



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Využití čtenářských strategií  
k rozvoji čtení s porozuměním  
na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Eva Ibllová  
Vedoucí práce: PhDr. Šimková Ivana, Ph.D.

České Budějovice 2019

## **Poděkování**

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení, zájem, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat vedení a pedagogickému kolektivu ZŠ Chýnov a ZŠ Borotín za pomoc při naplňování cílů diplomové práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 74b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě/v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam i o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti pomocí čtenářských strategií na 1. stupni základní školy. V teoretické části práce jsou uvedeny základní metody RWCT a další aktivizační metody pro práci v hodinách českého jazyka a literatury. Dalším tématem jsou výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS. Výzkumná část se zabývá postojem učitelů ke čtenářským strategiím, jejich rozvojem a vztahem k jejich užívání ve školské praxi. Pro praktickou část práce byla vytvořena sada žákovských pracovních listů, které obsahují čtenářské strategie a podporují tak rozvoj čtenářské gramotnosti.

### **Klíčová slova**

Čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, funkční gramotnost, kritické myšlení, pracovní listy, PISA, PIRLS

## **Abstract**

The dissertation deals with the development of reading comprehension through reading strategies at elementary school. The theoretical part introduces the basic RWCT methods and other activation methods to use in Czech language and literature lessons. Another topic is the result of the Czech pupils in the international researches PISA and PIRLS. The research part deals with teachers' attitude to the reading strategies, their development and their attitude to using them in the school practice. The practical part is a set of worksheets for pupils that include reading strategies and therefore support the development of reading comprehension.

### **Key words**

Reading comprehension, reading strategies, functional literacy, critical thinking, worksheets, PISA, PIRLS

## Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Čtení a čtenářství u dětí .....	9
2 Čtenářská gramotnost a RVP ZV .....	10
3 Čtenářská gramotnost a funkční gramotnost .....	13
3.1 Čtenářské strategie .....	15
3.1.1 Aktivity vedoucí k rozvoji jednotlivých čtenářských dovedností....	16
3.1.2 Aktivizační metody vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	21
3.1.3 Kritické myšlení.....	22
4 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).....	24
5 Česká republika v mezinárodních šetřeních .....	29
5.1 PISA (Programme for International Student Assessment).....	29
5.2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) .....	30
II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	33
6 Cíle výzkumného šetření .....	33
7 Výzkumné otázky .....	34
8 Interpretace výsledků výzkumu.....	36
III. PRAKTICKÁ ČÁST .....	42
9 Charakteristika šetřeného souboru, cíle a průběh šetření .....	42
9.1 Pracovní listy.....	42
PRACOVNÍ LIST 1: Fimfárum (pohádka).....	44
PRACOVNÍ LIST 2: Dalibor (pověst).....	47
PRACOVNÍ LIST 3: Povídání o slavném oslovi (báseň).....	50
PRACOVNÍ LIST 4: Děti z Bullerbynu (příběh s dětským hrdinou).....	53
PRACOVNÍ LIST 5: O tom, jak Mach a Šebestová byli za školou (pohádka)	
.....	56
PRACOVNÍ LIST 6: Proč pes žije s člověkem (bajka) .....	59
PRACOVNÍ LIST 7: Vlaštovky (báseň).....	62

PRACOVNÍ LIST 8: Jak si v Kocourkově opatřovali pro radnici světlo (pohádka).....	65
PRACOVNÍ LIST 9: O snech (fantasy příběh).....	68
Diskuze.....	71
Závěr .....	73
Odborná literatura .....	74
Literatura použitá k pracovním listům .....	75
Internetové zdroje .....	76
Seznam grafů.....	78
Seznam příloh .....	79

## Úvod

Práci na toto téma jsem se rozhodla psát na základě vlastní zkušenosti s nedostatečným pochopením čteného textu u žáků prvního stupně ZŠ. Zjišťovala jsem, jak učitelé pracují se čtenářskými strategiemi, jak je využívají, a jak jsou obeznámeni s tématem začleňování čtenářských strategií v hodinách českého jazyka a literatury. Zajímaly mě též reálné podklady pro učitele, který by chtěl čtenářské strategie více začlenit do výuky. Mnoho učebnic nabízí metodiku, jak pracovat s textem, ale ne vždy je využit potenciál úryvku v plné míře.

V této práci jsou v první části nabídnuta teoretická východiska pro práci se čtenářskými strategiemi. Jejich ukotvení v rámcovém vzdělávacím programu, definice jejich dílčích částí. Dále pak konkrétní aktivizační metody, které systematicky rozvíjejí jednotlivé strategie.

V další části popisují metody kritického myšlení a společně s nimi i aktivizační metody, které tento model myšlení u žáků podporují.

Teoretickou část uzavírá popis postupů mezinárodních šetření PISA a PIRLS a výsledky českých žáků v porovnání s ostatními zeměmi.

Výzkumná část prezentuje výsledky vlastního dotazníkového šetření, které se zaměřuje na vztah samotných učitelů ke čtenářským strategiím a jejich užívání. Na zdroje, ze kterých učitelé čerpají, popřípadě jakým způsobem si rozšiřují informace o čtenářské gramotnosti.

Pro praktickou část jsem sestavila sadu pracovních listů pro výuku českého jazyka a literatury, které by mohly být metodickou oporou pro učitele v hodině. Zmíněné pracovní listy jsem v této diplomové práci zasadila do teoretického rámce, který by se pro učitele stal návodem, jak čtenářskou gramotnost u žáků rozvíjet dlouhodobě.

Pracovní listy byly ověřovány na ZŠ Chýnov a ZŠ Borotín ve 3., 4., a 5. třídách. Očekávaným výstupem jsou odučené, a jednotlivými učiteli zrevidované, přípravy hodin českého jazyka a literatury. Na základě připomínek a reflexí vyučujících se materiál nabízí jako zdroj inspirace pro práci s textem.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Čtení a čtenářství u dětí

Čtení je jedna z nejdůležitějších dovedností, které se děti na prvním stupni ZŠ naučí. Díky ní sbírají informace po celou dobu svého života. V průběhu historie lidstva se pohled na čtení velmi proměnil. Od starých rukopisů, které byly zpřístupněny jen malému množství učenců, přes vznik knihtisku, který umožňoval rozšířit knihy, až k vydávání beletrie mezi gramotné obyvatelstvo.

Nyní žijeme v době digitálních technologií, které jsou v mnoha ohledech velmi přínosné, ale také zrádné. Proto shledáváme jako důležité, aby současní učitelé byli průvodci dětí v digitálním prostředí. Z mnoha zdrojů jsou slyšet negativní reakce na internetové prostředí, kde děti ztrácejí vztah k tradiční knize. Toto prostředí nenutí ke kritickému myšlení ani čtení s porozuměním, neboť informace jsou zde připravené k okamžité konzumaci. Dle našeho názoru jde pouze o proměnu čtení a přístupu k němu, se kterým se musíme vyrovnat a přijmout ho jako plnohodnotný.

Následuje několik definic dle J. Trávníčka (2011: 42-43), které s touto problematikou úzce souvisí: „*Čtenář: [...] jedinec, který o sobě tvrdí, že čte. Jde o účastníka čtenářské kultury [...]. Čtenářství: cílený rozvoj dovednosti čtení ve škole a jiných institucích. Pojem se používá v souvislosti s dětskou populací. Knižní chování: čtení knih, kupování knih a jejich půjčování. Čtenářská gramotnost: porozumění psanému textu, které je prověřováno šetřeními, např. PISA.*“

Knihy J. Trávníčka (2011) popisuje mnoho statistických údajů, které byly vzhledem ke čtenářství, a obecně ke čtení, zjištěny. Vyplývá z nich závěr, že v průměru přečte český čtenář 17,3 knihy za rok; více respondentů čte denně (v průměru asi 38 minut); na internetu čteme nejvíce zprávy; beletrii bereme jako způsob relaxace; v České republice je mnohem více čtenářů mezi ženami než mezi muži.

Podobný výzkum byl proveden i o čtyři roky dříve. Mezi oběma výzkumy je nepatrný pokles ve všech zkoumaných oblastech včetně množství čtenářů, intenzity čtení a množství knih v domácích knihovnách. (Trávníček, 2008)

Spatřujeme tedy úkol, přivést ke čtení děti již na začátku školní docházky, jako velmi důležitý. Aby nebyl rozvoj vztahu ke čtení ohraničen pouze prostředím školy (respektive třídy), existuje mnoho projektů, které přispívají k rozvoji pozitivního vztahu dítěte ke knize, např. Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem, Březen-měsíc čtenářů apod.

## 2 Čtenářská gramotnost a RVP ZV

V rámci závazného dokumentu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) jsou uvedeny kutikulární dokumenty definující cíle, kterých by měl každý žák na konci vzdělávacího procesu dosáhnout. Tento Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je dán pro každý stupeň vzdělání a jsou v něm popsány jednotlivé vzdělávací oblasti. V nich je obsažen jeden či dva vzdělávací obory. Pro tuto práci je důležitá oblast Jazyk a jazyková komunikace, pod které spadají obory Český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Český jazyk a literatura je dále pro lepší přehlednost rozdělen do tří složek: těmi jsou komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

Oblasti jsou dle očekávaných výstupů rozděleny na 1. období (1.-2. třída) a 2. období (3.-5. třída). Na konci prvního období by žák měl splňovat očekávané výstupy, které nejsou na rozdíl od závazných výstupů na konci druhého období zavazující.<sup>1</sup>

V rámci komunikační a slohové výchovy by žák měl umět kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat na základě mluveného či psaného textu, analyzovat jej a kriticky text posoudit.

Z jazykové výchovy by si žák měl odnést schopnost užívat spisovnou češtinu, logicky myslet, na základě čehož by se měl být schopen srozumitelně vyjadřovat.

V literární výchově by se žák měl naučit poznávat základní literární druhy a určovat jejich specifické znaky, umět formulovat vlastní názor na text a vystihnout autorův záměr a hlavní myšlenku.<sup>2</sup>

Všechny tyto získané dovednosti a schopnosti jsou důležité pro kvalitní jazykové vzdělání, ale i úspěch během osvojování si dalších poznatků v jiných oblastech. Znalost jazyka žákům umožňuje pochopit kulturně-spoločenský vývoj společnosti. Žák je posléze schopen efektivně komunikovat a rozlišovat svou roli v komunikačních situacích.<sup>3</sup>

Další složkou RVP ZV jsou klíčové kompetence, které jsou průnikové pro všechny vzdělávací oblasti a všechny stupně vzdělání. Jde o souhrn dovedností, schopností, postojů, který je propojen tak, aby žák mohl úspěšně zvládnout úkoly

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *NUV.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-06-13]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

<sup>2</sup> Tamtéž.

<sup>3</sup> Tamtéž.

a situace během studia, práce a osobního života. Což znamená umět v těchto situacích najít vhodná řešení, umět se v nich orientovat a zaujmout přínosný postoj.<sup>4</sup>

Klíčových kompetencí je šest: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální, občanské a pracovní. S těmito kompetencemi pedagog pracuje již v rámci preprimárního vzdělávání. Nečeká se s jejich rozvojem, až žák nabude dostatečných znalostí a vědomostí.

Uveďme si ke každé kompetenci alespoň několik příkladů rozvoje v rámci prvopočátečního psaní a čtení (Fasnerová, 2018):

- Kompetence k učení: učitel se v maximální možné míře věnuje nácviku čtení s porozuměním a vyhledávání myšlenek v textu, popřípadě jeho domýšlení.
- Kompetence k řešení problémů: učitel klade otázky a nechá o nich žáky diskutovat.
- Kompetence komunikativní: učitel vede žáky ke slušné komunikaci (nejen v rámci diskuze), učí žáky argumentovat a vhodně vyjádřit svůj názor.
- Kompetence sociální a personální: učitel zadává úkoly spojené se spoluprací, vzájemnou pomocí a sebehodnocením. Dále zadává úlohy tak, aby každý žák měl možnost zažít úspěch (nutná diferenciací úloh).
- Kompetence občanská: žáci se učí respektovat pravidla, na kterých se společně domluvili. Učitel sám působí jako vzor nebo předkládá vzory v podobě známých vzorů.
- Kompetence pracovní: učitel seznamuje žáky, jak efektivně pracovat s informačními technologiemi, zařazuje do výuky rozmanité (praktické) úlohy.

Celý RVP ZV koncept je postaven tak, že školám pouze dává učební obsah, který má být předán. Na rozdíl od osnov, které kromě obsahu předávaly i časové rozmístění ve školním roce, RVP ZV požaduje pouze očekávané a závazné výstupy na konci každého období.

Přestože se Česká republika již mnohokrát zapojila do mezinárodních šetření, která hodnotí úroveň čtenářské gramotnosti a čtenářství obecně, nemá ve svém vzdělávacím plánu (RVP ZV) nijak čtenářskou gramotnost definovanou, přestože je tato schopnost ve vzdělávání nezastupitelná (Fasnerová, 2018, s. 203). Ať už se jedná o budoucí vybavenost žáků pro další studium nebo schopnost obstát v moderním světě a společnosti.

---

<sup>4</sup> Klíčové kompetence v základním vzdělávání. *MSMT.cz* [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/10434\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10434_1_1/)

Z tohoto důvodu je rozvoj čtenářské gramotnosti, potažmo čtenářských dovedností, zakotven v jednotlivých klíčových kompetencích. Celý tento systém je sice formálně rozdělen, ale v praxi by se poté měly jednotlivé segmenty propojovat. Což je patrné z podobného znění cílů u jednotlivých kompetencí. Příklad: V rámci kompetencí k řešení problémů (ve vztahu ke čtení a psaní) je jeden z cílů definován jako schopnost žáka pracovat s problémovými otázkami a umět o nich diskutovat. Zároveň v rámci komunikativních kompetencí je jako jeden z cílů zařazování diskuze a argumentace. (Fasnerová, 2018, s. 74-75)

### 3 Čtenářská gramotnost a funkční gramotnost

Gramotnost jako taková je v zájmu vědců zhruba od poloviny dvacátého století, kdy došli k závěru, že na gramotnost již nelze nahlížet dosavadním jednoduchým pohledem, který nepokrýval komplexnost gramotnosti a její provázanost na ostatní oblasti.

Chápat gramotnost jako schopnost jedince číst a psát je velmi zjednodušený pohled, který ovšem přetrvává v očích mnoha lidí, mezi nimiž jsou i učitelé. Ti většinou čtení nepovažují za prostředek pro další vzdělávání, nýbrž jako mechanickou činnost. Čtenářskou gramotnost je totiž nutné chápat jako jednu z mnoha. Vedle ní můžeme spatřovat gramotnost matematickou, přírodovědnou, ekologickou, počítačovou, ekonomickou apod. (Najvarová, 2008)

Jiná literatura definuje pojem *bázová gramotnost* jako schopnost automaticky dekódovat, vybavit si informace a zapamatovat si je, popřípadě je reprodukovat. Důraz je přitom kladen zejména na rychlost čtení a chybovost, tedy parametry, které se dají vyjádřit jasným číselným ukazatelem. (Havel a Najvarová, 2011)

Vedle pojmu gramotnost přirozeně figuruje i protipól, kterým je negramotnost. Ta je v dnešní společnosti otázkou spíše rozvojových zemí. Nicméně v zemích vyspělých se vyskytuje trend tzv. *funkční negramotnosti*, tedy neschopnost lidí čtení posunout dále než na mechanické dekódování znaků bez toho, aniž by ze složitějších textů byli schopni získat potřebné informace. Zde se tedy nabízí definice *funkční gramotnost*, která byla dána organizací UNESCO v roce 1978, kdy „*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 umožní pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje.*“ (Rabušicová, 2002)

P. Gavora (2003, s. 17) posuzuje funkční gramotnost pomocí tří domén. Těmi jsou:

a) *Literární gramotnost* – jde o dovednosti a znalosti nutné k porozumění informacím a jejich následnému využití. Jde o souvislé texty jako zprávy, komentáře aj.

b) *Dokumentová gramotnost* – obsahuje znalosti a dovednosti, které čtenář využívá k vyhledávání informací a jejich využívání v krátkých, mnohdy nesouvislých textech. Jsou jimi často reklamní letáky, štítky na produktech, grafy nebo diagramy.

c) *Numerická gramotnost* – v ní se jedná především o vědomosti a dovednosti, které čtenář potřebuje k uskutečnění operací s čísly, které nalezne v textu. Jde tedy o tabulky, faktury, formuláře nebo objednávky.

Funkční gramotnost lze tedy chápat jako schopnost člověka realizovat aktivity potřebné pro život v civilizovaném světě, jako například chápat složitější texty, vyplnit formulář či rozumět grafům a tabulkám. (Průcha et al. 2009)

Čtenářská gramotnost je založena na *porozumění, využívání, posuzování a angažování se* u psaných textů tak, aby jedinec dosáhl cílů, rozšířil své znalosti a osobností potenciál a aktivně se zapojoval ve společnosti. „Psanými texty“ jsou míněny všechny ucelené texty, které jsou tištěné, ručně psané nebo elektronicky zobrazené. Nejedná se tedy o zvukové a obrazové nahrávky, obrázky apod. Na druhou stranu sem ovšem patří například mapy, tabulky, grafy nebo kreslené příběhy. Pokud mluvíme o „dosahování cílů, rozšiřování znalostí a potenciálu“ míníme tím, že čtenářská gramotnost napomáhá jedincům k dosahování osobních cílů a přání. Mezi ně lze zařadit například dosažení potřebného vzdělání či získat zaměstnání. „Aktivní účastí“ je myšlena participace jedince ve společnosti a dosahovat tím tak uspokojování vlastních potřeb.<sup>5</sup>

Čtenářská gramotnost je založena na *porozumění, využívání, posuzování a angažování se*:

- Porozumění – základní náhled na četbu psaného textu.
- Využívání – jaký význam má text pro žáka. Dítě po přečtení textu dokáže jednat určitým způsobem.
- Posuzování – žák porovnává nebo uvažuje nad informacemi a zkušenostmi nově získanými a těmi, které již znal.
- Angažování se – jde o motivaci pro čtení, ale také o zájem o četbu, potěšení z ní, umění si vybrat, zapojení se do společenské úrovně čtení.<sup>6</sup>

Další pojem, který je v souvislosti se čtenářskou gramotností užíván je tzv. *metakognice*, tzn. schopnosti žáka přemýšlet o vlastních myšlenkách, zejména z důvodů snahy zlepšit své kognitivní schopnosti.<sup>7</sup>

V některé literatuře se můžeme setkat s pojmem *e-gramotnost*, tedy pojem v dnešní době velmi aktuální. Jde o dovednost, která je spjatá s elektronickými zařízeními. Jde o dovednost velmi specifickou, neboť netištěná média vyžadují jiné strategie než texty tištěné. Další důležitou dovedností, kterou čtenář elektronických textů musí mít, je schopnost kritického hodnocení. (Havel a Najvarová, 2011)

---

<sup>5</sup>Čtenářská a matematická gramotnost. *NVU.cz* [online] [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.nvu.cz/p-kap/rozvoj-ctenarske-a-matematickegramotnosti?highlightWords=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1+gramotnost>

<sup>6</sup>Čtenářská a matematická gramotnost. *NVU.cz* [online] [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.nvu.cz/p-kap/rozvoj-ctenarske-a-matematicke-gramotnosti?highlightWords=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1+gramotnost>

<sup>7</sup> Tamtéž.

### 3.1 Čtenářské strategie

Existuje velké množství strategií, díky kterým je možné u žáků vhodně rozvíjet jednotlivé schopnosti, které jim pomohou umět literární text zhodnotit, analyzovat, popřípadě interpretovat. Je zcela nepopíratelně jasné, že čtenářská gramotnost je jednou z nejzásadnějších dovedností, které žák ve škole získává (viz výše).

Na internetové stránce<sup>8</sup> je k dispozici pro učitele záložka do knihy pozn. pod čarou, kterou mohou poskytnout každému žákovi ve třídě. Na záložce je shrnuto devět bodů, které v případě, že je žák dodrží, mu umožní, aby textu porozuměl v největší možné míře. Do budoucna bude žák schopen samostatně s textem pracovat bez větších problémů.

- a) Předvídej: zde má žák několik návodných vět, na základě kterých dokáže po přečtení části knihy, názvu nebo předmluvy předvídat, co bude následovat, o čem kniha bude.

Návodné věty – kniha bude o...; v příštím odstavci se....

- b) Pokládej si otázky: věty v tomto bodu žákovi doporučí několik návodných dotazů, které si může položit.

Návodné věty – zajímalo by mě, proč/kdo/kde/jak/co/kdy.

- c) Hledej souvislosti: žák může najít paralelu mezi čteným textem a vlastními zkušenostmi.

Návodné věty – podobně jsem se cítil/a, když.; tato příhoda mi připomíná...

- d) Když něčemu nerozumíš, postarej se o nápravu: tato návodná věta, může žákovi pomoci v případě, že se dostal k okamžiku, kdy něčemu nerozumí nebo mu něco není jasné.

Návodné věty – nechápu, o čem se tu píše, a tak musím...

- e) Představuj si: tento moment je vhodný pro podporu dětské imaginace. Žák si může představovat místa, okamžiky, příběhy.

Návodné věty – představuji si..., slyším/cítím/vidím.

- f) Vyber, co je důležité: žák je schopen pomocí návodných vět vidět v textu to, co je důležité. U mladších žáků je někdy problém rozhodnout, co je důležité, resp. hlavní (figura), a co ne (pozadí).

Návodné věty – nejdůležitější informace jsou...; zapamatovat si musím...

- g) Přemýšlej jako detektiv: tato věta vede žáky k usuzování nad smyslem sdělení.

Návodné věty – podle toho, co se tu píše, mohu usoudit, že...

---

<sup>8</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2013 [cit.2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

h) Shrnuj vlastními slovy: žáci jsou schopni opsat vlastními slovy hlavní myšlenku textu, popřípadě popsat, co proběhlo v předchozím odstavci.

Návodné věty – příběh je o...; hlavní myšlenka je...

i) Zhodnot': návodné věty v tomto bodě pomohou žákovi lépe zformulovat vlastní názor na text.

Návodné věty – to se mi ne/líbí...; S tímto názorem ne/souhlasím, protože...

### **3.1.1 Aktivity vedoucí k rozvoji jednotlivých čtenářských dovedností**

V předchozí podkapitole jsme popsali základní čtenářské strategie i s návodnými otázkami, které bychom měli dětem pokládat. Dále uvádíme několik aktivit, které jsou vhodné pro podporu dílčích strategií.

Pro všechny tyto strategie (respektive aktivity s nimi spojené) je důležité, aby učitel vybudoval bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát vyjádřit své názory, postoje a pocity. Další důležitou věcí je, aby učitel sám modeloval postupy. Tedy vysvětlil, jak sám přistupuje k jednotlivým strategiím. Dal jim osobní příklad toho, jak sám postupuje.

#### **1. Shrnutí (syntéza) – Vyber, co je důležité a popiš vlastními slovy**

Cílem je získat klíčové informace a myšlenky, odlišit podstatné od méně podstatného, psát krátké a výstižné poznámky (pomocí klíčových slov, tezí).

#### **Aktivita: novinářské otázky: Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak?**

Ukázkový příklad si můžeme ukázat na reálné tiskové zprávě (denní tisk, internetový článek apod.) a necháme žáka, aby vyhledali odpovědi na tyto otázky v textu. Nutné je ovšem zdůraznit, že ne na všechny z těchto návodných otázek bude možné odpovědět (v závislosti na povaze textu).<sup>9</sup>

#### **2. Vytváření představ – Představuj si...**

Cílem je, aby si žák na základě smyslových podnětů nebo představ vytvořil vztah ke čtenému textu.

#### **Aktivita: Modelování textu**

Základem je vybrat vhodný text. Během jeho čtení žákům řekneme, aby si představovali, co slyší. V tomto případě se jedná o úryvek z knihy *Paní Láryfáry* (Praha, Lika klub, 2001):

---

<sup>9</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>



*„Představte si, jak taková paní Láryfáry vypadá. Tady píší, že je celá maličká a má hrb na zádech. Má jikrné oči a kaštanové vlasy. Už je mi jasné, že její jiskrné oči jsou vlastně veselé a krásné. Kaštanové vlasy mají barvu po kaštanech a krásně se lesknou na sluníčku. Paní Láryfáry voní po skořici a vanilce. To je jako u nás doma o Vánocích, když maminka peče perníčky a vanilkové rohlíčky....“*

Tato aktivita žákům pomůže si lépe představit postavy z knihy, okolnosti nebo děj. V dalších fázích necháme děti, aby samotné popisovali své pocity. Pokud si ze začátku nejsou jisté, pomohou jim návodné věty (Vidím to a vypadá to jako.....; Slyším to a zní to jako...).

### **3. Číst mezi řádky – Přemýšlej jako detektiv...**

Cílem této strategie je, aby žák dokázal propojit vlastní zkušenost (vědomost) s tím, co se dočetl v textu, dokázal to formulovat a vyjádřit odpověď na otázku: „Co tím chtěl autor říci?“

#### **Aktivita: Hra na detektiva**

Třídě můžeme ukázat obrázky, na kterých jsou různé činnosti, emoce, lidé apod. Žáci přicházejí na okolnosti a říkají, co si o obrázku myslí. Stejně tak můžeme pokračovat i s texty. Své myšlenky můžeme zaznamenat do jednoho sloupce a do druhého poté napsat, co jsme zjistili v textu (a na základě čeho – obrázek, čin, text). Někdy (zejména v poezii) dává autor mnohem větší prostor pro to, aby si čtenář sám udělal představu o jeho sdělení.

Pro tuto činnost slouží mnoho návodných otázek: *Proč hrdina jednal právě takto? Jak se hlavní hrdina asi cítí? Jaká je hlavní myšlenka příběhu?*

Co se týče odborných článků, můžeme použít pro záznam myšlenek Vennův diagram (příloha č. 1), kdy do jedné části napíšeme, co víme, do druhé části to, co jsme našli v textu. V průsečíku těchto dvou množin bude poté vlastní úsudek.

Myšlenkou této strategie je naučit děti usuzovat. Je tedy nutné jim vysvětlit, jaký je rozdíl mezi úsudkem a názorem. Úsudkem je předpoklad toho, „co nám chtěl autor říci“, názor je pak naše vlastní myšlenka („to, co si o textu myslíme“).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

#### **4. Sledování porozumění a zjednání nápravy – Když něčemu nerozumíš, postarej se o nápravu**

Žák se naučí vnímat nutnost porozumění tomu, co čte pro celkové porozumění textu. Je nutné, aby žák byl schopen odpovědět na otázky: *Jaká je hlavní myšlenka textu? Kdo jsou postavy, které se v textu objevují? Mohu převyprávět odstavec vlastními slovy?* Pokud není žák schopen si odpovědět na tyto otázky, je nasnadě zjednat nápravu. *Kde je v textu popsána věc, které nerozumíš? Kde ses ztratil?*

#### **Aktivita: Opravářova brašna**

Aktivita slouží k nápravě neporozumění. Je rozdělena do několika kroků. Prvním krokem je *Opětovné přečtení části, které žák nerozumí*. Zde je žákovi nutno vysvětlit, že nemusí číst celý text, ale jenom vybranou část. Dalším krokem je *Číst dál a čekat, zda mi autor sám nevysvětlí to, čemu nerozumím později v textu*. Pokud se řešení pro mé neporozumění skrývá dále v textu, vrátím se zpátky a vše si ujasním. Dále *Přizpůsobit rychlost čtení tak, jak to vyžaduje náročnost textu*. Poté *si musím uvědomit, proč čtu, co chci zjistit a čemu chci rozumět*. Zde se rozlišuje *skimming* (zběžné čtení textu) s *scanning* (vyhledávání informací, na které se zaměřím). Dalším krokem je *Prohlédnout si přidané obrázky* (je i o grafy, tabulky, diagramy nebo mapy), které bývají často opomíjeny. *Uvědomit si, proč se v textu mění typy písma*. Pokud si žák všimne několika druhů písmen, musí zjistit, co to signalizuje. Například zdůraznění apod. *Když nerozumím nějakému slovu* – v takovém případě hledám, zda není vysvětleno jinde v textu, přemyslím, zda jeho tvar nebo stavba nepomůže učením významu, hádám z kontextu nebo použiji jiný zdroj (slovník, internet apod.). *Vzpomínám, co o tématu již vím* – tedy buduji další poznatky na základě těch předchozích. *Představuju si to, co čtu, Dělam si poznámky* (pojmy mezi kterými mohu značit souvislosti). *Všímám si myšlenkového uspořádání*, což mi pomůže snáze vyhledávat myšlenky, či konkrétní informace. *Kladu si otázky*, které rozlišují pomocí slov: *Kdo, co, který, jaký, kolik...* *Požádat o pomoc* kamaráda, rodiče, učitele, asistenta.<sup>11</sup>

#### **5. Hledání souvislostí**

Tato strategie má tři úrovně. Jsou to: „já a text“; „text a jiný text“; „text a svět kolem nás“. Pokud necháme žáky uvažovat nad souvislostmi, pomůžeme jim lépe pochopit pocity lidí (hlavních postav) nebo příklad lépe zhodnotit paralelu svého života

<sup>11</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

s životem hrdiny. Těmito postupy můžeme žáka dovést k aktivnějšímu přístupu k četbě. Žáci sami časem pochopí, že paralely nebo souvislosti nemusí propojovat pouze s banálními věcmi (nosí stejné tričko, jako hlavní hrdina), ale s mnohem hlubšími prožitky (stejný zážitek, stejný osud apod.). Prvkem pro nápomoc u této strategie jsou tzv. *startéry* neboli návodné věty. Pro každou z úrovní této strategie jsou jiné.

Pro úroveň „Já a text“ jsou jimi například: Co je v textu podobného mému životu? Tato část mi připomíná...Jak jsem se cítil, když jsem četl...Kdyby se mi to stalo, tak bych...

Pro oblast „Text a jiný text“ můžeme použít věty: V čem se text podobá těm, které jsem již četl/a...V čem je jiný než podobné texty, které jsem již četl/a...

V úrovni „Text a svět okolo nás“ pomohou věty: Tato situace mi připomíná...V čem je situace jiná, než jak ji znám?<sup>12</sup>

## 6. Předvídej

Žáci se naučí z někdy více, někdy méně, skrytých informací vyvodit, jak se bude příběh vyvíjet nebo co bude obsahovat odborný (naučný) text.

Tato strategie motivuje ke čtení zejména tak, že pokud si žák zformuluje myšlenku, která odhaduje nastávající děj nebo obsah, bude se chtít dozvědět, zda měl pravdu, či nikoli. Důležité je, aby žáci pouze nehádali, ale odůvodnili svůj úsudek.

### Aktivita: Čajová párty

Žákům ve třídě učitel rozdá kartičky, na kterých bude napsaná věta, slovo nebo krátký úryvek textu. Žáci chodí po třídě a poslouchají nebo čtou, co mají ostatní, s nimi mohou také diskutovat, jestli jejich části souvisí nebo ne. Poté utvoří malé skupinky, ve kterých se dohodnou, o čem si myslí, že text bude. Svůj názor zapíše ve tvaru například: „*Myslíme, že text/příběh/pohádka bude o...*“<sup>13</sup>

## 7. Kladení otázek aneb dobrodružství poznání – Pokládej si otázky

Žák si umí ujasnit, zda něčemu nerozumí, umí vyjádřit pochybnost, umí zaujmout kritické stanovisko. V rámci této strategie je nutné vyjasnění si některých pojmů. Existují otázky *společné* pro všechny texty (Proč autor tento text napsal? Četl/a jsem již něco podobného) a otázky *lišící se dle druhu textu* (Kdo je vypravěč? Jak rychle najdu určitou informaci?). Dále jsou otázky *otevřené* (takové, které nevyžadují jasně definovanou

<sup>12</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

<sup>13</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

odpověď) a *uzavřené* (tyto otázky vyžadují jednu konkrétní informaci a nevyžadují hlubší myšlení). *Velké otázky* jsou takové, které nemají jednu konkrétní odpověď, a navíc mnohdy vedou k dalším otázkám. Učitelovým úkolem je v takovém případě žákům vysvětlit důležitost těchto otázek, a podněcovat je texty, které se žáků přímo dotýkají (tím zlepší motivaci ke čtení těchto textů).

### **Aktivita: Má pravdu vlk nebo ovce?**

Hlavním posláním je otázka „Co je dobré a co je špatné?“ a vysvětlit tak relativnost dobra a zla. Pro tuto aktivitu je nutné vybrat vhodný text, který nabízí například kniha *Já a svět, svět a já*. Kde se otázkou dobra a zla zabývá kapitola o vlku a ovci. Na prvním obrázku vlk chce sníst ovci a ptá se, proč by to mělo být špatné. Aby si žáci mohli lépe klást otázky, napíšeme jim na tabuli návodné počátky vět: Proč...? Co kdyby...? Jak...? Po přečtení příběhu necháme žáky, aby sami řekli, co je autorovým záměrem, jaké bychom mohli použít argumenty pro a jaké proti apod. Práce s tímto textem se nechá rozvíjet i tak, že je vybrán jeden žák, který bude představovat vlka. Ten pak bude odpovídat na dotazy svých spolužáků. Nebo rozdělit třídu na dvě poloviny (ovce a vlk) a nechat je diskutovat a předkládat argumenty pro a proti. Celá tato aktivita by měla vycházet z učitelovy znalosti třídy a povah jednotlivých žáků, respektive schopnost předvídat jejich reakci.<sup>14</sup>

## **8. Hodnocení – Zhodnot'**

Žák umí zhodnotit vhodnost vybrané knihy vzhledem ke svým čtenářským dovednostem, vybrat knihu vhodnou ke zjištění potřebných informací, zda je kniha kvalitním zdrojem informací, zhodnotit elektronické zdroje (webové stránky, internetové zpravodajství apod.). Dále žák umí doporučit vhodnou knihu spolužákovi nebo se účastnit diskuze s autorem.

### **Aktivita: Test pěti prstů**

Tato pomůcka má žákovi pomoci rozhodnout, zda je kniha vhodná pro jeho čtenářskou úroveň či nikoliv. Vezme si vybranou knihu a otevře ji na jakékoli stránce. Tu si přečte nahlas i potichu a najde slova, která ti dělají problém. Pokaždé když takové slovo najdeš, zvedni na jedné ruce prst. Pokud má žák ještě před dokončením stránky zvednutých všech pět prstů, kniha je pro něj pravděpodobně příliš obtížná.

---

<sup>14</sup>Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

### **Aktivita: Kritéria pro kvalitní naučnou knihu**

Pokud žák tato kritéria použije na libovolnou naučnou knihu, můžou mu pomoci odhadnout kvalitu knihy. Jsou jimi:

V knize je obsah. V knize je rejstřík. V knize slovník cizích slov. V knize jsou grafické prvky pro lepší orientaci (popisky, podtržená slova atd.). Kniha obsahuje grafy, tabulky, mapy, fotky s popisky. Kniha je psána srozumitelně (viz pravidlo pěti prstů). V knize se dozvíme něco nového. Kniha je psána odborníkem a informace v ní jsou správné. Informace nejsou zastaralé. Autor je objektivní, nabízí více úhlů pohledu.<sup>15</sup>

### **3.1.2 Aktivizační metody vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti**

Obecně se jedná o metody, které jsou doprovodné v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti. V některých ohledech jsou velmi propojené s klíčovými kompetencemi. (Fasnerová, 2018)

Dále jdou uvedeny jednotlivé aktivizační metody dle Fasnerové (2018):

- Metody diskusní: Jedná se o metody, které jsou stále více zařazovány do vyučování. Vyžadují ovšem jistou míru přípravy, než se k nim přistoupí. Je nutné, aby žáci byli schopni dobře interpretovat a formulovat své názor, myšlenky a postoje. A samozřejmě také pracovat s argumenty svých spolužáků.
- Metody heuristické, metody řešení problémů: Tyto metody pracují se schopností žáků přistupovat k problémům, které jim učitel předkládá, popřípadě které nastanou v závislosti na situaci. V rámci těchto metod práce se žák učí propojovat své schopnosti a dovednosti se svými životními zkušenostmi. Jde tedy mimo jiné i o rozvoj dovedností spojených s prací s textem a získávání informací.
- Metody situační: Tyto metody pracují s navozením situace, která se pomocí dramatizace ztvární. Podporují rozvoj zejména komunikačních dovedností.
- Metody inscenační: Jde o způsob vzdělávání pomocí dramatizace a ztvárnění rolí. V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti hraje velkou roli, a navíc je u mladších žáků velmi oblíbená.
- Didaktická hra: Jde o způsob, který podporuje u žáků zejména kompetence občanské a sociální. Cílem těchto her je probudit v žácích aktivitu, vybudovat schopnost reagovat na vzniklé situace nebo na podněty od ostatních.

---

<sup>15</sup>Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

- Metoda podporující kritické myšlení: Jedna z klíčových metod, která je zařazována do výuky stále častěji. Vzbudit u žáků schopnost kriticky přemýšlet, znamená u nich vybudovat mimo jiné i schopnost vyvozovat a porovnávat své závěry se závěry ostatních. Ne pouze memorovat látku. V České republice je tato dovednost u dětí podporována například i projektem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT*).
- Projektová výuka, projektové vyučování: V této metodě jde o velmi úzké propojení teorie a praxe. Jde tedy komplexní řešení problémů za pomoci veškerých znalostí a zároveň pracuje s představou praktické využitelnosti.
- Výuka dramatem: Tato metoda má mnoho společného s metodou inscenační nebo situační. V rámci diskuze, na základě které se vyvozují např. charakterové rysy postav nebo možnosti ukončení děje, jsou rozvíjeny právě schopnosti, které pomohou žákovi v rozvoji jeho čtenářské gramotnosti.

### 3.1.3 Kritické myšlení

Koncept kritického myšlení je založen na faktu, že žákovi nejsou předkládány hotové poznatky, ale žák sám přichází na jednotlivá východiska pomocí svých zkušeností a předchozích poznatků – tedy induktivním postupem. Jako vše výše popsané, i míra nutnosti kriticky uvažovat nad jednotlivými informacemi vychází zejména z věku a mentální úrovně žáka. (Fasnerová, 2018)

Hledáme-li definici kritického myšlení, je vhodné si nejprve říci, co kritickým myšlením není. Nejde o memorování ani o porozumění složitým myšlenkám. (Steelová, 2007) Nicméně z těchto pramenů čerpáme, pokud máme o něčem kriticky přemýšlet. Nelze si tedy utvářet názor na věc, o které nic nevíme. Také je třeba umět si poradit se složitými texty, ve kterých je možné nalézt argumenty. Snaha vytvořit a umět si vyměňovat vhodné a rozvíjející argumenty, je jednou z důležitých dovedností, které učitel rozvojem kritického myšlení podporuje. (Steelová, 2007)

Mezi pojmy, které přibližují kritické myšlení, jsou nezávislost, schopnost svobodně myslet, vyvozování otázek a problémů na základě informací, které máme. Dále například schopnost najít vhodné argumenty nebo být součástí společnosti, kde jsou myšlenky ověřovány. (Steelová, 2007)

Pokud bychom se snažili definovat kritické myšlení jako takové, patrně bychom nedošli k jednotnému závěru. Pro každý obor se stává tento termín něčím jiným. Tvůrci konceptu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) tedy sestavili několik tezí, podle kterých je kriticky uvažující člověk ten, který tvoří vlastní názory, uvažuje a volí

mezi dvěma odlišnými myšlenkami a porovnává je, umí řešit problémy a diskutovat o nich. (Steelová, 2007)

Proto, aby byl učitel schopen kritické myšlení u žáků podpořit, je nutné umět ve třídě nastavit optimální výchozí podmínky. A nejedná se pouze o uspořádání třídy, ale zejména o nastavení žáků v přístupu k názorům vlastním i ostatním. Z těchto důvodů velmi důležité primárně v žácích probudit aktivitu, se kterou budou přistupovat k diskuzi. Tím se zejména myslí fakt, aby žáci nečekali, až jim odpoví sám učitel. Dále je nutné, aby se žáci nebáli prezentovat vlastní názory, které nemusí být vždy nutně v souladu s názory ostatních. Je tedy třeba zabránit jakékoli obavě z toho, že by žák nebyl vyslyšen. Tím se také studenti naučí naslouchat, neboť pokud se nebudou bát prezentovat vlastní názor, naučí se i naslouchat názorům druhých. (Steelová, 2007)

## 4 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) původně vznikl ve Spojených státech a do České republiky se se dostal na přelomu let 1997 a 1998. Jeho dalším šířením mezi odbornou veřejností se zabývá občanské sdružení Kritické myšlení. Učitelům nabízejí zejména možnost praktikovat tento program v kontextu českého školství a v kontextu dosahování cílů základního vzdělávání. Vzhledem k velkému nárůstu informací, popř. jejich zastarávání program velmi podporuje i celoživotní vzdělávání, které podporuje rozvoj kritického myšlení v průběhu celého života. Není tedy nutně ukotven jenom na dobu školní docházky. (Tomková, 2007)

Přestože model RWCT vychází z předpokladu, že dítě má přirozený sklon k objevování, řešení a tvořivému myšlení, je nutno podotknout, že dítě mladšího školního věku vykazuje několik přirozených vlastností, se kterými je nutno počítat. Se začátkem školní docházky, tedy ve věku 6-7 let, není dítě příliš často schopno uvažovat z hlediska okolí. S postupným dozríváním se od tohoto poznávacího egocentrismu odklání. Přestože by se tyto prvky mohly jevit jako překážka, jde spíše o jejich přijetí v přístupu k dítěti. (Vágnerová, 2017)

Zásadními jsou dvě dovednosti, které výrazně podpoří RWCT (přestože by se mohly zdát banálními) - čtení a psaní. Psaní jakožto možnost zaznamenat myšlenku v jakémkoli stádiu a moci se o ně podělit s ostatními. Čtení je pro dítě funkční prostředek pro získávání nových informací. Zásadní na čtení ovšem není pouze mechanická schopnost dekódovat text, ale následně o něm umět i přemýšlet a rozumět mu. (Vágnerová, 2017)

Další schopností, která je klíčová, je mluvení. Schopnost mluvit si dítě osvojuje přirozeně dlouho před tím, než nastoupí do první třídy. Posléze je tedy schopné interpretovat své myšlenky a postoje, popř. reagovat na podněty ostatních. Pro koncept RWCT je totiž podstatný fakt, že učitel není nejaktivnějším mluvčím v hodině. Je nutné dát dětem prostor, ve kterém se nebudou bát mluvit nebo vyjádřit svůj názor. (Wildová, 2002)

Celý model Kritického myšlení, který navazuje na projekt RWCT, podporuje základní model učení, který je rozdělen do tří fází (tzv. model E-U-R) (Fasnerová, 2018):

1. Evokace – vzbudit zájem o danou problematiku, zjistit základní poznatky, umět formulovat vlastní názor nebo nejasné prvky, snaha problém vyřešit.
2. Uvědomění si významu – zachycení myšlenkových pochodů, porovnání a srovnání zjištěných faktů s vlastními poznatky a názory.



3. Reflexe – prohloubení a utváření struktur v nově nabytém učivu, poznacích a vědomostech, schopnost vytvářet vazby mezi novými a staršími poznatky a znalostmi.

Součástí reflexe je nezbytně i sebereflexe. Tedy schopnost zhodnotit, jak jsme k učivu přistupovali, jakou jsme volili strategii učení, popř. možnosti pro další učení. (Vágnerová, 2017)

Vzhledem k tomu, že je kritické myšlení stále více podporováno ve výuce, je jeho nutnost v rámci vzdělávání zahrnuta i v RVP ZV (viz příklad kompetence k řešení problémů: „*kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí*“)<sup>16</sup>. V samotném RVP ZV se kritickému myšlení nevěnuje žádná konkrétní část, ale jak bylo již napsáno, je zahrnuto jako jedno z východisek klíčových kompetencí. (Fasnerová, 2018)

Pro lepší podporu kritického myšlení u žáků je třeba mít ve třídě vhodné prostředí. Pro to, aby byli žáci schopni kriticky uvažovat, by měli: pochopit hodnotu svého názoru a názoru ostatních, aktivně se zapojit do diskuze, být schopen a připraven formulovat své názory, postoje a vědomosti. (Fasnerová, 2018)

K lepšímu průběhu tohoto procesu má učitel několik možností a netradičních postupů, které v rámci výuky podporují kritické myšlení. Jsou jimi například – Myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., Pětílístek, Brainstorming nebo volné psaní. (Fasnerová, 2018)

Dále uvádíme podrobnější popis jednotlivých metod.

### **Myšlenková mapa**

Metoda, která je v různých variantách velmi vhodná pro různé věkové skupiny (Příloha č. 2). Pro menší děti mohou být použity obrázky, u starších psaný text. Tato metoda je velmi vhodná k tomu, aby si žák ujasnil, co o daném tématu ví. Jde vlastně o grafický záznam pojmů a vztahů mezi nimi. Z výše popsaného principu RWCT podporuje zejména fázi evokace.<sup>17</sup>

K jejich tvorbě můžeme použít kartičky, obrázky, ale i speciální počítačový program.

---

<sup>16</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. NUV.cz [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>17</sup> Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Ctenarska-gramotnost.cz [online]. 2013 [cit.2018-08-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

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

V kontextu RWCT se jedná o podpůrnou metodu v rámci fáze uvědomění si významu. (Fasnerová, 2018) Metodě I.N.S.E.R.T. (Příloha č. 3) by měla předcházet diskuze na stejné téma, jaké se objeví v textu. Tedy pokud bude text o jarních úpravách zahrady, žáci si ve dvojici sestaví seznam toho, co o daném tématu ví. Následně výsledky párové diskuze zaneseme na tabuli nebo velkoformátový papír. K metodě jako takové se přistupuje pře čtení textu. Na okraj si žáci pomocí interpunkčních znamének poznamenávají svůj postoj k textu. „Fajfku“ si na okraji textu napíše, pokud informace byla v souladu s jejich domněnkou. Plus si žáci značí, pokud pro ně byla informace v textu zcela nová. Naopak mínus si žáci zapíše, pokud je informace opačná k jejich tvrzení. Otazníkem označují výroky, kterým nerozumí.

Následně je prostor pro další diskuzi s partnerem, kterého měli žáci poprvé. Mohou hovořit o tom, co se jim potvrdilo nebo naopak vyvrátilo.

Dále si vytvoří tabulku se čtyřmi sloupci. Do prvního sloupce zapíše informace, které se jim potvrdily, do druhého nové informace, do třetího sloupce informace, které byly v rozporu s jejich tvrzením a do posledního zapíše problémová tvrzení, kterým nerozuměli.

Na závěr je opět prostor k diskuzi, kde mohou jednotlivé skupiny prezentovat své výsledky, popřípadě je zde prostor k vysvětlení problematických částí textu. (Steelová, 2007)

## **Pětilístek**

Tato metoda podporuje rozvoj ve fázi reflexe. Koncept této metody vychází z hledání slov, která rozvíjejí klíčové téma na základě charakteristicky výchozího slova. (Hejsek, 2015) Jak název napovídá, jedná se o pětiúrovňový seznam, kde je pod hlavním tématem dále uvedeno: jedno podstatné jméno, dvě přídavná jména, tři slovesa, čtyři slova, která definují znalosti žáků o tématu, páté je opět jedno slovo (velmi často podstatné jméno), které shrnuje podstatu tématu. Podstatná jména na prvním řádku vyjadřují dané téma, přídavná jména jej charakterizují, slovesa vyjadřují děje, které v kontextu s tématem probíhají. (Hejsek, 2015) Čtvrtý řádek a pátý řádek, byl již popsán výše.

## **Brainstorming**

Tento výraz je v původním anglickém znění používán i v českém prostředí, neboť jeho překlad není zcela vyhovující. Doslova se jedná o „bouření mozků“, ale jak bylo již řečeno, v kontextu jeho využití se nejedná o zcela adekvátní překlad.

Jedná se o metodu „*volné spontánní diskuse na dané téma, založené na hledání nových nápadů a návrhů na jejich dalším tvořivém kombinování a zlepšování*“. (Kraus 2008, s. 119)

Jde tedy o to, že v danou chvíli jsou předkládány nové návrhy k tématu, které jsou zapisovány na tabuli, aby byly vidět a mohly tak podněcovat další myšlenky. Metoda je vhodná v případě, že je třeba vyprodukovat co největší množství nápadů a návrhů k danému tématu. (Fasnerová, 2018)

Dle J. Maňáka a V. Švece (2003) je však nutné dodržet několik základních pravidel:

- Nepřipouští se kritika.
- Naprostá volnost v produkci nápadů.
- Co největší produkce nápadů.
- Každý návrh musí být zapsán.
- Inspirace nových nápadů již nápady vyprodukovanými.

Metoda brainstormingu má i svou psanou formu. Ta je nazývána brainwriting a jedná se o metodu na stejném principu. Nápady jsou ale zaznamenávány na papír, které koluje mezi žáky. (Hejsek, 2015)

## **Volné psaní**

Volné psaní je metoda podobná brainstormingu, ovšem s tím rozdílem, že žáci po vymezenou dobu své myšlenky zaznamenávají na papír. Tedy respektive všechny informace, které je k danému tématu napadají. Výhodou volného psaní je bezesporu to, že díky koncentraci a možnosti se soustředit pouze na dané téma, nám pomáhá objevovat zcela nečekané závěry a nové postřehy.

Jednou z důležitých věcí je, že před zahájením samotné činnosti žáky seznámíme se zásadami volného psaní. Těch je třeba se držet, abychom se dostali k požadovanému cíli. Pravidla jsou následující: Psát po celou vymezenou dobu úplně vše, co nás napadne; Psát souvisle, ne heslovitě; Nečíst po sobě napsané; Pokud jsem v koncích, navazuji větami: „Nevím, co psát.“ Nebo: „Co bych mohl/a dále napsat?“; Nesoustředit se na pravopis, na úpravy bude čas.

Pokud jsou žáci s těmito zásadami seznámeni, mohou začít pracovat. Není od věci mít tato pravidla vystavená na jednom místě, aby si žáci mohli pravidla kdykoliv osvěžit. Na závěr můžeme nechat dobrovolníky svou práci přečíst. Vhodné je ocenit jejich snahu. Z časových důvodů, které vždy neumožní nechat svou práci přečíst všechny, můžeme zbytek vystavit na nástěnce, kde budou texty volně k nahlédnutí pro ostatní. (Steelová, 2007)

## 5 Česká republika v mezinárodních šetřeních

V posledních letech se Česká republika zapojuje do velkého množství mezinárodních šetření, která mají za úkol zhodnotit úroveň dovedností a znalostí žáků na českých školách. Žáci na tato šetření nebývají systematicky připravováni a jejich výsledky jsou tedy ve větší shodě s reálnými výsledky šetření.

Výzkumné projekty PISA a PIRLS jsou v národním měřítku zaštiťovány Českou školní inspekcí. Na mezinárodní úrovni jsou zajišťovány jinými organizacemi, například OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) nebo organizací IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání).

Obecně platí, že Česká republika je vždy průměrná vzhledem k jiným státům a mezi žáky jsou lépe vybaveny čtenářskou gramotností dívky než chlapci. Nejde ale o plnohodnotná fakta, neboť v České republice nejsou tyto výzkumy prováděny tak dlouho, aby byl výsledek zcela směrodatný.

Dvěma hlavními výzkumy, kterých se Česká republika účastní, je PISA a PIRLS. V následující podkapitole jsou oba stručně popsány.

### 5.1 PISA (Programme for International Student Assessment)

Projekt je zaštiťován světovou organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která sdružuje státy podporující demokracii a tržní ekonomiku. Spolupráce těchto států spočívá i v podpoře vzdělanosti. Právě projekt PISA je jedním z mezinárodních šetření prověřující gramotnost žáků v oborech čtenářství, matematiky a přírodních věd. Poslední z okruhů byl zařazen až v roce 2015, přestože jeho koncepce byla sestavena již o devět let dříve. Šetření probíhá u žáků ve věku patnáct let, tedy u těch, kteří končí základní vzdělání. Výsledky šetření jsou tedy velmi důležitou zpětnou vazbou pro politiky a osoby tvořící formu a obsah prvků v procesu vzdělávání.

Testy jsou prováděny jednou za tři roky se zaměřením na jednu konkrétní oblast. V roce 2015 došlo navíc k velké změně v testování, a to přechodem na elektronickou podobu testů a všech úkonů spjatých s celým procesem testování. Od změny si zadavatelé slibují zejména efektivitu vyhodnocení, a navíc možnost zapojit úlohy, které jsou specifické pro počítačové prostředí.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Česká školní inspekce ČR: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. *Csicer.cz* [online]. 2013 [cit.2018-028]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%20a%20%20c5%20a1et%20%2099en%20ad/PISA\\_koncepcni\\_ramec\\_ctgr.pdf](http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a%20%20c5%20a1et%20%2099en%20ad/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf)

Celý koncept šetření odráží dynamické změny čtenářství, které probíhají v závislosti na změnách ve světě<sup>19</sup>, zejména proto, aby člověk, který musí obstat v současném světě plném složitých společenských struktur, měl možnost zapojit se plnohodnotně do pracovního procesu, který je povede na vyšší pracovní pozice.

Odpovědi testovaných žáků jsou hodnoceny odborníky, kteří jsou vyškoleni pro tuto činnost. Každé odpovědi je přiřazen určitý počet bodů na základě toho, zda žák odpověděl správně, částečně nebo špatně. U otázek, kde měl žák svou odpověď plně formulovat, jsou udílány body podobným způsobem, a to tak, že jsou porovnávány s možnými odpověďmi, které jsou typově zpracované již předem.

V roce 2009 nebyly výsledky českých žáků příliš dobré, byly spíše podprůměrné. Bohužel sestupná tendence trvá a horší se i vztah žáků ke knize. Tento trend potvrzuje dotazníkové šetření prováděné v souvislosti s tímto výzkumem, které ukazuje, že český žák nemá ke knize příliš kladný vztah<sup>20</sup>. Rok 2012 přinesl mírné zlepšení (oproti roku 2009) a žáci se tedy skórovali obdobně úspěšně jako v roce 2000.<sup>21</sup>

## 5.2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Jde o šetření probíhající ve čtvrtých třídách základních škol, kde se zkoumá především úroveň čtenářské gramotnosti. Pětiletý cyklus šetření je v České republice zaštiťován Českou školní inspekcí, na mezinárodní úrovni poté Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Education Achievement – IEA). Projekt PIRLS nezkoumá pouze úroveň čtenářství, ale také, jaký vliv má na rozvoj čtenářské gramotnosti rodina, škola nebo širší prostředí žáka.<sup>22</sup>

V roce 2016 se do šetření zapojilo v České republice 157 základních škol a 5500 žáků. Dotazníky vyplňovali kromě žáků i rodiče, učitelé a ředitelé škol.<sup>23</sup> Pro výzkum

---

<sup>19</sup> Česká školní inspekce ČR: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. *Csicer.cz* [online]. 2013 [cit.2018-02-28]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%20a1rodn%20ad%20c5%20a1et%20c5%2099en%20c3%20ad/PISA\\_koncepcni\\_ramec\\_ctgr.pdf](http://www.csicr.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a1rodn%20ad%20c5%20a1et%20c5%2099en%20c3%20ad/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf)

<sup>20</sup> Česká školní inspekce ČR: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. *Csicer.cz* [online]. 2010 [cit.2018-03-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

<sup>21</sup> Česká školní inspekce ČR: Hlavní zjištění PISA 2012. *Csicer.cz* [online]. 2013 [cit.2018-03-27]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%20a1rodn%20ad%20c5%20a1et%20c5%2099en%20c3%20ad/PISA\\_2012\\_hlavni\\_zjisteni\\_matgr.pdf](http://www.csicr.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a1rodn%20ad%20c5%20a1et%20c5%2099en%20c3%20ad/PISA_2012_hlavni_zjisteni_matgr.pdf)

<sup>22</sup> Česká školní inspekce ČR: PIRLS (Progress in international reading literacy study). *Csicer.cz* [online]. 2012 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

<sup>23</sup> Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

PIRLS je čtenářská gramotnost (která je klíčová v celém šetření) definována jako: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“<sup>24</sup> Z této definice vycházejí i dva základní účely čtení, které PIRLS hodnotí, a to čtení pro získání literární zkušenosti skrze čtení literárních textů a získání informací z informačních textů. Tyto účely jsou rozděleny na jednotlivé dovednosti, které jsou souhrnně označovány jako postupy porozumění. Těmi jsou: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textů.<sup>25</sup>

Dle výsledků byli nejúspěšnější žáci ze Singapuru a Ruska. (Janotová et al., 2016) Čeští žáci dosáhli nadprůměrných výsledků. Jejich skóre spíše stagnuje v porovnání s ostatními zeměmi, jejichž polovina své výsledky významně zlepšuje. Obecně také pro tyto výsledky platí, že dívky mají mnohem lepší výsledky než chlapci, což je pravděpodobně důsledek obecně menšího zájmu chlapců o čtení.<sup>26</sup>

V celkem čtyřech vymezených úrovních (nízká, střední, vysoká, velmi vysoká) došlo k nárůstu žáků v nejvyšší úrovni. Oproti tomu, ze šetření vyplývá, že zhruba 3 % dětí nedosahuje ani základních dovedností ve čtenářské gramotnosti. V oblasti vyhledávání a vyvozování dovednosti českých žáků stoupají, oproti tomu v interpretaci a posuzování jejich skóre od posledního šetření kleslo.<sup>27</sup>

Výsledky úrovně čtenářské gramotnosti a jednotlivých dovedností jsou odrazem výsledků, které byly vyvozeny z dotazníků pro učitele. V nich je často uvedeno zaměření na vyhledávání informací a vyvozování hlavní myšlenky. Česká školní inspekce doporučuje rozvíjet i další dovednosti, a to i v jiných hodinách za podpory dalších textových materiálů. Tedy nepracovat s texty pouze v hodinách českého jazyka a literatury a dále nepoužívat jenom texty z čítanek, které jsou obvykle nedostatečné pro splnění cílů. Bohužel učitelé v kurikulu nenajdou jasnou metodiku výuky čtení ani dostatečně jasné očekávané výstupy. To se tedy odráží i v obsahu Rámcového

---

<sup>24</sup> Česká školní inspekce ČR: PIRLS (Progress in international reading literacy study), 18.1.2012. *Csicer.cz* [online]. 2012 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicer.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

<sup>25</sup> Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

<sup>26</sup> Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

<sup>27</sup> Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

vzdělávacího programu jednotlivých škol. Tento problém by byl vyřešen přepracováním RVP ZV, které by tím bylo obohaceno o podrobnější metodiku čtení s porozuměním a rozvoj složitějších dovedností ve čtení.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>



## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 6 Cíle výzkumného šetření

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na osobní zkušenosti učitelů prvního stupně základních škol se čtenářskými strategiemi. Pro tento výzkum jsem vytvořila dotazník s šesti otázkami, které měly zmapovat, na jaké úrovni je znalost o čtenářských strategiích a jakým způsobem jsou čtenářské strategie využívány učiteli ve výuce.

Cílem tohoto výzkumu bylo tedy ověřit znalost tohoto pojmu, využívání čtenářských strategií a druhy, které jsou učiteli nejčastěji používány. Dále pak byla sledována osobní zkušenost s konkrétními čtenářskými strategiemi, proměna osobního přístupu k práci se čtenářskými strategiemi a na závěr také informační zdroje, ze kterých učitelé nejčastěji čerpají.

Výzkum by se mohl poté stát teoretickým východiskem pro další podněty a návrhy, jak zlepšit a zefektivnit práci se čtenářskými strategiemi na prvním stupni ZŠ.

## 7 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se zaměřily zejména na způsoby využívání čtenářských strategií a dále jejich začleňování do výuky (se zaměřením na konkrétní předměty). Dalšími zkoumanými jevy bylo, jakým způsobem učitelé změnili v průběhu praxe své postoje k rozvoji čtenářských strategií a jaké informační zdroje nejvíce využívají.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 130 respondentů. Část dat byla sbírána formou tištěného dotazníku a zbylá část dat byla shromážděna pomocí internetového dotazníku.

### Výzkumné otázky:

1. Znáte pojem čtenářské strategie?
  - Ano
  - Ne
  - Ano, ale nejsem si jistá/ý jeho významem
2. V jakých předmětech začleňujete čtenářské strategie do výuky?
  - Zejména v hodinách českého jazyka a literatury
  - V dalších předmětech, uveďte v jakých \_\_\_\_\_
3. Které z následujících strategií využíváte?
  - Hledání souvislostí
  - Kladení otázek
  - Vytváření představ
  - Usuzování (*zjišťuji, co chce autor říct*)
  - Identifikace myšlenek a témat
  - Syntéze (*tvoříme poznatek na základě získaných informací*)
  - Předvídání
  - Sledování porozumění (a zjednání nápravy)
  - Žádné z uvedených
  - Jiné
4. Jaké z výše uvedených strategií se Vám nejvíce osvědčily při naplňování cílů výuky s využitím čtenářských strategií?
5. Proměnil se Váš postoj k využívání čtenářských strategií v průběhu Vaší praxe?
  - Ne
  - Ano (zde prosím uveďte jakým způsobem)

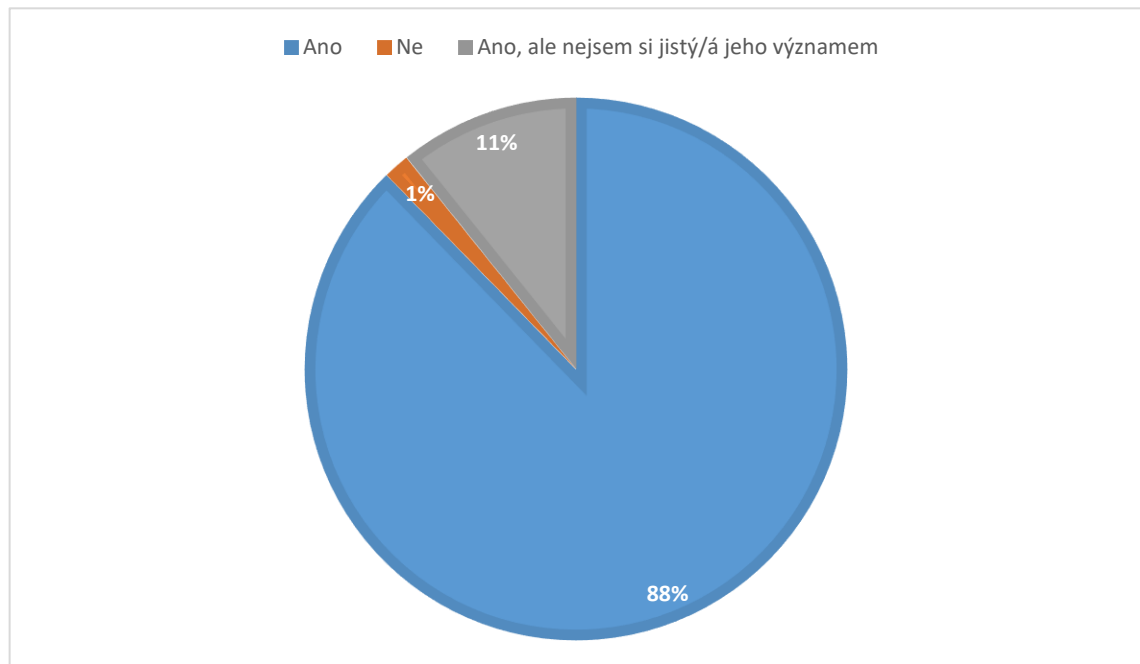
6. Co Vás nejvíce ovlivňuje při výběru začlenění čtenářských strategií do výuky?
- Internetové stránky
  - Odborná literatura
  - Zkušenosti kolegů
  - Jiné

## 8 Interpretace výsledků výzkumu

Výsledky byly zpracovány pomocí grafů, které znázorňují rozložení odpovědí mezi respondenty. U každého grafu je patrné jak procentuální zastoupení odpovědí, tak číselné vyjádření počtu respondentů.

Každé jednoduché otázce náleží jeden graf. Otázce s dalšími možnostmi odpovědí náleží graf nebo komentář. V závislosti na povaze a typu otázky.

**Graf 1: Otázka 1 - Znáte pojem čtenářské strategie?**

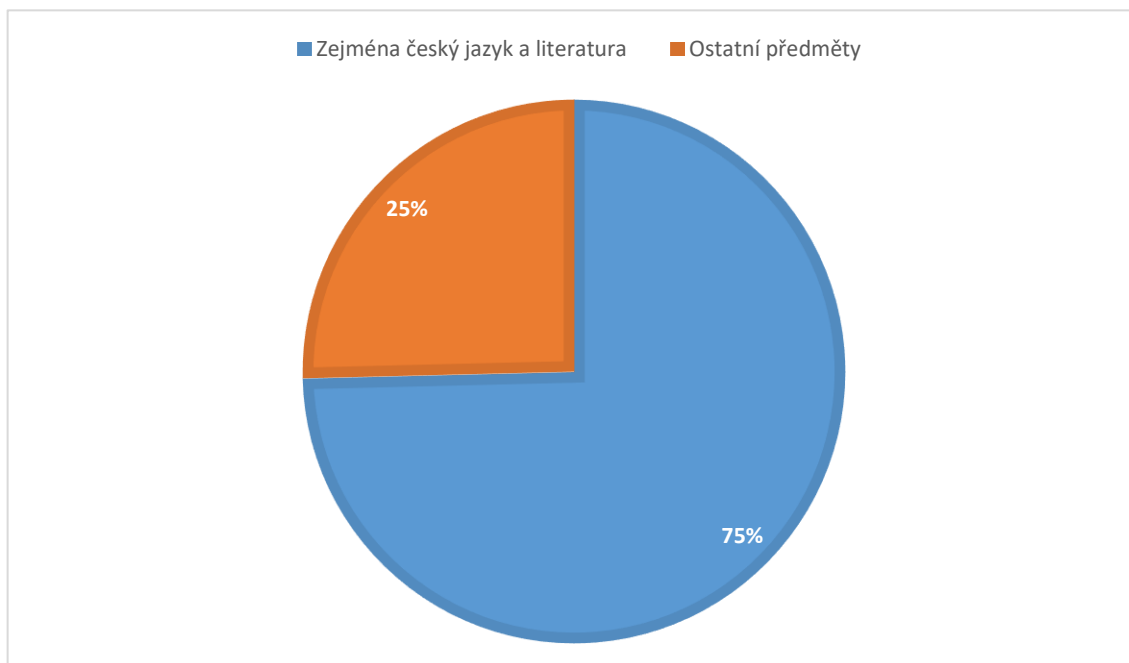


Zdroj: Vlastní výzkum

Z výsledků vyplývá, že 114 respondentů (88 %) je s pojmem seznámena a zná jeho význam, což bych přisuzovala zejména velké osvětové činnosti a mnoha projektům.

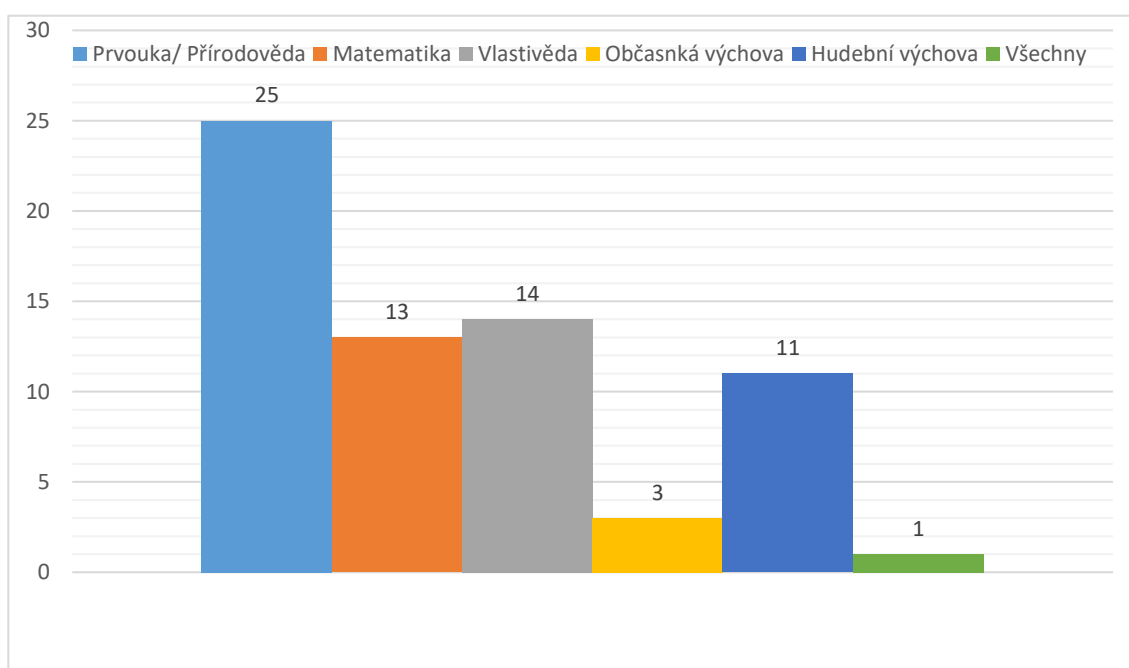
Na možné nejasnosti, které souvisí s výkladem pojmu čtenářské strategie, ukazuje 14 odpovědí (11 %). Pouze 2 (1 %) z respondentů uvedli, že pojem nezná.

**Graf 2: Otázka 2 - Jakým způsobem začleňujete čtenářské strategie do výuky?**



Zdroj: Vlastní výzkum

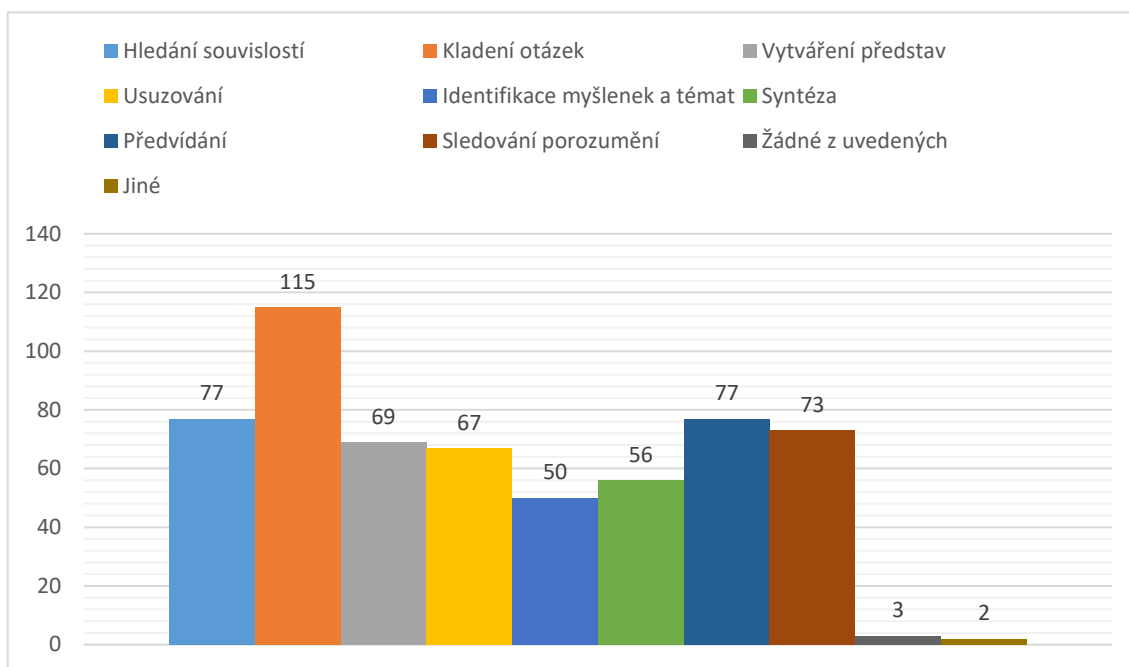
**Graf 3: Využití v dalších předmětech**



Zdroj: Vlastní výzkum

Dle výsledků 97 respondentů (75 %) využívá čtenářské strategie zejména v hodinách českého jazyka a literatury. Zbýlých 33 učitelů (25 %) potom v dalších předmětech. V nich jednoznačně převládá prvouka, popř. přírodověda (25 odpovědí) a vlastivěda (14 odpovědí). Dále pak matematika (13 odpovědí), hudební výchova (11 odpovědí) a občanská výchova (3 odpovědi). V 1 odpovědi bylo uvedeno, že čtenářské strategie respondent využívá ve všech předmětech.

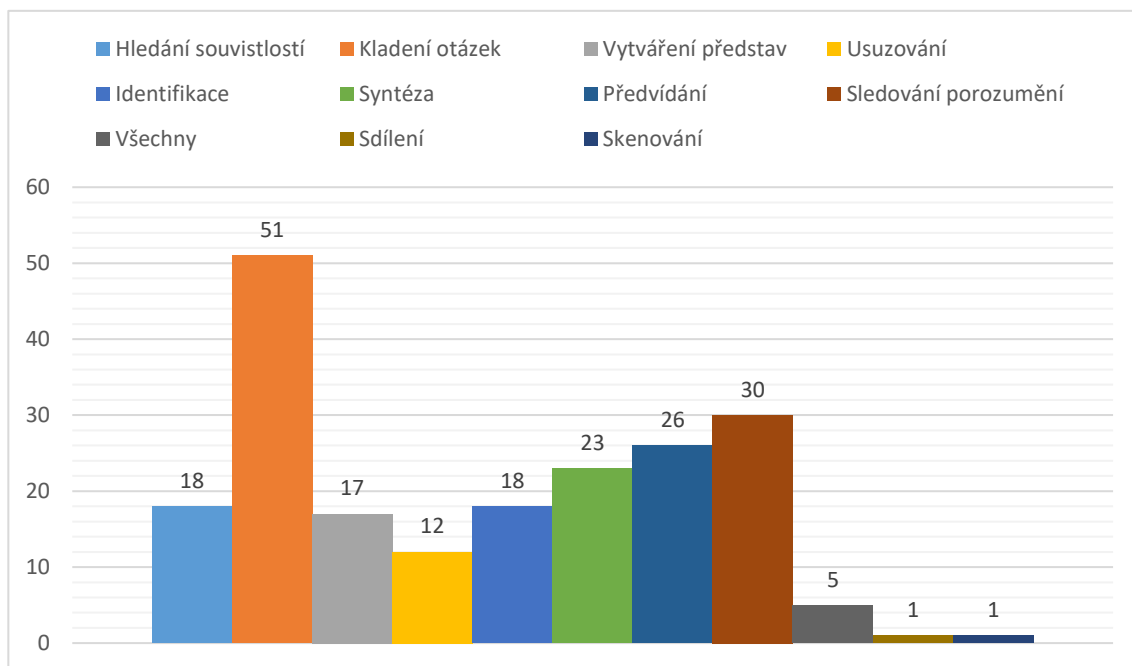
**Graf 4: Otázka 3 -Které z následujících strategií využíváte?**



Zdroj: Vlastní výzkum

Z výsledků je patrné, že nejvíce využívají učitelé kladení otázek (88,5 %), což je 115 odpovědí. Srovnatelně často zařazují hledání souvislostí a předvídání, a to v 59,2 % (77 odpovědí). V 56,2 % sledují porozumění (73 odpovědí), vytvářejí představy v 53,1 % (69 odpovědí) a usuzují v 52,5 % (67 odpovědí). Méně častěji pak identifikují hlavní myšlenky a témata, a to v 38,5 % (50 odpovědí), shrnují v 43,1 % (56 odpovědí). Tři z respondentů uvedli, že nepoužívají žádné z uvedených metod, což odpovídá 2,3 %. Ve dvou odpovědích byly popsány jiné metody (1,5 %), které učitelé používají. První z nich zmiňovala Feursteinovu metodu přemostování a druhá převyprávění textu a vyhledávání základních informací. Z druhé odpovědi je patrné neporozumění termínům uvedeným ve výběru možných odpovědí.

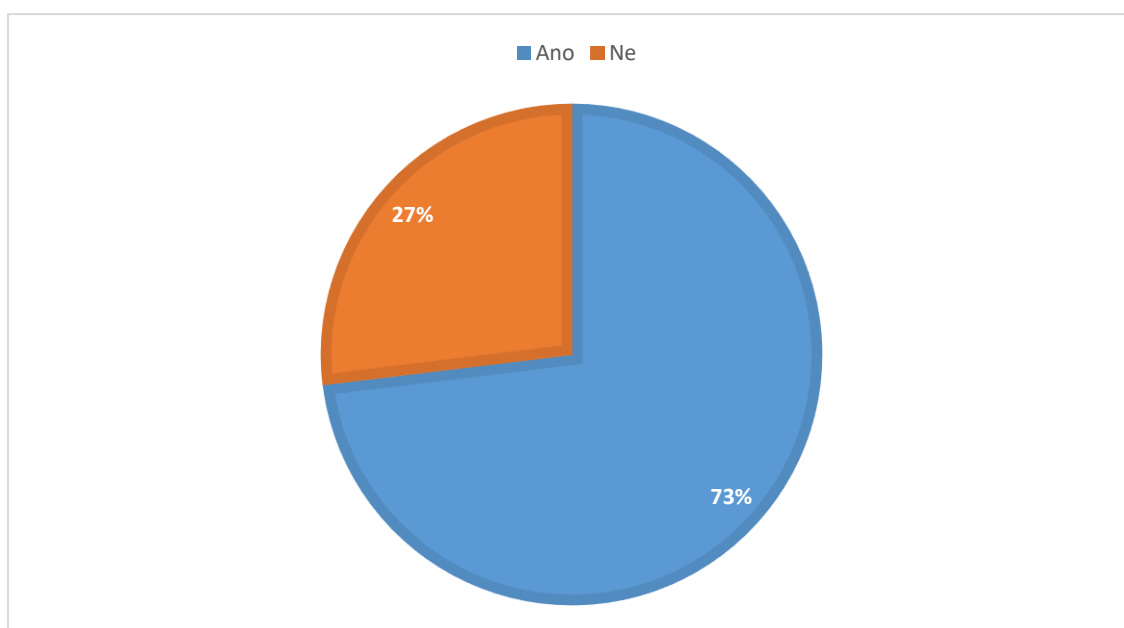
**Graf 5: Otázka 4 - Jaké z výše uvedených strategií se Vám nejvíce osvědčily při naplňování cílů výuky s využitím čtenářských strategií?**



Zdroj: Vlastní výzkum

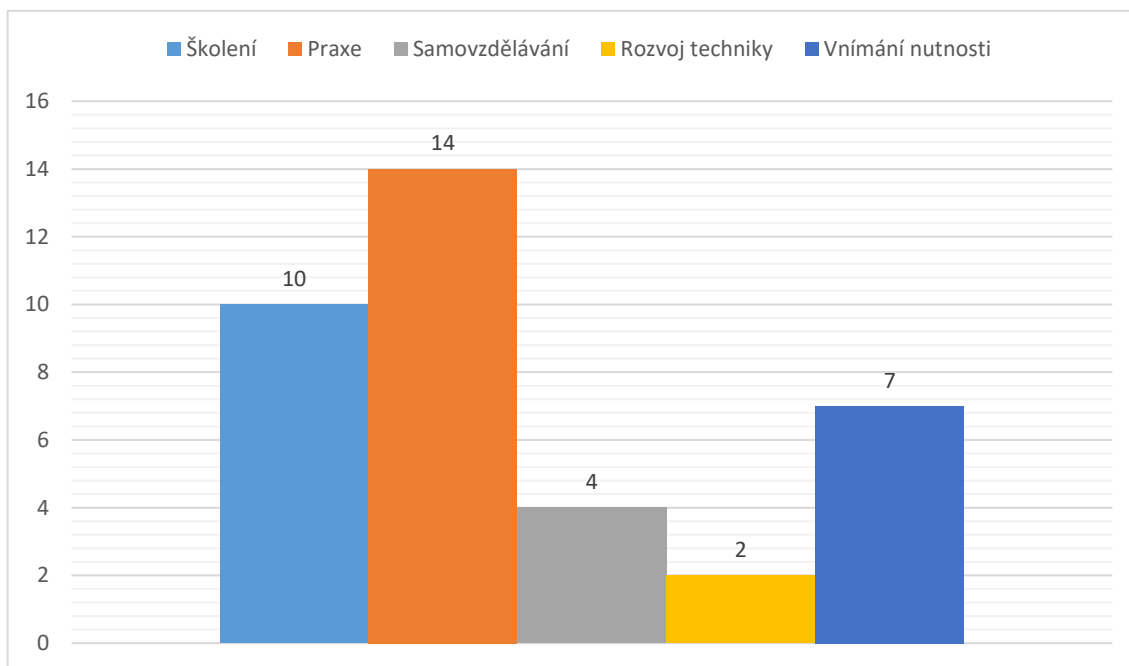
Dle výsledků u této otázky je patrné, že učitelům se jednoznačně nejvíce osvědčilo kladení otázek (51 odpovědí). Dále pak předvídání (26 odpovědí) a syntéza (23 odpovědí). Ve stejné míře (18 odpovědí) poté identifikace a hledání souvislostí. Méně se vyskytuje vytváření představ a usuzování (17 a 12 odpovědí). V pěti případech učitelé uvedli, že využívají všechny z uvedených strategií v závislosti na typu textu. V jednom případě bylo uvedeno skenování jako další ze strategií.

**Graf 6: Otázka 5 - Proměnil se Váš postoj k využívání čtenářských strategií v průběhu Vaší praxe?**



Zdroj: Vlastní výzkum

**Graf 7: Důvody proměny postoje během praxe**



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu respondentů uvedlo 35 z nich, tedy 27 % dotazovaných, že se jejich postoj k využívání čtenářských strategií za celou dobu praxe neproměnil. Zbylých 95 respondentů (73,1 %) uvedlo různé důvody změn. Mezi nejčastější patří praxe. V poznámkách uvedli zejména důvody jako například zkušenosti kolegů, kterým se využívání čtenářských strategií osvědčilo nebo obecně více vnějších podnětů k jejich využívání.

Dalším důvod ke změně postoje bylo školení, kterým respondenti za dobu své praxe prošli. Většinou se jedná o kurzy Metody kritického myšlení nebo Feursteinovu metodu.

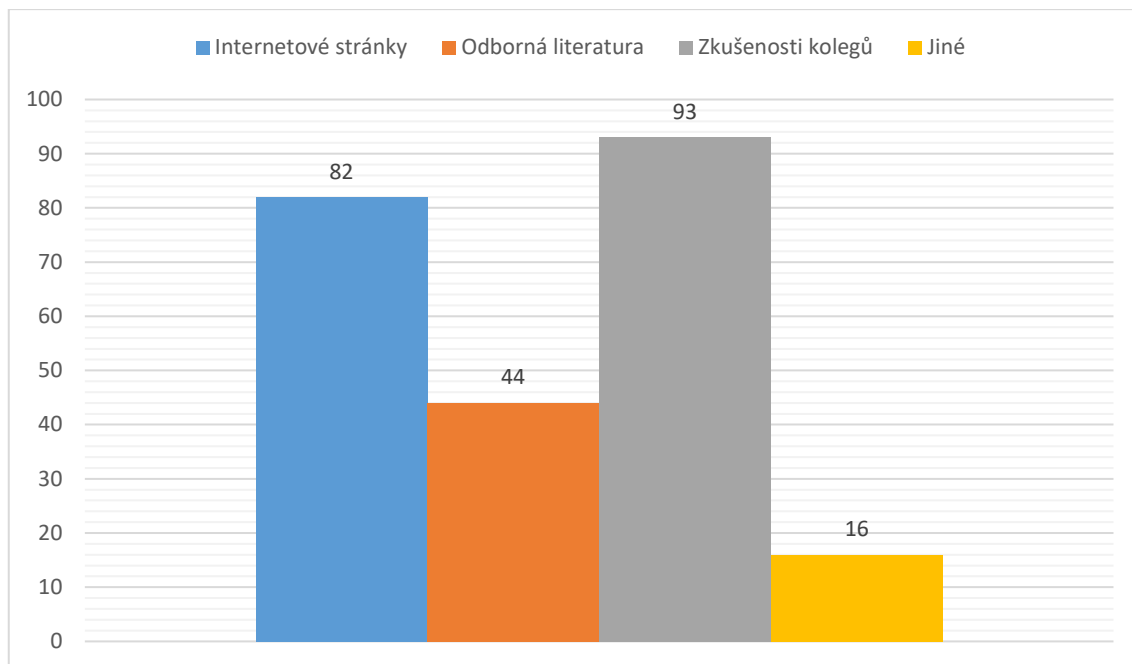
Sedm respondentů uvedlo, že ke změně postoje je vedl pocit „nutnosti“ změnit dosavadní přístup. Většina uvádí, že nejvíce je ovlivnil pocit, že žákům se zhoršuje schopnost porozumět textu a pracovat s ním. Poté začali využívat čtenářské strategie cíleně.

Mezi další odpovědi patřilo samostudium (4 odpovědi). Přepokládám ovšem, že zájem o samostudium je důsledkem nějakého podnětu, kterým by mohly být i výše zmíněné zkušenosti kolegů či školení.

Dva z dotázaných uvedli, že strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost ovlivnil rozvoj technologie dostupné ve škole. Často uváděli interaktivní tabuli či datakabinet jako zdroj námětů a inspirace.



**Graf 8: Otázka 6 - Co Vás nejvíce ovlivňuje při výběru začlenění čtenářských strategií do výuky?**



Zdroj: Vlastní výzkum

Hlavním zdrojem inspirace je dle odpovědí 71,5 % respondentů (93 odpovědí) zkušenost kolegů, na základě které vytváří obsah výuky. Dále pak 63,1 % uvedlo internetové stránky (82 odpovědí), kde funguje i sdílená zkušenost mezi kolegy. Odbornou literaturu pak uvádí 33,8 % (44 respondentů).

**Jiné podněty:**

Mezi jiné zdroje inspirace (12,3 %) patří zdroje z absolvovaných školení (9 odpovědí), zařazování dle schopností žáků (2 odpovědi). Někteří respondenti uvedli vlastní zkušenost nebo zdravý rozum.

### III. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zabývám aplikací strategií rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Pro tuto situaci jsem vytvořila devět pracovních listů. Jde o texty vybrané z knih vhodných pro věkovou kategorii cílové skupiny. Jde o žánrově různorodé texty, ke kterým jsem vypracovala jak metodický materiál pro učitele, tak pracovní list pro žáka.

Listy byly ověřeny ve 3.-5. třídě základní školy. U pracovních listů jsem se rozhodla nedoporučovat ročník, ve kterém by měl být daný text ověřován. Každý učitel měl možnost se s texty seznámit a vybrat si takový, o kterém si myslel, že je pro jeho třídu nejvhodnější. Samotné hodiny byly odučeny učiteli, kteří ve třídách běžně učí český jazyk a literaturu. Výstupem takové hodiny, a praktickým dokladem, byly vypracované listy od žáků a připomínky, popř. doporučení, od učitelů.

## 9 Charakteristika šetřeného souboru, cíle a průběh šetření

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem jsou žáci a učitelé schopni pracovat s aktivitami, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost žáků.

Pracovní listy byly ověřovány ve 3.-5. třídách prvního stupně. Většinou šlo o hodiny čtení, popř. v hodinách českého jazyka. Odučil je tedy učitel, který hodiny českého jazyka a literatury v dané třídě učí.

Každý pracovní list je sestaven z jednoho textu, který je rozčleněn na odlišně dlouhé úseky, kterým jsou přiřazeny různé úkoly a aktivity. Ty byly zvoleny tak, aby co nejlépe rozvíjely čtenářskou gramotnost a zároveň co nejlépe využily potenciál textu.

Texty nejsou striktně přiřazeny určitému ročníku, neboť vycházím z předpokladu, že učitel je sám schopen odhadnout úroveň čtenářských schopností u své třídy.

Průběh a způsob práce jsem nechala na učiteli samotném, mohlo tedy dojít k drobným odchylkám, ve smyslu samostatnosti žáků při práci, což by se ale mělo promítnout v učitelově reflexi.

### 9.1 Pracovní listy

Pracovní listy samotné se sestávají z metodiky pro učitele, která obsahuje stručný popis obsahu textu, obecné informace ke vzdělávací oblasti a očekávaným výstupům, které jsou v souladu s instrukcemi RVP ZV. List také obsahuje rozvíjené klíčové kompetence, doporučené ročníky, odhadovaná časová náročnost, cíle, hodnocení (resp. co by měl učitel u žáků hodnotit) a úvod do vyučovací jednotky, kterým bude příběh žákům uveden.

Dále je zde členěný text. Pod každým oddílem jsou úkoly a aktivity, které jsou mnohdy doplněny o informace, jak s úkoly nakládat, popřípadě jakou oporu žákovi učitel poskytne.

Žákovský pracovní list je také rozdělen do úseků, pod kterými je prostor na odpovědi, popřípadě písemné úkoly.

## **PRACOVNÍ LIST 1: Fimfárum (pohádka)**

Tato vyučovací jednotka má děti seznámit s jednou z pohádek Jana Wericha z knihy Fimfárum – Jak na Šumavě obři vyhynuli. Zavede nás do fantastického dávného světa za obry, kteří žili na vrcholcích šumavských hor a kopců.

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřeně věku.
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník – dle úrovně žáků v závislosti na schopnostech a množství učitelské podpory.

**Délka vyučovací jednotky:** 45 min.

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen na základě textu vytvářet představy o čteném.
- Žák je schopen převyprávět hlavní myšlenku textu v logickém sledu.
- Žák je schopen předvídat jednání postavy.
- Žák umí usoudit, jaké motivy vedou postavu k jejímu jednání.
- Žák hledá souvislost mezi hlavním hrdinou a sebou.
- Žák je schopen zjednat nápravu v případě, že nerozumí čtenému.

### **Hodnocení:**

U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, prezentovat své názory a konstruktivně diskutovat ve dvojici či ve skupině.

### **Vyučovací jednotka:**

Žákům uvedeme text. Řekneme dětem, že budeme číst jednu z pohádek od Jana Wericha z knihy *Fimfárum Jak na Šumavě obři vyhynuli*.

S žáky budeme postupně číst text po částech a následně plnit aktivity a úkoly.

### **Reflexe:**

Tato vyučovací hodina byla odučena ve třetí třídě panem učitelem, který ve třídě vyučuje hlavní předměty. Žáci tuto pohádku neznali, ale znali knihu *Fimfárum*, což bych hodnotila pozitivně, neboť odpovědi na otázky byly v souladu s tím, co se dozvěděli v textu, nikoliv na základě předchozí zkušenosti s textem.

U většiny úkolů se velmi osvědčila otevřená diskuze, resp. brainstorming, kde se projevil potenciál rozvíjet myšlenky povzbuzené nápady ostatních.

Pan učitel se dle svých slov snažil do hodiny příliš nezasahovat ve smyslu upravovat žákovské odpovědi. To se projevilo zejména na žákovských odpovědích, které sice nebyly fakticky správné, ale zato přesně odrážely žákovu představu o výrazu nebo situaci. (př. *Plahočit se za denním chlebem znamená: lenošit* – usuzovala bych na to, že si žák slovo *plahočit* spojil se spaním nebo ležením v posteli.)

U úkolu, kde si žáci sami měli vzpomenout, kde se setkali s podváděním, jsem byla překvapena upřímností, s jakou popisovali způsoby podvádění, které sami prováděli.

Za nevhodně zvolený, respektive umístěný, považoval pan učitel hned první úkol, kde žáci měli nakreslit obra tak, jak si ho sami představují. Dle jeho názoru by bylo vhodnější úkol zařadit až nakonec, neboť žáci se úkolu chopili zodpovědně a byl problém pokračovat dále. Proto se mnoho z nich k úkolu později vrátilo, aby jej dokončilo.

Než se podařilo celou třídu připravit k další práci, někteří žáci si již text procházeli dopředu, což mohlo ovlivnit jejich odpovědi u jednotlivých úkolů.

I přesto délka vyučovací hodiny odpovídala původnímu odhadu.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Vytváření představ** – Jak vypadá obr z pohádky a co dělá?
  - Díky poměrně podrobnému popisu v textu byly i žákovské popisy velmi detailní.

- **Sledování porozumění** – vzhledem k některým, pro žáky neznámým, výrazům bylo nutné ověřovat porozumění.
  - Slovní spojení: *plahočit se za denním chlebem* – v tomto případě vysvětlil význam pan učitel, žáci poté uváděli příkladné věty, které se ovšem významově příliš nelišily.
- **Předvídání** – Co dělá obr, který se nudí?
  - Žákovské odpovědi se často opakovaly. To vidím jako důsledek nerovnoměrného pracovního tempa třídy, kdy někteří žáci četli text dopředu.
- **Hodnocení** – Bylo jednání obr správné?
  - Existoval předpoklad, že většina žáků bude považovat jednání za špatné, což se následující diskuzí potvrdilo.
- **Hledání souvislostí** – Setkal/a ses někdy s podobným jednáním při hře?
  - Jak bylo již výše zmíněno, žáci mají s podváděním ve hře velké zkušenosti, ochotně přiznávali své zážitky.
- **Syntéza/shrnutí** – Shrňte několika větami děj příběhu.
  - Tento úkol byl mírně problematický. Žáci se střídali po jedné větě. Byla zde ale patrná tendence říci hlavní myšlenku co nejdříve. Proto žáci často přeskakovali nebo vynechávali informace, které byly ale důležité.

### **Závěr:**

Žáci ochotně diskutovali a zapojovali se do společné práce. Což je obecně velmi přínosné k rozvoji schopnosti formulovat své názory a myšlenky a operovat s názory ostatních. Z čehož vyplývá i schopnost respektovat názory ostatních.

Dle názoru pana učitele byla hodina pro žáky zajímavá a bavila je. Tento závěr bych přikládala zejména faktu, že čítanky nejsou vybaveny podobným typem úkolů, a proto je pro žáky cokoliv nového velmi zajímavé a přitažlivé.

## **PRACOVNÍ LIST 2: Dalibor (pověst)**

Tato vyučovací jednotka má za cíl žáky seznámit s jednou z českých pověstí. Žáci pracují s textem pověsti z knihy Martiny Drijverové. Tedy v úpravě vhodné pro jejich věk.

**Vzdělávací oblast:** Jazyka jazyková komunikace – Český jazyk a literatura.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03 rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník – dle žákovské úrovně.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky, v závislosti na využití mimo předmětových aktivit – námět na VV – Nakreslete (namalujte) výhled, který měl Dalibor na Prahu. (Kresba/malba na papír ve tvaru kruhu, který evokuje tvar okénka)

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen na základě textu vytvářet představy.
- Žák umí text převyprávět s logickou sousledností myšlenek.
- Žák předvídá vývoj děje a chování hrdiny.
- Žák usuzuje, jaké motivy vedou hlavního hrdinu k jeho činům.
- Žák hledá souvislost mezi hlavním hrdinou a sebou.
- Žák je schopen sestavit myšlenkovou mapu.
- Žák je schopen diskuze ve dvojici nebo ve skupině.

### **Hodnocení:**

Hodnotíme, jakým způsobem žáci reagují na otázky a jak se zapojují do diskuze.

### **Vyučovací jednotka:**

Řekneme žákům, že si budeme číst pověst o Daliborovi – velmi spravedlivém a poctivém muži. Zeptáme se jich, zda ví, co znamená pověst. Dále můžeme s žáky diskutovat, co si myslí, že dělá spravedlivý a poctivý muž.

S žáky budeme číst text po částech a plnit jednotlivé úkoly.

### **Reflexe:**

Tento text byl odučen, stejně jako předchozí, ve třetí třídě. Vzhledem k okolním podmínkám (přestavba školy), byla paní učitelka nucena po tišších čtenářích text znovu přečíst, neboť v nastalém venkovním hluku nebylo pro ostatní žáky snadné rozumět.

Paní učitelka tuto přípravu odučila během půlené hodiny čtení, což sama považovala za velký přínos, neboť jí to umožnilo klást důraz na práci ve dvojicích a diskuzi.

Většina žáků dokonce sama vyjádřila zájem na tom, aby většina úkolů probíhala ústně, nikoli písemně. Diskuze jim osobně přišla zajímavější a z postřehu paní učitelky vyplynulo, že názory byly pestřejší, nápaditější a mnohdy velmi překvapivé.

Úkol, kde se žáci měli zamyslet nad významem slov, kterým nerozumí, poukázal na nedbalé čtení, které je častým problémem. Žáci uvedli, že všem slovům v daném úseku rozumí. Poté se paní učitelka zeptala, co znamená slovo *žalární* nebo *housti*. Neschopnost vysvětlit význam tohoto slova poukázala na fakt, že jim žáci nevěnovali při čtení dostatečnou pozornost.

Žáci měli menší potíže s vysvětlením úsloví *Nouze naučila Dalibora housti*. Ani po společné diskuzi žáci nedospěli k vysvětlení, které by jim přišlo nejvhodnější. Připisují to zastaralému výrazu, u kterého si žáci nejsou jisti významem.

Při úkolu, kde měli žáci předpovědět, jak příběh skončí, většina uvedla, že dobře. Na konci pověsti zjistili, že tomu tak v tomto případě není. Názory žáků na to, že příběhy končí dobře, ukazují na velkou zkušenost s pohádkami, pro které je dobrý konec typický.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Vytváření představ** – snaha vcítit se do pocitů poddaných v zemi obou pánů.
  - Zde bylo zařazeno vytvoření myšlenkové mapy, která lépe ilustrovala situaci, a žáci s ní dále pracovali v průběhu celé hodiny.
- **Předvídaní** – jak bude děj pokračovat, jak se poddaní zachovají, popř. jak se bude vyvíjet role jednotlivých hrdinů.



- **Hledání souvislostí v textu** – jak jednání poddaných ovlivnilo chování Adama.
  - Pomocí myšlenkové mapy, ze které byla dobře čitelná charakteristika Adama, žáci dobře odhadli jeho další jednání.
- **Sledování porozumění** – vysvětlení pojmu *mít dlouhou chvíli* a sousloví *nouze naučila Dalibora housti*.
  - V prvním případě žáci velmi dobře rozuměli významu tohoto sousloví, neboť je poměrně často užívání v běžném projevu.
  - V druhém případě bylo vysvětlení pojmu problematické, zejména kvůli zastaralému výrazu *housti*, se kterým se žáci neseťkávají často. Společnou diskuzí nedospěli k uspokojivému výrazu. Proto společně termín vyhledali na internetu.
- **Syntéza/shrnutí** – společné shrnutí příběhu a hlavních myšlenek.
  - Žáci při sestavování hlavních myšlenek často ulpívali na malých detailech, které je zaujaly, ale nebyly důležité pro celkový význam příběhu.
- **Zhodnocení** – co se žákům na povídce líbilo, co je zaujalo.
  - Zajímavým zjištěním bylo, že kromě kladného hodnocení Dalibora, se často objevovala odpověď *smrt*. S tématem smrti se žáci v pohádce příliš neseťkají, a když ano, tak jde o vratný proces (Šípková Růženka se probudí, Karkulku z vlčího břicha zachrání myslivec apod.).

### **Závěr:**

Celkové hodnocení je kladné, i když by dle názoru učitelky, byl text vhodný spíše do páté třídy, neboť by tam měl mnohem větší efekt. Zpětně by také volila rozložení práce do dvou hodin, aby tak poskytla třídě větší prostor k diskuzi, popřípadě k předkládání názorů a postojů.

### **PRACOVNÍ LIST 3: Povídání o slavném oslovi (báseň)**

Tato vyučovací jednotka má za cíl žáky seznámit s básní Pavla Šruta *Povídání o slavném oslovi*. Jedná se o báseň ze sbírky *Kde zvedají nožku psi aneb V Pantátičích na návsi*.

**Vzdělávací oblast:** Jazyka jazyková komunikace – Český jazyk a literatura.

#### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03 rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

#### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník.

**Délka vyučovací jednotky:** 1 vyučovací jednotka.

#### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen na základě textu vytvářet představy.
- Žák umí zjednat nápravu v případě, že nerozumí slovu, pojmu nebo výrazu.
- Žák je schopen propojit vlastní zkušenost s textem.
- Žák usuzuje, jaké motivy vedou hlavního hrdinu k jeho činům.
- Žák hledá souvislost mezi hlavním hrdinou a sebou.
- Žák je schopen diskuze ve dvojici nebo ve skupině.

#### **Hodnocení:**

Hodnotíme, jakým způsobem žáci reagují na otázky a jak se zapojují do diskuze.

### **Vyučovací jednotka:**

Žáky seznámíme s náplní hodiny. Řekneme jim, jaké dílo budeme číst. Nejprve si přečteme celou báseň. Práce poté bude rozdělena na jednotlivé úseky. Pokud to bude situace vyžadovat, můžete si sloku nebo úsek přečíst znovu (jak společně, tak individuálně).

### **Reflexe:**

Poslední z přípravy odučených ve třetí třídě. Paní učitelka ocenila poezii, se kterou se pracuje v hodinách poměrně málo. Samotná báseň se líbila i žákům. Celá výuka trvala zhruba půl hodiny, což v kombinaci s úvodním a závěrečným slovem vyplnilo vyučovací jednotku beze zbytku. Paní učitelka hodnotila báseň jako srozumitelnou a pochopitelnou pro zvolený ročník.

Dle slov paní učitelky tento typ úkolů vzbudil u žáků takový zájem a aktivitu, že pro ni bylo posléze problematické nastavit klidné pracovní prostředí.

Obtížná situace nastala v okamžiku, kdy měli žáci napsat názvy měst složených ze dvou názvů (obdobně jako slovo *Pantátice*). Paní učitelka doporučila takovéto úkoly zadávat s mapkou nebo s nabídkou slov, aby žáci pouze vybírali z uvedených slov.

Dalším problémem, byl význam slova *počty*, ke kterému se žádný z úkolů nevztahoval, ale jeho neznalost zabránila pochopení významu celé sloky.

S největším úspěchem se opět setkal diskuzní úkol. Jako ve většině příprav. Žáci ochotně prezentovali své zkušenosti s autogramiádou, proto nad tímto úkolem strávili delší dobu. Navazující úkol, kde se měli žáci sami podepsat, se setkal s pozitivními reakcemi. Žáci si poté své podpisy ukazovali.

Úkoly zaměřující se na vysvětlení významu slov – *řídící, radní, vševěd* – žáci vyplnili povětšinou ve shodě se správným významem slov.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Hledání souvislostí** – na úrovni *já a text, já a svět*.
  - Díky vlastní zkušenosti se žáci lépe vcítí do role hlavního hrdiny.
  - Jsou schopni určit, zda se v životě setkali s názvy obcí, které jsou vytvořeny složením dvou názvů.
- **Sledování porozumění** – *přežvykovat počty, vševěd, autogramiáda*.
- **Vytváření představ** – jak se cítil hlavní hrdina.
  - Dramatizace, ve které měli žáci možnost soustředit se na vlastní prožitek, velmi přispěla k celkovému pochopení.

**Závěr:**

Celkové hodnocení hodiny bylo pozitivní. Velmi kladně paní učitelka hodnotí typy úkolů, které se v přípravě objevily. Mírně záporné byly reakce žáků, u kterých byl problém nastavit opět pracovní klid.

## **PRACOVNÍ LIST 4: Děti z Bullerbynu (příběh s dětským hrdinou)**

Tato vyučující jednotka má děti čtvrté třídy seznámit s knihou *Děti z Bullerbynu* od Astrid Lindgrenové. Pro tuto hodinu byla vybrána kapitola *Když je v Bullerbynu svatojánský večer*.

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřeně věku.
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník – dle úrovně žáků i dříve, v závislosti na schopnostech a množství učitelovy podpory.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky.

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen na základě textu vytvářet představy o obsahu.
- Žák je schopen převyprávět hlavní myšlenku textu v logickém sledu.
- Žák je schopen předvídat jednání postavy.
- Žák umí usoudit, jaké motivy vedou postavu k jejímu jednání.
- Žák hledá souvislost mezi hlavním hrdinou a sebou.

### **Hodnocení:**

U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, prezentovat své názory a konstruktivně diskutovat ve dvojici či ve skupině.

### **Vyučovací jednotka:**

Žákům uvedeme text. Řekneme jim, že si budeme číst úryvek z knihy *Děti z Bullerbynu*, který vypráví příběh švédských dětí, které spolu zažívají různé příhody a dobrodružství. Ilustraci z knihy by bylo vhodné promítnout na tabuli, aby se žáci lépe orientovali mezi postavami.

S žáky budeme postupně číst text po částech a následně plnit aktivity a úkoly.

### **Reflexe:**

Tato příprava byla vyučována ve čtvrté třídě. Paní učitelka si ji vybrala proto, že žáci knihu četli ve třetí třídě. Předpokládala tedy, že by žáci mohli zvládnout práci s tímto poměrně dlouhým textem. Bohužel předpoklad nevyšel a práce vyšla na dvě a půl vyučovací hodiny, což ovšem paní učitelka nepovažovala za problém. Přesto bych pro příště volila kratší nebo zkrácený text.

Úvod hodiny paní učitelka využila k povídání o autorce a jejích dalších dílech. Věnovala dostatek prostoru vyhledávání obrázků na internetu, a tak se mohli žáci seznámit s uvedenými druhy ryb nebo s tím, jak vypadá májka, či žebříňák, což je minimálně v případě ryb informace v budoucnu využitelná.

Zápisy v pracovních listech se příliš neliší, neboť paní učitelka se při plnění úkolů nejprve věnovala společné diskuzi a posléze až zápisu, proto jsou odpovědi žáků většinou shodné.

Dle odpovědí v pracovních listech žákům práce nepřípadala obtížná. Zajímavé byly odpovědi na otázky, kdo byl žákům nejvíce a nejméně sympatický. Paní učitelka potvrdila, že i ji samotnou při diskuzi zaujalo, jaké uváděli žáci argumenty.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Sledování porozumění** – Co znamená *okoun* a *plotička*, popř. *hovět si*?
  - Žáci s touto částí neměli žádný problém. Paní učitelka to přisuzuje tomu, že jde o venkovské děti, které mají velkou osobní zkušenost s krajinou.
- **Hledání souvislostí** – tato část odpovídá úrovni *já a text* a *text a svět* – žák hledá souvislost ve vlastním životě.
  - Většina žáků uvedla, že určité rituály mají, popř. zažili podobné dobrodružství.
- **Předvídání** – Jak se bude děj asi vyvíjet?
  - Žáci pověru v textu rozpoznali, ale sami jiné neznali. Když ale paní učitelka uvedla dvě návodné pověry uvedené v metodice pro učitele, žáci uměli vysvětlit jejich význam.

- **Kladení otázek** – Víím, proč se změnil tok textu?
  - V textu je vložena krátká báseň. Tu žáci bezpečně odlišili zejména díky velké zkušenosti, kterou již ve čtvrté třídě mají.
- **Syntéza/shrnutí** – shrnování obsahu textu.

**Hodnocení:** chování chlapců.

- Chlapci hodnotili chování hlavních hrdinů jako správné, dívky naopak jako špatné.
- Vznikla tak zajímavá diskuze, kde byly patrné rozdílné pohledy na situaci z pohledu dívek a chlapců.

**Závěr:**

Žáky práce zaujala, příliš často se s podobným typem hodin nesetkávají. Přestože knihu znali, byla pro ně hodina přitažlivá a zajímavá.

## **PRACOVNÍ LIST 5: O tom, jak Mach a Šebestová byli za školou (pohádka)**

V této vyučovací jednotce se žáci seznámí s knihou Miloše Macourka z cyklu O Machu a Šebestové. Tento příběh je z knihy *Mach a Šebestová za školou*.

Pro hodinu je vhodné, aby žáci seděli pohodlně, ideálně na zemi v kroužku (v něm se budou odehrávat i některé aktivity).

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřeně věku.
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3. – 5. ročník.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky.

### **Cíle vyučovací jednotky:**

- Žák umí vytvářet představy na základě textu.
- Žák je schopen v logickém sledu příběh převyprávět.
- Žák umí zformulovat svůj odhad o vývoji textu.
- Žák umí zformovat rozdíl mezi svou domněnkou o vývoji a faktech ze čteného textu.

### **Hodnocení:**

U žáků hodnotíme zejména schopnost vyjádřit své myšlenky a schopnost reagovat dle zásad slušného chování na názory ostatních.



### **Vyučovací jednotka:**

Hodinu uvedeme povídáním o Miloši Macourkovi. Žáci mohou znát jeho další knihu pro děti *Žofka*, která vyšla i jako kreslený *Večerníček*. Je možné také hovořit o ilustrátorovi Adolfu Bornovi, kterého dětem představíme skrze ukázky jeho ilustrací.

### **Reflexe:**

Tato příprava byla odučena ve čtvrté třídě a její časová náročnost byla zhruba jednu a půl vyučovací hodiny.

Žáci velmi ocenili dramatizační část, kde měli popisovat pocity. To pro ně byla zcela nová a neznámá aktivita.

Předpokládala jsem, že jedním ze složitějších úkolů by pro žáky mohlo být vysvětlení významu sousloví „*morální povinnost*“. Zaujalo mě, že v odpovědích se často kromě odpovědí týkajících se osobní morálky a chování jedince, vyskytoval i odkaz na policii, jakožto morální předobraz. To se promítlo i v úkolu, kde měli žáci napsat, jak by se zachovali v situaci, v jaké byli hlavní hrdinové (většina by volala policii).

Dále v úkolech, kde měli žáci vysvětlit význam ustálených slovních spojení *nabrat na rohy* a *než by řekl švec*, byly jejich odpovědi velmi přesné a dobře popisovaly danou skutečnost. Nicméně bych tento fakt připisovala spíše tomu, že paní učitelka celou dobu pracovala společně s žáky, a proto jsou odpovědi poměrně jednotné.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Předvídání** – jednání hrdiny a vývoj příběhu.
  - Zejména v klíčových momentech příběhu, kdy je vhodné uvědomit si, jak se zachovají hlavní hrdinové, proč daná situace nastala, resp. jak se bude dále vyvíjet.
- **Hodnocení** – postoj hrdiny ke skutečnosti, změny oproti předchozímu předpokladu.
  - Proč únos nastal, jak se situace změnila, porovnání s předchozí myšlenkou.
- **Sledování porozumění** – slovní spojení *morální povinnost* a *než by řekl švec* a *nabrat na rohy*.
  - Prvnímu pojmu žáci, oproti mému výchozímu předpokladu, rozuměli velmi dobře.
  - U dalších dvou výrazů jsem nepředpokládala, že by došlo k problému s porozuměním, spíše šlo o kontrolní otázky.

- **Syntéza/shrnování** – shrnutí událostí vlastními slovy.
  - Zhruba v polovině příběhu žáci shrnovali dosavadní vývoj děje, aby si urovnali myšlenky a mohli pokračovat dále.
- **Hledání souvislostí** – úroveň *já a text*
  - Žáci mají prostor uvědomit si, zda se někdy museli rozhodovat na základě své morální povinnosti.

**Závěr:**

Přes celkově pozitivní závěry se vyskytly negativní reakce na například diskuzi, která žáky uvedla do velké nepozornosti, která byla překážkou pro další práci. Dále pak fakt, že nebyla dána správná odpověď a bylo více možných výsledků. Osobně bych to přičítala spíše faktu, že žáci nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem.

## **PRACOVNÍ LIST 6: Proč pes žije s člověkem (bajka)**

V této vyučovací jednotce budeme pracovat s textem z knihy Vítězslava Kocourka *Kocour v botách*. Pro tuto hodinu využijeme bajku *Proč pes žije s člověkem*, která popisuje cestu, kterou musel jeden pes ujít, aby poznal, že s člověkem je mu nejlépe.

**Vzdělávací oblast:** Jazyka jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03 rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník – v závislosti na žákovské úrovni, popřípadě množství opory ze strany učitele.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky v závislosti na rychlosti práce.

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen na základě textu vytvářet představy.
- Žák umí text převyprávět s logickou sousledností myšlenek.
- Žák předvídá vývoj děje a chování hrdiny.
- Žák usuzuje, jaké motivy vedou hlavního hrdinu k jeho činům.
- Žák hledá souvislost mezi hlavním hrdinou a sebou.
- Žák je schopen charakterizovat bajku.
- Žák je schopen diskuze ve dvojici nebo ve skupině.
- Žák je schopen zjednat nápravu v případě, že nerozumí pojmu či výrazu.

### **Vyučovací jednotka:**

V této vyučovací jednotce se seznámí s bajkou *Proč pes žije s člověkem*. Formou diskuze je vhodné zopakovat co je to bajka, popřípadě, jaké jsou její hlavní rysy.

### **Reflexe:**

Poslední příprava, která byla odučena ve čtvrté třídě. Dle slov třídní učitelky žáky text velmi zaujal. Žánr bajky je žákům známý, takže jej uměli velmi dobře popsat a vysvětlit jeho stěžejní charakteristické rysy.

Tato příprava byla nejvíce zaměřena na schopnost popsat hrdinu, jeho jednání a predikovat jeho další vývoj děje. Paní učitelka vše velmi prokládala diskuzí, takže žáci měli možnost formulovat a utříbit své myšlenky v diskuzi, než je zapsali do pracovního listu. Proto jsou zapsané odpovědi poměrně jednotné.

Jako ve většině ostatních příprav byla dramatizace pro děti zajímavým zpestřením. Paní učitelka vyslovila názor, že žákům tato aktivita velmi pomohla definovat své pocity, popřípadě formulovat myšlenky. A z tohoto důvodu ji bude častěji zařazovat do výuky.

Předpovídání vývoje příběhu bylo ovlivněno především pozitivními zkušenostmi dětí se psy, které většina z nich má. Proto dobře chápaly, jakým směrem se bude příběh patrně vyvíjet. Zde je patrný nepopiratelný vliv osobní zkušenosti na usuzování žáka.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Sledování porozumění** – výrazy *poustevník*, *hloubat*, *veta*.
  - Poustevník – většina žáků uvedla, že se jedná o osamělého člověka, který se straní lidí, nebo naopak je nedobrovolně osamělý.
  - Hloubat – zcela bez problémů, pravděpodobně proto, že se jedná o poměrně běžný výraz
  - Veta – ve slovním spojení: *s někým je veta* – s tímto slovním spojením se žáci patrně neshledali, protože nebyli schopni na otázku odpovědět. Společně tedy vyhledali výraz ve slovníku cizích slov.
- **Hledání souvislostí** – zde na úrovni *já a text*.
  - Na otázku, jaký je tvůj kamarád/ tvoje kamarádka, popř. jaký by měl být – v odpovědích se vyskytovaly standardní odpovědi (vtipný, kamarádský, hodný, pomáhá mi, pečlivý apod.)
  - Otázka, kdo má doma psa a proč: žáci dobře chápali, že pes našel věrného přítele v člověku, protože oni sami mají psa pro jeho věrnost a přátelství.

- **Vytváření představ** – po společné domluvě o tom, jak vypadá *přítel na život a na smrt*.
  - Žáci společně diskutují a vytvářejí obraz někoho, kdo by mohl být psovi přítelem na život a na smrt.
- **Předvídání** – rozvoj dějové linie.
- **Shrnování** – před koncem příběhu shrnutí dosavadní dějové linky.
  - Pomohlo žákům utříbit si myšlenky a srovnat si informace, které doposud z textu získali.

**Závěr:**

Jako mírně negativní zkušenost byla diskuzní a dramatizační aktivita. Vzhledem k tomu, že na tyto postupy nesou žáci zvyklí, dochází k narušení pracovního klidu, respektive je náročné uvést třídu do stavu soustředění. Jinak bylo hodnocení hodiny velmi pozitivní.

## **PRACOVNÍ LIST 7: Vlaštovky (báseň)**

V této vyučovací jednotce budeme pracovat s básničkou od písničkáře Jaromíra Nohavici. Písničkář má píseň s podobným názvem *Vlaštovko, let'*, která má ovšem odlišný text.

**Vzdělávací oblast:** Jazyka jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03 rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník.

**Délka vyučovací jednotky:** 1 vyučovací hodina, popřípadě mezipředmětové vztahy – VV – nakreslí, co vidí vlaštovka, když: letí nad zemí, vykukne z hnízda, sedí na drátě apod.

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen zjednat nápravu v případě, že nerozumí pojůmům či výrazům.
- Žák umí propojit své poznatky z různých předmětů.
- Žák je schopen formulovat své myšlenky, názory a postoje.
- Žák je schopen vést diskusi, přijímat názory ostatních jako rovnocenné.

### **Vyučovací jednotka:**

Žákům představíme text jako báseň od Jaromíra Nohavici. Děti jej pravděpodobně budou znát, pokud jim připomene jeho známější píseň jako Tři čuníci, Grónská písnička

nebo Lachtani. Básničku si každý přečte sám potichu. Poté budeme společně číst celou báseň po částech dle rozdělení u jednotlivých úkolů.

### **Reflexe:**

Tato hodina byla odučena v páté třídě. Paní učitelka velmi kvitovala, že se jedná o poezii, se kterou žáci nepracují příliš často. Po uvedení hodiny si žáci vzpomněli na mnohé písně, které od tohoto autora znají, proto se na práci s touto básní velmi těšili.

U úkolu, kde měli žáci hledat v textu slova, která neznají, se opět projevila tendence k povrchnímu čtení. Při dotazu, zda žáci rozumí všem slovům, zněla odpověď ano. Ovšem při otázce, zda ví, co znamená slovo *světlík*, nikdo nedokázal popsat význam tohoto slova.

Velkým problémem, který provázel celou tuto hodinu, se ukázal fakt, že žákům nebyly předkládány jednoznačně správné odpovědi. Špatně zpracovávali to, že není špatných odpovědí. Projevovala se to zejména zdrženlivými odpověďmi a neochotnou projevovat své názory.

Žákům mohla tato hodina tedy přinést alespoň zlepšení schopnosti prezentovat sami sebe a své názory.

Celkové hodnocení hodiny bylo ze strany paní učitelky pozitivní. Přestože zpočátku byla očekávání žáků velká (zejména proto, že znali autora), na odpovědích v některých žákovských listech je patrné, že jejich pozornost ochabovala a ztráceli rychle zájem.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Sledování porozumění** – výrazy *novic*, *světlík*.
  - Společné hledání – slovník, internet.
- **Hledání souvislostí** – úroveň *já a svět* a *já a text*.
  - Žáci propojovali více či méně úspěšně své znalosti z přírodovědných předmětů s textem básně.
  - Na úrovni *já a text* měli žáci v rámci dramatizace prezentovat své pocity, které mají v souvislosti s ročními obdobími (souvisí s vytvářením představ).
- **Vytváření představ**
  - K pochopení některých částí bylo nutné vcítit se do prožitků nebo situací popsaných v básni (*nosí v hlavě přesné plánky*).

**Závěr:**

Po konzultaci s paní učitelkou jsme dospěli ke společnému názoru, že tuto báseň by bylo vhodnější zařadit spíše do nižších ročníků, kde by báseň udržela pozornost žáků asi déle. Jinak je její hodnocení přípravy veskrze kladné.



## **PRACOVNÍ LIST 8: Jak si v Kocourkově opatřovali pro radnici světlo (pohádka)**

V této vyučovací jednotce se žáci seznámí s dílem O. Sekory *Kronika města Kocourkova*. Pro práci s textem byla vybrána část o tom, jak kocourkovští nosili do radnice světlo.

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřeně věku.
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky.

### **Cíle vyučovací jednotky:**

- Žák umí vytvářet představy na základě textu.
- Žák je schopen v logickém sledu příběh převyprávět.
- Žák umí zformulovat svůj odhad o vývoji textu.
- Žák umí zformovat rozdíl mezi svou domněnkou o vývoji a faktech ze čteného textu.

### **Hodnocení:**

U žáků hodnotíme zejména schopnost vyjádřit své myšlenky a schopnost reagovat dle zásad slušného chování na názory ostatních.

### **Vyučovací jednotka:**

Žákům uvedeme text. Řekneme ji o knize informace, které jsou nutné k pochopení celého kontextu.

*Kniha vypráví příběh o lidech z města Kocourkova. Není to jenom obyčejné město. Je to město, kde je plno chytrých a důvtipných lidí. Nejchytřejší je samozřejmě pan starosta a páni radní.*

*Ve městě Kocourkově dokonce i vynalezli několik užitečných vynálezů. Tak například pan starostovi visí na dvoře hadr a podle něj pan starosta určuje jaké je počasí. Když je hadr mokrá, tak pan starosta ví, že prší. Když se hadr hýbe, tak fouká vítr. A když je hadr ztuhlý tak pan starosta ví, že je venku mráz.*

*Jednoho dne si kocourkovští museli postavit novou radnici, neboť ta stará spadla. Po mnoha strastech se jim novou radnici povedlo postavit. Celé město se těšilo na slavnostní otevření. Pan starosta a pánové radní vešli do nové radnice. Na cestu si svítili loučemi, ale dým z jejich ohně je brzy začal škrábat v krku. Proto je všechny uhasili. A tu náhle zjistili, že je obklopuje černočerná tma. Nejprve se pohádali o to, kdo světlo schoval. Pak se rozhodli, že jej budou hledat. Dívali se všude. Dokonce i kapsy u kabátů vysypali. Ale světlo nikde.*

Dále budeme číst o tom, jak to se světlem v radnici dopadlo.

### **Reflexe:**

Tato příprava byla odučena v páté třídě. Tato aktivita byla nahlášena, proto jeden z žáků přinesl tuto knihu, aby si mohli společně prohlédnout ilustrace. Hodina byla tedy uvedena prohlídkou knihy a diskuzí o autorovi. Všechny děti znaly Ferdu Mravence, proto pro ně nebyl spisovatel zcela neznámý.

Paní učitelka potřebovala pro tuto výukovou jednotku dvě vyučovací hodiny, přestože část textu čte učitel.

Žáci byli nadšeni z diskuze o jménech místních občanů. Sami se poté ještě pustili do další diskuze o tom, jaký by měl být správný starosta, co starosta dělá a o co se stará.

Dramatizace na závěr hodiny byla pro děti zajímavým zpestřením, neboť není standardní součástí hodin čtení. Paní učitelka vyslovila názor, že ji bude častěji zařazovat do hodin. Nicméně organizačně nebylo zcela výhodné zařadit dvě dramatizační techniky v řadě (žáci se vraceli do lavic mezi jednotlivými aktivitami, a tím byla narušena plynulost hodiny).

V tomto textu nedošlo k žádné kritické situaci, která by pro žáky nebyla dobře pochopitelná, nebo se kterou by měli problém.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Vytváření představ** – pocity postav
  - Tato strategie byla podpořena dramatizační aktivitou, která měla v žácích povzbudit představy o pocit postav z příběhu.
- **Zhodnocení** – jednání postav
  - Žáci brzy pochopili, že jednání všech postav nebude v souladu s postupy, které by očekávali, proto poté v dalších úkolech vyjadřovali stále absurdnější způsoby, jakými by mohl příběh pokračovat.
- **Hledání souvislostí** – úroveň *já a text*.
  - Jak se cítí starosta, když s nápadem, jak řešit problém přišel někdo jiný?
  - Žáci popisovali pocity, které spíše odpovídali jejich vlastním povahovým rysům.
- **Usuzování** – co vám připomínají jména radních?
  - Žáci zde dobře odhadli, že autor chtěl jmény občanů popsat jejich vlastnosti.
- **Předvídání** – vývoj situace.
  - Na základě doposud získaných informací žáci správně popsali i další vývoj příběhu.

### **Závěr:**

Překvapily mě pozitivní ohlasy žáků, protože jsem v páté třídě očekávala spíše odmítnutí. Po přehodnocení organizační struktury by byla hodina velmi dobrá.

## **PRACOVNÍ LIST 9: O snech (fantasy příběh)**

V této vyučovací jednotce budeme pracovat s úryvkem pohádky od Vratislava Brabence z knihy *Všude je střed světa*.

V případě zájmu je do hodiny možné donést ilustrace Zdeňka Buriana. Popřípadě zeměpisnou mapu.

**Vzdělávací oblast:** Jazyka jazyková komunikace.

### **Očekávané výstupy:**

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03 rozlišuje typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Doporučené ročníky:** 3.-5. ročník – v závislosti na žákovské úrovni, popřípadě množství opory ze strany učitele.

**Délka vyučovací jednotky:** 1-2 vyučovací jednotky.

### **Cíle vyučovací jednotky a čtenářské strategie:**

- Žák je schopen propojit vlastní zkušenost s informacemi popsány v textu.
- Žák je schopen využít informací nabytých v jiných předmětech či vlastní zkušeností.
- Žák umí formulovat vlastní myšlenky, postoje a pocity.
- Žák je na základě informací obsažených v textu schopen předvídat další vývoj příběhu.
- Žák je schopen zjednat nápravu v případě, že nerozumí pojmu či výrazu v textu.

### **Vyučovací jednotka:**

Žákům představíme knihu *Všude je střed světa* od Vratislava Brabence, jde o žánr pohádek, které jsou plné fantazie a nevšedních motivů.

### **Reflexe:**

Příprava byla odučena v páté třídě. Paní učitelka přistoupila k přípravě hodiny velmi zodpovědně, a proto připravila na úvod hodiny obrazový materiál i zeměpisnou mapu.

Nápady, proč se nám zdají sny, byly pestré, podpořené diskuzí, která pro děti byla zajímavým zpestřením. Na druhou stranu dramatizace je příliš nezaujala, patrně z důvodu ostychu, který žáci měli před svými spolužáky.

U úkolu, kde měli žáci předpovídat budoucí vývoj příběhu, mě zaujalo, že odpovědi byly negativní téměř u všech žáků.

Jediná obtíž nastala při snaze shrnout příběh vlastními slovy. Žáci nebyli schopni zopakovat základní dějovou linku. Přisuzovala bych to faktu, že nejsou příliš zvyklí pracovat s metodami rozvoje čtenářské gramotnosti, a ty proto odváděly jejich pozornost od informací obsažených v textu. Hypotetický předpoklad je ten, že při zintenzivnění práce s těmito metodami nebudou žáky rozptylovat, což je ale otázkou pro další výzkumy.

Nejvíce pozitivním aspektem této hodiny byl upřímný zájem žáků na tom, přečíst si knihu, ze které úryvek pochází. Snová tematika je velmi zaujala, a to se projevilo při práci s textem a v reakcích na nová zjištění.

### **V pracovním listu byly použity tyto čtenářské strategie:**

- **Hledání souvislostí** – úroveň *já a text*, popř. *já a svět*.
  - Žáci porovnávali své sny, popisují, jakou mají zkušenost s opakujícími se sny.
  - Žáci diskutovali nad nastalou situací a přemýšleli, jak by danou situaci řešili sami.
- **Vytváření představ** – žák si vytvoří představu o situaci popsané v textu.
  - Díky schopnosti představit si situaci je žák lépe schopen popsat, jak se hlavní hrdina cítí v daný okamžik – v hodině žákům velmi prospěla dramatizační metoda, resp. změna uspořádání třídy. A to zejména proto, že žáci měli možnost zacílit myšlenky na prožitky a ty poté snáze formulovat.

- **Předvídání** – pokračování děje příběhu.
  - Zajímavé bylo, mnoho žáků očekávalo ryze negativní vývoj v textu. K tomuto závěru je patrně dovedl dynamický vývoj, který poměrně rychle eskaloval.
- **Syntéza/shrnutí** – shrnování děje vlastními slovy.
  - Jak bylo již zmíněno v reflexi, žáky začleňování čtenářských strategií do textu spíše odvádělo od porozumění hlavní myšlence.
  - Při závěrečném shrnutí textu nebyli schopni nalézt hlavní dějovou linku a držet se jí.

### **Závěr**

U tohoto textu jsem věřila tomu, že by u žáků páté třídy mohl mít velký úspěch, což se naplnilo. Paní učitelka byla s průběhem hodiny, až na pár obtíží, spokojena.

## Diskuze

Z výsledků je patrné, že většina respondentů je s pojmem čtenářské strategie dobře obeznámena a hojně je využívá ve výuce. Užívané strategie jsou různorodé, některé více či méně převažují.

Za zásadně pozitivní výsledek výzkumu bych považovala proměnu vztahu k pojmu čtenářské strategie. Většina respondentů uvedla, že se jejich vztah proměnil na základě praxe nebo zkušeností kolegů. Vzhledem k velké propagaci tématu čtenářské strategie byl můj výchozí předpoklad takový, že na změně postoje se budou spíše podílet školení, která ovšem skončila až na druhém místě v četnosti odpovědí. Dalším překvapivým zjištěním byl výsledek, který poukazoval na fakt, že většina respondentů inspiraci čerpá od kolegů, respektive z jejich zkušeností. Očekávala jsem spíše převahu internetových stránek.

Obdobným tématem se zabývá diplomová práce *Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně prostřednictvím pověstí Jizerských hor*<sup>29</sup>, kde je didaktický materiál vytvořen na základě pověstí zmíněné oblasti. V této práci se autorka zaměřuje na žáky třetí třídy a jejich věkové zvláštnosti. Práce s textem navazuje na pobyt dětí v přírodě. Jejím výstupem je poté vlastní kniha pověstí.

Podkladem pro diplomovou práci byl pouze literární žánr pověst. Autorka zde také popisuje individuální přístup žáků k úkolům a způsoby hledání optimálního pracovního přístupu.

Stejně jako u mé diplomové práce autorka použila jak úkoly zaměřené na hledání v textu, tak úkoly s otevřeným řešením (žáci jsou nuceni „číst mezi řádky“), kde není žádná odpověď špatná.

Další diplomovou prací je *Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty*<sup>30</sup>. Zde se autorka na rozdíl od mé diplomové práce zabývá výskytem rozvoje čtenářské gramotnosti i v dalších předmětech, než je český jazyk a literatura. Zaměřila se na práci v hodinách matematiky, prvouky, výtvarné výchovy a hudební výchovy. Pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, jakým způsobem a v jakém zastoupení učitelé využívají čtenářské strategie. Jako výzkumný vzorek si poté vybrala žáky 1. a 2. ročníku základní školy, u kterých porovnávala schopnost porozumění textu.

---

<sup>29</sup> SVOBODOVÁ, Jana. *Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně prostřednictvím pověstí Jizerských hor*. [online]. Liberec, 2016 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/24971/DP\\_jana\\_svobodova.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/24971/DP_jana_svobodova.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

<sup>30</sup> HLINOVSKÁ, Lenka. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty*. [online]. Praha, 2014 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120151669>

Ve výsledcích jejího šetření se promítl rozdíl mezi pražskými a mimopražskými školami. V rámci tohoto kritéria byly velké rozdíly mezi odpověďmi učitelů a ochotou spolupracovat.

Výzkum autorky ukázal, že čtenářské strategie jsou nejvíce používány v hodinách českého jazyka a poté v matematice. Její šetření také ukázalo poměrně časté mimoškolní rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím projektů a aktivit spojených se čtením.



## Závěr

Výsledky práce přinesly mnoho nových poznatků, a to zejména z hlediska praktického přístupu k využívání čtenářských strategií. Pracovní listy, které vznikly pro účel sepsání této diplomové práce na čistě teoretickém základě, byly prakticky ověřeny a tím i upraveny pro další užívání.

Výhodou těchto ověřených pracovních listů je i metodická část pro učitele, kterým pomůže v přístupu k textu a jeho využití.

Z výsledků vyplývá, že pro žáky je práce s metodami čtenářských strategií (popř. kritického myšlení) velmi přitažlivá a ve většině výukových jednotek byla přijata velmi dobře.

Nejpřirozenějším prostředkem pro žáky byla diskuze, díky které pro ně bylo snadnější si některé pojmy, či své vlastní myšlenky, správně formulovat a ujasnit si jejich význam. Z toho, že někteří učitelé tyto aktivity nezvládli kázeňsky, usuzuji, že s nimi příliš často nepracují, přestože dotazníkové šetření ukázalo pravý opak.

S menším úspěchem se obecně setkaly dramatizační aktivity, které byly pro žáky nezajímavé. Přisuzovala bych to tomu, že žáci nejsou zvyklí zaměřit se na vlastní tok myšlenek a přemýšlet o svých nápadech. Jsou zvyklí na rychle se střídající, svižné aktivity, které ale ne vždy dovolí prožítí daného okamžiku.

Zařazená tvorba myšlenkových map (pouze u některých příprav) byla pro učitele poměrně přirozenou součástí výuky. To ukazuje na znalost této aktivity, u které ovšem nemusí být učitelům zcela jasný její potenciál.

Mírně negativní nádech měly reakce učitelů na určité typy aktivit (zejména tedy dramatizace, předvídání a diskuze), které jim obvykle přišly jako ztráta času, přesto se snažili všechny aktivity a úkoly z pracovních listů splnit. Ne každý z vyučujících byl přístupný následné diskuzi, zda jsou tyto aktivity skutečně zbytečné nebo zbytečné učitelé pouze připadají.

Přesto učitelé nejvíce ocenili, že dostali do rukou poměrně detailní přípravu, která jim hodinu dovolila vést v tomto duchu, aniž by sami museli dlouho vyhledávat, popř. samostudiem získat informace o postupech čtenářských strategií. Sami ale přispěli velkým dílem práce, neboť ochotně odučili a připomínkovali každou přípravu, která se tak mohla stát lepší a lépe propracovanou.

## Odborná literatura

ČEŇKOVÁ, Jana a Zdeněk JONÁK. *Čítanka 5 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-450-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4.

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

MRHÁLKOVÁ, Monika. *Funkční gramotnost*. Olomouc, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1415-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

STEELOVÁ, J. S. et al. *Co je kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka č. 1*. 2007.

STEELOVÁ, J. S. et al. *Rozvíjíme kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka č. 2*. 2007

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

### **Literatura použitá k pracovním listům**

DRIJVEROVÁ, Martina. *České pověsti pro malé děti*. Praha: SiD & NERo, c2002. ISBN 80-85886-76-6.

LINDGRENHOVÁ, Astrid. *Děti z Bullerbynu*. 7. vyd. Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00321-x.

JANÁČKOVÁ, Zita a Tereza JANÁČKOVÁ. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, Duhová řada, 2014. ISBN 978-80-87591-52-9.

MACOUREK, Miloš. *Mach a Šebestová za školou*. 6. vyd., (3. vyd. v tomto souboru.). Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01259-6.

SEKORA, Ondřej. *Kronika města Kocourkova* 3. vyd. Praha: Albatros, 1978. ISBN 13-714-78.

WERICH, Jan. *Fimfárum*. 8., rozš. vyd., v Albatrosu 3., rozš. vyd. Praha: Albatros, 1997. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00555-7.

## Internetové zdroje

Česká školní inspekce ČR: PIRLS (Progress in international reading literacy study). *Csicer.cz* [online]. 2012 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicer.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

Česká školní inspekce ČR: Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – Národní zpráva. *Csicer.cz* [online]. 2017 [cit.2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>

Česká školní inspekce ČR: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. *Csicer.cz* [online]. 2010 [cit.2018-03-27]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezi-narodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>

Česká školní inspekce ČR: Hlavní zjištění PISA 2012. *Csicer.cz* [online]. 2013 [cit.2018-03-27]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%ad%20c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA\\_2012\\_hlavni\\_zjisteni\\_matgr.pdf](http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%ad%20c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA_2012_hlavni_zjisteni_matgr.pdf)

Česká školní inspekce ČR: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti. *Csicer.cz* [online]. 2013 [cit.2018-03-28]. Dostupné z: [http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%ad%20c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA\\_koncepcni\\_ramec\\_ctgr.pdf](http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%ad%20c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf)

Čtenářská a matematická gramotnost. *NVU.cz* [online]. 2018 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-ctenarske-a-matematicke-gramotnosti?highlightWords=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1+gramotnost>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2013 [cit.2018-07-04]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2013 [cit.2018-08-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnst.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 2011 [cit.2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

HLINOVSKÁ, Lenka. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty* [online]. Praha, 2014 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120151669>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. *MSMT.cz* [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/10434\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10434_1_1/)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *NUV.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-06-13]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *NUV.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-08-13]. Dostupné z WWW: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

SVOBODOVÁ, Jana. *Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně prostřednictvím pověstí Jizerských hor* [online]. Liberec, 2016 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/24971/DP\\_jana\\_svobodova.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/24971/DP_jana_svobodova.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

## Seznam grafů

Graf 1: Otázka 1 - Znáte pojem čtenářské strategie? .....	36
Graf 2: Otázka 2 - Jakým způsobem začleňujete čtenářské strategie do výuky? .....	37
Graf 3: Využití v dalších předmětech .....	37
Graf 4: Otázka 3 -Které z následujících strategií využíváte? .....	38
Graf 5: Otázka 4 - Jaké z výše uvedených strategií se Vám nejvíce osvědčily při naplňování cílů výuky s využitím čtenářských strategií? .....	39
Graf 6: Otázka 5 - Proměnil se Váš postoj k využívání čtenářských strategií v průběhu Vaší praxe? .....	39
Graf 7: Důvody proměny postoje během praxe .....	40
Graf 8: Otázka 6 - Co Vás nejvíce ovlivňuje při výběru začlenění čtenářských strategií do výuky? .....	41

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Vennův diagram

Příloha 2: Myšlenková mapa

Příloha 3: Metoda INSERT

Příloha 4: Pracovní list žáka – Fimfárum

Příloha 5: Pracovní list pro žáka – Dalibor

Příloha 6: Pracovní list pro žáka – Povídání o slavném oslovi

Příloha 7: Pracovní list pro žáka – Děti z Bullerbynu

Příloha 8: Pracovní list pro žáka – O tom, jak Mach a Šebestová byli za školou

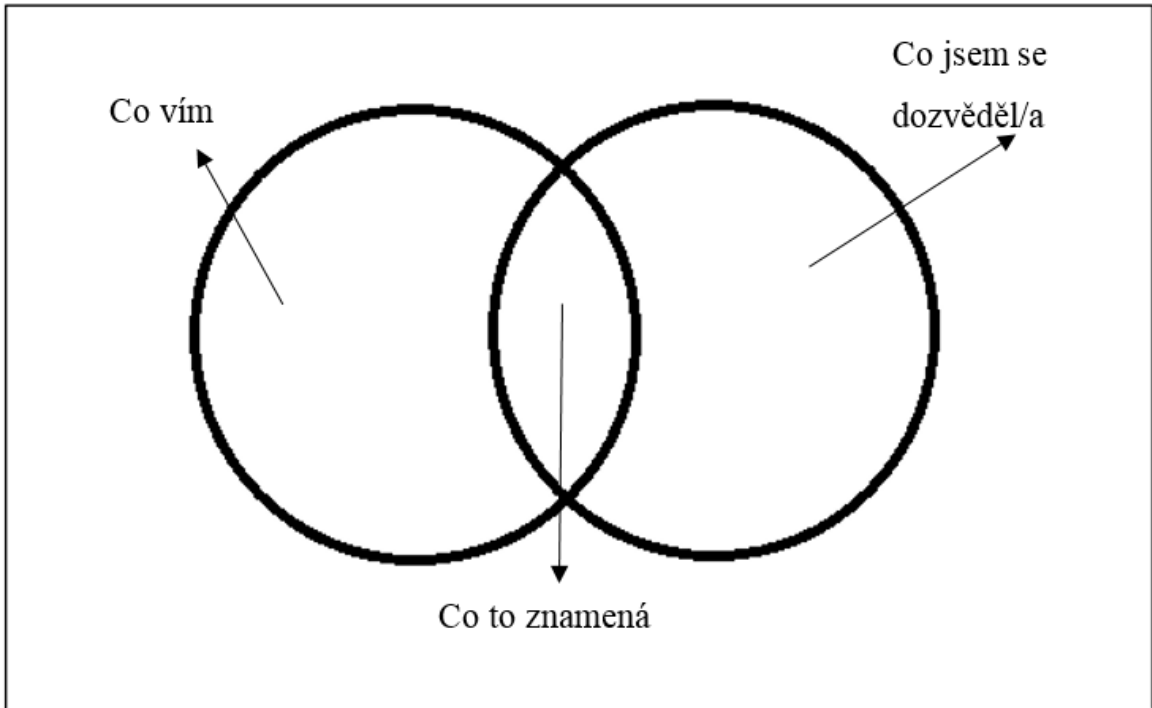
Příloha 9: Pracovní list pro žáka – Proč pes žije s člověkem

Příloha 10: Pracovní list pro žáka – Vlaštovky

Příloha 11: Pracovní list pro žáka – Jak v Kocourkově opatrovali pro radnici světlo

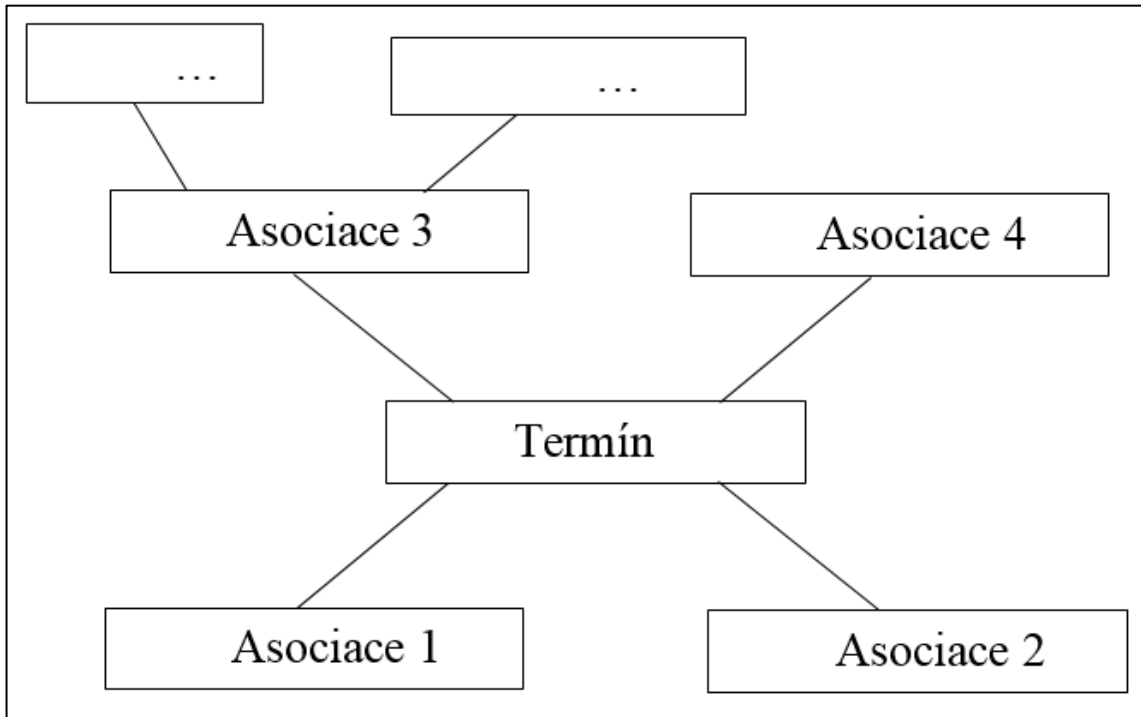
Příloha 12: Pracovní list pro žáka – O snech

**Vennův diagram**





**Myšlenková mapa**



**Metoda INSERT**

✓	+	-	?

Pracovní list žáka – Fimfárum

Fimfárum

1

Jak na Šumavě obří vyhynuli

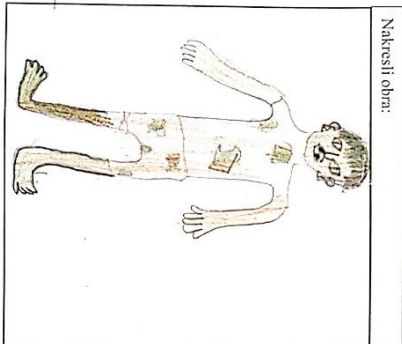
Negřívte si zopakujeme, jak vlastně obr vypadá. Můžeme klidně říci, že obr byl na první pohled chlap, ale obrovský, márný a celkem co do velikosti téměř přelhaný. Obří měli nosy všelijaké, vousátka rozmanitá, hlavy rozcechané, nebo ulizané, či přeházané. Tedy vzezření ventkoncem lidské, až na to, že vlas obří byl tlustý jako dělní pátek, palec u nohy větší než kančí kyta, a právě takhle nadměrnost z nich činila stvoření nelidská.

Neboť co jest lidského na člověku? Právě to, že není ani příliš velký, ani příliš malý.

A takoví obyčejní človečkové bydlivali v šumavských údolích, zatímco na vysokých temenech šumavských hor sídlili obří.

Človečkové v údolích se plahočili za svým denním chlebem a obří je jiné pozorovali z výšky hřebení hor. Celkem nic nedělali a většinou se nudili.

Nakresli obr:



Plahočili se za denním chlebem znamená: *úú na horu chleba máme chleba*

Obr, který děti mudi nejspíše *užou* *vidli*

Jednou časně ztrata se na Šumavě narodil nápadně krásný den. Takových, jakých na Šumavě nebývá mnoho. Kdy sluníčko hřeje od časného rána až do západu, hřeje, ale nepálí, kdy z Čerchova je vidět až do Brta, a snad ještě dál, zkratka a dobře vonavý, průzračný a vlnivý všední den. Lidé se radovali v údolích a obří si lebedili na horách.

Toho dne při západu slunce stáli obří vztyčeni na nejvyšších hřebenech a ohývali na svá okrovitá záda posílení vlnitě paprsky sluníčka, které se už chystalo za obzor. A jak tak stojí zády ke slunci, všimni si, že se jim stíny prodlužují. Čím bylo sluníčko nižší, tím dále se plazily obří stíny.

„Kluco!“ povídá obr na Čerchově, „půjďte si zahrát na většího!“ Jak prej se hraje na většího, huňákači trnají obří přes údolí a strání Čerchovský obr prohlásil, že jednoduše: komu stín dopadne dál do kraje, ten je větší než ten, jehož stín dopadne blíže do kraje.

Od té doby, vždycky když končí jasný den, bylo možno vidět obry na horách, jak vystupují na špičky, aby protáhli svůj stín, jak huňákači z kopce na kopce šikadice se jako kluci, prosíte jak si hrají na většího.

Zjistili jsem, že když se obr mudi, tak *uplést na kopce a huňákači*

Nerozumím slovu *Čerchov* a znamená

3

Dneska je těžko říci, který z nich to byl, jenž začal první fixlovat neboli hrát fálesně. Dal si pod nohy dva velkánské placky a při západu na ně vystoupil. To se ví, že jeho stín se doplazil nejdál, až do Turčianského sv. Martina, vždyť stál na nejvyšším bodě ze všech obrů, to je každému dneska jasné.

Tedy to však obří nemohli hned tak prokonkurovat. O fyzice neměli tuhy. Ale žil tam v údolí jakýsi intelektuál, pyč bývalý učitel, a ten vysvětlil podstatu fixlování jednomu pašáckovi krav. Ten pašáček to zase řekl z hlouposti třem obrům. A stalo se, že při každé hře na většího vznikala různá překvapení neboť fixlovali všichni. Až jednou jednomu obru se podařilo vrhnout stín daleko za Krakov a řekl s klidem, že už hrát nebude, že je největší.

Obří fixlovali tak, že *jednomu pašáckovi krav*. Fixlovali, protože

*úú na pašáckovi šib kševu obrům*. Chování obrů dle mého názoru bylo

*šlé*, protože *pašáckovi všichni*

Vědci už asi neví, kdo dal komu první facku. Já mám za to, že ten, kdo nejvíce fixluje, nejvíce se brání proti jinému fixlování. Takže tu první facku podle mě teorie dal nejspíš ten obr z Čerchova obroví, kterému dopadl stín až za Krakov. Je to celkem jedno, kdo to začal, avšak rvačka, která z té facky povstala, byla vsakutku obrovská.

Obří dech plný zloby i nadávky a facky pletující z horů na horu, to všechno zvedlo mrak prachu, lonského listů i jehličí, mrak začlonil slunce a v nastalé tmě jako by se celá Šumava borila na cucky.

Obří do sebe mydlili, občas to blesklo jiskrou vykřísnutou bahvanem, který skálu dřtil, lidčky utkali z vesniček, zachraň se, kdo můžeš, leť stejně jich tam mnoho zůstalo pod lavinami a trosk obří války. Až za sedm ýdnů a sedm neděl mrak zloby a špiny se usadil a na Šumavě začalo svítat.

Sluníčko se nestacilo divit. Svítlo sice opět na Šumavu, ale na jímou Šumavu, než kdy si znalo. Po obrech ani stopy, místo zelených hor hromady balvanů a šutrů.

Dvě síť let trvalo, než děšť vymyl rány, než sluníčko je vysušilo, ne se břížky začaly bojačně vracet mezi stří a než si potoky a říčky našly nová, stála koryta.

A ještě jednou dvě síť let, než mohl na Šumavě vítr rozhoupat vrcholky vysokých smrků.

A ještě jednou dvě síť let, než se do údolí mohli vrátit noví človíčkové, než mohli začít znova svou práci.

A to všechno zaviniili dva obří, kterým nestacilo, že jsou obří, ale kteří chtěli být obří ještě obrovatější.

A proto hra na většího by měla být jednou pro vždy zakázána.

Než se příroda vrátila do pluvodního stavu, trvalo to 400 let.

Pokud ses setkal(a) s podvzádním ve hře, jak se projevovat? víš bohatě!

Pracovní list pro žáka – Dalibor

Pověsti o Daliborovi

1

Rytíř Dalibor byl mírný a spravедlivý šlechtic. Dobře se staral o své poddané. Třpělivě naslouchal jejich starostem, když se na poliích neurodilo, nebo když obilí potloukly kroupy. Rozhádáné sousedy dovedl usmířit, dobrým pomáhal, zlé trestal po zásluze. Na jeho panství lidé žili spokojeně. Ale Daliborův soused, rytíř Adam, to byl člověk z jiného těsra: krutý, nespravедlivý. Myslel pouze na svůj vlastní prospěch, bylo mu dočista jedno, že jeho poddani mají hlad a bídu. Při soudech často nevinným ukřivdil – když dostal pěkně zapláceno, bylo mu jedno, kdo je v právu.

Do levého okénka napiš jaké vlastnosti má Dalibor a jaké Adam.	
mírný spravедlivý pomáhal šlechtic	krutý nespravедlivý nepřátel

V zemi Dalibora se lidem žije dobře než v zemi Adamově.

Adam, kterým se žije horšně.

Myslim si, že poddani u nemají

2

„Takové jednání už nebudeme snášeti!“ shodli se Adamovi poddani. „Uletíme odtud, půjdeme do širého světa. Všechno bude lepší, nežli žít na Adamově panství.“  
 „Ale proč bychom chodili do světa?“ namlil jeden mladík. Pojďme radši k Daliborovi, ten se o své lidi stará, u něj bude dobře.“  
 S tímle nápadem ostatní souhlasili. V noci sebrali pár truhlic, nějaké nářadí a nástroje, ženy zabalily děti a pak všichni tše přeběhli na Daliborovo panství. Ráno jej pak poprosili, aby se jich ujál. Daliborovi bylo těch ubožáků lito a přijal je – třebaže věděl, že si tím rytíře Adama zneprátehl.

Co Adamovi vadilo? Napiš vlastní nápady:

že mu vadilo
že mu je Dalibor
ovně
že ho mají rádi

3

To se pochopitelně stal. Adam řádl jako bouřkový mrak, když zjistil, že mu na panství nezůstal ani jediný poddany. Kdo teď bude orat, sít, pást koně? Kdo bude křít pláno, dojit krávy a lovit ryby? Vždyť co nevidět nebudu mít co jíst, co si obléct, kdo mi bude sloužit... pomyslel si rozziobaně Adam. „Takhle to nenechám!“ rozhodl se. „Přijdu za soudci do královského města, zjednáám si pořádek!“  
 Napiš postřehy s předchozím odstavcem.

chtěl se
----------

4

Po příjezdu do Prahy obcházel Adam jednoho soudce za druhým. A všem vykládal, jaký je Dalbor lživý a nepoctivý, že mu otlákal sedláč a jeho, Adamovo pansví teď pustne. Adam byl výmluvný, uměl dobře lhát a možná, že i nějaký ten zlatáček někomu podsunul... Tak či tak, soudci obžalovali Dalbora ze zraady a poslali jej do vězení.

Tam bylo Dalborovi velice smutno. Věděl, že se ničím neprovinil, ale nikdo mu nechtěl věřit, nikdo nechtěl slyšet pravdu.

Navíc měl tyřít ve vězení strašně dlouhou chvíli. Nebyl zvyklý na takové nic nedělání. Když Dalbor ochočil pár myšek a naslouchal jejich pískání, požádal žalávníka, aby mu přinesl housle. Hrát na ně sice neumí, ale zkusí to. Bude se probírat strunami tak dlouho, až z nástroje vyloudí nějakou melodii.

Míř dlouhou chvíli znamená mužik se.

Když mám dlouhou chvíli, tak besovim v malym se.

Slovo, kterému nerozumím je mušec bliny, znamená

muška, hálá, žab: blaha věčné.

5

Čas běžel, soudci se stále radili a Dalbor... hrál na housle. Protože cvičil hru celé dny, šlo mu to čím dál lépe. A pod okny věže. Kde byl zavřený, se začali scházet lidé, aby si tu krásnou hudbu poslechli.

Žalávník rytíři poradil, aby vždy, až dohrájí, spustil z okna na provazě košík. Lidé mu jistě něco dají!

A skutečně, denně se v košíku objevilo chunné jídlo a pítí. Hned se Dalborovi dařilo o něco lépe. A začal doufat, že všechno dobře dopadne, že pravda vyjde najevo a že její brzy pusť domů.

Dalbor dobře peče živě

6

Leč opak byl pravdou. Pan Adam měl velkou moc... Soudci odsoudili ubohého Dalbora na smrt.

Zbyly po něm jen ty housle, věž na Pražském hradě, které se dodnes říká Dalborka, a úslaví: nouze naučila Dalbora housli.

Některé příběhy nemají šťastný konec. Tohle je, bohužel, jeden z nich. Takový, v němž zlo zvítězilo. Ale žil Adam po Dalborově smrti šťastně? Nevíme. Nejspíš ne. Ono totiž svědomí umí pěkně potrápít.

Housli znamená hva.

Celé úslaví: houze naučila Dalbora housli

znamená, že si i mouze musí být svědomí

Na povídce se mi nejvíce líbilo:



## Povídání o slavném oslovi

Pavel Šrut

V Pantáčích na návsi,  
kde zvedají nožku psi,  
stojí slavná škola.  
Školáci tam chodí pěšky-  
když nemají koloběžky,  
tříkolky či kola.

V té škole je jedna třída,  
jedna houba, jedna křída  
a jeden pan řídící.  
A do téhle slavné školy  
běží osel, cestou v poli  
snídá travu osičí.

Dle mého názoru se název skládá ze slov

Pon

Vesel

Další takto složené názvy jsou například

Vesel

Vane

Pan řídící je Vesel

Aktovku má na hrběť,  
že je pěkně na svěť,  
vesele si hýká.  
Když se smějí, že je hloupý,  
ve škole si rozum koupí-  
rozum pro oslíka.

Sedne vzadu do lavice,  
z tašky vyzná učebnice  
a k svачině bodláčí.  
Ve třídě hned začne mela,  
každý křičí? Co tu dělá?  
za oslem se otáčí.

Společně jsme spolu vymysleli slova:

sklamane, divne

smekne, panice, houbice;

Osel počty přežvykuje,  
zato třída povykuje:  
- bude z tebe vševěd! -  
Jenže stačí malá chvilka,  
už mu jde i násobilka:  
- pětkrát tři je devět! -

Vševěd je člověk, který je

chudší, umí všechno

Mezitím už v celém kraji  
o oslu si povídají  
a je z toho sláva.  
Za kus mrkve, za kus natě,  
ten náš osel kostřbatě,  
autogramy dává.

Zpráva došla panu králi,  
honem osla povolali,  
hostili ho dva dni.  
A třetí den sám pan král  
slavně osla pasoval:  
- Jsi můj první radní! -

Od té doby na návsi,  
kde zvedají nožku psi  
a kde kráva bučí,  
všechny děti z okolí  
chodí rády do školy -  
osel je tam učí.

Podepiš se rukou, kterou nepíšeš:



Teď už vím, že kostřbatý znamená: krstbatý

Pan radní je: rádce



Pracovní list pro žaka – Děti z Bullerbynu



1

Když je v Bullerbynu svatojánský večer

Snad má Anna přece jen pravdu, že nejzabavnější je to v létě. Ačkoli chodím do školy ráda, a když nám pani učitelka dává na slavnosti po zkouškových showen, tak se div nerozbrečím, protože vím, že ji dlouho neuvidím. Ale zase na to rychle zapomenou, protože o prázdninách je to přece jen báječné.

Ten večer, co nám začínají prázdniny, chodíváme dolů k nortgårdenskému jezeru a chytíme ryby. Není skoro nic, co by člověku připadlo tak levně jako chytání ryb. Udělali jsme si všichni rybářské pruty. Jsou to jen dlouhé liskové pruty. Ale máme zato opravdické rybářské šňury a splávký a olivka a háčky, které jsme si koupili v obchodě Storbymu.

Lasse říká tomu večeru, když nám končí škola. Velký rybářský večer. U jezera malou šikovnou skalou a na té sedáváme, když chytíme. Říkáme jí skalka Okounů. Jmenuje se tak jenom proto, že tam nikdy žádného okouna neuložíme, říká Anna. Jediné, co tam ulovíme, jsou prý komáří šňupance. Ale Bosse tam přece jen vytáhl velkého okouna, když jsme tam poslední byli, a Brita dvě plotěčky.

Okouna plotěčka jsou ryby.

Na konci roku obvykle šli k nortgårdenskému jezeru a obydali ryby.

2

Anna a já jsme potom sedly na našich schodech ke kuchyni a počítali jsme si komáří šňupnutí. Já jsem jich měla čtrnáct na pravé noze a pět na levé. Anna jich měla devět na každé noze.

„Z toho by člověk mluvil udělal počtení příklad.“ řekla Anna. „Napíšeme to na kus papíru pro pani učitelku. Má-li Lisa čtrnáct komářích šňupnutí na jedné noze a pět na druhé a Anna devět na každé noze, která z nich má víc a kolik jich mají obě dohromady?“

Ale pak jsme si vzpomněly, že máme prázdniny. A že je tedy hloupé zabývat se počítáním. Tak jsme si komáří šňupnutí jen podbaly a hovčly jsme si, dokud nebyl čas jít spát. Ach, jak je to báječné o letních prázdninách!

Když si hovím, tak nenádu. Nejráději si hovím svobodě Annu.

3

A teď budu vpravdě, co jsme dělaly, když přišel svátek slunovratu. Májku jsme měli postavenou na sörgårdenské louce. Všichni z celého Bullerbynu jsme ji pomáhali strojit. Nejdiviv jsme jeli na našem zebříňáku daleko do lesa pro zelené větve, které jsme potřebovali na májku. Tatnek kočoval. Dokonce i Kerstin směla jet s námi. Smála se a měla z toho moc velkou radost. Olle jí dal do ruky malé košťátko z větviček a tím celou cestu mávala. A Olle jí zpíval starou písničku:

„Kerstin na zlatém vozíčku  
a se zlatým bičkem jela,  
navštívit kdejkou tetičku  
a přibuzenstvo chtěla.“

Ostatně zpívali jsme všichni. Agda s námi jela taky a lámala větvičky a zpívala:

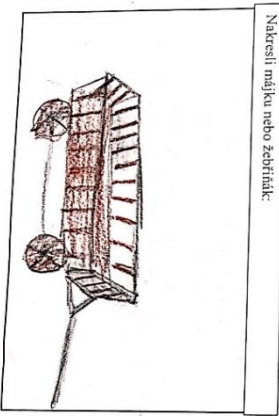
„Máme zas léto  
A slunce zas  
A květiny v zahradě.“

Ale Lasse to zpíval takhle:

„Máme zas léto  
a slunce zas  
a kravince v ohradě.“

To měl ostatně pravdu, že jsou v ohradě kravince. Ale zrovna o tom zpívat není snad počtba.

Nakresli májku nebo zebříňák.



4

Když jsme přijeli domů z lesa, šly jsme Agda a Britta a Anna a já a natrhali jsme spoustu šerfku, který roste za našim dřevínkem. Pak jsme šly na sörgårdenskou loučku. A tam už Oskar a Kalle přišli s majkou. Kalle je ešelbarn v Norrgårdenu. Majka jsme ovinnili zelenými větvičkami a na přičku jsme přivázali dva velké věnce z šerfku. A pak jsme májku postavili a tančili kolem ní. Stryček Erik. Amni tatinek, umi moc pěkně hrát na tahací harmoniku. Hral samé veselé písně a my jsme při tom všichni tancovali. Kromě dědečka a Kerstin. Dědeček seděl na židli a poslouchal. A Kerstin m samozřejmě seděla na klně. Ale nedalo jí to a tahala ho za vousy, a tak její tatinek přišel, vzal jí a posadil si jí na ramena. A vlastně i ona tancovala s námi. Ale chudák dědeček, ten tancoval nemohl. Ačkoli nemyslí, že ho to mrzelo. Jenom říkal:

„Achjajo, to nebylo večera, kdy člověk tady taky tancoval kolem májky!“

Pak jsme se všichni sešli na louce a pili jsme kávu, kterou maminka a teta Greta a teta Lisa vpravily. Také žemle a koláče jsme dostali. Dědeček vypil tři šálky kávy. Protože kávu on moc rád.

„Heleť, kávu, tu já rozhodně mít musím,“ říká dědeček.

Já zas o kávu vůbec nestojím. Ale když se pije na trávníku a je slunovrat, tak chutná mnohem líp než jindy.

Zatímco jsme pili kávu, zpíval v lese rozkošně nějaký páteček. Bosse říkal, že je to kos. Kosy já mám ráda.

Taky jsme hráli hry: „poslední pár vět“ a všechny možné. Je to taková legrace, když si tatinkové a maminky hrají s námi. No, nebylo by to asi tak zajímavé, když by si člověk s námi musel hrát každý den. Ale když je slunovrat, myslím, že si s námi hrát mohou. Když jsme hráli hry, běhali kolem nás Svipp a stěkal. Myslím, že to pro něho taky byla legrace.

Smáli jsme byt ten večer vzhůru, jak dlouho jsme chtěli. Agda říkala, že když člověk přeleze devět plotů a natrhá devatero druhů květin a dá si je pod polštář, zdájí se mu pak sny o tom, koho si jednou vezme

Přích bude pokračovat tak, že:

*Agda přišla s devět plotů,  
všechny natrhala devět  
druhů květin, a vodoru  
se jí dala pod polštář,  
a šla spát.*

5

Britta a Anna a já jsme si řekli, že to mohlo být zábavné přelezt těch devět plotů, ačkoli jsme se už rozhodli, koho si vezmeme. Já si vezu Olla a Britta a Anna si veznou Lasse a Bosse.

„Polezeš taky přes plot?“ řekla Lasse Britte. „Pro mě za mě si lez. Ale nech si laskavě zdát o někom jiným než o mně. Ne že bych věřil na pověry, ale snad by to pomohlo.“

„Dovíme,“ řekl Bosse.

„Ano, dovíme, že to pomůže,“ řekl Olla.

Ti kluci jsou strašně hloupi, že si nás nechají vzít.

Agda říkala, že člověk musí být úplně zlitá, když leze přes ty ploty. Nesmí se celou tu dobu zasmát ani promluvit.

„Že se nesmí celou tu dobu promluvit?“ řekl Lasse. „To můžeš rovnou jít spát, Liso.“

„A proč?“ řekla jsem.

„No, protože nepřelezeš devět plotů za dvě minuty. A další dobu jsi ty nikdy zlitá nebyla. Leda tenkrát, když jsi měla příšnice.“

S kluky jsme se už ne bavily a daly se do přelezání.

Zatuli jsme s plotem u sörgårdenské louky a přišly jsme do listnatého lesa, který je za ní. Aah, jak je to zvláštní v lese. Když je tmá! No, úplně ima sice ještě nebyl, jenom šero, ale stejně. A bylo úplně ticho, protože ptáci přestali cvrkat. A všechny stromy a keřtiny tak pěkně voněly. Urtily jsme si každá květinu, když jsme přelezly první plot.

Je ale jedna věc, kterou nechápu. Proč je člověk tak hrozně do smíchu, zrovna když ví, že se nesmí smát. Jakmile jsme přelezly první plot, už to začalo. A Lasse a Bosse a Olla leželi za námi jenom proto, aby nás mohli poplouchovat a rozesmát.

„Ať neskočíš do kravince,“ řekl Bosse Anné.

„Tady přece nejsou žádné kra...“ řekla Anna. Ale v tom si vzpomněla, že nesmí mluvit. A tu jsme se začaly chichotat, Britta a Anna a já. A kluci se smáli.

Po přelém textu jsem zjistila(a):

*Přelezla jsem je, šlo mi  
9. vlně přelst. je  
ale kluci je porad  
rozsmávali a také  
se smáli.*



„Takhle se chichat nesmíte,“ řekl Lasse. „Víte, že se nesmíte smát.“

A my jsme se chichotali ještě víc. A kluci kolem nás pořád pobíhali a tiskali nás za vlasy a štipali nás do rukou, jenom abychom se smáli. A my jsme se nemohly okřiknout, protože jsme přece nesměly mluvit.

„Ubehtuhuhnuť,“ řekl Lasse.

Nebýlo to vlastně ani za nák legraci, ale ach, jak jsme se tomu musely smát. Brita a Anna a já. Já jsem si dala do pusy kapseník, ale nebýlo to nic platné, protože smích přece jen nějak vyprší ven. Ačkoli když jsme se pak v pořádku dostaly před devěty plot, přestaly jsme se smát a měly jsme zlosti na kluky, že nám to všechno tak zkažili.

Ale já jsem si přece jen dala svých devět kytiček pod polštář. Byl to pýskovýk a kočičí pazourek a svízel a zvoneček a kopretina a lomikámen a devarník a ještě dvě jiné květiny, které nevím, jak se jmenují. Ale nezdálo se mi v noci vůbec nic. Bylo to jenom proto, že nás ti hloupi kluci rozesmáli, to je jasně.

A já si stejně vezmu Olla, tak co!

Napiš, co ti připadalo těžké: *Nic mi nepřipadalo těžké.*

Na příběhu se mi nejvíce líbilo: *že kluci rozesmáli.*

*holky a holky se smát a mluvit.*

Nejvíce mi byl(a) sympatický(á) *někdo*, protože \_\_\_\_\_

Nejméně mi byl(a) sympatický(á) *někdo*, protože \_\_\_\_\_

Podobně dobruďnějšívi sem zazil(a), když *mi kamarádka*

*řekla aby jsme přišli: před a nacházeli* x

*Kepšky.*

Pracovní list pro žáka – O tom, jak Mach a Šebestová byli za školou

Mach a Šebestová

1

O tom, jak Mach a Šebestová byli za školou

Jednou ráno šlo Mach a Šebestová do školy, u trafiky je předběhla Čermáková, co sedí v zadní lavici a Mach povídá, to teda nechápu, kam ta Čermáková tolik pospíchá, já bych do školy nejradši vůbec nechodil, paní učitelka bude zkontrolovat z počtu, co kdybychom šli někam za školou, třeba do zoologické zahrady, co říkáš, a zastavil se, co tomu jako Šebestová řekne....

2

...ale Šebestová šla pořád dál a řekla, no dovol, co jsou to za praštilý nápady, za školou chodí leda tak Horáček s Pažoukem, to by byla pěkná ostuda, co by si o nás paní učitelka řekla. A ono to nakonec opravdu dobře dopadlo, jenomže úplně jinak, než si Šebestová představovala, protože zrovna když se blížili k vile jednoho strašně bohatého pána, ozval se přištený randál....

Dle mého názoru se pravděpodobně stalo to, že maralisci ds

nebo mabovrali avda

3

... ve vzduchu se objevili malý vrtnulník, ten strašně bohatý pán vyházel zrovna na ulici a chystal se nastoupit do velkého a nabýskaného automobilu, Šotér už otevřel zadní dvířka, ale najednou se shora sneslo jako s drapákem, drapák udeřil čihap, chytil toho strašně bohatého pána za límec a než se Mach s Šebestovou vzpamatovali, strašně bohatý pán se vznesl a letěl někam pryč, škal nohama a volal, pomoc, pomoc, a šotér se chytil za hlavu a křičel, unesi pana Balouna, unesi pana Balouna, zachraňte ho.

Nyní již vím, že ve skutečnosti se stalo to, že prilobitel vrtnulniky

Myslím si, že pana Balouna někdo unesl, protože:

Nebyl u nás pan Baloun  
praděvci chleli jeho nemice  
chleli jeho avda

4

A Mach řekl, člověče, Šebestová, nemůžeme se přece jen tak koukat, jak nějací zločinci unášejí nevinného člověčka, musíme toho pana Balouna zachránit, je to naše morální povinnost, o tom se nediskutuje, než vyřáží z kapsy sluchátko, domluví se s ním a než bys řekl švec, z Macha a Šebestové byli dva nenápadní vrabci, zamávali křídly a už letěli za vrtnulíkem.

Morální povinnosti dle mého názoru je zamec hvinu

kdz ds podřebuv

Než by řekl švec znamená napcdu

5

Mach letěl první, Šebestová za ním a tou vrabčí řečí cvrkala; to se ti teda, Machu, povedlo, letíš si někdy za školou, abys nebyl zkoušený z počtu, a přitom se ještě mžez vymlouvat, že děláš dobrou skutek a bojuješ proti zločinu, takovej klikat, jako seš ty, se hned tak nevidí, to ti teda povím. A zatímco Šebestová takhle ve vzduchu cvrkala, ve škole právě zvonilo, paní učitelka volala do 3. B.

ZDE POKRAČUJE UČITEL

Mach a Šebestová seděli jako dva nenápadní vrabci v otevřeném okně a všechno to slyšeli, potom odletěli kousek dál na strom a Šebestová začala cvrkát, koukni se Machu, jestli

chceme tomu zločinu zabránit, tak sebou musíme pořádně mrsknout, protože až ti zločinci sednou do vrtulniku a odletí pro peníze, bude pozdě....

Nyní už vím, že pana Balouna někdo unesl, protože:  
 - Jeho žena jim  
 obvolala 20 milionů

Kdybych byl(a) na jejich místě, tak bych nejspíše: zavola

policii

6

... a Mach zavrtikal, Šebestová, máš stíropocentné pravdu, ten vrtulník musí okamžitě zmizet, a hned taky letět do stodoly, kam zločinci, vrtulník schováli. Mach pipl dvakrát dlouze a jednou krátce, což bylo znamením domluvené se sluchátkem. V tu ránu z nich byli zase žáci 3. B. Mach vyřáhl z kapsy sluchátko a řekl, prosím, my bychom potřebovali, aby z toho vrtulniku byl třeba kamzík, těch je už málo a bude mu ve zdejším podmínkách učitě líbit, a ze sluchátka se ozvalo, to je velmi moudrý nápad, takže vrtulník zmizel a na jeho místě stál krásně urostlý kamzík, který se okamžitě snažil nabrat Šebestovou na rohy...

Nabrat na rohy dle mého názoru znamená, že hr chvil kamzík

potřebad

Myslím si, že jinde následovat:

- a vyřáhl vrtulník do škol  
 odpoved  
 ale ne sluchátko kam  
 nebude

7

... jenomže vtom se stalo něco, s čím nikdo nepočítal, vrata stodoly se otevřela a v nich stáli všichni tři zločinci, zrovna chtěli vyřáhnout vrtulník ze stodoly a odletět pro peníze, ale jak se ta vrata otevřela, kamzík vyrazil mohutným skokem ven a zmizel kdesi mezi skalisky a tři zkompléti zločinci ztrátili, co se to tu děje, kde tu vzal kamzík. Kam zmizel vrtulník a co tady dělají dva školáci s brašnami na zádech, jeden z těch zločinců tahal z kapsy revolver, ale Mach byl rychlejší, řekl do sluchátka další přání, že tři zločinci byli tři pánské kapsenky, Šebestová je strčila do kapsy a šli pryč. A pak už to jelo jako po másle, panu Balounovi řekl, že už žádné nebezpečí nehrozí, že ty tři zločince má Šebestová v kapse. Že by se mělo letět domů, protože je poledne, pan Baloun s tím souhlasil, měl už pořádný hlad, zrovna pak jako Mach a Šebestová, a tak z nich sluchátko udělalo tři vrabce a oni letěli rovnou na policejní stanici, kde ti zločinci nestáli divit, protože je všechny tři rovnou zavřeli

8

Jenže příští den to ve škole začalo moc blbě, paní učitelka vešla do třídy a hrozně se mracila, hned řekla, Machu vsaň a ty, Šebestová, taky, věra jste se vyhnuli zkoušení z počítání a hádali jste někde za školou, něco takového bych čekala spíš od Pažouta s Horáčkem, ale ne od vás, zklamali jste mě, jen co je pravda, ale tomu zkoušení stejně neujdete, první přijde Mach a po něm Šebestová, Machu, už ať jsi na stupínku, ale zrovna když se Mach chystal vykročit k tabuli, otevřely se dveře, vešel pan ředitel s panem Balounem a pan Baloun řekl, přišel jsem poděkovat dvěma žákům této třídy, Machovi a Šebestové, za jejich odvážný čin, kterým vyřadili nad mými únosci, a mluvili a mluvili. Vypřávil, jak to všechno bylo a nakonec řekl, a protože mi Mach a Šebestová zachránili velkou hromadu peněz, chci jistý finanční obnos věnovat této škole, která dva výše zmíněné hrdiny vychovála, a pan ředitel začal tleskat, tleskala celá třída, tleskal dokonce i paní učitelka, moc hezky se přitom usmívala jak na Macha, tak i na Šebestovou a celé to zkoušení z počítání oběma pro dnešek odpustila.

Oproti předchozímu předpokladu se stalo:

doskali pochopili  
 a paní učitelka  
 se nezlobila.

Pracovní list pro žáka – Proč žije pes s člověkem

Proč pes žije s člověkem



Když před dávnými časy žil v hlubokém lese pes. Žil sám jako poustevník, široko daleko neměl přítele. Jaky div, že se mu jednoho dne přece jen trochu zastesklo... „Co je to do takového života...“ pomyslí si, „žít a nemít ani kamaráda, s kterým bych si povídal... Najdu si nějakého! Neboj, už žít tak osaměle!“

Dlouho pes samotář přemýšlel o tom, kdo by se mohl stát jeho kamarádem, ale nikdo se mu nezdál. Až nakonec po dlouhém přemýšlení se rozhodl, že jeho přítelem může být ten, kdo je na světě nejšnější a ničeho se nebojí.

Poustevník je lev bláznivý nemá kamarády

Pro psa by byl nejlepším přítelem:

- šlapan vlnkik
- parolan študý
- čenda šelavil



„A kdepak je na světě vlastně nejšnější?“ přemíšlel. Hlouhal a hlouhal, de a noc prohlouhal, až nakonec radostně zavolal: „Už to mám! Nejšnější na světě je přece vlk! Když jaké zvíře před ním uteče. Tak je to! Půjdu za ním a řeknu mu, abychom byli přátelé a žili společně.“ Jak řekl, tak udělal.

„Nu dobrá, dobrá,“ zavřel vlk, když ho vystelehl. „Proč bychom nemohli žít spolu? Pojď ke mně do doupěče.“  
Přšla noc a oba utlehli a brzy usnuli. Zanedlouho se ozval šramot. Pes se probudil a začal z pňa hrda šekkat.

Když hloubám, tak uvěnomýšlám

- vlk je nejšnější na světě, protože:
- je lovilma
- hčká' nechtu
- jevu bydujý

Vlk není nejšnější na světě, protože:

- hgyr ho mivomte
- mlsai nřvd ntkom
- neai mlakony



„Copak to děláš?“ poděsí se vlk. „Uslyšíš té medvěď, přijde sem a oba nás zadržívá a sní.“  
Pes přestal šekkat, ale pomyslí si:  
„Tak vida, vlk se bojí medvěďa, to tedy je medvěď nejšnější na celém světě! Půjdu zitra za medvěďem.“

Opravdu. Druhého dne nechal vlka vlkem a vypravil se za medvěďem. Našel ho v lese, jak vybírá ledním věclám medl.

„Přišel jsem k tobě, medvěče,“ řekl mu, „protože hledám přítele na život a na smrt. Hledám tvora, kterého by se každý na světě bál. Tebe se bojí i vlk, jsi tedy nejšnější. Pojď, budeme spolu žít.“

„Ale řád. Když chceš, můžeme spolu hospodřit,“ zabrnulal huňáč a hleděl si pláštvy, z kterých vybíral med dřvočých věcl.

Pes se tedy přestěhoval k medvěďovi. Když spolu nějaký čas žil, stalo se jednou v noci, že pes opět uslyšel podezřelý šramot a začal šekkat, až probudil medvěďa. Huňáč se probíral ze spánku a utěkaně mu domlouval: „Bůď přece zřicha, neštekkej tak hlasitě! Zaslouchl jsem zvenku šramot, možná že kolem obchází lev. Jště tě uslyší, vrhne se na nás a po tobě i po mně bude veřa.“



Pes umkl, stočil se v koutku do klubčeka a v duchu si řekl:  
„Vida, medvěď tedy není nejšnější, když se bojí lva. Půjdu za lvem a budu žít s ním.“  
Hned druhý den opustil medvěďa a vydal se za lvem.

„Bůď zdrav, lve,“ oslovil ho utěvě. „Říká se, že jsi ze všech tvorů nejšnější. Je to jisté pravda, vždyť i medvěď má před tebou naháněno. Pojď, budeme žít spolu jako přátelé.“

Lv potřásl hlavou, zatřval, zjezil hřivu a odpověděl:  
„Jsem nejšnější tvor na světě a nikoho se nezaleknu! Chceš-li se stát mým přítelem, buď zř!“  
A tak spolu žili nějaký čas v pravé družnosti.

Ale jednou v noci pes uslyšel opět podezřelý šramot. A tu se rozšekkal tak divoce, že vzbudil lva.

Vlk byl jiz za šlapan, mlitřeklenu, šovnu  
Mysím si, že nyní půjde za: člověkem



„Co tě to napadlo, šekkat takhle na celé kolo!“ okřikl lev psa. „Víš ty, co se může stát? Uslyšíš té člověk, přijde sem s puškou a bude nás to stít oba živoři!“  
Pes přestal šekkat, ale pomyslí si:  
„Vida, tak ani lev není nejšnější tvor na světě, když m strach z člověka. Půjdu tedy za člověkem a budu žít s ním.“

Jště té noci pes uelkl a běžel hledat člověka. Když ho našel, řekl mu:  
„Hledám nejšnějšího tvora na světě. Chci, abychom žili jako přátelé. Šel jsem za vlkem, ale vlk se bojí medvěďa. Šel jsem za medvěďem, ale medvěď se bojí lva. Šel jsem za lvem, ale lev se bojí tebe. Přišel jsem tedy za tebou člověče. Pojď, budeme žít spolu!“

„Dobře, budeme,“ řekl člověk a odvedl psa domů.  
Žili spolu nějaký čas a stalo se, že jednou v noci uslyšel pes šramot a začal štekat. Člověk se probudil a zavolal:

„Šekáš, kamaráde? Jen štekěj, ať každý ví, že tady žijeme my dva a nemáme strach z nikoho na světě!“

Tu se pes rozštěkal ještě víc, protože poznal, že člověk je ze všech tvorů na světě nejšlupnější a že se nikoho nebojí.

Od těch žije pes s člověkem a jako jeho věrný přítel.

Mám chtěl být psa, protože: Někdo jiný nemá na psů zájem.

Člověk je nejsilnější na světě, protože:  
- je chytřejší  
- umí si odpočinout  
- má lepší chuť k jídlu

Člověk není nejsilnější na světě, protože:  
- není tak rychlý  
- nemá tak dobrý sluch  
- nemá tak dobrý čich

Pracovní list pro žáka – Vlaštoky

Vlaštoky

1

Vlaštoky

Jaromír Nohavica

V kuchyni u nás ve světlíku

dvě vlaštovky si hnízdo spletly.

K podzimu myslí na Afriku

a na jaře zas na náš světlík.

Nerozumím slovu světlík, znamená krásné místo.

Slovo spletly může znamenat zpletly si hnízdo, ale i spletly si hnízdo.

2

Jsou to hole naplň Afričanky

a napolovic Češky.

V hlavíčkách nosí přesné plány

a nechtí rovnoběžky.

A mně tu doma byla zima,

třás' jsem se jako akát.

Tak ať prý přistě letím s níma,

než furt jen doma plakat.

Nakresli rovnoběžky, které jsou v básni:

3

Obrátit život jako stránky

a začít jako novic?

Závidím vám, vy Afričanky

a Češky napolovic.

Vám se to řekne: mávnout křídly

přes Středozemní moře.

Prák, ten si bydlí, kde si bydlí,

ale člověk je jinak stvořen.

Není mi jasné slovo novic, znamená nový život.

Vlaštoky se přesouvají do teplejších krajin, protože jsou unavené v

zimě a chtějí ať už jsou to jsou

placi stěhování



## Pracovní list pro žáka – Jak v Kocourkově opatrovali pro radnici světlo

## Jak si v Kocourkově opatrovali pro radnici světlo

1

„Což kdybychom si světla trochu nachytali?“ osmělili se navrhnout radní Nesměješemně. Vída, to je rozumný nápad! Starosta to sice nevídal rád, když také někdo jiný na něco přišel, ale státní byl hned při tom.

„Nejlépe by bylo do pytlů“ přihlásil se dokonce s návrhem jánkýrád, a vída, i při tom byli hned všichni!

Honem tedy domů, každý si přinesl pytel a otevřel jej proti sluníčku. Radní neradní, všichni se chopili práce, za chvíli stáli na náměstí s otevřenými pytlí a chytali do nich sluneční světlo.

Myslím si, že se jim to podaří nepodaří protože světlo se nedá chytit

2

Držmíšek náhodou nemohl žádný pytel nahmátnout, přihlíhl tedy celý povlak na peřinu, aspoň se tam více vejde, a krmupř Hromdotoho zase chytil sluníčko do papírových kornoutů.

„Počkejte, až všichni najednou!“ volal na ně Nesměješemně. Počkali tedy, a když tam byli všichni, otevřeli pytle najednou – a nic. V pytlích byla tma – a v radnici také.

„Jak je to možné? Snad jsme měli dénavé pytle?“

„Nesmysl,“ ohradili se radní Halabala. „Já sice mám v pytlí díru, ale celou dobu jsem na ní držel prst. Světlo utéct nemohlo; A mlaem se počali mezi sebou hádat.“

To byla ovšem svízelná chvíle a někdo ji nemohl lépe rozčistit než starosta.

Zaujalo mě jméno Halabala, ale mělo názoru znamená

Halabala je to jméno, kterým se nazývá druh dřeviny, která roste v Kocourkově.

3

„Sousedé“ řekl, „v Kocourkově dosud vždycky na všechno přišli, a my na to, jak sem dostat světlo, přijdeme také. Uděláme to tak. Sedneme si zde v zasedací síni a nevyjdeme odtud, dokud se nám to nepodaří. A kdo na to přijde, ten bude z nás nejchytřejší. A protože v Kocourkově bývá vždy ten nejchytřejší starostou, stane se i starostou.“

„Výborně!“ souhlasili nadšené páni radní, rozsedli se ve tmě po židličkách a začali usilovně přemýšlet, jak dostat světlo do kocourkovské radnice.

4

„Zloděj na to přišel, jak sem dostat světlo. Zloděj je nejchytřejší. Sousedé, toho uděláme starostou!“

Ano, zloděj bude starostou. A páni radní, třebaže byli hladoví a žízniví, nedbali kručení v břiše a pustili se obětavě za zlodějem. Ten je nejchytřejší, toho budeme poslouchat. Vyhnuli se branou ven, za nimi ostatní občané, obecní strážník, hajný, po cestě se k nim přidávali lidé z polí s kosami, hráběmi, srpy a vidlemi a všichni po sáhnici a zlodějem.

Zloděj právě vespával za hájčkem na sluníčku a probudil se, když už hučící zástup Kocourkovských byl jen několik metrů od něho. Vyskočil, jako by ho sídlem píchli, a když za sebou uviděl samé vidle, kosy, hrábě a srpy, myslil, že ho chtějí zase chytit, a dal se na divoký útěk.

„Zastavte sčéci!“ volali za ním, „Uděláme vás starosóóóou!“ Zloděj dobře neslyšel a křičel na ně: „J ba ne, já nechci dostat rákoskou!“

… „Zavedeme vás se slávou do radnice!“

Zloděj zase špatně slyšel a volal do dlaní: „Ať počká na jiného ta vaše šibenice!“

Až se starosta dopáčil a zařval: „Copak jste hluchý?“

Leč zloděj se jen ještě naposledy obrátil a zavolal; sotva ho už bylo slyšet: „Kdepak, já nevěřím v duchy!“ a zmizel za kopcem. Škodal. Co si měli nyní Kocourkovští počít? Vrátili se smutni domů, najedli se, vybourali v radnici okna a litovali že jim utekl tak chytřý starosta. Víc se dělat nedalo.

Pracovní list pro žáka – O snech

O snech

1

Celý život se nám zdají sny. Někdě je zapomíná hned. Často se to však nepovede. Jsou dokonce myslitelé, kteří mezi snem a skutečností nedělají velký rozdíl. Sny o tom, jak jsme zapomněli úkol nebo pastelky, se nám budou naneštěstí zdát nadsmrti. Také katohy spadnuté na veřejnosti patří ve smu k těm základním, společným a snadno vysvětlitelným.

Dle mého názoru se nám sny zdají, protože: uby nosi nabyfal smachet,

u kelyi nos niter olawkor mypkilni padk u naini hor rita.

2

Pak jsou však sny z naší dávné a hluboké minulosti. Můžeme se ve smu dokonce proměnit napl ve zvíře bájné, nebo třeba pravěké, jaké by ani Zdeněk Burian nedokázal namalovat. O tom by se dalo vyprávět! Povím vám teď jeden ze svých snů, který mám rád.

Můj sen, který si pamatuji, je o tom, že: horo a kamawelko upyvalli.

Ukaly nore uo dhuinawelkorew. Ši nore uer u nábela  
niwiel noid u by otiti kowel hender

3

Byl jsem v Číně Deset tisíc let zpátky v kase. To jsem věděl naprosto přesně. Bylo to někde uprostřed Číny ve stepi. Kolem hořela tráva a požár se ke mně blížil ze všech stran.

4

Paruka, Hřtza. Snach ze smrti. Popadl jsem ze země klacek a začal do písku kreslit obrys obrovského ptáka s rozepjatými křídly. Měřil by ten vynyslely archeopteryx bratru tak pamaet metri v rozpětí. Když jsem čáry v písku spojil, začal se píseck měnit v srst a pak v peří... Vběhl jsem doprostřed bájného křavce a zabodl klacek.

Průběh bude nejspíše pokračovat tak, že: pkel niwiel

o ter' no nain uelkyl muel do muel caw



5

Z písku začal povstávat obrovský nádherný pták. Podíval se na mne moudře a nějakou řečí nebo znamením mi sdělil: chop se mě pevně, zachráním tě! Odnesu tě odtud.

Poslechli jsem. Když jsme vzletli, plamené obkřivení se téměř uzavřelo. Horela celá zem, Čína, Sibir, Indie. Viděl jsem celou Asii jako na školní mapě. Všechno bylo v plamenech. Protože jsem při hodinách zeměpisu všechno neprospal, věděl jsem jasně, že letíme podél pobřeží na Kamčatku.

A náhle, někde nad kamčatským poloostrovem, mi svíto v hlavě. A není snad tohle cesta, kterou se indiáni dostalo do Ameriky? Sen zhasí stejně rychle, jako začal. Probudil jsem se radostí z velkého objevu. Tak to holt ve snech chodí!

Holt to tak chodí, znamená, že: hok hor opeki' hira'