na zcela odlišný model vyučovací hodiny. Ponořit se do hlubin vědění, kde má žák vysvětlovat různé principy, argumentovat, vyhledávat spíše složité otázky než jednoduché odpovědi, může pro některé žáky představovat nepřekonatelnou překážku. Učitel by měl žákům poskytnout i jistotu výkladu v dostatečně přiměřené dávce, aby si žáci do života odnesli i určité údaje. Dodání faktů výkladem a jeho pasivní přijímání žáky by se nemělo stát jistotou úplnou a hlavně jedinou. Učitel by měl od žáka vyžadovat nejen odříkání důležitých pouček, ale také aby žák ukázal, jak přemýšlel, jaké má argumenty, zda je umí obhájit či jiné vyvrátit a jak se tyto argumenty vztahují k jeho životu a učení. (srov. tamtéž, 2006d)

Samotné úvahy o způsobu učení, co žákovi pomohlo, jak přemýšlel, tj. metakognitivní úvahy, představují pro mnoho lidí problém. Naučit se uvažovat o svém myšlení a učení je také součástí cílů vzdělávání, protože každý jedinec se do uvažování a myšlení ponoří (odváží) jinak hluboko. Učitel by měl žákům poskytnout nezvratný a jasný model možností přemýšlet o vlastním procesu poznávání, konstatují tíž autoři. (2006d)

### 2.3. VÝZNAM SPRÁVNÉHO UPLATNĚNÍ MODELU E – U – R

Podle Košťálové a Hausenblase (2006a) model E – U – R pomáhá zefektivnit výuku. Je tedy dobré promýšlet látku, cíle výuky a zároveň uvažovat o různých metodách práce, co se bude dít v každé fázi E – U – R, předvídat, jak budou žáci reagovat a co užitečného práce žákům přinese. Dále stejní autoři (2006a) pokládají psanou formu za nejsilnější formu fixace, zejména během fáze evokace a reflexe, je tudíž důležité žáky učit různým způsobem zapisovat své nápady, otázky, informace a

myšlenky, protože k zapsanému nápadu se mohou kdykoli vrátit, připomenout si ho, případně rozvést či rozšířit, osobní zápisky jsou tudíž nezbytné. Pouze vyčtená myšlenka se často ztratí v pracovním ruchu. Žáci se při učení mohou vracet ke svým zápisům, porovnávat své údaje či přepisovat nové.

Ve fázi uvědomění si významu by měli žáci dostávat nové, smysluplné a ucelené informace. Tyto informace mohou být v podobě textu, experimentu, výkladu, krátkého filmu či hudební ukázky. Důležité je, aby byly dobře zvolené a přinášely novou informaci, kterou žáci neznají, ale nesmí to být izolované údaje nebo jejich pouhý výčet, dále tvrdí totiž autoři (2006a). Zdroj informací musí být přiměřeně náročný, nesmí být přesycen podrobnostmi, ve kterých by žáci ztratili orientaci, ale zároveň musí obsahovat více informací, než je potřebné. I délka ukázky musí být přiměřená úrovni a věku žáků, aby s daným zdrojem mohli i nadále pracovat během vyučovací hodiny.

Poslední fáze modelu E – U – R, tedy reflexe, je pro žáky velice důležitá. Každý žák reflexi dělá sám za sebe. Učitel nevyžaduje sjednocení žakovských názorů, ani ujednocení všech údajů. Na učiteli je, aby žáky naučil, jak správně vybrat podstatné informace a tyto si zapamatovat. Pouhé nadiktování faktů není dobrým řešením, protože se žák nenaučí rozlišit a vybrat důležité údaje z různých zdrojů. Pokud žák tuto schopnost ve škole získá, bude ji využívat po celý život. (srov. tamtéž, 2006a)

Každá ze tří vyjmenovaných fází je důležitá a tudíž ve vyučovací hodině potřebuje každá svůj čas. Žáci se neučí pouze ve fázi uvědomění si významu, ale ve všech fázích. Je tudíž nezbytné si uvědomit, že bez dobré evokace a reflexe se učení může stát neefektivním.

### **3. ČINNOSTI PRO ROZVÍJENÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU**

Jak bylo řečeno výše, program RWCT využívá různé metody takovým způsobem, aby vhodně podporovaly právě klíčový model programu, kterým je třífázový model E – U – R. Z tohoto důvodu, jak tvrdí Košťálová (srov. příloha č. 1), není nezbytně nutné využívat pouze metody vyvinuté přímo pro program. Je naprosto zřejmé z textu uvedeného níže, že program RWCT využívá již běžně známé a užívané metody, které jsou ale vhodně zasazeny do třífázového modelu učení takovým způsobem, aby se zvýšila jejich efektivnost.

V příloze č. 3 (Steele, 2007a:54) předkládám tabulku s navrženými metodami pro jednotlivé fáze modelu E – U – R. Rámec E – U – R však není omezen pouze

na tyto metody, které navrhli zakladatelé. Další metody, které lze využít zejména ve fázi uvědomění si významu informací předkládají jednotlivá čísla čtvrtletníku Kritické listy či další zdroje. Jednotlivé metody si může každý učitel najít sám.

V následujících podkapitolách jsou představeny metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které byly aplikovány v souboru příprav na hodiny anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ nastíněných v praktické části diplomové práce. Každá z představených metod zahrnuje pracovní postupy, které podněcují žákovy učební a myšlenkové postupy a splňují výchovně vzdělávací cíle jednotlivých fází modelu E – U – R. Níže popsané metody nejsou konečným výčtem metod, které program RWCT nabízí, dalšími metodami jsou například Analýza věcných rysů, Diamant, Kostka, Vennův diagram, Poslední slovo patří mně, Párová diskuse, Párové čtení, Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se (V – CH – D), Diskusní pavučina a další. (přednášky kurzu KM, 2009)

### 3.1. ALFA BOX/ ALFA BLOK

Metoda alfa box je aktivitou, při které žáci shromažďují informace v rámci skupinové práce. Získané informace musí žáci vyjádřit takovým způsobem, aby byla naplněna pravidla této metody. Menší skupinky přiřazují různé informace k jednotlivým písmenům abecedy do tabulky. (srov. Lukášová, 2012)

Metodu je možné využít ve všech fázích modelu E – U – R. Během fáze evokace si žáci uvědomují, co všechno o zadaném tématu již vědí. V této fázi se jedná o selekci nejdůležitějších konceptů. Při reflexi žáci získávají schopnost volit slova podle určitého klíče a provádět zpětnou vazbu rozsáhlejšího výukového komplexu. Metodu Alfa Box je možné využít i ve fázi uvědomění si významu informací, kdy pracují s daným textem a za úkol mají vybírat stěžejní místa z textu. Podstatné je, aby vybraný citát začínal příslušným písmenem z abecedy. (srov. Kyncl, 2010)

Před zahájením aktivity je potřeba rozdělit žáky do skupin o 3-5 žácích. Každá skupina dostane papír či předem připravenou tabulku (příloha č. 4) a barevné lístečky (každá skupina jinou barvu). Žáci zapisují různé představy, názory, poznámky, pochyby, otázky či citáty začínající daným písmenem abecedy, které se jim na zadané téma vybaví. Není nutností zaplnit všechna pole. Po vypršení časového limitu můžou skupiny vystavit své alfa boxy na nástěnku ve třídě, zvolit v rámci skupiny či individuálně hesla a zaznamenat je do centrálního alfa boxu. Na tyto žákovské

představy nakonec reaguje i učitel, který žákům pokládá otázky, zajímá se o objasnění, předkládá své názory a postřehy. (srov. Kubová, 2012; Metodický portál RVP,2007 a Kyncl, 2010)

Zjednodušením metody Alfa box vzniká metoda Alfa blok, kdy v jednotlivých buňkách tabulky nebudou obsažena jednotlivá písmena abecedy, ale shluky písmen. Záleží na věku žáků, pro které učitel tuto metodu připravuje, aby se rozhodl, jak velké shluky písmen uplatní (nejčastěji se však jedná o shluky 3 – 5 písmen). (přednášky kurzu KM, 2009)

### 3.2. BRAINSTORMING/ BRAINWRITING

Slovo "brainstorming" se v českém jazyce užívá v originálním, anglickém znění. Maňák (1997) užívá označení "burza nápadů". Do češtiny ho ale také lze přeložit jako "bouře mozku/ů" nebo "útok na mozek"<sup>7</sup>. Jak tvrdí Maňák a Švec (2003), základní předností brainstormingu je zapsání co největšího množství návrhů a řešení daného tématu v daném časovém limitu. Podle Steelové (2007a) je brainstorming činností, při které žák představuje veškeré své myšlenky, tedy vše, co o daném tématu ví nebo si myslí, že ví. Grecmanová (1997) charakterizuje brainstorming tak, že žáci mají po určitý čas zapisovat jednotlivá slova, která se vztahují k danému tématu. Tato aktivita musí být časově omezená, aby se projevila její efektivita. Časové omezení obvykle bývá pět minut, ale je možné ho zkrátit. Brainstorming může být individuální, párový nebo skupinový. Při této aktivitě platí pravidlo "víc hlav, víc ví". Kotrba a Lacina (2007) tvrdí, že faktickým cílem této metody je vymyslet co nejvíce nápadů, které budou později vyhodnoceny podle užitečnosti a realizovatelnosti. Tato metoda ve zkratce uplatňuje princip kvantity nad kvalitou. Petty (in Kotrba, Lacina, 2007) tvrdí, že experimentálními výzkumy bylo dokázáno, že lidé, kteří pracovali ve skupině metodou brainstorming, dokázali vymyslet dvakrát více pojmů než ti, kteří pracovali individuálně. Steelová (2007a) porovnává párový a skupinový brainstorming, kdy uvádí, že brainstorming realizovaný ve dvojici je vhodný pro ty jedince, kteří projevují ostych a neumí se prosadit ve skupině. Studenti, kteří pracují v páru, tyto zábrany ztrácejí a získají větší sebejistotu promluvit před více posluchači. Táž autorka (2007a) dále tvrdí, že diskuse ve dvojicích umožňuje mluvit většímu množství lidí najednou, než při skupinové diskusi. Při skupinovém brainstormingu je pro celou skupinu důležité

---

<sup>7</sup> překlad autorky



zažít takovou situaci, ve které se na jedno téma může objevit velké množství různých, rozporuplných, či opačných názorů. V některých případech učitelé seznamují žáky s touto metodou nejprve ve skupinách pod přímým vedením, a teprve po dobrém zvládnutí skupinového brainstormingu zadávají brainstorming párový.

Před začátkem brainstormingu je třeba všechny žáky seznámit s určitými pravidly, jak se mají a nemají během této aktivity chovat. Tyto zásady musí všichni žáci dodržovat. Šubrtová (in Kotrba a Lacina, 2007) tvrdí, že pravidel, kterými se brainstorming řídí, je mnoho, a záleží na učiteli, která z pravidel aplikuje. Aby byl brainstorming úspěšný, je nutné, aby diskutující i vedoucí diskuse dodrželi alespoň daná základní pravidla. Jednou ze zásad je přísný zákaz jakékoli kritiky, což znamená, že diskutující, ale ani vedoucí diskuse nesmí zesměšnit či zpochybnit myšlenky jiného diskutujícího. Dále musí být nastoleno pravidlo rovnosti účastníků, kdy nikdo není nikomu nadřazený. Při této aktivitě nesmí být limitována kreativita, bláznivá řešení či netradiční myšlenkové pochody.

Aktivitou, která je velmi podobná brainstormingu, je brainwriting, kdy jsou veškeré nápady zaznamenávány na papír. Kotrba a Lacina (2007) vidí přínos brainwritingu v tom, že dochází k potlačení psychických překážek z hlasitého vyjadřování názoru, které se mohou ukázat u brainstormingu. Velmi často se však obě aktivity spojují do jedné.

V rámci modelu E – U – R se tato metoda běžně využívá ve fázi evokace, ale spousta učitelů ji využívá také ve fázi reflexe, aby žáci mohli porovnat, co o tématu věděli před začátkem učebního procesu a co vědí po něm. Párový brainstorming rozvíjí určité žákovy dovednosti. (srov. Steele, 2007a) Žák, který pracuje metodou brainstorming ve dvojicích, rozvíjí schopnosti zaznamenávat nápady a předčasně je nezpochybňovat, soustředit se po stanovenou dobu na dané téma, držet se tématu a vrátit se k němu i po odbočení a přijímat partnerovy nápady bez kritiky. Podle téže autorky (2007a) žák, který pracuje metodou skupinového brainstormingu, rozvíjí podobné dovednosti, jako žák pracující metodou párového brainstormingu. Navíc je žák nucen držet se tématu a vracet spolužáky zpět, pokud by odbočili, nabízet nápady a neopakovat to, co už bylo řečeno. Naučí se naslouchat, přijímat nápady bez kritiky a dbát na to, aby žádný z nápadů nebyl zapomenut. V neposlední řadě plní ve skupině specifickou roli – sleduje čas určený k aktivitě, pořizuje zápisky, řídí diskusi atd.

### 3.3. ČTENÁŘSKÉ DOPISY

*"Dopis zachycuje stručnou, bezprostřední a osobní reakci na přečtené a autor dopisu předpokládá, že na svou úvahu nad textem dostane odpověď."* (Steele, 2007e:17) Autor dopisu seznamuje čtenáře s informacemi o přečtené knize a se svými vlastními názory. Tuto metodu lze využít i v případě, že dva žáci (či více) čtou stejnou knihu nebo různá díla stejného autora k tomu, aby si vyměnili názory a své pohledy na dané dílo/a. Táž autorka (2007e) tvrdí, že se jedná o okamžitou a záměrnou odezvu na přečtený text, učitel by se měl zdržet jakékoli korekce chyb, ale měl by se zaměřit na žákovy myšlenky a názory, které se v žákově dopise odráží. Metodu čtenářských dopisů řadíme v rámci modelu E – U – R spíše do fáze reflexe. (srov. Kubová, 2012)

### 3.4. ČTENÍ S OTÁZKAMI (REQUEST PROCEDURE)

Čtení s otázkami je metodou, která se často využívá pro analýzu různě náročného textu, když studenti potřebují se čtením pomoci. Podle Steelové (2007a) je tato metoda využívána ve fázi uvědomění si významu informací.

Čtení s otázkami se může vyvíjet několika způsoby, individuálně, párově, skupinově či v rámci celé třídy. Během individuálního čtení si žák píše otázky, které ho k přečtené pasáži napadly. V rámci individuálního čtení s otázkami může žák samostatně písemně odpovídat na předem připravené otázky učitele. Ve dvojici, stejně tak i ve skupině, aktivita probíhá nejčastěji tak, že si otázky pokládají partneři navzájem a zároveň si na ně i odpovídají. V rámci celé třídy pokládá učitel žákům cílené otázky anebo naopak, pokud žáci něčemu v textu nerozumí, nemyslí se tím neznámá slova, pokládají oni otázky učiteli. Pokud odpověď zná některý jiný žák, je lepší nechat odpovědět žáka, učitel by však měl dbát na věcnou správnost.

Podle Košťálové (2007) se tato metoda praktikuje nejčastěji ve dvojicích, popř. ve trojicích, kdy si žáci mezi sebou určí velikost pasáže z úryvku, kterou budou číst jako první, a tu si samostatně tichým čtením přečtou. Po přečtení textu si žáci připraví co nejvíce otázek, které se k textu vztahují, nebo takových, které hledají souvislosti mezi přečteným textem a zkušenostmi čtenáře. Pak se jedná o otázky vycházející z textu, ale jdoucí za text. Jakmile si žáci objasní vše, co se jim z textu zdálo důležité, těžko pochopitelné či nesrozumitelné, mohou pokračovat v četbě dalších pasáží. Metodu lze různě upravovat, např. si nejprve všichni žáci přečtou stanovenou pasáž textu a následně

pokládají učitelé otázky ohledně úryvku. Jakmile žáky otázky přestanou napadat, pokračuje v jejich pokládání učitel. Volí takové otázky, aby upozornil na různé jevy, které vyplývají z přečteného textu. Metodu lze obměnit i jinak – po podobných výměnách otázek a odpovědí existuje možnost pro učitele plynule přejít k obdobné aktivitě, kdy se učitel může otázat studentů, co si představují, že se ve zbývajících částech úryvku bude odehrávat, a proč si to myslí. (Vacca & Vacca in Steele, 2007a)

Steelová tvrdí (2007a), že žák pracující metodou čtení s otázkami rozvíjí dovednosti kladení otázek, které logicky navazují na smysl celého textu a souvisí s informacemi v textu obsaženými. Dále je žák schopen hledat vhodné a rozumné odpovědi, které mají oporu v textu. Nakonec je žák způsobilý nalézt kontradikce mezi svými prvotními domněnkami mezi svou otázkou a odpovědí spolužáka či učitele.

### 3.5. ČTYŘI ROHY

Metodu čtyři rohy je možné zařadit do všech fází modelu E – U - R. V rámci evokace si žáci, podobně jako při brainstormingu či myšlenkové mapě, mohou vybavit vše, co o zadaném tématu vědí, naopak, během reflexe danou tematiku shrnou. Ve fázi uvědomění si významu informací by na papírech neměla být napsaná pouze hesla, ale otázky, které žáky nutí k zamyšlení a cílenému vyhledávání informací v textu.

Do čtyř rohů ve třídě učitel rozmístí papíry. Na každém papíru je zapsaná otázka. Žáci přecházejí ve skupině od jednoho papíru k druhému a zapisují své odpovědi. K papírům se skupinky mohou vrátit i několikrát, přečíst si, co zapsali jejich spolužáci z ostatních skupin, což může podnítit další možné nápady.

Při využití této metody je důležitá kooperace. Žáci se rozdělí do skupin, kde se domluví, kdo bude vykonávat kterou roli – kdo bude vyhledávat ve slovníku, kdo bude zapisovat, kdo bude číst otázku, kdo bude hlídat čas či jiné aktivity spojené se zadáním. Tyto role žáci plní svědomitě a důkladně. Po domluvě s učitelem se žáci mohou v rolích střídát po každém "rohu". (přednášky kurzu KM, 2009)

### 3.6. DIKTÁT V POHYBU

Aktivita diktát v pohybu, tj. běhací diktát, je párovou aktivitou, kdy dvojice žáků dostane do lavice tabulku, kam postupně během aktivity doplňují různé informace. Informace, které jsou napsané na kartách, jsou různě rozmístěné po třídě (je možné je rozmístit i po chodbě). Ve dvojici se žáci domluví, který z nich začne s hledáním

informací a vyběhne (vyjde) z lavice – vždy však pouze jeden jde hledat informace, zatímco druhý sedí, čeká a po návratu kolegy zjištěné údaje zapíše do tabulky.

Žáci, kteří hledají informace, si po přečtení karty dané údaje musí zapamatovat, není dovoleno dělat si poznámky, ani nic zapisovat, je však možné se k jedné kartě vrátit. Aktivita podporuje rozvoj krátkodobé paměti a končí, jakmile všechny dvojice splnily zadaný úkol, tj. vyplnily tabulku, nebo uplynutím časového limitu stanoveného na aktivitu. (přednášky kurzu KM, 2009) Učitel si může tuto metodu upravit, jak v danou chvíli potřebuje.

### 3.7. I.N.S.E.R.T.

Metoda INSERT., v anglickém znění "*Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking*" (Vaughan, Estes, 1986:136), je metodou vhodnou pro čtení nového, na informace bohatého textu. Tato metoda využívá systém značek pro efektivní čtení, jak napovídá její název. Podle Rutové (2010b) je metoda jednou ze základních metod kritického myšlení a řadíme ji do fáze uvědomění si významu informací.

Postup v rámci metody je velice jednoduchý. Během prvního čtení si žáci do textu zapisují různé značky podle nabytých znalostí a zkušeností. Značkami v textu si žák udržuje pozornost, tyto značky přispívají ke snadnější orientaci v textu a pochopení informací. Po dočtení textu učitel žákům rozdává tabulku s jednotlivými značkami, kam si každý žák z textu vypíše různé informace. Zároveň mohou být různé značky přínosným zdrojem pro diskusi. (srov. Rutová, 2010b)

Pánové Vaughan a Estes (1986) navrhuji ucelený systém značek, kterými si žáci označují text. Pro myšlenky, které potvrzují, co žáci již věděli, použijí "✓". Myšlenky, se kterými žák nesouhlasí, si označí značkou "X". Informace, které jsou pro žáka nové nebo zajímavé, si označí "+", ty, které zaujmou, si označí "!", ty které nutí k zamyšlení, si označí "?". Myšlenky, kterým žák nepochopí, si v textu označí značkou "??", a ty, které považuje za důležité, si označí "\*". Rutová (2010b) také využívá systém značek (příloha č. 5), není však tak složitý jako ten Vaughanův. Pokud žák při četbě využívá metodu INSERT, dokáže z textu vytěžit informace, posoudit věrohodnost informací a třídit je podle důležitosti a vytvářet souvislosti mezi již nabytými znalostmi a nově získanými poznatky.

### 3.8. KLÍČOVÁ SLOVA (KEYWORDS)

Metodu klíčových slov je vhodné využít jako uváděcí aktivitu před čtením jakéhokoliv druhu textu pro předvídání příběhu či obsahu naučného textu. Jedná se o aktivitu individuální, párovou, skupinovou či v rámci celé třídy. Grecmanová (1997) tvrdí, že obměnou metody může vzniknout metoda klíčových pojmů, kdy mají žáci za úkol hledat souvislosti mezi nimi. Lukášková (2012) tvrdí, že tato metoda je rychlá činnost, která probouzí zájem a využívá domněnky, které jsou posléze zhodnoceny ve fázi reflexe.

Před uvedením metody napíše učitel na tabuli čtyři až pět slov z předem vybraného textu a nechá žákům čas, aby si mohli promyslet, jak spolu dané výrazy mohou souviset. Steelová (2007a) tvrdí, že určená slova spolu mohou souviset chronologicky, v rámci nějakého vědeckého postupu, nebo postupu nějakého příběhu. Žáci mají za úkol představit si možné vazby u předložených termínů. Jedním z úkolů může být posoudit roli slov, co se asi přihodí. Dále učitel může vyzvat žáky, aby si zkusili představit příběh, kde se objeví zadaná klíčová slova. Pro snadnější pozdější orientaci si žáci mohou své myšlenky písemně zaznamenávat.

Táž autorka dále uvádí (2007a), že učitel může vyzvat studenty, kteří se shodli na všech možných vazbách, aby se o své nápady podělili nejdříve mezi sebou, ať už ve dvojici, nebo ve skupince. Pro žáky může být zajímavé a přínosné se o své poznatky podělit a diskutovat o nich v rámci celé třídy. V průběhu čtení by měli žáci sledovat, zda se potvrdí jejich prvotní závěry (prekoncepty), které si utvořili ještě před čtením.

Žák, který pracuje metodou klíčová slova, rozvíjí důležité dovednosti. Musí propojit klíčová slova nejen mezi sebou, ale i se svou zkušeností – čtenářskou, životní – a vytvořit si vlastní hypotézy. Dále musí být schopen své závěry před ostatními obhájit dobrými argumenty, které vycházejí z jeho zkušeností, četby či z toho, jak mu dávají klíčová slova dohromady smysl. Jestliže žákovi nabídne druhý žák nápad, který dokáže podložit jiným, lepším argumentem, měl by být dotyčný schopen ze svých hypotéz ustoupit. Metoda mu umožňuje posoudit, zda a v čem se mu prvotní domněnka potvrdila a v čem potvrzená není. Nakonec je schopen vyjádřit vlastní otázky na dané téma. (srov. Steele, 2007a)

### 3.9. KMENY A KOŘENY

Kmeny a kořeny je název pro skupinovou aktivitu, kdy každá skupina řeší zadaný problém. Aktivita je založena na základě stromu, kdy kmen se nachází vždy na jednom místě a nepohybuje se, zatímco kořeny se rozprostírají ve velkém prostoru, aby našly živiny. Tato metoda je vhodná pro fáze evokace nebo reflexe. (přednášky kurzu KM, 2009) Košťálová a Hausenblas tvrdí (2006b), že aby skupina dokázala vypracovat zadaný úkol či odpovědět na otázku, musí si "kořeny" sehnat obživu, tj. různé informace či odpovědi. Tyto informace žáci shání od ostatních žáků ve třídě. Žáci v rolích kořenů pak získané poznatky shromažďují u žáka "kmene", který vše zapisuje. Po uplynutí časového limitu se ke kmeni sejde celá skupina, tj. všechny kořeny, a projednají získané odpovědi, které na závěr aktivity představí celé třídě.

Základním přínosem této metody je, že každý žák (kořen) pokládá několikrát svou zadanou otázku či problém ostatním žákům a sami odpovídají na různé otázky kořenů jiných skupin. Tato metoda rozvíjí v žácích aktivní zjišťování informací, schopnost komunikovat a vhodným způsobem reagovat na dotazy ostatních žáků. Dále tato aktivita rozvíjí kooperační chování u žáků. (přednášky kurzu KM, 2009)

### 3.10. MYŠLENKOVÁ MAPA (CLUSTERING, THOUGHT/ MIND MAP)

Vytváření myšlenkových map upevňuje u studentů schopnosti vybavit si a shrnout dosud získané znalosti o daném tématu. Podle Fishera (1997) jsou myšlenkové mapy metodou, při kterých se žáci snaží opticky vyobrazit souvislosti mezi myšlenkami a pojmy. Ve své podstatě se jedná o organizovaný a graficky upravený brainstorming. Steelová (2007a) tvrdí, že vytváření myšlenkové mapy vede žáky k svobodnému uvažování o zadaném tématu. Myšlenkové mapy jsou bezprostředním způsobem myšlení, který je propojený s myšlenkovými procesy člověka.

Myšlenkové mapy jsou aktivitou, kterou je vhodné v rámci modelu E – U – R využít ve fázi evokace i ve fázi reflexe. Učitelé si mohou tuto metodu přizpůsobit svým záměrům, to znamená, že myšlenkové mapy mohou být metodou individuální, párovou či skupinovou. Učitel může během tvorby myšlenkové mapy zapojit celou třídu. Tato metoda vyvolává rozumové pochody ještě před tím, než je předem určené téma podrobně probráno a osvojeno. Myšlenkovou mapu je také možné využít jako grafického znázornění nově nabytých znalostí ve fázi reflexe. (srov. Steele,

2007a) Dále metoda slouží jako podpůrný prostředek těm žákům, kteří mají problémy s písemným projevem. Tímto relativně jednoduchým postupem získávají celkový pohled na vlastní znalosti, postoje a s nimi spojené souvislosti.

Postup při tvorbě myšlenkové mapy je takový, podle Grecmanové (1997), že učitel napíše na tabuli pojem, který dá do kroužku. Vyzve žáky, aby si tento pojem zapsali na list papíru a do okolního prostoru zapisovali vše, co je k tomuto tématu napadne. Steelová (1997b) dodává, že žáci zahajují práci u výchozího slova nebo výrazu, na které postupně napojují další slova související s tématem. Je třeba nejen zaznamenat myšlenky, ale také označit spojení a souvislosti mezi nimi. Žáci zapisují veškeré nápady, na které dokáží přijít, než vyprší časový limit nebo než využijí veškerých možností, které téma skýtá. Jakmile žáci realizují myšlenkovou mapu, mohou být vyzváni, aby upozornili na místa, jejichž správnosti nedůvěřují nebo chtějí či potřebují zjistit více informací a tato místa jsou v myšlenkové mapě označena. V navazující aktivitě by žáci měli sledovat, do jaké míry se informace v myšlenkové mapě potvrdily, které je nutné pozměnit, které jsou popřeny, které informace odpovídají na otázky a které informace v myšlenkové mapě vůbec nejsou obsaženy, ale jsou žáky považované za zajímavé nebo důležité.

Před začátkem aktivity je třeba zdůraznit určitá pravidla, která by žáci měli dodržovat. Žáci musí zapsat vše, co je k tématu napadne bez hodnocení myšlenek. Během psaní se žáci nemusí zabývat gramatickou či jinou stránkou a psát by měli do vyčerpání časového limitu. Žáci by měli zformovat co největší množství spojů mezi výrazy, aniž by redukovali své myšlenkové procesy. Žák, který pracuje metodou myšlenkové mapy, rozvíjí určité dovednosti. Objevuje různé složky tématu, zároveň je schopen tyto složky řadit, čímž je konfrontuje a určuje, jak co s čím souvisí, a dále musí zvolit, které ze složek jsou dominantní. (srov. Steele, 1997b)

### 3.11. PĚTILÍSTEK (CINQUAINS)

Cinquains je slovo derivované od francouzské číslovky "cinq" – pět, z tohoto důvodu se metoda nazývá pětilístek. Metodu je možné přirovnat ke krátké básničce o pěti řádcích. (srov. Ležáková, 2006)

Podle Steelové (1997b) je pro žáky velmi důležité rozvíjet několik způsobilostí, mezi které se řadí schopnost stručně shrnout nabyté informace, zadané téma, názor a různé postoje. Pětilístek je možné využít jako evokační aktivitu, zda si žáci dokáží

k zadanému tématu něco vybavit, nebo naopak jako metodu reflexe, kdy si žáci dokáží uspořádat nabyté znalosti do souvislostí. Tato metoda po žácích vyžaduje, aby stručně shrnuli získané poznatky a koncepce, které co nejpřesněji charakterizují námět nebo na něj odkazují. Pětílístek je nejčastěji metodou individuální nebo párovou. Protože tato metoda může být pro některé žáky složitější, je vhodné je nejprve nechat pracovat individuálně, ale poté je dobré vyzvat žáky, aby pracovali ve dvojicích, kdy spolu diskutují o výrazech, které každý z nich zvolil. Tím si osvojí schopnost obhajovat svá stanoviska logickými argumenty a obohatí si slovní zásobu.

Tabulka pětílístku (příloha č. 6) se skládá z pěti řádků. Na prvním řádku se nachází téma pětílístku, jednoslovný námět (obvykle podstatné jméno). Na druhý řádek se zaznamenává dvouslovná charakteristika tématu vyjadřující především podstatné vlastnosti tématu podle názoru pisatele pětílístku (dvě adjektiva). Dějovou složku námětu žáci zaznamenávají na řádku třetí (jedná se o tři slovesa). Na čtvrtou řádku žáci píší krátkou větu, která obsahuje čtyři slova, ale zároveň se vztahuje k tématu pětílístku. Na poslední řádek žáci píší synonymum, které jedním slovem zopakuje podstatu tématu. Tatáž autorka (1997b) připomíná, že žák, který pracuje metodou pětílístek, rozvíjí důležité dovednosti, kdy si uvědomuje známé údaje a uspořádává je do vzájemných vztahů. Zároveň je žák nucen zvolit co nejpřesnější výrazy vyjadřující jádro námětu, jak ho sám chápe.

### 3.12. PODVOJNÝ DENÍK (DUAL-ENTRY DIARY)

Metoda podvojného deníku je vyučovací metodou, která je vhodná pro práci s textem. Steelová (2007a) tvrdí, že usnadňuje žákům propojit výukový materiál s jejich osobními zkušenostmi, prožitky a zájmy. Rutová (2010a) tvrdí, že práce s touto metodou pro čtenáře znamená, že vnímá nejen text, ale i vlastní citové a myšlenkové reakce. Tato metoda je využívána především ve fázi uvědomění si významu informací a je vhodná nejen při čtení náročnějších textů.

Aby metoda splnila vše, co od ní pedagog může očekávat, budou k jejímu splnění žáci potřebovat arch čistého papíru, který si žáci přepůlí svislou čarou na dvě poloviny, nebo předem připravenou tabulku (příloha č. 7). Na levou stranu si z textu zaznamenají pasáž (citát), která je zaujala, ať už pozitivně nebo negativně. Na stranu pravou žák zaznamená své vlastní připomínky, pocity, otázky k vybrané pasáži. Příkladové otázky podle Steelové (2007a:36): "*Čím byl úryvek pro mne tak zajímavý, že*



*jsem si jej poznamenal/a do zápisníku? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se chtěl/a zeptat?"* Grecmanová (1997) tvrdí, že do podvojného deníku žáci zapisují své poznámky a připomínky. Je tedy zřejmé, že by si žáci měli vše zaznamenávat již během prvního čtení. Po vypracování podvojného deníku mohou dobrovolníci seznámit ostatní žáky s myšlenkami, které uznali za důležité. Steelová (2007a) tvrdí, že zapsané poznámky čtenářů mohou vyvolat zajímavou debatu, kterou lze oživit porovnáváním poznámek s názory dalších studentů. Výhodou obecných otázek je, že žák je přinucen sledovat a posuzovat text jako celek. Učitel může žákům říci jeden (několik) vlastních komentářů, je třeba si však uvědomit, že zde nepůsobí jako autorita, ale jako další čtenář.

Metodou podvojného deníku se rozvíjí některé z žákových dovedností. Žák písemně zaznamenává reakci na určité pasáže textu, které v něm danou reakci vzbudily. Dále se učí přednést své myšlenky a také dát prostor pro vyjádření spolužákům. U této metody je důležité, aby učitel různými otázkami vytvořil zpětnou vazbu. (srov. Steele, 2007a)

### 3.13. ŘÍZENÉ ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM (GUIDED READING WITH PREDICTION)

Metoda řízeného čtení je aktivita vhodná pro uvědomělou práci s textem, řadíme ji tedy do fáze uvědomění si významu informací. Je třeba vzít na vědomí, že metoda řízeného čtení je metodou komplexní, tudíž se během jedné vyučovací hodiny vystřídá několik mini-modelů E – U – R, kdy vlastnímu čtení předchází předpovídání. Fáze reflexe se naopak bude projevovat ve chvíli, kdy žáci budou navzájem diskutovat o informacích, které se z přečtené části textu dozvěděli. Tento postup se bude dokola opakovat, dokud žáci nepřečtou celý text. (srov. Rutová, 2010c)

Učitel, který pracuje s touto metodou, vyžaduje, aby žáci hloubkově zkoumali text ze všech možných aspektů, aby se textem intenzivně zabývali a přemýšleli o něm. Na konec lekce je třeba provést shrnutí vhodnou závěrečnou reflexí. Tato metoda připomíná metodu čtení s otázkami. Při řízeném čtení však učitel postupuje tak, že text, který chce s žáky probrat, rozdělí na několik částí, které čtou všichni žáci najednou, nejčastěji čte jeden žák nahlas a všichni ostatní text sledují. Táž autorka (2010c) tvrdí, že je vhodné po každé přečtené části textu vést žáky k jeho kritickému rozboru a zkoumání tak, že žákům předkládá vhodné otázky či úkoly k zamyšlení. Učitelovy otázky mohou vycházet přímo z textu: "*Jakými prostředky autor dosahuje...; Kolik*

*postav se na příběhu podílí?"* (Rutová, 2010c), ale také se mohou zaměřit "za text" a ptát se žáky na jejich vlastní názor: *"Co měla postava z textu podle tebe správně udělat? Jak se asi postava teď cítí? Máš podobnou zkušenost jako postava z textu? Co by se stalo, kdyby...?[...]"* (tamtéž, 2010c) Táž autorka dále tvrdí, že veškeré učitelovy otázky by měly žáky podporovat v utváření vlastních názorů a závěrů. Grecmanová (1997) uvádí, že je důležité, aby učitel ponechal žákům dostatečné množství času na promyšlení odpovědi. Učitel dále akceptuje všechny vyřčené nápady a žákům nevnucuje své názory.

Metodou řízeného čtení se žák učí přesně formulovat své domněnky, vyvíjet vlastní obrazotvornost, konfrontovat vlastní odpovědi s nově nabytými znalostmi, rozvíjet kritické myšlení a uvědoměle reagovat na učitelovy otázky ohledně textu. (srov. Rutová, 2010c)

### 3.14. SKLÁDANKOVÉ UČENÍ (JIGSAW LEARNING)

Skládkové učení je metoda, která vyžaduje, aby žáci navzájem spolupracovali a vzájemně se učili. Podle Rutové (2010d) je vhodné využívat tuto metodu při čtení delších či náročnějších textů, které učitel rozdělí na menší části. Jednotlivé části žáci prostudují a vyberou důležité informace. Metodu je dobré využít ve fázi uvědomění si významu informací.

Skládkové učení může být pro některé žáky náročnější. Učitel rozdělí žáky do skupin (A, B, C, D), ve kterých jsou maximálně čtyři žáci. Tyto skupiny se nazývají skupiny domovské (dále DS). V rámci DS se žáci rozdělí na A①, A②, A③, A④, B①, B②, B③, B④, C①,... (z počátku se dobrým vodítkem mohou zdát i barvy, kdy si každý z žáků v domovské skupině zvolí jednu barvu) a učitel vysvětlí, co budou dále dělat. Poté žáci utvoří nové skupiny 1, 2, 3, 4, kdy se sejdou vždy žáci, kteří u svého písmena mají danou číslici. Tyto skupiny se nazývají expertní (dále ES). Učitel rozdělí text podle počtu ES na stejně dlouhé pasáže, kdy každá skupina si v určeném časovém limitu přečte přidělenou pasáž (či text na určité téma) a v rámci ES si žáci vysvětlí neznámé pojmy, shrnou nejdůležitější myšlenky a shodnou se na podstatných informacích. Po uplynutí časové dotace žáci opět utvoří tzv. "smíšené" či domovské skupiny (dále DS), které se budou skládat z expertů na jednotlivá dílčí témata. DS, neboli skupiny A, B, C a D, jsou skupiny, které se skládají ze všech žáků mající dané

písmeno (či barvu). Žáci mají za úkol v rámci DS naučit své spolužáky vše, co se dozvěděli ohledně tématu, které měli přidělené v ES. (srov. Rutová, 2010d)

Po ukončení aktivity přichází zpětná vazba od učitele, který zjišťuje nabyté znalosti u žáků vhodně zvolenou metodou reflexe – odpovědi na vhodně formulované otázky učitele či kolegů z ostatních DS, vytvářením reflexních myšlenkových map či individuální práce zadaná učitelem. Táž autorka (2010d) dále připomíná, že metoda skládkového učení napomáhá žákům být zodpovědný nejen za jejich vlastní učení, ale také za učení jejich spolužáků a za společný výsledek. Dále se žáci učí najít ve zdroji zásadní informace, rozlišit je od informací nepodstatných, získané poznatky uspořádat do souvislostí a předat ostatním žákům.

### 3.15. UČÍME SE NAVZÁJEM (RECIPROCAL/ PEER TEACHING)

Metoda učíme se navzájem je pro žáky velice prospěšná. Je to metoda, která usnadňuje procvičování diskuse mezi žáky. Je všeobecně platné, že se člověk naučí mnohem více v případě, že vysvětluje látku či učí někoho dalšího. Tato metoda je učiteli využívána pro práci s různě náročnými texty, převážně naučného či informačního typu. Byla vyvinuta zejména proto, aby v žácích podnítila schopnosti vybrat důležité informace a aby tyto informace dokázali předat ostatním žákům, tj. aby získali zkušenosti s vysvětlováním a učením druhých. Tuto vlastnost budou žáci potřebovat v budoucím životě, pracovním i osobním. Z hlediska klíčového rámce programu RWCT je tato metoda zařazována do fáze uvědomění si významu informací. (přednášky kurzu KM, 2009)

Steelová (2007a) uvádí, že metoda splňuje podmínky, pokud žáci pracují v 5-7 členných skupinách. Každý člen skupiny dostane od učitele stejný text (či jeho část), který si potichu přečte. Po přečtení se všichni žáci musí vystřídat v roli učitele a splnit pět předpokladů, aby metoda nabyla na efektivnosti. Ten žák, který je právě v roli učitele, má za úkol zrekapitulovat informace z textu, položit ostatním žákům ze skupiny otázku týkající se tématu, vysvětlit nejasné pojmy, myšlenky či domněnky ostatním, předpovědět, jak se asi bude text vyvíjet v další části a určit, kterou částí textu by měli žáci pokračovat. (srov. tamtéž, 2007a; srov. Košťálová in Kritické listy, 24/2006) Pro žáky, kteří touto metodou nikdy předtím nepracovali, se mohou požadavky zdát příliš náročné. Steelová (2007a) tvrdí, že v takovém případě je nutné žákům ukázat, jakým způsobem by měli postupovat, aby s rolí učitele neměli problémy a dopracovali

se dobrých výsledků. Tomková (2007) uvádí, že v rámci metody nemusí být aktivní pouze žák v roli učitele. Žák v roli žáka může sám vybrat a zopakovat nejdůležitější informace z textu, na které vzápětí žák v roli učitele bude reagovat různými otázkami. V tomto případě se však již jedná o upravenou verzi metody učíme se navzájem.

Učitel, který pracuje s žáky touto metodou, v nich rozvíjí různé schopnosti. Žák dokáže vystihnout důležité informace z textu a předává je ostatním. Dále dokáže položením vhodné otázky podnítit prohloubení studované látky a odpovědi (či přemýšlením nahlas) dokáže podat vysvětlení daného poznatku. Žák si dále procvičuje nejen umění diskuse a upevnění vlastních argumentů poznatky ze studovaného textu, ale také užívání přiměřeného způsobu vyjadřování. Neposlední důležitou dovedností, kterou se žák učí, je organizovat práci skupiny. (srov. Steelová, 2007a)

### 3.16. VOLNÉ PSANÍ (FREE WRITING/ STREAM-OF-CONSCIOUSNESS WRITING)

Metoda volného psaní je, podle Steelové (1997b), aktivitou, která žákovi umožňuje zapsat veškeré myšlenky ohledně zadaného tématu bez ohledu na gramatické či stylistické požadavky. Na rozdíl od jiných brainstormingových metod, tj. vlastního brainstormingu či myšlenkových map, je žák nucen své myšlenky zaznamenávat jako souvislý text. V rámci modelu E – U – R se metoda volného psaní řadí mezi metody fázi evokace či reflexe.

Před započítím metody musí učitel seznámit své žáky se základními pravidly, která by měli dodržovat, aby metoda nabyla na efektivnosti. Táž autorka (1997b) upozorňuje, že existuje několik pravidel, které by žáci měli dodržovat. Žáci musí psát po celou dobu časového limitu souvislý text (celé věty), ne pouze body či hesla. Žáci se k textu, který napsali, nevrací, ani ho neopravují či nezlepšují. Dále je velice důležité nepřestat psát, i kdyby žáci v danou chvíli neměli žádný nápad. Žáky často napadají nejlepší myšlenky pod nátlakem, z tohoto důvodu je musí učitel upozornit na blížící se konec časového limitu.

Metodou volného psaní žák podle téže autorky (1997b) rozvíjí určité dovednosti. Žák je nucen písemně zaznamenat všechny své myšlenky týkající se daného tématu v rámci časového limitu, pokud odbočí, musí se k tématu vrátit. Učí se vyjadřovat na dané téma v celých větách, ne pouze heslovitě a dokáže rozeznat nové myšlenky. Dále tato metoda napomáhá, podle Rutové (2010e), obohacovat slovní zásobu jedince, nemít strach z kritiky a cvičit představivost a rychlost vyjadřování.

### 3.17. ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

Jedná se o metodu, která žáky učí dovednosti logického a systematického myšlení. Tuto metodu je vhodné zařadit do fáze evokace, nebo do fáze reflexe pro ověření původních předpokladů. Metoda může probíhat individuálně, párově či skupinově.

Podle Steelové (2007a) učitel rozdává žákům rozstříhaný text, který musejí složit podle logického řetězce, jedná-li se o text naučný, jedná-li se však o text umělecký, je třeba, aby žáci zapojili kromě systematickosti i kreativní myšlení. Žák pracující metodou zpřeházených vět rozvíjí svou koncentraci na četbu. Dále se učí utřídit text podle určitého logického vzorce na základě různých nápověd v textu či podle dosud nabytých životních zkušeností. (srov. Steele, 2007a)

Metoda využívaná ve fázi reflexe je částečně odlišná. Podle téže autorky (2007a) se jedná se o zpřeházené věty, kdy si žáci potvrzují prvotní domněnky. Při ověřování se učitel může žáků, jednotlivců, dvojic či ve skupinách, dotázat, z jakého důvodu uspořádali jednotlivé věty způsobem, kterým je uspořádali. Dovednosti, které žák rozvíjí právě při reflexní metodě zpřeházené věty, jsou následující, že žák vyjádří svůj odhad určitým složením vět, dokáže svou domněnku zdůvodnit a v případě, že se dopustil omylu, sám najde místo, kde se zmýlil.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### 4. CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část mé diplomové práce je tvořena souborem deseti příprav na hodiny anglického jazyka, z čehož čtyři jsem převedla do praxe v rámci průběžné pedagogické praxe. Průběžnou praxi jsem vykonávala na Základní škole s rozšířenou výukou jazyků Františky Plamínkové v Praze 7 v době od 25. února 2013 do 31. března téhož roku. Tuto školu jsem si vybrala z důvodu, že jsem ji sama navštěvovala od třetí do deváté třídy. Tato základní škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků, pro které je v týdnu vyhrazeno více vyučovacích hodin než na běžných základních školách.

Hodiny jsou připraveny pro tři různé věkové skupiny – pro žáky 9., 7. a 6. tříd. Všechny texty využitě během hodin jsou upraveny tak, aby odpovídaly možnostem a schopnostem žáků dané věkové skupiny a jazykové úrovni. V rámci vzdělávacích oblastí se anglický jazyk řadí do Jazyka a jazykové komunikace (cizí jazyk), hodiny však rozvíjejí některou z dalších vzdělávacích oblastí – Umění a kultura, Člověk a společnost a Člověk a příroda (oblast zeměpisu). Časově jsou hodiny uspořádány do 45 minut, pokud není řečeno jinak. Místem konání výuky je pracovna cizích jazyků, s výjimkou hodin zaměřených na literaturu, které se odehrávají ve školní knihovně.

Metody a texty pro jednotlivé ročníky jsem vybírala v souladu s jazykovou úrovní žáků a zároveň, aby byly splněny cíle hodin tak, jak jsem si předsevzala. Na splnění vytyčených cílů jsem měla pouze jeden měsíc, během kterého jsem vykonávala průběžnou pedagogickou praxi. Při realizaci hodin jsem sledovala, aby žáci průběžně rozvíjeli svou slovní zásobu a naučili se nová slova využívat. Dále jsem se zaměřila na rozvoj komunikace žáků, kdy jsem dbala především na to, aby žáci ztratili ostych se vyjadřovat před větším množstvím posluchačů. Do hodin jsem zařadila také ukázky z anglicky psané literatury, protože jedním z cílů bylo seznámit žáky s jinými anglicky psanými texty, než jsou texty v učebnici. Dále jsem vedla žáky k tomu, aby byli schopni vybrat ze zdroje informací informace podstatné a důležité, aby byli dále schopni obhájit svůj názor a tím získali pocit sebejistoty. Dalším z mých cílů bylo, aby žáci uměli adekvátně reagovat v cizím jazyce v jednoduchých situacích běžného života a zaznamenávat výsledky své četby. V neposlední řadě jsem žáky vedla ke kooperaci a respektování základních pravidel slušného chování. Všechny tyto cíle jsem se snažila naplnit během své souvislé praxe právě využitím různých metod zasazených do klíčového edukačního modelu E – U – R programu Čtením a psaním ke kritickému

myšlení. Pro devátou třídu jsem zvolila metody obtížnější, neboť jsem předpokládala, že úroveň jazyka žáků je vyspělejší, než u žáků nižších ročníků. Žáky jsem v rámci ročníků nijak nevybírala, pracovala jsem se skupinami jako s celky. Příprava na hodiny pro mne byla celkem náročná, nejen z nutnosti posuzování vhodnosti metod, výběru textů, se kterými žáci poté v hodinách pracovali, ale také z nedostatku pedagogických zkušeností. Metody, které jsem zvolila pro výuku, jsem využívala i v nižších ročnících a zkoušela jsem tímto způsobem učit i hodiny francouzského jazyka.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěla doložit žakovské práce do své diplomové práce, požádala jsem žáky, zda by byli ochotní mi své práce odevzdávat. Žákům jsem vysvětlila, za jakým účelem jejich práce vybírám. Ujistila jsem je, že práce mohou být anonymní. Teprve po tomto ujištění byli ochotni mi své práce předat. Na závěr své práce jsem dala žákům krátký dotazník, který se týkal průběhu vyučovacích hodin a metod, které jsem v hodinách použila. Položila jsem žákům všech věkových skupin tyto otázky:

1. Co mi v hodinách vyhovovalo/ nevyhovovalo a proč?
2. Pamatuji si probranou látku?
3. Chtěl/a bych si nějakou aktivitu zopakovat a proč?

## **5. VLASTNÍ PŘÍPRAVY NA HODINY**

### **5.1. P. HARTL – CONCERT OF THE SEASON**

**Ročník:** 9. třída

**Didaktické pomůcky:**

- Kniha CONCERT OF THE SEASON
- Část povídky "THE SCHOOL EXHIBITION" (text rozdělený na části)
- jeden překladový slovník (AJ-ČJ) do lavice

**Použité metody:** Klíčová slova, Galerie třídy, Řízené čtení



## STRUČNÁ OSNOVA HODINY P. HARTL – THE CONCERT OF THE SEASON

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	2'	KLÍČOVÁ SLOVA	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	TABULE, KŘÍDA, PAPÍR, NÁSTĚNKA
	5'		INDIVIDUÁLNÍ	VOLNÉ PSANÍ	
	3'	GALERIE TŘÍDY	FRONTÁLNÍ	ČTENÍ	
<b>U</b>	20'	ŘÍZENÉ ČTENÍ	FRONTÁLNĚ INDIVIDUÁLNÍ	ŘÍZENÉ ČTENÍ	ÚRYVEK Z TEXTU
<b>R</b>	10'	JAK BUDE PŘÍBĚH	FRONTÁLNĚ INDIVIDUÁLNÍ	VOLNÉ PSANÍ	LIST PAPÍRU
	5'	POKRAČOVAT	INDIVIDUÁLNÍ	DISKUSE	
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. MŮJ PŘÍBĚH

*CÍL:* Žák napíše volné vyprávění s použitím klíčových slov (příloha č. 8)

*PRŮBĚH:* Učitel nejprve představí žákům knihu, ze které vybral povídku. Poté napíše na tabuli klíčová slova (teacher, playground, flood, ferry), se kterými žáci tvoří ústně různá spojení (viz vlastní reflexe). Metodou volného psaní žáci zapisují svůj příběh, do kterého musí zakomponovat klíčová slova, dobrovolníci následně přečtou ukázky nahlas. Učitel vyzve žáky, aby příběhy vystavili na nástěnce. Práce žáků nemusí být podepsané.

#### 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

##### 2. TEXT PŘÍBĚHU "THE SCHOOL EXHIBITION" (1. část)

*CÍL:* Žáci budou číst s porozuměním a odpovídat na otázky k textu

*PRŮBĚH:* Učitel rozdá žákům nakopírovaný text, ve kterém jsou informace o knize (Pavel Hartl – THE CONCERT OF THE SEASON – příloha č. 9). Žáci si jej přečtou a označí neznámá slova, společně si je vysvětlí.

##### 3. ŘÍZENÉ ČTENÍ

*CÍL:* Žáci si přečtou úryvek z textu "THE SCHOOL EXHIBITION", který je rozdělen na 5 částí (příloha č. 10) a odpovídat na otázky. (příloha č. 11)

*PRŮBĚH:* Učitel rozdá žákům úryvek z textu "THE SCHOOL EXHIBITION", kdy je text rozdělen na pět částí. Před jednotlivými částmi klade učitel žákům otázky, na které

žáci odpovídají, stejně tak po přečtení jednotlivých částí. Podmínkou je, aby žáci četli vždy jen určenou část. Před samotným čtením se učitel ptá, o jakou výstavu se asi jedná.

### **3. FÁZE - REFLEXE**

Po přečtení si žáci vymyslí 3 otázky, které se vztahují k textu (viz vlastní reflexe). Zájemci své otázky přečtou, ostatní na ně odpovídají. Poté jsou žáci vyzváni, aby napsali, jak bude příběh pokračovat (příloha č. 12). Po uplynutí časového limitu učitel požádá žáky, aby své příběhy přečetli. Příběhy čtou pouze dobrovolníci. Učitel nenutí k četbě žáky, kteří svůj příběh nechtějí zveřejnit. Na závěr učitel zahájí diskusi pomocí otázek tohoto typu, např. Mají příběhy psané v angličtině nějaký význam? Jestli ano/ne, udej důvod., Proč podle tvého názoru napsal Pavel Hartl tyto povídky?, Měl bys zájem dočíst zbývající část knihy a proč?, Je podle vašeho názoru možné číst tuto knihu a porozumět jí bez znalostí slovíček a gramatických jevů?, Myslíte si, že knihy mají význam pro rozvoj člověka a proč? atp.

### **VLASTNÍ REFLEXE HODINY "THE CONCERT OF THE SEASON"**

Hodina byla realizována na ZŠ Fr. Plamínkové s rozšířenou výukou jazyků v Praze 7 ve třídě 9. A s 16 žáky. Tematickému okruhu literární komunikace se v této třídě dosud nevěnovali, proto bylo pro některé žáky poněkud obtížnější formulovat své myšlenky v části reflexe, kdy měli vymýšlet vlastní pokračování příběhu. Kniha jako taková je určena dětem, je rozdělena na 12 krátkých povídek, proto se žákům poměrně dobře četla.

V hodině THE CONCERT OF THE SEASON jsem kladla za cíl pomocí modelu E-U-R přečíst text a interpretovat úryvek příběhu. Text jsem vybrala s ohledem na věk, možnost a schopnost žáků. Při práci je potřebná spolupráce s učitelem a se spolužáky, činnost vyžaduje značnou koncentraci žáků. Text jsme společně přečetli a pomocí otázek a odpovědí rozebrali.

V evokační části jsme pracovali s klíčovými slovy, která jsem vybrala z povídky (teacher, playground, flood, ferry). S těmito klíčovými slovy žáci ústně vytvářeli různá spojení (např. *the flood in the school, run-away teacher, Do not enter the playground.*, atd.). Po této aktivitě žáci zapsali vlastní představu o příběhu, do které museli zakomponovat výše zmíněná klíčová slova. U této úvodní evokační aktivity jsem se obávala, že většina žáků nenapíše vůbec nic, že nebudou mít žádné nápady. Mé obavy se nenaplnily, v příloze č. 8 uvádím dva příkladové příběhy. Žáci se zájmem

poslouchali své příběhy a souhlasili s vystavením prací na nástěnce. Fázi evokace byl věnován dostatečný prostor, pro některé žáky však byla tato fáze obtížná, hlavně při psaní vlastního příběhu. Přesto se domnívám, že cíl evokační fáze byl naplněn. Žáci si rozšířili slovní zásobu, dokázali vymyslet vlastní slovní spojení a všichni žáci dokázali napsat alespoň pět vět vlastního příběhu.

Velkou část hodiny zaujímala fáze uvědomění si významu, která zahrnovala předání informací o knize (příloha č. 9) a následovala metoda řízené čtení. Žáci pochopili základní informace o knize, některým slovům však nerozuměli (*dozen, including, 1990s, applied-arts*). Položila jsem žákům otázku, zda někdo umí anglicky vysvětlit význam těchto slov. Přihlásil se žák, jehož otec je rodilý mluvčí a ostatním spolužákům vysvětlil, proč se v anglickém jazyce používá "s" za číslovkou znázorňující rok. Ostatní slova si žáci vyhledali ve slovníku. Před plněním metody řízeného čtení jsem se optala žáků, jestli text (příloha č. 10) chtějí číst sami tichým čtením nebo společně a nahlas. Žáci zvolili metodu hlasitého čtení. Když jsem se zajímala proč, odpověděli, že mají obavu, že nebudou textu dostatečně rozumět. Jejich návrh jsem respektovala a ukázky jsme četli nahlas. V této hodině žáci získali velké množství nových informací, byli nuceni pracovat s textem naprosto odlišným od textů v učebnici, vnímat text jako celek, analyzovat jej na jednotlivé části a následně odpovídat na dotazy. Vzhledem k tomu, že žáci dosud tímto způsobem nepracovali, bylo pro ně řízené čtení náročné. Na otázky k textu odpovídali zpočátku velmi nesměle, vyjadřovali se krátkými, jednoduchými větami, postupně byli odváznější. Po přečtení jim nedělalo problém zapsat si jejich vlastní otázky (*What was under water?, Which girl did make fun of Hugo and Arnold?, What did Hugo use as a ferry?* atd.), ani odpovědět na moje otázky v závěru hodiny (příloha č. 11 – Po přečtení úryvku textu). Myslím, že tato fáze hodiny byla dostatečně naplněna. Žáci dokázali o textu přemýšlet, dokázali dávat do souvislostí informace podané v textu se svými osobními zkušenostmi. Dokázali položit otázky svým kamarádům, ačkoli vytvářeli pouze otázky, které se vztahovali k textu.

Ve fázi reflexe žáci psali pokračování příběhu. Metoda volného psaní již pro žáky nebyla novinkou, tudíž se s chutí pustili do vymýšlení vlastního pokračování (příloha č. 12). Při čtení těchto příběhů jsme se všichni pobavili. Reflexí žáci završili myšlenkový návrat k evokační tvorbě vlastního příběhu, kdy si uvědomili, jak odlišné byly jejich náměty založené na klíčových slovech od ukázky, se kterou se později seznámili. Na závěr hodiny měli žáci prostor, aby sami zhodnotili, jak během hodiny

pracovali, v jaké činnosti byli silní a kde viděli nedostatky. Sebehodnocení prováděli "sebehodnotícím barometrem", což znamená, že žák ukáže rukou, do jaké míry se mu pracovalo dobře a jak je se sebou spokojený. Postřehla jsem, že se žáci hodnotili různě a vyzvala jsem je, zda by někdo chtěl říci, která část hodiny mu dělala největší obtíže a proč. Dva žáci v sobě našli odvahu a řekli, cituji: "*Nejhorší pro mě bylo psaní na začátku, vůbec jsem nevěděl, co napsat. Nic mě nenapadalo.*", a druhý řekl, cituji: "*Nejhorší bylo odpovídat na ty poslední otázky, protože jsem u toho musel přemýšlet.*" Žádná z dívek nechtěla odpovědět. Je velice důležité dát prostor k sebehodnocení, vzhledem k tomu, že právě sebehodnocení posiluje sebedůvěru a sebevědomí žáků a motivuje je k dalším a lepším výkonům v hodinách. Podle mého názoru byly cíle reflexe dostatečně naplněny.

Projdu-li zpětně celý průběh hodiny THE CONCERT OF THE SEASON, reakce žáků a zpětnou vazbu v dotazníku, mohu říci, že se mi podařilo cíl hodiny naplnit. Ze žakovské reflexe bylo patrné, že upřednostňovali metodu volného psaní – vymýšlení pokračování příběhu, kde nebyli vázáni klíčovými slovy a mohli psát podle své fantazie. Naproti tomu, metoda řízeného čtení s otázkami u žáků příliš oblíbená nebyla, protože se nad otázkami museli zamyslet a nechtěli se příliš dělit o své zkušenosti. Některým žákům nevyhovovalo nahlas číst svou práci (volné psaní – viz evokace), neprotestovali však proti jejímu vystavení na nástěnce ve třídě. Kladem této hodiny byla nesporně vyšší aktivita žáků nejen při čtení, ale i při odpovídání na mé otázky.

Časově hodina nepřekročila 45 minut, proběhla podle plánu a čas na jednotlivé aktivity byl dostatečný. Úryvek z povídky byl přiměřeně náročný, proto koncentrace žáků nepolevovala. Hodina byla náročnější na přípravu učitele. Vedoucí mé praxe hodinu hodnotila také velmi pozitivně, protože se mi podařilo udržet pozornost žáků v průběhu celé hodiny. Pokud bych chtěla s touto metodou pracovat v nižších ročnících, rozhodně by bylo nutné zjednodušit otázky. Z počátku klást spíše takové otázky, na které žáci najdou odpověď v textu, aby ztratili ostych na ně odpovídat. Při výuce programem RWCT jsem si uvědomila, že žáci devátých tříd jsou schopni vyjadřovat své myšlenky a názory v angličtině a postupně ztrácejí ostych se vůbec vyjádřit před ostatními, což je velice důležité pro využití anglického jazyka v běžných životních situacích.

## 5.2. THE SCHOOL EXHIBITION

**Ročník:** 9. třída

**Didaktické pomůcky:**

- Kniha THE CONCERT OF THE SEASON
- Druhá část povídky "THE SCHOOL EXHIBITION"

**Použité metody:** Podvojný deník

**Výchozí situace:** Hodina navazuje na hodinu THE CONCERT OF THE SEASON

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY THE SCHOOL EXHIBITION

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	10'	JAK ZNÁM SVÉHO KAMARÁDA	INDIVIDUÁLNÍ	VOLNÉ PSANÍ	LÍSTKY SE JMÉNY NA LOSOVÁNÍ, LIST PAPÍRU
			FRONTÁLNÍ	DISKUSE	
<b>U</b>	5'	AUTOR A ILUSTRÁTOŘI	FRONTÁLNÍ	VÝKLAD	STRUČNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA, ILUSTRÁTORŮ
	20'	DÍLNA ČTENÍ – PODVOJNÝ DENÍK	INDIVIDUÁLNÍ	PODVOJNÝ DENÍK	KOPIE 2. ČÁSTI POVÍDKY, PŘEDLOHA PRO PODVOJNÝ DENÍK
<b>R</b>	10'	DOPIS SPOLUŽÁKOVI	INDIVIDUÁLNÍ	ČTENÁŘSKÉ DOPISY	LIST PAPÍRU
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. JAK ZNÁM SVÉHO KAMARÁDA

*CÍL:* Žák napíše několik vět o svém spolužákovi.

*PRŮBĚH:* Žáci si vylosují lísteček se jménem svého spolužáka, ne svoje. Jejich úkolem je přemýšlet o tom, jaká literatura by mohla být typická pro vylosovaného spolužáka, jakou literaturu má asi rád a několika větami napíše žáci své domněnky na papír.

#### 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

##### 2. PŘEDSTAVENÍ AUTORA A ILUSTRÁTORŮ

*CÍL:* Žák získá nové informace o autorovi (příloha č. 13) a o ilustrátorech (příloha č. 14)

*PRŮBĚH:* Učitel představí téma hodiny – Pavla Hartla a jeho knihu. Připomíná minulou hodinu, kdy žáci četli první část povídky. Posléze žákům představí ilustrátory knihy.

### 3. DÍLNA ČTENÍ – PODVOJNÝ DENÍK

*CÍL:* Žáci budou číst druhou část povídky "THE SCHOOL EXHIBITION" (příloha č. 15) a písemně zaznamenají své myšlenky a připomínky k četbě.

*PRŮBĚH:* Po rozdělení druhé části povídky učitel přečte text. Nad přečteným textem pak žáci pracují metodou podvojného deníku. Mají před sebou pracovní list pro podvojný deník. Do jedné části vypisují pasáže z textu (citace), které je zaujaly, do druhé části píše vlastní komentář, kde zdůvodní, proč si vybrali právě tuto část textu, co jim text připomněl, s čím souhlasí či nesouhlasí. (příloha č. 16)

*POMŮCKY:* kopie povídky, pracovní list pro podvojný deník<sup>8</sup>

### 3. FÁZE - REFLEXE

#### 4. DOPIS SPOLUŽÁKOVI

*CÍL:* Žáci píše svůj názor na přečtenou povídku formou dopisu spolužákovi, jehož jméno si vylosovali na začátku hodiny. (příloha č. 17)

*PRŮBĚH:* Úkolem žáků bude napsat dopis vylosovanému spolužákovi, ve kterém žáci vyjádří svůj názor a reakci na přečtenou povídku. Po jeho dopsání si dopisy vymění. Dobrovolníci přečtou.

### **VLASTNÍ REFLEXE HODINY "THE SCHOOL EXHIBITION"**

Hodina byla realizována ve třídě 9. A s 16 žáky. Tematickému okruhu literární komunikace jsem se s žáky věnovala v předcházející hodině (The Concert of the Season). Cílem této hodiny bylo vytvořit hodinu literární výchovy v AJ s využitím modelu E – U – R, zároveň jsem si dala za cíl rozvíjet formulaci vlastního názoru a tvořivost u žáků a působit na jejich vnímání při čtení literárního textu. V hodině THE SCHOOL EXHIBITION jsem kladla za cíl pomocí modelu E-U-R přečíst a rozebrat druhou polovinu příběhu. Text byl pokračováním povídky "THE SCHOOL EXHIBITION", jehož první část jsme s žáky četli metodou řízeného čtení. Žáci již byli seznámeni s náročností textu a byli na ni připraveni. Kromě poslechu pracovali žáci samostatně, protože činnost vyžaduje značnou koncentraci žáků.

V evokační části jsme pracovali s představivostí, osobními zkušenostmi a vědomostmi žáků. Zpočátku žáci protestovali proti výběru kamaráda, chtěli psát o svém oblíbeném spolužákovi. Ujistila jsem je, že jde pouze o vyjádření toho, jak znají zájmy

---

<sup>8</sup> viz příloha č. 7

nebo záliby svého spolužáka, že se nejedná o žádnou charakteristiku (slohová práce). Po tomto ujištění žáci pozvolna začali pracovat, nakonec je úkol vtáhl natolik, že dokázali o svém kamarádovi napsat zajímavé věci. Žáci odmítli své evokační práce předat, neprotestovali však proti tomu, abych si některé postřehy zapsala. V jedné práci stálo: "*Vasmi is a strange guy. He sometimes reads the books in English or Arabic. Why doesn't he read the books in czek much more? Maybe because his father is from Dubai.*", v jiné stálo: "*Bobina loves a novel from Robert Fulghum – All I Really Need to Know I Learned at Kindergarten.*", zmiňují ještě jednu: "*Jirka only knows time-tables for trains. He is really crazy about it...*" Fázi evokace byl věnován dostatečný prostor, byla pro žáky zajímavá. Uvědomili si, že ačkoli se ve školním prostředí nevyhledávají, mají o sobě přehled.

Velkou část hodiny zaujímala fáze uvědomění si významu informací, která zahrnovala metodu podvojného deníku. Před začátkem práce s podvojným deníkem jsem seznámila žáky s autorem knihy a ilustrátory, žáci obdrželi pracovní listy s těmito informacemi (viz přílohy č. 13 a 14). Po tomto krátkém seznámení jsme s žáky přešli k metodě podvojného deníku. Než jsme s žáky tuto metodu začali, přečetla jsem jim text nahlas, aby měli představu, jak text celkově zní. V průběhu mého přednesu si žáci mohli zapisovat slova, kterým nerozuměli. Po dočtení textu jsem žákům nechala minutu na rozvinutí diskuse, která se týkala neznámých slov (*wellies, cog-wheel, beneath, vanished, owners, whistle, blind-folded, custom, dumbfounded*). Poté co někdo z žáků přečetl slovo, kterému nerozuměl, jsem vyzvala ostatní žáky, zda by dokázali slovo vysvětlit v anglickém jazyce, popřípadě přeložit. Slova, která vysvětlit nedokázali, ani neznali český ekvivalent, jsem jim vysvětlila já. U slova *dumbfounded* vysvětlení nepochopili, slovo jsem jim tedy přeložila. Když už žáci neměli žádné další otázky ohledně neznámých slov, přešli jsme k samotnému čtení textu (příloha č. 15) a metodě podvojného deníku. Vzhledem k tomu, že žáci dosud tímto způsobem nepracovali, metoda pro žáky nebyla snadná. Zpočátku vysvětlovali své výběry vágně, později vypisovali citace a k nim připojovali vlastní názory, zajímavé důvody či různé myšlenky. Myslím, že tato fáze hodiny byla dostatečně naplněna. Žáci pozorně vnímali hlasité čtení textu, aktivně se zajímali o neznámá slova, některá dokázali vlastními slovy vysvětlit, jiná přeložit. Do podvojného deníku byli schopni formulovat své myšlenky. (příloha č. 16)

Ve fázi reflexe žáci psali reakci na povídku ve formě dopisu spolužákovi. Tuto metodu si žáci vyzkoušeli poprvé pro vyjádření názoru na právě přečtenou povídku.

Bylo potřeba je ubezpečit, že dopisy v žádném případě nebudou opravovány ani známkovány. Dále jsem je ujistila, že správný názor je i negativní názor, protože se jedna povídka nemusí líbit všem. Z různorodosti názorů jsem ráda, že jsem zvolila právě metodu dopisu (příloha č. 17). Na závěr hodiny se žáci krátce zhodnotili ústně ve dvojicích. Toto hodnocení žákům vyhovovalo, protože se neostýchali, nemuseli zhodnotit svou práci před celou třídou.

Hodinu jsem si naplánovala na běžnou vyučovací hodinu, tedy na 45 minut. Tato časová dotace pro jednotlivé fáze modelu E – U – R byla dostačující. Pokud bych těmito metodami vyučovala další případné hodiny, ponechala bych více času na tu fázi hodiny, kdy žáci psali dopisy, protože ve chvíli, kdy se rozepsali, jsem je již začala upozorňovat, že se blíží konec časového limitu. Sami žáci říkali, cituji: "*To je škoda, že nemůžem psát chvíli dýl.*", či "*Můžu ještě dopsat tuhle větu?*" Domnívám se, že jsem nezvolila neoptimálnější délku pro tuto aktivitu a myslím si, že je to způsobeno mou malou pedagogickou zkušeností. Úryvek z povídky byl přiměřeně náročný, proto koncentrace žáků nepolevovala. Hodina byla náročnější na přípravu učitele. Zpočátku byli žáci nespokojení, že opět musí číst povídku pro "děti". Při četbě však došli k závěru, že by nezvládli složitý text, který je v anglickém jazyce, neboť se v něm vyskytují neznámá slovíčka a text se liší od běžných textů v učebnicích. Texty v učebnicích se vztahují k určitému danému tématu, které je uvedeno na začátku lekce, takže žáci již předjímají obsah textů. V učebnicích bývá zaznamenaná i slovní zásoba týkající se tématu daných lekcí a žáci se tudíž nesetkají s neznámými výrazy a obraty. Tato povídka pro ně byla neznámá, text byl rozsáhlejší a složitější, než běžný učebnicový text. Žáci zjistili, že jsou schopni číst knihy (různé povídky, texty) v anglickém jazyce a projevíli zájem o přečtení zbývajících povídek. Vedoucí mé praxe byla velmi překvapená, do jaké míry dokáží žáci formulovat své myšlenky a názory. Byla potěšená, že si žáci ve školní knihovně vypůjčili časopisy v anglickém jazyce (Friendship) a projevíli přání si některé texty společně přečíst v hodinách.



### 5.3. TRAVELLING AND WRITING A LETTER

**Ročník:** 7. třída

**Didaktické pomůcky:**

– DOPISY, TABULKA PRO DIKTÁT V POHYBU

**Použité metody:** Klíčová slova, Pětilístek, Diktát v pohybu, Diskuse

#### STRUČNÁ OSNOVA HODINY TRAVELLING AND WRITING A LETTER

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	5'	HÁDANKY	FRONTÁLNÍ	HÁDANKY	ŽÁDNÉ
	5'	PĚTILÍSTEK	INDIVIDUÁLNÍ	PĚTILÍSTEK	TABULKA NA PĚTILÍSTEK
<b>U</b>	10'	DIKTÁT V POHYBU	PÁROVÁ	DIKTÁT V POHYBU	DOPISY PRO DIKTÁT V POHYBU, TABULKA PRO DIKTÁT V POHYBU
	10'	DOPIS	INDIVIDUÁLNÍ	ČTENÍ, PSANÍ	PRACOVNÍ SEŠIT
<b>R</b>	10'	DOPIS KAMARÁDOVI	INDIVIDUÁLNÍ	ČTENÁŘSKÉ DOPISY	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	5'	DISKUSE	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	ŽÁDNÉ
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

#### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

##### 1. FÁZE - EVOKACE

###### 1. HÁDANKY

*CÍL:* Žáci si měli položit hádanky (3-5 vět) o různých městech světa.

*PRŮBĚH:* Žáci měli necelých pět minut na to, aby si navzájem položili hádanky a aby na ně odpověděli. Připravit si hádanky měli za domácí úkol z předcházející hodiny.

2. PĚTILÍSTEK<sup>9</sup>: Téma Los Angeles navazující na článek v učebnici (příloha č. 18)

<sup>9</sup> Schéma pro Pětilístek viz příloha č. 6

## **2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU**

### **3. DIKTÁT V POHYBU**

*CÍL:* Seznámit žáka s formou a náležitostmi neformálního dopisu v anglickém jazyce.

*PRŮBĚH:* Fiktivní kamarádi navštívili různé země, prohlédli si památky a napsali dopisy (příloha č. 19). Ve třídě jsou rozmístěné čtyři dopisy, žáci se kontaktují očima s někým, s kým nesedí v lavici a beze slov vytvoří dvojice. Učitel rozdává žákům do dvojic tabulku (příloha č. 20), do které budou zapisovat údaje. Vždy jeden ze dvojice bude sedět na místě a druhý půjde zjišťovat informace. Po předání informací a jejich zapsání do tabulky se žáci ve svých rolích vymění. Ještě před začátkem aktivity je nutné žáky upozornit na tři zásadní pravidla, která musí žáci dodržet.

1. Žáci si musí informace předávat celými větami.
2. Sedící žák se musí nejprve na informaci zeptat, než ji zapíše.
3. Aby získali určitou informaci, mohou se ke zdroji vrátit i několikrát.

Aktivita končí ve chvíli, kdy tabulku všichni vyplní nebo uplynutím časového limitu. (příloha č. 21)

### **4. WRITING**

*CÍL:* Žáci si osvojí podobu neformálního dopisu v anglickém jazyce.

*PRŮBĚH:* Žáci si přečtou vzorový dopis v pracovním sešitě a vypracují cvičení. Učitel zadá domácí úkol – samostatně napsat dopis kamarádovi podle vzoru v pracovním sešitě.

## **3. FÁZE - REFLEXE**

### **5. DOPIS SPOLUŽÁKOVI**

*CÍL:* Žáci píšou dopis kamarádovi o místě v České republice, které navštívili a mají rádi.

Po dopsání dopisu si dopisy vymění. (příloha č. 22)

### **6. DISKUSE**

Na závěr hodiny zavést s žáky diskusi na téma cestování a jejich cestovatelský sen.

## **VLASTNÍ REFLEXE HODINY "TRAVELLING AND WRITING A LETTER"**

Hodinu jsem realizovala ve třídě 7. A s 24 žáky. Cílem této hodiny bylo seznámit žáky se způsobem psaní neformálního dopisu v anglickém jazyce s využitím modelu E – U – R. Zároveň jsem si dala za cíl rozvíjet tvořivost u žáků, podpořit jejich sny a rozvíjet schopnost o nich diskutovat.

Pro fázi evokace si žáci za domácí úkol připravili hádanky – stručný popis měst (3-5 vět) tak, aby město bylo relativně snadno poznatelné. V této aktivitě nešlo o to, kdo připraví co nejtěžší hádanku, kterou by ostatní spolužáci nerozluštili, ale spíše o gramaticky správné vyjádření anglických vět. Tento úkol všichni zvládli velmi dobře

a aktivita se jim líbila. Žáci měli hádanky zapsané v sešitě, souhlasili, abych si jejich znění poznamenala. Musím se přiznat, že některé hádanky byly pro mě oříškem. Ty, které mě zaujaly, jsem si zaznamenala. (*"In this city there were twins but are no more. There is a stone woman with a torch in her hand. There is a district called after the wife of a king. What is the name of the city?"*; *"In this city, there is a part called Forbidden City. There is also the athletic stadium called The Bird's Nest. You can see the rickshaw there. What is the name of the city?"*; *"In this city, they make trucks. They make a famous beer too. It is infamous for the big affair at university. What is the name of the city?"*) Žáci mi řekli, že jim rodiče pomohli s domácím úkolem, což vůbec nepokládám za závadu, právě naopak. V současné, uspěchané době pokládám za klad, když si rodiče dokáží udělat čas a se svými dětmi něco vymyslí či připraví. Další aktivitou byl pětilístek (příloha č. 18), který již žáci znali z prvního stupně, tudíž jsem pravidla nemusela příliš vysvětlovat. Někteří žáci mě zaskočili svými dotazy ohledně slovní zásoby, kterou jsem vzhledem k jejich věkové kategorii vůbec nečekala. Jeden žák se zajímal o slova typu *"stoka, odpad, žumpa"*, jiný naopak chtěl znát *"přelidněný, prominenti, zazobanci"*. Zajímalo mne, proč tato slova dávají do souvislostí s městem Los Angeles, a dozvěděla jsem se, že jsou velmi ovlivněni četbou článků a hlavně diskusí k těmto článkům na různých internetových stránkách.

Pro první část fáze uvědomění si významu informací jsem zvolila aktivitu diktát v pohybu, kde měli žáci zjišťovat informace o čtyřech fiktivních kamarádech. (příloha č. 19) Ačkoli s touto aktivitou žáci dosud nikdy nepracovali, aktivita se jim líbila a neměli s ní žádné problémy. Pochopili, co po nich vyžadují, ale někteří jedinci si nebyli jisti zadáním. Jestliže měli jakékoli pochybnosti, měli za úkol se přihlásit a optat se na správné znění či požádat o zopakování. Tímto přístupem jsem se snažila žáky vést k jasné formulaci otázek, což bylo pro danou aktivitu zapotřebí. Během aktivity se žáci zeptali pouze na jedinou věc – *"Kde daná osoba v dané zemi pobývala."* Zopakovala jsem žákům, že se ke zdroji informací mohou vrátit tolikrát, kolikrát potřebují, aby získali potřebnou informaci. Někteří si neuvědomili, že i adresa, odkud "kamarád" píše, může být zdrojem údajů. Po dokončení aktivity žáci v několika větách ústně shrnuli informace, které se dozvěděli a ujasnili jsme si všechny náležitosti, které neformální dopis v anglickém jazyce musí obsahovat. Ve druhé části fáze uvědomění si informací jsme pracovali s pracovním sešitem, kde si žáci přečetli vzorový dopis a následně vypracovali dvě cvičení. Tato část hodiny se žákům zdála poněkud nudná, ale zároveň uznali, že byla důležitá. Za domácí úkol jsem jim zadala napsat dopis podle zadání

z pracovního sešitu na samostatný papír. Práci si vybrala vedoucí mé praxe. Myslím, že tato fáze hodiny byla dostatečně naplněna, protože žáci při aktivitě diktát v pohybu viděli a četli neformální dopisy v anglickém jazyce a při společné práci s pracovními sešity již pociťovali jistotu, že dokážou vyhledat odpovědi na všechny otázky, které jim ve cvičení byly kladeny. Jejich jistota při práci byla patrná i v tom, že se neptali, kde mají najít, např. Kdy a kde byl dopis napsaný, komu byl adresovaný atp., jako tomu bylo během diktátu v pohybu.

Ve fázi reflexe žáci psali dopis spolužákovi, kde popisovali, které místo v České republice navštívili a jestli to místo mají rádi a proč. (příloha č. 22) Zvolila jsem tuto formu zpětné vazby, aby si žáci upevnili všechny náležitosti, které dopis musí obsahovat. Psát dopis kamarádovi se žákům zprvu příliš nechtělo, podle jejich názoru se jednalo o narušení soukromí. Vysvětlila jsem jim, že nemusí uvádět žádné osobní informace, že se dopisy nebudou ani opravovat, ani známkovat. V závěru hodiny jsem se žáky zavedla do diskuse na téma, které se týkalo jejich cestovatelského snu. Otázka zněla "Kam bych se chtěl podívat a proč?" Žáci neměli téměř žádný problém ohledně tématu diskuse, některým z nich však chyběla slovní zásoba. K mému překvapení se ve třídě vyskytli žáci, kteří nikam cestovat nechtěli (nebo jenom nechtěli hovořit?). V rámci diskuse žáci projevili různé zájmové zaměření, např. *Jirka* by se chtěl podívat do Tokia v Japonsku, aby zjistil, jestli křižovatka ve čtvrti Šibuja je tak rušná, jak uvádí japonské komiksy (žák se zajímá o japonský komiks – "manga"); *Aneta* by chtěla jet do města Marakéš v Maroku, kde se nachází pomník Yves Saint Laurenta v Majorelle Garden (Aneta se zajímá o módní návrhářství a ráda by se sama módní návrhářkou stala); *Petr* by chtěl jet na výlet OrientExpressem, protože v televizi o tomto vlaku viděl dokumentární pořad a zaujalo ho to a *Zuzka* by se ráda podívala do Nice v jižní Francii, kam by chtěla nastoupit na gymnázium (učí se francouzsky). Žáci mezi sebou začali diskutovat o tom, proč je dobré cestovat ("*I can visit new places.*", "*We can meet new friends.*", "*For practice English.*", "*I want travel only for shopping.*"), ale také předkládali zajímavé argumenty, proč necestovat ("*It's too expensive.*", "*I can't speak well.*", "*I don't like visit old places.*") Požádala jsem příslušnou vedoucí praxe, aby mi zaznamenávala doslovné citace žáků, z tohoto důvodu se v nich objevují gramatické chyby.

Na závěr hodiny jsem vyzvala žáky, aby barometrem sebehodnocení ukázali, do jaké míry je každý z nich spokojený s vlastním výkonem a následně ústně vyjádřili, co by příště chtěli zlepšit. Dozvěděla jsem se, že žáky velmi bavila aktivita diktát

v pohybu a že by si jí v některé z následujících hodin rádi zopakovali. Pro eventuální příští využití této aktivity by bylo vhodné si připravit obsahově náročnější text. Musím však podotknout, že v aktivitě diktát v pohybu nebyl mým cílem obsah dopisů jako takový, naopak, cílem aktivity byly náležitosti neformálních dopisů. Žáci se dobře bavili i u hádanek. Naproti tomu, práce s pracovním sešitem je neuchvátila. Vzhledem k tomu, že texty dopisů nebyly příliš náročné, žáci zvládli tuto aktivitu rychleji, než jsem předpokládala, zbylý čas jsme věnovali diskusi o cestovatelském snu.

#### 5.4. ABORIGINES

**Ročník:** 6. třída

**Didaktické pomůcky:**

- Tabulka pro pětilístek<sup>10</sup>, obrázky (příloha č. 23) a pojmy (příloha č. 24), texty o domorodcích (příloha č. 25), CD přehrávač, ukázky domorodé hudby, překladový slovník (AJ-ČJ)

**Použité metody:** Klíčová slova, Skládankové učení, Pětilístek, Volné psaní, Diskuse

#### STRUČNÁ OSNOVA HODINY ABORIGINES

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY
<b>E</b>	7'	POZNEJ, KDO TO HRAJE	SKUPINOVÁ	OBRÁZKY, POJMY A POSLECH	TABULE, CD
	5'	PĚTILÍSTEK	INDIVIDUÁLNÍ	PSANÍ	PĚTILÍSTEK
<b>U</b>	15'	EXPERTNÍ SKUPINY	SKUPINOVÁ	SKLÁDANKOVÉ UČENÍ	TEXTY
	10'	DOMOVSKÉ SKUPINY	SKUPINOVÁ		POZNÁMKY
<b>R</b>	5'	VOLNÉ PSANÍ	INDIVIDUÁLNÍ	VOLNÉ PSANÍ	LIST PAPIŘU
	3'	PŘEDSTAVENÍ MYŠLENEK	PÁROVÁ, FRONTÁLNÍ	ČTENÍ A PREZENTACE	VLASTNÍ TEXT VOLNÉHO PSANÍ
ZADÁNÍ DOMÁCÍ PRÁCE	CVIČENÍ V UČEBNICI, PRACOVNÍ SEŠIT (DOMÁCÍ PRÁCE – PRÁCE SE SLOVNÍKEM)				
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

<sup>10</sup> Schéma pro Pětilístek – viz příloha č. 6

## **PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY**

### **1. FÁZE - EVOKACE**

#### **1. POZNEJ, KDO TO HRAJE**

*PRŮBĚH:* Žáci se rozdělí do skupin, do kterých dostanou obálku s obrázkem a pojmy.

Učitel pustí žákům zvukové záznamy etnické hudby, které žáci poslouchají a snaží se poznat, kdo by mohl jednotlivé ukázky hrát a přiřadit k nim obrázek domorodce a příslušný pojem.

*POMŮCKY:* CD přehrávač, ukázky hudby, obrázky, pojmy

#### **2. PĚTILÍSTEK**

Žáci dostanou tabulku s předem připravenými linkami a názvem Aborigines – domorodci (příloha č. 26), kam zapisují slova podle návodu učitele.

### **2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ**

#### **3. SKLÁDANKOVÉ UČENÍ**

*PRŮBĚH:* Žáci jsou rozdělení do domovských skupin (A, B, C, D) pro skládkové učení. V rámci domovských skupin (dále DS) se žáci dále rozdělí na A①, A②, A③, A④, B①, B②, B③, B④, C①, ... a vysvětlí se, co budou dále dělat. Poté žáci utvoří nové skupiny 1, 2, 3, 4, kdy se sejdou vždy ti žáci, kteří u svého písmena mají daný symbol (obrázek, číslo). Tyto skupiny se nazývají expertní (dále ES). V rámci ES budou mít žáci stejný text, každá ES jiný – Native Americans, Eskimos, Australian Aborigines, Maasai – který si společně přečtou, analyzují a vyberou nejdůležitější informace, které si mohou zapsat na připravený papír. Poté, co se ujistí, že všichni žáci z ES porozuměli všem informacím z textu, se mohou vrátit do svých DS (skupiny A, B, C, D), ve kterých se teď nachází experti na jednotlivá témata, a mají za úkol naučit ostatní členy skupiny vše o tématu, které probírali v ES. V rámci ES mají žáci k dispozici překladové slovníky.

### **3. FÁZE - REFLEXE**

#### **4. VOLNÉ PSANÍ**

Během volného psaní mají žáci několik minut na to, aby shrnuli vše, co o domorodcích již věděli, co nového se dozvěděli a co je k danému tématu ještě napadá. (příloha č. 27)

#### **5. PŘEDSTAVENÍ MYŠLENEK**

V rámci diskuse ve dvojicích si žáci navzájem přečtou své myšlenky, které si při volném psaní zaznamenali, mají za úkol je sdílet s partnerem a představit (přečíst) partnerovy nápady ostatním.

## **VLASTNÍ REFLEXE HODINY "ABORIGINES"**

Hodina byla realizována ve třídě 6. A, B, kde je běžně 21 žáků, ze kterých bylo 5 nepřítomných. Žáci se již v minulých hodinách věnovali tématice kontinenty, kde bylo původní obyvatelstvo částečně zmíněno, ale slovní zásobě na téma domorodci se zatím nevěnovali. Metoda skládkového učení byla pro žáky taktéž nová. V hodině ABORIGINES jsem kladla za cíl pomocí modelu E-U-R přečíst čtyři krátké, naučné texty, porozumět jim a vlastními slovy text shrnout.

Ve fázi evokace jsem zvolila jako úvodní aktivitu Poznej, kdo to hraje. Před samotným poslechem se žáci rozdělili do čtyř skupin. Každá ze skupin dostala obálku s obrázkem domorodců (příloha č. 23) a pojmy (příloha č. 24). Žáci si obrázky a pojmy rozložili na lavici a já jsem jim vysvětlila, že při poslechu ukázky mají vybrat obrázek domorodce, ke kterému by se ukázka mohla podle jejich názoru vztahovat, a k danému obrázku přiřadit pojmy. Aktivitu žáci zvládli velmi dobře, pouze v jedné skupince nebyli žáci schopni se domluvit, které obrázky a pojmy přiřadit k hudebním ukázkám. Po poslechu následovala aktivita pětílístek, kdy žáci hledali výrazy, které by vystihovali pojem ABORIGINES. (viz příloha č. 26) Ačkoli žáci s touto metodou do té doby nepracovali, nedělala jim žádné potíže.

Převážnou část hodiny vyplnila aktivita skládkového učení. Žáci si při práci vedli velmi dobře, první fáze proběhla bez problému. Žáci se v klidu mezi sebou rozdělili do expertních skupin, kde si přečetli přidělené texty (příloha č. 25), které si společně vysvětlili, vyhledali ve slovníku neznámá slova a shrnuli všechny podstatné informace, aby je dokázali předat spolužákům z domovských skupin. Někteří si pro jistotu dělali poznámky na papír. Během druhé fáze aktivity žáci pracovali v domovských skupinách, kdy se střídali v rolích žáků, poslouchali kolegu a dělali si poznámky do sešitu, a učitele, kdy ostatním ze skupiny předávali získané informace a vysvětlovali pojmy, které jim nebyly jasné. Organizace skládkového učení udržela všechny žáky po celou dobu v pozornosti. I žáci, kteří mají pověst, "že je nic nebaví a nic v hodinách nedělají", pracovali velmi dobře a zapamatovali si nejdůležitější slovíčka. Nutno podotknout, že právě tito žáci měli více trpělivosti s učením spolužáků než ti, kteří jsou všeobecně známí svou pilí. Žáci se s metodou skládkového učení dosud nesetkali a zpočátku jim metoda připadala příliš náročná. Ačkoli žáci nebyli příliš spokojeni s obtížností textů (tvrdili, že jsou pro ně příliš těžké), přesto v expertních skupinách pilně pracovali. I vedoucí mé praxe mi vytkla, že jsem zvolila příliš náročné texty pro práci v šesté třídě.

Pro fázi reflexe jsem zvolila metodu volného psaní, kdy se žáci vraceli k informacím, které již věděli a dokázali při psaní využít i ty nově získané. (příloha č. 27) Vzhledem k tomu, že žáci měli velké množství znalostí ohledně tématu, metoda volného psaní jim nečinila přílišné problémy. Při této metodě využili i naučenou gramatiku a psali, co domorodci umí a neumí (can – can't). Po vypršení časového limitu jsem vyzvala žáky, aby si navzájem přečetli své zápisy. Toto párové sdílení jsem zvolila proto, že se žáci ve dvojicích nestydí. Po párové diskusi jsem vyzvala žáky, aby myšlenky partnera představili třídě. Mohli přečíst zápisky doslova nebo je vyjádřit vlastními slovy. Žákům se líbilo, že prezentovali kamarádovy zápisky, nikoli svoje. Řekli mi, *"že by se styděli číst svoje poznámky"*.

Na závěr hodiny jsem zvolila skupinové hodnocení. Při skupinovém hodnocení žáci ztrácejí ostych zhodnotit svou práci. Přesto se nejprve zhodnotili metodou hodnotícího barometru a následně jsem je vyzvala k tomu, aby slovně vyjádřili, jak se jim v hodině jejich práce dařila, s čím byli spokojeni či co musí ještě vylepšit. Žáci nepociťovali stud ani obavy nad jejich vlastní prací v hodině přemýšlet. Z hodnocení bylo zřejmé, že všem skupinám, kromě jedné, se práce dařila. Žáci si pochvalovali metodu skládankového učení, kdy se učili navzájem. O této metodě se vyjádřili v duchu: *"Je to fajn, že jsme dělali zase něco jinýho."* Naopak metoda pětílístek žáky příliš nezaujala.

Potěšilo mne, že jsem zvládla u všech metod dodržet časovou dotaci. Při plánování této hodiny jsem si nebyla jistá, zda žáci v průběhu 25 minut zvládnou pochopit princip skládankového učení a také jej realizovat. Připouštím, že mě velice překvapili. Jako negativní prvek hodiny zpětně vnímám prostory, kde hodina probíhala. Pracovna jazyků na ZŠ, kde jsem danou hodinu učila, není příliš velká a jednotlivé skupiny se při práci trochu rušily zejména ve chvílích, kdy se žáci mezi sebou začali dohadovat o tom, kdo má a kdo nemá pravdu. Bylo potřeba žáky neustále usměrňovat. Po návratu žáků z expertních skupin do skupin domovských někteří žáci nedokázali dodržet stanovenou dobu pro výuku ostatních žáků, operativně jsem tedy zvolila zvukový signál, na který žáci okamžitě zareagovali. Ačkoli vedoucí mé praxe měla před hodinou jisté obavy ohledně spolupráce a chování žáků, mile ji překvapili, protože žáci neměli s kooperací téměř žádný problém, a hodinu hodnotila pozitivně.



## 5.5. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: E. A. POE – THE MASK OF THE RED DEATH

**Ročník:** 9. třída

**Pomůcky:** nastříhaná část textu povídky od E. A. POE - THE MASK OF THE RED DEATH, původní text povídky, (slovníky)

**Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny (90 minut)

**Použité metody:** Klíčová slova, Zpřeházené věty, Výklad, Čtení s otázkami, Volné psaní, Diskuse

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY THE MASK OF THE RED DEATH

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY
<b>E</b>	10'	KLÍČOVÁ SLOVA	FRONTÁLNÍ	ROZHOVOR, VYSVĚTLENÍ, BRAINSTORMING	TABULE
	15'	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	SKUPINOVÉ	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	KARTIČKY S VĚTAMI
<b>U</b>	10'	E. A. POE	FRONTÁLNÍ	VÝKLAD	MATERIÁL O AUTOROVI
	30'	VLASTNÍ TEXT	FRONTÁLNÍ	ČTENÍ S OTÁZKAMI	TEXT, PAPÍR, PSACÍ POTŘ.
<b>R</b>	15'	VOLNÉ PSANÍ	INDIVIDUÁLNÍ	VOLNÉ PSANÍ	LIST PAPÍRU, PSACÍ POTŘ.
	10'	DISKUSE	FRONTÁLNÍ	ČTENÍ	VLASTNÍ TEXT VOLNÉHO PSANÍ
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNE ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. KLÍČOVÁ SLOVA

Učitel napíše klíčová slova na tabuli, žáci dostanou lístek s těmito slovy a položí žákům otázku "Co podle vašeho názoru všechna tato slova spojuje dohromady?" + minutový brainstorming (pouze ústně)

##### 2. ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

Žáci si převezmou obálky s rozstříhanou částí textu povídky "THE MASK OF THE RED DEATH", papír a lepidlo. Žáci se mají pokusit na základě logického sledu složit text dohromady, jak si myslí, že je správně. Před koncem časového limitu ho nalepí na předem připravený papír.

## **2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ**

### **3. EDGAR ALLAN POE – VÝKLAD**

Učitel žákům představí autora povídky "THE RED MASK OF THE DEATH", Edgara Allana Poea (několika větami představí autorův život a dílo).

### **4. ČTENÍ S OTÁZKAMI**

Před obdržení původního textu povídky jsou žáci vyzváni, aby vystavili svoje složené texty na nástěnce/tabuli – budou s jejich texty později ještě pracovat. Je důležité, aby se žáci nebáli zeptat, pokud nebudou znát nějaká slovíčka z textu. Učitel může dát žákům k dispozici také slovník. Žáci si potichu čtou text a zapisují si na papír otázky, které je k textu napadají – mají zadaný minimální počet otázek, které si žáci zaznamenají. Učitel musí jasně vysvětlit, jaký typ otázek si žáci zaznamenávají – jedná se především o otázky, které vedou k zamyšlení, tedy otázky typu "Proč autor použil právě tato slova?, Co podle tvého názoru chtěl autor vyjádřit tímto?, Co si myslíš o tomto?" atd.

## **3. FÁZE - REFLEXE**

### **5. VOLNÉ PSANÍ**

Na základě úryvku četby se žáci pokusí ve dvojicích příběh dokončit.

### **6. DISKUSE**

V rámci diskuse si žáci navzájem přečtou své myšlenky z volného psaní a diskutují o nich.

## **DOMÁCÍ ÚKOL**

### **7. ŘÍZENÉ PSANÍ (ODPOVĚDĚT NA OTÁZKY – minimálně polovina strany A4)**

Je vhodnější zvolit tuto aktivitu jako domácí úkol, než jako reflexi ve škole, protože žáci mají možnost dohledat si slovíčka a o tématické a otázkách přemýšlet. Učitel může žákům položit otázku/y týkající se textu, na které budou muset žáci odpovědět. Je žádoucí, aby žáci byli ujisti, že jejich práce v žádném případě nebudou známkovány. Pro řízené psaní bych zvolila např. tyto otázky:

- i. "Splnil obsah textu tvé prvotní předpoklady, když jsi viděl/a klíčová slova? Proč ano/ Proč ne?"
- ii. "Byla podle tvého názoru nějaká symbolika ve vybraných barvách zmíněných v povídce? Proč ano/ Proč ne?"
- iii. "Proč podle tvého názoru autor jako poslední zmínil právě černou a krvavě červenou barvu?"

## 5.6. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: THE WORLD AND I

**Ročník:** 9. třída

**Pomůcky:** obrázky, mapa světa, texty o kontinentech (Severní Amerika, Jižní Amerika, Afrika, Austrálie, Evropa, Asie), slovníky

**Časová dotace:** 2 hodiny

**Použité metody:** skupinový brainstorming, klíčové pojmy + obrázky, skládkové učení, skupinový alfa blok, diskuse

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY THE WORLD AND I

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	5'	SVĚT	SKUPINOVÁ	BRAINSTORMING	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	10'	KLÍČOVÉ POJMY + OBRÁZKY	FRONTÁLNÍ	KLÍČOVÉ POJMY	POJMY, OBRÁZKY NA TABULI
<b>U</b>	30'	EXPERTNÍ SKUPINY	SKUPINOVÁ	SKLÁDKOVÉ UČENÍ	TEXTY
	20'	DOMOVSKÉ SKUPINY	SKUPINOVÁ		POZNÁMKY
<b>R</b>	15'	ALFA BOX	INDIVIDUÁLNÍ	ALFA BOX	TABULKA - ALFA BOX
	10'	DISKUSE	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	ŽÁDNÉ
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. SKUPINOVÝ BRAINSTORMING

Učitel napíše téma aktivity SVĚT na tabuli, žáci dostanou arch papíru, na který zapisují veškeré nápady.

##### 2. KLÍČOVÉ POJMY + OBRÁZKY

Žáci obdrží do skupin obálky s kartičkami různých pojmů a obrázků, které se vztahují k tématu SVĚT A JÁ. Na tabuli/ nástěnce učitel připevní názvy kontinentů, ke kterým budou žáci přiřazovat obsah obálek. Nejprve si pojmy a obrázky žáci prohlédnou, domluví se mezi sebou, který by kam mohl patřit, a teprve poté přiřazují pod jednotlivé názvy kontinentů.

## 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

### 3. SKLÁDANKOVÉ UČENÍ

Žáci jsou rozdělení do domovských skupin (A, B, C, D, E, F) pro skládkankové učení. V rámci domovských skupin (dále DS) se žáci dále rozdělí na A①, A②, A③, A④, A⑤, A⑥, B①, B②, B③, B④, B⑤, B⑥, C①, ... a vysvětlí se, co budou dále dělat. Poté žáci utvoří nové skupiny 1, 2, 3, 4, 5, 6 kdy se sejdou vždy žáci, kteří u svého písmena mají danou číslici. Tyto skupiny se nazývají expertní (dále ES). V rámci ES budou mít žáci stejný text, každá ES jiný – Jižní Amerika, Severní Amerika, Afrika, Asie, Austrálie, Evropa – který si společně přečtou, analyzují a vyberou nejdůležitější informace, které si mohou zapsat na připravený papír. Poté, co se ujistí, že všichni žáci z ES porozuměli všem informacím z textu, se mohou vrátit do svých DS (skupiny A, B, C, D, E, F), ve kterých se teď nachází experti na jednotlivá témata, a mají za úkol naučit ostatní členy skupiny vše o tématu, které probírali v ES.

## 3. FÁZE - REFLEXE

### 4. ALFA BOX

Do tabulky, kde se nachází v jedné buňce jedno písmeno abecedy, žáci zapisují co nejvíce slov vztahujících se k tématu hodiny a zároveň začínajících na určená písmena. Není nezbytně nutné mít všechny buňky tabulky vyplněné.

### 5. DISKUSE

V závěru hodiny je vhodné s žáky diskutovat na téma "Zajímavá místa na Zemi".

## 5.7. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

(United Kingdom of Great Britain, United States of America, Australia, New Zealand, Canada)

**Ročník:** 9. třída

**Výchozí situace:** Hodina navazuje na hodinu THE WORLD AND I

**Časová dotace:** 2 hodiny

**Pomůcky:** mapa světa, texty, pracovní listy s úkoly, slovníky

**Použité metody:** Diktát v pohybu, Myšlenková mapa, Čtyři rohy, Čtenářský dopis, Diskuse

## STRUČNÁ OSNOVA HODINY ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>OPAKOVÁNÍ</b>	15'	Z KTERÉ ZEMĚ POCHÁZÍM	PÁROVÁ	DIKTÁT V POHYBU	KARTY V PROSTORU, TABULKA – DIKTÁT V POHYBU
<b>E</b>	10'	ANGLICKY MLUVÍCÍ ZEMĚ	SKUPINOVÁ	MYŠLENKOVÁ MAPA	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
<b>U</b>	40'	PĚT STÁTŮ	SKUPINOVÉ	UPRAVENÁ METODA ČTYŘI ROHY	TEXTY, PRACOVNÍ LISTY S ÚKOLY
<b>R</b>	15'	DOPIS PREZIDENTOVI/ KRÁLOVNĚ	INDIVIDUÁLNÍ	ČTENÁŘSKÝ DOPIS	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	10'	MYSLÍTE SI, ŽE V ZEMÍCH POD SPRÁVOU GB OBČANÉ STÁLE CHTĚJÍ KONSTITUČNÍ MONARCHII?	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	ŽÁDNÉ
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. Z KTERÉ ZEMĚ POCHÁZÍM

Učitel rozmístí po třídě různý počet karet s různými informacemi, které se týkají tématu předcházející hodiny – THE WORLD AND I. Žáci, rozdělení do dvojic, dostanou do lavice tabulku, kam budou zapisovat zjištěné informace. Před zapsáním údajů do tabulky musí přemýšlet a správně danou informaci podanou formou hádanky, zařadit. (Např. *Dostal jsem jméno po jedné z britských královen a najdeš mě řece Zambezi*)

##### 2. ANGLICKY MLUVÍCÍ ZEMĚ

Žáci budou vytvářet myšlenkovou mapu týkající se všeho, co vědí o anglicky mluvících zemích.

#### 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

##### 3. PĚT STÁTŮ

Žáci se rozdělí do čtyř-členných skupinek (skupin může být více, záleží na celkovém počtu žáků ve třídě). Ve třídě jsou rozmístěny texty, které jsou zaměřeny na pět států, kde je oficiálním jazykem angličtina (Velká Británie, USA, Austrálie, Nový Zéland a

Kanada). Texty musí obsahovat základní informace, nejzajímavější turistická místa a různé zajímavosti. Žáci obdrží pracovní list s otázkami, na které budou hledat v textech odpovědi. Každá skupina začíná u jiného státu, po uplynutí časové dotace se přesunou ve směru hodinových ručiček k dalšímu textu.

### 3. FÁZE - REFLEXE

#### 4. DOPIS PREZIDENTOVI/ KRÁLOVNĚ

Formou dopisu žák vyjádří, co ho na jím vybrané zemi zaujalo a co by rád změnil. Žák musí dodržet standardní úroveň jazyka, všechny náležitosti dopisu a uctivé oslovení.

#### 5. DISKUSE

V závěru hodiny učitel zavede diskusi na téma "Myslíte si, že v zemích pod správou Velké Británie občané stále chtějí konstituční monarchii?" Diskuse žáky vede k asertivnímu chování, vede k obhájení vlastního názoru a k přijímání názorů druhých.

## 5.8. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: EMOTIONS

**Ročník:** 9. třída

**Použité metody:** Myšlenková mapa, Galerie třídy, I.N.S.E.R.T., Kořeny a kmeny, Diskuse

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY EMOTIONS

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	5'	MYŠLENKOVÁ MAPA	SKUPINOVÁ	MYŠLENKOVÁ MAPA	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	3'	OBRÁZEK	INDIVIDUÁLNÍ	NAKRESLIT OBRÁZEK	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
<b>U</b>	20'	I.N.S.E.R.T.	INDIVIDUÁLNÍ	I.N.S.E.R.T.	TEXTY, TABULKA PRO INSERT
<b>R</b>	10'	KMENY A KOŘENY	SKUPINOVÁ	KMENY A KOŘENY	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	2'	GALERIE TŘÍDY	INDIVIDUÁLNÍ	GALERIE TŘÍDY	OBRÁZKY NA NÁSTĚNCE
	5'	DISKUSE	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	ŽÁDNÉ
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNE ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. MYŠLENKOVÁ MAPA

*CÍL:* Žáci mají vytvořit myšlenkovou mapu na téma vybrané emoce.

*PRŮBĚH:* Žáci byli rozděleni do šesti tříčlenných skupin tak, aby skupiny byly vyváženy schopnostmi a znalostmi žáků. Před začátkem aktivity si žáci vylosují lístek s tématem pro jejich myšlenkovou mapu

## 2. OBRÁZEK

Po vypracování myšlenkové mapy skupina v několika minutách znázorní vybranou emoci obrázkem. Učitel si obrázky vybere, zatím nezmiňuje, na co je v průběhu hodiny využijí.

## 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

### 3. I.N.S.E.R.T.

*CÍL:* Žáci si přečtou texty o emocích.

*PRŮBĚH:* Žáci dostanou šest krátkých textů o emocích a tabulku na metodu I.N.S.E.R.T.

Zatímco žáci budou číst, budou si v textu dělat značky (stejně jako v tabulce).

Po přečtení textu si pasáže (slova, věty) napíší do tabulky – do sloupečku se stejnou značkou, jakou si označili v textu.

### 4. GALERIE TŘÍDY

*CÍL:* Učitel vystaví obrázky na tabuli a vyzve žáky, aby se na ně v časově omezeném limitu dívali a přemýšleli, která z emocí na ně působí nejvíce (kladně či záporně).

*PRŮBĚH:* V rámci galerie třídy si žáci mohou prohlédnout všechny obrázky emocí, na kterých pracovali na začátku hodiny nejen oni, ale i spolužáci z jiných skupin. Učitel jim dá 2 minuty na to, aby zauvažovali, která emoce na žáky nejvíce zapůsobila a tu si vyberou pro další činnost

## 3. FÁZE - REFLEXE

### 5. KMENY A KOŘENY

*CÍL:* Cílem metody je odpovědět na zadané otázky.

*PRŮBĚH:* Žáci se opět rozdělí do skupin, mezi sebou si určí, kdo bude kmen a kdo budou kořeny. Kořeny budou chodit po třídě a ptát se ostatních kořenů na předem určené otázky, s odpovědí přijdou ke kmenu, který odpovědi zaznamená. Před koncem časového limitu skupina představí ve zkratce ostatním žákům ve třídě vše, co se dozvěděli.

### 6. DISKUSE

Na závěr hodiny učitel s žáky rozvede diskusi na téma emoce, a proč jsou pro člověka tolik důležité. Žáci mají za úkol říci minimálně 3 názory, proč si myslí, že jsou emoce pro člověka důležité a ty podložit pádnými argumenty.

## 5.9. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: WHY DO PEOPLE TRAVEL?

**Ročník:** 7. třída

**Pomůcky:** mapa světa, texty

**Použité metody:** Brainstorming, Presentace, Učíme se navzájem, Diskuse, Domácí práce

**Výchozí situace:** Hodina navazuje na hodinu TRAVELLING AND WRITING A LETTER

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY WHY DO PEOPLE TRAVEL?

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	5'	CESTOVATELSKÁ HOREČKA	INDIVIDUÁLNÍ	BRAINSTORMING	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	10'	PREZENTACE BRAINSTORMINGU	PÁROVÁ	PREZENTACE	BRAINSTORMING
<b>U</b>	20'	PROČ LIDÉ CESTUJÍ?	SKUPINOVÁ	UČÍME SE NAVZÁJEM	TEXTY
<b>R</b>	5'	A PROČ CESTUJETE VY?	FRONTÁLNÍ	DISKUSE	ŽÁDNÉ
DOMÁCÍ PRÁCE	5'	ZPRACUJ PROJECT – ZEMĚ MÝCH SNŮ – ZÁKLADNÍ INFORMACE O ZEMI (ROZLOHA, POČET OBYV., POVRCH, VODSTVO, VZDÁLENOST OD ČR)			
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

### PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY

#### 1. FÁZE - EVOKACE

##### 1. BRAINSTORMING

*CÍL:* Žáci mají zapsat všechny své nápady, které se vztahují k zadanému tématu.

*PRŮBĚH:* Každý žák dostane arch papíru, na který zapisuje všechny nápady týkající se tématu "CESTOVATELSKÁ HOREČKA"

##### 2. PREZENTACE

Po uplynutí časového limitu na brainstorming se žáci kontaktují očima s některým ze svých spolužáků a vytvoří dvojici, ve které porovnají, co během první aktivity napsali, nápady spolu prodiskutují a nakonec představí zbytku třídy.

#### 2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

##### 3. PROČ LIDÉ CESTUJÍ

*CÍL:* Žáci si přečtou texty o různých lidech a jejich důvodech, proč cestují. Pro následující aktivity je důležité textu porozumět.

*PRŮBĚH:* Žáci obdrží krátké texty o lidech, kteří cestují po světě, každý z jiného důvodu.

Vždy po přečtení textu jeden člen skupiny, "učitel", stručně shrne hlavní myšlenky a



údaje obsažené v textu. Členové skupiny se musí v roli "učitele" vystřídat. Žáci stručně shrnou získané informace a představí je zbytku třídy.

### 3. FÁZE - REFLEXE

#### 4. A PROČ CESTUJETE VY?

V závěru hodiny učitel s žáky rozvede diskusi na téma "A proč cestujete vy?", která je zároveň pro žáky reflexí na zjištěné informace. Učitel předpokládá, že žáci budou mít stejné či podobné důvody k cestování, jako lidé, o kterých se mluví v textech. Žáci mají za úkol říci svůj názor a podložit ho pádnými argumenty.

#### 5. ZADÁNÍ DOMÁCÍ PRÁCE

Učitel žákům objasní zadání projektu, který žáci vypracují v průběhu jednoho týdne a v hodině angličtiny představí spolužákům. Žáci si mohou projekt připravit v elektronické podobě a použít k prezentaci interaktivní tabuli.

## 5.10. NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY: SURVIVAL SKILLS

**Ročník:** 6. třída

**Pomůcky:** texty

**Použité metody:** Klíčová slova, Kmeny a kořeny, Učíme se navzájem, Myšlenková mapa, Galerie třídy

**Výchozí situace:** Hodina navazuje na hodinu ABORIGINES

### STRUČNÁ OSNOVA HODINY SURVIVAL SKILLS

FÁZE HODINY PODLE MODELU E-U-R	ČAS	NÁZEV AKTIVITY	FORMA	METODA	POMŮCKY
<b>E</b>	7'	KMENY A KOŘENY	SKUPINOVÁ	KMENY A KOŘENY	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	5'	KLÍČOVÉ POJMY	FRONTÁLNÍ	KLÍČOVÁ SLOVA	POJMY
<b>U</b>	20'	SURVIVAL SKILLS	SKUPINOVÁ	UČÍME SE NAVZÁJEM	TEXTY
<b>R</b>	6'	SURVIVE	SKUPINOVÁ	MYŠLENAKOVÁ MAPA	PAPÍR, PSACÍ POTŘEBY
	7'	NAKRESLI OBRÁZEK	INDIVIDUÁLNÍ	GALERIE TŘÍDY	PAPÍR, PASTELKY
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ – ÚSTNÍ, PÍSEMNÉ ČI SEBEHODNOTÍCÍ BAROMETR					

## **PODROBNÉ ROZPRACOVÁNÍ HODINY**

### **1. FÁZE - EVOKACE**

#### **1. KMENY A KOŘENY**

*CÍL:* Žáci mají zjistit informace ohledně zadaného tématu.

*PRŮBĚH:* Ve skupině si žáci určí žáka, který představuje kmen. Ten bude zapisovat všechny získané informace od kořenů. Každá skupina má zadané téma – Maasai, Eskimo, Australian Aborigines, Native Americans – a kořeny se ptají ostatních kořenů na otázku "Řekni jednu věc, kterou si pamatuješ o ...?" Na závěr aktivity žáci sepíší a prezentují krátké shrnutí.

#### **2. KLÍČOVÉ POJMY**

Po uplynutí časového limitu na aktivitu kmeny a kořeny se žáci posadí do lavic a učitel jim představí klíčová slova vybraná z textu/ů. V rámci celé třídy žáci odhadují, jak budou texty tematicky zaměřené.

### **2. FÁZE - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU**

#### **3. SURVIVAL SKILLS**

*CÍL:* Žáci přečtou text/y o různých možnostech přežití na různých místech.

*PRŮBĚH:* Žáci obdrží krátké texty o tom, co musí člověk umět a dělat, aby přežil na různých místech planety. Vždy po přečtení jednotlivého textu jeden člen skupiny, "učitel", stručně shrne hlavní myšlenky a údaje obsažené v textu. Členové skupiny se musí v roli "učitele" vystřídat. Na závěr aktivity žáci ve skupině připraví shrnutí, které představí ostatním skupinám.

### **3. FÁZE - REFLEXE**

#### **4. SURVIVE**

Po uplynutí časové dotace na předešlou aktivitu učitel vymění žáky tak, aby utvořili nové skupinky. V nově utvořených skupinkách budou žáci tvořit myšlenkovou mapu na téma "SURVIVE", což bude pro žáky zároveň reflexí probíraného tématu.

#### **5. NAKRESLI OBRÁZEK**

Žáci jsou vyzváni, aby nakreslili místo, kde by, podle jejich názoru, bylo nejtěžší přežít, a popsali ho. V závěru hodiny vytvoří žáci galerii třídy, kde předvedou ostatním žákům své náměty.

## 6. REFLEXE ŽÁKŮ NA HODINY ROZŠÍŘENÉ O AKTIVITY RWCT

Na závěr své praxe jsem dala žákům krátký dotazník, který se týkal průběhu vyučovacích hodin a metod, které jsem v hodinách použila. Položila jsem žákům všech věkových skupin tyto otázky:

1. Co mi v hodinách vyhovovalo/ nevyhovovalo a proč?
2. Pamatuji si probranou látku?
3. Chtěl bych si nějakou aktivitu zopakovat a proč?

Většina žáků šesté třídy pozitivně hodnotili, že jsme nepsali testy, povídali jsme si a v hodinách jsme hráli hry. Učivo, které jsme společně probírali, si žáci zapamatovali. Žáci také pozitivně hodnotili, že při činnostech a aktivitách zvládli spolupracovat v klidu a navzájem se nerušili. Také pozitivně hodnotili změnu ve způsobu výuky.

1. *"Tyto hodiny se mi líbily, protože jsme se učili, ale přitom jsme si hráli."*  
*"Líbilo se mi, že jsme se něco naučili (spíš opakovali) a přitom jsme to brali hrou, a že nikdo neřval. Nelíbilo – ty hry bych nedávala tak často."*  
*"Tyto hodiny v angličtině se mi líbily, byly zajímavé a zpestřené různými hrami než ostatních hodinách."*
2. *"Pamatuji a to všechno jenom proto že je legrace a jsme se spolužáky."*
3. *"Asi ano protože to bylo procvičování a současně hra nebo soutěž."*  
*"Chtěla bych si zopakovat to, jak jsme se učili jeden druhého protože mě to bavilo a bylo to něco nového a jiného."*  
*"Já bych si asi žádnou hru nechtěla zopakovat ale vše co jsme tady dělaly se mi líbilo."*

I žáci sedmé třídy se k hodinám, které jsem učila, stavěli spíše pozitivně. Negativně hodnotili, že jsem mluvila anglicky rychleji než jejich paní učitelka a zpočátku jim moje mluva způsobovala problémy porozumět. Žáci mne upozornili na problém, že mi nerozumí, domluvila jsem se s nimi tedy, že pokud nebudou rozumět, přihlásí se a já jim všechny informace zopakuji. Brzy si na mou promluvu zvykli a tyto problémy se již neopakovaly.

1. *"Že jsme se učili gramatiku formou her to se mi na tom líbilo!"*  
*"Líbilo se mi že jsme nepracovali moc z učebnice. Nelíbilo se mi že mluvila moc rychle anglicky a moc jsem nerozuměla co říká."*  
*"Líbilo se mi hry které měli smysl a něco mi dali a také že když jsem něco nepochopila tak"*

*mi to vysvětlila. Tyto hodiny mě bavili více než jiné. Nelíbili se mi úkoly ale chápu že musely být."*

2. *"Moc né, ale protože na nás mluvila anglicky tak sem si zapamatoval jak se co řekne."*

3. *"Chtěla bych si zopakovat jednu práci se čtyřmi dopisy, protože jsme běhali po třídě a sbírali informace o lidech z dopisů."*

*"Nějaké hry bych si klidně zopakovala protože mám ráda hry a zajímavé projekty."*

*"čtení dopisů a odpovídání na otázky se mi líbilo bylo to ve skupinách a procvičily jsme si angličtinu."*

Žáci deváté třídy již dokázali svůj postoj k odučeným hodinám zhodnotit kriticky. Pozitivně hodnotili, že byly hodiny pestré a látku si z nich zapamatovali. Občas mi vytýkali, že jsem zvolila náročné texty, přesto je práce s texty zaujala a dozvěděli se něco nového. Žákům se nelíbilo, že mi občas nebylo rozumět, naopak se jim líbilo, že jsem se nad ně nepovyšovala a že jsem byla vtipná (podle jejich měřítek). Látku, kterou jsme společně probírali, si zapamatovali a rádi by si některé aktivity zopakovali.

1. *"Hodiny mi vyhovovaly, byly určitě volnější než jsme zvyklí. Což je možná zároveň trochu mínus, ale velké plus za konverzaci."*

*"Hodiny byly v pohodě. Zajímavá práce s texty. Dozvěděl jsem zase něco nového."*

*"Líbil se mi přirozený přístup paní praktikantky – i když je mladá, tak jsme k ní měli docela respekt. Nepovyšovala se nad náma a to je myslím velmi důležité! A také byla vtipná."*

2. *"Ano zapamatovala jsem si všechno co jsme se učili. Bud' je to mnou nebo i učitelkou, ale každopádně si pamatuji vše a z hodin to bylo dobře pochopitelné."*

3. *"Pohádka – bádání děje – poměrně zábava."*

*"Proč ne zopakovala bych si všechny hodiny znova. Bylo to pestré, ale nevěřím, že by to takto paní učitelka vydržela s náma celý rok."*

*"Něco ano protože mě to bavilo třeba jak jsme dělali ten strom s těmi zeměmi. Mám rád totiž zábavnou formu učení."*

## 7. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci s názvem *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka (RWCT in Teaching English)* jsem hledala cestu k zefektivnění výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy využitím programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Tuto možnost pro práci v hodinách anglického jazyka jsem si vybrala proto, že nabízí řadu efektivních vyučovacích metod, které využívají nejenom čtení, ale i psaní a ústního projevu. Předpokládala jsem, že aplikací metod RWCT do hodin anglického jazyka napomůžu tomu, aby byli žáci během vyučování aktivní, porozuměli daným textům a zaujali k němu kritické stanovisko.

V teoretické části mé diplomové práce jsem vysvětlila pojem kritické myšlení, představila program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho klíčový model E – U – R. Popsala jsem proces učení a myšlení v jednotlivých fázích modelu E – U – R a nastínila jsem vybrané metody, které program RWCT využívá. V praktické části jsem se pokusila teoretické poznatky uvést do praxe v průběhu souvislé pedagogické praxe. Svou souvislou praxi jsem vykonávala na Základní škole s rozšířenou výukou jazyků Františky Plamínkové v Praze 7. Před mou praxí žáci pracovali metodami RWCT pouze ojediněle, nikdy však se s těmito metodami nesečkali v hodinách anglického jazyka. Zajímalo mne tedy, jak žáci budou reagovat, jak budou spolupracovat a zda vůbec tento způsob výuky přijmou.

Mým cílem bylo vytvořit soubor deseti příprav na hodiny anglického jazyka tak, abych zachovala funkční model E – U – R. K dosažení svých cílů jsem využila metody, které program RWCT využívá. Při tvorbě a realizaci hodin jsem sledovala vlastní smysl výuky anglického jazyka, tedy naučit žáky nové gramatické jevy a přispět k jejich fixaci, pomoci jim při četbě, porozumění a analýze složitějších anglických textů a zároveň rozšiřovat jejich slovní zásobu. Každá mnou navržená lekce měla přinést takové metody, které by rozvíjely tvořivost u žáků a působily na jejich vnímání angličtiny jako celku, ve kterém má své důležité místo gramatika, slovní zásoba i literární a encyklopedické texty. Kromě volby metod jsem zohledňovala i výukové formy, prostor jsem dávala nejen individuálním, ale i kooperativním formám práce.

Navrhla jsem deset lekcí a čtyři z nich jsem převedla do praxe. Z hodnocení vedoucí praxe a zpětné vazby žáků vyplynulo, že lekce úspěšně naplnily třífázový výukový model. Mimo metod běžně využívaných programem RWCT jsem použila také

tvořivé aktivity (tvorba vlastního projektu, kresba obrázku, diktát v pohybu), které byly účelně využity. Kriticky však musím konstatovat, že hodiny stále nabízely prostor pro zlepšení, velkou rezervu jsem měla v pokládání otázek. Výběr některých textů, které jsem v hodinách použila, byl také podroben kritice. Vedoucí mé praxe kritizovala zejména jejich náročnost. Domnívám se, že k tomu došlo mojí nezkušeností s výukou a chutí učit děti jiným způsobem.

Během týdne náslechnů jsem vyzorovala, že značným nedostatkem výuky cizího jazyka je přílišná práce s učebnicí a pracovním sešitem. Tato forma práce vyplňuje větší část vyučovací hodiny. Uvědomuji si, že výuka gramatických jevů je nezbytná pro znalost jakéhokoli jazyka, ale podle mého názoru by se v hodinách cizího jazyka mělo mnohem více prostoru věnovat běžné konverzaci, aby si žáci osvojili dovednost pohotově reagovat a komunikovat v anglickém jazyce. Nedostatečná komunikace v hodinách vede k tomu, že ve chvíli, kdy se setkají s mluvenou angličtinou mimo vyučovací hodiny, mnozí raději mlčí nebo řeknou, že nerozumí. S tímto jevem jsem se sama potýkala během školní docházky v případě, že mě na ulici oslovil cizinec nějakým dotazem. Bylo mi velmi nepříjemné, že jsem nedokázala odpovědět na jednoduchou otázku, protože jsem byla přesvědčená, že mi cizinec neporozumí, pokud nepoužiji gramaticky správnou větu. Ve chvíli, kdy jsem měla promluvit, se mi nevybavovala slovíčka a já jsem nedokázala reagovat. Z tohoto důvodu mne využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nadchlo, protože vede žáky k tomu, aby bez zábran komunikovali a vyjadřovali svůj názor, ztráceli ostych a získávali jistotu, že zvládnou běžnou komunikaci. Z výsledků praktické části jsem došla k názoru, že lze efektivně a užitečně využívat metod a celého programu RWCT v hodinách anglického jazyka na základní škole. Nabízí se zde další cesta pro práci, její zefektivnění a zavedení do praxe.

## RESUMÉ

Diplomová práce *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka* pojednává o možnostech využití aktivizujících metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení při výuce anglického jazyka.

V první kapitole diplomová práce představuje moderní výukové metody, vysvětluje pojem kritické myšlení, poukazuje na využití kritického myšlení ve výuce a představuje samotný program RWCT. Druhá kapitola představuje model E – U – R a jeho jednotlivé fáze – evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi. Třetí kapitola představuje vybrané edukační metody využívané programem RWCT.

Čtvrtá kapitola otevírá praktickou část práce, představuje stanovené cíle, které jsem zvolila pro zefektivnění výuky hodin anglického jazyka. Kapitola pátá předkládá jednotlivé přípravy na hodiny, čtyři z nich také s vlastní reflexí. Kapitola šestá uzavírá praktickou část diplomové práce a představuje zpětnou vazbu od žáků.

## SUMMARY

The diploma thesis called *RWCT in Teaching English* discusses the possibilities of utilization of activating methods of the Reading and Writing for Critical Thinking programme and its improvement.

The first chapter introduces modern methods of education, explains the term critical thinking, refers to the utilization of the critical thinking during the classes and introduces the Reading and Writing for Critical Thinking programme itself. The second chapter presents the E – R - R three-stage learning cycle and its particular phases – evocation, realisation of meaning and reflection. The third chapter brings in the selected educational methods used by the RWCT programme.

The fourth chapter opens the practical part of the thesis. The chapter presents the established aims and competences which selected to make the teaching of English language more efficient. The fifth chapter introduces particular lesson plans, including in-depth reflection for four of these lessons. The sixth chapter concludes the practical part of the diploma thesis and presents the views and feedback of the pupils.

## **BIBLIOGRAFIE**

### PRIMÁRNÍ ZDROJE

- BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: PORTÁL, 1998, ISBN 80-7178-216-5
- FISCHER, R., *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000, 1. vyd. ISBN 80-85783-28-2
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 1997. 178 s. ISBN 978-8085783-73-5
- HARTL, P., *Concert of the Season, A Dozen Czech Stories for Children*. Praha: Claret, 1993. 60 s. (str. 47 – 51) ISBN 80-901597-1-0
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007  
ISBN 978-80-87000-07-6  
volně dostupná z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence?highlightWords=kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9+kompetence>>
- KLOOSTER, D., What is Critical Thinking? *Thinking classroom*, vol. 2, num. 2, 2001 pp. 36 – 40
- KLOOSER D., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Deset let RWCT očima našich zahraničních lektorů*. Kritické listy, roč. 7, 2007, č. 4. s. 42–43. ISSN 1214-5823
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. aj., *Výchova ke kritickému myšlení. Teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R. *Kritické listy* 2006a, sv. 22., str. 54 – 55, ISSN 1214-5823
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., Co je E – U – R (Podrobněji k Evokaci). *Kritické listy* 2006b, sv. 22., str. 56 – 58. ISSN 1214-5823
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R (Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací). *Kritické listy* 2006c, sv. 23., str. 57 – 59. ISSN 1214-5823
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Co je E – U – R (Podrobněji k fázi Reflexe). *Kritické listy* 2006d, sv. 24., str. 67 – 69. ISSN 1214-5823
- KOŠŤÁLOVÁ, H. Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami. *Kritické listy* 2007, sv. 25., str. 53 – 55
- KOTRBA Tomáš, LACINA Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s., ISBN 978-80-87029-12-1
- LUKÁŠOVÁ, Jana. *Možnosti nástrojů RWCT pro výuku teoretické složky výtvarné výchovy*. 2012 [cit. 2013-06-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Libor Kyncl., volně dostupná z <[http://is.muni.cz/th/218131/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/218131/ff_m/)>
- MAŇÁK, J. A KOL. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PdF MU, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno, PAIDO, 2003. 219 s. ISBN 80-7135-039-5
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-978-X
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007)*, Praha: VÚP, 2007, volně dostupný z: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>
- RUTOVÁ, N. a kol. (ed.) *Učím s radostí*. 1. vyd. Praha: Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.



STEELE, J. L., aj., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je to kritické myšlení.* Praha: Kritické myšlení, 1997a. 38 s.

STEELE, J. L., aj., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení.* Praha: Kritické myšlení, 1997b.

STEELE, J. L., aj., *Kritické myšlení napříč osnovami.* Praha: PAU, 1997c

STEELE, J. L., aj., *Rozvíjení kritického myšlení.* Praha: PAU, 1997d

STEELE, J. L., aj., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení.* Praha: Kritické myšlení, 2007a.

STEELE, J. L., aj., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech.* Praha: Kritické myšlení, 2007b.

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

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

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

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

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole.* Praha: PdF UK, 2007. 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3

URBANOVSKÁ, Eva. Úroveň kritického myšlení vysokoškolských studentů. In *Člověk, výchova, školství, společnost, vzdělání.* (Sborník z mezinárodní konference.) Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 25 –32. ISBN 9788071949923.

## SEKUNDÁRNÍ ZDROJE

BERÁNKOVÁ, T. *Uplatňování metod kritického myšlení ve výuce biologie.* 2009. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. [cit. 2013-06-05] Vedoucí práce: Věra Čížková

BONO DE, E., *De Bono's thinking course.* London: British broadcasting corporation, 1987

COSTA, A., *Teaching for Intelligent Behaviour.* Sacramento: California State University, 1988

DEWEY, J., *Education and Democracy.* New York, Macmillan, 1916

FREIRE, P., *Pedagogy of the Oppressed.* New York, Academic Press, 1972

FRENCH, J. N., RHODER, C., *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice.* Published by Joyce N. French and Carol Rhoder. 1992. ISBN 0-8240-4843-1

GAVORA, P., Kritické myslenie v škole, *Pedagogická revue*, 1995, čl. 1 – 2

KOŠŤÁLOVÁ, H. Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32–36. ISSN 1214-5823

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIČIENKA, M. Reality show v kostce. *Kritické listy* jaro 2006a, sv. 22., str. 38 - 41, ISSN 1214-5823

KUBOVÁ, V. *Aplikace vybraných metod RWCT v literární výchově jakožto součásti výchovy estetické.* 2012. [cit. 2013-06-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Libor Kyncl., Dostupné z <[http://is.muni.cz/th/262087/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/262087/ff_m/)>

LEŽÁKOVÁ, D., BÍNA, D., *Komunikační kompetence v literární výchově.* České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská universita. 2006. ISBN 8070409355, s. 54

NICKERSON, R. S. *Reflection on Reasoning*. Published by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey. 1986. ISBN 0-89859-762-5

PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 418 s. ISBN 80-7178-127-4

PEARSON, P. D., HANSEN, J., GORDON, C. The effects of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, II, 1979, pp. 201-209

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J.. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X

VAUGHAN, J. L., ESTES, T. H. *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1986, pp. 136 – 141.

YVGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, Praha: PORTÁL, 2004 ISBN 80-7178-943-7

WILE, J. M., *Literacy Lesson in Democracy Education*. *Social Studies* , roč. 91, 2000, č. 4. s. 170-177.

### **Internetové zdroje**

Defining Critical Thinking [online].

Publikováno 2011 [cit. 2013-06-01]

<<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766#top>>

ARCHIV ČT: Koukolík: Hádala se duše s tělem (5/13): Sedm strmých hor [online].

Publikováno 2011 [cit. 2013-06-04]

<<http://www.ceskatelevize.cz/porady/880434-hadala-se-duse-s-telem/297327273540005-sedm-strmych-hor/>>

Kritické myšlení. Kdo jsme [online.]

Vystaveno: 23. 1. 2001 [cit. 2013-06-04]

<[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php#puv](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php#puv)>

Kritické myšlení. "The Reading and Writing for Critical Thinking" program. [online]

Vystaveno: 23.01.2001 [cit. 2013-06-05]

<[http://www.kritickemysleni.cz/english\\_details.php](http://www.kritickemysleni.cz/english_details.php)>

PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Beata Kynclová, lektor, kouč, mentor [online].

Vystaveno: 2010 [cit. 2013-06-05]

<<http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/alfa-box.html>>

TUPÝ, J. Proč měnit vzdělávání [online].

Publikován: 14. 11. 2006 [cit. 2013-03-15]

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1001/PROC-MENIT-VZDELAVANI.html/>>

Prague Post, s.r.o.: Pavel Hartl: Jailed Boy Scout Lives Happily Ever After. [online]

Posted: February 09, 1994 [cit. 2013-06-03]

<<http://www.praguepost.com/archivescontent/16498-pavel-hartl-jailed-boy-scout-lives-happily-ever-after.html>>

Kritické myšlení. KOŠŤÁLOVÁ, H.: O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie STEELOVÁ. [online]

Vystaveno: 23. 1. 2001 [cit. 2013-06-05]

<[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9\\_trifazovy](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy)>

Respekt neboli. RUTOVÁ, Nina. **Dvojitý zápisník** (Podvojný deník) [online].  
Vystaveno: duben 2010a [cit. 2013-06-03]  
<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>>

Respekt neboli. RUTOVÁ, Nina. **INSERT** [online].  
Vystaveno: duben 2010b [cit. 2013-06-03]  
<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>>

Respekt neboli. RUTOVÁ, Nina. **Řízené čtení** [online].  
Vystaveno: duben 2010c [cit. 2013-06-03]  
<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>>

Respekt neboli. RUTOVÁ, Nina. **Skládkové učení** [online].  
Vystaveno: duben 2010d [cit. 2013-06-03]  
<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>>

Respekt neboli. RUTOVÁ, Nina. **Volné psaní** [online].  
Vystaveno: duben 2010e [cit. 2013-06-03]  
<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>>

Metodický portál RVP. [online].  
Vystaveno: asi 2007 [cit. 2013-06-03]  
<<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2966/priloha1.pdf>>

### **Další zdroje**

Přednášky kurzu Kritické myšlení na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích, 2009,  
lektorka: Mgr. Jiřina STANG

Soukromá korespondence – I. Nevyhoštěná a H. Košťálová

### **Obrázky - přílohy**

**Obrázek č. 1** - <http://fineartamerica.com/featured/maasai-beauty-michele-burgess.html>  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 2** - <http://www.shadowsof africa.com/blog/maasai-tribe.html>  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 3** - <http://www.veoverde.com/2009/02/pueblos-primitivos-actuales-los-inuit/>  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 4** - [http://www.educapoles.org/multimedia/picture\\_gallery\\_detail/arctic\\_people/2/](http://www.educapoles.org/multimedia/picture_gallery_detail/arctic_people/2/)  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 5** - [http://www.123rf.com/photo\\_6888723\\_ohsweken-ontario-canada-july-27-2008-a-young-grass-dancerperforms-during-the-grand-river-champion-of.html](http://www.123rf.com/photo_6888723_ohsweken-ontario-canada-july-27-2008-a-young-grass-dancerperforms-during-the-grand-river-champion-of.html)  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 6** – [http://www.123rf.com/photo\\_6801796\\_portrait-of-an-indian-in-traditional-costume-wearing-eagle-feathers-coyote-fur-and-beads.html](http://www.123rf.com/photo_6801796_portrait-of-an-indian-in-traditional-costume-wearing-eagle-feathers-coyote-fur-and-beads.html)  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 7** – <http://fklebe.wordpress.com/2010/04/19/australian-aborigines/>  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

**Obrázek č. 8** - [http://www.voyagesphotosmanu.com/aborigines\\_australien.html](http://www.voyagesphotosmanu.com/aborigines_australien.html)  
v hodině AJ použito dne 12. 3. 2013; [cit. 2013-05-18]

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha č. 1 – Dotaz ohledně programu RWCT (soukromá korespondence)
- Příloha č. 2 - Příklad pro jednoduché propojení cíle vyučovací hodiny s evokační otázkou
- Příloha č. 3 – Tabulka navržených metod pro model E – U – R
- Příloha č. 4 – Pracovní list – Alfa box
- Příloha č. 5 – Pracovní list – I.N.S.E.R.T.
- Příloha č. 6 – Pracovní list – Pětílístek
- Příloha č. 7 – Pracovní list – Podvojný deník (zmenšený model)
- Příloha č. 8 – Příběh s klíčovými slovy (teacher, playground, flood, ferry)
- Příloha č. 9 – About Pavel Hartl's book Concert of the Season
- Příloha č. 10 – Text povídky "The School Exhibition " rozdělený na pět částí
- Příloha č. 11 – Otázky k textu The School Exhibition
- Příloha č. 12 – Pokračování příběhu "The School Exhibition" (volné psaní žáků)
- Příloha č. 13 – Stručné informace o autorovi
- Příloha č. 14 – Stručné informace o ilustrátorech
- Příloha č. 15 – Druhá část povídky "The School Exhibition"
- Příloha č. 16 – Žákovské ukázky podvojného deníku
- Příloha č. 17 – Dopis spolužákovi (názor na přečtenou povídku)
- Příloha č. 18 – Pětílístek – Los Angeles
- Příloha č. 19 – Dopisy od kamarádů (texty k aktivitě Diktát v pohybu)
- Příloha č. 20 – Pracovní list – Diktát v pohybu (zmenšený model)
- Příloha č. 21 – Pracovní list – Diktát v pohybu (práce žáků)
- Příloha č. 22 – Dopis spolužákovi – Pozdrav z města
- Příloha č. 23 – Obrázky domorodců
- Příloha č. 24 – Pojmy (z textů o domorodcích)
- Příloha č. 25 – Texty o domorodcích – Australian Aborigines, Maasai, Eskimos, Native Americans
- Příloha č. 26 – Domorodci – volné psaní
- Příloha č. 27 – Pětílístek - Aborigines

## **Příloha č. 1 – Dotaz ohledně programu RWCT**

24. 4. 2013

Dobrý den paní Košťálová,

[...] Ráda bych se Vás zeptala, jestli všechny metody, které program RWCT využívá, byly vytvořeny speciálně pro tento program či jestli program využívá i metody, které se využívaly ještě před vznikem programu. [...]

Iveta Nevyhoštěná

25. 4. 2013

Dobrý den,

program RWCT je sestaven z nejrůznějších metod a postupů vyvinutých pedagogy pro lepší učení žáků. Autoři programu vybírali tzv. evidence based metody - tedy takové, které mají výzkumem potvrzenou účinnost. Např. metoda "reciprocal teaching" = učíme se navzájem, patří podle syntézy metaanalýz (J. Hattie - Visible learning) mezi nejúčinnější. [...]

S pozdravem, Hana Košťálová

## **Příloha č. 2 - Příklad pro jednoduché propojení cíle vyučovací hodiny s evokační otázkou**

V úvodu vyučovací jednotky se žáci seznámí s tématem hodiny, kterým je cestování po USA, konkrétně Los Angeles. V této chvíli je možné položit vhodnou otázku pro evokační aktivitu, např. brainstorming: *Proč si myslíte, že Los Angeles je slavné město?, Uveďte více různých důvodů, proč je toto město vyhledáváno turisty., Zažili jste někdy situaci, kdy jste byli středem pozornosti? Jak se podle vás cítí lidé, kteří jsou pod neustálým dohledem médií i společnosti?* V evokačních otázkách je důležité přímo se obracet na žáky. Před položením otázky je absolutně nutné uvědomit si, co je cílem vyučovací hodiny. Cílem hodiny není "cestování", tudíž otázka nesmí znít: *Co víte nebo si myslíte, že víte, o cestování v USA?* Pokud otázka nebude zaměřena na konkrétní věc, může se velice jednoduše stát, že žáci budou široce evokovat a že se evokace vůbec nedotkne látky, která je cílem pro danou hodinu, v tomto případě Los Angeles. Zároveň žáci mohou pocítit zklamání, když se v další fázi výuky, tedy v uvědomění si významu informací, bude mluvit o Los Angeles, na které při evokaci vůbec nepomysleli. Pro fázi evokace je příznačné, že vyučující spíše do výuky nezasahuje, nanejvýš dodá další instrukce, většinou organizační, či nějakou další otázkou naváže na informace, které již žáci zmínili.

**Příloha č. 3 – Tabulka navržených metod pro model E – U – R (Steele, 2007a:54)**

TABULKA METOD ROZČLENĚNÝCH DO RÁMCE E – U – R		
<b>EVOKACE</b> Brainstorming (individuální, párový, skupinový) Volné psaní Klíčová slova Zpřeházené věty Myšlenkové mapy Kostka Analýza věcných rysů Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram	<b>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</b> Systém značek I. N. S. E. R. T. Řízené čtení Podvojný deník Interaktivní výklad Učíme se navzájem	<b>REFLEXE</b> Brainstorming ve dvojicích – shrnutí ve dvojicích Skupinový brainstorming – shrnutí ve skupině Tabulka I. N. S. E. R. T. Klíčová slova – ověření původních předpokladů Zpřeházené věty – ověření původních předpokladů Myšlenkové mapy – ověření původní koncepce Volné psaní Podvojný deník – ověření původního konceptu Pěttilístek Kostka Třídílný zápisník Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram Poslední slovo patří mně Záznamy z učení

**Příloha č. 4 – Tabulka pro metodu Alfa box**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>
<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>
<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>
<b>Y</b>	<b>Z</b>				

**Příloha č. 5 – Tabulka pro metodu I.N.S.E.R.T.**

✓	Udělej fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jsi věděl/a nebo sis myslel/a, že víš.
-	Udělej minus, jestliže je informace, kterou čteš, v rozporu s tím, co víš. Tímto znaménkem můžeš označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělej plus, jestliže informace, kterou se dozvíš, je pro tebe nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělej otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíš, která tě mate nebo o které by ses chtěl/a dozvědět více.

Zdroj: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert> [online], [cit. 2013-06-05]

**Příloha č. 6 – Schéma pětílístku**

1. <b>Název</b> (obvykle pod jméno)	_____
2. <b>Popis</b> (jaký/á je? – 2 adj.)	_____
3. <b>Co dělá?</b> (3 slovesa)	_____
4. <b>Věta o čtyřech slovech.</b>	_____
5. <b>Opětná formulace tématu</b> (synonymum)	_____

**Příloha č. 7 – Pracovní list pro podvojný deník (zmenšený model)**

Dozvěděl/a jsem se	Napadlo mě k tomu

*Toto je pouze zmenšený náhled, jak by pracovní list měl vypadat. Učitel si velikost přizpůsobí minimálnímu množství informací, které si žáci mají zapsat. (velikost možná A5 či A4)*

**Příloha č. 8 – Příběh s klíčovými slovy (teacher, playground, flood, ferry)**

3 doll teachers were ~~on~~<sup>an</sup> ferry.

They were ~~escape~~ escaping from the doll children. They are very windy!

Finally the 3 teachers found a place ~~with~~ without any doll children. ~~The~~ The flood had washed all of them in the playground.

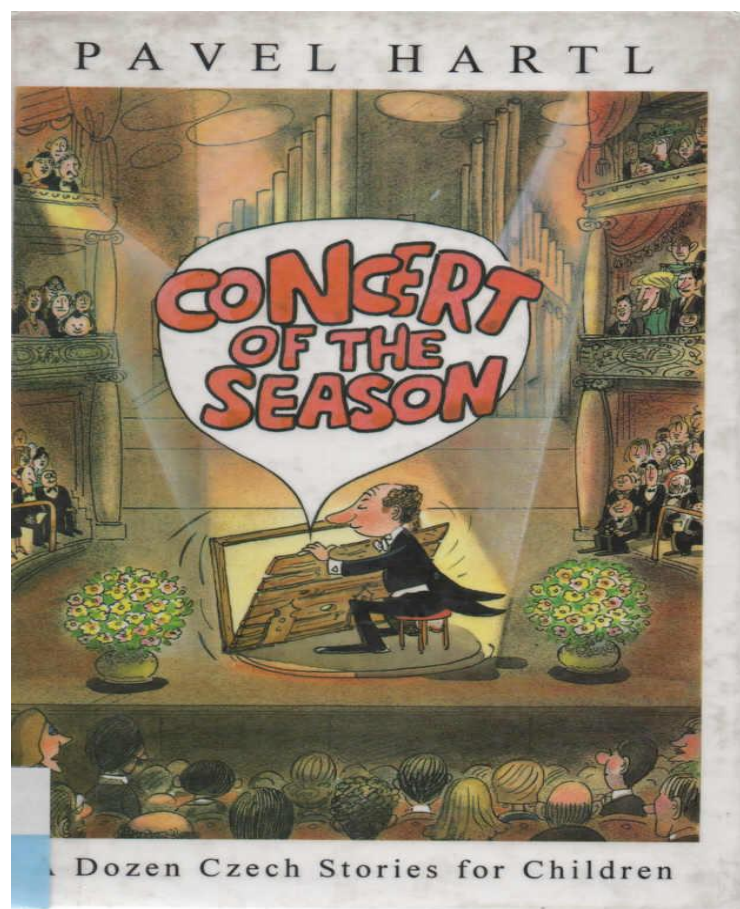
~~At~~ After the teachers had beautiful holidays.

In a ~~fast~~<sup>near</sup> future mankind will be able to travel in space using spaceships.  
It will be so easy than taking a ferry today ~~that~~<sup>but</sup> without the flood risk.  
However space is a dangerous place if your pilots think they are in a playground.  
So good teachers will be always necessary in schools.

### Příloha č. 9 – About Pavel Hartl's book Concert of the Season

The book of a dozen original fairy tales for children – Concert of the Season by Pavel Hartl published in the 1990s. It is illustrated by seven Czech artists, including political cartoonist Vladimír Jiránek, film animator Paul Fierlinger and the applied-arts academicians Jan and Lída Brychta.

(převzato z <http://www.praguepost.com/archivescontent/16498-pavel-hartl-jailed-boy-scout-lives-happily-ever-after.html>)





**Příloha č. 10** – text povídky "The School Exhibition " rozdělený na pět částí  
*Pavel Hartl – Concert of the season*

1. On Friday afternoon it began to rain. It rained on Saturday, it rained on Sunday, and on Monday morning the whole school playground was under water.  
"Oh no!" said the school porter. "What a thing to happen! And the new teacher starts today!" He went to the basement to get a bucket and began scooping up the water into the ditch.
2. "It's a shame that it's stopped raining. Just a bit longer and the water would have flooded into the school building and it would've got into the chimney. Then we'd have time off school," said Hugo, a pupil. He wasn't very good at maths and physics, but he could draw quite nicely, he could sing and think up unbelievable stories.  
"That's nonsense," said Arnold, who was brilliant at maths and physics, but he couldn't sing in tune and could never think up any interesting stories. "In order for the water to get up the chimney, the water flooding the surface would have to get to a height of..., just a moment," he said and he began to tap something out on his calculator.
3. Before he had time to finish his calculations, Veronica's voice could be heard, "You and your ideas, Hugo. Water in the chimney? I can't think of anything worse than water in the chimney. Don't you realize what soot does to clothes?" She looked at her white skirt in horror.  
Meanwhile, a band of teachers had gathered outside with the headmaster, near the school playground. "Look at this! How are we going to teach?" "What are we going to do?" cried the teachers.
4. "Excuse me," said the new teacher. She took off her shoes, held her skirt up with one hand, held her handbag with the other so that it wouldn't slip off her shoulder, and then she headed for the school entrance, wading through the water. "It could stay like this forever, at least dirt and dust wouldn't get in," she said over her shoulder, and disappeared into the school corridors. The only sign of her were her wet footsteps on the floor tiles.
5. The stunned porter dropped the bucket he was holding and it splashed into the water and disappeared beneath the surface. Before the teachers had decided whether they were going to follow her examples or not, Hugo took the wooden school gate off its hinges and started using it as a raft to ferry people across. First the headmaster, then the teachers, and finally the children.

## Příloha č. 11 – Otázky k textu The School Exhibition

### 1. odstavec

- Jak se podle vás cítily děti, když bylo zatopené hřiště.  
**In your opinion how did the children feel when the playground was under the water?**
- Myslíte si, že děti měly dobrou náladu?  
**Do you think that the children were happy (good humour)?**

*How will the story continue, what do you think?*

### 2. odstavec

- Proč si Hugo přál, aby voda školu zaplavila?  
**Why did Hugo wish that the water should flood the school?**
- Myslíte si, že voda způsobila ve škole nějaké škody?  
**Do you think that the water caused some damage in the school?**
- Zažili jste vy někdy povodně? Jestli ano, jaké jste při tom měli pocity?  
**Have you ever experienced the flood? If yes, what did you feel?**

*How will the story continue, what do you think?*

### 3. odstavec

- Byla podle vašeho názoru Veronika nesobecká? Proč ano, proč ne?  
**In your opinion, was Veronica unselfish? Why yes, why not?**
- Už jste se ve vašem životě setkali s někým, kdo myslel pouze na sebe? Uveďte příklad.  
**Have you ever met somebody in your life who was thinking only about him/herself? Present an example.**
- Jak reagovali učitelé v povídce a jak by, podle vašeho názoru, reagovali učitelé z vaší školy?  
**How did the teachers react in the story and how would the teachers of your school react in your opinion?**

*How will the story continue, what do you think?*

### 4. odstavec

- Myslíte si, že učitelka projevila odvahu, když se vydala přes zatopené hřiště bosá do školy? Zdůvodni.  
**Do you think that the teacher was brave when she crossed the flooded playground without shoes? Tell your reasons.**

*How will the story continue, what do you think?*

### 5. odstavec

- Proč Hugo zvolil dané pořadí, které zvolil pro převoz všech přítomných?  
**Why did Hugo choose the order which he chose to ferry all the people?**
- Na co Hugo podle vašeho názoru myslel?  
**In your opinion, what was Hugo thinking about?**
- Proč se asi chtěli všichni dospělí dostat do školní budovy?  
**Why did the adults want to get into the school building?**

*How will the story continue, what do you think?*

Po přečtení úryvku textu


- Do stories written in English have a meaning? If so/not state an opinion.
- In your opinion why did Pavel Hartl write those children stories?
- Would you like to finish the story/the book and why?
- In your opinion is it possible to read the book and to understand it without any knowledge of vocabulary or any grammar and why?
- Do you think books have a meaning for the development of a human personality and why?

**Příloha č. 12** – Pokračování příběhu "The School Exhibition" (volné psaní žáků)

Finally, when they got to school, the ~~two~~  
in their car. He was playing now ~~the~~ the dinner.  
They has ~~not~~ never seen this car ~~before~~ before.

In the school, Arthur found that the  
new teacher isn't a teacher.  
She ~~was~~ was a ~~real~~ witch. She ~~was~~ wanted to  
find a black treasure.  
This treasure ~~was~~ hidden in the ~~dark~~ ~~night~~.

**Příloha č. 13** – Stručné informace o autorovi



**PAVEL HARTL**\*Prague (1934),  
psychologist, Associate Professor at  
Charles University in Prague (1991);  
lectures at universities and presentations at international events  
in Europe and North America. The Dictionary of Psychology, textbooks,  
professional articles; series for children's magazines, children's stories  
for the Czech Radio etc.



### Jan Brychta

\*Mladá Boleslav (1928); the Graphic School, the Academy of Applied Arts. Graphic designer, painter, illustrator; cartoon films - the Grand Prix (Tours, Oberhausen, San Sebastian, Teheran). Children's programmes for BBC TV. Studio in London. ←

GALLERY of the 7

### Lída Brychta

\*Dolní Kralovice (bottom of a lake today); the Graphic School, the Academy of Applied Arts. Illustrations, graphics for television, typography, design, ceramics. Shows and exhibitions (paintings), e.g. in England, Germany, USA, Brazil. →



### Věra Faltová

\*Prague; the Academy of Applied Arts. Illustrations (some 50 book titles), cartoon series and films for television. Illustrations in textbooks. Author of popular cartoon figures, a little dog called Barbánek, and a tom-cat called Vavřinec. ↓



### Paul Fierlinger

\*Japan (1936); Bechyně School of Applied Arts. Gag cartoons under the pen name of Pavel Fala, Czechoslovakia's first independent producer of animated films (the 60s). Runs his own studio in Philadelphia. Many prizes for animation. ←



### Vladimír Jiránek

\*Hradec Králové (1938); Journalism at Charles University. Six books of gag cartoons, book illustrations; political caricature for daily papers, cartoon films, children's films for TV, author of popular figures of two rabbits living in a hat. →



### Karel Nepraš

\*Prague (1932); sculptor, Professor, Academy of Arts (1991). Exhibitions: Buenos Aires, Vienna, Paris, Den Haag, Barcelona, Antwerp, Rome, New York, Michigan, Copenhagen, New Zealand. Graphics, illustrations in books and periodicals. ↓



### Dalibor Vlach

\*Prague (1952); graphic schools with specialisation in reproduction graphics and polygraphy. Arts editor. Illustrations in majority of Czech periodicals, children's series; designer and author of wooden toys. ←



During the morning, the porter managed to get hold of some tall fishing wellies. He tried to lift up the grating above the drain with a wire, but the water didn't seem to want to flow away. He stood there, fiddling around with the wire and shook his head in irritation.

During the big break Hugo changed into his shorts and waded over to the porter. He felt for the drain with his foot, held his nose and dived under the surface. After a while the porter's bucket began to fill up.

Hugo found a number of things blocking the drain: a pencil-sharpener, a set-square, a compass, a cog-wheel from a clock, a bicycle bell, an ancient ink-pot, a little rear-view mirror from a scooter, a powder-compact, a pen-holder with a rusty pen, a number of marbles, both glass and ceramic, a brass nut, a ring with a red stone, an earring, a whistle, a buckle from a school bag and another little bell.

But still the surface of the water did not go down.

"There must be something else there," said the porter and Hugo went back down beneath the surface, as deep as he could. He stayed under the water for so long that the porter

was about to call for help. But then Hugo reappeared. He was holding something in his hand.

“Let’s see,” said the porter and Hugo handed him a large school rubber stamp. It was round and so big that it had completely blocked the entire entrance to the drain.

Before you could say “Jack Robinson” the water had vanished. The only signs that there had been a flood were the fisherman’s boots, the bucket and a drenched Hugo.

“What about all these things?” asked the porter when the headmaster came to have a look at the finds.

“Everything has to be given back to their owners,” said the headmaster severely.

That afternoon there was no teaching. The teachers were discussing how to go about finding the owners of the various objects. The finds were lying on the conference table in the staff room. The teachers were rolling the marbles about, ringing the two bells, sharpening their pencils with the pencil-sharpener and the new teacher was powdering her nose with the compact. In the end they decided that the only way to give the things back was to make an exhibition of them.

They called a meeting for the parents and friends of the school. The committee members agreed and also thought it would be a good idea to hold a tombola.

When Hugo’s parents came to the school, they stopped at the exhibition.

“Look, dear, see that nice whistle? I got that from you when I was in the fourth form,” said Hugo’s father.

“And look at that, Dad,” said Hugo’s mother, “see that ring from the fair? With the red stone? You gave me that when I was in the upper fourth. I’ve been looking for it everywhere.” They looked at each other and smiled but didn’t tell anyone about it. They just took each other’s hand

and looked at the exhibits in silence for a while longer, just like all the other parents.

“Why is that rubber stamp here?” asked Veronica’s dad.

“It belongs to the headmaster,” said her mum.

“Oh no, it belongs to the cat,” said the porter, who was standing on the other side, cleaning the glass case. “But she won’t come and get it, she’s gone off somewhere.”

“How come it belongs to a cat?” asked the parents in surprise. “What would a cat want a rubber stamp for?”

“To play with,” said the porter. “She plays with it like she would with a ball of string or a little rubber ball. Unless it falls into the drain like it did the other day.”

“Is it really fitting that a cat should play with a rubber stamp?” said Arnold’s dad.

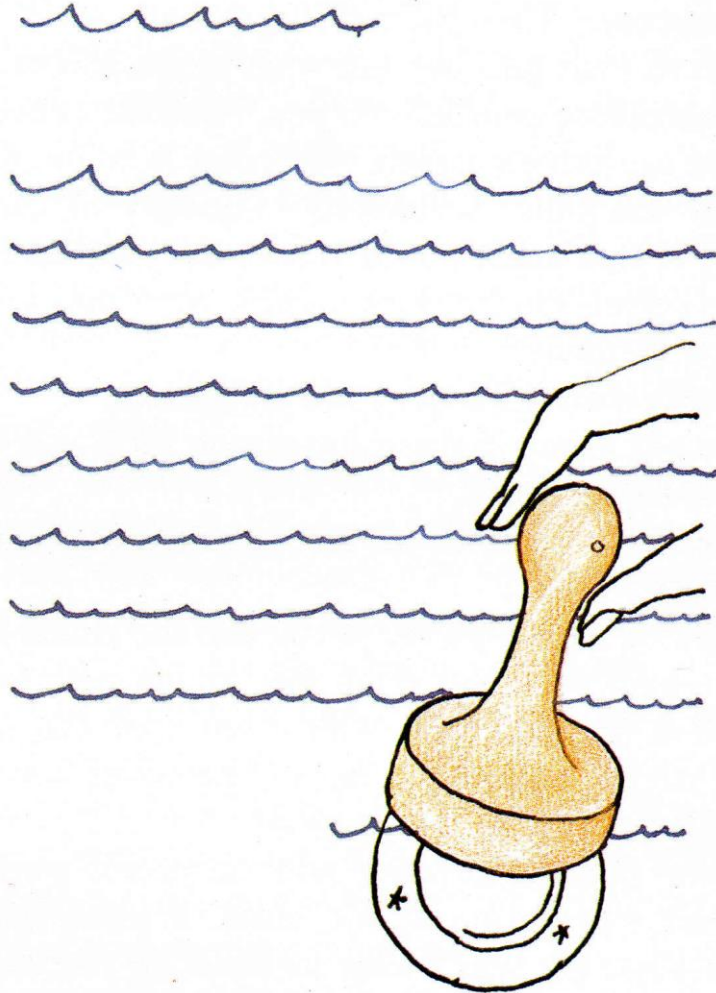
“I don’t know about that,” said the porter. “The headmaster said that he didn’t want bad marks or rubber stamps in his school anymore. He said they might be good for cats but they certainly weren’t good for children. So I did what he wanted. I gave the cat bad marks and the rubber stamp.”

“Ah, yes,” said the parents, “that’s why our children have such a fun time at school. Only good marks at the end of term. We wouldn’t have minded going to a school like that.” But, since they were too old for school, they went to the tombola instead. Each object from the exhibition case had its number. The school porter put all the bits of paper with their numbers into a hat, Veronica’s eyes were blind-folded and the tombola began.

The parents were waiting in anticipation to see what they would win. Hugo’s dad won the whistle and Hugo’s mum won the ring with the red stone and all the other parents won something, too. Everyone was happy. Never before there had been a meeting of the school friends like that. In the

evening, you could hear the sound of a whistle coming from the windows of Hugo's house.

Next Monday, when the new teacher came in through the school gates, she called out to the porter, "No ferrying to-



day? I really liked that part. I thought it was the custom here every Monday to get a ferry across the playground."

The school porter was at a loss for words. He dropped his bucket and it crashed its way down to the basement. He stood there, dumbfounded, for quite some time after the teacher had crossed the playground and had gone into the school building, dressed in her red swimsuit.



Příloha č. 16 – Žákovské ukázky podvojného deníku

Dozvěděl/a jsem se	Napadlo mě k tomu <span style="float: right;">Kumi</span>
<p>AND shook his head in irritation held his nose and dive under the surface. He stayed under water for so long That afternoon there was no <del>teaching</del> teaching The teachers were rolling the marbles it belongs to cat. he didn't want bad marks anymore See what they would win (parents) No terrying today? I really liked that part. the teacher dressed in her red swim suit</p>	<p>Why? It can be funny. But Hugo is a child How long? I can do it for 2 minutes Yes!!! I want to go home too Like children It is a cats play or what Where is that school? Why not children? Funny new teacher. good joke! that is cool! Hope she has a nice body! 😊</p>

Dozvěděl/a jsem se	Napadlo mě k tomu <span style="float: right;">Bobino</span>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... the water didn't seem to want to flow away</li> <li>• ... shook his head with in irritation.</li> <li>• ... the porters bucket began to fill up.</li> <li>• Hugo found ... a powder-compact, ... a ring with red stone, an earring ...</li> <li>• He stayed under water for so long that the porter was about to call for help.</li> <li>• Before you could say "Jack Robinson"?</li> <li>• Everything has to be given back to their owners.</li> <li>• That afternoon there was no teaching. (= no school)</li> <li>• The teachers <del>was</del> were rolling the marbles...</li> <li>• ... the only way to give the things back was to make an exhibition of them.</li> <li>• ... good idea to hold a tombola.</li> <li>• They looked at each other and smiled...</li> <li>• How come it belongs to cat?</li> <li>• ... he didn't want bad marks ...</li> <li>• Everyone was happy.</li> <li>• She came dressed in her red swim suit. (the new teacher)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We will not have P.E. (Hura)</li> <li>• I would also be angry.</li> <li>• With what?</li> <li>• It was a girl who lost it.</li> <li>• Wow. Who would I call in my school? Miss Macakova!</li> <li>• Why "Jack Robinson"? We say "dáv nez bys red švec"</li> <li>• Who is it really?</li> <li>• I WANT THE SAME!!!!</li> <li>• Oh my god! Why marbles?</li> <li>• There is it. The real exhibition!</li> <li>• We have the same world. ☺</li> <li>• That's so romantic.</li> <li>• Isn't it something important?</li> <li>• Call that director to our school too!</li> <li>• I would be happy too. 😊</li> <li>• She is cool!</li> </ul>

Příloha č. 17 – Dopis spolužákovi (názor na přečtenou povídku)

HELLO PETRA,  
I'M SO HAPPY THAT YOU CAME TO SCHOOL  
TODAY BECAUSE WE READ THE OTHER  
PART OF THE STORY.  
AS YOU KNOW, HUGO WENT TO PLAYGROUND  
AND DIVED IN THE WATER. I WOULD BE  
A LITTLE SCARED TO GO THERE. I WAS  
SURPRISED THAT HUGO WASN'T SCARED.  
AND ~~AND~~ A NEW TEACHER. SHE IS REALLY  
COOL. SHE SHOULD COME AND TEACH US  
SOMETHING. OMG, THE BOYS WOULD BE SO  
HAPPY, IF SHE CAME IN HER RED  
SWIMSUIT, DON'T YOU THINK?  
WELL, I HOPE TO ~~BE~~ HEAR FROM YOU SOON.  
BYE SIMĚA

Hi Papa,

do you remember the child story we read the last time? It was funny and the end was really good!

There was a teacher who came to school in her red swimsuit. I'd love to see it! Can you imagine somebody in our school in swimsuit?!!!!

In the book there was a romantic moment too. That's only good for girls. What I found really funny was completely dumbfounded porter. I would make fun of him.....

The story is really good. The end is the best-funny teacher in her red swimsuit. Really, you have to read it!

See you soon!

Mirek

Hi Adam,  
Did you read the story? You don't  
have to read it. It's really boring.  
Hugo is diving in the book but  
nobody would let him do it in  
reality. There was also a teacher  
who came to school in swim suit -  
that's so stupid. Nobody will  
let the teacher come to school  
like this. There were some funny  
~~things~~ moments, but 50:50, so  
don't read it.

See you at school, soon.

Tada

Příloha č. 18 – Pětílístek – Los Angeles

LOS ANGELES

~~from~~ <sup>famous</sup> ~~the~~ ~~city~~ ~~is~~ ~~the~~ ~~most~~ ~~famous~~ ~~city~~  
big  
drive shopping swimming  
LA is very big  
city

LOS ANGELES

Umeta Styles

popular crazy  
sing act record a CD  
Los Angeles is very ~~very~~ popular  
~~Los Vegas~~ ~~London~~

LOS ANGELES

~~the~~ ~~most~~ ~~famous~~ huge  
making films building mansions houses driving a car  
It is so big  
Source of famous people.

**Příloha č. 19 – Dopisy od kamarádů (texty k aktivitě Diktát v pohybu)**

7 Ramses Street  
Cairo, Egypt  
Monday 20<sup>th</sup> September

Dear friends,

Do you remember that I told you about my dream to go to Egypt? Well, guess where I went last week? Yes, I went to Egypt.

In Egypt, we saw and visited a lot of pyramids. We stayed at Nefertiti hotel where we had Egyptian traditional food which is called couscous.

And how are things in Prague?

With lots of love,  
Petr

---

National Park Maasai Mara  
Kenya  
Sunday 5th March

Dear friends,

As promised, I'm writing to you from our family trip to Kenya. Kenya is amazing place. Everything here is so beautiful especially the setting sun.

We stayed in a wood cottage which was exciting. We ate crocodile steak and it was delicious. We saw a lot of animals because we visited the safari.

And how are things in Prague?

With lots of love,  
Jana

5 Geneva Avenue  
Geneva, Switzerland  
Thursday 18th June

Dear friends,

You know that my mum always wanted to go to Switzerland? And we really went there, last week.

We visited Geneva, one of the most famous cities in Switzerland. We ate a lot of cheese and chocolate there so I gained weight. We stayed there at my friend's house.

And how are things in Prague?

With lots of love,  
Dan

---

5 Big Osaka Road  
Tokyo, Japan  
Tuesday 11th April

Dear friends,

It was my dream to go and visit Japan and right now I am near Mount Fuji. It is so beautiful with the Sakuras in full blossom.

Mount Fuji is the highest mountain in Japan. We saw it from the hotel in Tokyo where we stayed. I have eaten the sushi for the first time here.

And how are things in Prague?

With lots of love,  
Anna

**Příloha č. 20 – Pracovní list – diktát v pohybu (zmenšený model)**

	<u>WHICH COUNTRY</u> VISIT?	<u>WHAT</u> VISIT? / SEE?	<u>WHAT</u> EAT?	<u>WHERE</u> STAY?
PETR				
JANA				
DAN				
ANNA				

**Příloha č. 21 – Pracovní list – diktát v pohybu (práce žáků)**

	<u>WHICH COUNTRY</u> VISIT?	<u>WHAT</u> VISIT? / SEE?	<u>WHAT</u> EAT?	<u>WHERE</u> STAY?
PETR	Egypt	lots of pyramids	Gnonsno	Ngpatite hotel
JANA	Jirga	Jalan	* Jseal * Prowale	Wcor colage
DAN	Switzerland	Geneva	chocolat and cheese	Friends house
ANNA	Tokyo	Mount Fuji	Sushi	Hotel in Tokyo

	WHICH COUNTRY VISIT?	WHAT VISIT? / SEE?	WHAT EAT?	WHERE STAY?
PETR	THEY STAYD IN CAIRO, EGYPT	PETR VISITED A LOT OF PYRAMIDS.	HE EATED TRADITIONAL FOOD COUSCOUS	IN NEFERTITI HOTEL.
JANA	Kenya NP Masai Mara	Visited safari	CROCO steak	Wood cottage
DAN	DAN STAYED IN ZENEVA SWITZERLAND.	HE VISIT GENEVA.	DAN ATE A LOT OF CHEESE AND CHOCOLATE.	STAYED IN FRIENDS HOUSE.
ANNA	They visited in Japan.	Anna saw mount Fuji.	sushi	sakuras hotel in Tokio

Příloha č. 22 – Dopis spolužákovi – Pozdrav z města

Linda '11  
Jindřichův Hradec 537 26  
Friday 21<sup>st</sup> July

Dear Linda,

I want to tell you about Jindřichův Hradec. There is a pond called Kojan. My grandma lives near this pond. In this city, there is really a really nice castle too. During summer holidays you can see a white lady - the ghost of castle. The white lady is Kája, my cousin. The white lady is a show for children, but it is nice.

Jindřichův Hradec is near Česká Budejovice, where is a place like ☐ (it was). Dad say that they make a beer there too.

I hope that I can show you the castle with a white lady this year. See you soon, with lots of love.

Linda



Široká 22  
Brno 60200  
Friday 21<sup>st</sup> July

Hi Adam,

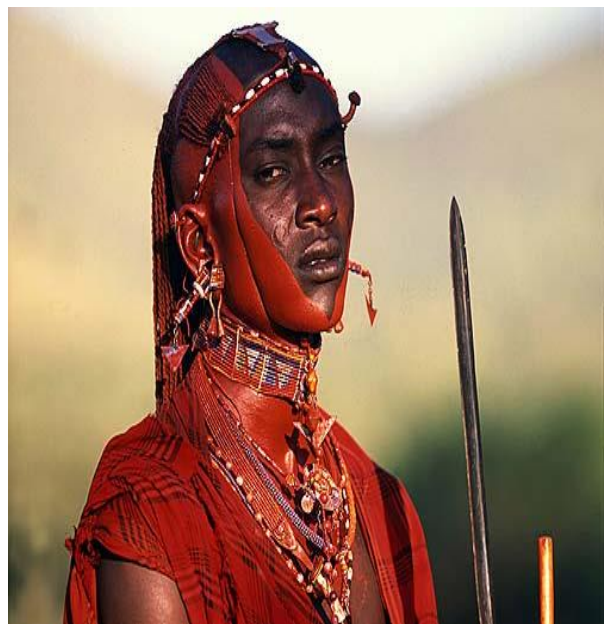
I write you this letter from Brno, the second biggest city of the Czech republic. There is a castle but it ~~is~~ is not as interesting as the track for the motorbike competitions. I went to watch it with my dad and it is really cool!! Would like to go with us next time? My sister says it is so stupid but I love it and I know you would love it too. Let exchange cards of racing cars and ~~motorbikes~~ motorbikes at school. Well talk more about it at school. See you soon.

Kilba

Příloha č. 23 – Obrázky domorodců  
Maasai



Obrázek č. 1



Obrázek č. 2

Eskimos (Inuits)



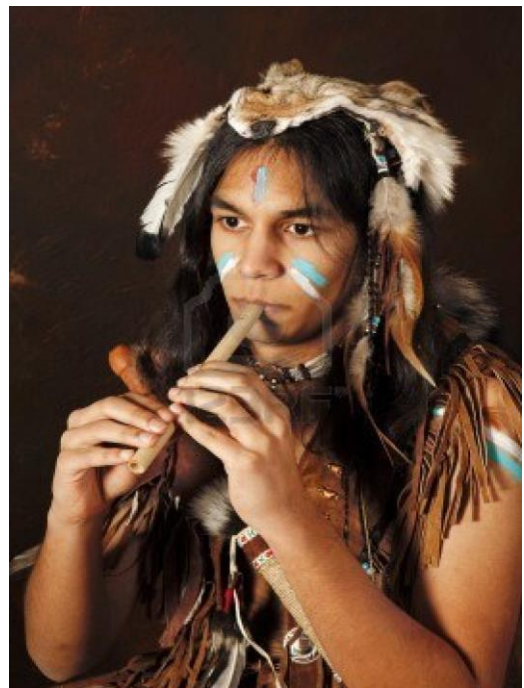
Obrázek č. 3

Obrázek č. 4



Native Americans

Obrázek č. 5



Obrázek č. 6

## Australian Aborigines

Obrázek č. 7



Obrázek č. 8

**Příloha č. 24** – Pojmy (výběr z textů k ukázkám etnické hudby)

<b>AUSTRALIA – PENAL COLONY – MURRAY RIVER</b>	<b>HUNTING AND GATHERING</b>
<b>RAW MEAT, RAW MILK, RAW BLOOD</b>	<b>GROW MAIZE (CORN) AND BEANS</b>
<b>EAT SEALS AND SEE COWS</b>	<b>USE DOG TRAINS (SLED)</b>
<b>HUNTING BUFFALO – GREAT PLAINS</b>	<b>RIDING A HORSE WITH BOW AND ARROWS</b>

**Příloha č. 25** – Texty o domorodcích – Aboriginal Australians, Maasai, Eskimos, Native Americans (*Z dětských encyklopedií vybrala a přeložila autorka*)

### **Australian Aborigines**

Aborigines or Australian aborigines are native people of Australia. The tribes of Australian Aborigines had different culture and wasn't political or economic society. They even lacked hierarchies and chiefs. The Aborigines lived by hunting and gathering. They lived in the south-east, centred along the Murray River. At the end of the 18<sup>th</sup> century the Aborigines met the first Europeans. The first settlers were the criminals sent overseas so Australia was known as a "penal colony". The Europeans brought illnesses such as measles, smallpox and tuberculosis. There were more than 250 languages that the Australian Aborigines spoke. Nowadays they mostly speak English language.

### **Maasai**

The Maasai are the people located in Kenya and northern Tanzania. They are the best known of Native Africans. They talk in Swahili and little bit of English. They talk in English with tourists. Traditionally, they eat raw meat, drink raw milk and raw blood from cattle. They also need to grow crops – it is mostly maize (corn) and beans. They



## ABORIGINES

happy food  
killing speaking playing  
They are very friendly  
Bumby - people

## ABORIGINES

big ~~black~~ short  
hunt run sew  
~~black~~ They are here very big is  
Indians

### **Příloha č. 27 – Domorodci – volné psaní**

They can hunt and sew. They live in Australia. They play with boomerang. Indians can make a fire and hunt bisons. They live on great Plains. Masai are from Kenya. They eat corn and drink milk. Eskimos live in igloo. They use snow shoes and dogs.

~~History~~

Masai are black. They live in Africa.  
Eskimo can speak Eskimo language.  
Aborigines can play didgeridoo.  
Indians sleep in tepees, and hunt  
bison. They use bow and arrow.

The eskimo live in igloos.  
The Aborigines can make a fire  
and play an instrument. Masajis  
protect cows from lions. Indians  
sleep in tepees. They hunt bison.  
And I don't know