

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Eva Valášková

Inovativní přístupy k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně ZŠ

Olomouc 2020

vedoucí práce Mgr. Jana Adámková, Ph.D.

Prohlášení:

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

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Adámkové, Ph.D., za její pomoc, vstřícné jednání a cenné rady, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat studentům a zaměstnancům 3. Základní školy ve Žďáru nad Sázavou za jejich vstřícnost během mého výzkumného šetření. Závěrem chci poděkovat své rodině za její podporu při psaní této práce a během celého studia.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	10
1 Výukové metody.....	11
1.1 Typy výukových metod.....	12
1.1.1 Klasické výukové metody.....	13
1.1.2 Aktivizující vyučovací metody.....	13
1.1.3 Komplexní vyučovací metody.....	13
1.2 Výběr a funkce vyučovacích metod.....	14
1.2.1 Výběr vyučovacích metod.....	14
1.2.2 Funkce vyučovacích metod.....	16
2 Inovativní metody.....	18
2.1 Kritické myšlení.....	19
2.1.1 Pojem kritické myšlení.....	19
2.1.2 Učíme se kriticky myslet.....	22
2.1.3 Význam kritického myšlení.....	23
2.1.4 Vybrané metody kritického myšlení.....	24
2.1.5 Kritické myšlení a slohová výchova.....	28
2.2 Kreativní myšlení.....	29
2.2.1 Pojem kreativita.....	29
2.2.2 Projevy kreativity.....	30
2.2.3 Způsoby rozvoje kreativity.....	31
2.2.4 Vybrané metody rozvoje kreativity.....	33
2.2.5 Význam kreativity.....	36
2.2.6 Kreativita a slohová výchova.....	36

2.1	Slohová výuka v RVP.....	37
2.2	Současný stav slohové výuky na základních školách.....	39
	Praktická část.....	40
3	Kvalitativní výzkum.....	41
3.1	Definice kvalitativního výzkumu	41
3.1.1	Definice podle typu dat.....	41
3.1.2	Definice podle způsobu analýzy dat	41
3.2	Příprava výzkumu.....	41
3.3	Metody kvalitativního výzkumu.....	42
3.3.1	Nestrukturované pozorování	42
3.3.2	Rozhovor	42
3.3.3	Studium dokumentů – kvalitativní obsahová analýza	43
3.3.4	Dotazník.....	44
3.4	Interpretace výsledků	45
4	Průběh výzkumného šetření.....	46
4.1	Cíle výzkumného šetření.....	46
4.2	Stanovení výzkumných otázek	46
4.3	Charakteristika cílové skupiny	47
4.4	Popis prostředí pozorování.....	47
4.4.1	Fyzické prostředí	47
4.4.2	Sociální prostředí.....	47
4.5	Metodika sběru dat.....	47
4.6	Poznámky k výzkumné sondě	48
4.7	Ukázkové hodiny	48
4.7.1	Metoda č.1	49
4.7.2	Metoda č.2.....	54
4.7.3	Metoda č.3.....	60

4.7.4	Metoda č.4.....	65
4.7.5	Metoda č.5.....	70
4.8	Dotazníkové šetření:	74
4.8.1	Závěry z dotazníkového šetření.....	76
4.9	Závěry z výzkumného šetření.....	76
Závěr	78

Úvod

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

Tato diplomová práce se bude zabývat netradičními způsoby výuky v rámci předmětu český jazyk, se zaměřením na výuku slohu. Žák je těmito metodami veden k tomu, aby se v rámci výuky stal aktivním, aby se samostatně podílel na průběhu vyučovací hodiny. Mělo by tak docházet k rozvíjení fantazie a ke vzbuzení zájmu o vzdělávání obecně i konkrétně. V tomto případě půjde o vzbuzení zájmu o výuku slohu. Žák by měl pochopit cíl učitelova snažení. Interakce učitel – žák by pak měla vyústit v diskuzi a ve schopnost využívat různé výukové zdroje, kterými mohou být například zprávy z internetu, z časopisů, z knih apod. Pro žáky by se měla stát samozřejmostí práce ve skupině i zkoumání příběhu z různých úhlů pohledu, aby získali celistvější pohled na zprostředkovanou skutečnost.

Tvořivé metody a s nimi související otázky kreativity jsou aktuálním tématem. Důležité je umožnit žákovi, aby byl kreativní a aby k výuce přistupoval aktivně. V současnosti se často ozývají tvrzení, že tvořivost není zdaleka takovým problémem u žáků, jako u vyučujících.

Při tvorbě práce a přípravě aplikační částí a poté i při její realizaci spolupracovala autorka se 3. Základní školou ve Žďáru nad Sázavou, kde jí bylo umožněno tyto metody použít naprosto bez problémů.

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

V teoretické části bude představen teoretický základ diplomové práce jako hlavní východisko pro část praktickou. Základem pro teoretickou část práce bude teze o kritickém myšlení, o významu kreativity, která je pro rozvoj písemného projevu nepopíratelně důležitá.

Jako nejpotřebnější dovednost pro toto století vidí autor této práce kritické myšlení. V současnosti se stává, že svět je příliš rychlý, přetechnizovaný, odosobněný a že kritické myšlení ve výuce na všech stupních našich škol chybí nebo postupně mizí. Kriticky myslet je to, co by se žáci a studenti měli učit. Toto myšlení je důležité, jelikož ve složitosti životních situací se musí lidé naučit prostému faktu, že jen intuice nám ke správným rozhodnutím nestačí. Je

potřeba naučit se číst mezi řádky, rozpoznávat klamy, které působí na naše vnímání, na stanovení úsudku. Stručně řešeno, prostřednictvím čtení se naučit používat rozum. Zde se nabízí otázka, jak souvisí kritické myšlení s psaním. Důvodem je výchova přemýšlivého čtenáře. Takového čtenáře, který text dokáže vytěžit, rozumí mu, navazuje na něj, učí se z něj. Někdo by možná namítl, že čtení a slohová výchova spolu nesouvisí. Podle autorky by však toto tvrzení nebylo správné. Přemýšlivý čtenář prochází třemi fázemi učení – evokace, uvědomění si významu a reflexe. To se dále ukazuje v jeho dovednostech a schopnostech, například při slohové výchově. Při kritickém myšlení a kritickém psaní se žáci učí hledat témata, stimulovat tvůrčí schopnosti a obrazotvornost, hrát si s češtinou, s texty básníků, psát kolektivní texty, nalézat ve starých textech odpovědi na své otázky. Učí se využívat psaní k zábavě, uvolnění a pozitivním prožitkům.

V rámci této diplomové práce nepřehlédneme ani kreativitu – tvořivost. S tvořivostí můžeme spojit pojmy jako imaginace, intuice, představivost a fantazie. Tvořivost je schopností přicházet s novými nápady a s netradičním řešením problémů. Nejedná se pouze o schopnost, kterou lze získat v novodobých kurzech, webinářích a studijních předmětech určitých oborů. Jedná se hlavně o schopnost, kterou můžeme ocenit nejen ve školních lavicích, ale i později při konkurzech na pracovní místo, při práci v různých typech firem i v běžném lidském životě. Diplomová práce pracuje s těmito fakty i ve své praktické části.

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

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

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

Výzkumné šetření probíhalo u žáků 7. ročníku ve 3. Základní škole ve Žďáru nad Sázavou. Tento vzorek byl vybrán na základě toho, že se autorce práce líbí koncept výuky výše zmíněné školy a pan ředitel ochotně souhlasil s provedením výzkumného šetření na své škole.

V rámci výzkumného šetření jsme si stanovili tuto výzkumnou otázku: „Budou zvolené metody pro žáky skutečně přínosné?“ a tyto dílčí otázky: „Budou žáci sami vnímat tyto metody jako přínosné, v jakém směru?“, „Přispějí vybrané inovativní metody k rozvoji fantazie a kreativity v příbězích žáků?“, „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“, „Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“ Výzkumné otázky budou zodpovězeny na základě pozorování, analýzy sesbíraných dat a dotazníků. Pozorování proběhne přímo během jednotlivých vyučovacích jednotek. Výzkumník (pozorovatel) bude zároveň i vyučujícím.

Zvolené by metody měly být pro žáky jak zábavné, tak i přínosné. Přínos zvolených metod by se měl projevit v rozvoji kreativity a fantazie. Tyto metody by měly žáky vést k většímu přemýšlení nad texty. Jak nad texty jiných autorů, tak nad texty vlastními.

Autorka této práce nechápe rozvoj písemného projevu jako přivedení žáků k psaní rozsáhlého textu. Autorka zastává názor, že krátký text, který je napsán správně, může mít větší působivost než text několikastránkový. Cílem autorkou zvolených metod je, kromě rozvíjení kreativity a fantazie, přivést žáky k radosti z psaní. Radost z vlastního textu je u žáků velmi důležitým aspektem, který může mít v budoucnosti velký vliv na jejich vnímání slohové výuky.

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

Teoretická část

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

Ve druhé kapitole se seznámíme s inovativními metodami a přístupy, které posloužily jako podklad pro aktivity popsané v praktické části práce. Těmito přístupy jsou kritické a kreativní myšlení. Tyto přístupy byly použity ve všech zvolených metodách. Zastáváme názor, že právě kritické a kreativní myšlení jsou těmi správnými prostředky, pro rozvíjení písemného projevu žáků. Metody kritického myšlení v kombinaci s metodami myšlení kreativního, podle našeho názoru, přimějí žáky k většímu přemýšlení nad texty. Jak nad texty známých i méně známých spisovatelů, tak nad texty spolužáků a texty vlastními. Význam přemýšlení je pro písemný projev nesporný a domníváme se, že jej nemusíme více obhajovat.

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

1 Výukové metody

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

Petty uvádí, že většina „neučitelů“ má v podstatě utkvělou myšlenku nebo domněnku, že učit znamená vlastně něco vykládat. Podle těchto „neučitelů“ se žáci něco naučí tehdy, když to slyší a zapamatují si to. Odborníci ovšem vědí, že skutečnost je daleko složitější.¹

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

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

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

„Výuková metoda je způsob, jakým učitel organizuje proces osvojování nových vědomostí a dovedností žáků.“³

„Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Typy výukových metod

„Regulace učení žáků však může poskytovat různě velký prostor pro žákovu samostatnou činnost“⁷

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

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

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

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

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

1.1.1 Klasické výukové metody

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

1.1.2 Aktivizující vyučovací metody

- *diskusní metody*
- *metody heuristické, řešení problémů*
- *metody situační*
- *metody inscenační*
- *didaktické hry* ⁹

1.1.3 Komplexní vyučovací metody

- *frontální výuka*
- *skupinové a kooperativní učení*
- *partnerské učení*
- *individuální a individualizované vyučování, samostatná práce žáků*
- *kritické myšlení*
- *brainstorming*
- *projektové vyučování*
- *dramatizace*
- *otevřené učení*
- *učení v životních situacích*
- *televizní vyučování*
- *sugestopedie a superlearning*
- *hypnopedie* ¹⁰

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

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

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

1.2 Výběr a funkce vyučovacích metod

Ne každá vyučovací metoda je vhodná pro všechny obsahy vyučovacího procesu. Učitel se musí rozhodovat, která metoda bude pro daný obsah nejlépe vyhovovat. V této kapitole si řekneme, jaká jsou kritéria pro výběr vyučovacích metod a jaká je jejich funkce.

„V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení“¹¹

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

1.2.1 Výběr vyučovacích metod

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

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

Pokud se zamýšlíme nad volbou výukové metody pro danou třídu a předmět musíme zvážit různá hlediska. Skalková uvádí, že na systému metod, které jsou v praxi využívány, do značné míry závisí, jaké formy vzdělávací činnosti stimulujeme a jakou formou usměrňujeme procesy učení. Autorka dále uvádí svůj názor, že soudobá didaktika klade důraz na aktivizaci žáků, na heuristické postupy a řešení problémů, které žáky vedou přes řešení problémů k objevování nových vztahů, nalézání nových řešení a rozvíjení tvořivosti.¹³

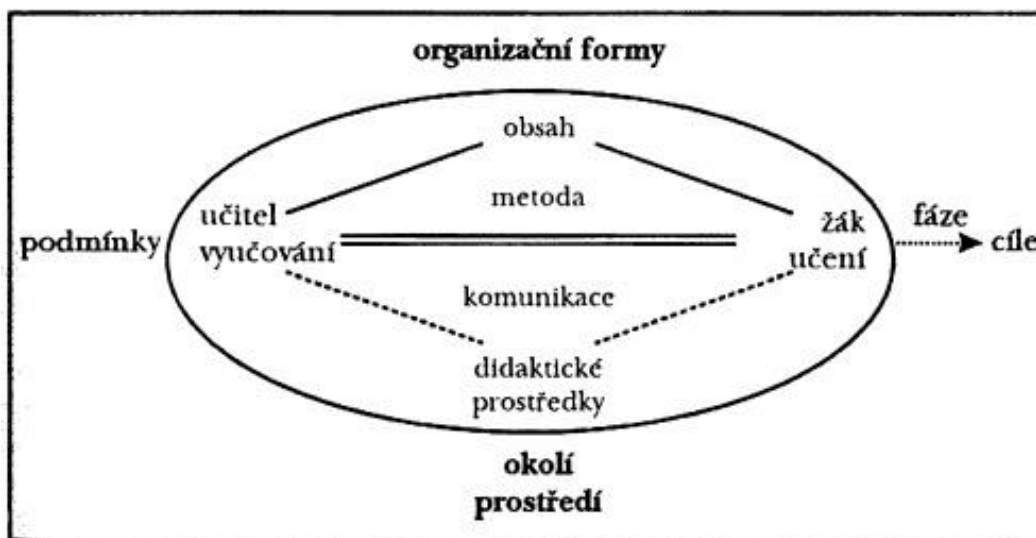
¹¹ SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

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

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

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



Obr. 1: *Proces výuky*. Maňák, Švec.

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

Podle Vorlíčka nemůže být výběr metody proveden na základě vlastní vůle učitele, ale musí vycházet z objektivních kritérií. V tomto případě hovoříme v první řadě o cíli a obsahu výuky. Jako další kritérium výběru metody autor uvádí osobnost učitele, úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků, subjektivní potřeby a zájmy žáků a učební styly. Vliv na výběr metody má pochopitelně také charakter předmětu (či oboru), cíle a úkoly. V úvahu musíme brát také zákonitosti výukového procesu (didaktické, psychologické apod) a podmínky a prostředky školy (technická vybavenost školy, geografické podmínky atd.).¹⁶

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

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

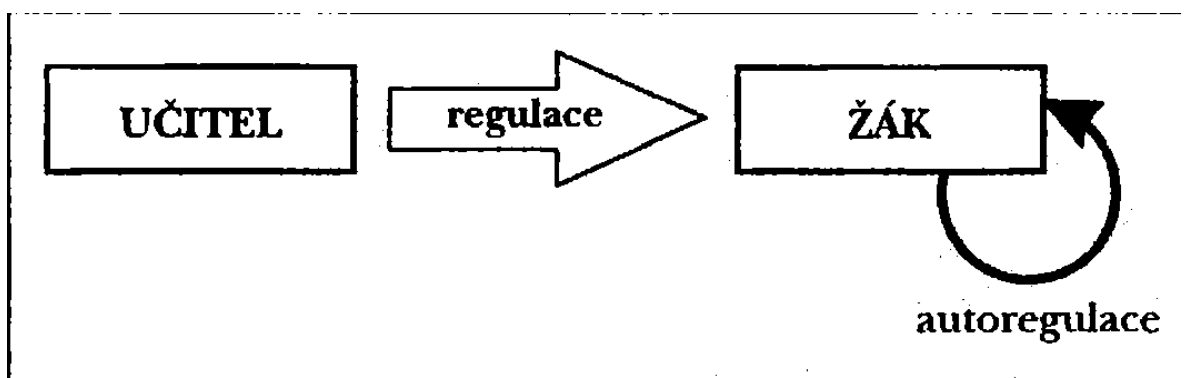
¹⁶ Vorlíček

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

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

1.2.2 Funkce vyučovacích metod

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



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

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

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

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

Funkce vyučovací metod můžeme shrnout takto:

- informační (informovat žáka)
- formativní (formování osobnosti)
- výchovná (vychovávat)²¹

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

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

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

²¹ VOHRADSKÝ J. a spol. *Výukové metody*. 2009. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf

2 Inovativní metody

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

Vzhledem k odborné praxi autorky této diplomové práce a aktivitám, které si připravila pro žáky II. stupně základní školy se dále budeme z celého spektra aktivizačních výukových metod věnovat kritickému a kreativnímu myšlení.

Maňák uvádí charakteristické rysy těchto alternativních metod:

- pozitivní přístup
- individualizace
- variabilita
- svoboda
- kooperace
- konstruktivní přístup
- smysluplnost a srozumitelnost
- hravost
- zdravotní aspekt
- globální pojetí²⁵

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

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

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

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

2.1 Kritické myšlení

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

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

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

2.1.1 Pojem kritické myšlení

„Měli bychom studenty naučit, jak mají myslet. Místo, abychom je učili, co si mají myslet.“²⁶

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

²⁶ CLEMENT and LOCHHEAD: *Cognitive Process Instruction*. Routledge; 1 edition. 346 pages. ISBN 978-0898597295.

Podle Lukáše Hány je možné nalézt několik definic pojmu kritické myšlení. Obecně můžeme říci, že je to schopnost posuzovat kvalitu informací. „Každý z vás si jistě myslí, že je to něco samozřejmého. To ale úplná pravda není, protože každý má toto myšlení jinak rozvinuté a rozhodně se s touto schopností kritického myšlení ani nenarodíte. Musíte ji rozvíjet.“²⁷

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

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

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

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

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

Kritické myšlení je pokus. Kriticky myslící čtenář rozezná, jestli existuje více cest, jak pochopit a posoudit to, co četl a jestli existuje záruka, že bude vždy úspěšný v pokusech o aktivní a systematické pochopení a hodnocení toho, co četl. Kritické myšlení je obecný přístup k problémům, nejedná se o konkrétní přístup, který vždy vede ke správné odpovědi.²⁸

²⁷ HÁVOVÁ, N.: *Učte se rozvíjet kritické myšlení. Jen tak pochopíte, proč máte většinu zpráv za fake news, radí lektor* [online], 16. 08. 2018 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

²⁸ MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3.

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

Kritické myšlení je nezávislé myšlení.

Získání informace je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení.

Kritické myšlení začíná otázkami, které se mají řešit.

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.^{29, 30}

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

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

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

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

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

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

Kritické myšlení je založeno na racionální argumentaci. Pro nalezení správné odpovědi vedle sebe položíme argumenty pro jednu či druhou variantu a na základě jejich vyhodnocení usoudíme, kde je pravda.³¹

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

³⁰ KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. Kritické listy, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc

³¹ KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. Kritické listy, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc

2.1.2 Učíme se kriticky myslet

Pokud bychom se zeptali laika, co si představí pod pojmem kritické myšlení, pravděpodobně bude svoje myšlenky směřovat ke kritice vlastní osoby, nebo ke kritice svého okolí. Toto je ovšem zavádějící pohled. Kritické myšlení v rámci českého jazyka není totéž. Navzdory různým názorům se se schopností kritického myšlení nerodíme, ale musíme se ji učit a postupně ji rozvíjet. Tato kapitola nám ukáže, jak se můžeme kriticky myslícím čtenářem stát.

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

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

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

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

Na to navazuje třetí část, a to je změna chování, která zahrnuje chování při čtení.³²

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

V krátkosti, stát se kriticky myslícím čtenářem zahrnuje srdce, hlavu a ruku. Je potřeba rozvíjet závazek ke kritickému myšlení, získat konkrétní znalosti o tom, jak být kritickým myslitelem, a skutečně tyto znalosti aplikovat při čtení.³³

³² MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3. s. 6-7.

³³ MAYER, R. a GOODCHILD, F.: *The Critical Thinker* 1990 Brown Publishers. ISBN 0-697-11349-3. s. 7

Lukáš Hána uvádí, že pro rozvíjení kritického myšlení je důležité si uvědomit, že některé informace jsou lepší, jiné horší, některé víc a jiné méně důvěryhodné. Což bude daného jedince, který se rozhodne stát se kritickým myslitelem, ovlivňovat v dalším rozhodování. „Třeba když vám lékař sdělí, jak bude vypadat léčba vaší nemoci, a vy pak na internetu najdete jiné postupy. Některé dokonce v přímém rozporu s vaším lékařem. Na vás je pak rozhodnutí, komu věřit: jestli nejrůznějším internetovým anonymním rádcům, o kterých nic nevíte, nebo svému lékaři. To je nejjednodušší příklad, v životě to tak vždy není.“³⁴

2.1.3 Význam kritického myšlení

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

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

Bylo by užitečné, kdyby informace, které získáváme, byly přesné a důkladné, ne zavádějící a neúplné.³⁵

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

³⁴ HÁVOVÁ, N.: *Učte se rozvíjet kritické myšlení. Jen tak pochopíte, proč máte většinu zpráv za fake news, radí lektor* [online], 16. 08. 2018 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/ucte-se-rozvijet-kriticke-mysleni-jen-tak-pochopite-proc-mate-vetsinu-zprav-za-7587940>

³⁵ BELL J.: *Evaluating Psychological Information* Allyn and Bacon ISBN 0-205-13284-7. s.3.

2.1.4 Vybrané metody kritického myšlení

V následující kapitole popíšeme různé metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení. Z velkého spektra metod, které vedou k rozvoji kritického myšlení, jsme vybrali 4 metody, které nejvíce vyhovovali našemu výzkumnému šetření. Jedná se o metodu Klíčová slova, Black box, Čtení s předvídáním a Brainstorming.

Klíčová slova (keywords)

Princip metody Klíčová slova spočívá ve výběru klíčových pojmů z výchozího textu. Tyto pojmy učitel napíše na tabuli nebo na lístečky, které žákům rozdá. Žáci promýšlejí, jak spolu jednotlivé pojmy souvisí. Žáci jsou dotazováni na hypotézy a zdůvodnění vzájemných vztahů. Následně si žáci přečtou výchozí text. Při čtení textu žáci sledují, zda se jejich hypotézy potvrdí. Touto metodou žáci rozvíjí propojování nabízených slov se svou zkušeností, ať již životní nebo čtenářskou. Metoda klíčových slov také vede k tvorbě vlastních názorů, rozvíjí dovednost obhájit hypotézy, dovednost argumentovat, schopnost ustoupit před lepší a zdůvodněnou hypotézou.³⁶

V rámci naší výzkumné sondy jsme metodu klíčových slov mírně modifikovali. Žáci dostanou jasné zadání, jejich úkolem bude napsat příběh o krádeži. Žáci z vybraných slov, napsaných na tabuli, zvolí předmět, který byl ukraden. Dále napíší, kdo daný předmět ukradl, proč jej ukradl a jak příběh této krádeže skončil. Ve svém příběhu použijí alespoň 5 z nabízených slov. Běžné je žákům zadat 4–5 slov, která mají žáci použít. V rámci naší výzkumné sondy jsme se rozhodli z výchozího textu vybrat 9 slov, ze kterých si žáci mohou vybrat.

³⁶ STEELE, J. L., aj., Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007a.

Black box

Metoda zvaná Black box neboli černá skříňka se řadí k problémovým úlohám. Rozvíjí u žáků objevitelskou činnost, schopnost analýzy zadané problematiky a napomáhá prohlubování myšlenkových operací. Z probírané problematiky učitel vynechá základní funkční část. Žákům je oznámena pouze vstupní a výstupní informace neboli počáteční a konečný stav. Žáci mají za úkol na základě vstupních a výstupních informací zjistit, co se odehrálo mezi těmito stavy, nebo co vedlo ke stavu končenému. K výsledku mohou žáci dojít jednotlivě, ve dvojicích či v rámci skupinové práce. Za úspěšný závěr metody je považováno objevení správného řešení. V rámci metody realizované v rámci našim výzkumného sondy jsme tuto metodu lehce modifikovali. Zmiňovaná modifikace spočívá v tom, že úkolem žáků není zjistit správné řešení, ale rozvinout svou fantazii a kreativitu a přijít se svou verzí příběhu.

Postup:

- Vysvětlení principu metody
- Stanovení vstupních a výstupních informací
- Zadání časového limitu na zpracování
- Zhodnocení řešení³⁷

Čtení s předvídáním

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

³⁷ PECINA, Pavel. *Moderní výukové metody s efekty* [online]. Brno, 2011, 63 s. [cit. 04. 07. 2020]. Dostupné z: www.janwe.cz/getFile/id:2706

Metoda čtení s předvídaním probíhá ve třech fázích:

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

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

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

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

- Ze čtenářské zkušenosti: objevují se zde pohádkové postavy, proto příběh dopadne dobře, protože pohádky dobře končí.
- Z části textu: v textu se říká, že je dobrý střelec, proto ten střelecký turnaj vyhraje.
- Ze životní zkušenosti: lidé mají rádi jablka, proto si jej od té stařenky vezme.
- Z jiného konkrétního textu: četl jsem knihu, kde zvířata mluvila, takže si myslím, že by ten pesek mohl promluvit na svého pána, a tak ho varovat před nebezpečím.
- Ze známých postupů autora: četl jsem od tohoto autora více knih a ve všech se hrdina dostal ze svízelné situace a vše dobře dopadlo, takže si myslím, že u této knihy to bude stejné.
- Z ilustrací, nebo jiných grafických prvků: na obrázku vidím kozla, takže si myslím, že bude součástí řešení problému.^{38, 39}

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

³⁸ Respekt neboli [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z

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

³⁹ KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&

světě motivačním prvkem, jelikož rozpor mezi původním textem a žakovým odhadem není chybou.⁴⁰

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

Čtení s předvídáním musí být učitelem správně vedeno. Je důležité, aby učitel pokládal správné otázky, které budou žáky motivovat a provokovat jejich rozumovou činnost. Nesprávné otázky jsou samoučelné a tedy nesmyslné.⁴¹

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

Brainstorming

Tato metoda je nazývána také „burza dobrých nápadů“. Jedná se o metodu řešení komplexních problémů z různých oblastí. Své využití má ovšem i ve výchově a vzdělávání.⁴²

Brainstorming probíhá v několika fázích. Pro naše potřeby je nejdůležitější fáze první. V této fázi dává každý účastník brainstormingu podněty a nápady ke zvolenému tématu. Cílem této fáze je získat všechny možné myšlenky. Získané myšlenky se mohou zdát jakkoli absurdní, nesmí být limitována kreativita. Během brainstormingu je důležité dodržovat několik pravidel. Jedním z pravidel je, aby nápady, vyslovené během první fáze brainstormingu, nebyly nijak komentovány a hodnoceny.^{43, 44}

Pokyny pro realizaci brainstormingu:

- Připravte si vhodné a přiměřené téma
- Vysvětlete postup a význam úkolu
- Myšlenky a nápady zaznamenávejte tak, jak byly řečeny
- Vyhněte se negativnímu hodnocení myšlenek a nápadů
- Důležitá je kvantita, ne kvalita
- Povzbuzujte i příspěvky mimo téma

⁴⁰ KOŠTÁLOVÁ, H., ŠRÁMKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online], 2010 [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&

⁴¹ FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se praktický průvodce strategiemi vyučování* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. str. 28.

⁴² OBST, O.: *Obecná didaktika*. Olomouc, 2017, 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.

⁴³ *IT SLOVNÍK* [online], [cit. 04. 07. 2020]. Dostupné z <https://it-slovník.cz/pojem/brainstorming>

⁴⁴ KOTRBA, T., LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

2.1.5 Kritické myšlení a slohová výchova

„Psaní nutí studenta být aktivní. Psaním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Dobře napsaný text vždy usiluje o to, aby se něco vyřešilo a aby se čtenáři dostalo odpovědi. Psaní je od podstaty věc společenská, protože kdo píše, musí si vždy být vědom přítomnosti svého čtenáře.“⁴⁵

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

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

⁴⁵ KLOOSTER, D.: Co je kritické myšlení. Kritické listy, 2000, 1.1:1-2. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc

2.2 Kreativní myšlení

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

2.2.1 Pojem kreativita

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

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

Kreativní proces je děj, při kterém vznikají nová spojení mezi starými nápady nebo rozpoznání vztahů mezi koncepty.⁴⁶

Kreativitu můžeme chápat jako schopnost, postoj či proces. Člověk schopný kreativity je takový člověk, který umí vymyslet něco nového, hledá jiná řešení, kombinuje různé možnosti. Pokud na kreativitu nahlížíme jako na postoj, pak mluvíme o flexibilním člověku, který je otevřený změně a je ochotný měnit myšlenky a nápady. V případě, že mluvíme o procesu kreativity, pak máme na mysli konkrétní činnost, při níž dochází ke generování nápadů, jedná se o kontinuální práci s myšlenkami.⁴⁷

⁴⁶ CLEAR, J.: *Creativity: How to Unlock Your Hidden Creative Genius*, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://jamesclear.com/creativity>

⁴⁷ ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: *Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016* Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 43.

Kreativita je schopnost udělat něco jinak. Může to být obraz, nebo skladba, ale rovněž to může být nový nápad. Kreativní myšlení je schopnost myslet jinak, vidět problém z nového úhlu nebo perspektivy. To často umožňuje najít nové řešení nebo vidět, že problém nutně nepotřebuje řešení.⁴⁸

2.2.2 Projevy kreativity

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

K projevům tvořivosti patří:

a) flexibilita:

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

b) odvaha:

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

c) Nestereotypnost:

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

d) vytrvalost:

Mnoho vynálezců před vynálezem nového objevu prošlo spoustou neúspěšných pokusů.⁴⁹

⁴⁸ *Creative thinking skills*, [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.skillsyouneed.com/ps/creative-thinking.html>.

⁴⁹ ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 44

Z předchozího textu vyplývá, že pokud chceme u žáků podporovat kreativitu, měli bychom ve třídě vytvářet podporující prostředí, které žákům umožní projevit se beze strachu. Zároveň bychom jim měli předkládat takové úlohy, díky nimž budou moci svoji kreativitu naplno rozvinout. Neměli bychom vystavovat žáky kritice, ale naopak dávat najevo víru v jejich schopnosti.

Kreativní lidé vnímají detaily ve svém okolí a neupínají se jen na jedno možné řešení. Věci, se kterými přicházejí každý den do kontaktu zkoumají a přemýšlí o způsobech, jak je vylepšit a odstraňovat možné problémy a překážky při jejich používání.⁵⁰

2.2.3 Způsoby rozvoje kreativity

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

V odborné literatuře se můžeme setkat s těmito radami:

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

⁵⁰ PULKERTOVÁ, A.: *Studenta, Jak na kreativní myšlení* Anna [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z <https://www.studenta.cz/life/jak-na-kreativni-mysleni/r~1ec6da1a22c411e88560ac1f6b220ee8/>.

- d) snažte se nehodnotit situace, věci, problémy ani osoby. Rozvoj myšlenek může být ovlivněn a zbrzděn hodnocením a předsudky, proto se jim snažte vyvarovat. Vyhodnocení je dobré provádět až po kritické analýze.
- e) zaměřte se na bloky kreativity, které vás brzdí v kreativním myšlení či kreativní činnosti. Stejně jako prostředí, tak i bloky kreativity jsou různorodé, pro jednoho je tímto blokem ztráta hravosti, pro jiného čas apod.
- f) nehledejte vždy jen jedno řešení. Snažte se hledat různé možnosti a řešení, nespokojte se pouze s jediným.
- g) při řešení problému zkoušejte používat různé kreativní techniky. Kreativní techniky řešení vám pomohou posunout se dál.
- h) dodejte mozku kyslík a pohybujte se na čerstvém vzduchu. Pohybem na čerstvém vzduchu probudíte své myšlení.⁵¹

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

⁵¹ ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 46-47.

2.2.4 Vybrané metody rozvoje kreativity

V následující kapitole se budeme věnovat popisu metod, které mohou vést k rozvoji kreativity. Všechny níže popsané metody posloužily jako východisko pro naše výzkumné šetření.

Inkognito

Cílem edukační hry inkognito je rozvoj kreativního a logického myšlení a rozvoj komunikačních schopností. Princip této edukační hry spočívá v odhalení totožnosti neznámé postavy (žáka). Žáci neznámému pokládají otázky, na které neznámý může odpovědět pouze ano/ne. Pro ztížení můžeme zadat maximální počet odpovědí „ne“. Konec hry je úspěšný v momentě, kdy žáci uhodnou totožnost neznámého.

Tato metoda je vhodná jako motivační aktivita k novému učivu, ale rovněž může sloužit jako prostředek k opakování. Metodu inkognito může hrát celá třída dohromady, nebo mohou být žáci rozděleni do skupin, kdy se v každé skupině nachází jeden „neznámý“.

Postup:

- učitel vybere žáka a pošeptá mu, kým v následujících chvílích bude,
- učitel vysvětlí žákům, že „neznámý“ může odpovídat pouze slovy ano/ne,
- každý vyvolaný žák se ptá „neznámého“, dokud na svou otázku nedostane odpověď „ne“,
- následně učitel vyvolá dalšího žáka,
- hra pokračuje do chvíle, kdy je totožnost „neznámého“ uhodnuta, nebo do dosažení maximální stanovené hranice odpovědí „ne“.⁵²

⁵² DAŇKOVÁ, Tereza. *Aplikace inovativních výukových metod ve výuce klinické propedeutiky*. 2017, 106 s. (127 613 znaků). Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra antropologie a zdravotní vědy. Vedoucí práce Zlatica Dorková.

Myšlenková mapa

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

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

Podle Buzana je myšlenková mapa obrazovým vyjádřením paprskovitého myšlení. Jedná se podle něj o proces, jakým lidský mozek přemýšlí s přichází s nápady. Myšlenkovou mapu vidí jako vnější zrcadlo, odrážející dění uvnitř našich hlav, které vznikne zachycením a znázorněním nápadů.⁵³

Grecmanová a Urbanovská myšlenkovou mapu považují za prostorově a graficky uspořádaný brainstorming. Při této metodě dochází k cílené kombinaci klíčových slov a myšlenek s obrázky a symboly. Vztahy mezi jednotlivými asociacemi jsou naznačeny čarami.⁵⁴

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

Zaznamenávání myšlenek pomocí myšlenkové mapy je zábavné, podněcuje vznik nových myšlenek a umožňuje jedinci tvořit různorodé plány. Tato technika je univerzální a její využití je všestranné.⁵⁵

⁵³ BUZAN, T. a BUZAN, T.: *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Přeložil Michal KAŠPÁREK. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

⁵⁴ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

⁵⁵ STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007c). *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s. s. 31.

Postup tvorby myšlenkové mapy:

1. Doprostřed zapíšeme základní pojem nebo heslo (použijeme papír, nebo tabuli apod.) Doprostřed papíru položeného na šířku zapíšeme základní pojem. Podle Müllera je lepší tento pojem ztvárnit obrázkem.
2. Od ústředního pojmu/obrázku nakreslíme čáry směrem k rohům papírů a napíšeme na ně klíčové pojmy.
3. Od větví s klíčovými pojmy vedeme další větve s dílčími pojmy. Každá čára/větev by měla ideálně obsahovat jedno slovo nebo slovní spojení.⁵⁶

Myšlenková mapa podporuje všechny funkce mozku, ať už hovoříme o paměti, kreativitě, učení či veškerém přemýšlení.⁵⁷

V praxi lze myšlenkové mapy v těchto oblastech:

- Kreativita a brainstorming
- Správa informací
- Organizace
- Plánování
- Prezentace
- Zápisy⁵⁸

⁵⁶ MÜLLER, H.: *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5057-6.

⁵⁷ BUZAN, T. a BUZAN, T.: *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Přeložil Michal KAŠPÁREK. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4.

⁵⁸ MÜLLER, H.: *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5057-6.

2.2.5 Význam kreativity

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

Kreativní myšlení a jednání je nedílnou součástí dnešního světa. V „automatizované společnosti“ je kreativní jedinec žádanou komoditou. Ačkoli jsou stroje ceněným pomocníkem, jedinec, který umí pracovat se znalostmi, umí je ukládat, shrnovat, interpretovat, řešit problémy a přemýšlet o dostupných možnostech a informacích, je stále nedocenitelný. Kreativní myšlení je nám známé od útlého věku, bohužel je tato kreativita často potlačována, např. školou, rodinou, společností. Jedinci často myslí v různých škatulkách, které mají strach překročit. Schopnost kreativního myšlení se skrývá v každém jedinci a díky této schopnosti jsme schopni vnášet do života svého i do života jiných lidí spoustu nového, užitečného a zajímavého.⁵⁹

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

Pokud vedeme děti ke kreativě v rámci českého jazyka, rozvíjíme ji zejména v rámci výuky literatury a slohu.

2.2.6 Kreativita a slohová výchova

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

⁵⁹ Černý M., Chytková D.: Efektivní učení, Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map 2016 Albatros media. ISBN 978-80-265-0479-5. str. 42-43.

2.1 Slohová výuka v RVP

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
- ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- ČJL-9-1-01p, ČJL-9-1-08p čte plynule s porozuměním; reprodukuje text
- ČJL-9-1-04p, ČJL-9-1-05p komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk
- ČJL-9-1-09p, ČJL-9-1-10p píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma

Učivo

- čtení – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
- naslouchání – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
- mluvený projev – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky Část C Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2015 23 nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse
- písemný projev – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha)⁶⁰

Z RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) vyplývá, že učitelé mají relativně velkou volnost ve vedení slohové výuky. Je sice určeno, že by žáci měli umět napsat žádost, ovšem nikde není řečeno, čeho se tato žádost má týkat. Můžeme tudíž propojit formální požadavek s něčím, co žáky trápí. Nemusíme žáky nutit psát žádost starostovi města o spravení městského chodníku, což žáky většinou ani v nejmenším nezajímá, ale mohou například napsat žádost řediteli školy, o zakoupení automatu na sladkosti, což by žáky zaujmout mohlo.

⁶⁰ RVP ZV dostupné online z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf dne: 6.4. 2020.

2.2 Současný stav slohové výuky na základních školách

„Protože slohové vyučování vychází z obecně platných didaktických principů a zásad, jež platí pro celé vyučování, uvedeme si nyní ty z nich, jež jsou pro jazykové vyučování nejdůležitější. Patří mezi ně:

1. Princip spojení školy se životem neboli komunikativní zřetel. Z této zásady vychází veškeré slohové vyučování. Jde jinými slovy o spojení školy se životem, proto by se činnosti při nácviu písemných projevů měly podobat skutečným komunikačním situacím.
2. Princip všestranné výchovnosti. Ve slohovém vyučování nejde jen o předávání poznatků, ale o působení na celou žákovu osobnost, na jeho kompetence intelektuální, sociální, estetické, ale také na jeho postoje a názory. Tento fakt je zvlášť aktuální zejména v situaci, kdy se učitel stává pro žáka přirozenou autoritou a ten má k němu značnou důvěru.“⁶¹

Měli bychom se co nejvíce snažit těchto principů držet, ačkoli ne vždy je to snadné. Nemůžeme se ovšem zbavit dojmu, že princip spojení školy se životem se dost často zastaví na slohové práci, která má po příchodu do školy přimět žáky vzpomenout si na krásné letní prázdniny a vybrat jeden zážitek, o kterém napíše vyprávění.

Písemný projev je v dnešní společnosti pomalu důležitější než jakýkoli jiný způsob komunikace, nebo je alespoň nejrozšířenější mezi mladými lidmi. Ať se jedná o statusy na sociálních sítích, SMS zprávy, nebo emaily. Spousta lidí se domnívá, že při komunikaci na sociálních sítích na gramatice nezáleží, ale s tímto názorem se ztotožnit rozhodně nemůžeme. Jedním ze způsobů kultivace písemného projevu by mohla být i aktivita, při které by žáci psali statusy na sociálních sítích, samozřejmě gramaticky správně.

Ačkoli je v současnosti trendem zapojovat do výuky celkově nové strategie, jako je kritické myšlení, či nové technologie, stává se, že je výuka slohové výchovy na některých školách upozaděna a probíhá, jen „když na to zbyde čas“.

Slohová výchova je potřebná, jelikož nás písemný projev provází celým životem, nejen tím školním, kde jsou žáci neustále vedeni k tomu, aby si dělali výpisky z učebnic, ale i v dalším životě zůstává člověk slohově činný. Zvláště v dnešní době moderních technologií, kdy se lidé neustále projevují na sociálních sítích je nutné projevy žáků kultivovat. Pokud žák nenaučíme, jak se mají vyjadřovat, bude i vizitkou učitelů to, jak se na těchto sítích projevují.

⁶¹ Polák, M.: Didaktika českého jazyka 2 dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf dne 6.4. 2020.

Praktická část

Na základě studia odborné literatury i odborné praxe při studiu na vysoké škole a diskuzi s vyučujícími českého jazyka se zdá, že odborná veřejnost, ale ani mnozí učitelé nejsou spokojeni s formou, jakou výuka předmětu slohová výchova probíhá. Je možné, že jednou z cest zlepšení výuky tohoto předmětu je a bude zařazení inovativních přístupů do výuky. Při didaktickém zprostředkování poznatků je v současnosti potřeba přihlížet ke generačnímu posunu žáků.

Autorka práce si dovoluje přeložit svůj názor, že při využívání inovativních metod ve výuce, by se určitá nespokojenost žáků i vyučujících se samotným obsahem předmětu a průběhem jeho výuky mohla zlepšit. Je si pochopitelně vědoma faktu, že daný vzorek respondentů, který mohla zajistit během výzkumného šetření, není vypovídajícím vzorkem pro celou populaci. Tento vzorek ovšem může být ukázkou a příkladem, že inovativní přístupy mají v současnosti pro žáky svůj význam.

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

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

3 Kvalitativní výzkum

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

3.1 Definice kvalitativního výzkumu

3.1.1 Definice podle typu dat

V kvalitativním přístupu jsou využívány tyto typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Podle Dismana je kvalitativní přístup „nenumernickým šetřením, kdy se pracuje se slovy.“⁶²

3.1.2 Definice podle způsobu analýzy dat

Data získaná při kvalitativním výzkumu musíme analyzovat jiným způsobem, díky čemuž získáme jiné typy závěrů.⁶³

3.2 Příprava výzkumu

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

- stanovení cíle
- výběr výzkumných otázek
- výběr cílové skupiny
- výběr metod práce v návaznosti na teoretickou část⁶⁴

⁶² ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁶³ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁶⁴ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

3.3 Metody kvalitativního výzkumu

Pokud mluvíme o kvalitativním výzkumu, nemůžeme se nevěnovat metodám, které slouží jako zdroj dat, jejichž analýza nám poskytne odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

3.3.1 Nestrukturované pozorování

V kvalitativním výzkumu je tento typ pozorování neopomenutelným zdrojem dat. Díky této metodě je nám umožněno popsat jevy, které jsou předmětem našeho zájmu, jejich aktéry a vztahy mezi nimi. Nestrukturované pozorování nám umožňuje odpovědět na otázky „Proč?“ a „Jak?“ Během pozorování není výzkumník odkázán pouze na svůj zrak, používá i své ostatní smysly – sluch, čich, případně může zapojit i pocity které v něm vzniklá situace vyvolává.⁶⁵

Typy pozorování:

1. skryté x zjevné
2. zúčastnění x nezúčastněné
3. experimentální x neexperimentální
4. sebe sama x jiné osoby⁶⁶

3.3.2 Rozhovor

Rozhovor je společně s pozorováním nejdůležitější technikou sběru primárních dat v kvalitativním výzkumu. U rozhovoru výzkumník sleduje nejenom obsah sdělení (fakta o určitém jevu), nýbrž i respondentovy názory a postoje týkající se zkoumaného jevu. Hendl uvádí, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň a klade značné nároky na osobu tazatele. Ten by měl být vysoce citlivý, empatický, disciplinovaný a měl by se umět koncentrovat. Před samotnými rozhovory musí výzkumník zvážit, jaký typ rozhovoru využije, kolik rozhovorů proběhne s jedním respondentem, kolik času rozhovor zabere, jaké typy a formy otázek využije a jaké raději nikoliv apod.⁶⁷

⁶⁵ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁶⁶ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁶⁷ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Typy rozhovorů:

- a) Individuální rozhovor
 - rozhovor pomocí návodu
 - neformální rozhovor
 - narativní rozhovor
- b) skupinový rozhovor⁶⁸

3.3.3 Studium dokumentů – kvalitativní obsahová analýza

V kvalitativním výzkumu se obsahová analýza nezaměřuje pouze na obsah sdělení, ale zohledňuje i dalšími aspekty například formou sdělení, motivem sdělení, adresátem sdělení, nebo jeho komunikačním efektem.⁶⁹

Tato metoda většinou není používána jako jediná metoda kvalitativního výzkumu, nýbrž dokresluje postoje, motivy a názory osob, kterým se výzkum věnuje. Kvalitativní obsahová analýza bývá často kombinována s pozorováním a rozhovorem.⁷⁰

Dělení dokumentů:

- a) podle dostupnosti
 - veřejné (noviny, statistiky, výroční zprávy, koncepční a strategické dokumenty),
 - osobní (autobiografie, fotografie, deníky, diáře, účtenky, předměty),
- b) podle původu
 - primární (sesbírané a stále ještě nezpracované surové informace),
 - sekundární (již zpracované primární informace např. výsledky výzkumů),
- c) podle formy
 - psané (knihy, noviny, příspěvky),
 - vizuální (předměty, filmy, fotografie, spoty),
 - zvukové (písně, muzikály),
 - kombinované (webové stránky, počítačové programy, databáze)⁷¹

⁶⁸ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁶⁹ REICHEL, J.: *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009, 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

⁷⁰ Linderová I., a spol.: *Úvod do metodiky výzkumu* [online], [cit. 10. 5. 2020]. Dostupné z <https://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20%20V%C5%A0PJ/%C3%9A%20do%20do%20metodiky%20v%C3%BDzkumu%20-%20Linderov%C3%A1,%20Scholz,%20Munduch.pdf>

⁷¹ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

3.3.4 Dotazník

Dotazník je jednou z nejčastěji využívaných výzkumných metod. Touto metodou jsou písemně získávány informace od velkého počtu osob v krátkém čase. Prostřednictvím dotazníku je možné získat informace s menší námahou a vynaloženými finančními prostředky, než jak je tomu u jiných metod sběru dat. Mezi další výhody dotazníku patří jednodušší zpracování a vyhodnocení získaných dat.⁷²

Struktura dotazníku

1. Vstupní část dotazníku

V této části dotazníku výzkumník oslovuje respondenta, motivuje jej ke spolupráci a sděluje mu stručné instrukce pro práci s dotazníkem. Tato část obsahuje hlavičku (název a adresa instituce, která dotazník zadává, jméno autora či autorů dotazníku), vysvětlení účelu dotazníku, pokyny k vyplňování a poděkování.

2. Vlastní tělo dotazníku

Prostřední část dotazníku, nazývaná tělo, je složena z položek (otázek). Cílem položek je získat názory a fakta od respondentů.

3. Závěru dotazníku

Na závěr je vhodné poděkovat respondentovi za vyplnění dotazníku a čas, který mu věnoval.⁷³

Typy položek (otázek) v dotazníku:

1. Otázky otevřené (nestrukturované)

Tento typ položek neurčuje formu, ani obsah odpovědi respondenta. U tohoto typu položek nejsou respondentovi nabídnuty žádné možnosti odpovědi. Respondent odpovídá vlastními slovy, rozhoduje o délce i obsahu odpovědi. U otevřených otázek nedochází k omezování respondenta, ale naopak rozvíjejí jeho tvořivost. Otevřené otázky výzkumníkovi poskytují rozsáhlejší informace a hlubší pohled na zkoumaný problém. Jednou z nevýhod otevřených otázek je skutečnost, že kvalita odpovědi je omezena vyjadřovacími schopnostmi dotazovaného. Odpovědi na otevřené otázky jsou rovněž hůře zpracovatelné a interpretovatelné. Respondent také potřebuje na jejich zodpovězení větší množství času.

⁷² HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

⁷³ HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

2. Otázky uzavřené (strukturované)

Součástí tohoto typu otázek je nabídka několika možných variant odpovědí. Respondent má za úkol (zakroužkovat, zakřížkovat, podtrhnout apod.) jednu nebo více odpovědí, které se shodují s jeho názorem, zkušeností nebo znalostí o dané problematice. Pro tento typ je doporučeno se rozhodnout, pokud je výzkumníkovi známa většina možných odpovědí. Při použití tohoto typu otázek je předpokládána dostatečná orientace ve zkoumané problematice.

Mezi výhody uzavřených otázek patří jednoduché a rychlé vyplnění, stejně jako zpracování.

K nevýhodám patří náročnost vytváření, musíme dbát na použití všech možných variant a na vyhnutí se sugestivnímu působení.

3. Otázky polouzavřené/polootevřené (polostrukturované)

Polouzavřené otázky jsou kombinací otevřené a uzavřené otázky. Této varianty dosáhneme přidáním možnosti „jiné“ do uzavřené otázky. Možnost jiné je tedy otevřenou otázkou, jelikož dotazovanému umožňuje volnou odpověď.

4. Otázky škálové

Škálové otázky umožňují respondentovi vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu, případně hodnocení nějakého jevu, míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu na stupnici. K tomuto jsou využívány posuzovací škály. Ve škálových otázkách jsou přesně stanoveny varianty, které nemohou být respondentem nijak ovlivněny. Doporučený počet stupňů posuzovacích škál má být lichý (3, 5, 7, 9). U těchto škál často nalezneme možnost „nevím“, „nedokážu posoudit“ apod. Těmito možnostmi se vyhneme vynucení odpovědi respondenta, který nemusí mít k jevu vyhraněný postoj.⁷⁴

3.4 Interpretace výsledků

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

Interpretace dat je konfrontována s výzkumnými otázkami nebo hypotézami, které byly stanoveny při sestavování výzkumného šetření. Je nutné uvést jaké podmínky a platnost mají uvedené závěry, zda a do jaké míry je možné tyto závěry zobecnit a pro jakou část populace platí.⁷⁵

⁷⁴ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

⁷⁵ GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

4 Průběh výzkumného šetření

4.1 Cíle výzkumného šetření

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

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tyto cíle:

- a) zjistit, zda inovativní přístupy ve slohové výchově mohou vést k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně základních škol, zvláště v oblasti rozvoje fantazie a kreativity
- b) popsat a prozkoumat přínos inovativních přístupů ve slohové výchově

4.2 Stanovení výzkumných otázek

Toto výzkumné šetření spočívá v sestavení „balíčku“ metod, které podle našeho názoru mohou vést k rozvoji písemného projevu u žáků. Tento rozvoj můžeme zaznamenat v rovině většího rozvoje fantazie, nebo lepším přijímání slohové výchovy obecně.

Pro náš výzkum jsme si stanovili tuto výzkumnou otázku:

„Budou zvolené metody pro žáky skutečně přínosné?“

A tyto dílčí výzkumné otázky:

„Budou žáci sami vnímat tyto metody jako přínosné, v jakém směru?“

„Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“

„Přispějí vybrané inovativní metody k rozvoji fantazie a kreativity v příbězích žáků?“

„Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“

4.3 Charakteristika cílové skupiny

Výzkumný vzorek našeho výzkumného šetření představují žáci 7. třídy 3. Základní školy ve Žďáru nad Sázavou. Škola pracuje s talentovanými žáky a umožňuje výuku i pro žáky se specifickými potřebami. Škola byla vybrána na základě skutečnosti, že jsou žáci všech ročníků rozděleni do menších skupin, což vyučujícímu umožňuje individuálnější přístup. Proto autorka pro svou vizi o možnostech a významu zavádění inovativních metod do výuky zvolila právě tuto školu. Při výuce je používán rámcový vzdělávací program a vyučující se snaží objevovat specifický talent svých žáků a rozvíjet jejich myšlení a samostatnost.

4.4 Popis prostředí pozorování

4.4.1 Fyzické prostředí

Kvalitativní pozorování proběhlo v prostorách výše zmíněné školy. Budova je prostorná, její třídy jsou světlé s velkými okny. To dodává prostředí na klidu, pohodě a přívětivosti. Vybavení učeben, ve kterých výzkum probíhal, bylo klasické. Jediným didaktickým prostředkem, který se v učebně nacházel, byla klasická tabule a křídly.

4.4.2 Sociální prostředí

Prostředí školy je pro žáky velice podporující. Pan ředitel má evidentně se svými žáky blízký vztah. Soužití žáků ve společném kolektivu se rovněž jeví jako velice harmonické.

4.5 Metodika sběru dat

Sbírání dat probíhalo přímo ve vyučovacích hodinách. Výzkumník se účastnil vyučovací hodin přímo a byl realizátorem zvolených metod. K výzkumu použije analýzu osobní a skupinové práce žáků, které vybere po dohodě s jejich vyučujícím. Některé z vybraných prací vloží do příloh. Sesbíranými daty budou žákovské práce a dotazníky týkající se jednotlivých vyučovacích jednotek.

4.6 Poznámky k výzkumné sondě

Naše výzkumné šetření probíhalo po návratu žáků do školy, která byla po delší dobu zavřená kvůli onemocnění COVID 19. Považujeme za důležité tuto skutečnost zmínit z toho důvodu, že výzkumným vzorkem byli pouze žáci, kteří se do školy vrátili „dobrovolně“. V důsledku opatření týkajících se onemocnění COVID 19 byl vzorek žáků menší a jejich přístup byl ovlivněn tím, že po nich delší dobu nebyla požadována žádná aktivita.

4.7 Ukázkové hodiny

V následující kapitole budou představeny jednotlivé ukázkové vyučovací hodiny, které mohou sloužit jako předloha pro další vyučující. Všechny hodiny byly vyzkoušeny v praxi. Za každou ukázkovou hodinou bude následovat popis výzkumné třídy – počet žáků, věková struktura, pohlaví, typ třídy, použité pomůcky, vyučovací metoda a zhodnocení metody z pohledu žáků a autora práce a analýza žakovských prací. Z každé metody jsme vybrali šest reprezentativních prací, u nichž provedeme analýzu. Žakovské práce budou posuzovány z hlediska formální a obsahové stránky. Co se formální stránky týče, budeme posuzovat splnění zadání, rozsah práce a gramatickou stránku (interpunkce, pravopis). Ačkoli gramatická stránka není hlavním zkoumaným aspektem naší výzkumné sondy, je součástí písemného projevu. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli ji v rámci analýzy prací rovněž zhodnotit. V obsahové stránce bude hodnocena smysluplnost a kreativita/originalita příběhu.

Metody, jež byly použity v rámci ukázkových hodin, vychází z východisek popsaných v teoretické části této práce. Čtyři z pěti zde popsaných metod vycházejí z určitého výchozího textu, nebo s výchozím textem jistým způsobem pracují. Pro tento druh metod jsme se rozhodli, jelikož považujeme čtení za velmi důležitý prvek k rozvoji písemného projevu a věříme, že zvolené výchozí texty mohou žáky v mnohém obohatit. První metoda má nižší náročnost kvůli motivaci žáků. Naším cílem bylo navodit u žáků pocit, že všichni mohou danou aktivitu zvládnout. U dalších aktivit již byla náročnost zvýšena. Souvislost vybraných metod je následující. První metoda má motivační charakter, metody č. 2 a 3 rozvíjejí větší přemýšlení nad psaným textem prostřednictvím výchozího textu. Metoda č. 4 si klade za cíl rozvinout příběhy žáků z hlediska lidských smyslů. Poslední metoda má za úkol syntetizovat všechny dříve získané dovednosti.

V závěru této kapitoly vyhodnotíme všechny metody jako celek a dojde k vyhodnocení výzkumných otázek.

4.7.1 Metoda č.1

Téma	Klíčová slova
Teoretické východisko	kritické myšlení/kreativní myšlení
Cíle metody	přimět žáky ke kreativnímu myšlení
Klíčové kompetence:	k učení, personální, komunikativní, k řešení problémů
Klíčové pojmy	předvídání, Holčička, která nemohla snít
Časový rámeček	45 minut
Očekávané výstupy	žáci na základě uvedených slov vymyslí krátký příběh
Alternativní metoda	kritické myšlení/kreativní myšlení
Slohový útvar	vyprávění
Pomůcky	papír, psací potřeby, ukázka z knihy Holčička, která nemohla snít
Metodický postup:	
Úvod	Učitel motivuje žáky metodou inkognito – Sherlock Holmes. Následovat bude diskuze na téma „Jak souvisí postava Sherlocka Holmese s dnešní hodinou. (Žáci si budou hrát na detektivy.)
Stěžejní část hodiny	Ze slov napsaných na tabuli (sen, lahvička, knihy, postel, meloun, skříň, cukrová vata, hasicí přístroj, bubák) si každý žák vyberou jeden předmět, který byl odcizen. Žáci napíší příběh, v němž vyjádří, co bylo ukradeno, kým to bylo ukradeno, proč to bylo ukradeno a jak příběh této krádeže skončil. Ve svém příběhu použijí alespoň 5 z nabízených slov.
Závěr	Dobrovolníci přečtou své texty. Následně učitel přečte výchozí text, ze kterého slova pocházejí. Na závěr hodiny bude učitel s žáky diskutovat o rozdílech ve výchozím textu a v jejich vlastních textech.

4.7.1.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou klíčová slova*

Metodu klíčová slova jsem procvičovala v 7. třídě. Jednalo o třídu 7 žáků, z toho 3 děvčata a 4 chlapci. Všichni žáci seděli jednotlivě.

Pokládané otázky žáků nevedly k rychlému řešení. Vyučující tedy musel do této aktivity zasáhnout. Návodné otázky vyučujícího ovšem žáci často přešli bez povšimnutí. Nakonec ovšem dospěli ke správnému řešení.

Pro aktivitu ve stěžejní části hodiny musela vyučující uvést žákům příklad, aby jim bylo zcela jasné, co se od nich očekává. Během psaní byli žáci ukáznění a navzájem spolu nekomunikovali. Pokud měli žáci nějaký dotaz, přihlásili se a vyčkávali až budou vyučující vyzváni, aby jí sdělili, co potřebují.

Během čtení výchozího textu byli žáci ukáznění a soustředění. Dávali pozor, aby zjistili, zda se v textu objeví všechna slova napsaná na tabuli a v jakém kontextu. Diskuze s žáky o rozdílech ve výchozím textu a v textech žáků byla velice podnětná.

4.7.1.2 *Zhodnocení inovativnosti metody klíčová slova*

Tato metoda je inovativní v tom, že úkolem žáků je vymyslet příběh na zadané téma na základě předem stanovených slov v určitém, předem určeném, kontextu. Zároveň je výchozí text, obsahující daná slova pro žáky příkladem, jenž jim může posloužit jako pomoc při jejich dalších textech. Výchozí text byl zvolen tak, aby v něm byla zdánlivě obyčejná slova použita netradičním způsobem, díky čemuž má tento text potenciál obohatit žáky.

4.7.1.3 *Význam inovativního přístupu*

a) Z hlediska žáků

Z hlediska žáků je tato metoda přínosná v tom, že je „přinutí“ zamyslet se nad souvislostí vybraných slov v daném příběhu. Následně během čtení ukázky, ze které tato slova pocházejí si žáci mohou uvědomit, jakým způsobem je možné s těmito slovy pracovat, například, že pojem meloun lze použít pro popis chuti a cukrová vata zase pro popis barvy předmětu. Zde vidí autorka práce přínos pro rozvoj žáka v rámci slohové výchovy. Žák rozvíjí svou fantazii, hledá nová řešení dané situace, pracuje se slovy, vytváří jednoduché věty i souvětí, do práce vkládá vlastní názory a myšlenky.

b) Z hlediska autora práce/výzkumníka

Z hlediska autora práce/výzkumníka bylo zajímavé sledovat, jakým směrem se ubírají myšlenky žáků, při vymýšlení příběhu o krádeži. Zároveň bylo podnětné sledovat reakce žáků na použití vybraných slov v původním textu.

4.7.1.4 Analýza žákovských prací

Formální stránka:

Splnění zadání

Všichni žáci, kromě autora textu č.4, zadání splnili. Žáci napsali příběh o ukradeném předmětu, v němž vyjádřili, co bylo ukradeno, kdo daný předmět odcizil, z jakého důvodu byl zvolený předmět odcizen a jak příběh této krádeže skončil. Ve svých textech rovněž použili minimálně pět z deseti nabízených slov. Autor textu č. 4 zadání nesplnil v žádném ohledu. Jeho příběh nevypráví o krádeži a ani neobsahuje pět z devíti nabízených slov.

Rozsah práce

Text č.1 je tvořen jedním dlouhým souvětím.

Text č.2 čítá pět souvětí a jedna věta jednoduchá.

Text č.3 tvoří čtyři dlouhá souvětí, která jsou tvořena třinácti větami.

Text č.4 je tvořen jedním dlouhým souvětím, které tvoří osm vět.

Text č.5 čítá sedm souvětí, tvořených celkem šestnácti větami.

Text č.6 tvoří pouze jedno souvětí, které čítá deset vět.

Gramatická stránka (interpunkce, pravopis)

Text č.1 je relativně nepřehledný, jelikož neobsahuje interpunkci. Celý příběh je jedním dlouhým souvislým souvětím.

Celý text č.2 postrádá interpunkci, věty v souvětí nejsou odděleny čárkami. Kromě této skutečnosti je ovšem text pravopisně v pořádku.

V textu č. 3 odděluje interpunkce pouze souvětí, ale mezi větami v souvětích chybí. V jiném ohledu je text po gramatické stránce napsán správně. Jediné, co musíme tomuto textu vytknout je použití slova „skoval“.

Pokud hodnotíme text č.4 z hlediska interpunkce, musíme konstatovat, že chybějící interpunkce by mohla být velkým problémem, jelikož by mohla vést ke špatnému porozumění daného textu.

Z přečtených textů je text č. 5 prvním textem, ve kterém nalezneme správnou interpunkci. Tomuto textu ovšem musíme vytknout špatný tvar osobního zájmena ona. Konkrétně v tvaru „jí“ místo „ji“.

Celý text č.6 postrádá interpunkci mezi větami v souvětí. Tomuto textu musíme vytknout také špatný tvar zájmena ona. Autor textu použil tvar „jí“ místo správného tvaru „ji“.

Obsahová stránka

Smysluplnost

Smysluplnost textu č.1 je velice diskutabilní. Autor ukázky píše o zloději, který měl hlad, ale náhle zjistil, že si zařizuje byt. Je sporné, že by si někdo náhle uvědomil, že si zařizuje byt.

Text č. 2 můžeme označit za smysluplný, ačkoli o možnosti vyměnit kradenou knihu za meloun, lze pochybovat.

Text č.3 působí smysluplně a konzistentně.

Smysluplnost textu č.4 je nesporná. Nicméně nevypráví o krádeži a jejích následcích, ale o nakupování v obchodním řetězci Albert.

Text č. 5 je zcela smysluplný. Jediné, co je v příběhu nejasné je to, kde hlavní hrdina přišel k penězům, za které „strejdovi“ koupil něco jiného, když předtím „lahvičku vodky“ ukradl.

Z hlediska dospělého čtenáře text č.6 postrádá smysl. Je patrné, že se autor snažil splnit zadání a použít nabízená slova, ale jejich smysluplné použití v příběhu je diskutabilní. Schovat cukrovou vatu do skříně se nezdá jako dobrý nápad, stejně jako skrýt ji pod postel, nebo se ji snažit vměstnat do láhve. Musíme ovšem uznat, že z pohledu dětské logiky tyto nápady smysl dávají.

Kreativita/originalita příběhu

Z hlediska kreativity musíme text č.1 ocenit. Pointa příběhu tkvěla v tom, že se zloději, který byl hlavním hrdinou příběhu, vše pouze zdálo. Pokud se tedy na celý příběh podíváme jako na sen, pak se i návaznost vět „měl hlad, ale náhle zjistil, že si zařizuje byt“ zdá smysluplná, jelikož snová logika funguje naprosto jinak než logika v bdělém stavu.

Originalita textu č.2 se projevuje v kombinaci krádeže a výměnného obchodu. Tato kombinace působí velice zvláštním dojmem. /Holčička ukradla knížky, která následně vyměnila za meloun a zbytek melounu poté vyměnila za cukrovou vatu./

Text č.3 má nečekané vyústění. V části textu, kdy se chlapci, který ukradl knihy, zdál sen, že ve skříni, do níž ukryl ukradené knihy a koupenu cukrovou vatu, je bubák, čtenář očekává, že je tento sen hlasem chlapcova svědomí a přiměje jej knihy vrátit. Důvod navrácení knih je ovšem zcela jiný. K navrácení došlo proto, že se bratrovi, pro kterého byly ukradeny, nelíbily.

V textu č.4 nenalézáme v podstatě nic originálního. Pokud ovšem za originální nepovažujeme nesplnění zadání a popsání nakupování v obchodním řetězci Albert. Ve srovnání s texty ostatních žáků by tedy byl tento text originální, jelikož popisuje jinou skutečnost než texty ostatních žáků.

Kreativitu autor textu č.5 projevil tím, že použil sen jako hlas svědomí, který přiměl hlavního hrdinu příběhu vrátit ukradené věci.

V textu č.6 můžeme za originální označit část, kdy chce hlavní hrdina skrýt cukrovou vatu pod postel, kde se nachází bubák. Čtenář by očekával, že se hlavní hrdina bude bubáka bát. Hlavní hrdina se ale pouze rozhodl skrýt cukrovou vatu jinam. Když zjistil, že ji nemá kam schovat, tak ji raději vrátil.

Celkové zhodnocení vybraných prací

Nejčastější chybou v pracích žáků byla chybějící interpunkce. A špatný tvar osobního zájmena „ona“. Z analýzy žakovských prací vyplývá, že text nemusí mít velký rozsah, aby mohl mít nálad a vtip.

4.7.2 Metoda č.2

Téma	Spáčka a vřeteno
Teoretické východisko	kritické myšlení/kreativní myšlení
Cíle metody	přimět žáky více přemýšlet nad čteným textem a probudit jejich kreativitu,
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální.
Klíčové pojmy	autorská pohádka, myšlenkové mapy, čtení s předvídáním
Časový rámec	45 minut
Očekávané výstupy	žáci přemýšlí nad čteným textem a odpovídají na zadané otázky, žáci dopíší závěr přečtené ukázky z knihy Spáčka a vřeteno
Alternativní metoda	kritické myšlení/kreativní myšlení
Slohový útvar	vyprávění
Pomůcky	papír, psací potřeby, tabule, ukázka z knihy Spáčka a vřeteno
Metodický postup:	
Úvod	Učitel s žáky napíše na tabuli myšlenkovou mapu na téma „pohádka“.
Stěžejní část hodiny	Učitel zadá žákům otázky před čtením. „Proč se podle vás tato kniha jmenuje Spáčka a vřeteno? „O čem si myslíte, že tato kniha bude?“ Učitel žákům pokládá otázky označované jako „během čtení“, na které žáci píšou odpovědi na papíry. Po přečtení ukázky učitel žákům položí otázky označované jako „po čtení“, které budou východiskem pro vlastní texty žáků – pokračování přečteného příběhu.
Závěr	Shrnutí poznatků z hodiny.

4.7.2.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou čtení s předvídáním*

Metodu čtení s předvídáním jsem procvičovala v 7. třídě. Jednalo o třídu 12 žáků, z toho 5 děvčat a 7 chlapců. Všichni žáci seděli samostatně.

Myšlenková mapa měla na žáky očekávaný aktivizační účinek. Ačkoli byli žáci zpočátku nesmělí, postupně se začali projevovat stále více, až nakonec vznikla relativně rozvinutá myšlenková mapa.

Během stěžejní části hodiny byla na žácích patrná neochota. Svou neochotu žáci projevovali zvláště při odpovídání na otázky, jež se týkaly výchozího textu z knihy Spáčka a vřeteno. Čtení výchozího textu vyučující bylo žáky přijímáno s nadšením. Text i přednes vyučující byl pro žáky zábavný. Z reakcí žáků na požadavek, aby měl jejich text alespoň deset vět, bylo patrné, že žáci nejsou příliš zvyklí psát texty většího rozsahu.

Čtení prací dobrovolníky bylo přijímáno s všeobecným nadšením, díky vtípnosti některých přečtených prací. Práce dobrovolníků byly oceněny potleskem. Závěrečná diskuze o rozdílech výchozího textu s pojmy v myšlenkových mapách žáků byla velice podnětná.

4.7.2.2 *Zhodnocení inovativnosti metody čtení s předvídáním a myšlenkové mapy*

Výše popisovaná metoda je inovativní v tom, že navazuje na metodu myšlenkové mapy a čtení s předvídáním. Myšlenková mapa žákům poskytuje seznam postav, čísel a dalších aspektů, které mohou ve svých textech použít. Vymýšlení pokračování příběhů je ve slohové výchově vcelku běžnou záležitostí, málokdo se ale při této aktivitě více zabývá výchozím textem. Běžná praxe je text pouze přečíst a poté nechat žáky psát jeho pokračování. Této skutečnosti, a z našeho pohledu i chybě, jsme se v rámci této metody snažili vyhnout. Žáci nad textem přemýšlejí ještě předtím, než dojde k jeho čtení. Následně jsou pokládáni otázkami aktivizování k tomu, aby nad textem přemýšleli během čtení. Na závěr, po dočtení textu, je jim položena závěrečná otázka. Jsme toho názoru, že tímto přístupem dojde k většímu rozvoji fantazie žáků při psaní pokračování přečteného textu, než by tomu bylo při jeho pouhém přečtení.

4.7.2.3 Význam inovativního přístupu – metoda myšlenková mapa

a) z hlediska žáků

Pro žáky je myšlenková mapa přínosná jako vizualizace jejich myšlenek a vědomostí. Tím, že žáci napíší své znalosti na papír, dochází k asociacím, které tyto znalosti rozšiřují. Myšlenková mapa v případě naší hodiny sloužila jako zásobárna postav, čísel a dalších údajů, které žáci mohli do svých příběhů zapojit. Zde autorka práce opět vidí přínos pro rozvoj dovedností v rámci výuky slohové výuky. Žáci jsou hravou formou vedeni ke spolupráci i samostatnému myšlení a tvoření.

b) z hlediska autora práce/výzkumníka

Z hlediska autora práce je tato metoda přínosná v tom, že pozná prekoncepty žáků, týkající se tématu hodiny. Na tyto prekoncepty může vyučující reagovat, může je upravovat, doplňovat, nebo odstraňovat. Zároveň bylo přínosné sledovat myšlenkové pochody žáků, kteří vzájemně doplňovali nápady svých spolužáků, čímž vznikla rozvinutá myšlenková mapa.

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

a) z hlediska žáků

Otázky k textu mají za úkol probudit fantazii žáků a tím přispět k zajímavějším a originálnějším textům.

b) z hlediska autora práce/výzkumníka

Pro autora práce byli přínosné reakce žáků. Reakce žáků přinesly autorovi podněty pro budoucí zlepšení průběhu vyučovací hodiny.

4.7.2.4 Analýza žákovských prací

Formální stránka:

Splnění zadání

Zadání splnili všichni žáci. Všichni napsali příběh o tom, co trpaslíci viděli, když vešli do sousedního království a jak příběh dopadl.

Rozsah práce

Text č.1 čítá osm souvětí tvořených dvaceti čtyřmi větami.

Text č.2 obsahuje čtyři souvětí a jednu větu jednoduchou. Dohromady je text tvořen deseti větami.

Text č.3 je tvořen čtrnácti větami, tedy čtyřmi souvětími a jednou větou jednoduchou.

Text č.4 tvoří sedmnáct vět – sedm souvětí a dvě věty jednoduché.

Text č.5 obsahuje jedenáct souvětí a jednu větu jednoduchou. Dohromady text tvoří třicet tři vět.

Text č.6 čítá osm souvětí a šest vět jednoduchých. Celkově je tvořen třiceti třemi větami.

Gramatická stránka (interpunkce, pravopis).

Interpunkce v textu č.1 je chaotická. V několika souvětích se vyskytuje, ale v jiných zcela chybí. Autor textu nepoužívá pro označení přímé řeči uvozovky. V jednom případě přímou řeč neoznačuje vůbec, v případě druhém ji označuje dvojtečkou. Vytknout tomuto textu musíme slovo „ad“, místo slova „at“. Stejně jako použití tvaru slovesa být – „jsem“, místo příslovce „sem“.

V celém textu č.2 nalezneme pouze jedinou čárku, oddělující věty v souvětích. Další tři čárky v textu schází. Kromě výše zmíněné interpunkce nemůžeme po gramatické stránce tomuto textu nic vytknout.

Největší pravopisnou chybou v textu č.3 je slovo „jeskině“. Možnost, že by byla tato chyba způsobena nepozorností, je v podstatě vyloučena, jelikož se toto slovo v textu vyskytuje třikrát a pokaždé je napsáno stejně. Z nepozornosti nejspíše došlo k napsání slova „ne“, ve smyslu „ten“. Nemůžeme opomenout ani chybné napsání slova „najednou“, které autor textu napsal takto: „na jednou“. Rovněž bychom mohli navrhnout nahrazení slova „spací“ v kombinaci se slovem „epidemie“, slovem „spánková“.

Textu č.4 můžeme vytknout použití nespisovného tvaru přídavného jména „temný“- „temnej“. Další věcí, kterou lze textu vytknout je neoznačení přímé řeči uvozovkami, ani jiným způsobem. Další chybou je použití nespisovného tvaru zájmena „ona“ ve tvaru „ju“. Na konci

textu je chybně použita shoda podmětu s přísudkem. Musíme se podívat nad tím, že k této chybě došlo až v posledním souvětí, v těch předchozích byla shoda použita správně.

Text č.5 je plný pravopisných chyb, jejich bližší popis by byl velice rozsáhlý, proto uvedeme pouze jejich soupis (vyděli, lopatama, zdělit, růžema, trnema, náz, pidilidi zlomily, kledba). Některé z chyb ovšem okomentovat musíme. Jedná se například o špatný tvar genitivu substantiva trn v plurálu – „zed' z růží a trn“. Dalším podobným případem je chybný tvar adjektiva „chytrý“ ve spojení se substantivem trpaslíci – „trpaslíci byli chytrý“. Ve větě „Trpaslíci se zastavili a vyděli, jak z chaloupek začali vylízat elfové.“, bychom autorovi navrhli použít místo slovesa „vylízat“ například sloveso „vycházet“. Autorem zvolené sloveso je v tomto kontextu nepatřičné.

Abychom ovšem tuto práci pouze nehanili, rádi bychom ocenili jeho kvality. Mezi jednu z těchto kvalit patří označení přímé řeči uvozovkami, které v textech jiných žáků nenalezneme. Dále je nutno ocenit použití přirovnání: „jako gepardi“, „jako sirény“.

V textu č.6 je častá špatná shoda podmětu s přísudkem – „trpaslíci se dostaly, nechtěly, souhlasily“ apod. Autor textu má rovněž problémy s interpunkcí, jelikož se v tomto textu nevyskytuje mezi větami v souvětí jediná čárka.

Obsahová stránka:

Smysluplnost

Téměř všechny texty můžeme prohlásit za smysluplné, jelikož v pohádkách je možné téměř vše. Jedinou tvoří text č.5, ve kterém se objevuje věta: „Trpaslíci zděšeně pohlédli na golemu tak moc, že začali zdrhat jako gepardi.“ Rozumíme tomu, že golemové byli natolik děsiví, že se trpaslíci dali na útěk, ale takto napsaná věta smysl nedává.

Kreativita/originalita příběhu

Ačkoli je proměna staré dámy ve zlou čarodějnici v pohádkách relativně tradiční, tak závěr textu č.2 je originální, minimálně v rámci zkoumané třídy. Trpaslíci vzali čarodějnici růži z vlasů, spálili ji a tím všechny zachránili.

Originální je v textu č.2 závěr. Trpaslíci se rozhodli si v sousedním království odpočinout a podleli spánkové epidemii.

Originální je zakončení textu č.3, kdy byli trpaslíci sežráni drakem, což způsobilo, že epidemie nikdy neskončila.

Zakončení textu č.4 můžeme považovat za originální, jelikož v pohádkách není běžné, že by v příběhu bylo jasně řečeno, že hlavní hrdinové někoho zabili.

V textu č.5 musíme ocenit zvolené postavy, které se v příběhu objevují. Autor tohoto textu jako jediný použil postavy golemů a elfů. Rovněž závěr příběhu, záchrana trpaslíků elfy, je velice originální. Fanouškům fantasy literatury je známo, že tyto dvě rasy k sobě většinou chovají negativní emoce.

V textu č.6 musíme pochválit volbu banditů jako zdroje nebezpečí pro trpaslíky. Stejně tak používá autor nástrahy v podobě pastí, které trpaslíkům znemožňují záchranu princezny. Velice originální je způsob, jakým dojde k probuzení princezny – „Ostatní trpaslíci se lekly a zařvaly tak hlasitě že se princezna probudila.“. Přístup zlé víly v tomto příběhu je rovněž překvapivý. Víla sice nastražila pasti, které měly trpaslíkům znemožnit záchranu princezny, ale když k záchraně došlo, zlá víla se již o nic nepokusila a ani trpaslíci se nesnažili zlou vílu přemoci.

Celkové zhodnocení vybraných textů

Pokud se podíváme na rozsah žákovských prací, můžeme říci, že někteří žáci jsou schopni napsat práci většího rozsahu. Aspektem, který žákům činí problémy, je časté používání dlouhých souvětí, ve kterých se žáci ztrácejí. Žákům by prospělo rozdělovat texty do většího množství kratších vět.

O gramatické stránce můžeme obecně říci, že většina žáků má problémy se shodou podmětu s přísudkem. Dalším problematickým aspektem žákovských textů je interpunkce, která je použita chaoticky, nebo vůbec.

Co se kreativity a originality týče, musíme konstatovat, že všichni žáci dokázali ve svých textech použít něco nového a zajímavého.

4.7.3 Metoda č.3

Téma:	Black box
Teoretické východisko:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Cíle metody:	přimět žáky více přemýšlet nad textem a přemýšlením nad již napsaným textem žáky přivést ke kreativnějšímu psaní
Klíčové kompetence:	k řešení problémů, personální, komunikativní
Klíčové pojmy:	Black box, kritické myšlení, Neil Gaiman, Neptejte se Jacka
Časový rámec:	45 minut
Očekávané výstupy:	žáci na základě přečteného začátku a závěru textu vymyslí vlastní text, který bude odpovídat prostřední části textu žáci napíší krátký příběh z pohledu učitelem zvolené postavy
Alternativní metoda:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Slohový útvar:	vyprávění
Pomůcky:	pracovní list – ukázka z knihy Kouř a zrcadla aneb Smyšlenky a iluze s otázkami, papír, psací potřeby
Metodický postup:	
Úvod	Učitel zadá žákům motivační aktivitu – řešení rébusu (vraník – kůň; Pandořina...) Řešením rébusu je český název zvolené metody (Černá skříňka/Black box)
Stěžejní část hodiny	Žáci si rozdají pracovní list, který obsahuje výchozí text ke zvolené metodě a úkoly. Učitel žáky seznámí s metodou Black box. Učitel přečte začátek a konec textu. Během čtení budou žáci sledovat text ve svém pracovním listu. Výchozí text je označen čísly 1–3. Žáci napíší příběh o tom, co se stalo mezi částí 2 a 3 tak, aby příběh dával smysl. Učitel žákům přečte část výchozího textu, která této části odpovídá. Následně žáci napíší krátký text z pohledu Jacka, o kterém příběh pojednává.
Závěr	Dobrovolníci přečtou své texty. Žáci s učitelem povedou diskuzi na téma „Každý příběh má dvě strany.“

4.7.3.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou Black box*

Metodu čtení s předvídáním jsem procvičovala v 7. třídě. Jednalo o třídu 10 žáků, z toho 4 děvčata a 6 chlapců. Všichni žáci seděli jednotlivě.

V úvodní části hodiny byli žáci nesví. Z rozhovoru s žáky vyplynulo, že jim není známo, jak vypadá vraník. Za pomoci vyučující nakonec žáci rébus rozluštili.

Během stěžejní části hodiny byli žáci aktivní, ale ukázněni. Žáci rovněž akceptovali názory svých spolužáků, kterým se neposmívali, ale porovnávali je se svými vlastními názory a úvahami. Při psaní textů byli žáci soustředění a klidní.

Čtení textů dobrovolníků bylo zábavné a žáky kladně přijímáno. Žáci ocenili práci svých spolužáků potleskem. Závěrečná diskuze byla podnětná jak pro žáky, tak pro vyučující.

4.7.3.2 *Zhodnocení inovativnosti metody Black box*

Tato metoda je inovativní v tom, že úkolem žáků není vymyslet celý příběh, nebo závěr příběhu, jak bývá běžné, ale vymyslet střední část příběhu při znalosti začátku a konce.

Aktivita následující po metodě Black box měla žákům ukázat, že každý příběh má dvě strany, stejně jako mince a že to, co může vypadat naprosto jednoznačně se při jiném úhlu pohledu může ukázat nejednoznačné.

4.7.3.3 *Význam inovativního přístupu*

a) *Z hlediska žáků*

Žáci mají možnost pracovat na příběhu jiným způsobem, než jak je běžné. Také mají možnost podívat se na příběh z jiného úhlu pohledu a více se nad příběhem zamyslet

b) *Z hlediska autora práce/výzkumníka*

Z hlediska výzkumníka je zajímavé sledovat reakce žáků na pokládané otázky a číst příběhy, které vznikly netradičním způsobem. Z hlediska možností použití této metody při výuce slohové výchovy je autorka toho názoru, že i tato metoda může být přínosem pro zlepšení vztahu žáků k předmětu jako takovému. Žáci si uvědomují, že i na jejich názoru záleží, že o něm mohou diskutovat a že jen oni sami jsou pak tvůrci písemného projevu.

4.7.3.4 Analýza žákovských prací

Jelikož byly výstupem výše popsané vyučovací jednotky 2 texty, které spolu souvisí, budeme v této části analyzovat oba tyto texty, kdy text vzniklý metodou Black box označíme indexem „a“ a text následující po přečtení výchozího textu indexem „b“

Formální stránka:

Splnění zadání

Všichni žáci zadání splnili, a to jak u textů vzniklých metodou Black box, tak u textů, které vznikly po přečtení celého výchozího textu.

Rozsah práce

Text č.1a je tvořen čtrnácti větami – jedna věta jednoduchá a čtyři souvětí

Text č.1b tvoří tři souvětí – devět vět

Text č.2a je tvořen třinácti větami – čtyři souvětí a jedna věta jednoduchá

Text č.2b tvoří jedna věta jednoduchá a dvě souvětí, dohromady tvořená sedmi větami

Text č.3a je tvořen dvanácti větami – dvě souvětí

Text č.3b tvoří čtyři věty jednoduché

Text č.4a je tvořen čtrnácti větami – čtyři souvětí a čtyři věty jednoduché

Text č.4b tvoří devět vět – tři souvětí a dvě věty jednoduché

Text č.5a dvanáct vět – čtyři souvětí

Text č.5b šest vět jednoduchých a sedm souvětí – osmnáct vět

Text č.6 a čtyři souvětí – devět vět

Text č.6b dvanáct vět – čtyři věty jednoduché a tři souvětí

Gramatická stránka (interpunkce, pravopis).

Autor textu č.1a se vyhnul problémům s interpunkcí častým používáním, můžeme říci až nadužíváním, spojky „a“. Tomuto textu musíme vytknout velké množství chyb. Jako příklad můžeme uvést slova „nápat, kruch, nesmisli, policiji“. Dalším problematickým aspektem tohoto textu je špatná shoda podmětu s přísudkem (Sestry se schovali).

V textu č.1b pozorujeme výrazné problémy s interpunkcí. Věty v souvětích nejsou odděleny čárkami. Mezi chyby, které se v textu vyskytují patří například „děcký, zkazý“. Zajímavým aspektem je spojování předložek a zájmen a spojení slovesa a příslovce, přičemž ani sloveso není napsáno správně. Pro větší názornost uvádíme příklady tohoto jevu „kemě, soutu“

Co se týče interpunkce je v textu č.2a překvapivé, že je v prvním souvětí použita správně, ale v dalších souvětích se již nevyskytuje. Tomuto textu musíme rovněž vytknout použití nesprávného tvaru slovesa „chcou“ místo spisovného tvaru „chtějí“. Zajímavá je rovněž shoda podmětu s přísudkem. Zajímavé je, že autor práce v rámci jednoho souvětí použil shodu podmětu s přísudkem správně, ale v rámci souvětí druhého ji použil chybně.

Textu č.2b můžeme vytknout chybějící interpunkci a chybnou shodu podmětu s přísudkem: „děti se mě báli“.

Text č.3a se od textů ostatních žáků liší tím, že sice obsahuje interpunkci, ale působí dojmem, že byla použita zcela náhodně. K tomuto dojmu přispívá zvláště tato věta: „Když jí potom otevřel v krabici uviděl, něco strašného až se z toho polekal, zakopl a spadl z okna.“

Textu č.3b nemůžeme po gramatické stránce vůbec nic vytknout.

Jediné, co můžeme textu č.4a vytknout je chybějící interpunkce.

V textu č.4b rovněž nenalezneme interpunkci oddělující věty souvětí.

Text č.5a obsahuje jednu větu oddělující věty v souvětí, další dvě čárky, které by měl text obsahovat, ovšem v textu chybí.

V textu č.5b je interpunkce použita správně. Zároveň v textu nalezneme parcelaci, která zvyšuje jeho napětí. Autorce tohoto textu musíme vytknout špatné koncovky adjektiv („hnusný hračky“) a špatně napsané sloveso „ztratit“, které autorka napsala s písmenem „s“.

Text č.6b rovněž obsahuje správnou interpunkci. Textu můžeme vytknout pouze použití slova „natěšit“, které bychom navrhovali nahradit slovem „dočkat“. V tomto případě se ovšem jedná spíše o stylistickou záležitost.

Obsahová stránka:

Smysluplnost

Všechny vybrané texty můžeme označit za smysluplné.

Kreativita/originalita příběhu

Kreativitu textu č.1a vidíme v použití řádění démona, které zastaví policejní zásah.

V textu č.1b se kreativita žáka projevila paradoxně v použití otevřeného konce.

Text č.2a dává čtenáři prostor pro rozvinutí vlastních myšlenek. Autor textu uvádí, že jeden za dvou bratrů byl začarován a nikdo jej od té chvíle neviděl. Co se s tímto bratrem stalo si čtenář může pouze domýšlet.

Pokud se na text č.2b podíváme v návaznosti na text č.2a, musíme konstatovat, že se jedná o příběh, který čtenáře přiměje k zamyšlení. V textu č.2a se dozvíme, že Jack zabil jednoho z bratrů a druhého začaroval. Text č. 2b ovšem uvádí, že si Jack chce pouze hrát a chce

kamarády. Mohli bychom dojít k závěru, že výše zmínění bratři se Jackovi nezdáli jako vhodní kandidáti na post jeho kamarádů. Případně mohl k postoji v textu č.2b Jack dospět po mnoha letech, kdy byl zavřený v krabici.

V textu č.3a musíme ocenit rozvedení hororového námětu výchozího textu. Jeden z bratrů byl vtažen do Jackovi krabice a druhý bratr následkem leknutí vypadl z okna.

V textu č.3b považujeme za originální, alespoň v rámci žákovských prací, použití konkrétního časového úseku, po který je Jack zavřený v krabici. Musíme rovněž ocenit použití jednoduchých vět, které dodávají příběhu na napínavosti.

V textu č.4a musíme ocenit autorovu úvahu, že jeden z chlapců se stal kvůli sázení bezdomovcem.

Text č.4b je originální v tom, že Jack nemůže ublížit malému klukovi, protože se na něj tento kluk směje a srší z něj energie.

Text č.5a je kreativní v odůvodnění, proč dvě holčičky nenavštěvují svého mladšího bratra. Tímto důvodem je strach, že by je mohl posednout démon, který dříve posednul právě jejich bratra.

Text č.5b je originální v tom, že oproti textům ostatních žáků jde tento text opravdu do hloubky pocitů, které by Jack mohl mít. Autorka tohoto textu sama sebe stylizovala do Jacka, jelikož píše svůj text v ženském rodě. Dalším aspektem, který musíme v textu ocenit, je parcelace, která zvyšuje napětí a působivost textu.

Autor textu č.6b udělal z Jacka v podstatě staré strašidlo. Celý příběh působí humorným dojmem.

Celkové zhodnocení vybraných textů

Uvedením rozsahů jednotlivých textů jsme chtěli ukázat, že i krátké texty mohou být výstižné a přínosné.

Po gramatické stránce většině žáků činí problém interpunkce, která v textech buď chybí, nebo je naopak použita špatně. Dalším častým problémem je shoda podmětu s přísudkem.

Kreativitu, nebo jistý originální prvek ve svých textech projeví všichni žáci. Ačkoli se námět posednutí jednoho z bratrů démonem vyskytuje v textech několika žáků, každý z žáků tento námět pojednává po svém.

4.7.4 Metoda č.4

Téma:	Použij své smysly
Teoretické východisko:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Cíle metody:	přimět žáky ke kreativnímu myšlení rozvinout u žáků schopnost vnímat skutečnost z jiného úhlu pohledu, než jak jsou zvyklí
Kompetence:	k učení, personální, k řešení problémů, komunikativní
Klíčové pojmy:	Lidské smysly, Mikuláš
Časový rámec:	45 minut
Očekávané výstupy:	žáci na základě vylosovaného čísla napíší krátký příběh začínající slovy „Mikuláš byl...“, buď na základě zraku, sluchu, čichu, nebo hmatu. Žáci na základě výchozího textu napíší krátký příběh o Mikulášovi se zapojením co největšího množství lidských smyslů.
Alternativní metoda:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Slohový útvar:	popis a vyprávění
Pomůcky:	papír, psací potřeby, papírky s čísly, ukázka z knihy Kouř a zrcadla: Smyšlenky a iluze
Metodický postup:	
Úvod	V úvodu hodiny budou žáci řešit několik přesmyček (rančmope – pomeranč; <u>tronic</u> – <u>citron</u> ; subotau – autobus; <u>badhu</u> – hudba; rakvev – veverka; <u>vybra</u> – barvy; vílárovstk – království; <u>nájem navl</u> – jemná vlna; vírakl – klavír; <u>řuko</u> – kouř). Dalším úkolem žáků bude najít souvislost mezi podtrženými pojmy – vnímáme je smysly (většinu primárně jedním z nich).
Stěžejní část hodiny	Žáci si vylosují jedno ze 6 čísel. Čísla zastupují lidské smysly. 1 a 2 = zrak, 3 a 4 = sluch, 5 = čich a 6 = hmat. Úkolem žáků bude napsat krátký příběh, který bude začínat větou „Mikuláš byl...“, se zaměřením na vylosovaný smysl. Učitel žákům přečte výchozí text, kterým je povídka „Mikuláš byl...“ od Neila Gaimana.

	Dalším úkolem žáků bude napsat příběh, vyprávějící o tom, za co byl Mikuláš potrestán tím, že musí dětem roznášet dárky. Ve svém vyprávění by žáci měli zapojit co nejvíce smyslů.
Závěr	V závěru hodiny přečtou dobrovolníci své příběhy. Poté povede vyučující s žáky diskuzi o tom, jak by se přečtené příběhy změnily, pokud by žáci veškeré smysly opomenuly.

4.7.4.1 Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou Použij své smysly

Metodu čtení s Použij své smysly jsem procvičovala v 7. třídě. Jednalo o třídu 6 žáků, z toho 2 děvčata a 4 chlapci. Všichni žáci seděli jednotlivě.

V úvodní části hodiny byli žáci aktivní, ale ukázněni. Když chtěli žáci něco říct, tak nevykřikovali, ale slušně se hlásili.

Zadání prvního úkolu v žácích vyvolalo viditelné obavy. Vyučující žákům uvedla příklad, jak by mohl příběh vypadat, což žáky uklidnilo a motivovalo k jejich činnosti. Během psaní byli žáci soustředění a ukázněni. Během práce na druhém textu bylo na žácích patrné nadšení a zápal pro psaní.

Texty dobrovolníků byly po přečtení oceněny potleskem. Závěrečná diskuze byla podnětná jak pro žáky, tak pro vyučující.

4.7.4.2 Zhodnocení inovativnosti metody Použij své smysly

Tato metoda je inovativní v tom, že úvodní aktivita spočívá v zapojení vždy jednoho smyslu do příběhu. U většiny žáků se jednalo o jiný smysl než zrak, který je pro klasické slohové práce běžný. První práce, kdy se žáci měli zaměřit pouze na jeden smysl byla východiskem práce druhé, ve které bylo úkolem žáků zapojit co největší množství smyslů. Cílem těchto aktivit bylo ukázat žákům, že díky zapojení většího množství smyslů získá jejich příběh větší plasticitu a bude pro čtenáře snazší si představit vzhled postavy, prostředí děje apod.

4.7.4.3 Význam inovativního přístupu

a) Z hlediska žáků

Z hlediska žáků je tato metoda přínosná v tom, že jim ukáže význam zapojení většího množství smyslů. Výše popsaná aktivita dala žákům také prostor pro rozvinutí fantazie a humoru, který se v žácích skrývá. Podle autorky bylo i v tomto případě prokázáno, že inovace do slohové výchovy patří a že je žáky příznivě přijímána. Je nesporné, že žákům nedělá problém se spontánně vyjádřit a diskutovat. V rámci slohové výchovy se ale setkáváme s problémy, které jsou spojeny s neznalostí gramatických jevů. Žáci neovládají interpunkci a v mnoha případech jim dělají problémy i další jevy např. shoda podmětu s přísudkem. Zde je nutné, aby vyučující s žáky intenzivně pracoval a aby žáci pochopili fakt, že se slohovou výchovou souvisí i četba a znalost pravopisu.

b) Z hlediska autora práce/výzkumníka

Z pohledu výzkumníka bylo velice zajímavé sledovat, jakými cestami se ubírá myšlení žáků, když mají zapojit jiný smysl než zrak. Vzniklé práce měly vtip a při dalším zpracování by mohly být velice zdařilé.

4.7.4.4 Analýza žákovských prací

Jelikož byl první text pouze přípravou pro text výsledný, rozhodli jsme se analyzovat pouze texty výsledné.

Formální stránka:

Splnění zadání

Co se týče napsání příběhu na zadané téma, pak musíme říci, že všichni žáci, kromě autorky textu č.3 zadání splnili. Pokud bychom texty posuzovali z hlediska zapojení všech v hodině zmíněných smyslů (zrak, sluch, čich a hmat), pak bychom museli konstatovat, že zadání splnil pouze autor textu č.5.

Rozsah práce

Text č.1 čítá devětatřicet vět – jedna věta jednoduchá a sedm souvětí

Text č.2 tvoří devatenáct vět – sedm souvětí a dvě věty jednoduché

Text č.3 je tvořen jediným dlouhým souvětím, což činí text velice nepřehledným a těžko srozumitelným.

Text č.4 čítá dvacet vět – tři souvětí

Text č.5 tvoří třináct vět – čtyři souvětí

Text č.6 dvacet tři vět – sedm souvětí a tři věty jednoduché

Gramatická stránka (interpunkce, pravopis).

Text č.1 nejen, že neobsahuje interpunkci mezi větami v souvětích, ale první část textu je tvořena dlouhým souvětím, jež tvoří dvanáct vět. Tato skutečnost velice znesnadňuje orientaci v textu a jeho správné pochopení. Další chybou, kterou musíme textu vytknout je použití tvaru duálové číslovky ve znění „dvouma“. Použití hovorových výrazů jako je řidičák a občanka můžeme autorovi textu prominout.

Interpunkci oddělující věty v souvětí v textu č.2 nenajdeme. Chybou, kterou musíme tomuto textu vytknout je použití slovesa zapomenout ve tvaru „zapoměl“.

Text č.3 je jedním dlouhým souvětím, což velice znesnadňuje orientaci v textu a jeho pochopení.

V textu č.4 je interpunkce použita velice chaoticky. V některých souvětích ji nalezneme, ale v jiných jako by na ni autor zapomněl.

V textu č.5 interpunkci nenalezneme vůbec.

V textu č.6 interpunkci rovněž nenalezneme. Chybou, kterou musíme autorovi tohoto textu vytknout je použití malého písmena u substantiva „Vánoce“.

Obsahová stránka:

Smysluplnost

Za smysluplné můžeme považovat všechny texty, ačkoli v textu č.3 není patrné, co způsobilo Mikulášovu změnu charakteru.

Kreativita/originalita příběhu

Text č. 1 je velice originální a vtipný. Obzvláště zábavná je část, kdy Mikuláše policie našla v Rusku jak „vykrádá Vietnamce a šel na něj s banánem“.

V textu č.2 musíme ocenit představu Mikuláše jako nenapraveného gangstera, který je potrestán tím, že dětem musí rozdat své peníze, které nabil krádežemi.

Autorka textu č.3 napsala reverzní verzi příběhu o Mikulášovi. Žákyně sice nesplnila zadání, které znělo „Co provedl Mikuláš tak hrozného, že musí dětem dávat dárky?“, ale její příběh tím získal svou vlastní originalitu.

V textu č.4 nalezneme originální zakončení příběhu, kdy se Mikuláš stal hodným díky svému krásnému létajícímu koni. Dalším originálním prvkem, který v textech ostatních žáků

nenalezneme, je postava imaginárního člověka. Dalším kreativním prvkem je použití citoslovce „ho, ho“, které se objevilo ve výchozím textu.

Text č.5 je přímo přeplněn originálními myšlenkami. U oblečení, které vydává mňoukání počínaje a růžovým sobem, který má „místo divného hučení říkat rúúřzovááá“ konče.

V textu č.6 je originální určení přesného Mikulášova věku. Autor tohoto textu jako jediný použil pojem Severní pól a jméno Santa, které je jiným Mikulášovým jménem. Originalitu a vtip nalezneme ve větě, kdy Mikuláš souhlasí s odchodem na Severní pól poté, co je mu slíbeno, že může týrat elfy.

Celkové zhodnocení vybraných textů

Problémem všech textů je interpunkce, ať již chybějící, použitá chaoticky, nebo použitá špatně. Další problém žakovských textů je špatné, nebo žádné dělení textu na kratší úseky. Žáci se často uchylují k psaní dlouhých a tím i nepřehledných souvětí.

Kreativita žákům nečinila nejmenší problémy. Pokud by došlo ke korekci žakovských textů, mohly by se stát originálními texty do vánočního čísla školního časopisu.

4.7.5 Metoda č.5

Téma:	skupinové vyprávění
Teoretické východisko:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Cíle metody:	přimět žáky ke kreativnímu myšlení, ukázat žákům, jakým způsobem je možné pracovat s názvem knihy
Klíčové pojmy:	Skupinové vyprávění, kniha, titul knihy
Kompetence:	k učení, personální, k řešení problémů,
Časový rámec:	45 minut
Očekávané výstupy:	žáci napíší skupinově příběh, do kterého zakomponují zadaný název knihy žáci přepíší skupinové vyprávění tak, aby působil konzistentně
Alternativní metoda:	kritické myšlení/kreativní myšlení
Slohový útvar:	vyprávění
Pomůcky:	papír, psací potřeby, papírky s názvy knih
Metodický postup:	
Úvod	Motivační aktivitou této metody je braistorming na téma kniha.
Stěžejní část hodiny	Žáci si vylosují papírek s názvem knihy: Volání netvora, Rychlý jako vítr, Vampiráti, Malý princ, Zlodějka knih, Koralina, Eliza a její nestvůry, Standa a dům hrůzy, Zlatý kompas, Bratři Lví srdce, Návrat z temnoty, Cinder. Každý žák napíše 2 věty vyprávění. V první větě se bude vyskytovat název vylosované knihy. Po dokončení těchto dvou vět žák předá papír spolužákovi za sebou. Všichni žáci by měli přispět do všech příběhů. Když se k žákovi vrátí jeho původní papír, přečte si vzniklý text a přepíše jej tak, aby působil konzistentně. Při přepisování textu by měl žák respektovat nápady svých spolužáků.
Závěr	Dobrovolníci přečtou své výsledné texty. Učitel bude s žáky diskutovat o přínosu zvolené metody.

4.7.5.1 *Hodnocení vyučovací hodiny ve spojení s metodou skupinové vyprávění*

Metodu čtení skupinového vyprávění jsem procvičovala v 7. třídě. Jednalo o třídu 12 žáků, z toho 5 děvčat a 7 chlapců. Všichni žáci seděli samostatně.

Během brainstormingu byli žáci aktivní a jejich nápady byly mnohdy velice kreativní a vtipné.

Během stěžejní části hodiny byla na žácích patrná nevole. Pro žáky byl velký problém vymyslet další 2 věty, které by mohli připsat do vznikajícího příběhu. Místo výsledných dvaceti čtyř vět tedy většina příběhu čítá vět pouze osm a k přepsání skupinového vyprávění nakonec vůbec nedošlo. Přikláníme se k názoru, že neochota žáků ohledně této aktivity byla způsobena skutečností, že v relativně krátkém čase bylo po žácích vyžadováno větší množství aktivit a tato výuková jednotka navíc proběhla několik dní před předáváním vysvědčení, kdy žáci již přemýšlejí nad tím, co budou dělat o prázdninách.

V rámci závěrečné diskuze o vyzkoušené metodě se naše předpoklady ohledně žáků potvrdily. Z rozhovoru s žáky vyplynulo, že se v myšlenkách skutečně zabývali plány na prázdniny a doufali, že poslední týden ve škole nebudou muset nic dělat.

4.7.5.2 *Zhodnocení inovativnosti metody skupinového vyprávění*

Tato metoda je inovativní v tom, že prvním úkolem žáků je zakomponovat do úvodní věty název knihy, který si žák vylosoval. Metoda je inovativní také v tom, že spočívá ve skupinové práci a zapracování myšlenek spolužáků do vlastního příběhu.

4.7.5.3 *Význam inovativního přístupu*

a) Z hlediska žáků

Z hlediska žáků má tento přístup význam v tom, že žáci nepíší samostatně dlouhý příběh, ale do každého příběhu napíší pouze 2 věty, ze kterých by měl nakonec by vzniknout souvislý text. Žáci mohou být inspirováni myšlenkami svých spolužáků, čímž dochází k obohacení výsledného příběhu.

b) Z hlediska autora práce/výzkumníka

Z hlediska výzkumníka a vyučujícího je tato metoda přínosná v tom, že vidí, jak jsou žáci schopni spolupracovat a jak reagují na nápady svých spolužáků. Výuka slohové výchovy zde dostává zcela jiný rozměr, než na jaký jsou žáci i vyučující zvyklí. Jde o zapojení ostatních do vlastního příběhu, o aktivizaci krátkodobé i dlouhodobé paměti a o schopnost koordinace s ostatními.

4.7.5.4 Analýza žákovských prací

Formální stránka:

Splnění zadání

Pokud bychom za splněné zadání považovali text o dvaceti čtyřech větách a následný přepracovaný příběh, pak bychom museli konstatovat, že žádný ze žáků zadání nesplnil. Pokud bychom se spokojili s tím, že žáci do první věty příběhu zapracují název knihy, pak zadání splnilo pět ze šesti žáků.

Autor textu č.1 si vylosoval titul „Návrat z temnoty“. První věta jeho příběhu ovšem zněla: „Petr šel z temného sklepa.“ Zadání sice splněno nebylo, ale musíme ocenit autorovu práci s titulem, kdy modifikoval substantivum „temnota“ na adjektivum „temný“.

Autor textu č.2 pracoval s názvem knihy ještě kreativněji. Titul „Bratři lví srdce“ zapojil do věty takto „Bratři zabili lva a vzali si srdce.“

Autor textu č.3 použil titul knihy jako název svého příběhu. Autor s vylosovaným titulem pracuje kreativně. V titulu knihy „Zlatý kompas“ nahradil shodný přívlastek „zlatý“, neshodným přívlastkem „ze zlata“.

Autor textu č.4 si vylosoval titul „Vampiráti“. Se zapojením tohoto titulu neměl žák nejmenší problém. První věta jeho příběhu zněla: „Vampiráti měli lodě které se plavily rychle.“

Autor textu č.5 rovněž titul knihy použil ve svém příběhu bez větších obtíží. „Za měsíc květen jsem přečetla knížky, které se jmenovaly Standa a dům hrůzy.“

Pro autora textu č.6 první věta nepředstavovala problém. Úvodní věta jeho textu zněla následovně: „Malý princ byl tak malý, že nedosáhl pro sušenky na polici.“

Rozsah práce

Čtyři ze šesti textů čítají osm vět. Zbylé dva texty čítají pouze šest vět. Tuto skutečnost přisuzujeme možnosti, že některý z žáků poslal papír dalšímu spolužákovi, aniž by na něj cokoli připsal. U některých textů najdeme převahu vět jednoduchých, u jiných textů převažují spíše souvětí.

Gramatická stránka (interpunkce, pravopis)

Kvůli skutečnosti, že tyto texty vznikly skupinovou prací, nepovažujeme za vhodné analyzovat gramatickou stránku jednotlivých textů. V kapitole „celkové zhodnocení žákovských prací“ uvedeme pouze nejčastější chyby, které se v textech žáků objevily. Korekci jednotlivých textů bychom mohli provést před přepsáním skupinového vyprávění do výsledné podoby – upozornění pro autora, jakých chyb by se měl vyvarovat. Případně bychom mohli korekci textů provést až v jejich výsledné podobě. K této opatrnosti se uchylujeme kvůli skutečnosti, že jsou texty výsledkem skupinové práce a chceme se vyhnout možnosti, že by žák měl dojem, že je kritizován za chyby někoho jiného.

Obsahová stránka:

Smysluplnost

Všechny vybrané texty kromě textu č.2 můžeme označit jako smysluplné. Nesmyslná se nám v textu č.2 jeví návaznost vět: „K večeri ulovili Gandalfa. Gandalfovi se to nelíbilo tak jim dal holí a šel domů.“. V první řadě se nám jeví jako nesmyslné lovit k večeri Gandalfa. Ve druhé řadě se nám nejeví logické, že by ulovený Gandalf mohl odejít po svých. V úvahu ovšem musíme vzít skutečnost, že se jedná o mocného čaroděje.

Kreativita/originalita příběhu

Originalita vybraných příběhů je nesporná již díky tomu, že jsou všechny příběhy tvořeny několika žáky, a ne pouze žákem jedním.

Kreativní přístup žáci projevili v práci s titulem knihy. V tomto ohledu musíme ocenit zvláště žáky, kteří si vylosovali víceslovný název. Častá je záměna substantiva za adjektivum a naopak.

Celkové zhodnocení vybraných textů

Mezi nejčastější chyby v textech žáků patří špatné psaní písmen „s“ a „z“ a to nejen v předponách. Jako příklad můžeme uvést slova „příztav, ztrach, sklamáni“. Další běžnou chybou bylo špatné použití koncovek substantiv i adjektiv. Například „židlu. Častým problémem žákovských prací je také chybějící interpunkce.

Co se týče přijetí metody skupinového vyprávění žáky, doufali jsme v lepší výsledek. Uvědomujeme si ovšem, že načasování této metody nebylo nejvhodnější.

Na základě dostupných informací a rozhovoru se žáky vyšlo najevo, že právě načasování výrazným způsobem ovlivnilo soustředění a celkovou práci žáků.

Závěrečné vyhodnocení vybraných textů

Z analýzy vybraných prací vyplývá, že je potřeba, aby se vyučující žákům více věnoval. Je potřeba u žáků zlepšit jak gramatické, tak stylistické schopnosti. Dalším problémem většiny žáků je nečitelné písmo. Bylo by vhodné věnovat se žákům i v tomto ohledu. Rovněž musíme vyslovit myšlenku, že je potřeba, aby žáci více četli. Větší zájem o četbu považujeme za předpoklad kultivovaného písemného projevu.

4.8 Dotazníkové šetření

Po každé z realizovaných metod byl žákům rozdán dotazník, jehož účelem bylo zjistit, jestli žáky hodina bavila, jestli vnímali aktivity během hodiny jako prospěšné a v čem, jestli byli v hodině aktivní a v jakém ohledu svou aktivitu projevili, jestli žáci byli kreativní a jak se jejich aktivita projevila, zda si myslí, že se zlepšili v samostatné práci. V rámci první vyučovací jednotky obsahoval dotazník otázku, jaký postoj žáci zauímají ke slohové výchově. Dotazník, který žáci vyplňovali po poslední vyučovací jednotce měl za úkol zjistit, zda by žáci ocenili příští realizaci metod podobného typu. Čísla uvedená u jednotlivých odpovědí a metod odpovídají počtu žáků, kteří zvolili danou odpověď.

Otázky z dotazníku	Metoda 1	Metoda 2	Metoda 3	Metoda 4	Metoda 5
Dnešní hodina mě bavila:					
Hodně	4	9	5	5	10
Trochu	2	3	5	2	2
Vůbec	0	0	0	0	0
Byla pro vás dnešní aktivita prospěšná?					
Ano	3	5	3	4	6
Možná	3	7	7	3	6
Ne	0	0	0	0	0
V dnešní hodině jsem se snažil být aktivní					
Ano	6	12	7	5	11
Ne	0	0	3	2	1
V dnešní hodině jsem se snažil být kreativní					
Ano	6	12	8	5	12
Ne	0	0	2	2	0
V dnešní hodině jsem se zlepšil v samostatné práci					
Ano	6	7	6	7	8
Ne	0	5	4	0	4

Otevřené otázky	Nejčastější odpovědi
Tato aktivita mi prospěla v tom, že...	Projevila jsem svůj názor; Mohl jsem se rozvíjet v příbězích; V rozvoji fantazie; v rozvoji kreativity
Svou aktivitu jsem projevila/a tím, že jsem	Psal jsem příběh; pracoval jsem; mohla psát příběhy a osvobodila fantazii
Svou kreativitu jsem projevila/a	Příběhem; hodně jsem se zamyslela; psáním
Důvody proč by žáci chtěli zažít podobnou hodinu znovu	Nemuseli jsme se učit; bavilo mě to; bylo to zábavné a zajímavé; osvobodila jsem svoji práci
Důvody proč by žáci Podobnou hodinu zažít nechtěli	Protože ne

Úvodní dotazník		Výstupní dotazník	
Slohová výchova mě:		Podobné hodiny bych chtěl zažít vícekrát	
Baví	3	Ano	11
Trochu baví	9	Ne	1
Vůbec nebaví	1		

4.8.1 Závěry z dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplývá, že ačkoli většina žáků nepovažuje slohovou výchovu za zábavnou, výše popsané metody pro žáky zábavné byly. Toto zjištění považujeme za úspěch i přesto, že někteří žáci na těchto metodách ocenili hlavně to, že se nemuseli učit. Za úspěch považujeme skutečnost, že většina námi zvolených metod, dokázala žáky zaujmout i před koncem školního roku, kdy nejsou žáci zvyklí pracovat běžným způsobem.

Pro většinu žáků bylo těžké rozhodnout se, zda pro ně byla daná metoda prospěšná či nikoli. Proto zvolili metodu možná. Musíme ovšem říci, že na nedokončenou větu „Tato aktivita mi prospěla v tom, že...“ odpověděli téměř všichni žáci i přesto, že na předchozí otázku o prospěšnosti zvolili odpověď „možná“. Prospěšnost zvolených metod žáci pozorovali zvláště v možnosti projevit svůj názor, v rozvoji fantazie a kreativity a v možnosti rozvíjet se v příbězích. Skutečnost, že žáci sami uvedli, že jim výše popsané aktivity pomohly v rozvoji fantazie a kreativity, vnímáme jako úspěch, jelikož právě tyto aspekty měly zvolené metody rozvíjet. Jako další úspěch vnímáme skutečnost, že většina žáků uvedla, že se během uskutečněných výukových jednotek snažili být aktivní a kreativní. Větší část žáků rovněž během výukových jednotek zaznamenala zlepšení v samostatné práci. Za největší úspěch zvolených metod považujeme skutečnost, že jedenáct ze dvanácti dotazovaných žáků odpovědělo kladně na otázku „Podobné hodiny bych chtěl zažít víckrát.“

4.9 Závěry z výzkumného šetření

V rámci výzkumu jsme se snažili zjistit, zda mohou inovativní přístupy ve slohové výchově vést k rozvoji písemného projevu žáků 2. stupně základní školy. Zvolené metody byly zaměřeny především na rozvoj kreativity, fantazie a rozšíření pohledu žáků na slohové práce.

Pro náš výzkum jsme si stanovili tuto výzkumnou otázku:

„Budou zvolené metody pro žáky skutečně přínosné?“

Přínos zvolených metod vidíme v rozvoji fantazie, která byla v textech žáků patrná. Pro větší přínos zvolených metod by bylo nutné jejich častější zapojení do výuky. Rovněž by bylo třeba, aby žáci dokázali zkušenosti a dovednosti získané v rámci jedné vyučovací jednotky převést do vyučovací jednotky následující. O rozvoj této schopnosti by se měli snažit všichni vyučující.

Dále jsme si stanovili tyto dílčí výzkumné otázky:

Otázka č.1 „Budou žáci sami vnímat tyto metody jako přínosné, v jakém směru?“

Otázka č.2 „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“

Otázka č.3 „Přispějí vybrané inovativní metody k rozvoji fantazie a kreativity v příbězích žáků?“

Otázka č.4 „Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační účinek?“

Na otázku č.1 není snadné nalézt jednoznačnou odpověď. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci nemají jasnou představu o tom, zda jim zvolené metody něčím prospěly. Na druhou stranu v dotaznících žáci často uváděli, že pro ně zvolené metody byly přínosné v tom, že mohli projevit svůj názor, rozvinout svůj příběh, rozvinout kreativitu a fantazii.

Na otázku č.2 můžeme, díky výsledkům dotazníkového šetření, odpovědět ano. Téměř všichni žáci totiž v dotazníku uvedli, že by podobné metody ocenili ve výuce častěji.

Co se týká otázky č.3 pak sami žáci vnímali, že jim zvolené metody umožnili rozvinout kreativitu a fantazii. Ve zvolených textech je tato skutečnost jasně patrná.

V dotaznících žáci uváděli, že se v hodině snažili být aktivní. Z této skutečnosti vyvozujeme, že odpověď na otázku č.4 zní ano. Z pozorování vyučovacích jednotek rovněž vyplynulo, že většina metod žáky skutečně aktivizovala.

Jsme si vědomi toho, že pro větší validitu by náš výzkum musel být rozsáhlejší a že sledovaný vzorek nemá úplnou vypovídající hodnotu, ale přesto jsme přesvědčeni o tom, že tyto metody jsou budoucností výuky slohové výuky. O tom svědčí analýza žákovských prací i výsledky dotazníkového šetření.

Závěr

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

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

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

těchto metodách hodně hovoří, ale spektrum vyučujících, kteří je znají a využívají není příliš velké. Jako zápory u hodnocení využívání jsou vyjmenovávány například velká časová náročnost na přípravu, realizaci a vyhodnocení a nevhodnost uplatnění pro všechny typy předmětů.

V praktické části byla postavena výzkumná otázka: „Budou zvolené metody pro žáky skutečně přínosné?“ a dílčí výzkumné otázky: „Budou žáci sami vnímat tyto metody jako přínosné, v jakém směru?“, „Přispějí vybrané inovativní metody k rozvoji fantazie a kreativity v příbězích žáků?“, „Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“, „Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“ Autorka zvolila metodu kvalitativního výzkumu, který uskutečnila na 3. Základní škole ve Žďáru nad Sázavou. Výuka za pomoci inovativních metod proběhla v 7. ročníku, za účasti vyučujícího daného předmětu.

Na výzkumnou otázku „Budou zvolené metody pro žáky skutečně přínosné?“ jsme nenalezli jednoznačnou odpověď. V dotazníku většina žáků jako odpověď na tuto otázku zvolila možnost „možná“. Zároveň ale většina žáků napsala konkrétní oblast, ve které vnímali metodu jako přínosnou. Jednalo se o „rozvoj kreativity a fantazie, možnost projevit svůj názor, a rozvoj příběhu. Mohli bychom tedy říci, že zvolené metody pro žáky jistým způsobem přínosné jsou.

Co se dílčích výzkumných otázek týče, na otázku „Budou žáci sami vnímat tyto metody jako přínosné, v jakém směru?“ můžeme odpovědět, že žáci převážně vnímají tyto metody jako přínosné, převážně v rozvoji fantazie a kreativity, což bylo účelem zvolených metod.

Na otázku „Přispějí vybrané inovativní metody k rozvoji fantazie a kreativity v příbězích žáků?“ můžeme rovněž odpovědět ano. Z dotazníkového šetření vyplývá, že žáci sami vnímali, že jim zvolené aktivity pomohli rozvinout kreativitu a fantazii. Tuto skutečnost můžeme sledovat i ve vybraných žákovských pracích.

„Budou mít žáci o nové přístupy zájem?“ Odpověď na tuto otázku je problematičtější. Téměř všichni žáci v dotazníku uvedli, že by ocenili hodiny podobného typu ve výuce častěji. Problematické je ovšem jejich zdůvodnění. Žáky bychom mohli rozdělit na dvě poloviny. Jedné polovině přišly zvolené metody zábavné a zajímavé, druhá polovina žáků uvedla, že je hodina bavila, protože se nemuseli učit.

„Budou mít navržené metody očekávaný aktivizační charakter?“ Aktivizační charakter metod je na základě pozorování a dotazníkového šetření nesporný.

Pro větší validitu výzkumu bychom potřebovali větší množství dat. Nicméně jsme došli k názoru, že u zkoumaného vzorku je nutné zapojit metody rozvoje čtenářské gramotnosti a

metody rozvoje kritického myšlení. Je nezbytné u žáků probudit větší zájem o knihy a čtení, aby došlo k obohacení jejich slovní zásoby a zlepšení jejich vyjadřovacích schopností.

Došli jsme také k názoru, že je důležité u žáků rozvíjet používání dovedností získaných v jedné vyučovací jednotce ve vyučovací jednotce následující.

Seznam zdrojů:

Knižní zdroje:

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

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

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

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

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

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

GAIMAN, Neil. *Spáčka a vřeteno*. Ilustroval Chris RIDDELL, přeložil Viktor JANISŠ. V Praze: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-04099-8.

GAIMAN, Neil. *Kouř a zrcadla: smyšlenky a iluze*. Přeložil Ladislava VOJTKOVÁ, přeložil Petr CAHA, přeložil Richard PODANÝ. Frenštát p. R.: Polaris, 2003. ISBN 80-7332-035-5.

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

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

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

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

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

MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 8021015497.

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

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

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

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

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

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

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810.

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

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

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

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

ŠIMONÍK, O.: *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 8086633330.

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

Elektronické zdroje:

CLEAR, J.: Creativity: How to Unlock Your Hidden Creative Genius, [online], [cit. 20. 04.2020]. Dostupné z <https://jamesclear.com/creativity>

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

DAŇKOVÁ, Tereza. *Aplikace inovativních výukových metod ve výuce klinické propedeutiky*. 2017, 106 s. (127 613 znaků). Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra antropologie a zdravotní vědy. Vedoucí práce Zlatica Dorková.

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

HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. [cit. 05. 07. 2020] Dostupné z <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

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

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

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

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

VOHRADSKÝ J. a spol. *Výukové metody*. 2009. [online], [cit. 20. 04. 2020]. Dostupné z https://is.muni.cz/el/1441/jato2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1

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

Obrázek č. 2

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

Seznam příloh:

Příloha č.1 – Výchozí text k metodě č.1

Příloha č.2 – Výchozí text k metodě č.2

Příloha č.3 – Výchozí text k metodě č.3

Příloha č.4 – Výchozí text k metodě č.4

Příloha č.5 – Ukázka textu – Klíčová slova

Příloha č.6 – Ukázka myšlenkové mapy

Příloha č.7 – Ukázka textu – čtení s předvídáním

Příloha č.8 – Ukázka odpovědí na otázky – Black box

Příloha č.9 – Ukázka textu – po přečtení výchozího textu Neptejte se Jacka

Příloha č.10 – Ukázka výsledného textu – metoda Použij své smysly

Příloha č.11 – Ukázka textu – Skupinové vyprávění

Příloha č.12 – Dotazník

Příloha č.1

Holčička, která nemohla snít

Sarah Beth Durst

Sophie v životě ukradla jeden jediný sen.

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

Lahvička stála na nejvyšší polici, kde si jí všimla, když rodiče odešli (jeden šel nakoupit, druhý obsloužit zákazníka).

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

V jednu chvíli byla v dílně svých rodičů dole pod obchodem, a než by řekla švec, ležela v posteli pod peřinou s volánky růžovými jako cukrová vata. V tom ze skříně vylezla nejasná silueta. Bubák. Sophii se příjemně rozbušilo srdce. Aby strašidýlko nevyplašila, pomalu se vystrachala zpod peřiny. Chvilku vyčkávala. Koutkem oka si všimla, že má strašidýlko nejspíš několik chapadel. Jen co na něm spočinula pohledem, aby chapadla spočítala, okamžitě zaplulo pod postel. Lehla si na břicho, naklonila se přes okraj, postele a nadzvedla přehoz, který visel až k podlaze. „Ahoj. Já jsem Sophie,“ řekla. Odhalilo zub, tři řady zářivých ostrých žraločích tesáků a zavrčelo.

„Ššš, to nic. Mě se nemusíš bát. Nechceš sem ke mně?“ Příšerák vyskočil na postel. Měl černou srst, v níž tu a tam probleskla červená a modrá. Sahal jí asi po pás, ale kdyby natáhl chapadla, byl by nejspíš ještě větší. On si je však svinul pod sebe do chlupatých kotoučů. Zavrtal se jí hlavou pod ruku. Srst měl hebký než vatu a jemnější než hedvábí. Pohládila ho po hlavě a podrbala za ušima. Příšerák blaženě zamručel a zavřel oči. Lehla si vedle něj a pořád ho hladila. Začal chrápat a Sophie musela potlačit smích. Jeho chrápání jí připomínalo zvuk dětského vláčku. Za malou chvíli usnula i ona.

Probudil ji křik mámy s tátou.

Táta držel hasící přístroj a tryskou mířil přímo na ni.⁷⁶

⁷⁶ DURST, Sarah Beth. *Holčička, která nemohla snít*. Přeložil Alžběta FRANKOVÁ. V Praze: Fragment, 2016. ISBN 978-80-253-2907-8.

Příloha č.2

Spáčka a vřeteno

Neil Gaiman

Otázky před čtením:

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

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

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

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

„Co se děje?“ zeptal se nejmenší trpaslík.

„Spánek!“ ozval se opilec u okna.

„Epidemie!“ řekla hezky oblečená žena.

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

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

„Vypukla v hlavním městě epidemie?“

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

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

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

„To čarodějnice!“ odpověděl opilec.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Víla,“ ozval se tlust'och.

„Kouzelnice,“ opravila ho číšnice.

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

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

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

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

„Jen se jděte podívat,“ odvětil opilec.

Šli se tedy podívat.⁷⁷

⁷⁷ GAIMAN, Neil. *Spáčka a vřeteno*. Ilustroval Chris RIDDELL, přeložil Viktor JANIŠ. V Praze: Albatros, 2015.

Příloha č.3

Nepetejte se Jacka

Neil Gaiman

O čem by příběh mohl být? Kdo je Jack? Jak vypadá? Co dělá? Proč se ho nemáme ptát?

1.

Nikdo nevěděl, odkud ta hračka pochází, kterému z prarodičů nebo vzdálených tet patřivala, než se dostala do dětského pokoje v podkroví.

Byla to krabice. Vyřezávaná krabice natřená zlatou a červenou barvou. Byla moc hezká a aspoň podle toho, co tvrdili dospělí, dost cenná – možná dokonce starožitná. Petlice bohužel zrezivěla a nedalo se jí pohnout, a taky scházel klíč, takže byl Jack v krabici zavřený. I tak to byla pozoruhodná krabice, těžká a vyřezávaná a zlacená.

Děti si s ní nehrály. Odpočívala na dně staré dřevěné bedny s hračkami, která byla stejně velká a stejně stará jako pirátská truhlice s pokladem. Aspoň děti si to myslely. Jack v krabici v ní tedy ležel pod panenkami a vláčky, klauny a papírovými hvězdami a starými kouzelnickými proprietami, pod polámanými loutkami se zašmodrchanými provázky, maskárními kostýmy (tu cáry starých svatebních šatů, tam černý hedvábný klobouk zdeformovaný časem a věkem) a bižuterií, zlámanými obručemi a dřevěnými koníky. Pod tím vším byla Jackova krabice.

Děti si s ní nehrály. Když byly v dětském pokoji samy, povídaly si o ní, ale jen šeptem. Za šedivých dnů, když domem kvílel vítr a déšť bušil do břidlicových tašek střechy a crčel z okapů, vyprávěli jeden druhému o Jackovi příběhy, třebaže ho nikdy neviděli.

2.

Jeden tvrdil, že je Jack je zlý čaroděj, kterého do krabice uvěznili z trestu za činy tak hrůzné, že je nelze popsat, jiný (jsem si jistý, že to byla jedna z holčiček) si myslel, že Jackova krabice je Pandořina skříňka a jeho tam dali, aby hlídal a zajistil, že se ty špatné věci uvnitř nikdy nedostanou ven. Pokud se tomu mohli vyhnout, raději se krabice ani nedotýkali.

Jenom, když si někdo z dospělých čas od času vzpomněl, že už dávno neviděl toho krásného Jacka -v- krabici, a našel ji tam dole a postavil ji na čestné místo na krbové římse, sebraly děti odvalu a po čase ji zase nepozorovaně schovaly na dno bedny s hračkami.



...

3. Ostatní děti, které bývaly holčičkami a nyní jsou ženami, se jedna po druhé odmítly vrátit do domu, v němž vyrůstaly. Nechaly zatlouct okna prkny a dveře pozamykaly velkými železnými klíči a navštěvovaly dům stejně často jako hrob svého staršího bratra nebo to nešťastné cosi, co bývalo jejich mladším bratrem. Jinými slovy – nikdy.

Uplynula léta a z holčiček byly stařeny a ve starém dětském pokoji v podkroví se usadili netopýři a sovy a mezi hračkami si udělaly hnízda krysy. Tito obyvatelé se bez zájmu dívali na vybledlé barvotisky na stěnách a trousili výkaly po zbytcích koberce.

A hluboko v krabici uvnitř bedny čeká a usmívá se Jack. Uchovává si svá tajemství. Čeká na děti. On může čekat věčně.

Domyslete část příběhu, která je označená otazníkem. Co se dětem stalo?

4. Děti si s Jackem-v-krabici nehrály. A když vyrostly a ze starého domu odešly, byl dětský pokoj v podkroví zamčený a skoro zapomenutý.

Skoro, ale ne úplně. Protože každé z dětí nezávisle na druhých, si vzpomínalo, jak úplně samo a bosé kráčelo v bledém měsíčním světle do podkroví. Bylo to skoro jako chůze náměsíčního, neslyšné našlapování bosých nožek na dřevo schodů, na prodřený koberec v pokoji. Každé z nich si vzpomínalo, jak otevírá truhlu s poklady, prohrabává panenky a šaty a vytahuje krabici.

A pak se dítě dotklo petlice a víčko se otevřelo, pomalu, jako když slunce zapadá, a začala hrát hudba a z krabičky vystoupil Jack. Ne s lupnutím a vyskočením: nebyl to žádný panák na péro. Rozvážně, vážně se vynořil z krabice a pokynul dítěti, aby přistoupilo blíž, ještě blíž a usmál se.

A tam, ve svitu měsíce, jim každému svěřil věci, které si oni nikdy zcela nezapamatovali, věci, které také nikdy úplně nezapomněli. Nejstarší hoch padl v první světové válce. Nejmladší po smrti rodičů dům zdědil, ale zase mu jej vzali, to když ho našli jedné noci ve sklepě s hadry a parafínem a zápalkami, jak se snaží dům zapálit. Odvezli ho do blázince a možná je tam dodnes.⁷⁸

⁷⁸ GAIMAN, Neil. *Kouř a zrcadla: smyšlenky a iluze*. Přeložil Ladislava VOJTKOVÁ, přeložil Petr CAHA, přeložil Richard PODANÝ. Frenštát p. R.: Polaris, 2003. ISBN 80-7332-035-5.

Neil Gaiman

Mikuláš byl...

starší než hřích a brada už mu nemohla víc zbělet. Chtěl už jen zemřít.

Trpasličí obyvatelé těch arktických jeskyní nemluvili jeho řečí, domlouvali se svým rodným štěbetavým jazykem a provozovali nepochopitelné rituály, tedy pokud zrovna nepracovali ve svých továrnách.

Jedenkrát za rok ho přinutili, třeba vzlykal a vzpíral se, aby se vydal do Nekonečné noci. Během toho putování musel postát u postýlky jednoho každého dítěte na světě a nechat mu na nočním stolku jeden z neviditelných dárků od trpaslíků. Děti spaly, zamrzlé do času.

Mikuláš záviděl Prometheovi i Lokimu, Sisyfovi a Jidáši. Ten jeho trest byl tvrdší.

Hou.

Hou.

Hou.⁷⁹

⁷⁹ GAIMAN, Neil. *Kouř a zrcadla: smyšlenky a iluze*. Přeložil Ladislava VOJTKOVÁ, přeložil Petr CAHA, přeložil Richard PODANÝ. Frenštát p. R.: Polaris, 2003. ISBN 80-7332-035-5.

Příloha č.5

Ukázka textu – Klíčová slova

Zloděj ukradl cukrovou vodu protože měl hlad
ale náhle zjistil že sňi žabí žuje byt a nemá
peníze na vrbavení tak ukradne skříň a položí
do dodávky a je spokojen ale pak zkontroluje
postel a řekne si že někdo ukradne postel než
skříň v tu chvíli se otočil na posteli
zhodil lakvicku s vodou a on se probudil ze
* SNU.

Příloha č. 6

Ukázka myšlenkové mapy



Příloha č. 7

Ukázka textu – čtení s předvídáním

Spácha o víčelenu

O dvorce klavírní spí na víčelenu

- spácha spáchal epidemii
- polskému
- polsko vodou



Troptalici měl do klavírní a polskému celou klavírní, ovšem starou paní. Volala na ně, ale nechodí do klavírní, i když má klavírní. Troptalici se oděsí, ale nic se nestane. ~~Šlo dále, ovšem klavírní polskému klavírní. Ovšem klavírní klavírní a polskému klavírní. Šlo dále, ovšem klavírní polskému klavírní. Šlo dále, ovšem klavírní polskému klavírní.~~

Šlo dále, ovšem klavírní polskému klavírní. Troptalici se do klavírní a v klavírní polskému klavírní klavírní, i když klavírní polskému klavírní. Klavírní polskému klavírní klavírní, i když klavírní polskému klavírní. Klavírní polskému klavírní klavírní, i když klavírní polskému klavírní. Klavírní polskému klavírní klavírní, i když klavírní polskému klavírní.

Příloha č.8

Ukázka odpovědí na otázky– Black box

TA JE MŮJ VÍ JACKA OVRAŽDĚ MILOVANÉHO ČLENA RODINY
MLADÝ KLUK KTERÝ JE JEDINÝ CO ^{BY} ~~BY~~ OTEČ SMRTI, VŽDYCKY VY-
DĚJENÝ
PROTOŽE JACK BY SE ZHRoutil A PADL DO SMUTKU A LÍTOSTI
SVE RODINY, NECHCE ABY O TOM NĚKDO VĚDĚL

Příloha č.9

Ukázka textu – po přečtení výchozího textu Neptejte se Jacka

V KRABICI, SAMA, BEZ NIKDO JENOM NĚJAKÝ STARÝ HROSNÝ HRAČKY
KTERÉ NEMAJÍ ŽIVOT, SMUTNÁ, BEZ NADĚJE, TAKHLE JSEM SE CÍTLA
CELOU TU DOBU V ME DŘEVĚNÉ KRABICI. JAKO BYCH BYLA ZAPOME-
NUTÁ, NEZAJÍMAVÁ, NEMILOVANA, MĚLA JSEM TOUHU NĚKoho VIDĚT,
~~XX~~ KOKOLIV, SKÝL SI PŮŽU POVIDAŤ, ALE NIC, STÁLE NIC. STRATILA
JSEM NADĚJI O VŠEM. SLYŠÍM OTEVÍRÁNÍ ZÁMKU. ŽEBY? ŘÍKALA
JSEM SI POTIČU. NĚKDO^{ME} KONEČNE MAŠEL, NĚKDO SE O MĚ ZAJÍMA.
ZAČNU MLUVIT, ALE ON SE LEKL, UTEKL A JEDINÉ CO VIDIM JE PĚKLO,
DHEŇAZRADU.

Příloha č. 10

Ukázka výsledného textu – metoda Použij své smysly

MIKULÁŠ BYL NÍZKY, TLUSTÝ A NOSIL
HEBVABNĚ OBLEČENÍ KTERÉ SM RDELOU POTEM
A VYDÁVALO MNOU KÁKŮ. MIKULÁŠ NEDYLOBLÍBEN
A NECHĚL DÁT MIKULU DÁRKY.
SÍM TÍM PÁDEM BIL MIKULÁŠ ODSOUZEN
K ROZDÁVÁNÍ DÁRKŮ ~~HO~~ COŽ HO
TRÁPLILO TÍM NĚŽ TO ŽE MEMŮŽE
NOSIT SVOJE RŮZOVÉ, TEPLÉ OBLEČENÍ A
MU SÍ NOSIT SLABĚ ČÍRVENÉ. MIKULÁŠ
BY SI PŘÁL ABY OD NĚ KŮ HO POSTAL
DÁREK RŮZOVÉ SÁNE A RŮŽOVÉ OBLEČENÍ,
RŮŽOVÉ HO SOBA A ABY ŘIKAL MÍSTO
DIVNĚHO HUČENÍ RŮČŮŮ ZOVÁÁÁÁ.

Příloha č.11

Ukázka textu – skupinové vyprávění

Vám piráti měli lodi které se plavily rychle. Když Vám piráti podhali cizí lodi tak je unicily dělem kterij měli na lodi Na jedné z lodí, které piráti potopili byl kompas celý se sloha. Ten kompas byl prohledý nejhorší přístroj Krakerem. Jednou se piráti pohádali a z jeden : pirát strčil loha do druhého do vody. Když pod vodou zahlédl kompas ale světlo bylo pozdě pulou ho Krakerem nabíl. Od té doby p resty kompas skryl se blubně asi. Spáčená a mada'm prošem.

Příloha č.12

Dotazník

Vážení žáci,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studijního oboru Učitelství českého jazyka a literatury a Učitelství hudební výchovy na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Ta se zabývá inovativními přístupy k rozvoji písemného projevu. Dotazník je anonymní, je složen z 8 otázek a 4 podotázek. Výsledky budou zpracovány pouze mou osobou. Vyjádřete tedy prosím bez obav svůj osobní názor na tyto aktivity. Odpovědi křížkujte do příslušných rámečků:

1. Jsem žákem/žákyní:

- 6. ročníku
- 7. ročníku
- 8. ročníku
- 9. ročníku

2. Hodiny slohové výchovy mě:

- Baví
- Trochu baví
- Vůbec nebaví

3. Dnešní hodina mě bavila:

- Hodně
- Trochu
- Vůbec

4. Byla pro vás dnešní aktivita prospěšná?

- Ano
- Možná
- Ne

4.a Tato aktivita mi prospěl/a v tom, že . . . (doplňte, např. mohl/a jsem projevit svůj názor, vidím teď věci i z jiného úhlu pohledu apod.)

5. V dnešní hodině jsem se snažil být aktivní.

Ano

Ne

5.a Svou aktivitu jsem projevil/a tím, že jsem . . . (doplňte)

6. V dnešní hodině jsem se snažil být kreativní. *

Ano

Ne

6.a Svou kreativitu jsem projevil/a... (doplňte)

* Kreativita je schopnost přijít s jiným řešením, vymyslet něco nového a originálního.

7. V dnešní hodině jsem se zlepšil v samostatné práci.

Ano

Ne

8.Podobnou hodinu bych chtěl/a zažít víckrát.

Ano

Ne

8.a Napište důvody, proč ano a proč ne.

Děkuji za spolupráci,
Bc. Eva Valášková