



Netradiční metody a formy práce podporující porozumění textu u žáků 1. stupně ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Klára Růžičková

Vedoucí práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání





Zadání diplomové práce

Netradiční metody a formy práce podporující porozumění textu u žáků 1. stupně ZŠ

Jméno a příjmení: Klára Růžičková
Osobní číslo: P16000097
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíl: Rozvíjet porozumění textu u žáků 1. stupně prostřednictvím vlastního didaktického materiálu, stanovit doporučení pro praxi

Postup práce: (1) Studium odborných publikací k tématu; (2) Výběr textů; (3) Výběr vhodných metod; (4) Příprava didaktického materiálu; (5) Realizace; (6) Reflexe; (7) Stanovení závěrů a doporučení pro praxi

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- BUZAN, T., 2014. *Mentální mapování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0520-3.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V., 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-85937-47-6.
- Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 2010. Praha: ČŠI. [online].
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2009. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Praha: Barrister a Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- ROYAL, B., 2016. *Principy kritického myšlení*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Plánování výuky a učení a hodnocení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Rozvíjíme kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- WILDOVÁ, R., 2012., *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7290-579-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

1. prosince 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

2. května 2021

Klára Růžičková

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy na základě práce se souvislým textem vybrané knihy. Jednotlivé textové pasáže jsou žáky uchopovány prostřednictvím netradičních čtenářských metod, které podněcují motivovanost, hlubší porozumění textu a celkové kritické myšlení. Autorka se zaměřuje na proces plánování vyučovacích hodin, jejich realizaci a reflexi. Poskytuje náhled na to, jak lze u žáků rozvíjet nejen dovednosti k pochopení a hodnocení textu, ale také komunikační dovednosti a sebehodnocení.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, kritické myšlení, netradiční čtenářské metody, práce s textem, diskuze, sebehodnocení

ABSTRACT

The thesis deals with the development of reading literacy of primary school, based on work of continuous text of a chosen book. Individual text passages are grasped by pupils through non-traditional reading methods, which encourage motivation, deep understanding of the text and overall critical thinking. The author focuses on the process of planning lessons, their implementation and reflection. It provides insight into how to develop not only text and assessment skills, but also communication skills and self-assessment of pupils.

Keywords: reading literacy, critical thinking, non-traditional reading methods, work with text, discussion, self-assessment

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D. za odborné vedení při zpracovávání této diplomové práce, vstřícný přístup, cenné rady i doporučení. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za podporu po celou dobu studia na pedagogické fakultě.

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. ŽÁK 1. STUPNĚ ZŠ Z POHLEDU VYUČOVACÍHO PROCESU.....	12
1.1 Motivace žáka.....	12
1.2 Potřeby žáka 1. stupně ZŠ.....	14
1.3 Osvojování si znalostí a dovedností.....	15
1.4 Paměť.....	16
1.5 Koncentrace a míra nároků na žáka.....	16
1.6 Volba a výběr informací.....	17
1.7 Myšlení a komunikace.....	18
1.8 Sebehodnocení žáka.....	18
1.9 Pilíře vzdělávání.....	19
2. KOGNITIVNÍ ASPEKTY PRÁCE S TEXTEM.....	20
2.1 Bloomova taxonomie.....	20
2.2 Metakognitivní strategie.....	22
2.3 Kritické myšlení.....	23
3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ SOUČASNÉ POJETÍ.....	24
3.1 Práce s textem a čtení s porozuměním.....	24
3.2 Aktivizační metody rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	25
4. VYBRANÉ METODY PRÁCE S TEXTEM.....	29
4.1 Metoda 1: Podvojný deník.....	29
4.2 Metoda 2: Myšlenková mapa.....	30
4.3 Metoda 3: Řízené čtení s narativním textem.....	33
4.4 Metoda 4: Klíčová slova.....	34
4.5 Metoda 5: Učíme se navzájem.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
5. Metodologie práce.....	38
5.1 Cíl práce, dílčí cíle.....	38
5.2 Vzorek respondentů.....	39
5.3 Výběr metod.....	41
5.4 Výběr textového materiálu.....	42

5.5	Časový harmonogram	43
5.6	Příprava materiálů z hlediska fázování	44
5.7	Evaluace a autoevaluace žáků	45
6.	PŘEDSTAVENÍ DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU	46
6.1	Vyučovací jednotka č. 1 „Se Sněhem je to těžký“	47
6.2	Vyučovací jednotka č. 2 „Kdo za to může?“	47
6.3	Vyučovací jednotka č. 3 „V pasti“	48
6.4	Vyučovací jednotka č. 4 „Viník je odhalen“	48
6.5	Vyučovací jednotka č. 5 „Všechno zlé je i pro něco dobré...“	49
7.	REALIZACE A EVALUACE	51
7.1	Obecné poznámky k realizaci a metodám	51
7.2	Reflexe práce s metodou Podvojný deník ve 4. ročníku	52
7.3	Reflexe práce s metodou Myšlenková mapa ve 4. ročníku	58
7.4	Reflexe práce s metodou Řízené čtení ve 4. ročníku	62
7.5	Reflexe práce s metodou Klíčová slova ve 4. ročníku	66
7.6	Reflexe práce s metodou Učíme se navzájem ve 4. ročníku	69
7.7	Reflexe práce s metodou Podvojný deník v 5. ročníku	73
7.8	Reflexe práce s metodou Myšlenková mapa v 5. ročníku	76
7.9	Reflexe práce s metodou Řízené čtení v 5. ročníku	80
7.10	Reflexe práce s metodou Klíčová slova v 5. ročníku	81
7.11	Reflexe práce s metodou Učíme se navzájem v 5. ročníku	84
8.	ZÁVĚREČNÁ EVALUACE	87
8.1	Zhodnocení splnění cílů a výzkumných otázek	87
8.2	Doporučení do praxe	90
9.	ZÁVĚR	92
	Literatura a zdroje	94
	Přílohová část	96

Seznam tabulek

Tabulka 1: Inovace Bloomovy taxonomie (upraveno dle Mešková, 2012, s. 44 - 47).....	21
Tabulka 2: Hodnocení kladení otázek z pohledu učitelů a žáků (upraveno dle Mešková, 2012, s. 50)	26
Tabulka 3: Podmínky diskuze a její následné zhodnocení	27
Tabulka 4: Zaměření mozkových hemisfér	32
Tabulka 5: Specifikace jednotlivých metod dle cílů.....	41
Tabulka 6: Komparativní tabulka použitých textů a metod.....	46
Tabulka 7: Postup ve vyučovací hodině s podvojným deníkem.....	47
Tabulka 8: Postup ve vyučovací hodině s myšlenkovou mapou	47
Tabulka 9: Postup ve vyučovací hodině s řízeným čtením.....	48
Tabulka 10: Postup ve vyučovací hodině s klíčovými slovy.....	49
Tabulka 11: Postup ve vyučovací hodině s Učíme se navzájem	49
Tabulka 12: Autoevaluace žáků	55
Tabulka 13: Evaluace podvojného deníku.....	56
Tabulka 14: Autoevaluace žáků	59
Tabulka 15: Evaluace myšlenkové mapy	60
Tabulka 16: Autoevaluace žáků	61
Tabulka 17: Otázky kladené žákům ve vyučovací hodině řízeného čtení.....	63
Tabulka 18: Autoevaluace žáků	64
Tabulka 19: Evaluace prospěšnosti otázek pro porozumění textu.....	65
Tabulka 20: Autoevaluace žáků	65
Tabulka 21: Autoevaluace žáků	69
Tabulka 22: Evaluace vyučovací hodiny s klíčovými slovy.....	69
Tabulka 23: Učební aktivita určená k rozvíjení schopnosti chronologicky řadit děj	69
Tabulka 24: Celková úspěšnost žáků v řazení děje	70
Tabulka 26: Autoevaluace žáků	72
Tabulka 27: Evaluace strategie shrnutí	72
Tabulka 28: Autoevaluace žáků	74
Tabulka 29: Evaluace podvojného deníku.....	75
Tabulka 30: Autoevaluace žáků	79
Tabulka 31: Evaluace myšlenkové mapy	79
Tabulka 32: Evaluace prospěšnosti otázek pro porozumění textu.....	81
Tabulka 33: Autoevaluace žáků	81

Tabulka 34: Autoevaluace žáků	83
Tabulka 35: Autoevaluace žáků	83
Tabulka 36: Evaluace vyučovací hodiny s klíčovými slovy.....	83
Tabulka 37: Celková úspěšnost žáků v řazení děje	86
Tabulka 38: Autoevaluace žáků	86
Tabulka 39: Evaluace strategie shrnutí	86

Seznam obrázků

Obrázek 2: Vyučovací metody z hlediska zapojení do učebních činností (upraveno dle Petty in Mešková 2012, s. 96)	12
Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb a hodnot.....	15
Obrázek 1: Bloomova taxonomie	21
Obrázek 4: Ukázka hodnotícího listu	45
Obrázek 5: Ukázka hodnotícího listu žáka a práce žáka	57
Obrázek 6: Ukázka společné tvorby myšlenkové mapy.....	59
Obrázek 7: Ukázka pokračování příběhu s užitím klíčových slov	67
Obrázek 8: Využití špejlí jako prostředek autoevaluace.....	68
Obrázek 9: Pomůcka do vyučovací hodiny s metodou Učíme se navzájem	71
Obrázek 10: Ukázka práce žáka	76
Obrázek 11: Ukázka práce žáka	78

Úvod

V každodenním životě získává člověk žijící v moderní civilizaci informace, jež mu umožňují snazší orientaci ve světě. Již malé děti, které ještě neumí číst, rozvíjí své schopnosti naslouchání a porozumění tím, že poslouchají vyprávění, jejich rodiče jim předčítají z dětských knih nebo se prostřednictvím básniček a říkanek učí vnímat sdělení. Zároveň nabývají emočních zážitků, získávají ponaučení a formují své morální zásady. Již od útlého věku tedy děti získávají základy čtenářské gramotnosti. Po zahájení povinné školní docházky se děti učí číst s porozuměním, učí se vyhledávat, propojovat a posuzovat informace získané čtením textu. Tato dovednost se postupně zdokonaluje a s každým přibývajícím rokem se úroveň poznávání prostřednictvím práce s textem zvyšuje.

Být čtenářsky gramotný neurčuje pouze míru úspěšnosti při procesu dosahování vzdělání, ale ovlivňuje i myšlení, vytváření mezilidských vztahů a komunikaci s lidmi, usnadňuje orientaci ve světě a v neposlední řadě přispívá ke zvládnutí každodenních činností.

Výběr tématu diplomové práce byl podmíněn vlastními žákovskými zkušenostmi s výukou čtení na prvním stupni ZŠ, která byla odlišná od současných trendů a nově aplikovaných metod. V průběhu studia jsem si povšimla, jak se pojetí výuky mění, a to nejen v hodinách čtení. Je kladen větší důraz na čtenářskou gramotnost žáků, která je nezbytným předpokladem k osvojování si učiva z různých vzdělávacích oblastí. Považuji ji za jeden z elementárních cílů učitele na prvním stupni základní školy, neboť právě učitel pokládá základy dovedností, které provázejí člověka po celý život.

Mojí vnitřní motivací pro zpracovávání zvoleného tématu bylo rovněž obohatit klasické hodiny čtení, při nichž učitelé často motivují žáky k pouhému vyhledávání informací, které jsou v textu explicitně vyjádřeny.

Cílem této diplomové práce je rozvíjet porozumění textu u žáků 1. stupně prostřednictvím vlastního didaktického materiálu a následně stanovit závěry a doporučení pro praxi. Tento cíl byl realizován ve dvou vybraných třídách 4. a 5. ročníku ZŠ na základě pěti čtenářských metod – podvojného deníku, myšlenkové mapy, řízeného čtení, klíčových slov a učíme se navzájem. Evaluací celého procesu spojeného s plněním cíle jsem se pokusila v závěru diplomové práce stanovit doporučení pro praxi. Doufám, že tato práce pomůže kolegům

učitelům nalézt inspiraci, podněty k zamyšlení nad možnostmi vedením výuky, či vytvořit si vlastní představu o efektivnějším využití čtenářských metod.

TEORETICKÁ ČÁST

„Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí.
Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme
přečetli.“ – Johne Locke

1. ŽÁK 1. STUPNĚ ZŠ Z POHLEDU VYUČOVACÍHO PROCESU

1.1 Motivace žáka

Motivace žáků je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující úspěšnost osvojování si nového učiva. Z výše uvedeného důvodu jsem se rozhodla věnovat tomuto tématu samostatnou kapitolu.

Dle Meškové (2012, s. 93) lze motivaci definovat jako souhrn pohnutek vedoucí k určitému jednání a chování jedince za účelem uspokojení dosud nenaplněných potřeb. Motivace se utváří při společném působení stimulu a motivu. Mešková (2012, s. 93) charakterizuje motiv a stimul slovy: „Motiv je vnitřní pohnutka člověka. Stimul je vnější podnět.“

Motivace bývá dělena na motivaci vnitřní a vnější, přičemž vnitřní motivace se vyznačuje tím, že jedinec na základě své potřeby chce dosáhnout stanoveného cíle bez ohledu na vnější podněty. Oproti tomu vnější motivace se zakládá na pobízení okolními podněty. Z hlediska délky působení na výkon jedince bývá vnitřní motivace považována za trvalejší, zatímco vnější motivace ustupuje do pozadí v důsledku postupné eliminace okolních podnětů. (Mešková, 2012, s. 93)



Obrázek 1: Vyučovací metody z hlediska zapojení do učebních činností (upraveno dle Petty in Mešková 2012, s. 96)

Mešková (2012, s. 95) zmiňuje, že správný výběr vyučovacích metod ne vždy zaručí efektivní práci žáků. Kromě správně zvolených vyučovacích metod se na efektivitě práce podílí předem důkladně promyšlené organizační pokyny.

Čtyři zásady, při jejichž dodržování lze udržet vnitřní motivaci (Kopřiva, et. al. in Mešková 2012, s. 97):

- Smysluplnost
- Spolupráce
- Svobodná volba
- Zpětná vazba

Motivací se zabýval také Petty, který stanovil sedm důvodů, jež motivují žáky k učení. (Petty, 2008, s. 42, 43).

- **Učení se do života užitečným věcem**

Žáci jsou mnohem více motivováni vynaložit úsilí k učení, zjistí-li užitečnost získaných vědomostí v denním životě. Hodnota učení se zvýší, když žáci využijí nových znalostí k opravě motorového vozidla, k poskytnutí první pomoci blízké osobě či přípravě správně vyváženého jídelníčku.

- **Získání potřebné kvalifikace k vykonávání vysněného povolání**

Motivace u mnoha žáků spočívá v potřebě dosáhnout určité pracovní pozice, k jejímuž výkonu si musí osvojit odpovídající vzdělání a dovednosti. V tomto ohledu považují učení za prostředek k dosažení svého cíle.

- **Zvýšení sebevědomí získáním kladného školního hodnocení**

Žáci bývají ovlivňováni příjemným pocitem vlastního úspěchu, který nabývá v momentě získání dobré známky a postavení svého zdaru na odiv ostatním spolužákům.

- **Získání přívětivého postavení u svého učitele a svých vrstevníků**

Motivačním faktorem se stává žákova obava, že by svými vrstevníky, spolužáky, učiteli či rodinou mohl být považován za neúspěšného. Ve třídním kolektivu se však mohou najít i žáci, kteří jsou hrdí na své záporné postoje ke škole a všemu, co s ní souvisí.

- **Strach z následků vyplývajících z neochoty se učit**

Motivace žáků vyplývá z obavy nadcházejících nepříjemných situací, jimž žák bude vystaven. Žák se zabývá tím, co jemu nezdaru řeknou rodiče, zda ho postihne trest uložený rodiči či mu učitel zadá úkoly navíc.

- **Shledání učení zajímavým**

Člověk je od přírody obdařen zvědavostí, která ho pohání poznávat svět a zákonitosti a mezi nimi fungující vztahy. Žák zažívá uspokojení v učivu, které považuje za záživné a obohacující.

- **Zábavné osvojování si nového učiva**

Žáci mohou nacházet zalíbení i v učebních činnostech předmětu, který je příliš nezajímá. Učitel však může zvýšit jejich motivaci k učení zařazením tvořivých a jiných zábavných aktivit do vyučovací hodiny. (Petty, 2008, s. 42, 43)

Vyučovací hodina může být žákům přínosná nejen z hlediska obsahu, ale i způsobu, jakým je uči o věcech přemýšlet. Cílem učitele by nemělo být naplánovat vyučovací hodinu tak, aby jím bylo odučeno konkrétní učivo, nýbrž by se měl zamyslet nad učebními procesy, jež budou žáci při osvojování učiva využívat.

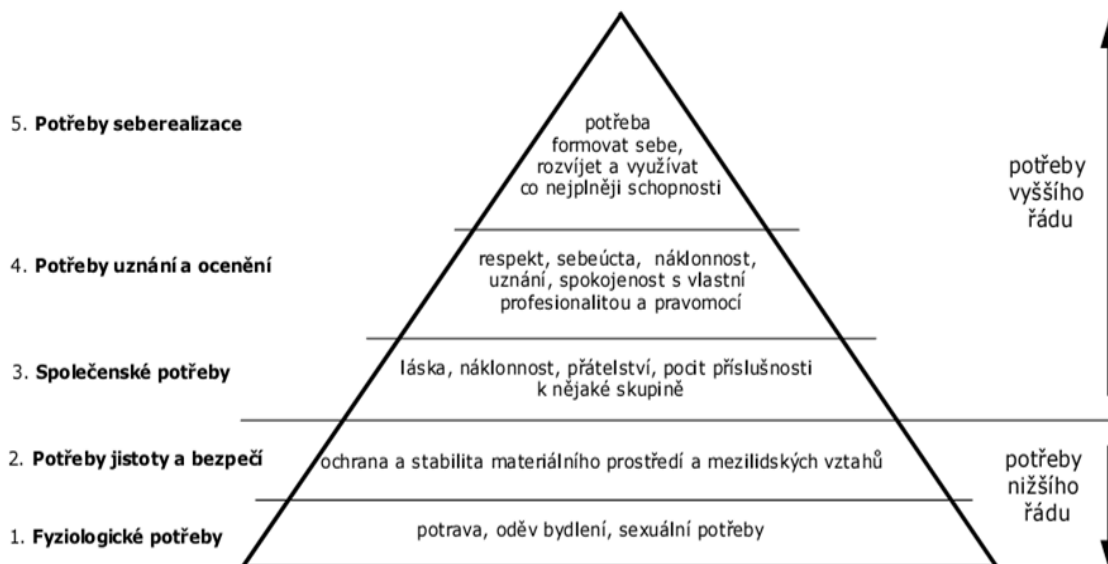
Efektivní hodina, jež využívá kritického myšlení, vybízí žáky k zaujetí vlastního postoje, využívá diskuze a podněcuje k další samostatné činnosti.

Steelová a kolektiv (2007c, s. 9, 10) upozorňuje, že ne všechny texty jsou vhodným prostředkem k rozvíjení kritického myšlení u žáků. Z hlediska tohoto nedostatku doporučuje, aby učitel před zahájením vyučování doplnil učebnicové texty a jiné textové materiály vyprávěním, filmem či jinými prostředky zaujímavější smyslové vnímání. (Steelová, aj., 2007c, s. 9, 10)

1.2 Potřeby žáka 1. stupně ZŠ

S vyučovacím procesem úzce souvisí potřeby uznání, ocenění a seberealizace, které vhodnou motivací a správným vyučovacím přístupem můžeme podpořit. Potřeby žáka 1. stupně se shodují s obecnými potřebami člověka. Maslow (odkaz) představuje pojetí uspokojování potřeb na základě tzv. Pyramidy potřeb, která popisuje, jak jsou u jedince, v případě této diplomové práce u žáka, rozvíjeny jednotlivé potřeby. Pokud nejsou naplněny potřeby nižšího řádu, tedy fyziologické potřeby a potřeby jistoty a bezpečí, pak žák nebude usilovat o potřeby vyššího řádu. Pyramida potřeb je tedy znázorněním hierarchického stupňování potřeb člověka, který může dospět k jejímu nejvyššímu stupni, k potřebě seberealizace, za předpokladu, že jsou uspokojeny všechny předchozí potřeby v uvedeném pořadí. (Viz obrázek 3)

Jeden z cílů učitele by měl být poskytnout vhodné podmínky vedoucí od uspokojení nižších potřeb přes potřebu a podporu vzájemného uznání, až po potřebu seberealizace. (Mešková, 2012, s. 99)



Obrázek 2: Maslowova pyramida potřeb a hodnot

<http://4.bp.blogspot.com/6NKKYrKF94Y/TqP64UUKPpI/AAAAAAAAAFY/nzqCPaNVJpk/s1600/maslowova+pyramida.gif>

1.3 Osvojování si znalostí a dovedností

Rovněž jako A. H. Maslow se potřebami žáka zabýval i G. Petty, který problematiku pojímá z hlediska osvojování si znalostí a dovedností. Petty zpracoval model VYUČOVAT?. Jedná se o akronym zahrnující devět potřeb, jež je třeba vzít v úvahu při poznávací činnosti, tj. osvojování si znalostí a dovedností při poznávací činnosti, které by učitel neměl při vyučování opomenout. Rizikem zanedbání jedné z těchto potřeb může být nižší úspěšnost v poznávací činnosti. (Mešková, 2012, s. 102)

G. Petty (2008, s. 23–31) charakterizuje svůj koncept:

- VY jako vysvětlení
- U jako ukázka
- Č jako činnost
- jako oprava a kontrola
- V jako vybavovací pomůcky

- A jako aktivní opakování
- T jako testování
- ? jako nejasnosti

Steelová a kolektiv (2007c, s. 9) uvádí nezbytnosti vedoucí k plánování hodiny. Klíčovým faktorem je důkladné posouzení tématu hodiny učitelem. Měl by si zodpovědět otázku, proč právě dané téma je pro žáky významné. Žákům by mělo být umožněno propojit své životní zkušenosti s daným učivem. Podle Steelové (2007c, s. 9, 10) dobrý učitel empaticky přistupuje ke svým žákům a dokáže jim vysvětlit, k čemu jim zvolené učivo bude přínosné do života, byť se žákům zdá být na první pohled nezáživné.

1.4 Paměť

Paměť je velmi významným prostředkem k poznávání světa. Existují různé techniky, jak lze paměť „trénovat“ a rovněž existují i různé druhy pamětí.

Paměť souvisí s osvojováním si nových informací. Dle Krejčové (2013, s. 35–37) můžeme klást žákům otázky, jejichž prostřednictvím dochází k pozitivnímu transferu. Jedná se o to, že žáci si díky dobře zapamatovaným informacím mnohem snáze osvojí informace nové.

Krejčová zároveň upozorňuje, že učitel by neměl spoléhat na nadměrnou aktivitu ze strany svých žáků, nýbrž jim dopomoci otázkami, jež žáky vedou k zamyšlení, zda se s informacemi z daného textu již někdy nesetkali. Je doporučováno klást otázky na specifické informace, do nichž patří ku příkladu i jména, které žáci znají z předešlých vyučovacích hodin, ale jsou nezbytným předpokladem k nynějšímu probíranému učivu. Těmito otázkami můžeme postupně docílit toho, že žáci si přivyknou klást si otázky zcela sami, čímž jsou dovedeni k efektivnímu zapamatování informací.

Krejčová také upozorňuje, že každý člověk je individualita, která se odlišuje i přijímáním informací a jejich následným vybavováním. V tom jim může pomoci vizualizace, kdy jedinec si utváří představu, která mu umožní si informaci zpětně snáze vybavit. Jiní lidé mohou nalézt oporu ve verbalizaci.

1.5 Koncentrace a míra nároků na žáka

Fisher (1997, s. 127, 128) uvádí, že žáci mladšího školního věku jsou náchylní k odklonu pozornosti od zadané práce. Z tohoto důvodu je nutné být schopen posoudit míru nároků na žáka z hlediska jeho schopností. Úkol zadaný žákovi by neměl být příliš snadný, ani

nadměrně složitý. Doporučované východisko představuje postup vedoucí od jednodušších úkolů ke složitějším a od konkrétního k abstraktnímu.

Fisher zároveň říká, že také úroveň myšlení by měla být posouvána od nižší k vyšší. Výzkumy prokázaly, že efektivní cestou pro rozvíjení porozumění žáků je pomoc při přesouvání jejich pozornosti a se sledováním myšlenky. Mezi osvědčenými strategiemi Fisher uvádí opakování čtení textu, vyprávění a shrnutí příběhu.

1.6 Volba a výběr informací

S motivací také velmi úzce souvisí volba a výběr informací, které v rámci vyučovacího procesu získáváme. Přirozeností člověka je tzv. selektivní vnímání, které představuje vlastní volbu určitého druhu informací. Naše úsudky jsou ve velké míře ovlivněny tzv. haló-efektem. Jedná se o inklinaci k posuzování člověka, jevů, předmětů podle jediného znaku a následnému spojení s našimi vžitými předsudky. (Royal, 2016, s. 15–19)

Dle Royala (2016, s. 19–22) existují čtyři typy nastavení mysli, které od sebe odlišují lidskou populaci. Tyto poznatky mohou učitelům pomoci chápat, jak žák vnímá danou situaci a díky tomu volit vyučovací strategie, pochopit žakovu motivaci, chování a jednání. Zmíněné typy se od sebe odlišují mírou emocionality a praktického zaměření.

1. Realista – Společně s Analytikem bývají více pragmatičtí. Realista bývá obvykle emotivněji založen a je si vědom svých cílů. Usiluje o splnění výsledku, což bývá jeho hlavním cílem.
2. Idealista – Stejně jako realista bývá emotivnější, avšak od ostatních lidí vyhledávají podporu, aby se ujistili, že jejich rozhodnutí jsou správná. Na rozdíl od Realisty se zaměřuje na proces činnosti.
3. Syntetik – Od předchozích dvou typů se odlišuje tím, že se spoléhá spíše na intelekt. Dále se vyznačuje praktičností a jeho hlavním cílem je pohlížet komplexně, vytvořit si celistvý obrázek.
4. Analytik – Společně se syntetikem inklinuje k intelektu a za svůj nejvyšší cíl považuje analýzu, tedy zkoumání jednotlivých částí. (Royal, 2016, s. 19–22)

1.7 Myšlení a komunikace

Fisher (1997, s. 57–61) uvádí, že existují souvislosti mezi myšlením a mluvením. O počátku tohoto procesu jsou vedeny mezi odborníky spory, neboť někteří jsou zastánci hypotézy, že mluvení předchází myšlení, druzí se spíše přiklánějí k názoru, že myšlení ovlivňuje mluvení. Existuje také teorie, že myšlení a mluvení jsou dvě neoddelitelné složky, neboť u nich dochází k vzájemné interakci. Tím, že své myšlenky převádíme do slov, učiníme je hmotnými. Respektive lze říci, že vyslovené myšlenky mohou být užitečným nástrojem dalšího poznávání.

Pro malé děti je přirozenou součástí jejich vývoje snaha objevovat svět a chápat, jak na tomto světě jevy fungují. Jejich dosud dosažené znalosti a myšlenky se promítají do jejich jednání, jež jsou následně podrobeny ověřování, úpravám a zdokonalování. Respektive se jedná o to, že jestliže se dítě opakovaně zapojuje do aktivního procesu myšlení, pak bude úspěšněji zvládat životní překážky. Abychom lépe porozuměli svým myšlenkám, je považováno za efektivní hovořit sám k sobě, přičemž slova nemusí být vyřčena nahlas. Tento jev se běžně vyskytuje především u dospělých osob, u dětí by tento myšlenkový tok měl být povzbuzován tím, že učitel nebo jiná dospělá osoba nahlas sdílí myšlenky prostřednictvím mluvením sám k sobě. Dle Fishera (1997, s. 61) není pro dítě dostačující nahlížení na problém z vlastního úhlu pohledu. Mělo by mu být umožněno konfrontovat své vlastní postoje s ostatními dětmi formou dialogu.

Harri-Augstein označil proces sdílení prostřednictvím dialogu za „učební rozhovor“. Jedná se o druh rozhovoru, který se odlišuje od běžného každodenního rozhovoru tím, že využívá vyšší úroveň myšlení. (Fisher, 1997, str. 57–61)

1.8 Sebehodnocení žáka

Petty (2008, s. 352) definuje sebehodnocení jako jednu z metod formativního hodnocení, při níž je žák schopen si uvědomit své slabé a silné stránky. Sebehodnocení přináší pozitivita v tom, že žák přejímá zodpovědnost za své učení. Kromě výše uvedeného je dle Pettyho (2008, s. 353) sebehodnocení žáka významný prostředek, který umožňuje zhodnotit efektivitu výuky. Podle Fishera (1997, s. 141) musí žáci sami sebe vnímat jako aktivní účastníky procesu vyučování. Pokud tomu tak není, hledají sebeúctu v jiných oblastech života. Ve školní praxi se často setkáváme s žáky, kteří budují sebeúctu na základě hodnocení jejich školních výkonů učiteli. Fisher také vyzdvihuje význam utváření

sebevědomí jako nezanedbatelnou součást vyučovacího procesu. Fisher se vyjadřuje k významu utváření sebevědomí a také uvádí spojitost mezi sebeúctou a výkony ve čtení. „Soustředíme-li se při učení na výkon, aniž bychom se zároveň zaměřili na budování sebevědomí, je to pouze polovičaté vzdělávání.“ Dále uvádí spojitost mezi sebeúctou a výkony ve čtení, ale i v dalších předmětech. (Fisher, 1997, s. 141)

Podle Fishera mají mnozí učitelé potíže s vymezením si času pro zamyšlení nad tím, co bylo o vyučování pozitivní, povzbuzující, co je naopak potřebné zlepšit. Východiskem zvládnutí začlenění sebehodnocení můžou být:

- hodnocení v každý den
- hodnocení po týdnu
- hodnocení po čtvrtletí nebo po pololetí
- hodnocení po roce

Pokud vedeme žáka k vlastnímu sebehodnocení, je vhodné navázat na otázky „typu CO“ otázkami „typu PROČ“. (Fisher, 1997, s. 147, 148)

1.9 Pilíře vzdělávání

Koncept 4 pilířů vzdělávání představuje pojednání J. Delorse o celoživotním vzdělávání. Delorse zastával vizi, že celoživotní vzdělávání se stane úspěšným, pokud vychází ze čtyř vzdělávacích pilířů. (Zajitzová, 2011, s. 16)

Kosíková (2011, s. 19–21) uvádí Delorsovy 4 pilíře vzdělávání:

- 1) Učit se poznávat – Tento pilíř pojednává o tom, že žák by měl aktivně přistupovat k procesu vzdělávání, který je založen na využívání zkušeností žáka a rozvoji dovednosti učit se.
- 2) Učit se jednat – Pilíř poukazuje na důležitost schopnosti řešit problémy, která souvisí se schopností činit rozhodnutí.
- 3) Učit se žít společně – Cílem, jenž uvádí zmíněný pilíř, je vedení žáků k práci v týmu, jež vyžaduje spolupráci, naslouchání a porozumění druhým. Jedná se o dosažení optimální míry sociálních dovedností určených k přívětivému soužití ve společnosti.
- 4) Učit se být – Čtvrtý pilíř vzdělávání je založen na rozvoji osobnosti žáka v různých oblastech. Vytýčuje cíl rozvíjet myšlení, hodnoty, postoje, city žáka a vést ho k přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí a své činy.

2. KOGNITIVNÍ ASPEKTY PRÁCE S TEXTEM

2.1 Bloomova taxonomie

Při práci s textem jsou využívány myšlenkové operace, které bývají využívány při vytváření odpovědí na otázky, které jsou učiteli pokládány. Psycholog Benjamin Bloom vypracoval v roce 1956 taxonomii vzdělávacích cílů pro tři domény. Za velice významnou je považována taxonomie kognitivních cílů, což je šest hierarchicky uspořádaných stupňů dle Benjamin Blooma.

Bloom stanovil šest stupňů myšlenkových operací:

- Zapamatování – znalost

Jedná se o nejnižší stupeň obtížnosti, kdy žák pouze reprodukuje dříve získané informace. Tento stupeň je však nesmírně důležitý, neboť znalost společně s porozuměním představuje základní stavební prvek pro vyšší myšlenkové operace. Pokud žák ustrne pouze v tomto stupni, není rozvíjeno jeho myšlení ani schopnost vyjadřování. V důsledku toho žák není schopen osvojené znalosti aplikovat ve svém životě.

- Porozumění

V úlohách tohoto stupně je po žácích požadováno vyjádření získaných poznatků vlastními slovy či jinými vyjadřovacími prostředky. (Steelová, aj., 2007d, s. 14)

- Aplikace

Tímto stupněm je míněna schopnost použití získané informace.

- Analýza

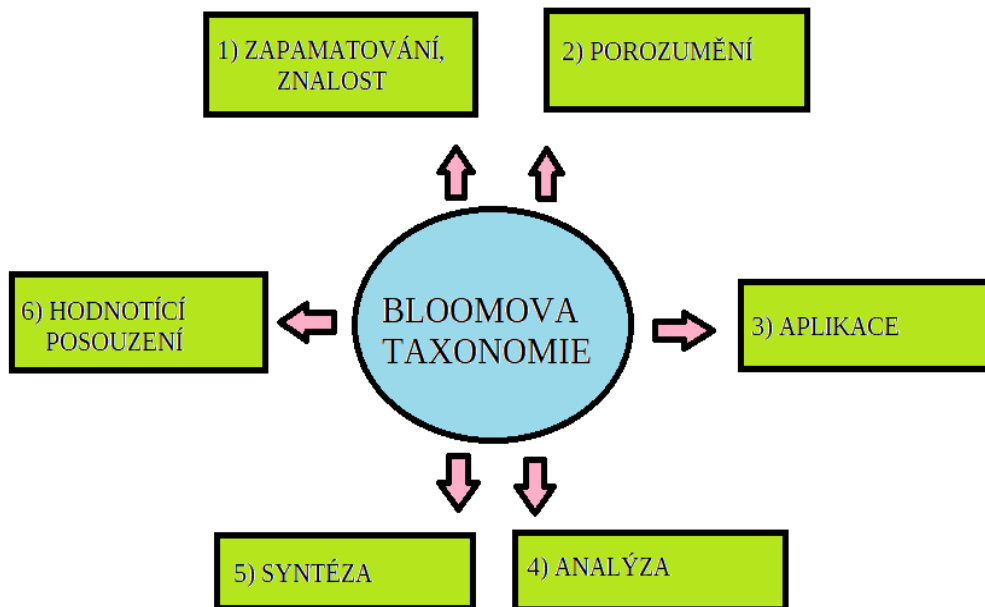
V této úrovni jsou žáci schopni přemýšlet o možných příčinách určitého jevu.

- Syntéza

V úrovni syntézy žáci vytvářejí zcela originální myšlenku tím, že ku příkladu představí vlastní hypotézu. K tomu využívají alespoň dvou zdrojů, které jsou diferencovány na vnější a vlastní. Vnější zdroj je tvořen z předaných informací, zatímco vlastní se skládá z nabytí dosavadních vědomostí a zkušeností.

- Hodnotící posouzení

Při tomto nejvyšším stupni je úkolem žáka vyjádřit svůj názor na daný jev na základě vlastního úsudku. Jsou zde zastoupeny i hodnotové žebříčky. Zcela zásadním požadavkem pro tyto hodnotové žebříčky je zadání úkolu, které by mělo od žáka požadovat vysvětlení jeho vyjádření nebo vznesení argumentu. (Steelová, aj., 2007d, s. 15)



Obrázek 3: Bloomova taxonomie

Nové pojetí Bloomovy taxonomie

Podle Meškové (2012, s. 47) byla původně Bloomova taxonomie koncipována jako jednodimenzionální, neboť byla tvořena šesti hierarchicky uspořádanými kategoriemi. S postupem času byla k dřívější taxonomii přidána ještě jedna rovina. V tomto pojetí představuje dvoudimenzionální taxonomii, která zahrnuje dimenzi znalostní a dimenzi kognitivního procesu.

Dimenze kognitivního procesu dle Meškové (2012, s. 47) představuje šest úrovní: zapamatování, porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení a tvoření. Oproti tomu je dimenze znalostní složena ze čtyř kategorií: ze znalosti faktů, konceptuální znalosti, procedurální znalosti a metakognitivní znalosti (viz tabulka č. 1).

Tabulka 1: Inovace Bloomovy taxonomie (upraveno dle Mešková, 2012, s. 44 - 47)

DIMENZE ZNALOSTNÍ	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	Zapamatovat	Rozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						

C. Procedurální znalosti						
D. Metakognitivní znalosti						

2.2 Metakognitivní strategie

S procesem porozumění úzce souvisí metakognitivní procesy, které jsou nazývány „metakognitivními strategiemi“. Jsou definovány jako „procesy, ve kterých subjekt reflektuje vlastní kognitivní postupy a z určité „metaúrovně“ je plánuje, řídí, kontroluje, hodnotí, komentuje atd.“ (Hnilica in Foltýnová 2009, s. 72)

Podle Krejčové (2013) se metakognitivním strategiím věnuje pozornost především v rozvoji čtenářských dovedností. Uvádí, že k velkému vývojovému posunu metakognice dochází v dospívání. V tomto období života myslí dospívající abstraktněji a jsou schopnější v uvažování v souvislostech. Kromě toho se vyvíjí poznávací procesy, zejména pozornost a paměť.

Krejčová (2013) uvádí možnosti, jak žáky vést k přemýšlení. Velice významným způsobem je kooperace s žáky při plánování postupu nového typu úkolu, s nímž se předtím nesetkali, avšak nyní je po nich požadován. Ze všeho nejdůležitější je zamyslet se nad tím, na co je nutné se soustředit nebo co si musíme vybavit před zahájením pracovního postupu. Nadále je nezbytné, aby učitelé kladli svým žákům otázky, vedli je k zamyšlení a následnému zdůvodnění tvrzení, jimž jim bylo předloženo.

Časté úskalí, jehož se někteří učitelé chybně dopouštějí, představuje přejímání učitelových sdělení žáky. Je rovněž vhodné podporovat diskuzi ve skupině a učit žáky zdůvodňovat svá řešení. (Krejčová, 2013, s. 97–101)

Fisher (1997, s. 154) uvádí samostatné myšlení je uskutečňováno metakognitivními funkcemi, jež obsahují:

1. Znalost smyslu učení
2. Schopnost efektivně řídit svoji práci
3. Prožitek ze znalosti svých kompetencí
4. Uspokojení ze schopnosti vypořádávat se s náročnými úkoly

5. Stanovení cílů
6. Vědomí možnosti dalšího vlastního vývoje

2.3 Kritické myšlení

Kritické myšlení je: „proces, jímž hodnotíme informace“. Kritické myšlení se v 21. století stává velmi důležitým faktorem přizpůsobení se životu v moderní společnosti. Přesto v českém školství nebývá mnohdy dostatečně rozvíjeno. V našich českých školách stále bývá preferováno pamětné učení. Je však nezbytné, aby se žáci učili informace nejen přijímat, porozumět jim, ale i kriticky analyzovat dostupné informace. (Steelová, aj., 2007a, s. 7)

Royal (2016, s. 8) konstatuje, že i ti nejjednodušší živočichové jsou poháněni kupředu svou zvědavostí. Základ kritického myšlení tedy spočívá v kladení otázek a hledání možností řešení. Skutečné učení pak vychází z žákovy vnitřní motivace a jeho potřeb.

Steelová a kolektiv (2007a, s. 9) uvádí výrok „Kritické myšlení je myšlením ve společnosti...“, jenž pojednává o významu sdílení svých názorů a domněnek. Vyjadřování svých názorů a postojů vede k ověřování si svých vlastních hypotéz či k jejich zdokonalení. Z výše uvedeného vyplývá, že kritické myšlení nelze zcela odloučit od skupinového vyučování, kde je nezbytná kooperace žáků.

Steelová a kolektiv (2007d, s. 6) považují za významný faktor povzbuzení kritického myšlení i způsob, jakým učitel klade žákům otázky. Poukazují na skutečnost, že je nutné ptát se tak, aby žáci využívali různé myšlenkové procesy, a tím žáky dovádějí na vyšší úroveň myšlení. Upozorňují na úskalí spočívající v kladení otázek zaměřené na pouhou reprodukci textu. Žáci mohou podlehnout dojmu, že přemýšlení není nijak důležité a spoléhají pouze na schopnost zapamatovat si informace z textu, aniž by jim hlouběji porozuměli. (Steelová, aj., 2007d, s. 6)

Občanské sdružení Kritické myšlení shrnuje definici v pěti bodech. Charakterizuje tento druh myšlení jako nezávislé. Hlavní ideou je, že člověk je individualita vytvářející si vlastní názory a hodnoty nezávisle na sociálním prostředí. Nezbytnou podmínkou kritického myšlení žáků je pocit svobody myšlení. Výše uvedená definice neznámá, že vyjádřené názory musí být nutně originální. Pokud jedinec vyjádří svůj názor, jiní mohou tento názor rovněž zastávat. Vychází z předpokladu, že získání dostatečného množství informací je klíčovým prostředkem k osvojování si kritického myšlení. (Royal, 2016, s. 8)

3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ SOUČASNÉ POJETÍ

Čtenářskou gramotností je označován „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš in Havlínová, 2017, s. 3)

Pojem čtenářské gramotnosti se v průběhu let stále mění, a tedy není možné uvést pouze výše zmíněnou definici. Nároky na rozvoj čtenářské gramotnosti se zvyšují s vývojem společnosti. Osvojení si čtenářství je nutným předpokladem pro osobní i pracovní život.

Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu“. (Procházková 2006)

Základem čtenářské gramotnosti je práce s textem se zaměřením na jeho explicitní a implicitní porozumění, proto právě tomuto procesu budou věnovány následující kapitoly.

3.1 Práce s textem a čtení s porozuměním

Kotrba a Lacina rozlišují práci s textem na reproduktivní a produktivní. Za reprodukci je považováno osvojování si informací žákem z dostupného textu, zatímco produktivní práce s textem představuje tvořivý přístup žáka. (Vališová, Kasíková in Kotrba, Lacina, 2011, s. 111)

Lze říci, že k porozumění textu je třeba zvládat celý komplex dovedností:

1. Chápat (poznat) význam slov.
2. Chápat význam slov a frází s ohledem na daný kontext.
3. Sledovat organizaci, strukturu textu (pasáže, obsahu).
4. Sledovat – identifikovat hlavní myšlenku textu.
5. Odpovídat na otázky, které jsou zodpovězeny přímo v textu.
6. Odpovídat na otázky, které jsou zodpovězeny přímo v textu ale ne slovy použitými v otázce.

7. Umět na základě textu vyvozovat inference.
8. Rozpoznat literárně jazykové prostředky, umět vystihnout jejich atmosféru, náladu.
9. Identifikovat autorův cíl, záměr, či úhel pohledu (usuzovat o autorovi).

(Davis in Zápotočná 2015, s. 15–16)

Čtení s porozuměním je záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu. Porozumění textu je individuální, každý čtenář si vytváří své vlastní významy čteného (např. Gavora, 1992, str. 76; Johns, Lenski, 2005, str. 344). Dle Leslie a Caldwell (2001, str. 5) je porozumění textu ovlivněné metakognitivními strategiemi. (Najvarová 2010, s. 49)

Základními stavebními prvky pro čtení s porozuměním je řeč a koordinace oka a ruky. Jedná se o vrozené činnosti, které si jedinec v průběhu dalších několika let osvojuje a posouvá na vyšší úroveň. (Krejčová, 2013, s. 135)

Porozumění textu je ovlivněno níže uvedenými dílčími funkcemi:

- zrakovým rozlišením figury a pozadí
- zrakovým rozlišováním tvarů
- prostorovou orientací
- zrakovou pamětí
- sluchovým rozlišením figury a pozadí
- sluchovým rozlišováním řeči
- sluchovou pamětí
- intermodálními vztahy
- vnímáním seriality

(Sindelar in Krejčová, 2013, s. 135–136)

3.2 Aktivizační metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Najvarová (2010, s. 50–51) definuje metody práce s textem jako činnost učitele, jenž jich v interakci se žáky využívá k dosažení cíle, tedy v našem případě rozvíjí čtenářskou gramotnost. Jestliže žák začne využívat těchto postupů, pak se jedná o čtenářské strategie. Následně se z osvojených čtenářských strategií stávají čtenářské dovednosti.

Aktivizační metoda je do výuky zařazována kvůli změně zapojování se žáka do vyučovacího procesu. Při jejím využití není žák pouze pasivním posluchačem, který si z hodin odnáší zapamatované informace. Aktivizační metoda je založena na aktivním

přístupu žáka, jenž se stává partnerem učitele. Její vznik se odvíjí od psychologie učení, podle níž se člověk učí nejefektivněji zkoušením si získaných vědomostí. Nelze říci, že by se měnila role učitele. Učitel je nadále zodpovědný za vzdělávání žáků, změna spočívá pouze v aktivní spoluúčasti žáků na výuce. (Kotrba, Lacina, 2009, s. 50)

3.2.1 Kladení otázek

Způsoby, kterými učitel klade svým žákům otázky, může mít významný vliv na učení žáků. Učitelé nesprávně položenými otázkami mnohdy omezují rozumovou aktivitu žáků, neboť jejich otázky bývají uzavřené či takové, jež „neprovokují“ k hlubšímu zamyšlení. Problémem těchto otázek rovněž bývá, že požadují spíše ověření vědomostí, vybavení znalostí a zjišťují úroveň porozumění žáků. (Fisher, 1997, s. 27, 28)

Fisher se ve svém díle zmiňuje, jak se mění komunikace mezi dětmi a dospělou autoritou před nástupem povinné školní docházky a v jejich počátečních ročnících. Pro dítě je zvědavost přirozenou součástí poznávání světa. Se svými rodiči vedou dialogy, a jak zjistila výzkumná studie, polovinu z dialogů začínají děti. Touto studií bylo zjištěno, že po nástupu do školy dochází k redukci dialogů (Tizard a Hughes in Fisher 1997, s. 27).

Fisher (1997, s. 97) tento jev popisuje slovy: „...namísto mluvení „s“ dětmi se zde mluví „na“ děti“. Důsledkem omezení možností dětského řečového projevu je, že děti bývají méně zvědavé.

Typy otázek zmiňuje také Bloomova taxonomie v souvislosti s rozlišením myšlení nižšího a vyššího řádu. Nižší řád zahrnuje typ otázek vedoucí k prokázání znalosti, porozumění a schopnosti aplikace. Naopak vyšší řád představuje úroveň složitějšího myšlení k zodpovězení kladených otázek, kde žák využívá analýzu, syntézu a hodnocení. Žákům by rovněž mělo být věnováno dostatek času k přemýšlení a následnému podání odpovědi, neboť tímto způsobem je možné získat odpovědi kvalitnější. (Fisher, 1997, s. 30–33)

Tabulka 2: Hodnocení kladení otázek z pohledu učitelů a žáků (upraveno dle Mešková, 2012, s. 50)

klasifikace otázek učitele	
otázky vzbuzující pocit tlaku	otázky motivující
charakteristika: <ul style="list-style-type: none"> • zaměření na fakta • pamětní náročnost • Žáci své odpovědi memorují, což 	charakteristika: <ul style="list-style-type: none"> • zaměření na tvořivost a rozvoj schopnosti přemýšlet • Žák je aktivním účastníkem výuky.

<p>znemožňuje rozvoj schopnosti přemýšlet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • snížení motivace žáků z důvodu neodpovídající úrovně otázek vůči žákovi • Při kladení otázek přesahujících úroveň žáka hrozí riziko výskytu frustrace. 	<ul style="list-style-type: none"> • zvýšení motivace žáků • Kladené otázky jsou mírně nad úroveň žáka, a tedy dochází k žákovu kognitivnímu rozvoji.
--	---

3.2.2 Diskuze

Fisher (1997, s. 62) uvádí, že existují dva významy pojmu diskuze. První z nich bývá považován za obecný, neboť bývá používán jako označení vzájemného hovoru lidí. Druhý význam je mnohem specifičtější, protože označuje skupinu lidí řešící jednu konkrétní otázku, která se týká každého účastníka diskuze. Základním předpokladem pro vznik a průběh diskuze je interakce jejích účastníků.

Fisher (1997, s. 62–63) uvádí definující podmínky pro uskutečnění diskuze a otázky vedoucí ke zjištění, zda diskuze tyto uvedené podmínky splnila (viz tabulka 3). Pro zdárný průběh diskuze je nutné, aby všichni účastníci dodržovali předem stanovená pravidla:

Tabulka 3: Podmínky diskuze a její následné zhodnocení

podmínky diskuze	otázky ověřující splnění podmínek diskuze
vzájemné hovoření	Mluvili účastníci diskuze spolu navzájem?
vzájemné naslouchání	Naslouchali si navzájem?
vzájemná reakce na názor druhého	Reagovali na názory ostatních účastníků?
uvedení více názorů než jednoho	Zvažovali více než jeden názor?
snaha o rozvoj poznání daného tématu	Dosáhli rozvoje poznání?

3.2.3 Práce ve skupině

Ve třídách se běžně setkáváme s žáky, jejichž vzdělávací potřeby jsou zcela individuální. Nicméně jedním ze vzdělávacích a výchovných cílů učitele by mělo být vedení žáků ke kooperativní činnosti. Je přirozené, že v každé skupině nalezneme různé žáky lišící se povahovými vlastnostmi, mírou dominance, schopnostmi, dovednostmi, apod. Fisher (1997, s. 116) uvádí, že dovednosti nutné pro realizaci skupinové práce nejsou vrozené, a proto se jim musí člověk učit.

Mezi tyto dovednosti řadí:

- pochopení potřeb druhých
- vyjádření vlastního názoru

- naslouchání názorům ostatních
- kladení otázek a odpovídání na ně, být schopen se aktivně účastnit diskuze

Při plánování výuky s kooperativní činností se naskytuje otázka složení skupiny. V každém sociálním prostředí se setkáme s lidmi, kteří jsou nám sympatičtí, k jiným naopak uchováваме antipatie. Nejen ve škole, ale i v zaměstnání a obecně po celý život, se s tímto jevem budou setkávat. Je tedy nezbytné naučit se spolupracovat s různými lidmi.

Nejvyšších výkonů dosahují skupiny, pokud její členové ovládají různorodé dovednosti a jsou schopni pracovat v týmu, a to bez ohledu na pohlaví členů. Výzkumy ukázaly, že děti s vysokou úrovní schopností odvádějí dobré výkony v jakékoliv skupině. Kromě toho profitují i z toho, že si vyzkouší pozici „učitele“. Bylo prokázáno, že tvoření smíšených skupin je ku prospěchu většině žáků. Komplikace mohou nastat při začlenění dominantního žáka do stejné skupiny s plachým žákem. (Fisher, 1997, s. 112–118)

3.2.4 Výukové cíle z hlediska aktivizačních metod

Při plánování vyučovací hodiny je nutné, aby učitel důkladně promyslel, jaké učivo si má žák osvojit, v jaké kvalitě a kvantitě. Aktivizační metody si kladou za cíl, aby žáci byli aktivními účastníky výuky.

Celou řadu výukových cílů lze naplnit prostřednictvím aplikace učební struktury E – U – R (Steelová, aj., 2007d, s. 12)

1. Žákům je umožněna formulace vlastních cílů učení.
2. Žáci jsou motivováni k četbě a jejich motivace je stabilně udržována.
3. Žáci se aktivně účastní při výuce.
4. Pokládáme základy pro rozvoj diskuze.
5. Žákům je poskytnuto prostředí pro kladení otázek a k tvořivosti.
6. Dáváme žákům najevo, že jejich názory jsou vítané a respektované.
7. Žáci jsou podporováni v rozvoji schopnosti ztotožnit se s hrdinou textu.
8. Učební struktura E – U – R zprostředkovává změnu.
9. Žákům je poskytnuto příznivé prostředí pro aktivní účast při rozvoji kritického myšlení.
10. Žáci jsou povzbuzováni k myšlení vyššího řádu.

4. VYBRANÉ METODY PRÁCE S TEXTEM

V této části se zaměřím na metody a strategie, které jsou užity v praktické části práce. Jde o metody, které rozvíjejí myšlení čtenáře a zapojují ho do aktivního učení. Jedná se o metody:

1. Podvojný deník
2. Myšlenková mapa
3. Řízené čtení
4. Klíčová slova
5. Učíme se navzájem

4.1 Metoda 1: Podvojný deník

Dle Steelové a kolektivu (2007b, s. 36) je metoda podvojného deníku efektivním prostředkem propojení textového materiálu s vlastními prožitky. Příprava deníku spočívá v rozdělení čistého listu papíru na dvě poloviny svislou čarou. Levá strana je vyhrazena pouze pro doslovné zaznamenání části textu, které žákům přišlo z různých důvodů zajímavé. Na pravou polovinu papíru si žák vpisuje své vlastní poznámky k dané pasáži, jež ho zaujala. Tyto poznámky se ku příkladu mohou týkat pocitů a myšlenek získaných během četby či otázky, která žáka při četbě napadla.

Metoda podvojného deníku rozvíjí u žáka dovednost písemně vyjádřit své myšlenky, jež ho napadaly během čtení v daném okamžiku, sdílet své myšlenky se svými spolužáky a naslouchat jejich názorům. (Steelová, aj., 2007b, s. 20)

Zavedení metody do výuky

1. Před přípravou hodiny s využíváním metody podvojného deníku by si učitel měl sám vyzkoušet reagovat na jakýkoliv text.
2. Učitel by se měl snažit vybrat text, který bude zajímavý a přiměřeně náročný pro konkrétní třídu. Vybraný text by rovněž neměl být příliš dlouhý, doporučený čas pro čtení by neměl přesáhnout 20 minut.
3. Je důležité žáky motivovat, povzbudit jejich očekávání a zájem.
4. Následně učitel vysvětlí pravidla pro zápis do podvojného deníku prostřednictvím na dvě poloviny přeloženého listu.

5. Učitel poskytne žákům k nahlédnutí konkrétní příklad zápisu do podvojného deníku.
6. Učiteli upozorní žáky, že jejich reakce důležitá, a proto mohou na text reagovat na cokoliv a jakýmkoliv způsobem. Během kolektivního sdílení poznámek je možné, aby učitel přečetl i svoji reakci, avšak neměl by znít autoritativně, neboť se do procesu zapojuje jako jeden ze čtenářů.
7. Je vhodné, když učitel klade žákům doplňující otázky, přispívá ke vzniku diskuze a hovoří s žáky o odlišnostech v chápání různých situací.
8. Pokud se diskuze oddálí od původního tématu, což může být mnohdy přínosné, je doporučováno, aby se učitel snažil směřovat diskusi zpět k textu.
9. Je užitečné, když učitel požádá žáky a uchovávání si zápisky v portfoliu za účelem možného navrácení se k nim.
10. Učiteli je doporučeno, aby písemně reagoval na poznámky žáků.
11. Na závěr by měl učitel vyzvat žáky, aby se vyjádřili k přínosu použité metody.
(Poláková 2020b)

4.2 Metoda 2: Myšlenková mapa

Mentální mapa je užitečným nástrojem k slovnímu vyjádření vlastních myšlenek, ale její význam rovněž spočívá i v učení a psaní poznámek během výuky. Ačkoli se vyjadřujeme ve větách, je pro zapamatování si nových informací, vzpomínek a jejich následnému vybavení mnohem přirozenější zaznamenání klíčových myšlenek. Myšlenka, jež nabývá fyzické podoby, představuje pojem, díky němuž dochází ke spojení fakt a následnému uspořádání do kategorií.

Obzvláště u malých dětí, které někdy chybně chápou konkrétní pojmy a v důsledku toho je i nesprávně používají, jsou mentální mapy efektivním prostředkem k ověření chápání těchto pojmů. Rovněž mohou vést k uvědomění si různorodosti dětských asociací, neboť jejich rozpětí je široké a může být značně ovlivněno jejich věkem. Chápání pojmů je však celoživotní proces poznávání a nikdy nejsme schopni se považovat za bytosti, které dosáhli kompletního vrcholu poznání. (Fisher, 1997, s. 71–75)

Mentální mapování si klade za cíl uvědomit nás o tom, co víme, a umožnit nám pochopit souvislosti a vztahy mezi jednotlivými myšlenkami, oporu pro plánování postupných kroků vedoucích k realizaci konkrétní činnosti a také pomoc při reflexi našeho počínání.

Kromě těchto tří hlavních cílů však děti při tvorbě myšlenkových map vyjadřují nejen myšlenky, ale především se zdokonalují v dovednosti analyzovat, syntetizovat a uskupovat do kategorií, což lze považovat za základní stavební prvky pro rozvoj komunikace. (Fisher, 1997, s. 79)

Myšlenková mapa je víceúčelová technika, která se využívá především v evokační fázi. Pro žáky je významná pro uvědomění si znalostí, které k předem stanovenému tématu mají. Princip tvorby myšlenkové mapy spočívá v tom, že je do středu papíru nebo na tabuli napsáno určité slovo vepsané do kruhu. Následně jsou žáci vyzváni, aby vytvářeli asociace k danému slovu. (Steelová, aj., 2007b, s. 31)

Kotrba a Lacina (2011, s. 114) označuje myšlenkovou mapu za prostorový brainstorming, jenž je vhodný zejména pro žáky s prostorovou orientací. Myšlenkové mapy jsou kromě rozvoje čtenářské gramotnosti užitečné jako způsob verbalizování svých myšlenek.

Metoda myšlenkových map rozvíjí aktivní myšlení žáků, zdokonalují schopnost analyzovat, hledat vztahy mezi jednotlivými pojmy, osvojit si nové učivo jakéhokoliv předmětu. (Kolář, Šikulová in Kotrba, Lacina, 2011, s. 114)

Myšlenkové mapy z hlediska rozvoje kognice

Myšlenkové mapy představují prostředek k účinnému propojení obou mozkových hemisfér. Při jejich tvorbě je využíváno synergetického myšlení, které vzniká právě jako důsledek zapojení obou mozkových hemisfér. Následně dochází k zaznamenávání stále se větvících asociací, jež pomáhají rychlému porozumění. (Buzan, 2014, s. 44–51)

Buzan dále ve svém díle vysvětluje princip fungování mozkových hemisfér, které tvoří velký mozek, a odpovídají za činnost paměti a učební dovednosti a zmiňuje výzkum uskutečněný v polovině 20. století profesory Rogerem Sperrym a Robertem Ornsteinem. Výzkum byl prováděn na studentech, jimž byla uložena mentální zadání. Prostřednictvím tohoto výzkumu bylo zjištěno, že některé realizované úkoly aktivovaly u studentů levý mozek, jiné jsou výsledkem fungování pravého mozku. Pravý mozek je zodpovědný za prostorové vnímání, představivost, rytmus a využívání holistického přístup, zatímco levý mozek se zabývá logikou, čísly, slovy a analýzou. V souvislosti s preferencí využívání levého a pravého mozku se začalo označovat levou hemisféru jako „akademickou“ či „intelektuální“, pravou za „tvůrčí“ nebo také „intuitivní“. Autor zároveň upozorňuje na možnost zlepšení schopností u nedominantní hemisféry po kvalitním tréninku.

Divergentní a konvergentní myšlení

Při analýze jakéhokoliv jevu využíváme dva režimy myšlení. První z nich označujeme jako konvergenci, jež mysliteli umožňuje seskupovat části dohromady. Znamená to tedy, že v daný okamžik soustředíme svou pozornost pouze na jedno hledisko. Naopak při využívání divergence na problém hledíme z různých úhlů pohledu. Oba tyto myšlenkové postupy jsou přínosné pro uskutečnění poněkud odlišných, nýbrž neméně významných cílů. Díky konvergentnímu myšlení se můžeme distancovat od vedlejších jevů a zaměřit se pouze na jeden, pro nás v onom okamžiku na ten nejdůležitější, zatímco divergentní nám umožní vytvářet nové nápady.

Máme-li však být schopni zdařile vyřešit problém, je nutné přecházet z jednoho myšlenkového postupu do druhého, neboť po vznesení návrhů je zapotřebí ustanovit i závěr. Účinné využívání obou uvedených postupů může jedinci činit značné potíže, neboť většina populace preferuje jeden, nebo druhý režim. Divergence i konvergence se uplatňují i v již výše zmíněné koncepci o fungování mozkových hemisfér, kde za konvergentní myšlení je zodpovědná levá hemisféra a za divergentní pravá hemisféra. (Royal, 2016, s. 33–34)

Myšlenkové mapy z hlediska rozvoje tvořivosti

Buzan (2014, s. 72) definuje tvořivost jako: „schopnost myslit novým způsobem – schopnost být originální“. Tvořivé myšlení se vyznačuje plynulostí navazování vlastních představ, schopností pohlížet na skutečnosti svým pohledem a originalitou, jež spočívá v předložení něčeho jedinečného.

Pro tvořivé myšlení je rovněž důležité zapojení obou mozkových hemisfér. (Buzan, 2014, s. 73)

Tabulka 4: Zaměření mozkových hemisfér

levý mozek	pravý mozek
slova	rytmus
logika	vědomí prostoru
čísla	(gestalt) celkový obraz
posloupnost	představivost
linearita	snění
analýza	barva
přehledy	dimenze

Přijímání nových nápadů

Existují tři příčiny, které omezují kreativitu: nepodrobení daného jevu kritickému myšlení, předběžné zamítnutí nové myšlenky bez jejího posouzení a obavy, že se jedinec bude ostatním jevit jako hloupý. Abychom podpořili kreativitu, musíme neustále věci zpochybňovat, kriticky o nich uvažovat a klást si otázky, které nás přimějí zvažovat opravdovost na pohled zjevných věcí. Kreativní myšlení je rovněž často podrýváno předběžným zamítnutím nově vzniklého nápadu. Je zapotřebí podrobit vzniklý nápad nejdříve důkladnému zvážení. S předběžným zamítnutím nových nápadů je mnohdy úzce spjata obava, že naše předložené řešení nebude pro ostatní dostatečně uspokojující, že nás ostatní budou považovat za hloupé. (Royal, 2016, s. 41–42)

4.3 Metoda 3: Řízené čtení s narativním textem

Je čtením, při němž se žáci aktivně účastní. Žákům jsou pokládána otázky povzbuzující ke kritické analýze. Při aplikaci řízeného čtení se využívá učební struktury E – U – R. Písmeno E zde představuje evokaci, U uvědomění si významu a písmeno R reflexi.

V evokační fázi bývají zařazovány aktivity, jejichž cílem je podnítit myšlení žáků a vést žáka k zamyšlení se nad kontextem daného textu, o prostředí a době, v nichž se děj odehrává. Při přechodu k fázi uvědomění, tedy před zahájením četby, je jedním z klíčových cílů žáka aktivizovat. Jedním z prostředků aktivizace žáka může být předvídání, který je elementárním předpokladem pro rozvoj kritického myšlení a aktivního zapojení do vyučovacího procesu.

Během fáze uvědomění se žáci věnují četbě textu, který bývá prostoupen pauzami. Je nutné upozornit, že i v této fázi může být zařazována reflexe a není nezbytné uskutečnit reflexi pouze v závěru vyučovací hodiny. Žáci mohou v rámci pauz sdílet, jak na ně text působí, jaké v nich vyvolává pocity, či mohou porovnat čtenářský prožitek se svou vlastní zkušeností. Dále je možné žáky požádat, aby si utvořili představu místa, kde se děj odehrává, a sdílet své s ostatními své prožitky svými vlastními slovy. Žáci mají díky sdílení možnost porovnání odlišnosti svých pocitů od pocitů svých spolužáků. V důsledku porovnávání prožívání lze podnítit diskuzi, která však nemusí být nutnou součástí této fáze.

V poslední fázi dochází k reflexi, kde je vhodné podnítit diskuzi. Je efektivnější, když učitel poskytne žákům dostatečný čas na přemýšlení a do diskuze žáků příliš nevstupuje. Častým vstupováním by žákům mohl mařit vzájemné reagování žáků. Je doporučováno, aby mluvil raději méně, zdržel se hodnocení reakcí žáků a podpořil rozvoj diskuze neutrálním přikyvováním.

Výše uvedené činnosti představují možnosti naplnění struktury E – U – R, ve které na sebe plynule navazují. (Steelová, aj., 2007d, s. 7–13)

Zavedení metody do výuky

Řízené čtení nemá jeden univerzální způsob zavedení metody do výuky. Jedinými postačujícími podmínkami pro úspěšnou práci s touto metodou jsou:

- využívání struktury E – U – R,
- pokládání vhodných a předem promyšlených otázek zaměřených na kritické myšlení,
- informování žáků, že text bude čten po částech,
- požadování, aby nikdo z žáků nečetl text napřed,
- a vybídnutí žáků, aby po přečtení dali pohledem znamení učiteli, že danou část již přečetli.

4.4 Metoda 4: Klíčová slova

Jedná se o metodu, která je založena na čtyřech až pěti slovech vybraných učitelem. Zvolená slova učitel následně napíše na tabuli a úkolem žáků je přemýšlet o souvislostech těchto slov. Tato metoda je často zařazována do evokační fáze, neboť je vhodným prostředkem k vyvolání otázek k četbě a následnému obhajování vlastních hypotéz. Následně učitel vyzve žáky, aby během četby dávali pozor, zda se jejich hypotézy skutečně naplní. Na závěr žáci zhodnotí míru odlišnosti jejich hypotéz od přečteného textu.

Použití metody na začátku hodiny čtení není však jediným možným způsobem práce. V opačném případě může být zařazena jako činnost po přečteném textu. Obecně lze říci, že tato metoda je vhodná pro čtení odborného textu nebo beletrie. Jejím cílem je vést žáky k přemýšlení na základě jejich životních zkušeností, znalostí a následně být schopen argumentovat. (Steelová, aj., 2007b, s. 30)

Zavedení metody do výuky

1. Metodu je vhodné vysvětlit na prostřednictvím konkrétního příkladu, na bajce nebo jakémkoliv jiném krátkém příběhu. Učitel napíše zvolená slova na tabuli a posléze nahlas uvažuje o možných souvislostech mezi danými slovy.
2. Následně jsou žáci vyzváni k přemýšlení o dalších souvislostech. V tomto okamžiku se jedná o ústní procvičování.

3. Je-li to možné, učitel ponechá žákům prostor, aby vyjadřovali své názory a vzájemně na sebe reagovali.
4. Jestliže žáci pochopí princip metody, může učitel přistoupit k písemnému zpracování nápadu každým žákem. Poté mohou žáci porovnat míru odlišnosti jejich nápadů. (Poláková 2020a)

4.5 Metoda 5: Učíme se navzájem

Metoda Učíme se navzájem využívá výhody v učení druhých. Hlavním důvodem vzniku této metody bylo, aby každému žákovi byla poskytnuta možnost pomoci svým spolužákům ke zprostředkování textu. Pro efektivitu aplikace této metody je předem žáky rozdělit do čtyř- až sedmičlenných skupin. Následně každý žák obdrží kopii textu. Po čtenářské fázi si každý ze žáků vyzkouší roli učitele.

Role učitele je vázána následujícími požadavky:

- být schopen ostatním shrnout, o čem text byl
- být schopen vymyslet otázku vztahující se k textu a vyzvat spolužáky, aby ji zodpověděli
- být schopen vysvětlit ostatním členům skupiny místa v textu, jimž neporozuměli
- být schopen předvídat následující události v textu
- být schopen stanovit část textu, kterou budou číst

(Steelová, aj., 2007b, s. 34)

Zavedení metody do výuky

1. Učitel má připraven text k promítání tak, aby na něj viděli všichni žáci a zároveň jim bylo umožněno sledovat učitele, jak čte.
2. Učitel představí žákům jejich cíl, v tomto případě osvojování si čtenářských dovedností, aby byli schopni text shrnout, vysvětlit nejasné pasáže textu nebo se doptat na místa v textu, souvislosti či slova, kterým příliš neporozuměli, a dovedli předvídat, jak se bude text dále odvíjet. Žákům prostřednictvím plakátu nebo jakéhokoliv jiného obrázku představí všechny čtyři strategie, jimž se budou v několika vyučovacích hodinách věnovat.
3. Učitel postupně demonstruje práci se všemi čtyřmi strategiemi. K tomu využívá promítaný text. Učitel sdílí se žáky procesy myšlení, k nimž v jeho mysli dochází.

Přibližuje tedy žákům, jak text shrnuje, vysvětluje, předvídá následující události a klade otázky.

4. Učitel žáky informuje o svém plánu na osvojení si čtyř strategií. Respektive žákům sdělí, od jaké strategie začnou a kolik času se konkrétním strategiím budou odhadem věnovat. Učitel rovněž srozumí žáky s plánovaným postupem práce.
5. Učitel zahájí práci s první strategií, přičemž pořadí jednotlivých strategií si volí sám. Stále využívá promítaného textu, na němž žákům názorně ukazuje, jak používá zvolenou strategii. Následně vyzve několik žáků, aby v další části udělali totéž a poskytli další příklad svým spolužákům. Ti jim společně s učitelem poskytnou zpětnou vazbu.
6. Jakmile si žáci hromadně procvičí konkrétní strategii, utvoří skupiny. Učitel následně obchází všechny utvořené skupiny a s každou zvlášť opět modeluje strategii. Poté se této úlohy zhostí všichni členové skupiny po jednom. Kdo právě nehovoří, ten naslouchá, aby byl schopen podat zpětnou vazbu.
7. Následně se utvořené skupiny zcela samostatně věnují strategii.
8. Po ukončení činnosti s jednou ze strategií, přechází učitel k demonstraci další strategie. Nicméně není nutné, aby všechny čtyři strategie byly zrealizovány během jedné vyučovací hodiny. Každé ze strategií se lze věnovat libovolně dlouhou dobu.
(ČŠI 2010)

PRAKTICKÁ ČÁST

„Kniha ke čtení není ta, která přemýšlí za vás, ale kniha, která vás donutí přemýšlet.“ Harper Lee

5. Metodologie práce

5.1 Cíl práce, dílčí cíle

Hlavním cílem této diplomové práce je rozvíjet porozumění textu u žáků 1. stupně prostřednictvím vlastního didaktického materiálu a stanovit doporučení pro praxi. Vzhledem k tomu, že porozumění textu je důležitou součástí čtenářské gramotnosti a jedním z důležitých dovedností, byl tento cíl stanoven z důvodu, že získávání informací a následné porozumění jsou nezbytnými předpoklady celoživotní orientace v současné společnosti.

Hlavní cíl byl rozpracován do čtyř dílčích cílů, které byly formulovány takto:

- **Dílčí cíl č. 1:** Motivovat žáky ke čtení literárního díla (vybrané knihy Petry Soukupové Kdo zabil Snížka?), a to v rámci pěti hodin předmětu českého jazyka.
- **Dílčí cíl č. 2:** Vést žáky ke kritickému přemýšlení o obsahu sdělení textu.
- **Dílčí cíl č. 3:** Představit žákům efektivní metody k získávání informací z textu.
- **Dílčí cíl č. 4:** Na základě reflexe práce s knihou u žáků 4. a 5. ročníku základní školy stanovit závěry a doporučení do pedagogické praxe.

Z hlavního cíle i dílčích cílů vycházejí výzkumné otázky, na které se tato diplomová práce pokusí odpovědět.

- **Výzkumná otázka č. 1:** Poskytují realizované čtenářské metody oporu pro porozumění textu ve školní praxi? Odpověď na tuto otázku zjišťujeme prostřednictvím pozorování a dotazníků.
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaké kroky je potřeba důkladně promyslet při plánování výuky čtení? Odpověď na tuto otázku zjišťujeme analýzou skupiny žáků a jejich zkušeností.
- **Výzkumná otázka č. 3:** Považují žáci čtenářské metody za přínosné, jsou schopni diskutovat a vzájemně si naslouchat? Odpověď na tuto otázku zjišťujeme pozorováním, vyhodnocením dotazníků a otázkami v průběhu vyučování.

- **Výzkumná otázka č. 4:** S čím mají žáci největší potíže? Odpověď na tuto otázku zjišťujeme pozorováním činnosti žáků při výuce a na základě jejich odpovědí uvedených v dotazníku.

5.2 Vzorek respondentů

Úvodem bych chtěla sdělit, že vzdělávací podmínky v roce 2020 nebyly pro žáky, studenty, rodiče a především pro pedagogické pracovníky a vedení škol příliš příznivé. Vzdělávání žáků a studentů bylo závislé na vývoji situace spojené s COVIDEM-19. Poprvé v české historii byli všichni účastníci výuky nuceni se vypořádat s novou formou vzdělávání, distanční výukou. Pro mě, studentku posledního ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, bylo distanční vzdělávání žáků rovněž nepříjemnou záležitostí, neboť k provedení výzkumu u žáků 4. a 5. ročníku ZŠ byl nutný jejich návrat k prezenční výuce.

Vytvořený didaktický materiál byl ověřován ve dvou třídách, a to ve 4. a 5. ročníku základní školy. Oba ročníky tvoří věkovou skupinu 2. období 1. stupně. Toto období je z hlediska čtenářství charakteristické tím, že žáci mají již poměrně pevně uchopenou dovednost čtení s porozuměním a učitel se může zaměřit na náročnější metody práce s textem.

Popis a základní charakteristika jednotlivých tříd

Žáci třídy 4. B

Do třídy 4. B, která byla zahrnuta do výzkumu, dochází celkem 23 žáků, z toho 9 chlapců a 14 dívek. Od září roku 2020 vyučuje tuto třídu jiná paní učitelka. Od prvního ročníku je to již druhá paní učitelka. Žáci jsou k sobě, až na výjimky, milí a ohleduplní. Třída je však velice různorodá z hlediska školních výkonů. Nachází se zde 6 žáků, kteří jsou vzdělávání podle podpůrných opatření od v rozsahu od 1. do 4. stupně. Tuto třídu rovněž navštěvuje žákyně s lehkým mentálním postižením, u které je po celou dobu vyučování přítomen osobní asistent pedagoga. Její vzdělávací obsah je značně odlišný od učiva, které si osvojují její spolužáci. O všech hodinách plní práci odpovídající jejím vzdělávacím možnostem. V této třídě jsou čtyři žáci, dvě dívky a dva chlapci, kteří jsou při každé hodině velmi aktivní. Tito žáci jsou zároveň nadšenými čtenáři, kteří si oblíbili knihy Jacka Londona a Jaroslava Foglara.

Žáci této třídy nemají zkušenosti se zvolenými čtenářskými metodami. Během hodin čtení využívají čítankovou četbu a v domácím prostředí mají číst četbu, která je zajímavá. Na konci každého měsíce je po žácích požadováno odevzdání čtenářského deníku.

Žáci třídy 5. C

Do třídy 5. C dochází 22 žáků, z toho 12 chlapců a 10 dívek. Kolektiv třídy je velmi dobrý, dle slov paní učitelky nikdy nebylo nutné ve třídě řešit jakékoliv kázeňské přestupky, žáci jsou komunikativní a většina z nich je schopna pojmenovat a vyřešit své problémy sama nebo si dokáže požádat o pomoc.

V této třídě mělo v 2. pololetí školního roku 2019/2020 vyznamenání cca 13 dětí, čtyřka se na vysvědčení vyskytla jen ojediněle. Co se týče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto třídním kolektivu je vzděláván jeden žák s podpurným opatřením 2. stupně a druhý s podpurným opatřením 3. stupně s individuálním vzdělávacím plánem. V pořadí druhý zmíněný žák má snížené rozumové schopnosti a aktuálně jeho školní výsledky odpovídají druhému ročníku běžné základní školy. Žák je vzděláván podle minimálních výstupů.

Téměř všichni žáci byli o výuce aktivní, hlásili se a byli schopni a ochotni diskutovat o tématu. Během vyučovací hodiny jsou zvyklí často střídat aktivity a jsou vedeni ke kritickému myšlení třídním učitelem. K osvojování nového učiva využívají metody, které se uplatňují především v rozvoji čtenářské gramotnosti. Z těchto metod lze uvést např. myšlenkovou mapu, pětilístek, klíčová slova. Třídní učitel je velice často zařazuje do všech vyučovacích předmětů, zj. v úvodní části hodiny. Tento fakt zřejmě vysvětluje, proč jsou žáci velice komunikativní a přemýšliví. Zajímavým zjištěním bylo, že žáci 5. C byli oproti 4. B schopni se mnohem lépe ústně i písemně vyjadřovat, avšak žáci 4. B měli mnohem vyvinutější schopnost vybavit si detaily z četby.

Co se týče atmosféry, je zjevné, že spolu žáci velmi dobře vychází a nebyla jsem přítomna žádnému konfliktu mezi nimi. Žáci jsou fanoušky knih a filmů o Harrym Potterovi. Byla jsem velmi překvapená, že během plnění úkolů se chovají disciplinovaně, neruší své spolužáky v práci a pracují v naprosté tichosti. Na otázku, zda preferují písemný, nebo ústní projev, se většina přiklonila k písemnému projevu. Avšak dvě žákyně před ostatními spolužáky sdělily, že v psaní příběhů si našly oblibu již po osvojení si psaní. Svého třídního učitele respektují, i když má ke svým žákům spíše přátelský přístup.

5.3 Výběr metod

Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti na prvním stupni jsem zvolila metody se zřetelem k hlavnímu i dílčím cílům práce, tj. rozvíjet porozumění textu a s ohledem na konkrétní knihu, kterou jsem se rozhodla žákům představit. Vybrala jsem metody, o nichž jsem se domnívala, že naplní mnou předem stanovené cíle. Z obecného hlediska jsem usilovala o to, aby (a) se žáci naučili hlouběji přemýšlet o sdělení textu, (b) rozvíjeli svou schopnost empatie prostřednictvím analýzy chování a jednání postav, (c) byli schopni si tvořit vlastní úsudky a (d) své myšlenky sdílet se svými spolužáky.

Vybrala jsem si pět čtenářských metod¹.

- podvojný deník
- myšlenková mapa
- řízené čtení
- metoda klíčových slov
- učíme se navzájem

Metody byly zvoleny na základě vytyčených cílů, kterých jsem s žáky chtěla dosáhnout (viz tabulka 5).

Tabulka 5: Specifikace jednotlivých metod dle cílů

metoda	specifikace
1. podvojný deník	Tuto metodu jsem považovala jako prostředek seznámení se s hlavními postavami z knihy, pochopení jejich vnější a vnitřní charakteristiky, motivů chování a jednání. Tato metoda měla rovněž vést k zamyšlení žáků nad tím, zda s hlavními postavami sympatizují, mají podobnou životní zkušenost s člověkem, který se jedné z postav jakkoli podobá nebo se dokonce s některou z postav dokáže ztotožnit.
2. myšlenková mapa	Myšlenkovou mapu jsem zařadila jako druhou metodu, která se měla pro žáky stát průvodcem při analýze informací. Konkrétně řečeno, žáci si měli na základě znalosti všech zúčastněných postav a jejich chování klást otázku, jež je zápletkou celé knihy: „Kdo a proč mohl zabít Snížka?“ Po žácích se tedy považovalo schopnost pamětného vybavování, dedukce, sdílení svých myšlenek a nápadů. K vykonávání práce s myšlenkovou mapou jim byla poskytnuta ilustrace z knížky znázorňující plán vesnice, jež byla pomůckou pro utváření domněnek.
3. řízené čtení	Následně jsem zvolila metodu řízené čtení, která si kladla za cíl rozvíjet u žáků předvídání situací, které by mohly v ději nastat, analýzu chování hlavní hrdinky a její maminky,

¹ Pořadí metod jsem zvolila na základě požadavku dobré korespondence s vývojem děje.

	posouzení správnosti jejich jednání a vyvození důsledků, k nimž mohlo, či nemuselo dojít, a v neposlední řadě i návrh řešení, jak pomoci hlavní hrdince. Na závěr bylo od žáků požadováno, aby reflektovali svůj čtenářský prožitek a sdíleli se svými spolužáky ponaučení či myšlenky, které si z vybraného úryvku odnášejí.
4. metoda klíčových slov	Čtvrtou metodou, kterou jsem se rozhodla v souvislosti s gradací děje zařadit, byla metoda klíčových slov, kde žáci měli možnost vyzkoušet si roli spisovatele a napsat svoji vlastní verzi pokračování zápletky. Jediným požadavkem bylo, aby příběh obsahoval pět předem zadaných slov, která reprezentovala motivy následujícího úryvku.
5. učíme se navzájem	Poslední zvolenou metodou, jejímž prostřednictvím si žáci rozvíjeli své porozumění, byla učíme se navzájem. Důvodem, proč tato metoda byla zařazena jako poslední, bylo mé přesvědčení, že učení druhých vyžaduje vyšší úroveň osvojených dovedností a zkušeností ohledně práce s texty, a tedy jsem ji považovala pro žáky za nejobtížnější ze všech z výše jmenovaných.

5.4 Výběr textového materiálu

Jako základní textový materiál jsem zvolila knihu *Kdo zabil Snížka?* autorky Petry Soukupové, která byla v roce 2018 nominována na cenu Magnesia Litera. Tuto knihu jsem vybrala na základě znalosti věkových a vývojových specifik žáků. Protože jsem text aplikovala u žáků 4. a 5. ročníku základní školy, mojí hlavní prioritou pro výběr knihy bylo vzbudit zájem žáků o četbu delšího textu. Kniha nabízí žákům napínavý děj a události, jež se v knize přihodí, jsou reálné a žáci by je mohli zažít ve svém každodenním životě.

Za velkou výhodou, která by mohla zvýšit zájem žáků o tuto knihu, považuji možnost ztotožnit se s hlavními postavami, které jsou ve stejném věku jako zkoumané skupiny žáků, nadále vžít se do situace, v níž se nacházejí, a rozvíjet svou schopnost empatie. Kromě výše uvedených pozitiv je kniha psána běžně užívanou mluvou dětí tohoto věku, což přispívá porozumění textu, chápání souvislostí mezi jednotlivými událostmi, ale také možnost porovnat svou vlastní zkušenost a čtenářský prožitek.

Mým záměrem je také žáky seznámit s existencí knihy pro dospělé *Nejlepší pro všechny*, jejíž autorkou je rovněž Petra Soukupová. Domnívám se, že by žáci mohli knihu následně doporučit svým rodičům, protože děje obou knih se prolínají a vznikne zde tedy prostor pro mezigenerační sdílení. Dospělý čtenář se na život postav, které sehrávaly důležitou roli i v knize *Kdo zabil Snížka*, pohlíží z odlišné perspektivy. Dle mého názoru by tyto dvě knihy mohly naplnit kromě vzdělávacího cíle i cíl výchovný, jestliže se rodiče zapojí do

četby se svými dětmi, a budou-li o motivech chování jednotlivých postav s nimi hovořit či rozvíjet diskusi.²

Využití audionahrávek

Jak bylo již výše zmíněno, dílčím cílem č. 1 bylo motivovat žáky ke čtení uceleného literárního díla. Protože by nebylo možné seznámit žáky obou ročníků s celou knihou z důvodu velmi omezeného času, rozhodla jsem se podpořit porozumění žáků prostřednictvím audio nahrávek, a to přehráním nahrávky zaznamenávající začátek až první polovinu kapitoly v každé z pěti vyučovacích hodin. Následně navazoval úryvek z vybrané kapitoly, který si měli žáci přečíst a dále s ním pracovat.

Při plánování vyučovacích hodin jsem došla k závěru, že audio nahrávky nebudou pouze prostředkem k orientaci dějových souvislostí a ke splnění plánované časové dotace, nýbrž i jako prostředek rozvíjení percepčních dovedností, získání estetického zážitku a motivace žáků pro získání čtenářského zájmu i zájmu o knihu samotnou.

Rovněž jsem byla přesvědčena, že využití poslechu by mohlo významně pomoci žákům se specifickými poruchami učení, zejména žákům s dyslexií.

5.5 Časový harmonogram

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem chtěla žákům představit celou knihu v omezeném čase 5 vyučovacích hodin, musela jsem velmi pečlivě zvažovat způsoby předání informací, které jsou nutné k pochopení kontextu. Musela jsem tedy zvážit náročnost textů a metod z hlediska časové dotace.

Pedagogickou praxi jsem plnila na dané základní škole po dobu šesti týdnů. Dva týdny jsem působila ve čtvrtém ročníku a jeden v pátém. Zbylé týdny jsem kvůli neočekávanému vývoji pandemie strávila s prvním ročníkem. Aby bylo možné s žáky realizovat práci se zvolenými pěti metodami, bylo nutné si pro každou z metod vymezit jednu vyučovací hodinu. Rovněž bylo podstatné věnovat rozvoji porozumění textům rovnocenný čas, aby bylo možné aplikovat vyvozené závěry z vyučování ve čtvrtém ročníku do ročníku pátého.

² V románu se vyskytují téměř stejné postavy, avšak okolnosti týkající se psa Snížka ustupují do pozadí. Hlavními postavami románu Nejlepší pro všechny se stává Viktor, jeho maminka a babička.

5.6 Příprava materiálů z hlediska fázování

Studium vybraných metod

Protože můj studijní obor je zaměřen na všeobecné vzdělávání žáků na prvním stupni, věděla jsem, že je zcela nezbytné, abych se o rozvoji čtenářské gramotnosti z praktického hlediska dozvěděla o mnoho více. K realizaci čtenářských metod na dané základní škole jsem čerpala poznatky z metodických listů, odborných publikací a internetových zdrojů. Věnovala jsem pozornost doporučením ohledně zavedení metody, s níž se žáci dosud neselekali (viz kap. 5 – kap. 5.5.1).

Výběr a příprava textových materiálů

Další fáze plánování výuky představoval výběr textů z hlediska délky a estetiky. Vzhledem ke skutečnosti, že byla po žácích požadována četba textových úryvků z knihy *Kdo zabil Snížka?*, bylo nutné, aby žákům byly publikovány v přehledné formě. Texty byly převzaty z knihy *Kdo zabil Snížka?*, avšak byly znovu elektronicky přepsány a vhodně upraveny pro didaktické záměry. Byl vypuštěn textový úryvek, který byl nevhodný pro žákyni 4. ročníku z důvodu jejího mentálního postižení. Jiné pasáže byly zkráceny, neboť nebyly nezbytně nutné pro práci s danými metodami.

Aby bylo možné realizovat plánované metody během pěti vyučovacích hodin, četli žáci pouze část vybraných kapitol. Počet čtených stran se pohyboval v rozmezí od dvou do třech stran formátu A4. Pro všech pět metod bylo tedy vybráno pět textových pasáží z počátku, středu i konce knihy. Dějové události, které žákům nebyly předloženy v textové ani audio verzi, byly ústně převyprávěny.

Musím konstatovat, že pouhý výběr kapitol byl velice časově náročný, neboť mu předcházely detailní analýza knihy a mnohočetná přehrávání audioknihy. Domnívám se, že jednou z hlavních příčin dlouhého procesu přípravy bylo, že představit celou knihu během pěti vyučovacích hodin je velmi náročný cíl. Od počátku mé přípravy jsem však byla přesvědčená, že je dosažitelný za podmínek uvedení žáků do dějového kontextu. Kladla jsem si otázku, jak žákům co nejefektivněji umožnit orientaci v ději a bližšímu poznání postav. Dospěla jsem k závěru, že nejlepším způsobem je kombinace textu s poslechem audioknihy a ústního shrnutí dějových událostí, které si žáci neměli možnost přečíst a poslechnout.

Po výše uvedených krocích jsem přistoupila k sepsání sledu dějových událostí, které žáci nečetli, ale bylo nutné, aby byli uvedeni do kontextu, neboť neznalost souvislostí by pravděpodobně negativně ovlivnila rozvoj porozumění textu prostřednictvím metod z hlediska kvality. Domnívám se, že by tento faktor mohl být komplikací především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.






Kromě již zmíněných textových pasáží jsem připravila vlastní textový materiál k práci s metodami. Protože jsem neznala čtenářské zkušenosti konkrétních dvou tříd, přípravy na vyučovací hodiny jsem chystala pro žáky, kteří se dosud nesetkali z vybranými pěti metodami. Bylo tedy nutné žákům metody představit a vysvětlit, jak se používají.

5.7 Evaluace a autoevaluace žáků

Pro každou z vyučovacích hodin jsem si nadále připravila hodnotící list, kde bylo po žácích požadováno, aby reflektovali úspěšnost své práce s metodou a metodu samotnou. Zaměřila jsem se na to, jak byla pro žáky čtenářská metoda náročná z hlediska obtížnosti, zda metodu hodnotí jako užitečnou. Dotazník byl rovněž zaměřen na sebehodnocení vlastního výkonu během vyučovací hodiny. Zaměřila jsem se na to, jak byla pro žáky čtenářská metoda náročná z hlediska obtížnosti, zda metodu hodnotí jako užitečnou. Dotazník byl rovněž zaměřen na sebehodnocení vlastního výkonu během vyučovací hodiny.

Moje hodnocení hodiny čtení

1) Bylo pro tebe snadné se na chvíli stát učitelem? (Zakroužkuj smajlíka.)

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Napiš proč:

.....

.....

.....






2) Napiš co a proč bylo v této hodině pro tebe nejtěžší:

.....

.....

.....

3) Myslíš si, že ti bude shrnování informací užitečné? (Zakroužkuj smajlíka.)

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Napiš proč:

.....

.....

.....

Obrázek 4: Ukázka hodnotícího listu

6. PŘEDSTAVENÍ DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU

Kapitola ukazuje možnost, jak lze u žáků intenzivně rozvíjet čtenářskou gramotnost a posilovat kritické myšlení prostřednictvím práce s uceleným literárním dílem, a to v průběhu školní výuky v omezeném časovém horizontu.

Pro snazší pochopení koncepce výuky se čtenářskými metodami je vložena tabulka 6. V následujících podkapitolách jsou uvedeny přípravy na vyučovací hodiny se stejnou strukturou obsahující vždy:

- a) název hodiny,
- b) doporučený ročník žáků,
- c) použité metody,
- d) časovou dotaci,
- e) pomůcky,
- f) postup práce.

Tabulka 6: Komparativní tabulka použitých textů a metod

název hodiny	základní metoda	další použité metody	představení děje textového úryvku
Se Sněhem je to těžký...	podvojný deník	předvídání, pozorování, veřejné sdílení komentářů, sebereflexe, dotazník	Martina představuje své kamarády a důvody, proč se raději baví s chlapci. Navíc musí čelit potížím s výchovou svého psa.
Kdo za to může?	myšlenková mapa	předvídání, pozorování, veřejné sdílení názorů, sebereflexe	Martina učiní rozhodnutí, že smrt Sněha vyšetří a najde pachatele. Domnělé motivy vraždy obyvatel vesnice si zapisuje do svého vyšetřovacího deníku.
V pasti	řízené čtení	předvídání, pozorování, veřejné sdílení názorů, sebereflexe	Martina se rozhodne pátrat na vlastní pěst. Vloupá se do stodoly podezřelého se záměrem získat důkazy. Ve stodole je zamčena, naštěstí je osvobozena Viktorem, novým spolužákem.
Viník je odhalen.	metoda klíčových slov	předvídání, veřejné sdílení vlastní písemné tvorby, pozorování, sebereflexe	Martina se společně se svými kamarády vydává na další pátrání po důkazech, tentokrát usiluje o prověření rodiny Seidlových. Během této akce si vyslechnou hádku mezi manželi, díky níž odhalí viníka, a jsou přistiženi. Nevědí však, proč se paní Seidlová zlobí jen na Viktora.
Všechno zlé je i pro něco dobré.	učíme se navzájem	veřejné sdílení svých myšlenek, pozorování, sebereflexe	Už to vypadá, že bude odhaleno záměrné puštění zvířat Martinou a jejích kamarádů, když v tom je z maléru dostane pan Zelenka. Ukáže se, že tento starý pán, který je považován za zlého a mrzutého, je ve skutečnosti docela milý. Martina si uvědomí, že smrt jejího psa je sice smutná záležitost, ale přinesla i něco pozitivního – nového kamaráda.

6.1 Vyučovací jednotka č. 1 „Se Sněhem je to těžký“

Třída: 4. / 5.

Předmět: český jazyk - čtení

Téma: Kdo zabil Snížka?

Metoda: podvojný deník

Pomůcky: kniha Kdo zabil Snížka?, text pro každého žáka, CD Kdo zabil Snížka?, ukázka napsaného podvojného deníku, hodnocení se smajlíky

Tabulka 7: Postup ve vyučovací hodině s podvojným deníkem

aktivita	popis aktivity	čas (min)
evokace	– ukázka obálky knihy	7
	– předvídání – žáci se mají zamyslet a sdělit, o čem by kniha mohla být, jaké postavy by v ní mohly vystupovat	
	– představení metody, se kterou budeme o vyučovací hodině pracovat	
	– ukázka napsaného podvojného deníku, vysvětlení pravidel zápisu	
hlavní část	– uvedení do děje knihy – žákům jsou sděleny/přečteny základní informace o ději na počátku knihy	5
	– audio nahrávka – začátek 3. kapitoly	20
	– samostatná četba žáků a současně psaní poznámek do podvojného deníku	
	– sdílení zaznamenaných úryvků textu a vlastních komentářů	5
závěrečná část	– otázky k ústní reflexi (Zaujal tě komentář některého z tvých spolužáků? Proč?, Bylo pro tebe lehké vybrat část textu? Proč?)	8
	– sebehodnocení a hodnocení metody (viz hodnocení se smajlíky)	

6.2 Vyučovací jednotka č. 2 „Kdo za to může?“

Třída: 4. / 5.

Předmět: český jazyk - čtení

Téma: Kdo zabil Snížka?

Metoda: myšlenková mapa

Pomůcky: plánek vesnice, text pro každého žáka, CD Kdo zabil Snížka?, hodnocení se smajlíky

Tabulka 8: Postup ve vyučovací hodině s myšlenkovou mapou

aktivita	popis aktivity	čas (min)
evokace	– charakteristika postav – žáci uvedou, jaké postavy se dosud v knize objevily, pokusí se je charakterizovat a sdílejí s ostatními, co si o nich myslí	5
	– představení metody, se kterou budeme o vyučovací hodině pracovat	
	– společná tvorba myšlenkové mapy na téma ZIMA	5
hlavní	– uvedení do děje knihy - Žákům jsou sděleny/přečteny základní informace o ději	2

část	v předchozích kapitolách, které žáci nečetli.	
	– audio nahrávka – začátek 10. kapitoly	3
	– samostatná četba žáků	20
	– samostatná tvorba myšlenkové mapy na téma KDO ZABIL SNÍŽKA? – pozn.: Žáci mohou čerpat nápady z plánu vesnice. (vizuální opora)	10
závěrečná část	– sebehodnocení a hodnocení metody (viz hodnocení se smajlíky)	5

6.3 Vyučovací jednotka č. 3 „V pasti“

Třída: 4. / 5.

Předmět: český jazyk - čtení

Téma: Kdo zabil Snížka?

Metoda: řízené čtení

Pomůcky: text pro každého žáka, CD Kdo zabil Snížka?, list s připravenými otázkami, hodnocení se smajlíky

Tabulka 9: Postup ve vyučovací hodině s řízeným čtením

aktivita	popis aktivity	čas (min)
evokace	– nejdříve je dán žákům příklad, poté vymýšlí žáci samostatně – téma: Kdybych měl.../byl (kde), tak bych ... (.)	5
	– uvedení do děje knihy - žákům jsou sděleny/přečteny základní informace události, které nastaly v ději od poslední přečtené kapitoly až po kapitolu plánovanou pro tuto vyučovací hodinu	3
hlavní část	– audio nahrávka – začátek 15. kapitoly	5
	– společná četba žáků a kladení otázek	20
závěrečná část	– otázky pro ústní reflexi (Zaujal tě něčím text, který jsme četli? Proč?, Bylo pro tebe snazší číst text po částech? Pro ano/proč ne?, Překvapil tě názor některého z tvých spolužáků? Proč)	12
	– sebehodnocení a hodnocení metody (viz hodnocení se smajlíky)	

6.4 Vyučovací jednotka č. 4 „Viník je odhalen“

Třída: 4. / 5.

Předmět: český jazyk - čtení

Téma: Kdo zabil Snížka?

Metoda: klíčová slova

Pomůcky: text pro každého žáka, CD Kdo zabil Snížka?, hodnocení se smajlíky, ukázka psaní metodou klíčových slov, čisté papíry pro vlastní písemný projev (dle klíčových slov)

Tabulka 10: Postup ve vyučovací hodině s klíčovými slovy

aktivita	popis aktivity	čas (min)
evokace	<ul style="list-style-type: none"> – seznámení s metodou klíčových slov – ukázka psaní metodou klíčových slov (vybraná slova a psaný text nijak nesouvisí s knihou Kdo zabil Snížka?) – uvedení do děje knihy - žákům jsou sděleny/přečteny základní informace o událostech v ději, o nichž žáci nečetli, ale potřebují je znát z důvodu pochopení kontextu 	6
	– audio nahrávka – začátek 22. kapitoly	4
hlavní část	– samostatná četba žáků	20
	– metoda klíčových slov – Viktor, Martina, křičet, vina, mamka	10
závěrečná část	– sebehodnocení a hodnocení metody (viz hodnocení se smajlíky)	5

6.5 Vyučovací jednotka č. 5 „Všechno zlé je i pro něco dobré...“

Třída: 4. / 5.

Předmět: český jazyk - čtení

Téma: Kdo zabil Snížka?

Metoda: učíme se navzájem – 4. strategie – shrnutí

Pomůcky: promítaný text, CD Kdo zabil Snížka?, hodnocení se smajlíky, zatavené věty (jednotlivě), kartičky s písmeny A – D, pomocná tabulka pro shrnování do každé skupiny

Tabulka 11: Postup ve vyučovací hodině s Učíme se navzájem

aktivita	popis aktivity	čas (min)
evokace	<ul style="list-style-type: none"> – chronologické řazení děje – žáci si promyslí pořadí vět a na kus čistého papíru si zaznamenají svá řešení (např. 1H, 2B, 3F, ...) – společná kontrola – žáci na vyzvání zvedají kartičky s písmeny, čímž označí pořadí vět. Posléze se dozvědí správné řešení 	7
	– představení metody (strategie shrnutí), se kterou budeme o vyučovací hodině pracovat	3
hlavní část	– uvedení do děje knihy - žákům jsou sděleny/přečteny základní informace o ději, které předchází kapitole vybrané pro metodu učíme se navzájem	2
	– audio nahrávka – začátek 25. kapitoly	2
	– demonstrace shrnutí → Na vybraném úryvku bude žákům zprostředkováno, jak učitel přemýšlí. → Vybraní žáci nahlas sdílejí se svými spolužáky, jak přemýšlí.	5
	– hlasité čtení a modelování shrnutí ve skupinách	20
	– pozn.: Žákům jsou k dispozici pomocné tabulky pro shrnování: → Tato část textu je o ... → Tato kniha byla o ... → Nejdřív ...	

	<ul style="list-style-type: none"> → Pak ... → Nakonec ... → Děj knihy se odehrává (místo) ... (čas) ... → V knize jsou nejdůležitějšími postavami ... → Problém se objevil, když ... 	
závěrečná část	– sebehodnocení a hodnocení metody (viz hodnocení se smajlíky)	5

7. REALIZACE A EVALUACE

7.1 Obecné poznámky k realizaci a metodám

Výuka byla realizována u žáků 4. a 5. ročníku vybrané základní školy (viz kap. 5.2 Vzorek respondentů). Ve vyučovacích hodinách jsem vybrané metody představila vždy skrze slovní vysvětlení a ke každé metodě jsem aplikovala názornou ukázkou modifikovanou náročnosti metod na porozumění.

U podvojného deníku na své ukázce demonstrovala zápis citací a vlastního komentáře, který jsem žákům promítla na promítací plátno.

Rovněž druhá metoda, myšlenková mapa, vyžadovala vizuální oporu, proto jsem žákům předvedla, jak hlasitě přemýšlím o tématu a své myšlenky jsem krok po kroku zapisovala na tabuli. Při plánování této hodiny jsem původně uvažovala o přinesení již dokončené myšlenkové mapy a slovní vysvětlení žákům. Následně jsem dospěla k závěru, že pro správné pochopení významu myšlenkové mapy je nutné se seznámit s procesem tvorby, nikoliv s jejím výsledným produktem.

Pro vyučovací hodinu s řízeným čtením bylo zásadní si písemně připravit otázky, které budou žákům pokládány vždy po přečtení jednoho z úseků. Metodu klíčových slov jsem žákům představila prostřednictvím vlastní ukázky, rovněž jako u podvojného deníku. Na promítacím plátně žáci zhlédli ukázkou mého vlastního písemného projevu s použitím pěti klíčových slov, které se lišili od slov zadaných žákům. Žáci byli upozorněni, že výsledné písemné práce budou významově pravděpodobně úplně jiné, neboť každý využívá svých myšlenek a fantazie, což je přirozené a lze to rovněž považovat za žádané.

Pro práci s poslední plánovanou metodou, Učíme se navzájem, jsem zařadila promítaný text části kapitoly, abych mohla demonstrovat strategii tzv. shrnutí. Je nutné zmínit, že metodu Učíme se navzájem, respektive jednu z jejích strategií, jsem zařadila jako poslední ze dvou důvodů. Domnívala jsem se, že žákům bude nejméně činit potíže. Vycházela jsem z vlastní zkušenosti z pedagogických praxí v různých ročnících, kde jsem se přesvědčila o tom, že mnozí žáci příliš nezvládají shrnovat hlavní myšlenky přečteného textu, zato příliš inklinují k doslovnému odříkávání. Rovněž jsem považovala za důležité, aby si dovednost shrnovat žáci osvojili a zdokonalili, neboť jim usnadní v procesu jejich dalšího vzdělávání.

Před rozborem jednotlivých hodin s užitými čtenářskými metodami bych chtěla předeslat, že většina žáků si tyto hodiny velice oblíbila. Domnívám se, že velký podíl na získání jejich zájmu mělo narušení rutinní činnosti. Jak jsem již výše zmínila, žáci jsou zvyklí na čítankovou četbu, která je po četbě zakončena několika otázkami.

V následujících podkapitolách uvádím reflexi realizovaných hodin, jež byly zaměřeny na rozvoj čtenářské gramotnosti a koncipovány jako aktivní práce s vybranými čtenářskými metodami, popisují míru aktivního přístupu žáků, výpovědi žáků získané formou dotazníku určenému k sebereflexi a reflexi vyučovací hodiny a v neposlední řadě doporučení učitelům založená na základě vlastní zkušenosti.

7.2 Reflexe práce s metodou Podvojný deník ve 4. ročníku

Obecné informace

Úvodní hodiny, ve které se žáci seznámili s metodou podvojného deníku, se zúčastnilo celkem 19 dětí. Hodina probíhala podle připraveného didaktického materiálu č. 1 (viz kapitola 7.1.1). Zpočátku se mi žáci jevíli trochu zamlklí, spíše tiše poslouchali, ale nebyli iniciátory komunikace. Domnívala jsem se, že chování žáků je způsobeno tím, že jsem pro ně novou osobou. Navíc zde mohlo sehrát roli moje postavení. Žáci byli totiž informováni o tom, že jsem studentka posledního ročníku pedagogické fakulty, jež usiluje o povolání učitelky. Žáci se totiž do této doby s žádnou podobnou situací nesečkali, což u nich mohlo vyvolat nejistotu, obavy či počáteční nedůvěru k cizí osobě.

Po celou vyučovací hodinu se mnou aktivně spolupracovali 4 žáci. Protože však metoda podvojného deníku vyžadovala písemné zachycení svých myšlenek a sdílení zaznamenaných úryvků byl čas věnován až v závěru hodiny, nebyly rozdíly v aktivním přístupu žáků tolik markantní. Během následujících hodin jsem pokračovala v pozorování a analýze chování žáků a vše jsem pečlivě zaznamenávala a následně evaluovala.

Evaluace práce s metodou podvojný deník

Žáci byli před písemným zaznamenáváním seznámeni s metodou podvojného deníku. Požádala jsem jednoho z žáků, kteří se aktivně na hodině podíleli, aby vlastními slovy shrnul, jak budou při práci s metodou postupovat. Žák byl schopen srozumitelného a správného vyjádření. Tušila jsem však, že se ve třídě mohou nacházet žáci, kteří se stydí nebo obávají, že zadané práci neporozuměli. Z tohoto důvodu jsem celý kolektiv žáků

předem upozornila, že pokud si nejsou jistí svým porozuměním, ať se nezdřáhají přihlásit. Přihlásili se asi tři žáci, k nimž jsem přistoupila a individuálně jim pomohla. Musím ale dodat, že dva z těchto žáků si pouze nebyli jisti, avšak následně se projevilo, že jejich porozumění bylo správné. Třetí žák nejevil zájem o plnění zadaného úkolu, a tedy ani neposlouchal. Vysvětlila jsem mu znovu princip metody, ale po zhlédnutí práce bylo zřejmé, že metodu pochopil, ale jeho motivace byla nízká. S nedostatkem motivace se potýká i v ostatních předmětech.

Téměř všichni žáci vykonali zadanou práci velmi dobře. Během vyučování i při pročitání odevzdaných deníků jsem však nabyla dojmu, že by pro realizaci takto plánované hodiny vyžadovala více času. Pokud by učitelé usilovali o realizaci vyučovací hodiny s poslechem audio nahrávky, částečným vyprávěním o dějovém vývoji, krátkým výkladem o principu fungování metody a následné psaní podvojného deníku, doporučila bych prodloužit časovou dotaci na dvě vyučovací hodiny. Tato vyučovací hodina byla důkazem toho, že její cíl lze naplnit v rámci během jedné vyučovací hodiny. Domnívám se však, že příznivějších výsledků by bylo dosaženo, kdyby žáci měli k dispozici více času na četbu, analýzu textu i samotné zapisování. Chtěla bych opět vyzdvihnout, že žáci se s podvojným deníkem setkali poprvé, a tedy i tento faktor značně ovlivnil podmínky ve třídě. S opakujícím se zařazováním metody do hodin čtení by žáci dokázali uvažovat o textových situacích komplexněji, jejich pracovní postup při střídání čtení se zaznamenáváním myšlenek by byl zautomatizován, což by žákům přineslo větší jistotu a přispělo k rozvoji kritickému posuzování kvality textu i empatie k postavám, jež se v knize objevují. Musím vyzdvihnout, že mnozí žáci postupovali pomalým tempem a dokonce snad i neefektivně, neboť navzdory doporučení četli text celý a až poté vyhledávali pasáže, k nimž se chtěli vyjádřit. Z tohoto důvodu bych doporučila, aby žákům bylo často opakováno, aby výše zmíněný postup ve vlastním zájmu neuplatňovali.

Evaluace vybraného textového materiálu žáky

V následujícím odstavci bych se chtěla podělit o reakce žáků na přečtený text. Jak již bylo dříve zmíněno, téměř všichni žáci se vyjádřili alespoň k jedné textové pasáži. Pokud bychom hodnotili práci z hlediska kvantity, což nebylo záměrem této hodiny, nejvyšší počet vypsanych a zároveň komentovaných pasáží byl tři. Většina žáků se vyjádřila k jedné pasáži, k níž přidala komentář. Pouze tři žáci zaznamenali pouze část, tedy buď pouze citaci z textu, nebo vlastní komentář. Co se týče kvality zpracovávání myšlenek, často si

žáci vybírali stejnou část textu jako jejich spolužáci a i jejich reakce byly velice podobné. V jejich komentářích převažovali jejich zkušenosti a prožitky. Mnoho žáků bylo překvapeno větou: „Debilní Sněhu, křičím na něj a kopu proti němu sníh, jakej mám vztek.“ Z jejich reakcí vysuzuji, že byli jednak překvapeni výskytem hrubého výrazu, jednak byli pohoršeni chováním hlavní postavy. Žáci opakovaně vyjadřovali nesouhlas s tímto chováním komentáři: „Zaujala mě tato věta. Myslím, že na toho psa jsou zlí.“, „Není moc hezké, že je na něj sprostá. Máma na něj křičí, to se mi nelíbí.“, „Proč mu říkala debilní Sněhu?“ apod. Rovněž z výpovědi dvou žáků vyplynulo, že analyzovali řešení problému s hluchotou psa. Uváděli, že hlavní postava neřeší výcvik psa efektivně. Dva žáci vyjádřili znepokojení vůči chování dětí k hlavní postavě, které jí častovaly narážkami na její chlapecké chování.

Evaluace vzájemného sdílení

Po ukončení zaznamenávání citovaných úryvků a komentářů žáků nastal čas pro sdílení pasáží se svými spolužáky. O slovo se přihlásili aktivní žáci, ale k mému nadšení i pár žáků, kteří se dosud neprojevovali. Musím konstatovat, že si žáci navzájem naslouchali, což je jedním z klíčových pravidel pro vznik diskuze. Avšak po vybídnutí žáků k reakci na komentář jakéhokoliv spolužáka, třída ztichla. Nikdo z žáků neprojevoval zájem rozvíjet diskuzi dále. Posléze jsem získala informaci, že žáci nejsou zvyklí na tento styl vyučování a rovněž s diskuzí se nikdy neselekali. Před rozšířením pandemie COVID-19 pořádali pouze komunitní kruhy ke sdílení svých zážitků z víkendů a prázdnin.

Evaluace metody žáky a vyhodnocení dotazníků

V závěru vyučovací hodiny jsem se věnovala závěrečné ústní reflexi, do níž jsem zahrнула otázku, zda se žákům kniha *Kdo zabil Snížka?* líbila. Kladně reagovalo 14 z 19 žáků. Avšak 5 z přítomných 19 žáků oznámilo, že kniha se jim docela líbí, ale nezařadili by ji do zájmové literatury. Kromě ústní reflexe jsem využila dotazníku, ve kterém byly žákům položeny dvě otázky. Žáci zvolili emotikon, který nejvíce vystihoval jejich postoj či názor k této vyučovací hodině. Jejich vyjádření měla být následně zdůvodněna. Z důvodu neporozumění otázek ze strany většiny žáků, jsem však od tohoto písemného hodnocení upustila. Z vyplněných dotazníků žáků bylo zjevné, že žáci odpovídali na něco jiného, v závěru hodiny již nevěnovali dotazníku pozornost a snažili se co nejrychleji odpovědět. Někteří žáci zdůvodnění své odpovědi zcela ignorovali, a tedy často kroužkovali jen emotikony, popř. vynechali celou otázku.

Tabulka 12: Autoevaluace žáků

1. otázka: Jak se ti dařilo zapisovat si pomocí podvojného deníku? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii ³
velmi dobře	1, 2, 4, 5, 8, 12, 13, 15, 18	1: „Hezky se mi četlo, bylo to černě vytištěné, věty mě zaujmulí a chtělo se mi číst dál.“
		2: „Je to moc hezká knížka. Líbila se mi.“
		4: „Proto se mi to líbilo.“
		5: „Protože mě to zajímalo a bylo to hezké.“
		8: „Je to hezká knížka.“
		12: „Šlo mi to a bylo to moc zajímavé.“
		13: „Byla to zábava.“
		15: „Šlo mi to dobře tekst bil dobrý.“
		18: - - -
Jsem spokojen/a.	6, 7, 9, 10, 11, 14, 19	6: „Mě to šlo dobře a jsem s tím spokojená.“
		7: „Líbila se mi knížka a četlo se mi to dobře.“
		9: Jsem spokojená, četlo se mi to dobře, ale mám ráda jiné knížky.“
		10: „Protože se mi knížka líbila.“
		11: „Líbilo se mi to.“
		14: - - -
		19: „Moc jsem toho nenapsala.“
Měl/a bych se zlepšit.	3, 17	3: „Protože nečtu rád, číst neumím a zadržávám se a sekám se.“
		17: „Nedařilo se mi najít větu která mě zaujala.“
Příliš se mi nedařilo.	-	-
Nedařilo se mi.	-	-

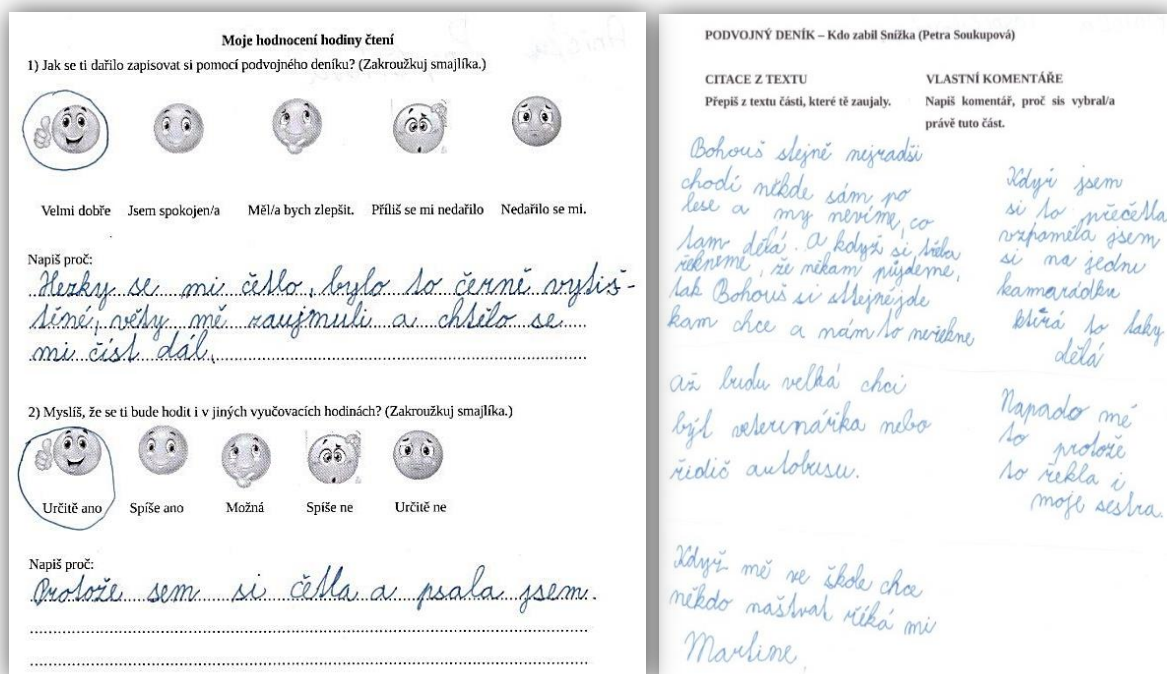
Z uvedené tabulky 12 vyplývá, že žáci svoji práci s metodou hodnotí pozitivně, avšak mají nízkou úroveň porozumění otázkám, popř. otázce porozuměli, nedokáží však nalézt příčiny a zdůvodnění. Z odpovědí žáků je rovněž zřejmé, že odpovědi jsou významně ovlivněny prožitky z vyučovací hodiny, postojem ke knize, jejich tempem při psaní a čtení a kvalitě čtení. Obecně lze říci, že žáci hodnotili především fázi samotné četby, zatímco k metodě a práci s ní se vyjádřil pouze jeden žák. Dva žáci z neznámých důvodů neuvodli u své odpovědi žádné odůvodnění.

³ Ve vyjádření žáků nebyla provedena korektura chyb ani jiné úpravy z důvodu zachování autenticity výpovědí.

Tabulka 13: Evaluace podvojného deníku

2. otázka: Myslíš si, že se ti bude hodit i v jiných vyučovacích hodinách? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii
určitě ano	1, 2, 5, 7, 8, 12	1: „Protože sem si četla a psala jsem.“
		2: - - -
		5: - - -
		7: - - -
		8: „Protože při skoro všem se ti něco hodí.“
		12: „Nevím proč ale určitě se bude hodit.“
spíše ano	9, 13, 18	9: „Možnaaa“
		13: „Asi jo ...“
		18: „je to dobrá hodina“
možná	3, 4, 10, 11, 16, 17	3: „Vůbec nevím.“
		4: „Neví jako možná jo mmm!“
		10: - - -
		11: „Nevím.“
		16: „Ráda bych četla ale nechci se učit.“
		17: „Člověk nikdy neví kdy se to může hodit.“
spíše ne	-	-
určitě ne	-	-

Výše uvedená tabulka 13 uvádí, že žáci projevují spíše kladný postoj k metodě, neboť se domnívají, že jim v budoucnosti bude pravděpodobně užitečná. Žádný žák neuvedl žádnou konkrétní situaci, ve které by danou metodu mohl využít. Z jejich reakcí není tedy zřejmé, zda se nad kladenou otázkou skutečně zamysleli, nebo otázku považovali za zkoušku znalostí, a proto se raději uchýlili k odpovědi „nevím“, „možná“, nebo se nevyjádřili vůbec. Při pohledu na zdůvodnění žáků se opět naskýtá otázka, zda všichni žáci uvedené otázce porozuměli. Vzhledem kompatibilitě jejich zdůvodnění s otázkou vysuzují, že druhá otázka byla pro porozumění a následné zdůvodnění snazší. Navzdory předchozí domněnce se v hodnocení nachází více nezodpovězených otázek, což mohlo být způsobeno mnoha faktory, jakými jsou nedostatek času v závěru hodiny, absence myšlenky nutné pro zdůvodnění, nízká motivace pro vyplnění dotazníku.



Obrázek 5: Ukázka hodnotícího listu žáka a práce žáka

Obrázek 5 představuje ve své levé části žákem vyplněný hodnotící list, který zachycuje pozitivní vztah žáka ke knize. Lze si rovněž povšimnout, že žákovu pozornost byla zaujata vzhledem textu. V pravé části je představen podvojný deník jednoho z žáků, jenž zachycuje myšlenky žáka v průběhu četby, ale i žákovu komparaci textu s vlastními zkušenostmi. Žákem třetí zaznamenaný textový úryvek není doplněn o komentář. Lze si pouze vytvářet domněnky, proč žák komentář nepřidal.

7.3 Reflexe práce s metodou Myšlenková mapa ve 4. ročníku

Obecné informace

Na začátku vyučovací hodiny jsem se žáků zeptala, zda se již někdy setkali s pojmem myšlenková mapa. Několik žáků se přihlásilo a sdělilo, že o tomto pojmu slyšeli, ale že netuší, o co se jedná. Pouze dva žáci, sourozenci, věděli, co myšlenková mapa znamená, a sdělili, že této metodě je učila jejich maminka. Následně dokázali žákům stručně vysvětlit tento pojem. Princip jejího fungování jsem však vysvětlila sama a posléze jsem ukázkou demonstrovala na tabuli. Pro snazší pochopení jsem vybrala téma „Zima“. První asociace jsem učinila samostatně, poté jsem vybídla žáky, aby mi pomohli myšlenkovou mapu rozšířit. Pro podpoření aktivity žáků chodili k tabuli jeden po druhém připisovat další myšlenky. Tato část hodiny upoutala pozornost žáků a motivovala k zapojení i žáky, kteří mají obvykle nízkou úroveň motivace. Musím podotknout, že mě velice překvapil neobvyklý zájem jednoho žáka, jehož je obtížné k učení motivovat, který se ke svým spolužákům mnohdy chová agresivně a jediným žánrem, o nějž jeví zájem, je horor. Jsem tedy přesvědčená, že se myšlenková mapa pro učitele stane užitečným pomocníkem nejen z hlediska rozvíjení kritického myšlení a čtenářské gramotnosti, ale umožní jim i lépe poznat své žáky a pochopit jejich motivy chování.

Evaluace práce s metodou myšlenková mapa

Po myšlenkové mapě, která byla prostředkem k pochopení její tvorby, jsem se s žáky přesunula zpět ke knize Kdo zabil Snížka?. V této fázi hodiny byli žáci uvedeni do fiktivní situace. Bylo jim sděleno, že se stanou detektivy, budou pátrat po viníkovi, který zabil Snížka a tím pomohou Martině, hlavní postavě knihy. Aby však mohli někoho obvinít, potřebují nashromáždit důkazy, které pachatele usvědčí. Nutným předpokladem pro zahájení fiktivního vyšetřování bylo přečtení další textové pasáže, v níž se žáci dozvěděli, jak se další postavy z knihy chovaly a co řekly. Na základě informací, jež si žáci z textu zapamatovali, se podrobili analýze svých myšlenek, syntetizovali události, o nichž se dočetli, vyvozovali možné závěry a společnými silami sestavili druhou myšlenkovou mapu. Protože jsem usilovala o to, aby se žáci příliš nespolehali pouze na svou paměť, bylo jejich úkolem předvídat situace, které mohly v ději nastat. Vytvořená mapa vznikla tedy z části na základě faktů, z druhé části na nepodložených domněnkách. Moje úloha byla v tomto procesu jen organizační, avšak kvůli nedostatku časových možností bylo nutné, abych se

ujala i zapisování vyřčených myšlenek žáků.



Obrázek 6: Ukázka společné tvorby myšlenkové mapy

Obrázek 6 zachycuje asociace žáků na zadané téma. Lze si povšimnout, že převážná část myšlenkové mapy zaznamenává informace, o nichž se žáci v textu dočetli, zatímco dedukce žáků sehrává spíše vedlejší roli.

Evaluace metody žáky a vyhodnocení dotazníků

Po zpětné reflexi všech vyučovacích hodin jsem dospěla k závěru, že tato metoda se konkrétně u této skupiny žáků osvědčila nejvíce. Kladu si však otázku, zda by pozitivních výsledků dosáhla i v dalších hodinách, ve kterých by žáci tvořili myšlenkovou mapu již zcela samostatně. Ačkoliv byla tato metoda zařazena poněkud netradičně do hlavní části vyučovací hodiny, domnívám se, že po získané zkušenosti může být zařazována v jakékoliv vyučovací fázi. Pokud žáci metodu znají, je bezpochyby výbornou motivací pro navození nového učiva v jakémkoliv předmětu.

Tabulka 14: Autoevaluace žáků

1. otázka: Jak se ti dařilo při hodině čtení? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii
velmi dobře	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11,	1: „Protože mě to bavilo.“
	14, 16, 17, 18	2: „Hezky se mi četlo velmi hezky vytištěno.“

		3: „Bylo to hezký a hezky se to čte.“
		4: „Dařilo se mi skvěle protože mě to bavilo.“
		6: „Zábava“
		7: „Bylo to zábavné.“
		8: „zábava“
		9: „Bylo to dobrý.“
		10: „Dařilo se mi docela dobře a nebila žádná těžká slova.“
		11: „Byla to zábava.“
		14: „Dařilo se mi protože to byla zábava.“
		16: „Bavilo mě řešit to, poslouchat a tak.“
		17: „Výuka se mi líbila protože byla zábavná a hezká.“
		18: „Velmi dobře bylo to fajn číst bavilo mě to a zjistit kdo to je.“
	Jsem spokojen/a.	12, 15
Měl/a bych se zlepšit.	5, 13	5: „Protože číst moc dobře neumím protože nerad čtu.“ 13: „Protože nevím.“
Příliš se mi nedařilo.	-	-
Nedařilo se mi.	-	-

Předchozí tabulka 14 uvádí, že žáci hodnotí hodinu čtení na základě příjemných pocitů, často se v jejich výpovědích opakuje slovo zábava. Další faktor, který podle tabulky ovlivňuje spokojenost se svou školní výkonností, je úspěšnost při čtení. Pokud žák považuje svou dovednost čtení za problematickou, pak kritičtěji přistupuje ke svému celkovému výkonu. V tabulce je možné si povšimnout, že jeden z žáků považuje za významné, skutečnost, že se v knize neobjevují příliš obtížná slova.

Tabulka 15: Evaluace myšlenkové mapy

2. otázka: Líbila se ti práce s myšlenkovou mapou? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii
ano	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18	1: „Protože jsem se nenudila.“
		2: „Bylo to hezké a mělo to hezký tvar hezké barvi a bylo to orientační.“
		3: „Ano líbila se mi ta mapa.“
		4: „Dozvěděl jsem se dozvěděl.“
		6: „Zábava“

		7: „Bylo to zábavné.“
		8: „Hledali jsme vraha Snížka.“
		9: „zábava“
		10: „Líbila se mi protože to byla zábava.“
		11: „Bavilo mě to.“
		12: „Protože tam bylo hodně dobrých nápadů.“
		14: „Líbila se mi protože to byla zábava.“
		15: „Bavilo mě to a to protože mám rád záhady.“
		16: „Ano bavilo mě to psát.“
		17: „Práce s myšlenkovou mapou se mi líbila hodně.“
		18: „bylo fajn zjistit kdo to byl“
spíše ano	-	-
nevím	5, 13	5: „Protože to neznám.“ 13: „Hmmm! Vážně nevím HIHA!“
spíše ne	-	-
ne	-	-

Z výše uvedené tabulky 15 vyplývá, že žáci byli s metodou spokojeni, neboť při práci s ní zažívali libé pocity, hodnotili ji jako zábavnou, nikoliv jako nudnou učební činnost. Dva žáci rovněž vyzdvihují význam vizuální stránky myšlenkové mapy. Některé žáky naopak zaujala z hlediska řešení záhad.

Tabulka 16: Autoevaluace žáků

3. otázka: Je něco, co ti dělalo potíže nebo co ti naopak šlo?	
krycí evidenční číslo žáka	odpověď
1	„šlo mi vyřešit ten případ.“
2	„Šlo mi čtení myšlenková mapa a tenhle papír.“
3	„Šlo mi to velmi dobře.“
4	„Šlo mi řešit dobře ten případ.“
5	„nevím“
6	„nic naopak číst.“
7	„Nic vše mi šlo.“
8	„Myšlenková mapa mi šla hodně dobře.“
9	„nic, nic“
10	„Šlo mi skoro vše ale párkrát jsem něco nevěděla.“
11	„Všechno mi šlo.“
12	„Hledat vyníka mi šlo.“
13	„to čtení HAHA“

14	„Mě dělá trochu potíže matika ale čeština mi jde.“
15	„skoro všechno mi šlo“
16	„Docela mi šlo to řešit.“
17	„Potíže mi nic nedělalo a to čtení mě bavilo a šlo mi to dobře.“
18	„trošku čtení“

Tabulka 16 s odpověďmi žáků poukazuje na pozitivní sebehodnocení žáků. Většina z dotazovaných žáků uvedla, že je se svým výkonem spokojena a neshledává v něm žádné nedostatky.

7.4 Reflexe práce s metodou Řízené čtení ve 4. ročníku

Obecné informace

Při práci s touto metodou žáci poprvé četli nahlas, přičemž vždy byl vyvolán jeden žák, který danou pasáž textu přečetl. Domnívám se, že právě tato metoda byla žákům nejbližší z hlediska zvyklosti na metodu třídního učitele. Respektive v běžných hodinách čtení jsou používány čítanky, v nichž po četbě žáci odpovídají na otázky, jež jsou uvedeny pod úryvkem z nějaké knihy.

V evokační fázi jsem zařadila aktivitu Kdybych měl.../byl (kde), tak bych ..., abych žáky motivovala ke sdílení svého názoru, morálnímu chování, ale také k vzájemnému naslouchání. Dalším mým záměrem bylo hlouběji proniknout do mysli žáků, a tím si usnadnit poznání žáků za krátkou dobu, po kterou jsem vykonávala pedagogickou praxi u tohoto ročníku. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla poskytnout dostatečný čas k zamyšlení a umožnit všem žákům, kteří se k otázce chtěli vyjádřit, byly tedy položeny jen dvě otázky. První jsem jako příklad položila sama, druhou žák, kterého jsem posléze vybrala. Ačkoliv jsem usilovala o to, aby aktivitu realizovali zcela samostatně bez mého zásahu, bylo nakonec nutné, abych se zapojila do organizace. Původně bylo po žácích požadováno, aby po svém vlastním vyjádření vybrali někoho dalšího. Po uskutečnění této aktivity i v 5. ročníku jsem dospěla k závěru, že ač byl můj záměr zařadit do evokační fáze právě tuto aktivitu dobře myšlený, doporučila bych ji použít do hodiny, v níž nejsou příliš stísněné časové možnosti. Ze získané zkušenosti nyní vím, že žáci během této aktivity rádi vyjadřují své postoje a vymýšlí nové otázky, a tedy by neměli být zastaveni po tak příliš krátké době.

Evaluace práce s metodou řízené čtení

Ve fázi četby, která byla provázena připravenými otázkami, jsem si všimla, že téměř všichni žáci chtějí přečíst pasáž nahlas. Jedním z možných důvodů, proč se hlasitá četba v této třídě těší tak zjevné oblibě, je její časté uplatňování v hodinách čtení. Při fázi kladení otázek žákům mi připadalo, že otázky vzbuzují větší aktivitu žáků. Odpovídalo více žáků, než tomu bylo v předešlých hodinách. Domnívám se tedy, že otázka této skupině žáků dodávala jistotu a byla vodítkem pro jejich následující myšlenkové operace. Někteří z žáků se i nadále příliš nezapojovali. Protože jsem však usilovala o navození diskuze, která by měla vycházet z vlastní potřeby sdílení, žáky jsem nevyvolávala. Dle mého názoru by čtenářské metody vyžadující samostatné myšlení žáků mohly významně posunout žáky kupředu k osvojení si kritického myšlení.

Tabulka 17: Otázky kladené žákům ve vyučovací hodině řízeného čtení

otázky určené pro předvídání	
1)	Co by se podle názvu kapitoly mohlo přihodit? (Pozn. Název kapitoly – Noční výprava)
2)	Jaké postavy by v ní mohly vystupovat?
otázky pokládáné během poslechu	
1)	Myslíš, že bylo od maminky správné, že pustila Martinku ven? Proč?
2)	Jak se asi Martinka cítila, když vcházela do cizí zahrady?
3)	Kdo do stodoly asi mohl přijít a proč?
4)	Co bys na místě Martinky udělal/a ve chvíli, kdy do stodoly přišel Král se svým psem Baronem?
5)	Napadá tě, jak by se Martinka mohla ze stodoly dostat ven?
otázky pokládáné během četby	
1)	Proč se Král mohl chtít vrátit do stodoly?
2)	Jak se podle tebe Martinka chovala k Viktorovi, když se setkali?
3)	Jaká otázka tě napadla, když Viktor zachránil Martinku ze stodoly?
4)	Myslíš si, že bylo od Viktora správné, že Martinku sledoval? Proč?
5)	Odnesl/a sis z této kapitoly nějaké ponaučení? Jaké?

Evaluace metody žáky a vyhodnocení dotazníků

V závěru hodiny žáci opět obdrželi dotazníky, v nichž měli písemně vyjádřit svůj postoj k hodině a zhodnotit, zda shledávají ve svém učení nedostatky či zlepšení. V této třídě tomu bylo naposledy, co jsem uskutečnila sebereflexi žáků touto formou. Moje rozhodnutí

bylo podníceno dvěma důvody. Nabývala jsem přesvědčení, že odpovědi žáků nepřinášejí nové reakce. Druhým důvodem bylo, že je potřeba učinit změnu, neboť žáci ztráceli zájem o tento způsob sebehodnocení a uchýlovali se ke stručným odpovědím, které navíc nekorespondovali s otázkou. Stále však zastávám názor, že dotazník byl užitečným prostředkem k posouzení úrovně porozumění žáků, neboť vykazují, že žáci nedokáží plnohodnotně odpovídat na otázky, které nejsou založeny pouze na reprodukci textu, nýbrž vyžadují vyšší úroveň myšlení. (viz kapitola 2.1 Bloomova taxonomie)

Tabulka 18: Autoevaluace žáků

1. otázka: Jak se ti dařilo při hodině čtení? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii
velmi dobře	1, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20	1: „Mě to baví protože to bylo lehké.“
		3: „Mě to bavilo protože to bylo lehké.“
		4: „zábava“
		8: „bavilo mně to a bylo to napínavé.“
		9: „Bylo to napínavé a bavilo mě to.“
		10: „velmi hezké písmo a mohli sme číst pomalu“
		12: „dobré to bylo“
		13: „Byla to zábava“
		14: „moc mě to bavilo“
		15: „Protože to bilo zajímavé.“
		16: „Hodina byla hezká a zábavná.“
		17: „bylo to zajímavé napínavé a líbilo se mi to.“
Jsem spokojen/a.	2, 5, 6, 7	19: „hodně mě to baví“
		20: „Je to napínavé“
		2: „Jsem spokojena protože to bádání je dobrý.“
		5: - - -
Měl/a bych se zlepšit.	11, 18	6: „protože je to zajímavé“
		7: „Byla jsem zvědavá.“
Příliš se mi nedařilo.	-	11: „Vůbec jsem nečetl.“
		18: „Ale asi jo.“
Nedařilo se mi.	-	-

První otázku, která byla žákům položena, představuje tabulka 18. Poskytuje náhled na skutečnost, že otázka nekoresponduje s odpověďmi žáků. Opět je možné si povšimnout, jak významnou roli žáci připisují libým prožitkům, resp. zábavě. Jejich hodnocení spíše

vypovídá o tom, že knihu, která jim byla v průběhu pěti vyučovacích hodin představována, považují za zajímavou, což může významně motivovat při práci s užitými čtenářskými metodami.

Tabulka 19: Evaluace prospěšnosti otázek pro porozumění textu

2. otázka: Přemýšlí se ti lépe, když jsou ti kladeny otázky? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění odpovědi žáka
ano	4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20	4: „jednoduché“
		5: „moc se mi to líbí“
		10: „aspoň si to víc zapamatuju“
		11: „protože odpovědi jsou někdy vtipné“
		12: „proto“
		13: „Baví mě odpovídat.“
		14: „lépe se mi přemýšlí když dostanu otázku“
		15: „protože bila na cizím pozemku“
		16: „hodina byla zajímavá“
		17: „pomůže mi to někde určitě“
		19: „Je to takhle jednoduchý.“
20: „Je to hezké“		
spíše ano	1, 2, 3, 6, 8, 9, 18	1: „Šlo mi to dobře protože to bilo zábavné.“
		2: „spíše ano protože otázky jsou dobré“
		3: „Šlo mi to dobře protože to bylo zábavné.“
		6: „někdy ty otázky byly vtipné“
		8: - - -
		9: „Ano protože mě to baví víc.“
nevím spíše ne ne	7	7: „nevím“
	-	-
	-	-

Z výše uvedené tabulky 19 vyplývá, že žákům v dané třídě v porozumění pomáhá, když jsou jim pokládány otázky. Pohlédneme-li však na odůvodnění odpovědi, není zřejmé, proč žáci považují kladení otázek za vyhovující pro podporu jejich porozumění.

Tabulka 20: Autoevaluace žáků

3. otázka: Je něco, co ti dělalo potíže nebo co ti naopak šlo?	
žák	odpověď
1	„Ne nic mi nedělalo potíže.“

2	„nic asi docela mi to šlo.“
3	„Nic mi nedělalo potíže.“
4	- - -
5	„Nic“
6	„ne“
7	„Nic mi nedělalo potíže ale šlo mi čtení.“
8	„nic mi nedělalo potíže.“
9	- - -
10	„ano šlo mi čtení myslím si i že jsem hezky odpovídala na otázky“
11	„nic“
12	„nic, číst“
13	„Vše mi šlo!“
14	„šlo mi číst“
15	„šla do stodoli“
16	„Všechno mi šlo.“
17	„šlo mi to“
18	„nevím“
19	„šlo mi vše“
20	„ne nic mi nedělalo potíže vše mi šlo“

Tabulka 20 uvádí, že žáci jsou zcela spokojeni s efektivitou jejich výkonu při hodině čtení. Neshledávají žádnou oblast, v níž by bylo potřeba se zlepšit. Pokud žáci konkretizovali oblast, kterou považují ve svém konání za úspěšnou, pak jmenovali samotnou četbu.

7.5 Reflexe práce s metodou Klíčová slova ve 4. ročníku

Obecné informace

Vyučovací hodina byla rovněž realizována podle přípravy (viz kapitola 7.1.4). Po této vyučovací hodině jsem se setkala s pozitivními reakcemi žáků na poslech audio nahrávky. Dva žáci na konci vyučování za mnou osobně přišli a oznámili, že rádi poslouchají příběhy. Velice mě jejich upřímné ujištění potěšilo a potvrdilo moji hypotézu, že nejen malé děti, ale i ty starší, stále vyprávění potřebují, ba dokonce jej vyžadují.

Protože jsem usilovala o to, aby si žáci zapamatovali jméno autorky, v úvodní části hodiny jsem se jich tázala, kdo si vzpomene na jméno spisovatelky. Zjistila jsem, že pouze několik

žáků si tuto informaci vybavili. Tato skutečnost mě ujistila v nutnosti častokrát opakovat jména autorů knihy, nebo jejího úryvku, neboť dospělý člověk by snadno podlehl přesvědčení, že zmínit informaci dvakrát či třikrát zcela stačí. Prokázalo se mi, že žáci autoru knihy nevěnují přílišnou pozornost, ale zaměřují se pouze na obsah knihy.

Evaluace práce s metodou klíčových slov

Pro tuto hodinu čtení bylo stěžejní pochopit metodu klíčových slov, které se žáci věnovali v druhé polovině hodiny. Ačkoliv bývá tato metoda nejčastěji zařazována před čtením, jako prostředek k předvídání děje, v mém pojetí byla začleněna až po čtení. Rovněž jsem ji však použila jako prostředek předvídání událostí, které uzavrou vyprávění o kamarádství čtyř dětí a jejich dobrodružném vyšetřování. Vyučovací hodina byla částečně i slohovou výchovou.

Protože žáci neměli povědomí ani představu o tom, co klíčová slova znamenají, připravila jsem ukázkou vlastního slohového cvičení. Abych však neovlivňovala žáky svou ukázkou, zvolila jsem jiný knižní titul. Poněvadž jsem již od věku těchto žáků nadšeným příznivcem fantasy novel a filmů o Harrym Potterovi, domnívala jsem se, že i žáci tohoto věku by mohli mít stejné preference nebo Harryho Pottera alespoň trochu znát. Vymyslela jsem tedy pokračování příběhu, který se odehrává v době, kdy Harry tráví prázdniny doma u svého strýce.

Metoda klíčových slov

Napiš pokračování příběhu. Použij těchto pět slov: **Harry, samota, čekat, nabourat, radost**

Harry trávil již polovinu letních prázdnin doma. Na stěně mu visel kalendář, který si sám vyrobil. S radostí odškrtoval den po dni, protože se nemohl dočkat, až pojedje zpět do Bradavic. Většinu času teď trávil o **samotě** a trpělivě vyhlížel bílou skvrnu na obloze. Těšil se, že mu sova Hedvika přinese dopis od Rona nebo Hermiony, na který už dva týdny **čekal**. Jednoho večera však konečně v záři pouličních lamp uviděl očekávanou bílou skvrnu, jak se blíží závratnou rychlostí. Zhrozil se, když viděl Hedviku **nabourat** do okna jeho pokoje. Poté se hned ujistil, že je v pořádku. Podíval se na Hedviku a zvolal: „Jéé, to mám ale **radost**, že se ti nic nestalo!“

Obrázek 7: Ukáзка pokračování příběhu s užitím klíčových slov

Obrázek 7 představuje výše zmíněné pokračování příběhu o Harrym Potterovi, které bylo žákům promítnuto na interaktivní tabuli.

Zadání, které žáci v uvedené ukázce zhlédli, bylo totožné se zadáním, které posléze obdrželi. Jeden žák přečetl ostatním ukázkou, v níž si mohli povšimnout zvýrazněných slov. Poté jim bylo vysvětleno, že v zadání uvedená slova jsou již zmíněnými klíčovými slovy, která mají být začleněna do textu. Důležitým upozorněním pro žáky bylo, že slova se

v textu mohou vyskytovat v jiném tvaru, v libovolném pořadí a množství. Požadavkem však je, aby se slovo uvedené v zadání vyskytlo alespoň jednou.

Přestože žáci této třídy příliš neradi píší, metoda klíčových slov se nakonec těšila poměrně velké oblibě, i když některým jedincům se do psaní nechtělo. Žáci pracovali v naprosté tichosti po dobu asi 15 minut. Časová dotace této učební činnosti se tedy prodloužila o 5 minut, než bylo plánováno. Někteří žáci totiž potřebovali více času na promyšlení si vlastního pokračování děje.

Po zakončení psaní bylo žákům nabídnuto sdílení svých prací. Žáci, kteří chtěli ostatním žákům přečíst svou práci, se přihlásili a četli ze svého místa. Ke čtení se přihlásilo přibližně osm žáků. Avšak nebylo bohužel možné stihnout vybědnout k přečtení všechny dobrovolníky. Protože žáci byli opožděni s učivem kvůli distanční výuce, neusilovala jsem o žádání třídního učitele o možnost, aby všichni žáci, kteří chtěli svou práci ostatním spolužákům přečíst, poskytnutí času v jedné z dalších vyučovacích hodin.

Evaluace metody žáky a autoevaluace žáků

V závěrečné části hodiny učinili sebereflexi. Poprvé však jejich sebereflexe nebyla písemnou formou, neboť jak již bylo dříve uvedeno, bylo nutné žáky více zaujmout. K sebehodnocení žáků jsem využila barevných kelímků s barevnými špejlemi. Tato forma sebehodnocení se mi osvědčila jako rychlá, pro žáky nenáročná, přičemž od učitele vyžaduje, aby včas všechny žáky podělil o špejle.

popis sebehodnotící aktivity:

Učitel napíše na jakkoli barevné dva kelímky otázku, na níž lze odpovědět třemi předem stanovenými možnostmi. Na každém kelímku bude tedy jedna otázka. Tytéž otázky jsou následně napsány na tabuli. Společně s otázkou jsou vypsány tři možnosti, jak lze na otázku odpovědět:

- zelená špejle = ano
- modrá špejle = Mohlo by to být lepší.
- červená špejle = ne

Obrázek 8: Využití špejlí jako prostředek autoevaluace

Po ústním vysvětlení je nutné žáky upozornit, že každý kelímek je určen pro jinou otázku a že mohou do každého kelímku vložit pouze jednu špejli na základě svého rozhodnutí. Třetí kelímek slouží pouze pro uložení zbylých špejlí, které nebyly použity, a tedy mohou být smíchány nehledě na barevné rozlišení. Jakmile se učitel ujistí, že všichni žáci pochopili princip této formy sebehodnocení, obejde žáky se dvěma kelímky, což mu umožní lépe zpozorovat, kterému žákovi se příliš nedařilo.

Tabulka 21: Autoevaluace žáků

1. otázka: Pokračovat v příběhu s použitím klíčových slov pro mě bylo lehké.	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	15
Mohlo by to být lepší.	4
ne	0

Z výše uvedené tabulky 21 si lze povšimnout, že většina žáků shledávala zadanou prací za snadnou a pouze čtyři žáci vyjadřují, že jsou si vědomi některých nedostatků, které je potřeba ještě zlepšit. Překvapivým zjištěním je, že žádný z žáků nenabyl přesvědčení, že se mu zadaná práce zcela nezdařila.

Tabulka 22: Evaluace vyučovací hodiny s klíčovými slovy

2. otázka: Dnešní hodina čtení se mi líbila.	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	17
Mohlo by to být lepší.	2
ne	0

Z tabulky 22 vyplývá, že žáci byli spokojeni s průběhem vyučovací hodiny. Pouze dva žáci zastávají názor, že lze kvalitu vyučovací hodiny zlepšit. Naopak žádný z žáků nevyjádřil, že by s danou vyučovací hodinou byl nespokojen.

7.6 Reflexe práce s metodou Učíme se navzájem ve 4. ročníku

Chronologické řazení děje

V úvodní části hodiny bylo do vyučování začleněno chronologické řazení děje. Každý žák obdržel kousek papíru, na nějž si pod sebe zapsal číslice 1 – 8. Po vysvětlení činnosti se žáci přesunuli do prostoru okolo tabule, kde byly na jednotlivých kartách o formátu A4 napsány jednotlivé části děje. Úkolem žáků bylo tedy k nadepsaným číslicím přiřadit správné písmeno. Cílem této učební aktivity bylo upevnění znalostí děje, ověřování paměti a schopností žáků, ale rovněž i příprava na práci s novou metodou. Jednotlivé části děje, které žáci chronologicky řadili, jsou uvedeny v tabulce 23.

Tabulka 23: Učební aktivita určená k rozvíjení schopnosti chronologicky řadit děj

B)	Paní Seidlová křičí na Viktora. Ostatních dětí si nevšímá. Nyní už je jasné, kdo zabil Snížka.
----	--

A)	Martina s Viktorem, Faňou a Kájou pustí všechna zvířata pana Krále, aby odlákali jeho pozornost.
F)	Martina najde na autě paní Seidlové chomáček chlupů. Se svými kamarády poslouchají za oknem hádku manželů Seidlových.
C)	Martina nalézá Snížka při cestě do školy mrtvého. Rozhodne se, že najde toho, kdo ho zabil. Zapisuje si do vyšetřovacího deníku.
E)	Martina pátrá na vlastní pěst u pana Krále, ale to se jí vymstí, protože je zavřena v jeho stodole, odkud ji osvobodí spolužák Viktor.
H)	Jednoho dne Snížek uteče a následující ráno ho Martinka potká a zjistí, že má krvavou hubu plnou chlupů.
G)	Martina si k Vánocům moc přeje svého vlastního psa, o kterého by se mohla starat.
D)	V únoru, kdy Martině a její rodině zemře pes Ťapka, jde Martina se svým tatínkem k hajnému a tam si vybere malé bílé štěňátko. Dá mu jméno Snížek.

Správné řešení: 1) G, 2) D, 3) H, 4) C, 5) E, 6) A, 7) F, 8) B

Chronologické řazení děje přesáhlo plánovanou časovou dotaci, nicméně žákům bylo umožněno dokončit svoji práci podle svých individuálních možností. Žáci si následně svoji práci sami opravili na základě společné kontroly. Níže uvedená tabulka 24 ukazuje výsledky žáků.

Tabulka 24: Celková úspěšnost žáků v řazení děje

úspěšnost žáků	
počet chyb	počet žáků
1 – 2	2
3	11
4–8	4
nehodnoceni z důvodu předchozí dlouhodobé absence	2

Evaluace práce s metodou učíme se navzájem

U metody učíme se navzájem jsem předpokládala, že bude pro žáky poměrně náročná, neboť vyžaduje schopnost naslouchat, generalizovat obsah, schopnost vybavovat si klíčové okamžiky a srozumitelné vyjádření. Domnívám se, že tato vyučovací hodina nebyla příliš úspěšná, a to z několika důvodů.

Na prvním místě bych měla zmínit, že bylo na žácích zjevné, že jsou na konci týdne částečně unavení a z části nesoustředění. Navíc rozdělení do skupin způsobilo, že žáci se mezi sebou bavili a dostatečně se nevěnovali strategii shrnování. Hluk, který panoval po zadání práce, se jevil jako běžný, který vzniká při kooperaci žáků ve skupinách. Nicméně

po několika minutách nabíral na intenzitě a při obcházení skupin jsem zjistila, že se žáci věnují jinému tématu. Promluvila jsem proto k celé třídě, zhodnotila jsem před žáky nastalou situaci a sdělila jsem jim, že se mi jejich spolupráce v této hodině nelíbí. Byla jsem překvapena, že náhle nastalo naprosté ticho. Po zbytek hodiny se žáci chovali ukázněně.

Během obcházení skupin jsem si však povšimla, že žáci mají se shrnutím značné potíže. Zabředávali do hlubších detailů, což způsobilo, že shrnování připomínalo spíše vypravování. V důsledku toho je pomocná tabulka s možnými slovními spojeními, která lze použít na začátku věty, poněkud mátna. Byli soustředěni na obsah svého vyprávění a zároveň usilovali o začlenění slov z tabulky do svého verbálního projevu.

Některé skupiny se shrnování věnovaly pouze velmi krátkou dobu, neboť jejich tempo čtení bylo pomalé. Jedna skupina se, přes předchozí vysvětlení a demonstraci mého přemýšlení a následně i dvou dalších žáků, domnívala, že shrnutí mají zapisovat do pomocné tabulky. Naštěstí se jednalo o druhou skupinu, kterou jsem se ujala zkontrolovat, a tedy se příliš tímto nedorozuměním nezdržela.

Níže uvedený obrázek 9 představuje pomůcku pro shrnování, která byla zapůjčena každé skupině.

Pomůcka pro shrnování
Tato část textu je o ...
Tato kniha byla o ...
Nejdřív ...
Pak ...
Nakonec ...
Děj knihy se odehrává (místo) ... (čas) ...
V knize jsou nejdůležitějšími postavami ...
Problém se objevil, když ...

Obrázek 9: Pomůcka do vyučovací hodiny s metodou Učíme se navzájem

Evaluace metody žáky

Když jsem hodnotila průběh celé vyučovací hodiny, došla jsem k závěru, že žáci 4. ročníku potřebují více než jednu vyučovací hodinu k efektivnímu pochopení principu této strategie, obzvláště uvážíme-li, že nejsou navyklí na tento způsob myšlení a styl vyučování. Nepřikláním se však k názoru, že po první aplikaci strategie ji budou všichni žáci efektivně využívat. K úplnému dosažení stanoveného vzdělávacího cíle je podle mého názoru nutné

začleňovat strategii vícekrát ve školním roce a rovněž aplikovat na různých knižních žánrech.

Tabulka 25: Autoevaluace žáků

1. otázka: Bylo pro tebe snadné se na chvíli stát učitelem?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	12
Mohlo by to být lepší.	7
ne	1

Tabulka 26 uvádí, že dvanáct žáků shledává učitelství v přeneseném významu za jednoduché. Je nutné upozornit, že pravý význam této otázky spočívá ve schopnosti shrnout informace a předat je dalším osobám. Sedm žáků shledalo ve svém výkonu nedostatky, které je potřeba odstranit, a jeden žák přiznal, že se v roli učitele neosvědčil.

Tabulka 26: Evaluace strategie shrnutí

2. otázka: Myslíš, že ti bude shrnování informací užitečné?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	13
možná	5
ne	2

Tabulka 27 uvádí, že třináct žáků považuje shrnování ve svém životě za užitečnou strategii, pět žáků zaujímá neutrální postoj a dva žáci se přiklánějí k výroku, že shrnování informací je neužitečné.

7.6.1 Úvodní poznámky k realizaci hodin v 5. ročníku

Při vyučování všech hodin čtení jsem postupovala podle stejných příprav, které jsem měla přichystané pro 4. ročník. Ačkoliv byl obsah neměnný, znala jsem úskalí, která by mohla při práci s metodami nastat. Někdy bylo ku příkladu potřeba vysvětlit princip metody jinak. Do závěrečné části hodiny jsem opět zařadila sebehodnotící dotazníky se smajlíky, abych zjistila míru odlišnosti ve výpovědích žáků 5. C a žáků 4. C. Dotazníky opět nebyly využívány ve všech pěti vyučovacích hodinách, neboť jak jsem byla již poučena, s vysokou pravděpodobností by postupně ztrácely účinnost.

Jak již bylo dříve uvedeno, žáci 5. C jsou zvyklí využívat metody rozvíjející kritické myšlení, neboť jejich třídní učitelka je příznivcem tohoto moderního pojetí vyučování. Při násleších, které jsem absolvovala v rámci pedagogické praxe, jsem si povšimla, že velmi často využívanou metodou v různých předmětech, byla myšlenková mapa. Zaznamenala jsem, že ji třídní učitelka často zařazuje do úvodní části hodiny jako prostředek vyvození nového učiva, tak i v okamžiku, kdy žáci narazí na nějaký pojem. Myšlenkovou mapu žáci využívají rovněž jako zápis nového učiva. Tato zkušenost, kterou jsem nabyла při plnění pedagogické praxe, byla za celou dobu mého studia zcela jedinečná, neboť jsem zhlédla psaní zápisu jen tradičním způsobem. Mezi další metody, které žáci 5. C znají a pravidelně je užívají, se řadí metoda Kostka a Pětilístek. Těchto zjištění jsem nabyла až po realizaci prvních dvou hodin čtení. Nesmím opomenout důležitou informaci, která se týká délky času, který jsem trávila s touto třídou. Z důvodu změn spojenými s šířením pandemie COVID-19, jsem nakonec do 5. C nastoupila pouze na týden.

7.7 Reflexe práce s metodou Podvojný deník v 5. ročníku

Obecné informace

Vyučování se zúčastnilo celkem 20 žáků. Protože se jednalo o první hodinu s knihou *Kdo zabil Snížka?*, žáci byli tázáni, zda knihu znají, nebo o ní někdy neslyšeli. Přihlásila se pouze jedna žákyně. Knihu nečetla, ale její název jí byl povědomý. Chtěla bych tedy upozornit, že ani jeden žák ze zmíněných dvou tříd knihu neznal.

Evaluace práce s metodou podvojný deník

Od začátku vyučování až po jeho konec byli žáci velmi aktivní, zajímali se a chtěli vyjádřit svůj názor. Při předvídání mě překvapilo, že spíše než na název knihy soustředili svoji pozornost na obálku. Do předvídání promítali své pocity z pohledu na knihu. Jedna žákyně sdělila, že si myslí, že kniha bude zpočátku veselá, poté smutná, ale nakonec vše dobře dopadne. K postavám se žáci nevyjádřili, a proto jsem se rozhodla povzbudit jejich představivost návodnou otázkou. Snad všichni žáci předvíдали, že se bude jednat o příběh, v němž budou vystupovat děti, konkrétně kamarádi. Musím vyzdvihnout, že atmosféra, která ve třídě panovala, byla příjemná a položila základy rozvíjející diskuzi.

Před zahájením samotné práce s metodou se žáci pozastavili nad větou: „Pes se jako dárek nedává.“ Věta podnítila diskuzi, v níž se žáci zabývali otázkou, proč by se pes nemohl stát

dárkem. Většina žáků se uchýlila k názoru, že psa by z vlastního přesvědčení nikomu nedarovali. Jejich argumenty vycházely z praktického a etického hlediska. V jejich argumentech zaznělo, že pes přece není věc, a tedy není vhodné, aby byl darován. Jedna žákyně byla zřejmě ovlivněna svou asociací ke slovu dárek. Vyjádřila svůj nesouhlas s darováním psa jako daru, neboť v krabici by byl pes stísněný a necítil by se tam pohodlně. Někteří žáci považovali výběr psa za závažnou záležitost. Chtěli tím vyjádřit, že svého psa by si každý člověk měl vybrat na základě vlastního vkusu.

Před představením podvojného deníku jsem se žáků tázala, zda již někdy s podvojným deníkem pracovali. Žáci mi sdělili, že o podvojném deníku slyší zcela poprvé. Metodu jsem tedy vysvětlila a na interaktivní tabuli jsem žákům promítla vlastní ukázkou zápisu do podvojného deníku. Žáci byli velice chápaví, hned věděli, co mají dělat. Jedna žákyně se chtěla ujistit, zda princip správně pochopila, a tedy sama zopakovala postup práce. Po skončení hodiny jsem však hovořila s třídní paní učitelkou, která v této hodině nebyla přítomna, a ta mi sdělila, že žáci již podvojný deník využívali. Nakonec jsme však došli k závěru, že nedorozumění spočívalo v tom, že žáci znají podvojný deník pod jiným názvem.

Při sdílení svých komentářů často odváděli téma dále od tématu, bylo tedy nutné jejich pozornost přivést zpět k původnímu komentáři. Velice příznivým jevem bylo, že žáci na sebe vzájemně reagovali, a tedy se vydařilo vzbudit diskuzi. Žáci prokázali, že jsou empatičtí, neboť uvažovali o správnosti chování hlavní postavy. Souhlasili spolu v názoru, že se Martina, hlavní postava knihy, nechová hezky ke svému psovi Snížkovi.

Evaluace metody žáky a vyhodnocení dotazníků

Mnozí žáci pozastavili nad nespisovnou češtinou, která byla v knize hojně užívána. Ačkoliv by se mohlo zdát, že jazyk přizpůsobený dětem mladšího školního věku, bude pro žáky přirozenější, nabízí se úvaha, zda škola neovlivňuje preferenci spisovné češtiny u žáků.

Tabulka 27: Autoevaluace žáků

1. otázka: Jak se ti dařilo zapisovat si pomocí podvojného deníku? (zakroužkuj smajlíka)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	zdůvodnění žáka přiřazené ke kategorii
velmi dobře	1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 18	1: „Bavilo mě to.“
		3: „Bavilo mě to.“
		4: „Prostě za mě nejlepší knížka co jsem kdy četl.“

Jsem spokojen/a.	2, 8, 9, 12, 13, 15, 16	5: „protože jsem našel spoustu slov a vět který bych tam mohl napsat.“
		6: „Protože paní učitelka řekla, napište alespoň 1 komentář a já mněla 3 tak myslím, že to stačí.“
		10: „Mě odjakživa bavilo sepisování (a ne nechci být spisovatelka).“
		11: „protože to bylo odpočinkující“
		18: „Protože mě to bavilo.“
		2: „já nevím“
		8: „protože jsem se moc nerozepsala a text mě moc nebavil.“
		9: „Musím psát rychleji!“
		12: „mněl jsem tam něco jiného než ostatní“
		13: - - -
Měl/a bych se zlepšit.	7	7: „Nenapsal jsem toho hodně a moc mě to nebavilo.“
		14: - - -
Příliš se mi nedařilo.	14	14: - - -
Nedařilo se mi.	17	17: „nic jsem nezapsal“

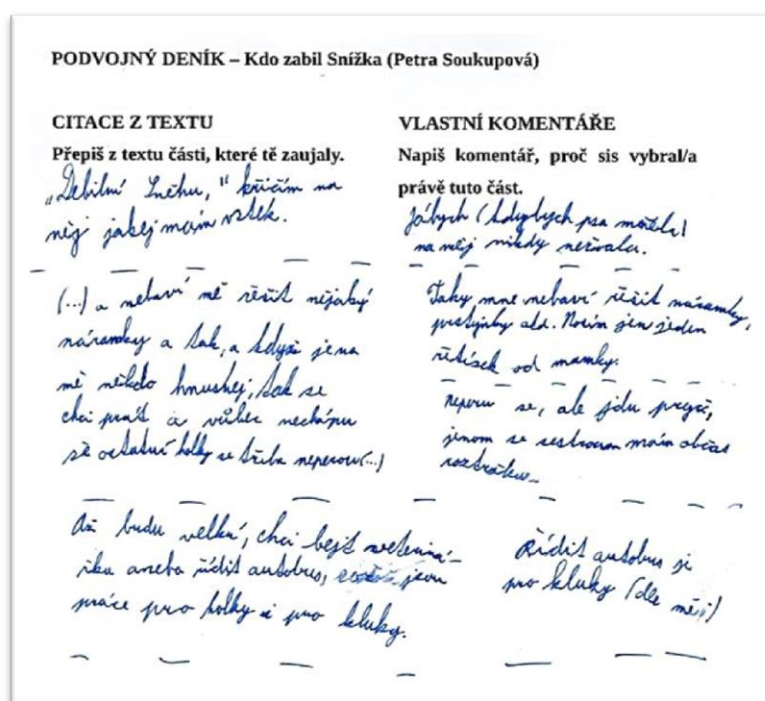
Tabulka 28 zachycuje důležitost zábavné formy výuky pro žáky. Lze se domnívat, že žáci vnímají svou míru úspěšnosti v závislosti na prožitku z učení.

Tabulka 28: Evaluace podvojného deníku

2. otázka: Myslíš si, že se ti bude hodit i v jiných vyučovacích hodinách? (Zakroužkuj smajlíka.)		
kategorie odpovědi	krycí evidenční číslo žáka	žák/zdůvodnění:
určitě ano	4, 6, 9, 15, 18	4: „Líbí se mi to.“
		6: „Chci na gympl a tam (myslím) bysme to brali.“
		9: „o testu“
		15: „Ano bude spoň můžu napsat svůj názor“
		18: „Protože ráda píšu.“
spíše ano	1, 3, 5, 10, 11	1: - - -
		3: „Když nám paní učitelka třeba o češtině řekne vypište z tohoto textu tuto část a napište váš názor (...)“
		5: „protože byla knížka napínavá, zajímavá, hezká“
		10: „Já nevím, ale asi jsem si tím rozšířila slovní zásobu.“
		11: „je to dobrý“
možná	2, 8, 12, 13, 16	2: „možná se mě na to někdo zeptá“
		8: „Spíš jak v které hodině nějaké ano a v jiné zase

spíše ne		ne“
		12: „v úkolech čtenářského deníku“
		13: - - -
		16: - - -
	7, 14	7: „Asi ne asi jenom při čtení“
		14: „nevím“
určitě ne	17	17: „číst umím“

Tabulka 29 zachycuje většinový příklon žáků k výroku, že podvojný deník je užitečným nástrojem v současném i budoucím vzdělávání žáků. Lze si však povšimnout, že žáci hodnotí prospěšnost znalosti této metody v souvislosti s ověřováním znalostí na školách.



Obrázek 10: Ukázka práce žáka

Obrázek 10 zachycuje myšlenky žáka v průběhu četby a komparaci charakteristiky hlavní postavy s pohledem na sebe sama. Poslední komentář žáka se vztahuje k jeho názorům.

7.8 Reflexe práce s metodou Myšlenková mapa v 5. ročníku

Obecné informace

V úvodní části hodiny byli žáci tázáni, jak se kniha, s níž jsme předchozí vyučovací hodinu pracovali, jmenuje. Někteří žáci si nevzpomněli na přesný název knihy, ale z jejich reakcí bylo zřejmé, že si pamatují jednu z klíčových postav, psa Snížka, a zápletku děje. Pro vytvoření představy o jmenování knižního titulu lze uvést název, jenž vyslovil jeden z žáků: „Jak zabít Snížka?“ Následně byla žákům položena otázka, zda by dokázali vlastními slovy shrnout, co je myšlenková mapa. Jedna žákyně popsala myšlenkovou mapu slovy: Je to jeden bod, od kterého se rozvíjejí paprsky a z těch paprsků vedou další a další paprsky.“ Na uvedeném příkladu si lze povšimnout, že první asociace dané žákyně ohledně myšlenkové mapy vedla k jejímu vyobrazení. Návodnou otázkou byla posléze vedena k upřesnění pojmu paprsek. Vzápětí uvedla, že paprsek představuje myšlenku. Protože se jednalo o hodinu, jejíž základy jsou vybudovány na kritickém myšlení, měli žáci sami přemýšlet o možnostech průběhu hodiny. Na tabuli byla napsána stěžejní otázka: KDO ZABIL SNÍŽKA?. Tato otázka měla žáky podpořit v rozvíjení svých představ.

Evaluace práce s metodou myšlenková mapa

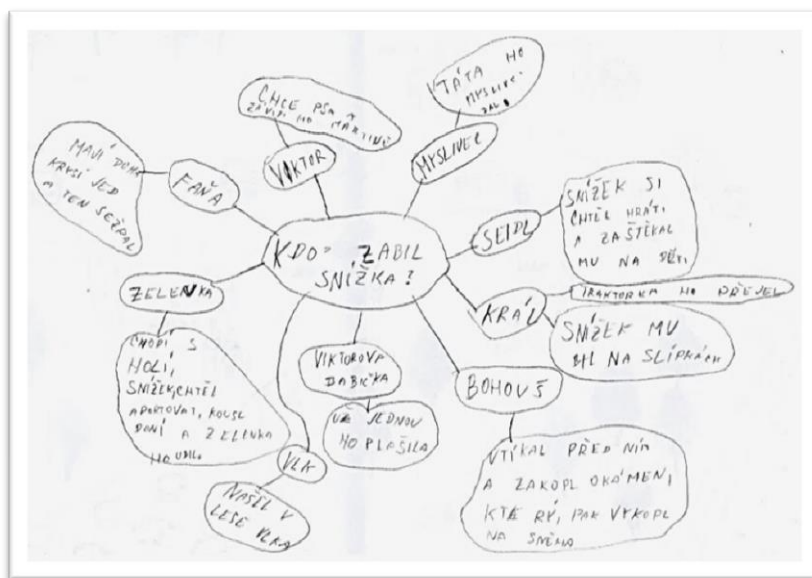
Žáci byli taktéž vybídnuti, aby shrnuli, o čem v předchozí hodině četli. Zajímavým jevem je, že žáci při shrnování děje se nejčastěji zaměřují na činnosti a obecně zápletku, ale ve svém vyjádření málo používají křestní jména postav. Uchylují se spíše k obecným označením, mezi nimiž by bylo možné uvést např. kluk, holčička, kamarád ve spojení s číslovkou (jeden, jedna) či zájmenem (nějaký, ta, ten). Z tohoto důvodu bylo potřebné si připomenout jména postav a jejich charakteristiky. Je nutné podotknout, že žákům se ještě na počátku této hodiny postavy mísily. Byli sice schopni si vzpomenout na jména postav, avšak na základě pozorování bylo zřejmé, že některé charakteristiky přiřazují k nesprávnému jménu.

Kromě ověření schopnosti vybavení si informací, byl zjišťován zájem žáků o tuto knihu. Z 18 přítomných žáků se přihlásilo 14, které kniha v předchozí vyučovací hodině oslovila. Žáci, jimž se úryvek z knihy v minulé hodině nelíbil, byli vybídnuti, aby svůj postoj ke knize zdůvodnili. Byli však ujištěni, že na vyjádření negativního hodnocení není nic špatného. Jeden žák uvedl, že úryvek z knihy se mu nelíbil, neboť postrádal zápletku a poukazoval na nevhodné chování lidí k psovi. Další žák se vyjádřil podobně. Postrádal akci v ději, podle názvu předvídal, že se bude jednat o napínavý příběh a jeho očekávání nebyla naplněna. Dva žáci se nechtěli ke svému postoji vyjádřit, a tedy bylo jejich

rozhodnutí zcela respektováno. Kromě výše uvedeného byli žáci v úvodní části hodiny požádáni, aby se pokusili vybavit název metody, s níž pracovali v předchozí hodině čtení, a vlastními slovy popsali postup práce s ní. Je nutné podotknout, že ani jeden z těchto dvou požadavků nečinil žákům obtíže.

V hlavní části hodiny se žáci věnovali tichému čtení a tvorbě myšlenkové mapy. Protože žáci dané třídy se setkávají s myšlenkovou mapou zcela běžně, nebyl jim demonstrován proces zaznamenávání myšlenek, ale bylo přistoupeno k tvorbě společné myšlenkové mapy s klíčovým pojmem „ZIMA“. Tato učební činnost plnila funkci motivační a aktivizační. Bylo zjevné, že žáci byli potěšení, že mohou zaznamenat svoji myšlenku na tabuli, proto celý proces tvorby probíhal plynule. Tvorbu této myšlenkové mapy bylo nutné zastavit, neboť asociace žáků k danému tématu neustávaly. Posléze byl žákům vyprávěn děj, který žáci neměli možnost si přečíst nebo poslechnout, ale je nezbytný pro pochopení souvislostí s nadcházejícími událostmi. Žáci rovněž hned poté vyslechli audio nahrávku, jejíž obsah měli poté převyprávět.

Po poslechu se žáci věnovali samostatné četbě, neboť tempo čtení každého z nich je odlišné a zároveň bylo při samostatné četbě možné se u jakékoliv textové pasáže pozastavit a přemýšlet o ní zcela individuálně. Přemýšlení, předvídání a analýza svých pocitů byly stěžejní pro tvorbu vlastní myšlenkové mapy.



Obrázek 11: Ukázka práce žáka

Obrázek 11 zachycuje myšlenkovou mapu žáka, v níž jsou hojně zastoupeny informace, které byly v knize obsaženy, ale rovněž si lze povšimnout fantazie žáka, na jejím základě žák myšlenkovou mapu obohatil o postavy a události, o nichž se nedočel.

Evaluace metody žáky a autoevaluace žáků

Po zpětném prohlížení myšlenkových map, které žáci vytvořili, jsem dospěla k závěru, že žáci pochopili princip myšlenkové mapy, avšak vcelku je znatelné, že by bylo efektivnější vyučovací hodinu o této struktuře realizovat více než jednu vyučovací hodinu. Při dosažených schopnostech a znalostech této třídy byla časová dotace 45 minut postačující. Kdyby bývalo možné vyučovat čtení podle uvedené přípravy 2 vyučovací hodiny, jsem přesvědčená o tom, že kvalita vzdělávacích a výchovných cílů by byla mnohem vyšší (viz kapitola 3.3 Delorsovy 4 pilíře vzdělávání). Z odevzdaných myšlenkových map vyplývá, že žáci 5. C zcela výjimečně využívají barvy, myšlenky nejčastěji ohraničují oválnými čtyřúhelníkovými útvary. Obsah myšlenek většinou souvisel s informacemi, které byly v textu explicitně uvedeny. V menším počtu byly zapisovány myšlenky, které byly vytvořeny na základě představ žáků nebo mohly být podmíněny jejich dosavadními životními zkušenostmi.

Tabulka 29: Autoevaluace žáků

1) Dařilo se ti při hodině čtení?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	15
Mohlo by to být lepší.	0
ne	3

Tabulka 30 ukazuje na většinovou spokojenost žáků se svým výkonem. Zajímavým jevem je, že žádný žák neshledává ve své školní práci žádné nedostatky. Naopak si lze povšimnout, že tři žáci nebyli se svým výkonem spokojeni.

Tabulka 30: Evaluace myšlenkové mapy

2) Líbila se ti práce s myšlenkovou mapou?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	17
Mohlo by to být lepší.	1
ne	0

Z tabulky 31 je zjevné, že myšlenková mapa je mezi žáky velmi oblíbenou metodou a žádný žák k ní nezaujímá negativní postoj.

7.9 Reflexe práce s metodou Řízené čtení v 5. ročníku

Obecné informace

V úvodní části hodiny byli žáci požádáni, aby se zamysleli a pokusili se vyjádřit, co je řízené čtení nebo jak by vyučovací hodina s řízeným čtením mohla probíhat. Žáci tento termín nikdy neslyšeli, a tedy uváděli své vlastní nápady. Mezi žáky byly sdělovány úvahy, že by se mohlo jednat o čtení po pevně vymezenou dobu nebo čtení na rychlost. Žáci byli poté informováni o tom, jak bude řízené čtení probíhat. Žáci následně podle názvu hodiny předvídali, kdo se dostane do pasti a jak se děj bude dále odvíjet. Je nutné podotknout, že byli schopni vymyslet odlišné verze dějové zápletky a rovněž bylo z této hodiny zřejmé, že se již zorientovali v postavách, pamatují si jejich jména a na základě znalostí jejich povahových rysů přemýšlejí o možnostech dalšího jednání. Protože jednotlivé pasáže textu byly střídány otázkami, probíhalo čtení formou hlasitého předčítání ostatním, kteří rovněž sledovali text.

Následovala aktivita „Kdybych měl ... / tak bych ...“, která měla vést k rozvoji vyjadřování názorů, postojů a hodnot, naslouchání a v obecné rovině být schopen rozmýšlet odpovědi na imaginativní otázky. Rovněž jako žáci 4. ročníku tito žáci směřovali ke stejným či velmi podobným závěrům. Na otázku „Kdybys vyhrál 1 milion Kč, k čemu bys ho použil?“ často odpovídali, že by část z této částky věnovali rodičům ke zdravotním účelům, k zařízení bytu nebo by si část financí ponechali pro budování vlastního zaopatření a druhou polovinu věnovali rodičům. Z jejich odpovědí vyplývá, že jsou rovněž jako žáci 4. ročníku rozumově vyvráleni a pragmatičtí.

Evaluace práce s metodou řízené čtení

V následující fázi hodiny bylo opět žákům část děje textu přečtena a část děje si vyslechli prostřednictvím audio nahrávky. Ta byla pozastavována v předem stanovených momentech, aby mohly být pokládány předem připravené otázky. Je nezbytné uvést, že právě v této fázi hodiny se aktivita žáků výrazně zvýšila. Důvodů pro nastalou skutečnost mohlo být mnoho (pozitivní vliv pomocných otázek na rozvoj myšlení, výběr otázek různého typu, nalezení uspokojení v záměně četby za poslech a v současném prolínání s otázkami, ověřování si porozumění žákova vyjádření, absence učitelova moralizování, vědomí svobody vyjadřování, apod.) Pozoruhodným zjištěním bylo, že žáci byli schopni vyjádřit, pojmenovat a popsat emoce, které hlavní hrdinku provázeli. Někteřím žákům

významně dopomohla otázka „Jak by ses na jejím místě cítil/cítila ty?“, což poukazuje na skutečnost, že žáci dokáží čerpat inspiraci ze svých zkušeností a pocitů. V rámci sdílení svých názorů se dařilo rozvíjet diskuzi, čemuž mohlo dopomoci to, že na sebe žáci jmenovitě reagovali a navzájem si vyjadřovali souhlas.

Tabulka 31: Evaluace prospěšnosti otázek pro porozumění textu

1) Přemýšlí se ti lépe, když jsou ti kladeny otázky?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	6
nevím	7
ne	2

Z tabulky 32 vyplývá, že u dané třídy žáků neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, zda kladení otázek pomáhá v myšlení.

Tabulka 32: Autoevaluace žáků

2) Dařilo se ti nalézat odpovědi na otázky?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	6
někdy	7
ne	2

Z tabulky 33 vyplývá, že pouze dva žáci měli obtíže zodpovědět otázky. Ostatní žáci zhodnotili svůj výkon jako průměrný, nebo nadprůměrný.

7.10 Reflexe práce s metodou Klíčová slova v 5. ročníku

Obecné informace

V tuto vyučovací hodinu byla počáteční aktivita zcela vypuštěna, protože pokračování psaní příběhu s klíčovými slovy vyžadovalo podstatně více času. Dalším důvodem byla neznalost schopností žáků této třídy v oblasti slohové výchovy, neboť jsem s nimi trávila pouze pět vyučovacích dní. Bylo pro mě tedy podstatné, aby byly žákům poskytnuty co nejlepší podmínky k plnění zadané práce. Předem bych však chtěla zmínit, že jsem po zpětné analýze průběhu vyučovací hodiny došla k závěru, že realizace přípravy (viz kapitola 7.1.4) je vhodná spíše pro 2 vyučovací jednotky. Výše uvedené zjištění je

posuzováno z hlediska osobnosti žáka, především tedy jeho způsobu uvažování (viz kapitola 3.4), ale i na základě pozorování obou zkoumaných ročníků.

V úvodní části vyučovací hodiny byli žáci seznámeni s metodou klíčových slov prostřednictvím vlastního smyšleného textu, jenž byl žákům prezentován na interaktivní tabuli. Jednalo se o totožný text, který byl představen i žákům 4. B. Od tohoto textu bylo možné očekávat silné zaujetí ze strany žáků, neboť byl tematicky situován do knih Harryho Pottera od J. K. Rowling, které mají žáci dané třídy ve velké oblibě. Lze rovněž předpokládat, že výše zmíněná ukázka psaní textu s obsaženými klíčovými slovy byla dostačujícím prostředkem k udržení pozornosti k pochopení metody po nezbytně dlouhou dobu. Odhodlám se vznést tvrzení, že i demonstrační text by neměl být nahodilý, ale měl by vycházet ze znalosti osobnosti žáků, jejich motivace a zájmů.

Evaluace práce s metodou klíčová slova

V následující části hodiny došlo opět k prolnutí četby s poslechem, kterému předcházelo krátké uvedení do proběhlých událostí, které žáci neměli možnost si přečíst. Na rozdíl od předchozí hodiny nebyl poslech žáků přerušován otázkami. Po poslechu audio nahrávky žáci četli úryvek z knížky formou tichého čtení. Důvodem volby tichého čtení bylo, že žáci mohou samostatně rozvíjet svoje schopnosti při práci s textem, aniž by byli čímkoliv rušeni. Dalším důvodem bylo, že žáci v předchozí hodině s řízeným čtením projeví větší zájem o tiché čtení.

Po ukončení čtení mohli nezávisle na svých spolužácích započít psaní pokračování příběhu. Je nutné podotknout, že klíčová slova nebyla obměněna, a tedy bylo po žácích požadováno, aby do svého textu zahrnuli slova – Viktor, Martina, křičet, vina, mamka.

Kromě různorodých vyústění, která žáci ve svých pracích vytvořili, je zajímavým poznatkem, že většina žáků zaměnila vyprávění v 1. osobě jednotného čísla za 3. osobu, což bylo pravděpodobně způsobeno zadáním slova Martina za klíčové slovo. Velmi málo žáků tedy použila toto křestní jméno jako oslovení. Často se v pracích objevila i přímá řeč, aniž by byla od žáků požadována. Z toho lze usoudit, že žáci mají dostatek zkušeností z četby, pravděpodobně i ze slohové výchovy. Z celkového pohledu všichni žáci splnili zadaná kritéria, jejich písemné práce byly zdařilé, i když se v nich občas vyskytovaly gramatické chyby.

Evaluace metody žáky a vyhodnocení dotazníků

V závěrečné části hodiny měli žáci možnost své práce přečíst ostatním. Zájem o prezentaci byl však velký, a proto neměli možnost podělit se o svou tvorbu všichni žáci. Jestliže by to byly bývaly podmínky dovolily, nabídla bych žákům možnost prezentace své slohové práce v rámci jiného vyučovacího předmětu. Posledních pět minut bylo věnováno závěrečné reflexi, v níž žáci měli zhodnotit svůj výkon a pozitiva nebo negativa vyučovací hodiny. První dvě uvedené otázky v závěrečné reflexi byly zodpovězeny prostřednictvím vkládání barevných špejlí do kelímků. Třetí otázka byla formou písemného vyjádření žáků.

Tabulka 33: Autoevaluace žáků

1) Dařilo se ti při hodině čtení?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	13
Mohlo by to být lepší.	2
ne	0

Z uvedené tabulky 34 si lze povšimnout pozitivního sebehodnocení u většiny žáků. Pouze dva žáci uvedli, že jejich výkon považují za částečně uspokojivý.

Tabulka 34: Autoevaluace žáků

2) Bylo pro tebe snadné psát pokračování příběhu metodou klíčových slov?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	9
Mohlo by to být lepší.	4
ne	2

Tabulka 35 uvádí, že většina žáků neshledávala žádné obtíže při dokončování příběhu. Čtyři žáci uvedli, že shledávají určité nedostatky a dva žáci nebyli se svým výkonem spokojeni.

Tabulka 35: Evaluace vyučovací hodiny s klíčovými slovy

3) V této hodině se mi nejvíce líbilo/ nelíbilo:	
žák	vyjádření žáka
1	„Líbilo se mi že sme si to mohly domislet.“
2	„líbylo se mi to protože to bylo akční“
3	„V této hodině se mi líbilo že příběh už začal být napínaví. A taky jsem rád že jsme mohli dokončit příběh.“
4	-

5	-
6	„Líbilo se mi že jsem mohl napsat pokračování příběhu.“
7	„Líbilo se mi že jsem se mohl vyjádřit písemně. Nelíbilo se mi že bylo hodně málo času jinak bych toho napsal více.“
8	„Že to bylo zajímavější a víc napíná a taky že jsme si mohly číst sami.“
9	„V této hodině se mi nejvíce líbila Metoda klíčových slov a taky mě nejvíc bavila.“
10	„že se knížka začala rozjíždět“
11	„Psaní a čárky = Baví mě psaní a líbili se mi čárky“
12	„Nevím“
13	„Bylo to super, baví mě psát pokračování textu. Jo to mi fakt jde.“
14	„jsem hodně psal.“
15	„tuto hodinu se mi líbilo když sme vyhledávali vraha“

Tabulka 36 uvádí různá odůvodnění žáků, proč se jim hodina líbila. Překvapivým jevem je, že pouze jeden žák uvedl pozitiva i negativa vyučovací hodiny.

7.11 Reflexe práce s metodou Učíme se navzájem v 5. ročníku

Chronologické řazení děje

Vyučovací hodina byla započata úvodní učební činností, která si kladla za cíl ověřit schopnost žáků orientovat se v textu, respektive ověřit schopnost řazení dějových událostí dle časové posloupnosti. Na základě získané zkušenosti s průběhem této učební činnosti s žáky 4. B, byly upraveny podmínky postupu plnění daného úkolu. Žáci byli před jeho zahájením informováni, že si psací potřeby i list papíru mají ponechat na své lavici, kam budou chodit zapisovat svá řešení. Výše uvedená změna organizace pracovního postupu byla zavedena z důvodu nežádoucího shlukování žáků na jednom místě. Specifickým záměrem bylo omezit čas strávený v blízkosti jiné osoby, aby byla redukována možnost nákazy COVIDEM-19, zároveň se ukázalo, že žáci nacházející v nejbližší vzdálenosti od dané kartičky omezují přístup ostatních účastníků po dobu delší, než je nezbytně nutné.

Lze se domnívat, že uskutečněná změna poskytla i další výhody. Žákům bylo umožněno zaktivizovat svoji pozornost a koncentraci pohybem. Dočasným odloučením od svých kamarádů byl rovněž zcela eliminován ruch, který některým jedincům znemožňoval se plně soustředit. Žáci se v této části hodiny chovali ukázněně, pracovali samostatně a v tichosti, chovali se k sobě ohleduplně.

Po ukončení výše uvedené činnosti, jejíž trvání bylo v rozmezí mezi 7 – 10 minutami, byli žáci usazeni zpět do svých lavic, v nichž měli již přichystané oboustranné kartičky

označující písmena A – H. Prostřednictvím těchto kartiček byla provedena společná kontrola řešení chronologického řazení děje. Na tabuli byly pod sebe napsány číslice 1 – 8, k nimž žáci přiřazovali své odpovědi označené příslušným písmenem. Na předem smluvené znamení zvedali žáci kartičku se svou odpovědí, což umožňuje aktivní zapojení žáků do procesu kontroly, ale rovněž je tímto způsobem učiteli poskytována zpětná vazba o úspěšnosti žáků. Po zaznamenání správné odpovědi na tabuli, vybraný žák přečetl daný úryvek, což byla další změna oproti společné kontrole ve 4. B. Na základě zpětné sebereflexe jsem si uvědomila, že přiřazení písmen k číslicím je sice způsob ověření si správnosti řešení všech žáků, nýbrž nevede žáky k efektivnímu uvědomění si chyby.

Z pozorování aktivního zapojení žáků 5. C se lze domnívat, že uvedený způsob kontroly je žáky oblíben, neboť bylo u nich patrné napětí při čekání na označení správné odpovědi a jejich následný projev radosti po každé správně určené odpovědi. Jak bylo již výše uvedeno, žáci si své odpovědi kontrolovali sami. Důvodem pro přenechání odpovědnosti žákům bylo, aby byli vedeni k čestnému jednání, ale především se jednalo o projev důvěry ze strany učitele. Nakonec byli žáci vyzváni, aby se hlásili k dosaženému počtu správných odpovědí.

Evaluace práce s metodou učíme se navzájem

V následující části hodiny žáci poslouchali poslední audio nahrávku, která postupně odkrývala konec knihy. Pro pochopení práce s metodou byla část textu provozována společně, následně žáci spolupracovali ve skupinách po dvojicích. Byla tak provedena změna od utváření skupin ve 4. B, kde žáci byli rozděleni do čtveřic. Po dlouhém zvažování bylo tedy rozhodnuto pro změnu v počtu členů z hlediska efektivity vzdělávacího procesu. Konečné rozhodnutí bylo rovněž ovlivněno tím, že metoda učíme se navzájem, resp. její strategií shrnování, byla žákům představena poprvé. Menší počet žáků ve skupině umožnil dlouhodobější aktivitu každého žáka během shrnování i naslouchání. Je nutné zmínit, že časová dotace všech učebních činností trvala déle, než bylo původně plánováno. Z tohoto důvodu je nezbytné připustit, že žáci neměli dostatek času na důkladné pochopení a následné procvičení. Z pozorování žáků bylo shledáno, že pomůcku pro shrnování využívají spíše minimálně a jejich shrnování by mohlo být považováno spíše za vypravování.

Evaluace metody žáky a autoevaluace žáků

V závěrečné části hodiny žáci vyjadřovali hodnocení svého výkonu i vyučovací hodiny prostřednictvím čárek, které zapisovali na tabuli k položeným otázkám. Na závěr bych chtěla podotknout, že i tento způsob hodnocení žáky velice bavil.

Tabulka 36: Celková úspěšnost žáků v řazení děje

úspěšnost žáků	
počet chyb	počet žáků
0	7
3	2
6	1
7	1

Z tabulky 37 uvádějící úspěšnost žáků v řazení děje podle časové posloupnosti si lze povšimnout, že většina žáků splnila úkol bez výskytu chyb. Rovněž v maximálním počtu chyb nebyl zastoupen žádný žák. Lze konstatovat, že žáci v této oblasti práce s textem nemají – až na výjimky – jakékoliv potíže.

Tabulka 37: Autoevaluace žáků

1) Bylo pro tebe snadné stát se na chvílku učitelem?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	7
nevím	4
ne	2

Z tabulky 38 vyplývá, že sedm žáků zúčastněných vyučování v daný den hodnotí své schopnosti shrnovat pozitivně. Pouze čtyři žáci jsou v tomto ohledu nerozhodní a dva zauímají spíše negativní postoj.

Tabulka 38: Evaluace strategie shrnutí

1) Myslíš si, že ti bude shrnování informací užitečné?	
vyjádření žáků	počet žáků
ano	10
nevím	2
ne	1

Z tabulky 39 si lze povšimnout, že většina žáků považuje shrnování informací do své budoucnosti za prospěšné. Dva žáci si svou odpovědí nebyli jisti a pouze jeden žák vyjádřil nesouhlas s využitelností této strategie.

8. ZÁVĚREČNÁ EVALUACE

8.1 Zhodnocení splnění cílů a výzkumných otázek

Hlavní cíl: Rozvíjet porozumění textu u žáků 1. stupně prostřednictvím vlastního didaktického materiálu a stanovit doporučení pro praxi.

Dílčí cíle:

- Dílčí cíl č. 1: Motivovat žáky ke čtení literárního díla (vybrané knihy Petry Soukupové Kdo zabil Snížka?), a to v rámci pěti hodin předmětu českého jazyka.

Dílčí cíl č. 1 byl naplněn realizací didaktických materiálů v praxi u dvou ročníků základní školy. Žáci pracovali s danými pěti metodami, jejichž prostřednictvím se seznámili s postavami knihy, analyzovali jejich chování a konfrontovali jej s vlastními zkušenostmi. Při seznamování s knihou byly využity audionahrávky, vyprávění textu učitelem, textové materiály, vlastní didaktický materiál a dotazníky pro žáky zaměřené na reflexi metody a vlastní sebereflexi.

- Dílčí cíl č. 2: Vést žáky ke kritickému přemýšlení o obsahu sdělení textu.

Dílčí cíl byl naplněn realizací didaktického materiálu a také pravidelnou účastí v diskuzích navazujících na práci s textem. Žáci byli podněcováni ke kritickému myšlení a vlastnímu hodnocení informací získaných čtením, či poslechem textu. Úkoly se vztahovaly k informacím, které žáci mohli najít přímo v textu, ale byly zařazeny i otázky zaměřené na vnímání chování postav z vlastního úhlu pohledu. Dále žáci mohli uvádět možnosti, jak by danou situaci řešili. Proběhla diskuzní interakce mezi žáky a sdílení vlastních názorů jednotlivých žáků na otázky položené učitelem i spolužáky. V podvojném deníku žáci analyzovali působení textových informací na vlastní pocity a vybírali pasáže, které je z různých důvodů zaujaly. Při práci s metodou klíčových slov rozvíjeli svoji představivost a na základě dostupných informací a svého úsudku dokončili zápletku. V poslední hodině, kdy se učili strategii shrnování, analyzovali text z hlediska důležitosti informací, které spolužákům následně ústně předávali.

- Dílčí cíl č. 3: Představit žákům efektivní metody k získávání informací z textu.

Dílčí cíl č. 3 vedl žáky k sebepoznání a zhodnocení podmínek příznivých pro kvalitu jejich čtenářského prožitku. Žáci se učili ústně a písemně vyjadřovat své myšlenky, názory,

postoje a hodnoty. Byli vedeni k odlišným možnostem nahlížení na text. Poznávali jazyk z hlediska spisovnosti, všímali si slovní zásoby, členění textu do kapitol apod. K úvahám o knize využívali pěti vybraných čtenářských metod, jejichž prostřednictvím rozvíjeli dovednost vybírat a používat čtenářské strategie a účinně si osvojovat textové informace. Žáci z obou ročníků byli vyzváni, aby se v průběhu hodin čtení zamysleli nad tím, zda jim vyhovuje tiché nebo hlasité čtení.

U obou tříd se těšila velké oblibě myšlenková mapa. Největší potíže žákům z obou tříd činila hodina s metodou učíme se navzájem. Ačkoli jim byla strategie shrnování názorně představena a následně společně procvičena, při práci ve skupině měli žáci potíže s vyjadřováním důležitých informací. Shrnování žáků vykazovalo spíše rysy vypravování.

- Dílčí cíl č. 4: Na základě reflexe práce s knihou u žáků 4. a 5. ročníku základní školy stanovit závěry a doporučení do pedagogické praxe.

Výsledky akčního výzkumu viz kap. Xy. Byly získány prostřednictvím pozorování, vyhodnocování odpovědí v dotaznících, hodnocení metod žáky a jejich sebehodnocení při závěrečné aktivitě.

Výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka č. 1: Poskytují čtenářské metody oporu pro porozumění textu?

Odpověď na tuto otázku jsme zjišťovali prostřednictvím pozorování a dotazníků.

V průběhu všech zkoušených metod práce s textem žáci pracovali intenzivně, plněním úkolů k textu a společnými diskuzemi jednoznačně kvalitativně rozšiřovali vlastní porozumění textu. Explicitní vyjádření žáků v dotaznících však často neodpovídalo položené výzkumné otázce. Z odpovědí žáků je však zřejmé, že hodiny byly pro ně zábavné. Lze se tedy domnívat, že zařazováním různých čtenářských metod se zvyšuje motivace ke čtení, motivovaností zájem o text, tedy i úroveň zpracovávání textu. Z pozorování bylo rovněž zjištěno, že žáci 5. třídy se s chutí pouštěli jak do ústního, tak písemného vyjadřování. Naopak žáci 4. třídy preferovali spíše ústní vyjadřování.

- Výzkumná otázka č. 2: Jaké kroky je potřeba důkladně promyslet při plánování výuky čtení?

Odpověď na tuto otázku jsme zjišťovali analýzou skupiny žáků a jejich zkušeností.

Zřejmě nejdůležitějším krokem je volba knižního titulu, které žáky zaujme a bude motivovat k práci v hodinách. Důležité je vycházet ze znalosti vývojových specifík žáků a znalosti zájmů daného třídního kolektivu. Následně je potřeba zvážit náročnost časové dotace na představení celé knihy a na základě analýzy kapitol a jejich obsahu zvolit vhodnou čtenářskou metodu. V případě plánování hodiny s řízeným čtením je dalším významným krokem důkladně promyslet otázky, které žáky povedou k hlubšímu zamyšlení. Je vhodné znát kroky pro zavádění metody do výuky a řádně promyslet představení metody žákům. K tomuto účelu velmi dobře slouží vlastní didaktický materiál, který může reflektovat všechny výše představené potřeby.

- Výzkumná otázka č. 3: Považují žáci čtenářské metody za přínosné, jsou schopni diskutovat a vzájemně si naslouchat?

Odpověď na tuto otázku jsme zjišťovali pozorováním, vyhodnocením dotazníků a otázkami v průběhu vyučování.

Z dotazníků, odpovědí na otázky i vyjádření v diskuzích vyplývá, že většina žáků hodnotí čtenářské metody jako přínosné. Žáci však mnohdy nedokáží uvést pro svůj názor odůvodnění. Zaznamenána byla často odpověď: „Myslím, že se mi to bude hodit, ale nevím proč.“ Druhá část výzkumné otázky se zabývá zjišťováním dovednosti diskutovat a vzájemně si naslouchat. V tomto ohledu se obě třídy poměrně liší. Žáci 4. třídy vykazovali zvýšenou aktivitu při kladení otázek učitelem, ke kterému směřovali svou odpověď, ale neprojevovali zájem reagovat na sdělení svých spolužáků. Bylo zjevné, že věnují pozornost vyjádření svého názoru, nicméně příliš nenaslouchají ostatním. V 5. třídě se zdařilo vést diskuzi, žáci na sebe vzájemně reagovali a nezdráhali se vyjádřit svůj názor, ač mohl být zcela odlišný od většinového. Důvodem může být styl výuky konkrétního učitele, složení třídního kolektivu a třídní klima.

- Výzkumná otázka č. 4: S čím mají žáci největší potíže?

Odpověď na tuto otázku jsme zjišťovali pozorováním činnosti žáků při výuce a na základě jejich odpovědí uvedených v dotazníku.

Ve 4. třídě se žáci potýkali s potížemi při účasti na diskuzi a vzájemném naslouchání. U obou ročníků bylo pro žáky obtížné shrnout důležité informace z textu. Na základě vyhodnocení dotazníků vyplývá, že žáci chybují v porozumění otázkám zadaným v písemné formě. Toto zjištění by mohlo souviset s –pomalým tempem psaní či únavou z intenzivní práce, dostavující se na konci hodiny.

8.2 Doporučení do praxe

Na základě vyzkoušených pěti čtenářských metod se dvěma ročníky, tj. 4. a 5. třídou, bych ráda uvedla několik doporučení pro učitele, kteří usilují o nejvyšší možný rozvoj porozumění textu u svých žáků, chtějí motivovat žáky ke čtení a především rozvíjet jejich kritické myšlení.

Z výzkumu, který byl proveden u žáků výše zmíněných ročníků, jsou nejpodstatnější následující faktory:

- **Výběr knihy**

Pro zaujetí žáků je nejdůležitějším faktorem vybrat knihu, která bude odpovídat zájmům daného třídního kolektivu, zaujme čtenáře obou pohlaví, umožní ztotožnit se s hlavní postavou knihy nebo aplikovat životní zkušenosti žáků. Dle zjištěných preferencí žáků věkové skupiny od 9 do 11 let je pro motivaci, udržení zájmu a pozornosti současných žáků klíčové, aby kniha nabízela čtenářům napětí a akční děj.

- **Časová dotace**

Z výsledků diplomové práce vyplývá, že z hlediska efektivity výchovně-vzdělávacího cíle je výhodnější využívat dvou po sobě jdoucích hodin čtení. Mezi žáky může vzniknout diskuze, která by neměla být ukončena z důvodu přechodu na další plánovanou činnost.

- **Kombinace poslechu se čtením**

Kombinování poslechu se čtením může žákům i učiteli přinést mnoho výhod různého charakteru. V této diplomové práci bylo využito audio nahrávek z důvodu motivace žáků, usnadnění porozumění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, tj. žáků s dyslexií, ale rovněž jako možnost seznámení se s knihou za krátký časový úsek. Z hlediska učebních typů představuje poslech vhodný způsob pro další osvojování učiva pro žáky, kteří preferují získávání informací auditivními prostředky. Výše uvedeným důvodem se nerozumí náhrada čtení poslechem audio nahrávek, jedná se pouze o jednu z alternativních možností, jak žáky efektivně vzdělávat a vést je k samostatnému objevování čtenářských strategií. Nezastupitelnou roli v získávání informací, estetických zážitků, rozvoji kulturního povědomí i má stále vlastní četba.

- **Střídání čtenářských metod v průběhu školního roku**

Pro žáky je nesmírně důležité, aby při hodině čtení zažívali příjemné pocity. Pokud však bude tato hodina založena na často opakovaných vzorcích, stane se rutinní záležitostí a vyučování se promění v nudnou záležitost. Z důvodu zachování motivovanosti žáků je významné, aby žáci uchopovali text různými metodami a jejich prostřednictvím získávali nové zkušenosti a zážitky.

- **Respekt k vyjadřování žáků**

Jestliže je po žácích očekáváno samostatné a na autoritách zcela nezávislé myšlení, je nutné respektovat vyjádření žáka bez veřejného posuzování správnosti a vhodnosti jeho reakce. S uvedeným doporučením souvisí i role učitele. Pro vznik a následný rozvoj diskuze žáků je lepší, když učitel zastává roli moderátora, vede žáky k tomu, aby reagovali se vzájemným respektem a naslouchali si.

Naopak je vhodné, aby se žák vhodnými dotazy ujišťoval, že vyjádření svého spolužáka porozuměl správně. K utvrzení vlastního pochopení je tedy vhodné vést žáky k dovednosti klást potvrzující otázky, např. *Martine, pochopila jsem správně, že ...? Jinými slovy je možné říct, že bys ...?*, čímž se zároveň navozuje i zájem o sdělovanou skutečnost.

9. ZÁVĚR

Při zpracovávání diplomové práce jsem se velice těšila na realizaci její praktické části na základní škole. Zajímalo mě, jak budou žáci schopni pracovat se čtenářskými metodami, na jaké úrovni jsou schopni diskutovat a jak o textu smýšlí. Jednalo se o moji první zkušenost v hodinách čtení, v nichž jsme pracovali s jedním knižním titulem. Zvolené čtenářské metody jsem nikdy předtím nevyzkoušela v praxi. V důsledku výše uvedených faktorů jsem byla plna očekávání.

Před plánováním vyučovacích hodin jsem věnovala mnoho času výběru knihy, neboť jsem si byla vědoma skutečnosti, že zájem žáků o knihu může značně ovlivnit jejich motivaci a následně i míru aktivního zapojení se do vyučovacího procesu. Domnívám se, že se mi výběrem knihy *Kdo zabila Snížka?* podařilo vzbudit zájem u většiny žáků obou ročníků. Pozitivní zpětnou vazbou mi bylo to, že skupina žáků mi o přestávce sdělila, že si knihu již zapůjčila v knihovně, aby si ji doma mohli přečíst celou. Po vánočních prázdninách jsem se od jedné z třídních učitelek dozvěděla, že někteří žáci si tuto knihu přáli k Vánocům a již si utvořili záznam do svých čtenářských deníků.

Realizace praktické části se pro mě stala obohacující zkušeností, která vyžaduje důsledné plánování hodin a výběr vhodného textu, neboť s ním žáci pracují po dobu několika vyučovacích hodin. Na základě vlastní reflexe uskutečněné po odučených hodinách jsem dospěla k názoru, že je vhodné vést žáky ke kritickému myšlení systematicky a trvale již od počátku prvního stupně, avšak v souladu s jejich vývojovými specifiky. V důsledku systematického a trvalého setkávání se s principy kritického myšlení a různými čtenářskými metodami žák dokáže hlouběji analyzovat text, utvářet si představy, rozvíjet svou schopnost předvídat, kriticky uvažovat o chování postav, ale i efektivně se účastnit diskuze a naslouchat jejím participantům.

Chtěla bych podotknout, že dalším přínosem pro mě bylo ověření, že je nutné důkladně rozmýšlet otázky, které neslouží pouze ke zjištění míry zapamatovaných informací z textu. Byla jsem překvapena, že odpovědi žáků v dotaznících často nekorespondovaly s položenou otázkou, což mě vedlo k úvahám, zda otázka byla vhodně položena, ale také k tomu, jak je důležité své žáky učit přesnosti v komunikaci. Zajímavým (ale logicky vyplývajícím) zjištěním bylo, že kvalita odpovědí žáků je velmi ovlivněna tím, zda je text a způsob práce baví.

Závěrem bych ráda dodala, že považuji hodiny čtení založené na principech kritického myšlení za efektivní k poznávání třídního kolektivu. Učitel i žáci mohou blíže poznat postoje, hodnoty a zkušenosti jednotlivých žáků.

Literatura a zdroje

Odborné publikace

- BUZAN, T., 2014. *Mentální mapování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0520-3.
- FISHER, R., 1997. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2009. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Praha: Barrister a Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
- ROYAL, B., 2016. *Principy kritického myšlení*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.
- SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SOUKUPOVÁ, P., 2019. *Kdo zabil Snížka?*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-226-8.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Co je kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Plánování výuky a učení a hodnocení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- STEELOVÁ, J., aj., 2007. *Rozvíjíme kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
- WILDOVÁ, R., 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.

Internetové zdroje

- ČŠI, 2010, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. [vid. 7. 11. 2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

FOLTÝNOVÁ, D., 2009, *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti [online]. roč. 19, č. 2, s. 72-88 [vid. 2. 2. 2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1224/933>

KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* [online]. 1. vyd. Praha: Grada. [vid. 3. 2. 2021]. ISBN 978-80-247-2433-1. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=GivMfa2ydOQC&printsec=frontcover&key=AIZA5yDIPfI89JdFhWBVsMVsavVo6aNh057xITc#v=onepage&q&f=false>

NAJVAROVÁ, V., 2010, *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti [online]. roč. 20, č. 3, s. 49-65 [vid. 7. 11. 2020]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

POLÁKOVÁ, I., 2020. *Klíčová slova: Popis metody*. In: Učení bez učebnic [online]. [vid. 7. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=3105>

POLÁKOVÁ, I., 2020. *Podvojný deník: Popis metody*. In: Učení bez učebnic [online]. [vid. 7. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>

PROCHÁZKOVÁ, I., 2006, *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. In: Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 18. 1. 2006 [vid. 7. 11. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

ZAJITZOVÁ, E., 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči* [online]. Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou. [vid. 3. 2. 2021]. ISBN 978-80-86798-14-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408706100.pdf>

ZÁPOTOČNÁ, O., 2015. *Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní*. Orbis scholae [online], roč. 9, č. 3, s. 13-26 [vid. 7. 11. 2020]. ISSN 1802-4637. Dostupné z:

https://karolinum.cz/data/clanek/2602/OS_3_2015_02_Zapotocna.pdf

<http://4.bp.blogspot.com/6NKKyrKF94Y/TqP64UUkPpI/AAAAAAAAAFY/nzqCPaNVJpk/s1600/maslowova+pyramida.gif>

Přílohová část

Výchozí text pro metodu Podvojný deník⁴(Soukupová, P., Kdo zabil Snížka?, s. 21–23)

(...) Tak si ho můžeš vycvičit nějak speciálně,“ poradí mi Faňa, když mu to řeknu. Faňa je můj nejlepší kamarád už odmalička, protože prostě bydlí v naší vesnici a žádný jiný děti tady nejsou, jenom Kája, což je jeho brácha, kterej vypadá jako anděl a je ufnukanej, i když je jenom o dva roky mladší, a pak Bohouš, ale ten je trochu postiženej, teda ne nějak moc, ale trochu divně mluví, když už mluví, a pořád se směje, i když není čemu, a taky je dost velkej, i když je stejně starej jako my, tak by Faňu hned přepral. My čtyři jsme jediný děti, který u nás ve vesnici bydlíme nastálo, když nepočítám mimina, takže je jasný, že se spolu musíme kamarádit, i když spíš spolu kamarádíme my tři, protože Bohouš stejně nejradši chodí někde sám po lese a my nevíme, co tam dělá. A když si třeba řekneme, že někam půjdeme, tak Bohouš si stejně jde, kam chce, a nikomu to neřekne, ale my to bereme, protože je prostě takovej.

Faňa je můj nejlepší kamarád navždycky a Káju a Bohouše mám taky celkem ráda, a hlavně jsem ráda, že všichni moji kamarádi jsou kluci, protože nechápu, o čem bych se bavila s holkama, a nesnáším sukňe a šaty a úplně nejvíc nesnáším punčocháče. Když je třeba první školní den, tak máma chce, abych si vzala punčocháče a sukni, ale já si je stejně hned sundám a radši mám holý nohy než ty nepříjemný punčocháče.

Když mě ve škole někdo chce naštvat, tak mi říká Martine, jako že jsem kluk, ale já jenom nosím kalhoty, vlasy mám holčičí, dlouhý. Ale s panenkama si teda nehraju, ani nějaký pitomý hry s figurkama zvířátek, a nebaví mě řešit nějaký náramky a tak, a když je na mě někdo hnusnej, tak se chci prát a vůbec nechápu, že ostatní holky se třeba rozbrečí a nikdy se neperou. Takže když mi někdo řekne Martine, tak mi to vlastně nevádí, ale není to tak, že bych chtěla bejt kluk, protože kluci jsou většinou zase jinak pitomci. Až budu velká, chci bejt veterinářka anebo řídit autobus, což jsou práce pro holky i pro kluky.

„Přece to není jedinej hluchej pes na světě,“ říká teda Faňa. A tak jdu do knihovny a prohlížím si časopis Pes, až tam najdu, že musím psa naučit, aby se na mě díval.

Zkouším to, ale Sníh na mě úplně kašle.

„Debilní Sněhu,“ křičím na něj a kopu proti němu sníh, jakej mám vztek. Sníh má ale ze sněhu radost, chytá ho do huby a pak začne pobíhat hrozně rychle kolem dokola, jako kdyby byl šílený, a já se musím smát. Pak ho volám, než si uvědomím, že je to zbytečný, dívám se na něj a mávám rukama, aby si mě všiml. Ale stejně za mnou přijde, teprve až když sám chce. Pořád je hrozně roztomilej a já mu nahlas říkám: „Že to zvládneme, ty se to naučíš, vid’?“ Mluvím na něj pro jistotu hodně nahlas, co kdyby přece jenom trochu slyšel, to v tom časopise taky psali.

Ale asi to nezvládneme, protože v létě – to už je o dost větší a míň roztomilej, ale pořád stejně netečnej – to s ním začíná bejt těžký, třeba když potřebuju, aby uhnul ode dveří, abych mohla projít, tak na mě zavrčí. Já se neleknu a klidně ho popadnu za obojek, ale když poprvé zavrčí na mamku, je z toho hrozná nepříjemnost.

„Ať se mi ten pes klidí z očí, já ho tady u baráku nechci,“ říká mamka, „a už vůbec ne v domě, nebo uvidí on i ty.“

A pak zavrčí i na Julii, která si ho vůbec nevšímá, jenom jde kolem něj, když on žere, dokonce proti ní nakročí, že by ji možná chtěl kousnout, ale já vím, že by ji nekousl, že si jenom brání to jídlo, že Julii jenom ukazuje, že je to jeho. Psi totiž berou malý děti jako kamarády, ne jako pány, tak berou jenom dospělý lidi a velký děti, jako třeba mě, to jsem taky četla. Ale mamka to nechce slyšet, drží Julii v náručí a na mě křičí, že tohle už je teda moc a ať mu přestěhujem boudu dál od baráku a žrádlo že bude dostávat někde stranou, a hlavně že já jsem se ukázala, že jsem ještě malá holka, a jak ji mrzí, že mi toho psa dovolila, když nás teď tady všechny pokouše. A že jestli ještě jednou zavrčí na děti, tím mamka myslí dvojčata, ne mě, tak ten pes půjde úplně z domu.

Ale to mamka jenom tak hrozí, my s tátou přestěhujem boudu dál do zahrady a jídlo mu nosím jenom já a táta, a tak nějak si všichni zvykneme na to, že Sněha prostě při jídle nesmíme rušit a že jedinej, kdo by mu možná to žrádlo mohl sebrat, je táta, ale proč by to dělal. I když já samozřejmě vím, že správnej pes by svému pánovi a rodině dovolil, aby mu sebrali žrádlo, a někdy se na Sněha dívám a říkám si, proč není dobrej pes, jestli je to tím, že je hluchej, anebo je to mnou?

A pak poprvé uteče.

⁴Výchozí texty byly pro žáky použity v písmu Liberation Serif ve velikosti 16.

Výchozí text pro metodu Myšlenková mapa (Soukupová, P., Kdo zabil Snížka?, s. 30–53)

Pak ale zazvoní Král, což je soused z vesnice, kterej má traktor a malý hospodářství a za vesnicí ohradu s ovcema, a když mamka otevře, táta ještě není doma, jinak by se s ním bavil on. A Král začne na mámu křičet, že mu náš pes zabil tři slepice a on samozřejmě chce ty slepice zaplatit, ale hlavně nám teda chce říct, že jestli toho psa někdy uvidí na svém pozemku, tak ho zastřelí. Chvilí na mámu huláká, což je teda dost nespravedlivý, že křičí zrovna na ni, když ona našeho psa vůbec nemá ráda, až mu máma nakonec zavře přímo před nosem a on ještě vztekle bouchá na dveře. Máma se na mě dívá a já se chci zeptat, jestli by ho opravdu mohl zastřelit, ale radši se nezeptám. (...)

Ale jednou na konci léta jsme všichni tři na zahradě, táta je v práci, máma věší prádlo a Julie s Ninou si tam hrajou s míčem a ten míč se jim kutálí až ke Sněhově boudě. Nina si pro něj jde a Sníh, kterej do té doby leží někde ve stínu, protože je opravdu vedro, hrozně rychle vystartuje a běží k ní a začne na ni hrozně štěkat a Nina se lekne a začne řvát. Sníh na ni pořád štěká a vypadá fakt zle, běžíme s mámou k němu a Julie taky začne křičet, ačkoliv jí se nic neděje, ale Sníh se obrátí i proti mně a máma popadne nějaký klacek, co tam leží, a jde k němu. Sníh přestane a couvá před ní, chytit se nenechá, máma po něm ten klacek hodí a začne dvojčata uklidňovat a Sníh tam jen tak stojí, a dokonce párkrát zavrtí ocasem, jako co se děje?

A máma se ke mně obrátí a řekne: „Ten pes jde z domu, ten už tady nebude ani den, a teď ho zavři do kůlny, ať už ho nevidím.“ (...)

(...) A když táta večerí, tak si mě naši zavolají, mezitím jsem totiž ještě byla venku, a řeknou mi, že s tím psem to takhle dál nejde, že nemůžeme mít psa, kterej pokouše dvojčata, a já jim už poněkolkátý říkám, jak to je, že psi to mají s malýma dětma těžký. Máma na to řekne, že šel i proti mně, že je to zlej pes a že tady nezůstane, ale já vím, že jí stejně jde jenom o dvojčata.

„A co s ním chcete udělat?“ ptám se a chce se mi brečet.

A táta řekne, že ho vezmeme k jeho známému myslivci a pak se uvidí.

„A co se jako uvidí? Co s ním udělá?“

A oba rodiče mlčí, pak si táta kousne chleba a začne jíst, a v tu chvíli mi dojde, že ten myslivec ho zastřelí. (...)

(...) A pak se k nám na vesnici přistěhoval ten příšernej Viktor, nafoukanej Pražák, kterej teď najednou bydlí tady u svoji babičky, a začal chodit s náma do třídy, ale my jsme se s ním moc nebavili.

A pak Snížek najednou zase utekl, a když se ráno vrátil, tak neměl oko, fakt, bylo to hrozně hnusný a museli jsme s ním k veterináři.

A druhý den ve škole Viktor nakreslil obrázek, jak v lese našel poštolčí mládě, a nakreslil tam Snížka, jak se ho jeho babička snaží odehnat klackem, takže mě napadlo, že mu to oko vypíchla ona, i když Viktor tvrdí, že ne. (...)

(...) A jednou dokonce musel Sníh k veterináři a já jsem ten den nemohla a Faňa taky ne, ale Viktor řekl, že může, a Faňův táta ho tam odvezl.

Ale pak přiběhl Faňa a křičel, že se stalo něco hroznýho, že musím rychle s ním, a tak běžíme po silnici a Faňa nic neví, jenom že táta hrozně narychlo odešel k Viktorově babičce a že jde o Snížka.

A tak doběhneme k Viktorově babičce a tam je nějaký cizí pán a všichni dospělí jsou hrozně našťvaný a ten cizí chlápek říká: „To je váš pes, jo?“

A já řeknu: „Je můj, co se stalo? Stalo se mu něco?“ Možná trochu křičím.

„Ne, Sněhovi se nestalo nic, ale pokoušel syna tady pana Hládka,“ řekne Faňův táta. (...)

Výchozí text pro metodu Řízené čtení (Soukupová, P., Kdo zabil Snížka?, s. 89, 90)

(...) Po chvilce, když už slyším zase jenom šustit krysy, rozsvítím baterku a posvítím si kolem sebe. Stodola má dvě okýnka, ty jo, ale jsou hrozně vysoko, vůbec nevím, jak bych se k nim dostala. Teď jsem v doopravdickým průseru.

Jdu k vratům, jestli se nedají otevřít, ale nedají. Vtom uslyším, že se Král vrací, rychle skočím za traktor a schovám se za kolo. Jak se tam snažím vlézt, abych byla co nejmenší, tak mi najednou něco cinkne u nohy. Ale nemůžu se podívat, co to je, protože Král už je tady, otevírá vrata a já se snažím být co nejmenší a neviditelná.

Ale nic se nestane, je ticho.

„Martino?“ uslyším najednou zašeptat Viktora. „Jsi tady?“

Vykouknu zpoza kola. Opravdu je to Viktor.

„Viktore?“ šeptám.

Viktor na mě posvítí telefonem a já na něj baterkou.

„Nech toho.“

„Ty toho nech.“
 Oba sklopíme ty světla.
 „Co tady děláš?“
 „Viděl jsem tě, jak sem jdeš, tak jsem tě sledoval.“
 „Jak jako?“
 „Normálně, viděl jsem tě, jak jdeš divně oblečená a večer, tak jsem šel kus za tebou.“
 Jsem na něj naštvaná, proč mě jako sledoval, co si to dovoluje?
 „Ale musíš mi říct, co tu děláš.“
 „To teda nemusím.“
 „Tak já tě tady zase zavřu.“
 Je fakt, že mě zachránil.
 „Tak jo, řeknu ti to, ale teď zdrháme.“
 Vyplížíme se ze stodoly, všude je ticho a tma, ani Baron neštěká. Potichu zavřeme a utíkáme dozadu k plotu, přelezeme ho, Viktor mi chce podat ruku, ale já to umím sama, možná líp než on, a utíkáme po silnici. Zastavíme se až před barákem jeho babičky a já Viktorovi řeknu, že Sněha určitě někdo zabil a že vyšetřuju, kdo to byl. Teprve teď si vzpomenu, že u toho traktoru něco cinklo, že tam možná ležela ta psí známka.
 „Nebo nějaký šroubek,“ řekne Viktor.
 „Ne, ne, budeme se tam ještě muset vrátit.“
 „Půjdu s váma,“ řekne Viktor.
 Neříkám nic, pokrčím rameny, dneska mi pomohl, tak by asi mohl jít s náma, ale stejně mě štve, že mě klidně sledoval. Navíc nás už jednou podvedl a stejně je divnej, furt se tváří a s nikým se nekamarádí, no prostě nevím.
 „Já měl Sněha taky rád,“ řekne Viktor. „Já jsem si ho vždycky hladil, abys to nevěděla. Taky chci vědět, kdo ho zabil. A navíc jsem předevečírem večer viděl něco divnýho. Viděl jsem Krále, jak nese Sněha v náručí k sobě domů.“
 Chvilí nemůžu vůbec promluvit.
 „Cože??“
 „No, večer, tam na kopci. Takže mě vezmete s sebou?“
 „Tak zítra po škole,“ řeknu a utíkám domů, protože už je čtvrt na deset, ale mám radost, protože to vypadá, že se k něčemu blížíme.
 „Ty neumiš hodiny?“ řekne táta, když přijdu domů.“
 „Když jdeš ráno do školy, tak žádný flákání po venku do desíti, to bylo naposledy,“ řekne máma.
 „Snad máme nějaký pravidla.“

Výchozí text pro metodu Klíčová slova (Soukupová, P., Kdo zabil Snížka?, s. 129–132)

A pak se natáhneme k oknu, i tady jsou zatažené závěsy, ale je tam malinká škvíra a tou vidíme paní Seidlovou sedět u stolu a smrkat, pak kolem projde pan Seidl a taky si sedne, ale na toho už vidět není. Slyšíme je ale docela dobře.

„Chci, abys odjel.“
 „Ne, nemusíš se mnou mluvit.“
 „O čem? O ní?“
 „Ne, proboha, o nás.“
 „Já jsem si to uvědomila, víš. Jak jsem jela, vůbec si tu cestu nepamatuju, pořád jsem viděla jenom tebe a ji...“
 Zase se vysmrká.
 „Pak v noci jsem tady seděla a říkala si, že mi to za to nestojí. Že tohle už nechci nikdy zažít.“
 „Neblázni, přece všechno nenecháš...“
 Přeruší ho.
 „Chápeš vůbec, co všechno se mohlo stát? Chápeš, že jsem toho psa vůbec neviděla? Kdyby tam šel člověk, mohla jsem srazit člověka.“
 „Takže ho fakt přejela,“ šeptá Faňa, ale to už jsme věděli, důležitější je, proč se to stalo.
 Přestanu poslouchat a pošeptám klukům: „Protože si našel jinou ženu, že jo?“ Ale vlastně se neptám, vím, že tohle se dospělým stává, že potkají někoho jinýho a pak se rozvedou. A že když paní Seidlová přejela našeho psa, tak za to stejně může on a ta cizí ženská, kvůli nim je paní Seidlová smutná, kvůli nim asi brečela a neviděla na cestu, já jsem taky jednou brečela na kole a vůbec nic jsem neviděla, musela jsem zastavit.

A Viktor pošeptá: „Pojď pryč.“ Nevím, proč to říká, ale slyšíme zvuk, jak paní Seidlová rychle vstane, a vidíme, že u stolu už nesedí, slyšíme její kroky a to už je nám jasný, že musíme zmizet, a tak se pohneme. Akorát jsem si nevšimla, že vedle toho okna je opřená lopata a nějaký kyblík nebo co, já o to zakopnu a spadnu a samozřejmě to udělá hroznej hluk. A než se seberu, tak už se rozsvítí světlo, vyběhne Lupínek a štěká na nás a pak vyjde paní Seidlová, uvidí nás a začne křičet: „Co tady děláš, co ty tady chceš?“ a běží k nám a chytí Viktora. A já si uvědomím, že mě a Faňu vůbec nevnímá, ale s Viktorem cloumá: „Co tu děláš?“

Výchozí text pro metodu Učíme se navzájem (Soukupová, P., Kdo zabil Snížka?, s. 145, 146)

(...) A když se vrátíme z bruslení, tak mě táta pošle pro pivo a kluci jdou se mnou. V hospodě sedí několik chlapů a u jednoho stolu samotnej Zelenka a u dalšího Král s nějakýma chlapama hrajou karty, což je blbý, protože my jsme se doteď snažili, abysme ho nepotkali. A tak podám paní Horákovou, která má tu hospodu, bandasku a chceme počkat v chodbě, ale Král nás uvidí, vstane od stolu, jde k nám, namíří na nás prst a řekne: „Jestli si myslíte, že nevím, kdo mi pustil zvířata, tak se pletete. Kvůli vám jsem přišel o ovci, dlužíte mi prachy, takže koukejte vysypat prasátka a do tejdne tu chci vidět tři litry, jinak jdu na policajty.“

Tři tisíce? Díváme se na sebe, kde bysme to vzali? Mínilo tomu veterináři jsme museli zaplatit dva tisíce a to nás stálo hrozně práce, a to měl Franta ještě nějaký peníze ušetřené, ale teď nemáme nic. Kdybych si tak vzala od paní Seidlových ty peníze!

V tom vstane i Zelenka, přebelhá se k nám a povídá Královi: „Hele, ty to nebyli, já viděl nějaký ozralý blbce, jak přijeli autem a tu ohradu otevřeli.“

„Co ty se do toho montuješ?“ řekne mu Král a my jen čumíme.

A Zelenka odpoví: „No, protože tady vyhrožuješ nevinnejm dětem, tak proto.“

„Ale ten mladej hajzlík Rousů mi říkal...“ začne Král a Zelenka se na něj oboří: „To jako víc věříš tomu dementovi než mně? Říkám ti, tyhle to nebyli.“

„Jo, a co králíci a slepice? To taky nebyli oni?“

„Tak to nevím, prve jsi mluvil o ovčích. Nebo se ti ztratil i králík? Nebo co?“

Chvilí na sebe koukají, Král chce ještě něco říct, podívá se na nás zle, a Zelenka ještě dodá: „A že by tvý ovce měly cenu tři litry, to bych teda chtěl vidět, litr nanejvýš.“

„Ty tomu tak rozumíš,“ řekne jenom Král, otočí se a odejde.

A Zelenka na nás mrkne, fakt přísahám, že mrkne, a řekne potichu: „Mám tam pro vás tu hadí kůži,“ a pak normálně odejde zpátky k pivu.

A paní Horáková mi podá plnou bandasku a já zaplatím a vypadneme ven.

Venku se na sebe podíváme a všichni se začneme smát, ale pak přestaneme a jdeme s tím pivem. Naše hlasy se tak zvláště rozléhají a pak se kluci začnou bavit o tom, jak je pivo hnusný, to říká Viktor, ale Faňa říká, že není, a ochutnávají z bandasky, dokonce i Kája, a dělají, že je to vlastně v pohodě, a já taky ochutnám, ale nedělám, že je dobrý, když není.

A jdeme dál, kolem toho místa, kde jsem našla svého psa mrtvého, a oni se pořád baví o pivu a já si říkám, že i když Sníh umřel, což je sice pořád špatný, aspoň ho nikdo nezabil schválně, takže víme, že tu s náma nežije žádný zlej člověk, což je dobře. A navíc se ukázaly nějaký další dobrý věci, třeba že pan Zelenka je docela milej pán a taky že Viktor je fajn.

Jasně že bych byla radši, kdyby Sníh pořád žil, ale když už musel umřít, tak to aspoň k něčemu bylo.

Než dojdeme domů, zase začne sněžit.