JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Kreativní vyučování jako prostředek rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ

Diplomová práce

České Budějovice 2010

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Daniel Bína, Ph.D.

Vypracovala:
Martina Holá

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených pramenů.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice dne 20.dubna 2010

……..

Poděkování

Za odbornou pomoc při zpracování diplomové práce a za cenné připomínky děkuji Mgr. Danielu Bínovi, Ph.D.

Anotace

Kreativní vyučování jako prostředek rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ

Cílem diplomové práce je předložit soubor vypracovaných scénářů vyučovacích hodin literatury, z nichž některé jsou prověřené v praxi.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V praktické části se diplomová práce věnuje vymezení klíčových pojmů: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a klíčové kompetence. Dále mapuje, které výukové metody jsou vhodné a efektivní pro práci v hodinách literatury.

Praktická část předkládá scénáře vyučovacích hodin, každý scénář obsahuje text a sadu otázek a úkolů pro další práci s textem. Úkoly mají stimulovat aktivitu žáků a podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti. Tato část práce je zároveň praktický výstup, který je použitelný v pedagogické praxi.

Annotation

Creative instruction as a resource of reader's literacy developing of elementary school pupils

The aim of this thesis is to present a set of prepared scenarios of literature lessons, some of which are proved in practise.

The thesis is divided into theoretical and practical parts. The practical part of the thesis deals with definitions of key concepts: literacy, functional literacy, reading literacy and key competencies. It also maps which teaching methods are suitable and efficient for work in literature classes.

The practical part shows lessons scenarios. Each of them contains a text and a set of questions and tasks for further work with the text. Tasks are supposed to stimulate the pupils´ activity and to encourage their development in literacy. At the same time, this part is also a practical approach that is applicable in teaching practice.

Obsah:

Úvod 7

Teoretická část 9

1. Základní pojmy 9

2. Rámcový vzdělávací program 14

3. Specifické poruchy učení 16

    3.1 Dyslektik ve třídě 19

4. Metody a formy práce 21

    4.1 Skupinové vyučování 24

        4.1.1 Počet žáků ve skupině 25

        4.1.2 Dělení žáků do skupin 26

    4.2 Diskuse 27

        4.2.1 Pravidla diskuse 28

        4.2.2 Jak lze diskutovat 29

        4.2.3 Otázky 31

    4.3 Brainstorming 32

    4.4 Výuka podporovaná počítačem 34

    4.5 Metody inscenační 36

    4.6 Partnerská výuka 38

    4.7 Didaktické hry 39

    4.8 Projektová výuka 42

Praktická část 43

1. Úvodem 43

2. Výzkum čtenářské gramotnosti PISA 46

    2.1 Představení výzkumu PISA 48

    2.2 Výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti 50

3. Seznam textů 51

    3.1 Seznam textů pro šesté a sedmé ročníky ZŠ 51

    3.2 Seznam textů pro osmé a deváté ročníky ZŠ 51

4. Texty 52
4.1 Ukázka 1 53
4.2 Ukázka 2 58
Závěr 67
Literatura 69

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti a zejména toho, jak čtenářskou gramotnost můžeme jako učitelé rozvíjet. Cílem bylo vytvořit scénáře hodin literatury, které by přispěly k efektivnější práci v hodinách literární výchovy. Práce je proto určena především studentům učitelství nebo začínajícím učitelům, kteří potřebují získat inspiraci pro své pedagogické působení.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části se práce soustředí na vymezení klíčových pojmů, kterými jsou gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a klíčové kompetence. Pro teoretickou část byly zmapovány vyučovací metody, které můžeme využívat. Z nich však byly blíže popsány jen ty, které jsou nejvhodnější pro práci v hodinách literární výchovy. Jsou to metody, které poskytují prostor vlastní práci žáků, rozvíjí hlavně jejich fantazii, jejich sociální a komunikační schopnosti.

Praktická část představuje výzkum PISA organizace OECD. Jedná se o mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti provedený v roce 2000. Tento výzkum, kterého se zúčastnila i Česká republika, testoval čtrnáctileté žáky. Podle výsledků šetření patří ČR v oblasti čtenářské gramotnosti k zemím podprůměrným. Některé dílčí závěry tohoto výzkumu se staly podnětnými při přípravě scénářů vyučovacích hodin.

Hlavním cílem této práce je potom soubor scénářů vyučovacích hodin. Jedná se zároveň o ukázku metod a úkolů, které se mohou bez problému aplikovat na jiné texty. Východiskem každého scénáře je text, jedná se o texty beletristické či publicistické. U výběru beletristických textů bylo základním požadavkem, aby se jednalo o texty intencionální dětské literatury. Zároveň bylo důležité téma textu, aby svým obsahem bylo pro žáky vhodné a zajímavé. Texty publicistické byly vybírány s cílem, aby přinesly žákům poučné a zajímavé informace. Dále následují otázky, které zjišťují, jak žáci textu rozuměli, požaduje se hlavně vyhledávání informací. S otázkami se pojí i jednotlivé úkoly, které mají žáci plnit.

Vybrané texty jsou rozděleny do dvou kategorií, a sice podle stupně obtížnosti. První soubor textů a úkolů je určen žákům šestých a sedmých tříd základních škol. Druhý soubor je pak určen žákům tříd osmých a devátých.

Většinu materiálů předložených v této práci jsem měla možnost využít během své praxe na základních školách. Měla jsem tak možnost zjistit, jestli formulace otázek

a zadání úkolů byly pro žáky srozumitelné. Případné nedostatky tak byly tedy následně odstraněny. Jak se také ukázalo, bylo plnění některých úkolů pro žáky obtížné, nicméně i tak jsou tyto úlohy ponechány, aby si jistou úroveň obtížnosti testy zachovaly.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Základní pojmy

(Gramotnost; funkční gramotnost; čtenářská gramotnost; klíčové kompetence)

Gramotnost v původním významu označuje dovednost jedince číst a psát. Opačným případem je tedy neschopnost těchto úkonů, označovaná jako **negramotnost**. V ekonomicky vyspělých zemích se s negramotností prakticky nesetkáme. Problematice gramotnosti se věnuje Rabušicová ve své knize Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Upozorňuje na to, jak bylo obtížné vůbec najít nějakou definici gramotnosti. Jednu z prvních definic přineslo UNESCO v roce 1958: *Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*. (UNESCO, in Rabušicová, 2002:16)

Univerzální rozšíření gramotnosti souvisí se zavedením povinné školní docházky. Právě v důsledku toho, že se negramotnost většiny států světa netýká, začal být tento pojem chápán jinak, z širšího hlediska. Pozornost se zaměřovala v podstatě pouze na žáky a studenty různých škol, nikoliv na dospělou populaci. Když tak bylo v sedmdesátých letech v anglicky mluvících zemích učiněno, přišli výzkumníci se zajímavými zjištěními. Metelková Svobodová uvádí některé konkrétní případy z praktického života, se kterými si dospělí neuměli poradit. A sice nerozuměli návodům, jízdním řádům, měli problémy s vyplňováním dotazníků. (Metelková Svobodová, 2008) Umíme si samozřejmě představit i další situace – např. musí být obtížné chápat některé smlouvy, některé formulace ve vyhláškách, zákonech apod. Číst a psát však tito lidé uměli, byli tedy gramotní.

S původním pojetím termínu gramotnost si dnes tedy už nevystačíme. Může za to zřejmě rozvoj různých technologií. Podle obsahu potom můžeme rozlišit různé druhy gramotnosti – čtenářskou, matematickou, počítačovou apod.

Dostáváme se k dalšímu termínu, kterým je **funkční negramotnost**. Tento termín vzniká z potřeby odlišit lidi negramotné (ty, kteří neumí číst ani psát) od těch, kteří sice číst a psát umí, ale neumí tyto dovednosti (hlavně čtení) efektivně využívat v běžném životě. S pojmem samozřejmě souvisí i pojem **funkční gramotnost**. Výše jsme uvedli definici gramotnosti podle organizace UNESCO z roku 1958. Stejná organizace přichází po dvaceti letech – v roce 1978 – s novou definicí tohoto pojmu. V této upravené definici se nově zmiňuje i dovednost počítání, tedy nejen čtení a psaní. Navíc se v této nové definici objevuje právě pojem funkčnosti, o kterém bude řeč i dále. Celá definice potom zní takto: *Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*. (UNESCO, in Rabušicová, 2002:18) V českém prostředí se s pojmem funkční gramotnost setkáváme až na počátku devadesátých let. Podle Průchy[1] to souvisí s propagandou minulého režimu, který byl přesvědčen (a přesvědčoval i ostatní) o tom, že negramotnost u nás neexistuje. Její výskyt byl spojován jen s rozvojovými zeměmi.

Pojetí funkční gramotnosti a prosté gramotnosti se v jistých směrech liší. Rabušicová uvádí několik charakteristik funkční gramotnosti, mezi které patří to, že se o ní mluví jen v souvislosti s populací starší patnácti let. Funkční gramotností dále rozumíme dovednosti složitější než jen samotné čtení a psaní. Stejně tak bychom neměli zapomínat, že funkční gramotnost je závislá na kulturním prostředí. Kulturní prostředí se však mohou velmi lišit, mohou tak mít i různé nároky na jednotlivce v daném prostředí žijící. (Rabušicová, 2002)

Autorka také odděluje funkční gramotnost od **školní gramotnosti**. Je toho názoru, že vychodit úspěšně základní školu ještě nezaručuje, že je člověk funkčně gramotný – tzn. že člověk zvládá „nástrahy“ běžného života. Toto její rozlišení má hlavně úkol postihnout prostředí, ve kterém člověk své dovednosti uplatňuje. Zatímco žáci své dovednosti aplikují převážně ve škole, dospělí je pak využívají v praktickém životě. (Rabušicová, 2002)

[1] Informace viz Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: MU, s. 24-25.

Wildová rozlišuje funkční a **základní gramotnost**. Základní gramotnost znamená *osvojení si základů dovedností čtení a psaní*, funkční gramotnost je pak jejich praktické *využití pro práci s informací a různé způsoby komunikace*. (Wildová, 2005:10) Shoduje se s Rabušicovou v názoru, že o funkční gramotnosti mluvíme v souvislosti s osobami, které již ukončily povinnou školní docházku.

Stejná autorka dále hovoří o tzv. **pregramotnosti**, která probíhá *od prvního roku života do systematické školní výuky čtení a psaní.* (Wildová, 2005:10)

Dostáváme se konečně k dalšímu termínu, a tím je **čtenářská gramotnost**, který je však definován různě. Stejně jako se měnilo a mění pojetí gramotnosti, mění se i pojetí čtenářské gramotnosti, v závislosti na potřebách společnosti. Wildová např. cituje definici čtenářské gramotnosti autorů Průchy, Waltrové a Mareše, kteří čtenářskou gramotnost chápou jako *komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku, …). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod*. (Průcha, Walterová, Mareš, in Wildová, 2005:11-12)

Výzkumy čtenářské gramotnosti byly v České republice prováděny od devadesátých let. Prozatím nejvýznamnějšími byly dva mezinárodní výzkumy – výzkum PIRLS[2] a výzkum PISA[3]. První z nich definuje čtenářskou gramotnost jako *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu*. (Metelková Svobodová, 2008:10)

Druhý z výzkumů, výzkum PISA, má odlišnou definici, vidí čtenářskou gramotnost jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*. (Straková, 2002:10)

Předpokladem vybudování čtenářské gramotnosti není jen zvládnutí dovednosti číst (jinými slovy zvládnout techniku čtení), ale i schopnost pracovat s textem,

[2] Progress in International Reading Literacy Study, více o výzkumu viz kapitola Výzkum čtenářské gramotnosti PISA (kapitola 2.).
[3] Programme for International Student Assessment, podrobnosti viz samostatná kapitola Představení výzkumu PISA (2.1)

vyhledávat si v něm informace, které člověk může dále využít. Právě těmto dovednostem by měla škola žáky naučit. Nejedná se primárně o úkol českého jazyka, i když v jistém směru bude mít tento předmět dominantní postavení. Je však pravda, že práce s textem se nepředpokládá pouze pro předmět český jazyk, ale i pro všechny ostatní předměty. Proto dobrá úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje i úspěšnost v jiných předmětech. O problematice už informuje i tisk. Na problémy, které mají žáci s matematikou, protože obtížně hledají informace v textech, upozornil Tomáš Kassal ve svém článku Školáci málo čtou, proto neumějí matematiku. (MF DNES, 11.12.2008) Rozhovor Tomáše Kassala s ředitelkou ZŠ T.G.Masaryka v Podbořanech Dagmar Rathovou přinesl následující zjištění – žáci mají problémy s řešením slovních úloh, protože si ze zadání neumí vybrat ty údaje, které potřebují k řešení úlohy.

Dalším důležitým termínem, na který se blíže podíváme, jsou **klíčové kompetence**. Stejně jako u předchozích termínů narážíme i zde na problém, že jednotnou a univerzálně platnou definici kompetencí nenajdeme. Odborníci se ale shodují na tom, že pokud chceme mluvit o klíčové kompetenci, mělo by se jednat o dovednost či schopnost, která je prospěšná jednotlivci i společnosti. Výběr konkrétních klíčových kompetencí se řídil požadavkem, aby kompetence byly prospěšné celé populaci bez jakýchkoli rozdílů (pohlaví, etnikum apod.). Dále se musí respektovat kulturní zvláštnosti daného společenství.

Klíčové kompetence jsou potom rozděleny na průřezové – patří sem čtenářská a matematická gramotnost. Čtenářská gramotnost – tedy jako jedna z klíčových kompetencí – je pak chápána jako nezbytná pro osvojování dalších jiných kompetencí. Druhou skupinu kompetencí tvoří kompetence, které se nevztahují ke konkrétnímu předmětu, sem bychom řadili jakési všeobecné dovednosti (osobní, interpersonální kompetence, zvládnutí základů IT či přírodních věd). (Eurydice, 2002)[4]

[4] Dostupné z: http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/blog/Neformalni_vzdelavani/Klicove_kompetence.pdf [cit. 26.12.2009]

Klíčové kompetence vymezuje kurikulární dokument Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) tedy mluví o klíčových kompetencích jako o souhrnu *vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*. (RVP ZV, 2007:14) O tom, které konkrétní kompetence RVP zmiňuje, budeme mluvit v následující kapitole.

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a čtenářská gramotnost

Bude pro nás důležité, jak je problematika čtenářské gramotnosti a potažmo i výuka českého jazyka a literatury, zabudována v RVP ZV. Rámcový vzdělávací program jako dokument na státní úrovni vymezuje *závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání*. (RVP ZV, 2007:9)

Další úroveň programu reprezentují školní vzdělávací programy (ŠVP), které vytvářejí jednotlivé školy samy, a jimiž se řídí při výuce svých žáků. Nutno dodat, že podle vlastních programů začaly školy povinně vyučovat ve školním roce 2007/2008, a sice první a šesté ročníky.

RVP kromě jiného vymezuje klíčové kompetence (jejichž definici najdeme v první kapitole), kterými by žáci měli být po absolvování základní školy vybaveni. Samozřejmě nepočítá s definitivní úrovní klíčových kompetencí, předpokládá se však, že žáci získají základ pro život i další rozvoj klíčových kompetencí. Je zřejmé, že spolu jednotlivé kompetence souvisí a je těžké je od sebe nějak jednoznačně oddělit. Zbývá se tedy podívat, které klíčové kompetence mají školy podle RVZ ZV u svých žáků rozvíjet. Jedná se o:

- *Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence občanské*
- *Kompetence pracovní* (RVP ZV, 2007:14)

Výběr těchto klíčových kompetencí byl podmíněn společenskými hodnotami a přesvědčením, že právě tyto kompetence napomáhají člověku k jeho spokojenému životu. (RVP ZV, 2007)

Výše už bylo řečeno, že se jednotlivé kompetence od sebe velmi těžko oddělují, nás nicméně budou nejvíce zajímat kompetence komunikativní. Jejich rozvoji by se měly nejvíce věnovat hodiny českého jazyka. Podle RVP ZV by žáci na konci školní docházky měli umět vyjádřit svůj názor – a to jak ústně, tak písemně. Měli by umět vést

dialog, zapojit se do diskuse. Žáci by se měli naučit chápat různé druhy textu, stejně jako by měli rozumět obrazovému materiálu a měli by umět tyto dovednosti využít pro svůj rozvoj. Dále se od žáků požaduje, aby využívali – či uměli využívat – informační technologie a komunikační prostředky. A dále by měli žáci umět komunikovat s ostatními lidmi nejen v osobním, ale i v pracovním životě. (RVP ZV, 2007)

Řekli jsme, že povaha klíčových kompetencí je nadpředmětová. Měly by se tedy rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech. Slovy Rámcového vzdělávacího programu rozvíjí klíčové kompetence vzdělávací oblasti – do nich je totiž rozdělen obsah veškerého učiva. Vzdělávacích oblastí je celkem devět, jedná se o následující:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)* (RVP ZV, 2007:18)

Nás bude blíže zajímat vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, kterou tvůrci RVP chápou jako oblast se stěžejním postavením. Dovednosti, které žáci získají v hodinách českého jazyka, jim slouží k získávání poznatků v jiných předmětech. Především pak ale dobrá úroveň komunikačních dovedností patří k výbavě kulturního člověka.

RVP ZV zdůrazňuje tedy nejen výjimečné postavení českého jazyka, ale i komplexnost tohoto předmětu. Tím se rozumí provázanost jeho tří složek – mluvnice, literatury a slohu. Předmět je rozdělen na tyto složky z důvodu přehlednosti. Myslím si, že takové pojetí češtiny je správné a že by se všechny tři složky měly v hodinách prolínat. Někteří žáci se zřejmě naučili vnímat literaturu, sloh a mluvnici izolovaně. Jako by poznatky z mluvnice nepatřily do slohu apod. Jediné, co jim potom jednotlivé složky předmětu propojí, je výsledná známka na vysvědčení. Na vině ale budou učitelé, tedy alespoň ti, kteří nejsou schopni sloh, mluvnici a literaturu propojit.

3. Specifické poruchy učení (SPU); dyslexie; dysortografie

Zabývá-li se tato práce tématem čtenářské gramotnosti, její úrovní, tím, jak můžeme se žáky pracovat, aby pro ně byly hodiny češtiny stravitelnější apod., měli bychom si vzpomenout na ty, kteří mají se čtením problémy, pro které čtení nikdy nebude představovat radost. Máme na mysli děti se specifickými poruchami učení. Věnujeme-li se pak hlavně hodinám českého jazyka, bude nás nejvíce zajímat dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Je dobré si uvědomit, že pro žáky trpícími těmito poruchami hodiny českého jazyka nebudou ty příjemné a jejich výkonnost budou právě dále popsané poruchy podmiňovat.

Tématu se věnujeme i z toho důvodu, že ne na všech školách je běžné mít dyslektické třídy, ve kterých jsou žáci vyučováni dle speciálního programu pro ně připraveného. Zřejmě běžnější je situace, kdy je žák s dyslexií integrován do běžné třídy. Zmiňujeme se o této problematice i proto, že dyslexie u žáků není jevem nijak řídkým a každý učitel se s takovým žákem dříve či později setká. Učitel se v takové situaci věnuje žákovi individuálně, respektuje omezení žáka. Individuální plán vychází z informací, které učiteli dodá pedagogicko-psychologická poradna či speciálně-pedagogické centrum.

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje souhrnně všechny specifické poruchy učení jako je výše zmíněná dyslexie, dále např. dyskalkulie, dysortografie. Všechny tyto poruchy mají společné to, že pro lidi jimi trpící je těžké učit se dovednostem jako je čtení, psaní, počítání. Poruchy způsobuje dysfunkce centrální nervové soustavy. SPU můžeme diagnostikovat i u lidí s mentální retardací či u lidí sociálně znevýhodněných, nicméně SPU tu potom nejsou následkem takového stavu. (Matějček, 1993)

Pojem specifický znamená, že porucha se vztahuje jen na konkrétní dovednost, v ostatních dovednostech, kterých se porucha netýká, může být člověk nadprůměrný. Opakem jsou nespecifické poruchy učení, které jsou globální. Pro děti jimi postižené jsou zřizovány zvláštní školy.

Blíže se ještě musíme podívat na jeden pojem, a sice na pojem lehlé mozkové dysfunkce (LMD), jde o odchylku funkce centrální nervové soustavy. U dětí trpících LMD se mohou projevit některé SPU, pak vznikají na podkladě LMD. U některých dětí trpících LMD se však žádné poruchy učení projevit nemusí, čili školního prospěchu se

až tak dalece nedotýkají. LMD se často projevují změněnou aktivitou – a sice ve smyslu hypoaktivity, nebo hyperaktivity, která je častější. Dítě pak má zvýšenou potřebu pohybu, špatně se soustředí, neudrží pozornost.

Nyní se podíváme na charakteristiky dyslexie, protože je ze specifických poruch ta, která se nejvýrazněji u žáků projevuje v předmětu český jazyk. Zmíníme se i o dysortografii, protože se tyto dvě poruchy často vyskytují současně. Matějček charakterizuje dyslexii jako *specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu*. (Matějček, 1995:25)

Příčinou dyslexie je drobné poškození mozku, ke kterému může dojít v době prenatální, perinatální i postnatální. Svou roli může sehrát dědičnost. Dyslexie však může vzniknout i na základě kombinace dvou výše zmíněných případů. U některých diagnostikovaných dyslektiků však příčina poruchy zůstává neobjasněna.

Co se týká diagnostiky dyslexie, hovoříme o ní pokud IQ dítěte je 90 a vyšší a ČQ (tzv. čtenářský kvocient) je 90 a nižší. Přičemž rozdíl hodnot je alespoň 20 bodů. Dalšími diagnostickými vodítky jsou ty skutečnosti, že dítě je ve čtení trvale podprůměrné, jsou vyloučeny smyslové vady. Dítě také zůstává rezistentní vůči běžným pedagogickým metodám. (Zelinková, 1994) Příslušné testy provádí pedagogicko-psychologická poradna.

V prostředí školy by měl učitel, který vnímá dítě jako problematické co se výuky týče, zaměřit pozornost na tyto jevy – zda dítě nečte pomalu, nevyužívá-li tzv. dvojí čtení (dítě čte slovo nejprve pro sebe potichu, teprve potom jej vysloví nahlas). Dále žák nerozumí tomu, co přečetl, dělá nesprávné oční pohyby, čili přeskakuje řádky, vrací se na začátek slov. Samozřejmě projevy konkrétního žáka se mohou lišit, některé vůbec nemusí mít – rozlišujeme totiž několik typů dyslexie, což ovšem není tématem naší práce, proto se typologií blíže nezabýváme. Sledujeme i projevy žáka při psaní. Zde je patrné zejména to, že dítě píše pomalu, špatně drží propisku, písmo je neúhledné až nečitelné. (Zelinková, 1994)

Dysgrafie je porucha psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte. To jen stěží napodobuje tvar písmen, zaměňuje písmena apod. Písmo je špatně čitelné, žáci často nejsou schopni psát na linky, škrtají a píší jen velmi pomalu. Velmi často se dysgrafie objevuje v kombinaci s dysortografií, což je porucha pravopisu. Dítě není schopno prakticky aplikovat pravopisná pravidla, ačkoliv teoreticky je zvládá. Mají např. problém odlišit zvukově podobné hlásky, tvrdé a měkké slabiky, nerozeznávají hranice slov.

3.1 Dyslektik ve třídě

Jaké konkrétní potíže dítě má a jaký je jejich stupeň určuje pedagogicko-psychologická poradna. Jejím doporučením se při výuce učitel řídí. Ne všechny metody, které pomáhají napravovat dyslexii, dysgrafii či dysortografii, mohou být tedy použitelné univerzálně, proto se jejich popisu nebudeme věnovat. Nepopisujeme je i z toho důvodu, že korekce dyslexie patří plně do kompetencí pedagogicko-psychologické poradny, stejně jako jejich diagnostika. Nicméně zmíníme některé zásady, které můžeme ve škole běžně užívat a které přinášejí úlevu těmto žákům.

- Dyslektik *není nucen číst nahlas před celou třídou a je možno upřednostnit například tiché čtení s porozuměním*. (Metelková Svobodová, 2008:93) Mezitím co ostatní čtou, může dyslektický žák dostat nějaký jiný úkol – např. v daném textu něco vyhledat apod.

  Je to úleva nejen pro žáka trpícího dyslexií, který nemusí veřejně bojovat s tím, že mu čtení nejde, což má jistě vliv na jeho psychiku. Úleva to ale může být i pro ostatní žáky ve třídě. Těm se často nelíbí, že musí poslouchat nesouvislý a pomalý projev, že nemohou respektovat vlastní tempo.
- Domácí úkoly se mohou od domácích úkolů ostatních žáků úplně lišit, nebo mohou být upraveny co do délky
- U slohových prací může učitel volit kratší verzi, při hodnocení se pak soustředí hlavně na obsah sdělení, tedy ne na jeho formu. Žáky s dyslexií při psaní slohů zohledňujeme hlavně časově
- Při procvičování pravopisu je vhodnější volit doplňovací cvičení (Metelková Svobodová, 2008)
- Dále by bylo dobré učitele, ale i rodiče a děti samotné upozornit na existenci tzv. audioknih. Jedná se o literární dílo namluvené na audionosič, kterými byly dříve gramofonové desky či kazety, dnes se jedná nejčastěji o CD, některé audioknihy existují i ve formátu mp3.

  Nabídka audioknih je dnes už poměrně pestrá a stále se rozšiřuje, což je dáno hlavně možnostmi internetu. Některé audioknihy je tak možné stáhnout, např. z těchto stránek:

- http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/ (projekt Českého rozhlasu Vem Boženu do metra)
- http://www.zvukoveknihy.cz/ (tradiční české pohádky)

Myslím si, že se jedná o vhodnou formu, jak dětem, které mají problémy se čtením, zprostředkovat určité literární dílo. Navíc díla namlouvají profesionálové (většinou herci a herečky), takže se jedná i o estetický zážitek.

4. Metody a formy práce

V následující kapitole se lépe seznámíme s vyučovacími metodami, jejichž využití dále předpokládají jednotlivé modelové vyučovací hodiny. V práci neuvádíme charakteristiku všech vyučovacích metod, které byly v literatuře popsány (i když pro úplnost je uveden přehled vyučovacích metod), konečně to není ani cílem této práce. Vybírám z nich pouze ty metody, které lze vhodně použít v hodinách literatury. Jedná se o metody, které vyžadují větší aktivitu hlavně od žáků, které je tedy aktivizují, které ponechávají žákům prostor pro jejich tvořivost a fantazii. Zároveň většinu těchto metod práce jsem měla možnost vyzkoušet během své praxe na základních školách.

Vyučovací metodou rozumíme *způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům* (Skalková, 1999:166). O výběru metody v dané vyučovací jednotce tedy rozhoduje především její cíl, ale samozřejmě i povaha učiva. Jednotlivé metody se často ve vyučovacím procesu propojují a střídají, učitelé by neměli využívat jen jedné metody.

Jak podotýká Skalková, klasifikace vyučovacích metod není uzavřenou kapitolou. Různí autoři pojímají klasifikaci různě. Stejná autorka pak jako inspirativní vidí klasifikaci Maňáka, kterou uvádíme zde. Podle Maňáka můžeme metody rozdělit podle různých hledisek na:

1. *Klasické výukové metody*
    a. *Metody slovní*
        - *Vyprávění*
        - *Vysvětlování*
        - *Přednáška*
        - *Práce s textem*
        - *Rozhovor*
    b. *Metody názorně demonstrační*
        - *Předvádění a pozorování*
        - *Práce s obrazem*
        - *Instruktáž*

c. *Metody praktické*
    - *Napodobování*
    - *Manipulování, laborování a experimentování*
    - *Vytváření dovedností*
    - *Produkční metody*

2. *Aktivizující metody*
    a. *Metody diskusní*
    b. *Metody heuristické, řešení problémů*
    c. *Metody situační*
    d. *Metody inscenační*
    e. *Didaktické hry*

3. *Komplexní výukové metody*
    a. *Frontální výuka*
    b. *Skupinová a kooperativní výuka*
    c. *Partnerská výuka*
    d. *Individuální a individualizovaná výuka*
    e. *Kritické myšlení*
    f. *Brainstorming*
    g. *Projektová výuka*
    h. *Výuka dramatem*
    i. *Otevřené učení*
    j. *Učení v životních situacích*
    k. *Televizní výuka*
    l. *Výuka podporovaná počítačem*
    m. *Sugestopedie a superlearning*
    n. *Hypnopedie* (Maňák, Švec, 2003:49)

Druhým naším pojmem jsou **organizační formy** vyučování. Výuku vždy realizujeme v nějaké formě – rozlišujeme tyto:

1. Frontální vyučování
2. Skupinové a kooperativní vyučování
3. Individualizované a diferencované vyučování[5]
4. Systém forem, které se uplatňují při uskutečňování projektu
5. Domácí učební práce žáka (Skalková, 1999)

Stejně jako pro metody, platí i pro formy, že se mohou (a měly by) během hodiny prolínat a střídat.

[5] Povšimněme si, že jednotliví autoři vidí členění na formy a metody práce různě.

4.1 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování je jednou z forem práce ve vyučovacím procesu.[6] Jejím základem je rozdělení třídy do menších skupin a jejím smyslem je učit se prostřednictvím vzájemné spolupráce. Žáci si touto formou vyučování zdokonalují své sociální dovednosti. Tříbí si také své komunikační dovednosti, protože se s ostatními musí na něčem dohodnout. Dále rozvíjejí žáci i kognitivní schopnosti, protože musí druhým např. vysvětlovat svůj nápad, připomínku. Skupinová práce působí i na vytváření postojů a názorů žáků.

Zároveň můžeme mluvit o rozvíjení emoční podpory – za předpokladu, že se skupina pro danou práci nadchne a je motivována.

Práci ve skupině se žáci musí učit, musí k ní být vedeni. Nejde totiž o činnost, kterou by žáci zvládali automaticky. Pro úspěšnou skupinovou práci předpokládáme, že žáci umí představit ostatním svůj názor či nápad. Zároveň žáci musí umět dát prostor ostatním spolužákům a vyslechnout jejich názory a postřehy. (Kasíková, 1997)

Doporučuje se začínat se skupinovou prací u žáků od deseti až jedenácti let věku (názory se ale různí), žáci mladší nejsou na skupinovou práci dostatečně zralí. Brání jim především sociální nezralost, nedostatek potřeby s někým dalším spolupracovat. (Mechlová, Horák, 1986) Na druhém stupni základní školy je tedy možné skupinovou práci bez potíží využívat.

[6] Někteří autoři považují skupinové vyučování za metodu viz Pecina, P. (2008) *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: MU.
Též u Maňáka viz výše – klasifikace učebních metod.

4.1.1 Počet žáků ve skupině

Není také jednota v názoru, kolik žáků by mělo ve skupině pracovat, jestli by skupiny měly být spíše menší nebo spíše větší. Menší skupiny žáků mají své výhody i nevýhody a naopak. Obecně lze říci, že čím méně členů ve skupině je, tím menší je pravděpodobnost, že v ní budou někteří žáci pasivní. U větších skupin je také riziko, že se žáci budou hůře shodovat, jak daný úkol splnit. Stejně tak je možné, že někteří žáci se budou ve větší skupině stydět přednést svůj názor. Na druhé straně, mají-li skupiny více členů, znamená to, že je skupin celkově méně – učitel tak může práci jednotlivých skupin lépe kontrolovat.

4.1.2 Dělení žáků do skupin

Pokud používáme skupinovou práci, je další otázkou způsob, kterým budeme žáky do skupin rozdělovat. Skupiny mohou vzniknout libovolně podle rozhodnutí žáků. Tak vznikají skupiny přátelské, u kterých hrozí nebezpečí, že se u žáků nerozvíjí sociální dovednosti. Bude zřejmě užitečnější učit žáky pracovat i s lidmi, kteří jim nemusejí být sympatičtí, je to důležité pro úspěch v pracovním životě.

Protipólem spontánního seskupování a zároveň stejně ne příliš šťastný způsob dělení žáků do skupin je autoritativní seskupování, tedy dělení třídy na skupiny podle rozhodnutí učitele. Někteří autoři[7] nepovažují dělení do skupin na základě rozhodnutí učitele vhodné za předpokladu, že učitel nezná vztahy ve třídě. Pokud je tomu naopak, tento způsob obhajují: *Skupiny nelze tvořit bez znalostí interpersonálních (…) vztahů a bez respektování zdůvodněných (nebo i zřejmých) i akceptovatelných přání žáků. Určitou pomůckou nám může být i erudovaně užitý sociogram (…)* (Horák, 1991:31). Ostatní autoři[8] zmiňují obě možnosti dělení třídy – tedy promyšlené a sledující záměr vyučujícího a dělení náhodné, kterému dávají mnohdy přednost. Zabývají se pak i tím, jakým způsobem můžeme žáky do skupin dělit. V případě druhého způsobu dělení – tedy náhodně, losem – o rozdělení žáků rozhodne náhoda, a žáci tak těžko mohou k rozdělení něco namítat. Do takto rozdělených skupin už také učitel nemá právo zasahovat, i kdyby mu uspořádání skupin nepřišlo příliš vhodné.

Samozřejmě – potřebuje-li učitel z nějakého důvodu mít skupiny vyrovnané (podle prospěchu, tempa apod.), bude muset žáky rozdělit sám na základě znalosti třídy. Otázkou potom ovšem zůstává, do jaké míry se takové skupiny blíží např. pracovnímu kolektivu v reálném životě.

[7] Viz Mechlová,E., Horák,F. (1986) *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN. Horák,F. (1991) *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: UP.
[8] Petty (1996); Kasíková (1997) ; Badegruber (1994)

4.2 Diskuse

Metoda diskuse bývá řazena mezi metody slovní, a sice dialogické, zároveň se řadí mezi aktivizující didaktické metody, jejím úkolem by tedy mělo být povzbuzení žáků k aktivní účasti na vyučovacím procesu. Tato metoda se pro vyučování hodí tehdy, pokud učitel chce, aby se žáci učili vyjádřit svůj názor, aby se nebáli přednést názor před skupinou. Diskuse by měla také rozšířit poznání žáků, popř. utřídit jejich dosavadní poznatky. Zároveň se také žáci učí poslouchat, přijímat a posuzovat názory ostatních. Diskusi můžeme použít např. když chceme poznat názory žáků na nějaký konkrétní problém, na přečtený text apod. Je lepší diskutovat se žáky o takových věcech, které nevyžadují faktické znalosti. Diskuse je vhodnou metodou, pomocí které může učitel zjistit, jaké morální nebo sociální hodnoty žáci mají. Přínos diskuse spočívá i v tom, že se díky ní mohou žáci lépe poznat, což prospívá celému kolektivu. Chceme-li se žáky v hodině diskutovat o nějakém konkrétním tématu, bude jistě lepší, pokud žáci dostanou předem čas na to, aby se na diskusi připravili. Aby se nad tématem nejprve sami zamysleli, popř. aby si sami vyhledali nějaké informace. (Petty, 1996)

4.2.1 Pravidla diskuse

Předpokladem úspěšné diskuse je přátelské prostředí, ve kterém se žáci nebojí sdělit ostatním svůj názor. Důležitá jsou také pravidla diskuse. V první řadě musí mít diskuse téma, dále diskusi někdo vede – zpravidla to bývá učitel, ale vedením diskuse může být pověřen i některý z žáků – a v neposlední řadě se skupina musí chovat tak, aby k diskusi mohlo dojít. Vedoucí diskuse by tedy měl dbát na to, aby se v mluvení vystřídali všichni (nikoho ale do diskuse nenutíme), aby si žáci neskákali do řeči, aby nemluvili příliš dlouho.

Nikdo by také neměl druhého slovně napadat, ale samozřejmě reakce na názor jiného jsou žádoucí. Při diskusi je také velmi podstatné, aby na sebe všichni viděli, výhodné je tak sezení v kruhu. Je prospěšné, aby učitel seděl při diskusi tam, kde žáci. „Pomocníkem“ může také být nějaký předmět – mluví potom ten žák, který daný předmět drží v ruce. S pravidly diskuse musí být žáci seznámeni a musí chápat, proč požadujeme jejich dodržování.

4.2.2 Jak lze diskutovat

Diskusi může vést učitel s celou třídou, ale stejně tak je možné nechat žáky diskutovat ve skupinách. V prostředí základní školy bychom ale takovou možnost měli pečlivě zvážit. Žáci se totiž ocitají bez dozoru a hovor se může od probíraného tématu velmi rychle odklonit. Žáci se pak nedopracují k užitečným zjištěním, taková diskuse ztrácí svůj smysl.

Můžeme mluvit o diskusi s otevřeným koncem, která se hodí např. právě k hovoru o nějakém literárním textu, každý z žáků bude mít své dojmy a postřehy. Učitel se v takovém případě soustředí více na to, co mu žáci sdělují a nesleduje konkrétní cíl. Na druhé straně ale můžeme mít diskusi, která směřuje k nějakému cíly, učitel chce pomocí diskuse žákům něco sdělit. V takovém případě je vhodné, aby učitel upozorňoval na závěry, které z diskuse plynou. Je potom také nápomocné tato zjištění poznamenávat třeba na tabuli, aby je žáci nezapomínali. (Petty, 1996)

Pravidla pro vedoucího diskuse shrnul ve své knize Otevřené učení Bernd Badegruber, pravidla jsou pro žáky srozumitelná a mohou je tak – v roli vedoucího diskuse – snadno dodržovat. Pravidla zní následovně:

- *Věnovat pozornost pořadí žáků přihlášených do diskuse*
- *Udělovat slovo*
- *Věnovat pozornost poznámkám i názorům*
- *Zabraňovat odbočení od tématu*
- *Nedovolit vyrušování*
- *Včas oznámit ukončení diskuse*
- *Ukončit diskusi*
- *Udělat na konci shrnutí diskuse* (Badegruber, 1994:35)

Od diskuse je třeba odlišit **debatu**. Ta probíhá v soutěživé atmosféře, účastníci debaty jsou konkurenti. Jak už jsme ale uvedli výše, diskuse by měla probíhat v atmosféře, která je přátelská a jednotliví mluvčí by se neměli napadat, hanit své názory apod.

4.2.3 Otázky

Kladení otázek je důležitou součástí diskuse. Otázky rozlišujeme **zjišťovací**, které vyžadují odpověď ano/ne, a **doplňovací**, u kterých očekáváme podrobnější odpověď, doplnění informace. Doplňovací otázky jsou tedy otevřené a pro diskusi jsou mnohem vhodnější.

Otázkou by také diskuse měla začít – samozřejmě po seznámení s tématem, nebo po sdělení základních fakt k tématu. Diskuse se rozproudí snáze, bude-li první otázka kontroverzní, nebo bude-li učitel vyžadovat, aby na otázku odpověděli všichni. (Petty, 1996)

4.3 Brainstorming

Brainstorming je metoda, která slouží k tomu, aby žáci předkládali své nápady k tématu, určitému pojmu, k řešení problému apod. Žáky musíme předem seznámit s pravidly této metody, ta jsou následující:

- Přijímáme všechny návrhy, i když se mohou zdát bizardní.
- Návrhy nehodnotíme – to je užitečné hlavně z toho důvodu, že se žáci nebojí více se otevřít a své návrhy předkládat.
- Nápady se veřejně prezentují a mohou se tak kombinovat.
- Nápady žáků zapisujeme, aby je žáci měli stále na očích a mohli o nich dál přemýšlet.
- Autorství nápadu není důležité, nezjišťujeme tedy kdo s nápadem přišel. (Petty, 1996)

Pokud je cílem brainstormingu dospět k řešení určitého problému, se žáky následně o jednotlivých návrzích diskutujeme a hodnotíme je. Můžeme z nich také vybrat návrh, který je nejsnáze realizovatelný, který je nejvíce originální apod.

Psaná podoba brainstormingu se nazývá **brainwriting** – žáci potom své nápady zapisují na papír nebo do sešitu. V podmínkách základní školy je tato metoda zřejmě lepší v případě, že si žáci úplně neosvojili pravidla diskuse – tzn. že se navzájem nedokáží poslouchat, překřikují se.

Tuto metodu můžeme s žáky lehce trénovat, a sice tím, že zpočátku řeší jen velmi jednoduché úkoly – jako např. napsat co nejvíce pojmů, které se vztahují k jinému pojmu. Učitel např. žáky vyzve, aby sepsali, co je všechno napadá, když se řekne „kniha“. Z vlastní praxe na základních školách vím, že žáci plní podobné úkoly rádi. Pokud na ně ale nejsou zvyklí, je důležité je upozornit, že nic z toho, co napíší, nemůže být špatně.

Je též možné, aby žáci psali své nápady k řešení nějakého problému na lístečky – ty se pak dají v další fázi práce skládat do skupin dle nápadu, podle možnosti realizace apod. Psaná podoba je pro žáky zpočátku zřejmě jednodušší, doporučuje se s ní tedy začínat, pak teprve přejít k samotnému brainstormingu. (Maňák, Švec, 2003)

K brainstormingu by se dle mého názoru dala volně přiřadit technika nazývaná **volné psaní**. Při této technice píší žáci co je volně napadá k určitému tématu. Důležité je dodržet několik podmínek, sice že se žáci k tomu, co již napsali, nesmí vracet, nesmí nic opravovat, musí nechat psaní plynout. Zároveň se nemusí soustředit na pravopis a stylistiku, ale na sdělení samotné. Žáci píší po vymezený čas. (Bína, Niklesová, 2007)

4.4 Výuka podporovaná počítačem

Základ této metody práce můžeme najít v programovém učení, které se ve výuce prosazovalo hlavně v padesátých letech. Prosazování této koncepce probíhalo pomalu i z toho důvodu, že počítače dříve nebyly běžnou záležitostí. Dnes je osobní počítač součástí života většiny z nás a ve školách bývá počítačová učebna samozřejmostí. (Maňák, Švec, 2003) Častěji už můžeme vídat i počítač v běžné třídě, což je velmi užitečné. Zvláště pokud jde o počítač s připojením k internetu. Od žáků se očekává, že s počítačem budou umět zacházet, je to mimo jiné nutnost pro výkon řady povolání.

Konkrétní využití počítačů je široké. Můžeme pracovat s různými výukovými programy, s textovými editory, s grafickými editory a samozřejmě s internetem.

V hodinách českého jazyka a literatury můžeme počítač využít třeba následovně:

- Můžeme využít programu PowerPoint, který slouží k vytváření prezentací. Prezentaci mohou vytvořit jako úkol sami žáci, mohou např. vytvořit medailon na některého autora, na přečtenou knihu. Stejně tak si může prezentaci k probírané látce vytvořit učitel, nemusí potom psát zápis z hodiny na tabuli a prezentaci může využít opakovaně.
- Dále je počítač dobrá pomůcka, pokud chceme žákům promítnout filmovou nebo audio ukázku.
- Asi není novinkou, že žáci mají v oblibě internet i kvůli tomu, že se zde nechají najít referáty, záznamy ze čtenářských deníků apod. Zřejmě nebude v moci učitelů tento jev změnit, ale je úkolem učitelů žákům vysvětlit, že ne všechny internetové zdroje jsou důvěryhodné. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby se v záplavě informací neztráceli, aby naopak dokázali informace třídit a smysluplně využívat. Může jim říct o internetových stránkách, které se věnují literatuře a českému jazyku, a které jsou spolehlivé. Jedná se například o tyto stránky:
  - http://www.ujc.cas.cz/oddeleni/index.php
    (stránky Ústavu pro jazyk český; provozují např. jazykovou poradnu)
  - http://hradec.org/gustav/
    (stránky informující o jazyku s humorem)

- http://www.ocestine.cz/
  (stránky, které se zaměřují na procvičování pravopisu formou testů)
- http://www.ceskaliteratura.cz/
  (elektronická učebnice literatury)
- http://www.ucl.cas.cz/
  (stránky Ústavu pro českou literaturu AV ČR)
- http://www.czechlit.cz/
  (Portál české literatury, informace o současné tvorbě)

§ V hodinách rovněž můžeme používat různé výukové programy, které se týkají českého jazyka. Zejména firma Terasoft nabízí řadu produktů – výukových programů, které se zabývají češtinou. Jsou to programy zaměřené na procvičování větných rozborů, pravopisu.

4.5 Metody inscenační

Metody inscenační můžeme přirovnat k dramatu realizovaném na jevišti. Od něho se pak inscenace ve školním prostředí liší tím, že ji nepřipravují profesionální herci, ale žáci. Dalším rozdílem mezi školním dramatem a tím profesionálním je improvizace, ta se ve škole totiž předpokládá a je žádoucí. (Maňák, Švec, 2003)

Inscenací rozumíme představení, které se týká nějakého problému řešeného v hodině. Žáci se do hodiny pak sami zapojují právě ztělesněním určitých rolí. Záměrem inscenačních metod je sociální učení, žáci se učí chápat smysl jednání některých osob, objevují motivy jejich chování. Kromě toho žáky učíme vystupovat před ostatními, což jim v jejich dalším životě může výrazně pomoct.

Při výběru tématu bereme ohled na to, aby bylo téma žákům blízké, částečně třeba vycházelo z jejich vlastní zkušenosti. Jen tak můžeme očekávat jisté sžití s rolí, identifikaci. Navíc by mělo jít o téma široké, aby umožnilo prostor pro hledání řešení. (Horák, 1981)

Při realizaci inscenace počítáme se třemi fázemi – s přípravou, samotnou realizací a s hodnocením inscenace. S hodnocením počítáme jak na straně samotných aktérů, tak na straně diváků – ty představuje zbytek třídy, který se hry přímo neúčastnil. Aktéři hovoří o tom, jak se na scénce domlouvali, co jim činilo potíže apod. Od „diváků“ potom chceme vědět, co hodnotí na předvedení kladně, co by třeba udělali jinak.

Pokud bychom chtěli zapojit celou třídu, můžeme ji rozdělit na skupiny, které budou předvádět tutéž scénku. Pokud je scénka založená na nějakém konfliktu (např. dítě chce jít na večírek a rodič ho nechce pustit), doporučuje se žáky v rolích vystřídat.

Inscenace můžeme rozdělit na **strukturované** a **nestrukturované**. První z nich charakterizuje to, že účastníci znají výchozí situaci a herci navíc znají i charakteristiku své role, mají scénář.

V inscenacích nestrukturovaných se scénářem naopak nepočítáme, známá je jen výchozí situace a děj se rozvíjí volně. Doporučuje se s tímto druhým typem inscenace začínat s žáky až poté, co získali zkušenosti s inscenacemi strukturovanými. (Maňák, Švec, 2003)

Je zřejmé, že tato metoda nebude ve vyučování využívána velmi často, také ne vždy je vhodná. Předpokládá navíc dobré vztahy v kolektivu, aby se žáci před sebou nestyděli či dokonce nebáli něco předvést. Také jde o metodu časově poměrně náročnou, což také nemluví v její velký prospěch.

4.6 Partnerská výuka

Partnerskou výuku chápeme jako spolupráci *žáků při učení v dvoučlenných jednotkách*. (Maňák, Švec, 2003:149) Autoři se shodují, že je to metoda, která není v českých školách příliš využívána, i když nevyžaduje žádné zvláštní dovednosti ze strany učitele. Navíc v českých školách sedí tradičně žáci v lavicích po dvou, takže není ani potřeba třídu nějak složitě přeskupovat. (Maňák, Švec, 2003)

V páru mohou žáci kontrolovat či plnit zadané úkoly, mohou společně vyplňovat pracovní list, mohou hrát hry určené pro dvojice. Dále je možné spolupracovat ve dvojici u počítače, konverzovat v cizím jazyce apod.

Tato metoda se dá využít např. pro **párové čtení**, které se dá pojmout různě, nemá předepsanou jednotnou formu. Žáci se třeba mohou ve čtení ve dvojici střídat po odstavci, pokud zrovna nečtou, trénují naslouchání druhému. Nebo rozdělíme třídu na dvojice a každé přidělíme jinou část textu. Celý příběh se žáci dozví až když budou dvojice postupně reprodukovat svou část textu. (Bína, Niklesová, 2007)

4.7 Didaktické hry

Hru můžeme charakterizovat jako základní *formu činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*. (Maňák, Švec, 2003:126) Dítě hru jako hru musí vnímat, přesto by se z ní neměl vytratit i jistý didaktický cíl.

Samozřejmě, že her je velké množství a těžko bychom mohli popsat všechny. Uvádím dále tedy ty hry, které jsem měla možnost vyzkoušet během své praxe, které se mi zároveň osvědčily.

- „Anežka Česká“

  Učitel nebo některý z žáků představují konkrétní osobnost (autora literárních děl, postavu z literárního díla). Ostatní žáci se snaží osobnost uhodnout – ptají se dotyčného na informace, ale přípustné jsou jen otázky zjišťovací, tedy ty, na něž odpovídáme ano, nebo ne.

- „Kufr“

  Smyslem hry je uhodnout slovo na základě jeho popisu, přičemž nesmí být užito kořenu či základu slova během popisování. Kufr můžeme hrát ve dvou variantách. Buď jeden z žáků přibližuje význam zadaných slov celé třídě – ostatní si slova zapisují. Nebo jeden z žáků stojí před tabulí, zády k ní, učitel na ní napíše daná slova, která žákovi před tabulí popisují ostatní spolužáci. V obou případech máme na vysvětlení slova časový limit.

- Pexeso

  V literární výchově se hodí použít přiřazování autora k dílu. Viz praktická část.

- Popis obrázků

  Jeden z žáků dostane obrázek (vystřižený z novin nebo z časopisu), jeho úkolem je popsat ho ostatním co nejpřesněji, ale danou věc nesmí pojmenovat. Ostatní se snaží podle instrukcí věc nakreslit.

§ „Potápějící se loď“

Hra slouží k procvičování výběru vhodných argumentů, zároveň tříbí fantazii žáků. Je to hra, která zároveň využívá skupinové práce, pomáhá tak tedy rozvíjet i komunikační a sociální kompetence. Hra může být různě obměněna, záleží na záměru učitele, i na vyučovacím předmětu. Jedna z možností této hry viz praktická část.

§ Psaní vět

Překvapilo mě, že žáci považovali za hry i takové úkoly, jako např. napsat větu alespoň o sedmi slovech, v níž každé slovo bude začínat na stejné písmeno. Nebo napsat větu podle vzorce (např. 2 1 5 6 7 1), kde čísla představují jednotlivé slovní druhy. Dále je možné napsat kratší smysluplný text, který se bude skládat pouze ze dvouslabičných slov. Úkoly je možné kombinovat a práci tak žákům ztížit.

Metodě, která se nazývá práce s textem, se samostatně věnovat nebudeme. Pro hodiny českého jazyka a literatury text jako základní materiál předpokládáme. Nicméně na tomto místě uvedeme aktivity, které lze pro práci s textem doporučit.

§ Řízené čtení

Řízené čtení předpokládá rozdělení textu na oddíly, ke každému oddílu vypracuje učitel otázky. Některé z nich mohou žáci dostat předem, některé během četby. (Bína, Niklesová 2007) Vhodná je v tomto případě i příprava pracovního listu, ten umožňuje žákovi pracovat vlastním tempem.

§ Dokončení příběhu

Po žácích se v tomto úkolu požaduje, aby sami domysleli, jak může příběh, který čtou, pokračovat či skončit. Předpokládáme pro tuto úlohu text, který má konec otevřený, jehož zakončení není jednoznačné. Samozřejmě nemusejí žáci domýšlet jen konec, ale i nějakou dílčí situaci z příběhu apod. Situaci můžeme žákům poněkud zkomplikovat, budeme-li chtít, aby příběh dokončili v různém duchu – vesele, smutně, dramaticky.

Stejně tak můžeme po žácích chtít, aby napsali začátek příběhu – pokud najdeme vhodný text, který začíná nejasně, nebo odvíjí-li se příběh od situace, jejíž popis jsme záměrně vynechali.

Podobně můžeme po žácích chtít, aby příběh předjímali, a můžeme porovnávat, jak viděli pokračování příběhu oni a jak ho autor skutečně ztvárnil.

§ Žánrová proměna

Tento úkol spočívá v tom, aby žáci příběh (který právě četli, nebo dobře znají) převedli do jiné žánrové podoby. Např. aby pohádku O perníkové chaloupce podali jako zprávu z novin, nebo jako reportáž apod. Máme přitom na mysli, se kterými žánry žáci už pracovali v hodinách slohu.

§ Rozstříhaný text

Žákům (lépe ve dvojicích, či ve skupinách) předložíme rozstříhaný text, jejich úkolem je text sestavit tak, aby na sebe jeho části smysluplně navazovaly.

4.8 Projektová výuka

S projektovou výukou osobní zkušenosti nemám, ale jako metoda mi přijde vhodně využitelná i pro hodiny českého jazyka a literatury. Smyslem projektové výuky je propojit učení s prací a se životem. Propojujeme tedy teorii a praxi.

Projekty mohou být realizovatelné v prostředí školy, ale častá je i snaha „dostat“ žáky ze školního prostředí. Můžeme pak mluvit o exkurzích, výletech do přírody apod. Projekty mohou být realizovány napříč několika předměty, nebo v rámci předmětu jediného. Stejně tak se do projektu může zapojit jedna třída, několik tříd, nebo dokonce i celá škola. Projekty pak lze ještě dělit podle doby trvání na krátkodobé (jen několik hodin trvající), střednědobé (trvá jeden až dva dny), dlouhodobé (trvají zpravidla týden) a nakonec můžeme mluvit ještě o projektech mimořádně dlouhodobých (trvají několik týdnů i měsíců). (Maňák, Švec, 2003)

Témata projektů v hodinách českého jazyka mohou být různá. Můžeme např. se žáky vytvořit výtisk školního časopisu, žáci si mohou po stanovenou dobu vést deník třídy apod. Dále se nabízí exkurze do knihovny, televize.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvodem

V praktické části této diplomové práce představuji vypracované scénáře vyučovacích hodin. Prvotním úkolem bylo vybrat vhodné texty, se kterými by se v hodinách dále pracovalo. Ukázky jsem vybírala sama, jedná se o ukázky z děl různých žánrů určených primárně dětem a mládeži, což byl základní požadavek. Během své praxe na základních školách jsem měla možnost se blíže seznámit s čítankami pro druhý stupeň základních škol. Jednalo se o nové čítanky nakladatelství SPN a o čítanky nakladatelství Fraus. Čítanky obou nakladatelství měly společné dělení textů do tematických okruhů, v rámci kterých nabízely poměrně velké množství textů, takže učitel měl možnost volby ukázky, která se zdála nejvhodnější. I navzdory tomu mi přišlo, že se čítanky dětem nijak výrazně nepřiblížily – mám na mysli co do přitažlivosti textů. Navíc obě čítanky obsahují řadu textů neintencionální dětské literatury, a nemyslím si, že to je šťastná volba. Ve školách jsou žákům často předkládány ukázky z klasických děl, která byla psána pro publikum nejen jiného věku, ale i jiné doby. Znalost klasických děl by samozřejmě měla patřit k výbavě kulturního člověka, ale je otázkou, jestli s nimi mají mít děti na základní škole praktickou zkušenost. Ne všechny texty tohoto druhu jim lze nějak přiblížit a nevhodné seznámení s takovými texty může v konečném důsledku děti od četby těchto knih v budoucnu spíše úplně odradit, což určitě není záměrem učitelů literatury.

Scénáře vyučovacích hodin zpracovávám i s ohledem na zjištěné informace, které poskytly výsledky výzkumu PISA, který představím v následující kapitole. V první řadě vycházím z okruhů aktivit, které měli žáci v průběhu výzkumu plnit. V rámci úkolů k jednotlivým textům bude tedy po žácích vyžadováno vyhledávání informací v textu obsažených. Některé z úkolů budou dále klást požadavky na to, aby žáci např. sami dokončili příběh, aby uvažovali nad dalším možným osudem postav apod. Takové typy úkolů nutí žáky zamýšlet se nad obsahem čteného textu, zároveň také podporují jejich představivost. Žáci budou muset přemýšlet o hlavní myšlence textu, navíc budou nuceni přemýšlet o žánru děl.

Důležitým shledávám poznatek výzkumu PISA, který říká, že lepších výsledků dosahovali ti žáci, kteří se k četbě jako takové stavějí kladně. Myslím si, že základním předpokladem pro úspěšnou a smysluplnou činnost s textem je jeho atraktivita. Jinak řečeno, text by měl mít schopnost žáky zaujmout, měl by být např. přitažlivý tématem, nebo by měl být žákům jinak blízký. Předpokládám, že pokud text – ukázka z nějaké knihy – žáka zaujme, bude ho bavit, sáhne třeba po celé knize. Jistě že to bude zase spíše žák, který má k četbě sám o sobě dobrý vztah. Byla by ale jistě milá skutečnost, že učitel je v očích žáků někdo, kdo jim může doporučit zajímavou knížku. I proto si myslím, že učitelé českého jazyka by měli být seznámeni s tím, co děti samy čtou a měli by se alespoň trochu orientovat v současné četbě pro děti a mládež. Mohli by pak snáze vybírat texty sami a nemuseli se spoléhat pouze na čítanky, ve kterých často nacházíme velmi nezajímavé texty. Naučíme-li žáky pracovat s texty, které je nějakým způsobem oslovují, zřejmě je potom lépe přimějeme pracovat s těmi náročnějšími, třeba právě z děl klasických.

Zároveň mezi texty v praktické části nezařazuji pouze texty beletristické. Žáci by totiž měli umět pracovat s různými typy textů, mezi vybranými texty se tak objevují i novinové články či články z časopisů. K tomuto kroku mě dovádí i přesvědčení, že dnešní děti a mládež asi berou do ruky noviny nebo časopisy častěji než knihy. Výběr textů je však ovlivněn snahou předložit žákům téma, které by je mohlo zaujmout, které jim přináší nové, zajímavé informace. Přesto však důraz kladu právě na texty beletristické, ze kterých žáci sice mohou také čerpat poučení a různé informace, ale jedná se o sekundární funkci takových textů. Důležité je pěstovat v žácích jisté zalíbení v literatuře, aby se četba stala součástí jejich života.

V úkolech k danému textu zohledňuji také hledisko komplexnosti, tak jak si to žádá i samotný Rámcový vzdělávací program. Texty jsou tedy sice primárně určeny do hodin literární výchovy, ale úkoly požadují i procvičování mluvnice, psaní příběhů apod. Zároveň mají úkoly vazby i na jiné vyučovací předměty, jsou tedy zohledněny i mezipředmětové vztahy.

Praktické úkoly využívají metod popsaných v teoretické části této diplomové práce.

Je-li to potřeba, je u textu uveden slovníček pojmů, kterým by žáci nemuseli rozumět.

Texty v praktické části jsou rozděleny na dva základní okruhy – první okruh představují texty, které jsou určeny žákům šestých a sedmých ročníku druhého stupně

základní školy, druhý okruh pak představují texty pro žáky osmých a devátých ročníků. Texty jsou tak rozděleny dle náročnosti, ale každý učitel zná své žáky nejlépe, je tedy možné použít texty libovolně, podle potřeb učitele. Inspirací by pak měl být zejména soubor metod, úkolů, protože ty jsou pak libovolně využitelné při práci s jakýmkoli textem.

K jednotlivým pracovním listům či k seznamu úkolů pro žáky jsou vypracovány metodické poznámky. Ty by měly sloužit především těm, kteří se rozhodnout s předloženým materiálem pracovat.

2. Výzkum čtenářské gramotnosti PISA

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti se v České republice začaly provádět v devadesátých letech. Prvním z nich byl výzkum RLS[9] provedený v České republice v roce 1995 (v ostatních zemích proběhl tento výzkum v roce 1991). Výzkum byl proveden ve třetích a osmých ročnících základních škol.

V roce 2001 proběhl u nás další z výzkumů čtenářské gramotnosti, a sice výzkum PIRLS[10], který zkoumal čtenářskou gramotnost u žáků ze čtvrtých ročníků základní školy. Tvůrci výzkumu se domnívají, že čtvrtá třída představuje jakýsi přelom – žáci už zvládli techniku čtení a mohou ho využívat k dalším aktivitám. Jak čtenářskou gramotnost výzkum definoval, máme uvedeno v první kapitole této práce. Tento výzkum organizuje asociace IEA[11] a probíhá v pětiletých cyklech v těchto zemích[12]. Výzkumu provedeného v roce 2006 se však Česká republika nezúčastnila. Další kolo nás čeká v roce 2011, pilotní šetření se bude konat na jaře v roce 2010. Podrobněji výzkum představovat nebudeme, protože se zabývá věkovou skupinou, na kterou se v této práci nezaměřujeme. Nicméně výzkum přinesl důležité a užitečné poznatky, o kterých se níže zmíníme.[13]

Celkově můžeme hodnotit na základě tohoto výzkumu naše žáky jako průměrné. Přínosné jsou hlavně dotazníky učitelů, ze kterých vyplynuly zajímavé skutečnosti. Lepších výsledků v oblasti porozumění textu získaly ty země, ve kterých se ve výuce používají texty primárně určené dětem (Švédsko, anglicky mluvící země). U nás funguje kniha určená dětskému čtenáři pouze jako doplňkový materiál.

[9] Zkratka pro Reading Literacy Study
[10] Zkratka pro Progress in International Reading Literacy Study
[11] Zkratka pro International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání
[12] Anglie, Bulharsko, Česká republika, Francie, Island, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Makedonie, Moldavsko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Rumunsko, Rusko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Skotsko, Švédsko, Kanada (účastnily se 2 provincie: Ontario a Quebec), USA, Argentina, Belize, Kolumbie, Hongkong, Írán, Izrael, Kuvajt, Singapur, Turecko, Nový Zéland. Informace z: http://www.uiv.cz/clanek/241/1862 [cit. 27.12. 2009]
[13] Informace z: http://www.uiv.cz/clanek/239/1863 [cit. 27.12.2009]

Dále učitelé ve Švédsku a anglicky mluvících zemích, což jsou státy s nejlepšími výsledky v celém výzkumu, upřednostňují tiché čtení před hlasitým. A po přečtení textu se věnují více aktivitám, rejstřík metod českých učitelů byl omezenější.

Dalším zajímavým poznatkem je to, že čeští učitelé jen málo respektují čtenářskou úroveň žáků. Z výsledků vyplynulo, že i přes rozdílnou úroveň čtou žáci stejný text. V zemích s lepšími výsledky tomu tak není, učitelé volí různé texty. (Metelková Svobodová, 2008)

2.1 Představení výzkumu PISA[14]

V roce 2000 proběhl výzkum Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD[15]), označovaný jako PISA. Cílem OECD bylo prozkoumat úroveň žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Cílovou skupinou výzkumu byli patnáctiletí žáci. Jediným kritériem pro jejich výběr bylo tedy datum narození, a sice rok 1984. V České republice navštěvovali tito žáci nejen deváté třídy základních škol (nebo odpovídající ročník víceletých gymnázií), ale někteří byli již studenty prvních ročníků středních škol či učilišť. Výzkumu se zúčastnilo 32 zemí světa.[16] Také je nutné zmínit, že výzkum se snaží zmapovat praktické dovednosti a znalosti žáků. Výzkum totiž vychází z předpokladu, že patnáctiletí žáci – tedy ti, kteří končí povinnou školní docházku – by měli být připraveni na praktický život.

V České republice měl výzkum na starost Ústav pro informace ve vzdělání, který také zveřejňuje výsledky šetření.

Čtenářskou gramotnost výzkum PISA definuje jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*.(Straková, 2002:10)

Při zkoumání dovedností v práci s textem se výzkum PISA zaměřil na zkoumání pěti typů činnosti:

- *Obecné porozumění*
  Čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.

[14] Programme for International Student Assessment/Program pro mezinárodní hodnocení žáků; kapitola je zpracována dle údajů publikace Vědomosti a dovednosti pro život (STRAKOVÁ, J. a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, Nakladatelství Tauris.)
[15] Zkratka pro Organisation for Economic Co-operation and Development
[16] Austrálie, Belgie, Brazílie, ČR, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Japonsko, Kanada, Korea, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rusko, Řecko, USA, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Velká Británie

§ *Získávání informací*
Čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.

§ *Vytvoření interpretace*
Čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.

§ *Posouzení obsahu textu*
Čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.

§ *Posouzení formy textu*
Čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje například stavbu textu, žánr či jazyk autora. (Straková, 2002:10)

Výzkum PISA bral ohled i na to, že se lidé ve svém životě setkávají s různými druhy textů, výběr textů tomu tedy odpovídal. Mezi texty, se kterými žáci pracovali, bychom tak našli vyprávění, popis, ale i reklamy, grafy, mapy atd. Texty použité pro testování žáků také spadají do čtyř různých kategorií. Najdeme zde texty osobní (dopis), veřejné (dokument), (oznámení), pracovní (návod) a vzdělávací (text učebnice).

Výzkum PISA byl naplánován jako série šetření, z nichž první, které se zaměřuje na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti, proběhlo v roce 2000 (a jeho výsledky zpracovává publikace Ústavu pro informace ve vzdělání s názvem Vědomosti a dovednosti pro život). Druhé šetření proběhlo v roce 2003 a poslední v roce 2006. Výzkum z roku 2003 se primárně soustředí na zkoumání úrovně matematické gramotnosti, výzkum z roku 2006 potom zkoumá hlavně přírodovědnou gramotnost. Vždy jsou však testovány všechny tři oblasti. Důvodem toho je snaha postihnout, jaký je vývoj v dovednostech žáků ve sledovaných oblastech, tedy v matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti.

2.2 Výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti

Výsledky výzkumu PISA v oblasti čtenářské gramotnosti jsou představeny jako celkový průměrný výsledek v porovnání s ostatními zeměmi, které se výzkumu účastnily. Zároveň ale také byly stanoveny tři dílčí aspekty, které blíže posuzují úroveň čtenářské gramotnosti. Těmito aspekty jsou

- dovednost získávat informace z textu
- dovednost konkrétní text interpretovat
- dovednost text posoudit z hlediska obsahu a formy

Výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti jsou v porovnání s průměrným výsledkem zúčastněných zemí statisticky nižší. Celkově se naši žáci umístili na devatenáctém místě. Nejlepších výsledků dosáhli naši žáci v interpretaci textu. Nejslabší stránkou je potom získávání informací z textu.

Výsledky výzkumu PISA zároveň uvádí, že naši žáci prokazují lepší dovednosti při práci s nesouvislými texty, jako jsou např. mapy, grafy nebo tabulky. V souvislých textech se orientovali s většími obtížemi.

Dalším poznatkem, který nám výzkum přináší, je zjištění, že pokud mají žáci kladný vztah k četbě, dosahují v testech lepších výsledků.

Horší výsledky českých žáků interpretují autoři publikace tak, že čeští žáci nejsou zvyklí na takovou práci s textem, kterou požadovali v testech tvůrci výzkumu PISA. Jinými slovy – čeští žáci nejsou vedeni k tomu, aby sdělovali svůj názor na přečtený text, nebo aby o něm přemýšleli z hlediska formy. Stejně tak nejsou naši žáci zvyklí v textu vyhledávat různé informace.

Pro úplnost uvádíme, že šetření v letech 2003 a 2006 jen potvrdila podprůměrné výkony českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti. K žádnému výraznému zlepšení tedy nedošlo.[17]

[17] Podrobnější informace viz http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=788&PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04 [cit. 12.5. 2009]

3. Seznam textů

3.1 Seznam textů pro šesté a sedmé ročníky ZŠ

Beletrie:

Cromptonová, Richmal	Jirka postrach rodiny
Drijverová, Martina	Domov pro Marťany
Lewis, Clive Staples	Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň
Lindgrenová, Astrid	Ronja, dcera loupežníka
Patersonová, Katherine	Most do země Terabithia

Publicistika:

Lidové noviny	V češtině vyjde poprvé Zlodějíček Bubla od Astrid Lindgrenové
Lidé a země	Jak se učí v buši

3.2 Seznam textů pro osmé a deváté ročníky ZŠ

Beletrie:

Gaarder, Jostein	Dívka s pomeranči
Christiane F.	My děti ze stanice ZOO
Pratchett, Terry	Zimoděj
Procházková, Iva	Nazí
Rowlingová, Joanne K.	Harry Potter a Ohnivý pohár

Publicistika:

Lidové noviny	Drama dívky ze stanice ZOO pokračuje
Koktejl	Japonské učení je skutečně mučení

4. Texty

Následující část práce předkládá konkrétní texty a úkoly určené pro práci s nimi. Z každé kategorie je vybrán jeden text, z kategorie první (z textů pro šesté a sedmé třídy) je vybrána ukázka z knihy A. Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka. Z kategorie druhé (osmé a deváté třídy) je vybrána ukázky z knihy Zimoděj T. Pratchetta. Ostatní texty i s úkoly obsahuje CD nosič, který je součástí této diplomové práce. S oběma texty jsem pracovala během své pedagogické praxe, takže účinnost použitých metod a úkolů je prakticky ověřena. Žáci měli problém s formulací některých otázek, tyto nedostatky tak byly následně odstraněny.

Nejprve je uveden text s krátkou charakteristikou knihy a uvedením do děje, v dalším oddíle následují otázky, které se vztahují k ukázce, a úkoly, které mají žáci plnit. Otázky sledují hlavně to, jak žáci textu porozuměli, jestli v něm dokáží vyhledat požadované informace. Úkoly s textem rovněž souvisí, žáci mají např. domýšlet děj, přemýšlet o pocitech hrdinů apod. Úkoly by žáci měli plnit v rámci vyučovacích metod popsaných ve čtvrté kapitole práce. U některých textů je uveden i slovníček pojmů s výrazy, kterým žáci pravděpodobně nebudou rozumět. Je dobré žáky dopředu upozornit, že se mohou na cokoliv, čemu nerozumí, zeptat, ne jim tedy o daných výrazech říkat dopředu.

Otázky a úkoly k textu Zimoděj jsou zpracovány do podoby pracovního listu, který mají žáci k dispozici a kam vepisují odpovědi. Druhá ukázka pracovní list nevyužívá, i když by samozřejmě nebyl problém otázky a úkoly do této podoby upravit, záleží na pedagogickém záměru. Někdy je dobré nechat žáky formulovat odpovědi ústně, bezprostředně. Aktivity je také dobré střídat, proto na některé z otázek mohou žáci odpovídat i písemně. Nejde nám o to, aby se z hodin literatury stalo jen vyplňování pracovních listů.

4.1 Ukázka 1

Text

Astrid Lindgrenová

Ronja, dcera loupežníka[18]

Ronja je loupežnická dcera, narodila se jedné bouřlivé noci, při které se dokonce loupežnický hrad roztrhl vejpůl. Odtrženou polovinu hradu začal obývat znepřáteleny loupežnický kmen, jehož vůdci se stejnou noc narodil syn, Birk. Ronja se s Birkem jednoho dne potkává a postupně zjišťuje, že není tak hrozný, jak slýchá doma na hradě. Stanou se z nich přátelé. Přečteme si, co spolu ti dva prožijí při svém prvním setkání.

Najednou viděla, jak Birk uklouzl při doskoku po uvolněném kameni na samém okraji propasti. Vykřikl a zmizel v hlubině.

Potom slyšela už jen vrány. Zavřela oči a přála si, aby tenhle den nikdy nebyl. Aby Birk nebyl. A aby nikdy neskákali.

Nakonec se po břiše doplazila ke kraji a podívala se dolů. A uviděla Birka. Stál rovnou pod ní. Na nějakém kameni, trámu nebo výstupku v prasklé zdi. Na výstupku právě tak velkém, že se mu tam stěží vešly nohy. Stál tam a pod ním se rozvírala Pekelná tlama. Rukama divoce hledal, čeho by se chytil, jak by se přidržel stěny a nespadl do propasti. Přitom ale věděl, stejně jako Ronja, že bez pomoci se odtamtud nemůže dostat. Oba věděli, že tam bude stát, dokud bude mít sílu a udrží se. Pak už bude s Borkovým synem Birkem ámen.

" ----------

„Drž se," zavolala na něho Ronja. A on odpověděl s úšklebkem: „No, celkem nic jiného se tu ani dělat nedá!"

Ale strach měl, to bylo vidět.

Ronja odepjala kožený splétaný řemen, který pořád nosila smotaný u pasu. Kolikrát už jí pomohl při lezení a šplhání na jejích výletech po lese. Na jednom konci řemene udělala velkou kličku a druhý si uvázala kolem pasu. Pak řemen spustila k Birkovi a viděla, jak mu zazářily oči, když se mu zakomíhal nad hlavou. Byl zrovna

[18] Lindgrenová, A. (1987). *Ronja, dcera loupežníka*.Praha: Albatros, s.35-36.

tak dlouhý, že dosáhl k Birkovi. Že má ale ten Borkův mizera z pekla štěstí, pomyslela si Ronja.

„Strč si ruku do smyčky, jestli můžeš," zavolala. „Až křiknu, můžeš začít šplhat. Dřív ne!"

" ----------

Tu noc, co se Ronja narodila, vylomila bouře z cimbuří velký kámen. Naštěstí ležel jen kousek od okraje průrvy. Ronja si za ten kámen lehla a zakřičela: „Teď!"

Ucítila, jak se jí řemen zařezává do břicha. Bolelo to. Při každém trhnutí, jak Birk šplhal, zasténala. Za chvíli budu vejpůl, zrovna jako Mattisův hrad, pomyslela si a stiskla zuby, aby nekřičela.

" ----------

Najednou tlak povolil, Birk stál nahoře a díval se na ni. Zůstala ležet a zkoušela, jestli může ještě dýchat. A Birk řekl: „Heleme se, ty si tu ležíš!"

„Jo, já si tu ležím," řekla Ronja. „Už jsi doskákal?"

„Ne, musím skočit ještě jednou. Abych se dostal na správnou stranu. Domů, do Borkovy pevnosti.!"

„Ale předtím rozvaž ten řemen," řekla Ronja a vstala. „Nechci být k tobě připoutaná ani o chvilku déle, než je nezbytně nutné."

" ----------

Birk si sáhl na řemen. „No jasně," řekl. „Ale po tom všem jsem s tebou stejně svázaný. Bez řemenu."

„Povídali, že mu hráli," odpověděla Ronja. „Táhni ke všem čertům! Ty i ta tvoje Borkova pevnost!" A vrazila mu jednu pěstí rovnou do nosu.

Birk se usmál. „A tohle už nedělej, to ti radím! Ale jsi hodná, žes mi zachránila život, za to ti děkuju!"

„Řekla jsem ti – táhni ke všem čertům," opakovala Ronja a utíkala, ani se neohlédla.

Ale zrovna když doběhla ke kamennému schodišti, které vedlo z cimbuří dolů do hradu, uslyšela, jak za ní Birk volá: „Třeba se ještě uvidíme, ty holko loupežnická!"

Otočila se a viděla, jak se právě odráží k poslednímu skoku. Křikla na něj: „Jen tam spadni, mizero jeden!"

Otázky, úkoly

Porozumění textu, otázky:

1) Rozmýšlela se Ronja, jestli Birkovi pomůže z propasti, nebo ne?
2) Jak se jmenuje Birkův otec?
3) Co myslel Birk tím, že jsou s Ronjou spoutaní i bez řemene?
4) Jak se nazývá propast, která vznikla rozdělením hradu na dvě poloviny?
5) Ocenil Birk, že mu Ronja zachránila život?
6) Víš, co je to cimbuří? Dokázal/a bys ho nakreslit/načrtnout?
7) Myslíš, že Ronja myslela svá poslední slova vážně?
8) Znáš jiný příběh, ve kterém vystupují dva znepřátelené rody, jejichž děti se ale mají rádi?

Úkoly:

1) Ve větě „Na jednom konci řemene…“ urči slovní druhy.
2) Urči mluvnické kategorie těchto sloves:
   volá; rozvaž; narodila se
   Uvedená tři slovesa v příslušném tvaru použij ve větách.
3) Příběh, se kterým jste se seznámili, přetvořte na novinovou zprávu a stručně tak seznamte ostatní s tím, co se stalo.
4) Jaké české hrady znáš? Napiš jejich názvy.
5) Co se asi honilo Ronje hlavou, když přemáhala bolest, zatímco Birk šplhal po řemeni z propasti? Napište.

Metodické poznámky

Na začátku hodiny dostanou žáci rozstříhaný text, částí textu je celkem pět. Jejich úkolem je ve dvojici text složit tak, aby dával smysl, aby na sebe jednotlivé části správně navazovaly. Žákům dáme na práci časový limit (cca 25 minut), poté následuje četba ukázky, bude znamenat i následnou kontrolu úkolu. Aktivitu je možné zjednodušit tím, že označíme začátek ukázky, popř. začátek i konec.

Během četby pak pokládáme žákům otázky a zadáváme jednotlivé úkoly. Některé otázky zodpovídají žáci ústně, některé vypracovávají písemně.

Porozumění textu, otázky:

1) *Rozmýšlela se Ronja, jestli Birkovi pomůže z propasti, nebo ne?*
   Nerozmýšlela se, hned ji i napadlo, jak mu pomůže.
2) *Jak se jmenuje Birkův otec?*
   Jeho jméno je Bork.
3) *Co myslel Birk tím, že jsou s Ronjou spoutaní i bez řemene?*
   Ronja mu zachránila život, což je věc, kterou nikdy nemůže zapomenout a bude jí za ni pořád vděčný.
4) *Jak se nazývá propast, která vznikla rozdělením hradu na dvě poloviny?*
   Její název je Pekelná tlama.
5) *Ocenil Birk, že mu Ronja zachránila život?*
   Birk Ronju pořád pošťuchuje, ale za záchranu života jí poděkoval a cítí se s ní být kvůli tomu svázaný.
6) *Víš, co je to cimbuří? Dokázal/a bys ho nakreslit/načrtnout?*
   Cimbuří je „zubaté“ zakončení hradní stěny.

7) *Myslíš, že Ronja myslela svá poslední slova vážně?*
   Určitě nemyslela, jinak by Birka ani nezachraňovala, jen se na něj zlobí, je rozčilená.

8) *Znáš jiný příběh, ve kterém vystupují dva znepřátelené rody, jejichž děti se ale mají rádi?*

Budeme rádi, když žáci přijdou alespoň na Romea a Julii. Předpokládáme stejně, že k odpovědi bude nutné žáky dovést otázkami. Jiným dílem je např. Markéta Lazarová Vladislava Vančury.

Úkoly:

1) Na[7] jednom[4] konci[1] řemene[1] udělala[5] velkou[2] kličku[1] a[8] druhý[4] si[3] uvázala[5] kolem[7] pasu[1].
2) *Urči mluvnické kategorie těchto sloves:*

Volá – 3.os.; čj; čas přítomný; způsob oznamovací; rod činný; třída 5.; vzor dělá; VN

Rozvaž – 2. os.; čj; způsob rozkazovací

Narodila se – 3. os.; čj; čas minulý; způsob oznamovací; rod činný; třída 3.; vzor prosí; VD

Mluvnické kategorii uvádíme v úplnosti, žáci ale pravděpodobně všechny ještě znát nebudou.

3) *Příběh, se kterým jste se seznámili, přetvořte na novinovou zprávu a stručně tak seznamte ostatní s tím, co se stalo.*

Žákům zopakujeme, které informace zpráva obsahuje – tzn., že jde o útvar, který nás informuje o tom, co, kdy a kde se stalo. Prezentaci prací můžeme pojmout jako hru na zpravodaje – žáci čtou zprávu z lavice čelem ke třídě.

4) *Jaké české hrady znáš? Napiš jejich názvy.*

Žáky necháme pracovat samostatně – můžeme zadat časový limit, žáci soutěží, kdo přijde na víc hradů. V hodině můžeme pracovat i s atlasem, jednotlivé hrady si můžeme ukázat na mapě.

5) *Co se asi honilo Ronje hlavou, když přemáhala bolest, zatímco Birk šplhal po řemeni z propasti? Napište.*

Použijeme metodu volného psaní.

4.2 Ukázka 2

Text

Terry Pratchett

Zimoděj[19]

Tonička Bolavá je čarodějka, ale také třináctiletá dívka, která řeší velký problém. Zamiloval se do ní totiž Zimoděj, samotná zima. To může přinést řadu nepříjemností, kdyby si Zimoděj Toničku k sobě navždy připoutal, už nikdy by se nevrátilo léto. Jak k celé situaci došlo se snaží v následující ukázce pochopit i sama hlavní hrdinka.

Zimoděj a Letní dáma... tančili. Tanec byl nekonečný.

Zima nikdy neumírá. Ne jako lidé. Zůstává v pozdních mrazících a cítíte ji v dechu podzimu i v některých chladných letních večerech, a když nastanou opravdu horka, prchá do hor.

Ani léto nikdy neumírá. Vsákne se do země i do vody, i uprostřed zimy se na chráněných místech začínají tvořit pupence a pod mrtvými listy se plíží bledé oddenky. Část ho prchne do nejhlubších, nejžhavějších pouští, kde vládne léto, které nikdy nekončí.Pro zvířata jsou to jen roční období, počasí, součást života. Ale pak se objevili lidé a dali jim jména, stejně jako naplnili hvězdnou oblohu jmény hrdinů a příšer, a tím jim přiřkli příběhy. Lidé milují příběhy, protože jakmile se jednou promění něco v příběh, může se příběh změnit. A právě v tom teď byl ten problém.

Letní dáma a Zimoděj tančili celý rok a během jara a podzimu si měnili místa a tak to fungovalo celé tisíce let až do teď, do chvíle, kdy jakási dívka nedokázala uhlídat své nohy a vstoupila do tance v ten nejnevhodnější okamžik.

Jenže Příběh žije. Teď už to bylo jako divadelní hra. Bude se odvíjet celý rok, a jestli jedna z osob není skutečný herec, ale jen nějaké děvče, které náhodou zabloudilo na jeviště, no... pak je to zlé. Bude muset obléci kostým, odříkávat text role a doufat, že všechno dospěje ke šťastnému konci.

Změňte příběh, třeba nevědomky, a příběh změní vás.

[19] Pratchett,T. (2007). *Zimoděj: příběh ze Zeměplochy*. Praha: Talpress, s. 212-216.

Slečna Klíšťová pro to použila množství slov, takových jako třeba „antropomorfická personifikace“, ale taková byla podstata celé věci, která nakonec Toničce uvázla v hlavě.

„Takže... nejsem bohyně?“ ujišťovala se.

„Hm, přála bych si tady mít tabuli,“ povzdechla si slečna Klíšťová. „Jenže ta ve vodě nevydrží a křída se prostě rozmočí...“

„My si *myslíme,* že při tom tanci se stala jedna věc...“ přerušila ji Bábi dost hlasitě. „Že jste se s Letní dámou pomíchaly.“

„Pomíchaly?“

„Možná jsi získala některé z jejích nadání. Pověst o Letní dámě říká mimo jiné, že kam šlápne, rostou květy,“ řekla Bábi Zlopočasná.

„Kamkoliv vkročí,“ opravila ji slečna Klíšťová.

„Cože?“ podívala se na ni Bábi, která teď přecházela sem a tam před krbem.

„Kamkoliv vkročí, se tam říká,“ opakovala slečna Klíšťová. „Je to mnohem... poetičtější.“

„Pch!“ odfrkla si Bábi. „Básničky!“

„A budu kvůli tomu mít potíže?“ uvažovala Tonička nahlas. „A co ta *pravá* Letní dáma? Nebude se zlobit?“

Bábi Zlopočasná přestala chodit sem a tam, zastavila se a podívala se na slečnu Klíšťovou, která řekla: „No...hm... tedy... musíme vzít v potaz každou možnost –„

„To znamená, že nevíme,“ přerušila ji zase Bábi. „To je celá pravda. Tady se jedná o bohy, chápeš? Ale když už se ptáš, tak ano, mohla by se cítit trochu dotčená.“

„Ale ji jsem při tanci neviděla,“ řekla Tonička.

„A Zimoděje jsi viděla?“

„No... ne,“ odpověděla po pravdě Tonička. Jak měla popsat ten úžasný, nekonečný, zlatý vířivý okamžik? Ten pocit mířil za těla i myšlenky. Ale *znělo* to tak trochu, jako když řekli dva lidé: „Kdo jsi?“ Obula si boty. „A... kde je teď?“ Sklonila se a zavazovala si tkaničky. Co kdyby musela utíkat.

„Pravděpodobně je nazpět pod zemí, jako pravidelně v zimě. V zimě Letní dáma po povrchu nechodí.“

„Až do teď,“ ušklíbla se Stařenka Oggová vesele. Zdálo se, že si celou situaci doslova vychutnává.

„Ano, paní Oggová se dotkla našeho *dalšího* problému,“ přikývla slečna Klíšťová. „Zimoděj a Letní dáma jsou... vlastně nejsou... hm, jak bych to... oni nikdy - “

Vrhla prosebný pohled na Stařenku Oggovou.

„Nikdy se nesetkali jinak než při tanci," řekla Stařenka. „Ale teď se tady objevíš ty a jsi pro něj Letní dáma, točíš se kolem, šťastná, jako když máš plivníka, pěkná jak ocún a veselá jak netopejr v noci, takže jsi v něm mohla vyvolat to..." Teď se zase trochu zarazila Stařenka.

„...vzbudit romantické představy," doplnila ji slečna Klíšťová rychle.

„No, já to přesně takhle říct nechtěla," broukla Stařenka Oggová.

„No, to si myslím, že ne!" usekla Bábi Zlopočasná. „Mám podezření, že jsi chtěla promluvit, jak ti zobák narostl!"

Tonička zcela jasně slyšela ten káravě nesouhlasný tón, který naznačoval, že kdyby Stařenka povolila svému zobáku, mohlo by z něj vypadnout něco, co by se ani trochu nehodilo do slušné společnosti.

Stařenka se narovnala a pokoušela se tvářit bohorovně, ale to je těžká věc, když máte obličej jak vrásčité a veselé panenské jablko.

„No, já chtěla vlastně tady Toni upozornit na tohle," řekla a sundala nějakou ozdobu z přeplněné římsy krbu. Bylo to malý domeček. Tonička už se na něj dívala předtím. Měl vpředu dvoje malá dvířka. A teď právě před ním stál dřevěný panáček v cylindru.

„Tohle je domeček, který předpovídá počasí," pokračovala Stařenka Oggová a podala domeček Toničce. „Nevím, jak to funguje, je v tom nějaké zvláštní vlákno, nebo co, ale prostě když má pršet, vyjde ven tenhle panáček, a když má být pěkně, objeví se panenka. Stojí na opačných koncích stejného prkýnka a to se otáčí kolem středu, chápeš? Nikdy nemůžou být venku oba najednou, rozumíš? Nikdy! A já si nedokážu pomoct, ale někdy mě tak napadá, když se mění počasí, jestli ten panáček může alespoň koutkem oka zahlédnout tu panenku a jestli přemýšlí o tom - "

„To jako mluvíte o sexu?" rozhlédla se Tonička po přítomných dámách.

Slečna Klíšťová si začala s náhlým zájmem prohlížet strop. Bábi Zlopočasná si dlouze odkašlávala. Stařenka se halasně rozesmála smíchem, který by pravděpodobně přivedl do rozpaků i dřevěného panáčka.

„Sex?" prohlásila. „Mezi Zimou a Létem? To je mi ale nápad."

„Ani já... si to... nemyslím," zabručela Bábi Zlopočasná. Obrátila se k Toničce. „Prostě ho fascinuješ, to je všecko. A my nevíme, kolik sil do tebe z Letní dámy přešlo. Ona by teď mohla být docela slabá. Nejspíš budeš muset být přes zimu léto tak dlouho,

dokud zima neskončí,“ dodala nakonec věcně. „Takové je rozhodnutí. Žádné výmluvy. Vybrala sis sama. A máš, co sis vybrala.“

Otázky, úkoly

Slovníček:

Antropomorfizace –	přenášení lidských vlastností na věci nebo zvířata
Personifikace –	zosobnění; přenášení vlastností a chování živé věci na neživou
Poetický –	básnický
Fascinovat –	hodně zajímat; oslňovat

Žáci budou pracovat samostatně, budou sami číst text a plnit úkoly v pracovním listě. Vzhledem k tomu, že úkoly nebudou vždy vyžadovat jen hledání konkrétních odpovědí z textu, předpokládáme následnou kontrolu. Žáci tak mohou sledovat, jak si s úkoly poradili ostatní.

Než začnou žáci plnit zadané úkoly, vysvětlíme si výrazy, kterým v textu nerozuměli.

Pracovní list

1) Které personifikované postavy příběh zmiňuje? Jednu z nich si vyber a popiš, jak si ji představuješ. Popř. ji můžeš ztvárnit výtvarně.

   ……
   ……
   ……

2) Co všechno jsme se o Letní dámě z textu dozvěděli?

   ……
   ……
   ……

3) Vyhledej v textu dvě přirovnání. Používáme stejná přirovnání? Pokud je to možné, převeď je do takové podoby, ve které je běžně známe.

   ……
   ……
   ……

4) Vyhledej pasáž, ve které nebylo Stařence Oggové umožněno promluvit, „jak jí zobák narostl“. Co myslíš, že by řekla, pokud by jí nikdo nepředběhl?

   ……
   ……

5) Podle následujících schémat sestav věty (číslo označuje příslušný slovní druh), slova se musí nacházet v textu.

2 1 5 7 1 8 5

……

1 5 5 2 1 7 1

……

5 6 6 7 1

……

6) Jak se cítila Tonička při tanci se Zimodějem?

……

……

7) Sestav takovou větu o Toničce, ve které každé slovo začíná na písmeno T. Věta bude mít alespoň sedm slov.

……

……

8) Připomeň si úvod textu – popis toho, jak to chodí mezi Zimou a Létem. Zkus přijít na podobnou protikladnou dvojici a napiš o ní krátký příběh.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Metodické poznámky

1) *Které personifikované postavy příběh zmiňuje? Jednu z nich si vyber a popiš, jak si ji představuješ. Popř. ji můžeš ztvárnit výtvarně.*

   Než začnou žáci pracovat, zopakujeme, co to personifikace vůbec je.

   Personifikovanými osobami jsou Léto a Zima (Zimoděj). Další ztvárnění je čistě na fantazii žáků.

2) *Co všechno jsme se o Letní dámě z textu dozvěděli?*

   Letní dáma si na jaře a ne podzim mění své místo se Zimodějem.

   Teď se na místě Letní dámy ocitla Tonička.

   Podle pověsti kam Letní dáma vkročí, rostou květy.

   V zimě je Letní dáma pod povrchem země.

3) *Vyhledej v textu dvě přirovnání. Používáme stejná přirovnání? Pokud je to možné, převeď je do takové podoby, ve které je běžně známe.*

   Šťastná, jako když máš plivníka – šťastná jako blecha, blázen.

   Pěkná jak ocún – pěkná/hezká jako obrázek

   Veselá jak netopejr v noci – nemáme ustálené přirovnání.

4) *Vyhledej pasáž, ve které nebylo Stařence Oggové umožněno promluvit, „jak jí zobák narostl". Co myslíš, že by řekla, pokud by jí nikdo nepředběhl?*

   Úkol zpracovávají žáci čistě dle své fantazie.

5) *Podle následujících schémat sestav věty (číslo označuje příslušný slovní druh), slova se musí nacházet v textu.*

   Např. Skutečný herec je v konci a přemýšlí. (2 1 5 7 1 8 5)

   Panáček má pomoct veselé bábi na jevišti. (1 5 5 2 1 7 1)

   Nevydrží pěkně pravděpodobně v cylindru. (5 6 6 7 1)

6) *Jak se cítila Tonička při tanci se Zimodějem?*

   „Jak měla popsat ten úžasný, nekonečný, zlatý vířivý okamžik? Ten pocit mířil za těla i myšlenky." Tak zní doslovná citace z textu, žáci mohou odpovídat vlastními slovy.

7) *Sestav takovou větu o Toničce, ve které každé slovo začíná na písmeno T. Věta bude mít alespoň sedm slov.*

   Např. Talentovanou Toničku trápily tmavé tenisky, tlačily totiž trochu.

8) *Připomeň si úvod textu – popis toho, jak to chodí mezi Zimou a Létem. Zkus přijít na podobnou protikladnou dvojici a napiš o ní krátký příběh.*

   Můžeme žákům poradit s výběrem protikladů, pokud sami nebudou vědět. Může jít např. o příběh Dne a Noci, Černé a Bílé apod.

ZÁVĚR

Diplomová práce ve své teoretické části objasňuje klíčové pojmy – gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a klíčové kompetence. Důležité je si uvědomit, že nám dnes již jako učitelům nemůže stačit, že žáci zvládli metodu čtení, že umí číst. Mnohem důležitější je, zda tomu, co čtou, také rozumějí. Zda si z textu berou informace, které jim mohou dále sloužit. Na to by se měly zaměřit hodiny literární výchovy. Podstatné ale je, aby tyto hodiny dostaly poněkud jiný rozměr, aby využívaly metody, které žáky aktivizují a nutí je spolupracovat. Proto teoretická část diplomové práce mapuje vhodné vyučovací metody, které lze v hodinách literatury uplatnit.

Hlavním záměrem práce bylo však vytvořit soubor scénářů vyučovacích hodin, který by byl využitelný v praxi. Jednotlivé scénáře se skládají z textu, z otázek a úkolů, které se k textu vztahují, a z metodických poznámek. Ukázky jsou vybrány z beletrie určené dětem a mládeži a z novin či časopisů. Ukázky jsou vybrány s cílem, aby si z nich žáci odnesli nové informace, aby s nimi bylo možné vhodně pracovat. Ukázky jsem vybírala sama, během praxe jsem měla možnost poznat blíže některé čítanky (nakladatelství Fraus a SPN), texty v nich mi však čtenářsky příliš atraktivní nepřišly.

Texty jsou podle náročnosti děleny do dvou kategorií, první soubor textů je určen žákům šestých a sedmých tříd, druhý žákům osmých a devátých tříd.

Jednotlivé otázky potom ověřují pochopení textu, vyžadují vyhledávání informací z textu. Jako pracovní list jsou zpracovány jen úkoly některých textů, je však možné je tak použít všechny. Záleží na učitelových záměrech, někdy je lepší se žáky přímo hovořit, mohou tak na sebe reagovat, vznik diskuse je žádoucí. Většina otázek jsou otázky otevřené, kde žáci formulují odpověď sami. V některých žáci jen vybírají odpověď z možností, nebo doplňují informace do věty.

Žáci dále plní úkoly, které požadují, aby formulovali vlastní pocity, názory, aby souvisle vyprávěli, co zažili. Aby uvažovali nad dalším možným průběhem vyprávění, aby formulovali hlavní myšlenku díla. Tyto dovednosti procvičují žáci v rámci metod popsaných v teoretické části.

Metodické poznámky by měly sloužit těm, kteří se rozhodnou použít materiál v praxi.

Metodické poznámky obsahují odpovědi na otázky (ne však u těch, kdy je ponechán prostor plně žákům a jejich fantazii), někde navrhuji využití konkrétní metody.

Texty jsou vybrány tak, aby jejich přečtení bylo možné zvládnout v jedné vyučovací jednotce, dalším aktivitám může učitel ponechat libovolný prostor.

Vlastní diplomová práce obsahuje jen dva vybrané scénáře, každý z jiné kategorie. Ostatní scénáře obsahuje CD nosič, který je součástí této práce.

LITERATURA

Odborné publikace

- Badegruber, B. (1994). *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál.
- Bína, D. a Niklesová, E. (2007). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Horák, F. (1991). *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: UP.
- Horák, F. (1981). *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Maňák, J. a Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H.
- Mechlová, E. a Horák, F. (1986) *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN.
- Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Pecina, P. (2008) *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: MU.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno a Georgetown: MU.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha : ISV.
- Straková, J. a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV.

§ Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK.

§ Zelinková, O. (1994). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Zdroje textů

§ Cromptonová, R. (1994). *Jirka postrach rodiny*. Praha: Grafoprint-Neubert.

§ Drijverová, M. (1998). *Domov pro Marťany.* Praha: Albatros.

§ Christiane, F. (2005). *My děti ze stanice ZOO*. Ostrava: OLDAG.

§ Gaarder, J. (2004). *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros.

§ Lewis, C.S. (2005). *Letopisy Narnie – Lev, čarodějnice a skříň*. Havlíčkův Brod : Fragment.

§ Lindgrenová, A. (1987). *Ronja, dcera loupežníka*. Praha: Albatros.

§ Patersonová, K. (1999). *Most do země Terabithia*. Praha: Albatros.

§ Pratchett,T. (2007). *Zimoděj: příběh ze Zeměplochy*. Praha: Talpress.

§ Procházková, I. (2009). *Nazí*. Praha: Paseka.

§ Rowlingová, J.K. (2003). Harry Potter a Ohnivý pohár. Praha: Albatros.

Internetové zdroje

§ Kassal, T. (2008). Školáci málo čtou, proto neumějí matematiku, in *MF DNES.* Online verze: http://mfdnes.newtonit.cz/default.asp?cache=297603 [cit. 25.1.2010]

Další zdroje / jen CD

§ Aykroyd, P. a kol. (1998). *Oxford encyklopedie: slavné osobnosti*. Praha: Svojtka&Co.

§ Drama Dívky ze stanice ZOO pokračuje, in *Lidové noviny*. (2008). Autor neuveden. Online verze: http://www.lidovky.cz/drama-divky-ze-stanice-zoo-pokracuje-dvz-/ln_noviny.asp?c=A080812_000046_ln_noviny_sko&klic=226985&mes=080812_0 [cit. 2.4.2010]

§ Fero, P. a Fero, K. (2008). Jak se učí v buši, in *Koktejl č.7*. Online verze: http://www.lideazeme.cz/clanek/jak-se-uci-v-busi [cit. 1.4.2010]

§ Japonské učení je skutečně mučení, in *Koktejl*. (2005). Autor neuveden. Online verze: http://www.czech-press.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2601&catid=2:civilizace&Itemid=4 [cit. 2.4.2010]

§ Nešpor, K. a Csémy, L. (1994). *Alkohol, drogy a vaše děti: jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat*. Praha: Sportpropag.

§ Presl,J. (1994). *Drogová závislost: může být ohroženo i Vaše dítě?*. Praha: Maxdorf.

§ V češtině vyjde poprvé Zlodějíček Bubla od Astrid Lindgrenové, in *Lidové noviny*. (2010). Autor neuveden. Online verze: http://www.lidovky.cz/v-cestine-vyjde-poprve-zlodejicek-bubla-od-astrid-lindgrenove-p6o-/ln_kultura.asp?c=A100314_110856_ln_kultura_hs [cit. 2.4.2010]

Obrazový materiál/ jen CD

§ Bílý dům http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch:1&q=white+house&sa=N&start=18&ndsp=18 [cit. 29.3.2010]

§ Boomerang

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch%3A1&sa=1&q=bumerang&aq=0&aqi=g1&aql=&oq=bumeran&gs_rfai=&start=0 [cit. 2.4.2010]

§ Drogy

http://images.google.cz/images?hl=cs&source=hp&q=drogy&lr=&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi [29.10.2009]

§ George Washington

http://images.google.cz/images?hl=cs&q=george%20washington&lr=&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi [cit. 29.3.210]

§ Halucinogenní látky

http://images.google.cz/images?gbv=2&hl=cs&q=LSD&sa=N&start=40&ndsp=20 [29.10.2009]

§ Jirka

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch%3A1&sa=1&q=just+william&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&start=0 [cit. 25.3.2010]

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch:1&q=just+william&sa=N&start=0&ndsp=20 [cit. 25.3.2010]

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch:1&q=just+william&sa=N&start=20&ndsp=20 [cit. 25.3.2010]

§ Kapitol

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch%3A1&sa=1&q=capitol&btnG=Hledat&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&start=0 [cit. 29.3.2010]

§ Klokan

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch:1&q=klokan&sa=N&start=0&ndsp=20 [cit. 2.4.2010]

§ Konopí

http://www.obrazky.cz/?q=marihuana&fulltext [29.10.2009]

http://images.google.cz/images?hl=cs&source=hp&q=drogy&lr=&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi [29.10.2009]

§ Lincoln

http://images.google.cz/images?hl=cs&q=lincoln&lr=&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi [cit. 29.3.2010]

§ Mapa Washingtonu

http://images.google.cz/imgres?imgurl=http://emeagwali.com/media/map-to-1101-30th-street-nw-washington-dc.gif&imgrefurl=http://emeagwali.com/media/directions-to-emeagwali.html&usg=__lKSV-mGhgbLJb6FP12te02zfibE=&h=371&w=446&sz=22&hl=cs&start=20&um=1&itbs=1&tbnid=YHA034P4CyTdcM:&tbnh=106&tbnw=127&prev=/images%3Fq%3Dcity%2Bmap%2Bof%2Bwashington%2Bdc%26um%3D1%26hl%3Dcs%26lr%3D%26sa%3DN%26tbs%3Disch:1 [cit. 29.3.2010]

§ Mimozemšťan

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=mimozem%C5%A1%C5%A5an&sa=N&start=40&ndsp=20 [25.10.2009]

§ Opiáty

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=fe%C5%A5%C3%A1ci&sa=N&start=20&ndsp=20 [23.10.2009]

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=fe%C5%A5%C3%A1ci&sa=N&start=80&ndsp=20 [23.10.2009]

§ Stimulační drogy

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=kokain&sa=N&start=60&ndsp=20 [20.10.2009]

§ Telefon

http://images.google.cz/images?um=1&hl=cs&lr=&tbs=isch%3A1&sa=1&q=telefon&aq=f&aqi=g10&aql=&oq=&gs_rfai=&start=0 [cit. 2.4.2010]

§ Těkavé látky

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=toluen&sa=N&start=0&ndsp=20 [20.10.2009

http://images.google.cz/images?hl=cs&lr=&um=1&q=toluen&sa=N&start=0&ndsp=20 [29-10.2009]