



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

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Uplatnění čtenářských strategií v rozvoji čtenářské gramotnosti ve 3. – 4. ročníku ZŠ

Vypracovala: Marie Sobotková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Marie Sobotková

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za vedení, zvláště za odborné rady, trpělivost a ochotu při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat dětem, které se účastnily ověření pracovních listů.

Anotace

Diplomová práce s názvem *Uplatnění čtenářských strategií v rozvoji čtenářské gramotnosti ve 3. – 4. ročníku ZŠ* se zabývá uplatněním čtenářských strategií prostřednictvím vytvořených pracovních listů. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na vymezení funkční gramotnosti, čtenářské gramotnosti a na práci se čtenářskými strategiemi. Praktická část je zaměřena na tvorbu pracovních listů s uplatněním čtenářských strategií a zaměřením na čtení s porozuměním pro žáky 3. – 4. ročníků ZŠ.

Klíčová slova: čtenář, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, metody kritického myšlení, pracovní listy

Annotation

The diploma thesis entitled *Application of reading strategies in the development of reading literacy in the 3rd - 4th year of primary school* deals with the application of reading strategies through created worksheets. The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part is focused on defining functional literacy, reading literacy and working with reading strategies. The practical part is focused on the creation of worksheets with the application of reading strategies and a focus on reading comprehension for pupils in the 3rd - 4th grades of elementary school.

Key words: reader, functional literacy, reading literacy, reading strategies, critical thinking methods, worksheets

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Pojmy související se čtenářskou gramotností	8
2 Funkční gramotnost	11
2.1 Složky funkční gramotnosti	11
3 Čtenářská gramotnost	13
3.1 Definice čtenářské gramotnosti	13
3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	14
3.2.1 Faktory endogenní	15
3.2.2 Faktory exogenní	15
3.3 Etapy čtenářské gramotnosti	16
4 Čtenářská gramotnost a RVP ZV	19
5 Čtenářské strategie a dovednosti	22
5.1 Klasifikace čtenářských strategií	24
6 Čtení a rozvoj kritického myšlení žáků (RWCT)	32
6.1 Třífázový model učení	32
6.2 Metody kritického myšlení	34
PRAKTICKÁ ČÁST	39
PRACOVNÍ LIST 1: Jak Štítko dovedlo Dorotku k radosti	40
PRACOVNÍ LIST 2: Rychlá pětka	46
PRACOVNÍ LIST 3: Polní království	51
PRACOVNÍ LIST 4: Nešika	56
PRACOVNÍ LIST 5: Kastara a její tajemství	61
PRACOVNÍ LIST 6: Nové přátelství	66
Diskuse	71
Závěr	73
Seznam odborné literatury	75
Internetové zdroje	77
Seznam obrázků	81
Seznam příloh	81

ÚVOD

Ze zkušeností vyplývajících z mé pedagogické praxe jsem se rozhodla zvolit jako téma své diplomové práce *Uplatnění čtenářských strategií v rozvoji čtenářské gramotnosti ve 3. a 4. ročníku ZŠ*.

Žáci vyšších ročníků mívají často problémy s porozuměním textu. Díky čtenářským strategiím, se kterými se žáci učí průběžně pracovat, dochází k porozumění textu. Tyto strategie se později stávají dovednostmi žáků, kteří jsou schopni je dále uplatňovat v běžném životě.

V teoretické části práce jsou uvedeny pojmy související s problematikou čtenářské gramotnosti, tedy čtení, čtenář, čtenářství. Dále je vymezen pojem funkční gramotnost, se kterým nesouvisí pouze čtenářská gramotnost, ale i gramotnost matematická nebo přírodovědná. V nadcházející kapitole je vymezena definice pojmu čtenářská gramotnost, která je důsledkem praxe proměnlivá. Na vytváření definice čtenářské gramotnosti pracuje například program PISA pro mezinárodní hodnocení žáků, tento program je založen na pravidelném testování žáků 9. tříd v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Čtenářská gramotnost jako taková není vymezena v Rámcovém vzdělávacím plánu základního vzdělávání (lze ji nalézt například v etické výchově), v jejím vyučování se lze opírat o klíčové kompetence, které jsou blíže vyjasněny v kapitole Čtenářská gramotnost a RVP ZV. V následující kapitole je vymezena rozdílnost mezi čtenářskými dovednostmi a strategiemi. Dále jsou uvedeny čtyři kroky pro seznámení žáků se čtenářskými strategiemi a představeny možnosti, skrze které tyto strategie vyučovat a dále na ně navazovat. Klasifikace strategií a konkrétní aktivity pro možnosti jejich vyučování jsou uvedeny v jimi jmenované kapitole. V poslední části jsou vyjmenovány metody kritického myšlení, které jsou podrobně rozepsány.

Praktická část je orientována na tvorbu pracovních listů podporujících užití čtenářských strategií v praxi. Celkově se jedná o sadu šesti autorských pracovních listů vázaných na autorské texty, které byly taktéž vytvořeny pro diplomovou práci. Součástí praktické části je i metodický postup, díky kterému je práce připravena i pro další využití z řad učitelů na ZŠ. Cílem praktické části je ověření pracovních listů žáky 3. – 4. ročníku ZŠ v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojmy související se čtenářskou gramotností

Se čtenářskou gramotností jsou spjaty pojmy, které je třeba definovat dříve, než se budeme zabývat samotnou problematikou častého tématu mezi pedagogy, tedy čtenářskou gramotností. Pojmy, které do této problematiky řadíme, nemůžeme srovnávat se samotným tématem, byť do této problematiky neodmyslitelně patří. Z našeho pohledu jsou nejvýraznějšími pojmy *čtení*, *čtenář*, *čtenářství*, kterým se budeme věnovat v této kapitole.

Čtení

Čtení je dovednost, kterou v dítěti vytváří, rozvíjí a upevňuje pedagog (ve školním prostředí) a rodič (v domácím prostředí) od počátku povinné školní docházky. Jak již bylo zmíněno v předchozí větě, tuto dovednost je třeba rozvíjet – postupem času by se měla rozvíjet a postupně proměnit v efektivní činnost. S tím souvisí základní znaky čtení (jeho kvality), mezi které Toman (2007) řadí správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost.

Podle Tomana (2007, s. 33) správnost čtení souvisí s dešifrováním psaného slova. Jde o shodu přečteného s tištěným/napsaným slovem. Správnost čtení je dále podmínkou pro porozumění čteného textu. „*Správným čtením se rozumí shoda hlasitě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Zakládá se tedy na jeho přesném vnímání a věrné reprodukci, takže při něm nedochází k žádným nežádoucím kvalitativním odchylkám od textové předlohy.*“

Uvědomělost znamená čtení s porozuměním textu, žák by měl být schopen dále pracovat s textem a odpovídat na otázky, které se ho týkají. „*Dovednost číst s porozuměním závisí na zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.*“ (Tamtéž, s. 36)

„*Plynulost čtení je podmíněna čtením správným a zpravidla i čtením uvědomělým a stává se nedílnou složkou čtení výrazného.*“ (Tamtéž, s. 38) Plynulost čtení je jev, kdy je jedinec schopen číst bez zadržávání. (Toman, 2007)

Výraznost je nejvyšší kvalita čtení, žák si osvojil všechny znaky čtení, tedy když čte, nedělá chyby proti správnosti, uvědomělosti a plynulosti. Těmto kvalitám se dítě začíná učit již od prvního ročníku. (Toman, 2007)

Faktor ovlivňující kvalitní čtení je rychlost, ta je přímo závislá na způsobu čtení. Příkladem může být pomalé čtení, kdy nedochází k porozumění textu, nebo naopak příliš rychlé čtení, které vede k povrchnosti srozumitelnosti textu. Na rychlost četby by se neměl klást takový důraz jako na správnost a porozumění. V dnešní době již víme, že měření rychlosti není příliš vhodným prostředkem ke zjišťování úrovně dovednosti čtení a není ani vhodným podkladem pro klasifikaci. (Vášová, 1995)

Čtenář

Jako čtenáře můžeme označit takového jedince, který je schopen číst. Díky povinné školní docházce čtenářů neustále přibývá. Není ale pravidlem, že každý čtenář má kladný vztah k četbě. Vášová vnímá čtenáře jako osobu, která má kladný vztah k četbě a tvrdí, že z aktuálního společenského hlediska lze usoudit, že za „reálné“ čtenáře můžeme považovat pouze jedince, kteří aktivně čtou. (Vášová, 1995) Na základě takové výpovědi můžeme zvažovat, zda díky rozvoji technologií a nárůstu mediální konzumace nevede ke snížení počtu „reálných“ čtenářů.

„Čtenář – ten, kdo deklaruje, že čte (knihy, časopisy a jiná čtenářská média); ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů). Účastník čtenářské kultury.“ (Trávníček, 2011, s. 42)

Souzeno podle definic lze tvrdit, že k pojmu *čtenář* nelze přiřadit jednotnou definici.

Čtenářství

Pojem čtenářství zahrnujeme do souboru pojmů souvisejících se čtenářskou gramotností. Je to aktivita vykonávaná čtenářem, který má o četbu zájem. Jeví zájem o literaturu, ztotožňuje se s ostatními čtenáři, má chuť ke čtení, projevuje o něj zájem a projevuje zájem o hodnocení přečtené literatury. Ve čtenářství se odráží vztah společnosti vzhledem k literatuře. Čtenářství se ale neobejde bez osvojení jednotlivých kvalit čtení, psaní. Z důvodu rozvoje čtení dětí a mládeže vznikají různé programy na podporu čtenářství,

příkladem může být *Noc s Andersenem*¹, *Čtení pomáhá*², *LiStOVáNí*³, *Celé Česko čte dětem*⁴, *Lovci perel*⁵ a další.

Trávníček spojuje čtenářství s rozvojem četby, hlavně u dětí mladšího školního věku. Tvrdí, že k rozvoji v tomto ohledu napomáhají mnohé vzdělávací instituce školy, knihovny, vzdělávací programy apod. (Trávníček, 2011)

V soudobém školství je čtenářství stále aktuálním tématem. Ve společnosti je čtenářství stále více opomíjeno v ohledu na čtenářskou gramotnost, proto školství vyvíjí a hledá nové metody pro zlepšení čtenářské gramotnosti, tedy i zvýšení zájmu o čtení.

V současné době se nahrazuje mimočítanková četba čtenářskými dílnami. Níže uvádíme bližší charakteristiku.

Čtenářské dílny

Novější metodou jsou čtenářské dílny, ty rozvíjí v dítěti plánovanou a záměrnou četbu, což je dalším důležitým prvkem samotného čtenářství. Čtenářské dílny spočívají ve volném výběru literatury každého z žáků, aktivita by měla probíhat pravidelně z důvodu zapamatování si děje (každou hodinu čtou žáci cca 20-30 minut). Aktivitu konají žáci na takovém místě, které jim je pro čtení příjemné. Čtenářské dílny obsahují i další prvky mimo četbu, to je například sdílení v kruhu, kdy žáci sdílí své nově nabyté poznatky a zážitky z četby. Dále se pod čtenářské dílny řadí i tzv. záznamy z četby, které si žáci mohou vést na jednotlivých papírech, které si dále mohou zakládat do svého portfolia či do podvojného deníku. (Šlapal, 2012)

¹ *Noc s Andersenem* [online], 2023. Uherské Hradiště: Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.nocsandersenem.cz/>

² *Čtení pomáhá* [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/>

³ *LiStOVáNí* [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.listovani.cz/>

⁴ *Celé Česko čte dětem* [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

⁵ *Lovci perel* [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.lovciperel.cz/>

2 Funkční gramotnost

„Funkční gramotnost představuje kompetence osob pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé využívání informací v souvislém textu, k vyhledávání a využívání informací z tzv. dokumentu (nesouvislého, ale na informace bohatého textu) a pro práci s čísly obsaženými v textových zdrojích. Účelem je podílení se na životě společnosti ve všech sférách života.“ (Doležalová, 2014, s. 18)

Podle Doležalové (2014) se tedy jedná o kompetence, které představují činnost, bez níž se nelze začlenit do společnosti. Jednotlivé složky funkční gramotnosti zajišťují správnou orientaci v textech, dokumentech a v numerické oblasti.

„Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“ (Průcha, 2000, s. 165)

Podle Průchy (2000) tímto pojmem tedy nemůžeme rozumět pouze dovednost čtení, psaní a počítání. Z důvodu zvýšení požadavků na společnost už nestačí pouze nabytí těchto dovedností a jejich následné využívání. Tyto dovednosti je třeba dále rozvíjet a prohlubovat, vyhledávat spojitosti podle trendů dnešní společnosti.

2.1 Složky funkční gramotnosti

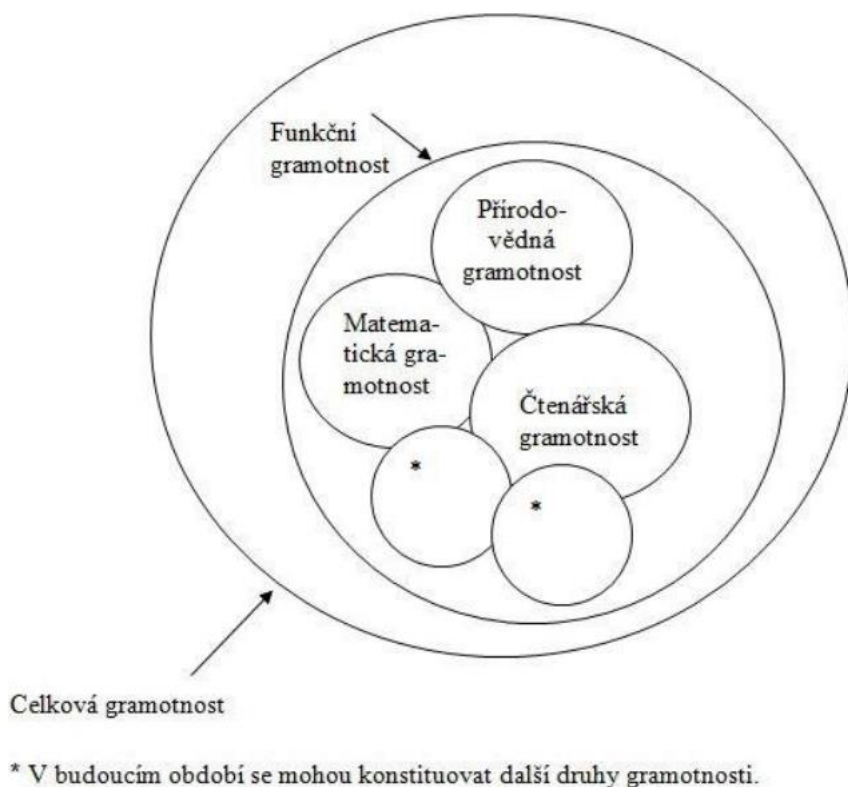
Kirsch (Hejsek, 2015) vymezuje složky funkční gramotnosti takto:

- složka textová (literární);
- složka dokumentová;
- složka numerická.

Literární gramotnost spočívá ve schopnosti uplatnit nabyté dovednosti a vědomosti, díky kterým jsou následně žáci schopni porozumět informacím uvedených v textech, kterými mohou být například noviny, články, knihy a další texty tohoto typu.

Další složkou je složka dokumentová, která umožňuje snazší orientaci, vyhledávání a používání informací. Jedná se o stručné, strukturované texty, ve kterých je třeba se správně zorientovat. Příkladem mohou být brožury, jízdní řády, návody apod.

Poslední kategorií je numerická složka gramotnosti. Ta umožňuje snazší práci s čísly potřebou pro orientaci v rámci schémat, tabulek, grafů atd. (Kirsch, 1987 cit. podle Hejsek, 2015)



Obr. 1: Vztahy mezi jednotlivými složkami funkční gramotnosti

Zdroj: Doležalová, 2014, s. 19

Schéma vyobrazuje celkový systém fungování gramotnosti, v jakém vztahu k sobě jsou jednotlivé složky. Cílem všech kategorií gramotnosti je celková gramotnost, které lze dosáhnout zvládnutím matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti, ze kterých se postupně stává funkční gramotnost. (Doležalová, 2014)

3 Čtenářská gramotnost

Dnes už je tento pojem spojován i s vyhledáváním a dešifrováním informací a nacházením souvislostí v nich. Čtenářská gramotnost spočívá do jisté míry ve správnosti, uvědomělosti, plynulosti a výraznosti čtení, působí na ni mnoho vnějších faktorů vycházejících ze vzdělanosti, inteligence, dovedností atd., souvisí s populační vzdělaností. Na čtenářskou gramotnost je kladen důraz v předškolním vzdělávání, dále i ve školním vzdělávání. V dnešní době je žádoucí, aby každý dokázal pracovat s informacemi, které je třeba umět získat, třídit a zpracovávat. Tyto činnosti, jsou nezbytné pro to, aby byl každý schopen adaptace do společnosti, a tak byl připraven pro budoucnost. (Toman, 2007)

Čtenářskou gramotnost uvádí v pedagogickém slovníku Mareš, Průcha a Walterová jako *„komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, 2003, s. 42)

„Na kvalitě čtenářské gramotnosti dětí se odrážejí sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny, její zájmová a hodnotová orientace. Velmi silnou vazbu na čtenářskou gramotnost dítěte má vzdělání rodičů.“ (Doležalová, 2014, s. 21)

Toto téma je klíčové nejen pro Českou republiku, nýbrž pro celý svět. Dokazuje to i mezinárodní šetření, které zkoumá nejen čtenářskou gramotnost, ale i matematickou a přírodovědnou gramotnost v rámci programu PISA (Programme for International Student Assessment)⁶.

3.1 Definice čtenářské gramotnosti

Šlapal (2012) uvádí, že podle výzkumného ústavu pedagogického zní definice čtenářské gramotnosti takto: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“* (Šlapal, 2012, s.

⁶ PISA [online], 2023. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/>

10). Z definice vyplývá, že se čtenářská gramotnost rozvíjí po celý život jedince. Rozvíjí se díky vzdělanosti, postojům apod. Čím více je člověk sečtělý, tím je schopnější lépe pracovat s textem.

Definice programu PISA se mění v důsledku praxe, je závislá na vývoji technologických, kulturních, společenských a ekonomických faktorů. Například v roce 2009 byla definice čtenářské gramotnosti aktualizována následovně: *„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“* (PISA, 2009, s. 7) Byla obohacena o zabývání se psanými texty z důvodu neupozadování motivace a zaujetí pro četbu. V roce 2012 a 2015 zůstala definice stejná, ačkoli změny probíhaly například v digitálních podobách prostředí testování. Nejnovější aktualizace definice programu PISA z roku 2018 je ve znění: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potencionálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (PISA, 2018, s. 11)

PIRLS definuje čtenářskou gramotnost takto: *„Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textu. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“* (Kramplová, 2005, s. 11)

Všechny definice se shodují v tom, že čtenářská gramotnost je důležitým prvkem pro snazší adaptaci do sociálního prostředí. Je důležitá i pro společenský život, souvisí se schopnostmi individualit, vzdělaností a sečtělostí. Slouží pro porozumění a angažování se v textech pro dosažení cílů a aktivní účast ve společnosti. Rozvíjí vědomosti a potenciál. (PISA, 2009; PISA, 2018; Kramplová, 2005, s. 11; Šlapal, 2012, s. 10)

3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje mnoho faktorů, díky kterým si lze upevňovat získané dovednosti. Podle Švrčkové: *„Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.“* (Švrčková, 2011, s. 36)

Švrčková (2011) a Doležalová (2014) uvádějí dvě skupiny faktorů ovlivňujících rozvoj čtenářské gramotnosti:

- faktory endogenní (vnitřní, subjektivní);
- faktory exogenní (vnější, objektivní).

3.2.1 Faktory endogenní

Endogenními (vnitřními, subjektivními) faktory rozumíme vliv predispozic a sklonů jedince (tedy čtenáře). Mezi tyto faktory řadí Doležalová (2014, s. 23):

- *anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce;*
- *zájem, motivace pro učení, postoje k ovládání čtenářské gramotnosti;*
- *představivost, soustředění;*
- *volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům;*
- *získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti;*
- *životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu.*

3.2.2 Faktory exogenní

„Vnější činitelé působí na čtenářskou gramotnost rozdílnou intenzitou, ale rozhodně všechny v průběhu života v každé životní etapě čtenáře více či méně zasáhnou. Jedná se o podmínky materiální, geografické i demografické, ale především o podmínky sociální. Nejvýznamnější ze sociálních podmínek jsou rodina a škola.“ (Doležalová, 2014, s. 21)

„Na kvalitě čtenářské gramotnosti dětí se odrážejí sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny, její zájmová a hodnotová orientace. Velmi silnou vazbu na čtenářskou gramotnost dítěte má vzdělání rodičů.“ (Doležalová, 2014, s. 21)

Pro podporu dítěte ve čtenářské gramotnosti je důležitý vztah rodičů k literatuře a následné sdílení tohoto vztahu v rodinném prostředí. Nejen rodič může na dítě působit takovými vlivy, mohou to být i prarodiče, sourozenci nebo vrstevníci. Vztah k četbě lze prohlubovat a rozvíjet v institucích jako je například knihovna, děti se mohou účastnit různých projektů (Noc s Andersenem, anketa Suk – Čteme všichni, ad.) Pokud okolní prostředí malého čtenáře

není příznivé, tento postoj se odráží ve čtení. Dítě může mít ke čtení neutrální, až negativní postoj a tím pádem nemá dostatečný prostor pro rozvoj. (Doležalová, 2014)

„Škola působí na kvalitu čtenářské gramotnosti žáků systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty).“ (Doležalová, 2014, s. 21)

Ve školním prostředí působí na žáky učitel, ten je musí vhodně motivovat a ukazovat jim kladný vztah k četbě. Dále na dítě působí v rámci školního prostředí vrstevníci a třídní kolektiv. Pro motivaci je klíčové zvolit správnou úroveň literatury/textu přiměřenou věku čtenáře, aby činnost nebyla demotivující. Škola jako instituce může čtenáře motivovat různými aktivitami jako je například Čtení pomáhá. Učitel by měl v hodinách čtení volit vhodné formy práce a měl by je střídat, aby činnost nebyla monotónní. Dle Tomana (2007) si žáci ve 2. – 5. ročníku ZŠ upevňují čtení také poslechem, proto je důležité střídat hlasité a tiché čtení.

3.3 Etapy čtenářské gramotnosti

Dle Doležalové (2014) jsme schopni ve vývoji čtenářské gramotnosti rozlišovat 5 etap gramotnosti. Jsou to: etapa spontánní gramotnosti, etapa elementární čtenářské gramotnosti, etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti, etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti a etapa funkční gramotnosti. Etapy jsou kategorizovány z hlediska dosažení jednotlivých dovedností, které se čtenář postupně učí ovládat a poznávat v průběhu vývoje.

1. etapa spontánní gramotnosti

Toto období lze pozorovat již v předškolním věku. Dítě samo hledá možnosti, jak napodobovat dospělé v rámci gramotnosti obecně. Toto období lze nazývat jako tzv. pregramotnost. Pokud je dítě pod vlivem dostatečně podnětného prostředí, tedy jestliže na něj pozitivně a dostatečně působí exogenní faktory, najde si tak cestu spontánní gramotnosti snadněji a je pro něj více pravděpodobné, že se

k takovému nápadu dopracuje (na rozdíl od dítěte, které se v tak podnětném prostředí nenachází). (Doležalová, 2014)

Tomášková (2015, s. 13) definuje pregramotnost jako: „*Komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost (raná gramotnost, vznikající gramotnost).*“

2. etapa elementární čtenářské gramotnosti

Elementární gramotnost je podle Doležalové (2014) založena na učení se čtení a psaní, které probíhá již od prvního ročníku. Záleží na pedagogovi, jaké metody pro prvopočáteční čtení zvolí, jelikož se jedná o náročný a dlouhodobý proces. Ne každému žákovi vyhovují běžné metody učení se čtení a psaní, u takových žáků je tedy třeba se důkladněji zaměřit na danou oblast. „*Tam, kde se to daří, navazují učitelé na dovednosti dětí získané v předškolním období v této oblasti a metoda čtení rozvíjí od počátku především porozumění.*“ (Doležalová, 2014, s. 25)

3. etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

V této etapě dochází k překlenutí doposud neautomatizované činnosti čtení, psaní a chápání psaného textu do zautomatizování užívání funkční gramotnosti (tzn. dítě rozumí tomu, co čte a dokáže v textu vyhledávat). (Doležalová, 2014)

Podle Doležalové (2014) dochází ke správnému využití funkční gramotnosti typicky ve druhém či třetím ročníku, čtení už žáci využívají jako nástroj poznání. Proto už v této době lze vnímat četbu dítěte na úrovni tzv. studijního čtení.

4. etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Straková (2002) uvádí, že v etapě rozvinuté základní čtenářské gramotnosti se promítá zkušenost čtenáře s texty, je třeba využívat složitějších myšlenkových operací, které vyžaduje čtený text. Žák dokáže vnímat obsah a přemýšlet o něm, zvládá pracovat s informacemi a dokáže vyvodit z textu závěr. „*Nabývá kvalit plnohodnotné čtenářské gramotnosti (rozvinutá čtenářská gramotnost), a to v okamžiku, kdy je žák schopen čtenářské dovednosti funkčně využívat k řešení*

různých úkolů a situací. Doba přechodu k rozvinuté čtenářské gramotnosti bývá velmi individuální.“ (Doležalová, 2014, s. 25-26)

5. etapa funkční gramotnosti

V poslední etapě žák uplatňuje všechny doposud nabyté dovednosti a zkušenosti, které získal během základního vzdělávání. Dále zde hrají velkou roli i endogenní a exogenní faktory a jeho celková vzdělanost. (Tamtéž, 2014)

4 Čtenářská gramotnost a RVP ZV

Podle jednotného metodického portálu MŠMT, edu.cz „*Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*”⁷

Dokument vydán Ministerstvem školství a tělovýchovy formuluje a vymezuje cíle vzdělávání pro všechny žáky. Těchto cílů by v závěru celého procesu vzdělávání měl dosáhnout každý žák. Pro každý stupeň vzdělávání MŠMT ČR definovalo a následně popsalo vzdělávací oblasti, v nichž jsou zahrnuté vzdělávací obory.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) pojímá více vzdělávacích oblastí, mezi tyto oblasti řadíme Matematiku a její aplikace, Informační a Komunikační technologie, Člověk a jeho svět a další. Oblastí, kterou se níže zabýváme, je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Do této oblasti řadíme Český jazyk a literaturu, Cizí jazyk a další cizí jazyk. Český jazyk je dále dělen na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021)

Oblast je kontinuálně spjata s obdobími. Tato období definuje (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021) na:

1. období

Období týkající se 1. až 3. ročníku ZŠ. Toto období zahrnuje očekávané výstupy, které nejsou zavazující, ale počítá se s tím, že žák bude nabyté dovednosti nadále rozvíjet.

2. období

Období zahrnující 4. a 5. ročník ZŠ. Na závěr 2. vzdělávacího období jsou plánovány tzv. závazné výstupy, které jsou podmínkou pro splnění daného stupně vzdělávacího procesu.

V RVP ZV nelze nalézt čtenářskou gramotnost samostatně vyčleněnou, zmíněna je například v oboru Etické výchovy „*porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě.*” (Rámcový vzdělávací program pro

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

základní vzdělávání, 2021, s. 113) V RVP ZV lze konkrétně sledovat vývoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím klíčových kompetencí.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 10) Proces vzdělávání směřuje k vybavenosti kompetencemi každého žáka takovým způsobem, že po dokončení vzdělávání bude individuum schopno začlenění se do společnosti, v rámci pracovního trhu atp. Aby žák nabyl všech kompetencí na dostatečné úrovni, vyžaduje tento proces dlouhodobé zaměření. Kompetence jsou vzájemně propojeny a jsou součástí globálního procesu vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021)

Klíčové kompetence jsou v RVP členěny tímto způsobem: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

„Učivo je prostředkem, nikoliv cílem vzdělávání.“ (Fasnerová, 2018, s. 70) Jedním z cílů, jak již bylo řečeno, jsou právě kompetence, které Fasnerová (2018) ve své knize uvádí, zaměřené k prvopočátečnímu čtení a psaní, jsou to:

Kompetence k učení

V této části je třeba zaměřit se na výcvik, kdy při čtení dochází k porozumění textu. Je třeba představovat žákům různé žánry textu, ujasňovat slova, kterým žáci neporozumí, usuzovat na základě textu.

Kompetence k řešení problémů

Pedagog provází žáky v diskusi, žáci pracují s problémovými otázkami, které formuluje pedagog. Také se setkávají s chybou a prací s ní, učí se chybu napravit a dohledat správné řešení. Tato kompetence rozvíjí kognitivní myšlení.

Kompetence komunikativní

Pedagog učí žáky diskutovat, dále pak odůvodňovat svou myšlenku. Žáci se zde mimo jiné učí naslouchat ostatním.

Kompetence sociální a personální

Při práci mají žáci možnost spolupráce, učí se vzájemnému respektu. Učí se pomáhat si. Je vhodné, aby každý z žáků dosáhl úspěchu. Proto je vhodné mít aktivity dostatečně různorodé.

Kompetence občanská

Pedagog dbá na předem stanovená pravidla, která si spolu s žáky stanovila. Pedagog je pro žáky vzorem, popřípadě pedagog žákům uvádí osobu, která je taktéž vzorem.

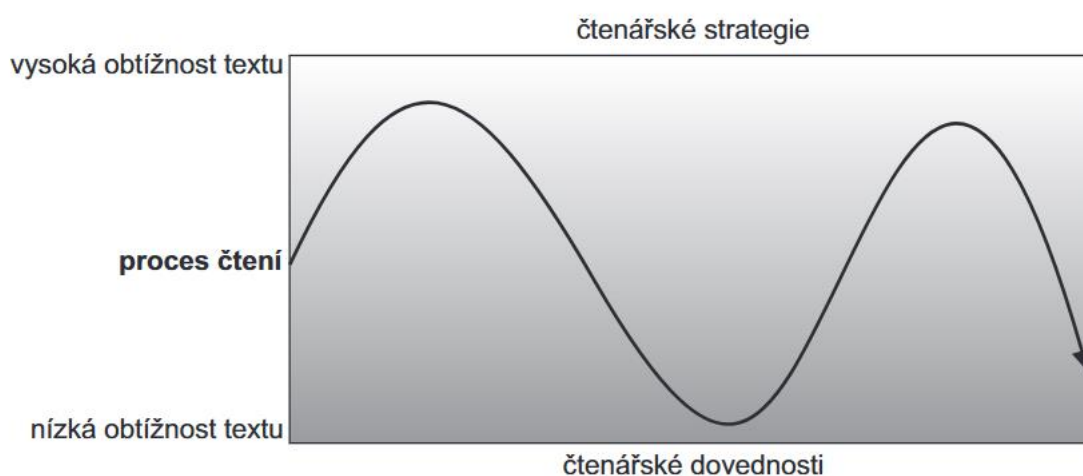
Kompetence pracovní

Pedagog zařazuje do výuky různorodé činnosti. Trvá na kvalitní práci, která je vždy dotažena do konce. Žáci se učí si práce plánovat a organizovat. Žák je poté schopný objektivního hodnocení své odvedené práce.

Rámcový vzdělávací plán má pouze požadavek na očekávané a závazné výstupy, které jsou na konci prvního a druhého období, jak již bylo zmíněno výše. Osnovy pak dávají i konkrétní časové rozmezí ve školním roce. RVP ZV nemá čtenářskou gramotnost přesně určenou. Proto, jak zmiňuje Fasnerová (2018), je důležité docílit ovládnutí klíčových kompetencí a tím tak docílit lepší úrovně čtenářské gramotnosti každého jednotlivého žáka.

5 Čtenářské strategie a dovednosti

Vztah mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi znázorňuje Najvarová (2010) na schématu č. 2. Toto schéma dokazuje, že subjektivní vnímání textu jako obtížného vede čtenáře k vyhledávání čtenářských strategií pro správné uchopení a chápání textu. Schéma dále popisuje vztah mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi, pro nízkou obtížnost textu se využívají zejména čtenářské dovednosti, zatímco pro vysokou obtížnost textu jsou využívány čtenářské strategie. (Najvarová, 2010)



Obr. 2: Vztah mezi dovednostmi a strategiemi

Zdroj: Najvarová, 2010, s. 52

Bližší ujasnění pojmu čtenářské strategie

Podle Najvarové (2010) jsou čtenářské strategie záměrné postupy, jež jsou čtenáři nápomocné během porozumění slovům, dekodování a chápání textu. Čtenář využívá čtenářských strategií především v textech obtížnějšího rázu, kdy dochází k selhání strategií čtenářem doposud běžně užívaných. Skrze strategie se snaží pochopit obsah sdělení a dochází k porozumění textu.

Strategii lze definovat jako „posloupnost činností promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“ (Průcha, 2009, s. 287)

„Termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, novější pojem čtenářské strategie souvisí se zaměřeným kontrolováním vlastního porozumění.“ (Whitcroft, 2013, s. 142)

Vědomě vynaložené úsilí, tedy čtenářské strategie, se podle Whitcroft (2013) časem promění v automatickou činnost, a tak dochází k uplatňování čtenářských dovedností. Je tedy důležité zpočátku zaměřit pozornost na čtenářské strategie.

V časopise Komenský⁸ uvádí (Šítková, 2015) čtyři kroky, které jsou vhodné pro seznámení žáků se strategiemi.

1. Učitel modeluje – nejdříve pedagog vysvětlí strategii žákům, poté ji demonstruje tak, aby žákům ukázal, že díky ní lze porozumět textu. Po celou dobu pedagog přemýšlí nahlas a modeluje tak, aby žákům předvedl názornou ukázkou, když čte.

2. Podpora žáka – poté, co žáci viděli praktickou ukázkou od pedagoga, dostávají čas pro vypracování úkolu, po celou dobu pracuje pedagog s nimi.

3. Samostatná činnost žáka – při této činnosti je třeba nechat pracovat žáky samostatně, úkolem pedagoga je dávat žákům pravidelně zpětnou vazbu.

4. Aplikace strategie při reálném čtení – v této části žáci provádí vše samostatně, při takové činnosti dokazují, že jim daná strategie napomáhá v porozumění jakéhokoliv textu.

Bližší ujasnění pojmu čtenářské dovednosti

„Čtenářské dovednosti představují jednotlivé, dílčí zvládnuté úkony realizované ve všech fázích práce s textem. Jejich prostřednictvím dovede člověk přečíst text, rozumět mu a provádět s ním další operace. Jde především o motorické a psychomotorické dovednosti (čtení textu) a o kognitivní dovednosti (porozumění textu, přemýšlení o něm, vyvozování a hodnocení).“ (Doležalová, 2014, s. 40)

Dále Doležalová (2014) uvádí, že při opěťovaných činnostech dochází k upevňování čtenářských dovedností. Sledovat to můžeme například na rychlosti, jistotě při práci i na viditelném zkrácení času čtení. Pro úspěšnost, kdy žáci pracují s různými typy a žánry textů, se doporučuje pěstovat čtenářské dovednosti.

Najvarová (2010) shrnuje poznatky o čtenářských dovednostech několika zahraničních autorů takto: *„Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti, které ústí v dekódování*

⁸ ŠÍTKOVÁ, Jana a Vladka SUČKOVÁ, 2015. Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie. *Komenský* [online]. Brno: MUNI, 140(01), 41–47 [cit. 2023-06-14]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/cisla/aktualni-cislo>

textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností a obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly.“ (Najvarová, 2010, s. 51)

Propojení dovedností a strategií

„Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie se liší záměrností a stupněm zautomatizování. Dovednost a strategie mohou směřovat ke stejnému cíli a mohou vyústit ve stejný výsledek.“ (Afflerbach in Najvarová, 2010) *„Postupem času se vědomé čtení s vynaložením jistého úsilí (strategické čtení, strategic reading) může proměnit v plynulou a automatickou činnost (dovednostní čtení).“* (Najvarová, 2010, s. 51)

Podle Najvarové (2010) tedy lze tvrdit, že se čtenářské strategie postupem času stávají čtenářskými dovednostmi. Správným užíváním strategií a dovedností dosahuje jedinec porozumění textu, chápe ho, dokáže třídit informace na důležité a nedůležité a text zvládne dál zpracovávat.

5.1 Klasifikace čtenářských strategií

Hyplová (2010) ve své publikaci uvádí některé čtenářské strategie, které vyzkoumali různí zahraniční autoři. Mezi takové strategie patří například:

- **kurzorické čtení (skimming)** – jde o letmé rychlé čtení, které probíhá z důvodu elementární znalosti obsahu textu, slouží pro vyhledávání hlavních myšlenek nebo pro zachycení základních rysů děje;
- **selektivní čtení (skipping)** – jedinec si vybírá pouze takové úryvky textu, jaké ho zajímají, k takovým částem textu směřuje jedinec maximální pozornost;
 - **scanning** – tuto strategii je možné přirovnat ke strategii skipping, rozdílem je však to, že scanning je stanoven pouze pro vyhledávání konkrétních informací v rámci textu (např.: jméno, heslo apod.);
- **statarické čtení** – jedinec při této činnosti nedává důraz na rychlost čtení, věnuje veškerou pozornost porozumění obsahu.

Na webových stránkách *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*⁹ lze najít záložku *Šotek radí malým čtenářům*, která obsahuje přehledný souhrn všech strategií a souvisejících návodných otázek, tudíž je pro žáky jednodušší a snazší pracovat s textem. Celkem zde můžeme registrovat devět návodů k tomu, jak s textem pracovat:

- 1) **Předvídej:** Žák se zde může inspirovat několika návodnými začátky vět, díky kterému se může zaměřit na předvídání, o čem by text mohl být. Příkladem začátků vět by mohly být: Kniha bude o...; V příštím odstavci se ...
- 2) **Pokládej otázky:** Žák se může inspirovat jakým směrem zformulovat otázku. Příkladem začátků otázek by mohlo být: Zajímalo by mě, proč, (kdo, kde, jak, co, kdy) ...
- 3) **Hledej souvislosti:** Díky navozujícím větám si žák propojí text se svými zkušenostmi. Příkladem takových vět může být: Podobně jsem se cítil/a, když...; Tato příhoda mi připomíná...
- 4) **Když něčemu nerozumíš, postarej se o nápravu:** Tento způsob práce může žákovi usnadnit cestu k porozumění textu. Příkladem může být: Nechápu, o čem se píše, a tak musím...
- 5) **Představuj si:** Žák si díky tomu pomůže vcítit do nějaké situace, a to díky své fantazii. Příkladem může být: Představuji si...; Slyším, cítím, vidím.
- 6) **Vyber, co je důležité:** Díky větám jako je například: Nejdůležitější informace jsou; Zapamatovat si musím, si žák vybere z textu lépe důležité informace.
- 7) **Přemýšlej jako detektiv:** V této části musí žák přemýšlet nad smyslem textu, respektive nad tím, co nám chce příběh sdělit. Příkladem může být: Podle toho, co se tu píše, mohu usoudit, že...
- 8) **Shrnuj vlastními slovy:** Žák textu musí porozumět a poté je schopný shrnout, o čem příběh je. Příkladem je: Příběh je o...; Hlavní myšlenka je...
- 9) **Zhodnot':** Věty, které se v této části záložky vyskytují, mohou být žákům nápomocné při formulování vlastního názoru. Příkladem může být: To se mi (ne)líbí, protože; S tímto názorem (ne)souhlasím, protože...

⁹ *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářská gramotnost.cz* [online]. 2012 [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

Charakteristika čtenářských strategií a příklady aktivit k jejich procvičení

Je třeba prohlubovat znalosti strategií skrze aktivity na procvičení dovedností¹⁰ (ty na strategie navazují). Proto se nyní budeme věnovat aktivitám na podporu čtenářských dovedností.

1. Předvídání

Na základě informací z textu a zkušeností čtenáře se dá snadno dosáhnout užití strategie předvídání. Strategie je založena na ověření předchozích domněnek, ty čtenář potvrdí či vyvrátí, popřípadě je mění na základě dalších částí textu. Předvídání rozvíjí motivaci k četbě, jelikož se chceme ujistit o správnosti svých tvrzení. Cílem není správnost, ale posílení schopnosti přemýšlení v souvislostech. Nad informacemi z textu žák aktivně uvažuje, je schopen z nich vyvodit domněnky, které je posléze schopen i zdůvodnit. Tuto strategii nelze zjednodušovat, nejedná se o hádání.¹¹

Aktivita k procvičení předvídání

Klíčová slova

Metoda spočívá ve výběru klíčových slov pedagogem z textu před čtením. Úlohou žáků je nad vybranými slovy přemýšlet (jak spolu souvisí, jak na sebe mohou navazovat, jaké jsou mezi nimi souvislosti). Po přečtení úseku textu nebo po dočtení celého textu se žáci vrací ke svému předvídání a dále jej komparují s textem.¹²

2. Kladení otázek aneb dobrodružství poznávání

Strategie kladení otázek je pro žáky jednou z nejpřirozenějších, proto je vhodné ji zařadit na počátek seznamování se čtenářskými strategiemi. Na pedagogovi je zajistit vhodné prostředí a klima třídy pro kladení otázek, aby poukázal na přirozenost kladení otázek týkajících se textu. Vhodné je představení rozdílu mezi otevřenými a uzavřenými otázkami a zmínění těch, které mohou žákům dopomoci k porozumění. Otázky

¹⁰ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Příspěvky označené jako „Čtenářská gramotnost – čtenářské strategie“ [online], 2023. Most [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>

¹¹ KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila, 2011. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie - 20. díl - Předvídání [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

¹² Tamtéž, 2011

směřujeme na myšlenky/fakta, jež jsou vhodné pro zapamatování (příkladem takových otázek může být: *Co si pamatuji z přečteného odstavce? Co je podstatné?*). Učitel by měl jít žákům příkladem a ukázat, že si sám musí klást otázky, aby textu lépe porozuměl.¹³

Aktivita k procvičení kladení otázek

Má pravdu vlk nebo ovce?

Při této činnosti je vhodné žákům předložit ilustrační obrázek související s obsahem textu, žáci mohou obrázek zkoumat a popisovat. Následně přečtou text a vyjadřují se k němu s ohledem na obrázek, mohou diskutovat o autorově názoru a jeho tvrzeních (mohou například i protiargumentovat). Jako názorná ukázka nám může posloužit kniha s názvem *Já a svět, svět a já*, která se zabývá otázkou „Co je dobré a co je špatné?“ Otázkou dobra a zla se věnuje kapitola o vlku a ovci.¹⁴

3. Hledej souvislosti

Strategie je podmíněna vlastními zkušenostmi a vědomostmi čtenáře, probíhá ve třech oblastech: „*já a text*“; „*text a jiný text*“, „*já a svět*“.¹⁵

- V oblasti **Já a text** mají žáci možnost pozorovat podobnosti situace odehrávající se v textu v porovnání s vlastními životy, díky čemuž lépe chápou například kroky hlavních postav apod. V odborných textech se tato strategie vztahuje na jejich dříve nabyté vědomosti a zkušenosti. Při poznávání této strategie mají žáci možnost postřehnout, že každý ve svém dosavadním životě měl možnost nabyt jiných zkušeností, znalostí a že se tedy od sebe mohou lišit jedinec od jedince.¹⁶
- V oblasti strategie hledání souvislostí **Text a jiný text** žáci pozorují odlišnosti mezi dvěma nebo více texty. Texty mezi sebou mohou jednotlivě komparovat, pracují na základě svých zkušeností a vědomostí v souvislosti s obsahem textů.¹⁷

¹³ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Kladení otázek aneb dobrodružství poznávání* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

¹⁴ Tamtéž, 2011

¹⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

¹⁶ WHITCROFT, Ladislava, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 7. díl – Hledání souvislostí „já a text“* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-7>

¹⁷ WHITCROFT, Ladislava, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 8. díl – Hledání souvislostí „text a text“ 1* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-8>

- Oblast strategie **Text a svět** se zaměřuje na situace v reálném světě, na podobnost situací z reality a v textu. Co v textu žákům připomíná svět okolo nich; situace, které zažili, jaké situace obsažené v textu jsou podloženy věrohodnými informacemi ze světa.¹⁸

Zpočátku je pro všechny oblasti této strategie vhodné užití návodných otázek nebo počátků vět, aby se žáci zorientovali v textu a byli schopni vyhledávat informace, to platí i pro následnou samostatnou práci.¹⁹

4. Sledování porozumění a zjednání nápravy

Strategie, která se týká porozumění textu je jednou ze stěžejních. Žák si při práci musí být vědom toho, čemu rozumí a čemu naopak nerozumí. Pokud žák některé části textu nebo slovu neporozumí, měl by zjednat nápravu. Sledování porozumění vede žáky k průběžné kontrole a nutnosti potřeby chápání sdělení, zjednáním nápravy předcházíme demotivaci ke čtení. Při čtení je třeba pokládat si otázky, které nám zaručí, že danému textu porozumíme. Během čtení je doporučeno zvýrazňovat si nepochopené části textu. Příkladem návodných otázek může být: *Vím, co je hlavní myšlenka? Umím převyprávět úryvek textu? Umím celý příběh shrnout v jedné větě? Odpověděl jsem si na všechny svoje otázky?* Pokud u takových otázek neumíme odpovědět, je třeba zjistit, které části textu jsme neporozuměli.²⁰

Aktivita k procvičení porozumění a zjednání nápravy

Opravářova brašna aneb Jak zjednat nápravu

Aktivita je založena na problematice porozumění textu, nabízí se hned několik aktivit pro zjednání nápravy. Nyní si uvedeme některé z nich.

- *Znovu se zaměřím na část, které jsem neporozuměl, znovu si ji přečtu a zamyslím se nad tím.* Při takovém postupu je třeba uvědomit si, že není třeba číst celý text

¹⁸ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 10. díl – Hledání souvislostí „text a svět“ (mladší žáci)* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie-10>

¹⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

²⁰ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 16. díl – Sledování porozumění a zjednání nápravy* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

znovu, nýbrž se stačí pouze zaměřit právě na tu část textu, které neporozuměli (lze využít scanning nebo skipping).

- *Budu číst dál a vyčkám, zda mi autor neobjasněnou informaci později nevysvětlí.* V některých případech autor vyjasní informaci až v průběhu textu, proto je vhodné číst dále. Pokud ani později nedojde k porozumění, znovu se zaměříme na část, která činila problém.
- *Pokud je text obtížný, přizpůsobím mu rychlost čtení.*
- *Jestliže je u textů ilustrace, může mi pomoci?* Zejména u odborných v textů jsou k dispozici přehledné grafy, schémata nebo tabulky, které žáci často ignorují. Je třeba vysvětlit žákům jejich funkci.
- *Vím, o čem čtu?* V tomto případě je důležitá představa souvislosti přečtených informací, která usnadní pochopení textu jakožto celku.²¹

5. Vytváření představ

Vytváření představ souvisí do jisté míry s usuzováním (s tou výjimkou, že si představujeme obrazy místo slov). V této strategii je třeba zapojení lidských smyslů pro vytvoření kladného vztahu mezi čtenářem a textem. Představy dovedou žáka k tomu, aby pro něj nebylo čtení nudné, i tímto způsobem je žák schopen vytvoření kladného vztahu k četbě. Pro demonstraci strategie vytváření představ by měl pedagog zvolit vhodný text úměrný věku, znalostem a zkušenostem žáků (během takové aktivity mohou mít zavřené oči pro snazší utváření představ). Po přečtení žáci hromadně sdílí své myšlenky a představy (ty jsou opět ovlivňovány dříve nabytými zkušenostmi a vědomostmi), mohou o nich společně diskutovat a navzájem se obohacovat.²²

6. Určování podstatných informací a myšlenek

Z důvodu lepšího chápání textu by si žáci během čtení měli být vědomi toho, proč daný text čtou, aby aktivně přemýšleli – vnímáním textu dochází ke snazšímu zapamatování informací. Pro snazší práci si můžeme pomoci zvýrazňováním, zatrháváním, barevnými

²¹ Tamtéž, 2011

²² WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

štítky, poznámkami v textu, obrázky, ... Této aktivitě je potřeba věnovat čas a s žáky to neustále procvičovat.²³

7. Usuzování

Pro tuto strategii je možné použít Vennovy diagramy nebo speciální tabulku. Žáci si zaznamenávají před čtením informace, které sami ví nebo je odhadují. Posléze si přečtou text a doplní informace, které se dočetli, nakonec jako výsledek doplní svůj úsudek. Opět se zde vyskytuje propojování dříve nabytých vědomostí a zkušeností žáků, se kterými pracují primárně v první části doplňování do diagramů či tabulky. Vlastním přičiněním se jim nové vědomosti lépe zarývají do paměti.²⁴

Aktivita k procvičení usuzování

Hrajeme si na detektivy

Zpočátku aktivity je vhodné začít ukázkou obrázků osob nebo situací, ze kterých se žáci pokouší vytvořit si představu nebo si uvědomit kontext. Pro takovou aktivitu můžeme zvolit i například zabalený předmět do neprůhledného obalu, na který žáci budou směřovat svoji pozornost. Hrou na detektiva se žáci dostávají ke skrytému významu věcí a situací. Pro představení skrytého významu lze využít asociací – vhodné věty či slova dětem pomohou uvědomit si skrytý význam věci. Následuje práce s tabulkou o dvou sloupcích, kdy do prvního sloupce žáci zapisují svůj úsudek a do druhého sloupce zapisují důkazy nalezené v textu. Krátké texty mohou zprvu posloužit k procvičení usuzování. K takovému procvičování je vhodné zvolit text úměrný věku a znalostem žáků pro edukaci asociací a usuzování. Pedagog nepodsouvá žákům své vlastní myšlenky. Pedagog vysvětlí, že pro hlubší myšlení je třeba čas, že během usuzování je třeba opírat se pouze o myšlenky autora a že vlastní názory nejsou vhodné pro usuzování.²⁵

²³ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

²⁴ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

²⁵ Tamtéž, 2011

8. Shrnování a syntéza

Tato strategie patří mezi stěžejní a spletité, jelikož jde o komplexní užití několika aktivit. Aby byl žák schopen shrnování vlastními slovy, je třeba, aby textu rozuměl. Dále by měl žák umět selektovat informace na podstatné a nepodstatné, uspořádat podstatné informace ve správném pořadí. Cílem shrnování je syntéza. Whitcroft (2011) přirovnává syntézu ke skládání puzzle. Nové informace a myšlenky je třeba propojovat s dříve nabytými vědomostmi a zkušenostmi, s názory a emocemi.²⁶

Aktivita na procvičení shrnování a syntézy

Někdo, Chtěl, Ale, A tak, Nakonec

Tato aktivita slouží k rozlišení zápletky a jejího následného řešení. Úlohou této aktivity je, aby žáci v souvislosti s textem reagovali na podnětné otázky.²⁷

9. Hodnocení

Tato strategie vybavuje žáky nižšího věku do budoucna, aby uměli pracovat s informacemi jako je například autor, nakladatelství apod. Může zhodnotit postavy, obsah knihy nebo textu. V hodnocení knihy může žák zdůvodnit, co a proč se mu líbilo, proč knihu doporučuje, komu by jí doporučil, ... Vybavenost plynoucí z této strategie využívá žák především ve vyšší úrovni vzdělávání.²⁸

²⁶ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnování a syntéza* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

²⁷ Tamtéž, 2011

²⁸ WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 22. díl – Hodnocení I* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

6 Čtení a rozvoj kritického myšlení žáků (RWCT)

„Program RWCT byl vytvořen společností pro demokratické vzdělávání v USA (Consortium for Democratic Pedagogy). Finančně a organizačně program zabezpečila síť kanceláří Open Society Institute New York, v České republice Open Society Fund Praha. Program RWCT je určen především pro země budující demokratickou společnost, byl představen v několika desítkách zemí střední Evropy, východní Evropy a Asie. V české republice byl nabídnut poprvé ve školním roce 1997/1998.“ (Tomková, 2007, s. 10) Jak dále zmiňuje Tomková, je program chápán jako jeden z inovativních programů pro vzdělávání. Jeho cíle se slučují s cíli základního vzdělávání a dále zprostředkovává postupy, díky kterým lze dosáhnout vzdělávacích cílů základního vzdělání.

Dle Grecmanové a Urbanovské (2007) se program zaměřuje například na budování vztahů mezi pedagogy – takové vztahy a spolupráce mezi pedagogy mají být přínosem pro rozkvět výukových metod RWCT; na podpoření kritického myšlení u žáků – žáci se díky tomu stávají zodpovědnějšími, jsou schopni produkovat vlastní myšlenky, které jsou schopni obhájit. Naslouchají druhým a učí se respektovat jejich názory. V neposlední řadě se zaměřuje na pozvednutí odvahy účastníků – díky tomu, že učitelé správně aplikují tyto metody, mohou je dále předávat.

Vytváření prostředí pro kritické myšlení

Grecmanová a Urbanovská (2007) zmiňují, že vliv na kritické myšlení má do jisté míry i prostředí, ve kterém výuka probíhá. Proto není možné soustředit veškerou pozornost pouze na aplikaci takových metod, ale i na prostředí, ve kterém metody používáme.

„Kritické myšlení a učení může existovat pouze tam, kde neplatí pravidlo „jedné správné odpovědi“, kde učitelé chápou, jaký význam má nešablonovité myšlení a střetávání různých názorů, a kde se školní třída promění v jednu velkou učící se komunitu.“ (Grecmanová, 2007, s. 59) Dále Grecmanová a Urbanovská (2007) uvádí, že je třeba vytvořit podmínky, které přísluší správnému klimatu třídy. Takové podmínky je schopen vytvořit pedagog, který bude dále věnovat pozornost fázím učení.

6.1 Třífázový model učení

Podle třífázového modelu E – U – R lze plánovat, realizovat vyučování a výuka se díky němu stává efektivnější. Model má tři fáze. V každé fázi dochází k novému poznání, které má následně vliv na účinnost celého procesu. Dodržování podstaty a sledu fází zaručí, že

žák i pedagog dosáhnou vytyčeného cíle. Žáci skrze správné postupy dochází k poznání a způsobilosti kriticky myslet. (Grecmanová a Urbanovská, 2007)

„Třífázový model učení E – U – R se skládá ze tří základních činností: evokace – uvědomění si významu – reflexe. Tento model prezentuje vzdělávání jako postupný proces, v němž má hlavní roli žákova aktivita a snahou učitele je připravit pro ně optimální podmínky.“ (Čapek, 2015, s. 465) Třífázový model lze vnímat jako stále se vyvíjející proces. V takovém procesu je potřebná především aktivita žáků samotných bez pomoci pedagoga, ten není zprostředkovatelem informací. Je pouze zadavatelem individuální či skupinové práce takového rázu, kdy žáci sami iniciují vyhledávání informací, práce s nimi a dále je zkoumají, takto dojdou k uvědomění a výsledku sami. (Čapek, 2015)

Zmíněný postup práce může fungovat pouze za předpokladu, že žáci jsou schopni aplikovat dříve nabyté základní dovednosti, které mají již zautomatizované (Čapek, 2015) Model lze aplikovat tam, kde může docházet k poznávání – tedy ve všech směrech vyučování. (Grecmanová a Urbanovská, 2007)

Evokace

„Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se.“ (Tomková, 2007, s. 22) Ve fázi evokace je třeba, aby žáci individuálně aktivně přemýšleli, co o daném tématu vědí. Je stěžejní, aby si žák uvědomil své dosavadní znalosti, nicméně je v pořádku že žáci vyjadřují i jisté pochybnosti o svých znalostech. Tato fáze často dokáže, že žáci již spoustu informací znají, je možné zaznamenat absenci mezi souvislostmi takových informací. Mezi žáky lze často zaznamenat odlišné zkušenosti. Takové rozdíly však vedou žáka k většímu zájmu, díky kterému je schopen na dané problematice pracovat. (Tomková, 2007)

Uvědomění si významu

„Cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu.“ (Tomková, 2007, s. 22) Ve fázi uvědomění si významu se žáci setkávají s novými informacemi. Ty jsou schopni dále třídit, porozumět jim, případně si

vyjasnit nejasnosti. V této fázi je stěžejní diskuse, která probíhá mezi spolužáky. Vyměňují si názory, naslouchají si, ale i přesto je chápání rozdílné. (Tomková, 2007)

Reflexe

„Cílem fáze reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.“ (Tomková, 2007, s. 23) Ve fázi reflexe žáci kompilují své nově nabyté poznatky a zkušenosti. Poznatky jsou schopni třídit a sjednocovat. Své poznatky si neustále utvrzují. (Tomková, 2007)

Metoda kritického myšlení je určena vyšším ročníkům, ale i žáci nižších ročníků jsou schopni takové metody aplikovat. Jak již bylo zmíněno v kapitole o Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, právě klíčové kompetence napomáhají kritickému myšlení. RVP nezahrnuje kritické myšlení, ale je součástí kurikula. (Fasnerová, 2018)

6.2 Metody kritického myšlení

V rámci kritického myšlení máme k dispozici metody, které můžeme ve výuce aplikovat. Proto dále zmiňujeme některé z nich.

Brainstorming

„Brainstorming bývá chápán jako evokační metoda, která slouží především k uvedení do problematiky a končí zpravidla do 10 minut.“ (Čapek, 2015, s. 41)

Čapek (2015) uvádí, že volný překlad pojmu brainstorming může být bouře mozků, burza nápadů apod. Spočívá ve skupinovém sdílení myšlenek, ve kterém se tvůrci mohou vzájemně inspirovat. Tvůrce posouvá ke vzniku nových myšlenek, nápadů, iniciativ vhodných pro řešení problémů, za předpokladu respektu mezi účastníky. Žáci se učí při využívání této metody rozvíjet svoji kreativitu a respekt vůči svému okolí, to lze zajistit jedním z pravidel brainstormingu, tedy nekritičností (ať už se jedná o myšlenky nebo o jejich hodnocení). *„Je vhodné začínat individuálním brainstormingem a teprve v dalším kroku vybídnout žáky, aby své zkušenosti konfrontovali a obohacovali se sousedem či s celou skupinou.“* (Tomková, 2007, s. 29) Ve školním prostředí můžeme brainstorming pojmut jako metodu sběru nápadů a v dalším kroku tyto nápady hodnotit. Taková práce

může probíhat formou větších skupin, ve dvojicích, v rámci celé třídy. Je na uvážení pedagoga, kterou formu práce zvolí.

Co se týče postupu, pedagog nejdříve stanoví tzv. problémovou otázku a následně vybízí žáky k podnětným nápadům či myšlenkám. Metoda brainstorming je přijatelná zejména u spletitých problémů. Navržené nápady/myšlenky zaznamenává zpravidla jeden žák nebo pedagog. K tomu lze využít například tabuli nebo flipchart. Záznam musí být přehledný pro všechny členy třídy. (Čapek, 2015)

Hejsek (2015) zmiňuje, že je možné využívat i písemnou verzi brainstormingu, tedy brainwriting. Při tomto způsobu práce žáci zaznamenávají žáci své myšlenky na list papíru, který putuje po celé třídě a každý má možnost zapsat svoji myšlenku.

Volné psaní

Metoda volného psaní spočívá v zapsání co největšího množství vlastních myšlenek krátce po přečtení textu nebo po projednávání daného tématu. Tato aktivita je časově omezená, nejkratší možná doba pro výkon jsou 3 minuty. Metoda je svým způsobem podobná brainstormingu. Žáci volně zapisují své myšlenky (nutno zmínit, že je třeba zapisovat i myšlenky jako např. „ted' nevím, jak pokračovat“ apod.) Žák při této aktivitě nepřemýšlí nad opravami svého textu, nad pravopisem, ani nad stylistikou. Výslednou práci si žáci nechají pro základ své další práce, zapsané myšlenky mohou sdílet se spolužáky nebo si je nechají pro své potřeby. Pokud se jednotlivci rozhodnou svoji práci sdílet v kolektivu, není na místě hodnocení. (Šlapal, 2012) *„Metoda se používá často v evokační fázi (třeba i před čtením) – pro individuální nastartování myšlení k tématu, nebo při reflexi (po čtení) – pro uspořádání myšlenek, pro vřazení nových informací a podnětů dostávají těch myšlenkových struktur.“* (Šlapal, 2012, s. 21)

Myšlenková mapa

„Umožňuje nelineární přemýšlení o tématu, grafické zachycení a znázornění zkušenosti žáků, zaznamenání jen několika slovy nebo i obrázky, zvýraznění otázek, nejasností, prázdných míst, souvislostí, třídění, přeskupování.“ (Tomková, 2007, s. 30) Dle Čapka (2015) je tato metoda vhodná taktéž pro evokační fázi a lze ji uplatnit v individuální, skupinové i hromadné práci. Metoda slouží pro hlubší porozumění a hledání návaznosti v textu. Žáci nejprve do středu papíru napíší téma myšlenkové mapy, dále pak větví další myšlenky, které zahrnují vztahy nadřazenosti a podřazenosti. Pro přehlednost lze využít různé symboly, jako jsou například šipky, barvy, velikost písma. Po vytvoření takové

myšlenkové mapy následuje prezentace a případná diskuse. Šlapal (2012) zdůrazňuje postup myšlenkových map, ten probíhá tak, že žáci začínají uprostřed tabule/papíru, kde dostatečně zvýrazní téma, kterým se zabírají. Další podněty pro myšlenkovou mapu pak zapisují do tzv. větví, které se pak dále rozvíjejí. Žáci si touto metodou snadněji ujasňují různé vztahy nadřazenosti či podřazenosti.

Čtení s předvídáním

Hejsek (2015) ve své knize uvádí, že čtení s předvídáním je nejvíce zařazováno hned na počátku čtení. Žáci mají za úkol vydedukovat možný děj příběhu na základě části textu. Následuje čtení dalších částí, kdy žáci přemýšlí, jak by příběh mohl pokračovat. Tyto dedukce zapisují do tzv. tabulky předpovědí. Poté, co jsou všechny dedukce zapsané a příběh skončí, se žáci dozví, zdali jejich mínění bylo správné. Dále je možné formu rozvést, a to prostřednictvím skupinového sdílení.

„Žáci čtou tiše a samostatně společný text po částech, které postupně od učitele dostávají (když se naučí touto metodou pracovat, stačí části pouze graficky oddělit, případně i očíslovat). Po přečtení každé části textu žáci nejdříve samostatně předvídají, jak bude text pokračovat. Vycházejí přitom z odhadů podložených z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti.“ (Šlapal, 2012, s. 16)

Podle Šlapala (2012) lze jako další krok využít sdílení svých předpovědí ve dvojicích nebo skupinách. Úkolem žáků je kontrolovat, zda jejich předvídání bylo správné. To celé se opakuje až do konce textu. Cílem této metody je podle Šlapala rozeznávání důležitých informací od nedůležitých, schopnost vyhledávat důkazy pro své domněnky a schopnost formulovat své myšlenky v psané i mluvené formě.

Ze zkušeností plynoucích z praxe lze usoudit, že není třeba pracovat s tabulkou předpovědí ve všech případech. Tabulku můžeme nahradit krátkou diskusí zařazenou mezi čtení jednotlivých částí textu.

Pětilístek

Hejsek (2015) uvádí, že se tato metoda opírá o ústřední téma. Napomůže ke snazší charakteristice podstaty příběhu/textu. Pětilístek má předem danou přesnou strukturu, kterou je třeba respektovat. Má pět úrovní:

- na první úrovni stojí podstatné jméno, mělo by být motivem daného textu;
- na druhé úrovni jsou dvě přídavná jména vystihující námět, lze je doplnit návodnými otázkami, např. jaký, který?

- třetí úroveň obsahuje tři slovesa, která by měla blíže specifikovat děj;
- předposlední úroveň shrne jednoduchou větou o čtyřech slovech celý příběh;
- pátá úroveň zahrnuje shrnutí celého příběhu jedním podstatným jménem opakujícím motiv. (Hejsek, 2015)

Pomocí této metody jsme schopni dojít k ověření skutečnosti, zda žák opravdu chápe souvislý text. Proto metoda pětিলístku může sloužit jako reflexe žákům i pedagogům.

Diamant

Diamant lze vnímat jako rozšířenou verzi pětिलístku. Zpočátku je struktura obou metod stejná, první čtyři úrovně jsou stejné, změna nastává v páté úrovni – tedy co námět není, dále co námět nedělá, jaký námět není a poslední úroveň je opět jednoslovné shrnutí celého příběhu podstatným jménem. Při této práci se žáci učí stejně, jako u pětिलístku, výstižnému formulování myšlenek a shrnování. (Šlapal, 2012)

Tabulka tvrzení ano – ne

Šlapal (2012) popisuje, že samotná práce s tabulkou probíhá před i po čtení textu. Žáci předem zvažují správnost vět uvedených v tabulce. Svoji domněnku zaznamenají stanovenou značkou nebo slovy ano-ne do tabulky, konkrétně do sloupce „*před čtením*.” Po této práci žáci čtou text individuálně. Jejich úkolem je v textu konkrétní výroky vyhledat, nebo je musí vyvodit ze souvislostí textu. Do sloupce „*po čtení*” pak zaznamenají správnou odpověď. Skrze tuto tabulku se žáci naučí efektivněji pracovat s informacemi v textu.

Podvojný deník

Dle Šlapala (2012) tato metoda žákům umožňuje reagovat na určitou pasáž textu, tu doslovně opíší. V tomto momentu musí zvolit pouze tu část, ke které se hodlají vyjádřit. Čapek (2015) uvádí, že podvojným deníkem se může stát jedna strana sešitu nebo list papíru, tyto strany žák rozdělí na dvě části, přičemž jedna část slouží k citátu a druhá ke komentářům. Proto, aby záznamy byly přehledné, uvádí žáci k citátu číslo stránky, popřípadě i číslo řádku. Do komentáře pak zaznamenají, v jaké souvislosti si daný úsek textu vybrali (jakou souvislost s jejich životem to může mít, s čím souhlasí nebo nesouhlasí apod.) Ukázky by dále měly být prezentovány nahlas právě proto, aby vyvolaly mezi žáky reakce. Závěrem této aktivity pak mohou být otázky směřované k celistvému textu.

I. N. S. E. R. T.

Podle Čapka (2015) tato metoda napomáhá k lepší orientaci v textu a slouží k systematické práci s textem a poznámkami. I. N. S. E. R. T. je interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Pokud žák využívá této metody, zapisuje značky k textu, podle toho, jak textu porozuměl. Pro porozumění pracujeme se značkami, které blíže dokazují, že žák textu:

- ✓ rozumí;
- ? nerozumí;
- ! chce právě toto zdůraznit;
- + souhlasí;
- nesouhlasí.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je zaměřena na využití strategií v praxi, které dále rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Součástí práce je šest pracovních listů, které jsou vytvářeny v souvislosti s autorskými texty (tyto texty jsou žánrově pestré). K pracovním listům přikládám i metodický materiál, který by mohl sloužit i ostatním učitelům ZŠ.

Pracovní listy byly ověřovány ve 3. a 4. ročníku ZŠ. Listy nejsou vyhrazeny pro konkrétní ročníky, nýbrž na míru dovedností žáků. V některých třídách při ověřování docházelo ke komplikacím. Ty byly zapříčiněny nedostatečnými znalostmi čtenářských strategií a metod kritického myšlení, proto jsem se v takových hodinách zaměřovala spíše na předání znalostí strategií než na úplnou správnost vyplnění pracovního listu. Domnívám se, že pokud by žáci byli v pravidelném kontaktu se strategiemi, došlo by k uspokojivějším výsledkům.

PRACOVNÍ LIST 1: Jak Štístko dovedlo Dorotku k radosti

METODICKÝ LIST

V této vyučovací jednotce se žáci seznámí s Dorotkou a jejím příběhem.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené 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

Cíl vyučovací jednotky: Žáci se seznámí s příběhem Jak Štístko dovedlo Dorotku k radosti. Žáci čtou s porozuměním, předvídají děj, hledají hlavní myšlenku příběhu, hledají souvislosti mezi textem a svými zkušenostmi, vytváří si představu o tom, jak by mohl vypadat kocour Štístko.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

Žák vyjadřuje své názory, myšlenky v logickém sledu. Své myšlenky vyjadřuje v mluveném i písemném projevu.

Kompetence sociální a personální

Žák se aktivně účastní debaty. Vhodně reaguje a naslouchá svým spolužákům. Čerpá ze svých zkušeností, ale respektuje přitom názory druhých, ze kterých také může čerpat. Své názory si je schopen obhájit.

Literární žánr: Příběhová próza

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 1), pracovní list, psací potřeby

Použité čtenářské strategie

Žák:

- předvídá na základě nadpisu;
- generuje hlavní myšlenku příběhu;
- určí příčinu a následek;
- klade otázky;
- hodnotí jednání postav, posuzuje je na základě vlastní zkušenosti.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: V této části se žáci rozdělí do skupin, každá skupina bude nejvíce čtyřčlenná. Na tabuli budou vyvěšena klíčová slova, která žákům napoví, o jaký příběh by se mohlo jednat. Žáci budou mít za úkol zapamatovat si co možná nejvíce slov, která potom zapíší do pracovního listu. Ve skupině bude dále probíhat skupinové sdílení.

Uvědomění: Na počátku si celý příběh žáci s vyučujícím společně přečtou (*hromadným čtením*). Po společném čtení každý žák obdrží svůj pracovní list, se kterým bude po celou dobu pracovat. Zahájení práce na pracovním listu bude předcházet tiché čtení celého příběhu, kdy si každý žák zvolí své tempo. Žák může během čtení v textu podtrhávat, vybarvovat, vlnkovat či lepit barevné štítky. Poté, co žáci zodpoví hlavní myšlenku příběhu a odůvodní ji, učitel práci přeruší, aby si mohli žáci osvětlit, co znamená slovo *příčina/důsledek* – to proto, aby mohli dále pracovat. Následovat bude cvičení, které se zabývá hledáním souvislostí. Toto cvičení započnou žáci na koberci v kroužku, kdy proběhne debata, ve které budou moci diskutovat, zdali mají podobné zkušenosti v souvislosti s běžným životem. Můžeme dopomoci návodnými otázkami:

- *Je to pro nás blízké téma?*
- *Je kolem tebe někdo, kdo je smutný? Víš proč?*
- *Proč byla Dorotka smutná? Uměl bys ji nějak rozveselit?*
- *Co bys udělal/a pro to, aby Dorotka nebyla tolik smutná?*
- *Udělal tatínek něco špatně?*
- *Udělal babička s dědečkem správně, když vzali Dorotku do útulku?*

Po společné debatě na koberci se žáci přesunou zpět do lavic a budou pokračovat dál v pracovním listě.

Reflexe:

Žáci na závěr dle své fantazie vyobrazí, jak by podle nich měl vypadat kocourek Štístko. Následně si vzájemně v kroužku na koberci své pracovní listy odprezentují.

Závěrečná reflexe:

Na úvod vyučovací hodiny jsem umístila na magnetickou tabuli klíčová slova (konkrétně to byla tato: *holčička, tatínek, útulek, Sladký sen, smutek, město, kocourek, prarodiče, hřiště, prázdniny*). Na počátku jsem rozdělila žáky do čtyřčlenných skupin, do kterých jsem rozdala papír na pozdější poznámky. Úkolem žáků při první aktivitě bylo zapamatovat si v časovém úseku jedné minuty co možná nejvíce slov. Poté jsem tabuli zavřela a žáci měli prostor pro zapsání zapamatovaných slov. Po této činnosti měli ze svých slov usuzovat, o čem by příběh mohl být, popřípadě jak by mohl znít název tohoto příběhu. Během diskuse jsme začali nejdříve tím, že každá skupina přečetla z papírku slova, která si zapamatovala a následně přečetli i jejich název příběhu. Některé skupiny neuměly vyjádřit název. Myslím si, že to bylo především tím, že tato třída nebyla zvyklá tímto způsobem pracovat. Poté jsem žáky nechala rozdat pracovní text i pracovní list. Tento způsob bych nyní v této třídě nevolila, jelikož ztratila koncentraci na práci a zajímal je více pracovní list než text. Jako formu čtení jsem zvolila společně (hromadně) čtení, díky kterému jsem mohla slyšet třídu, jak čte. Tento list jsem ověřovala ve 3. ročníku, čtení žáků mne vcelku překvapilo. Žáci neustále opakovali chyby proti správnosti, plynulosti i výraznosti. Nicméně na porozumění textu to vliv nemělo. Poté, co celý příběh přečetli, jsme se začali věnovat pracovnímu listu. Znovu nastaly komplikace, jelikož nevěděli, co znamená hlavní myšlenka. Někteří začali opisovat kratší úseky textu. Myslím si, že pokud by s podobným stylem práce pracovali dříve, nečinilo by toto cvičení problém. Jelikož mnoho žáků neumělo vysvětlit význam slov příčina a důsledek, tato slova jsme si společně vysvětlili (zvažovala jsem opravu tohoto cvičení, nicméně provedla jsem stejnou hodinu ještě s další třídou, ve které jsem problém s tímto cvičením nezaznamenala). Při hledání souvislostí mezi textem a skutečností jsem zahájila debatu, která bohužel neprobíhala v kruhu, jelikož se ve třídě nenacházel koberec. Díky tomu byl počátek debaty poněkud těžší. Díky pomocným otázkám se ale brzy vše změnilo. Začali jsme debatovat o zkušenostech, které žáci mají. Někteří se vyjádřili pouze stručně, jiní uměli situace barvitě rozvést. Někteří uváděli smutné příběhy, jiní se vyjadřovali spíše s vděkem například za sourozence. Závěrem měl každý individuální

práci, kdy měli za úkol ilustrovat svého Štístka. Během této práce jsme spolu dál debatovali. Po vypracování posledního úkolu jsme ve třídě zahájili společnou prezentaci pracovních listů.

V této třídě se zatím s podobným typem práce nesetkali, proto pro mne bylo těžké hodinu vést takovým způsobem, jaký jsem měla připravený. V této třídě jsem se soustředila, aby žáci pochopili, s jakou formou práce budeme pracovat. Věřím, že kdyby proběhla v této třídě hodina podobná znovu, žáci by si poradili snadněji. Text i pracovní list se mi zdál vhodně zvolen úměrně jejich věku i dovednostem.

Jak Štístko přivedlo Dorotku k radosti

Jméno, třída: _____

Jaká je podle tebe hlavní myšlenka textu?

Z jakého důvodu si myslíš, že právě tohle je hlavní myšlenka?

Proč je Dorotka smutná?

Co dělají ostatní pro to, aby byla Dorotka veselá?

příčina

následek

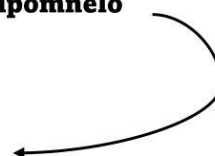
Hledej souvislosti:

v textu se píše ...



Three horizontal dashed lines for writing.

... a mně to připomnělo



Four horizontal dashed lines for writing.

Jak by mohl vypadat kocourek Štístko? Namaluj ho.

Zdroj: vlastní

PRACOVNÍ LIST 2: Rychlá pětka

METODICKÝ LIST

Žáci se seznámí s příběhem, dětského hrdiny Vojty, který má snahu založit svoji partu.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

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 různé typy uměleckých a neuměleckých textů*

ČJL-5-3-04 *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy*

Cíl vyučovací jednotky: Příběhem o Rychlé pětce se žáci seznámí s metodami usuzování na základě první a poslední věty celého příběhu, následuje hledání souvislostí na základě určeného úseku textu, předvídání, jak příběh bude pokračovat, kde si potvrdí, zda byla jejich představa reálná a v neposlední řadě se zde objeví metoda klíčových slov.

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní

Žák vyjadřuje své tvrzení výstižně, v souvislých větách.

Kompetence k řešení problémů

Žák dokáže využít kritické myšlení, je schopen rozhodnout a případně obhájit svoje tvrzení.

Kompetence sociální a personální

Žák přispívá k debatě, respektuje názory druhých.

Literární žánr: Próza s dětským hrdinou

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 2), pracovní list, psací potřeby, barevné lístečky

Použité čtenářské strategie:

- usuzování vývoje příběhu na základě první a poslední věty;
- hledání souvislostí na základě určeného textu;

- předvídání, jak by mohl příběh pokračovat;
- kladení otázek;
- vyhledávání klíčových slov.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: Na počátku vyučovací jednotky žáci obdrží pracovní listy, jejich úkolem bude vypsát první a poslední větu příběhu. Na základě první a poslední věty mají usuzovat, o čem by příběh mohl pojednávat. K této činnosti využijeme metodu brainstorming. Všechny myšlenky a nápady bude zaznamenávat určený žák na tabuli, a na ostatních pak bude zvolit si některý nápad/myšlenku. Tato myšlenka nemusí být nutně jeho, může ho inspirovat nápad spolužáka, který dále může tuto rozvíjet.

Uvědomění:

Po samostatné práci mají za úkol (*tichým čtením*) přečíst text po vymezenou značku. Poté na základě přečtení daného úseku předvídají, jak příběh bude pokračovat. V textu mají vyhledat místa, která je na takovou myšlenku přivedla. Místa v textu zaznačí a poté přepíší jednoduchou větou do pracovního listu. Poté celý text dočteme společně hromadným čtením.

Reflexe:

Na samotný závěr mají žáci v textu vyhledat klíčová slova a vypsát je do pracovního listu. Poté zhodnotí, zda jejich usuzování na počátku vyučovací jednotky bylo správné či nikoliv.

Závěrečná reflexe:

Na úvod vyučovací jednotky obdrželi žáci pracovní text s pracovním listem. Jejich prvním úkolem bylo doplnit do zadaných bublin první a poslední větu. Při této práci bylo třeba žákům dostatečně vysvětlit, že poslední větou se opravdu myslí až poslední věta na konci příběhu. Tato část cvičení žákům nečinila velké obtíže. Poté si kolektiv určil dva spolužáky, kteří se ujali psaní na tabuli. S metodou brainstorming se žáci setkali již dříve, proto jim tato aktivita nečinila velké problémy. Následně měli žáci za úkol zapsat do první tabulky, o čem by příběh mohl být. Při tomto usuzování měli žáci dostatek nápadů zapsaných na tabuli, kterými se zároveň mohli inspirovat. Poté se žáci pustili do čtení

příběhu (po vyznačenou část). Žáci četli (*tichým čtením*), každý pracoval podle svého pracovního tempa. Dále každý znovu usuzoval, jak by příběh mohl pokračovat. K usuzování žákům pomohli barevné pastelky, kterými si zvýrazňovali důležité části příběhu – ty poté předložili do odkazujícího cvičení, které dokazovalo jejich usuzování. Následně jsme s žáky příběh dočetli (*hromadným čtením*). Ve cvičení na shrnutí pak zrekapitulovali celý příběh. Na samotný závěr měli žáci vyhledat a zaznamenat klíčová slova, která přepsali do pracovního listu. Závěrem zapsali, zdali se jejich představa o příběhu potvrdila či nikoliv.

Vyučovací jednotku jsem odučila ve 4. ročníku. Se třídou se mi pracovalo dobře. Bylo poznat, že už mají zkušenosti s podobnou prací. Na pracovním listě bych nic neměnila, myslím, že se v praxi osvědčil.



Rychlá pětka



První věta ...

Poslední věta ...

O čem by příběh mohl být?

.....

.....

.....

.....

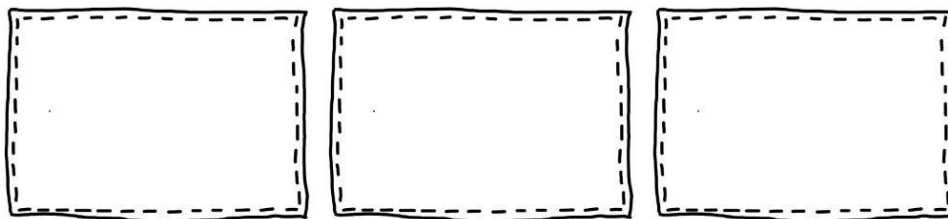
Jak by mohl příběh pokračovat?

.....

.....

.....

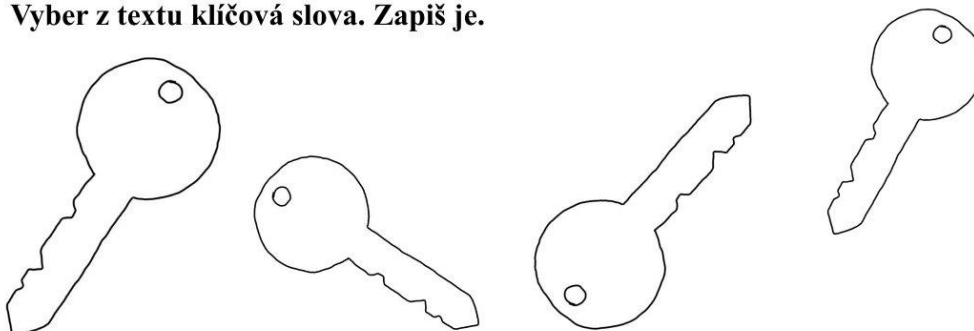
Dolož důkazy.



Jak příběh pokračuje doopravdy?



Vyber z textu klíčová slova. Zapiš je.



Byla tvoje představa o příběhu správná? Správnou odpověď vybarvi.



Zdroj: vlastní

PRACOVNÍ LIST 3: Polní království

METODICKÝ LIST

Tato vyučovací jednotka je zaměřena na příběh o hamižném hospodáři Vorlovi, který se díky nastalým situacím obrátí k lepšímu.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

ČJL-3-3-01 *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené 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*

Cíl vyučovací jednotky: Příběh o Polním království žáky seznámí s metodami rybí kost a pětílístku. A dále se zaměří žáci na porozumění textu.

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní

Žák vyjadřuje své myšlenky výstižně v souvislých větách.

Kompetence k řešení problémů

Žák dokáže využít kritické myšlení, je schopen rozhodnout a případně obhájit svoje tvrzení. Je schopen kompromisu mezi vrstevníky.

Kompetence sociální a personální

Žák přispívá k debatě, respektuje názory druhých.

Literární žánr: Pohádka

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 3), pracovní list, psací potřeby

Použité metody kritického myšlení:

- rybí kost;
- pětílístek.

Použité čtenářské strategie:

- usuzování vývoje děje na základě nadpisu;
- hledání souvislostí na základě určeného textu;
- vyjasňování (sledování porozumění);
- předvídání, jak by mohl příběh pokračovat;
- kladení otázek.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: Na počátku vyučovací jednotky žáci obdrží pracovní texty a pracovní listy. Nejdříve budou usuzovat na základě nadpisu, o čem by příběh mohl pojednávat.

Uvědomění:

Po usuzování na základě nadpisu si přečteme (*hromadným čtením*) celý text. Během čtení mohou probíhat otázky, kterými si ověříme, zda žáci všemu rozumí. Otázky mohou být:

- *Rozumím tomu, o čem se v textu píše?*
- *Jaká je hlavní myšlenka příběhu?*
- *Rozumím slovnímu spojení – pro korunu by si koleno nechal vrtat?*
- *Vím, co znamená slovo hamižný?*
- *V jaké části jsem textu ještě rozuměl/a?*
- *Kde jsem se ztratil/a?*

Žáci se v této části zaměří na kladení otázek, v tomto směru jim dopomůže aktivita z programu RWCT – rybí kost. Dále se žáci zaměří na metodu pětílístku. Poslední aktivitou pracovního listu je doplnění/vysvětlení slov a slovních spojení.

Reflexe:

Pracovní listy si žáci vzájemně odprezentují. Žáci si budou zodpovídat otázky, které vymysleli v rámci první aktivity (rybí kost).

Závěrečná reflexe:

Vyučovací jednotka proběhla ve 4. ročníku. Žáci už od samého počátku vyučovací jednotky mohli uvažovat o charakteru příběhu podle názvu. Každý z žáků obdržel pracovní text i pracovní list. Žáci četli *hromadným čtením*, zároveň se zaměřovali na porozumění jednotlivých slov a slovních spojení. Pokud žáci nereagovali, pokládala jsem

otázky typu: Víte, co znamená slovo hamižný? Rozumíte slovnímu spojení pro korunu by si koleno nechal vrtat? Tyto návodné otázky pomohly žákům lépe porozumět celému textu. Poté jsem žáky seznámila s metodou rybí kost, ve které žáci formulovali otázky a následně si na ně vytvořili odpovědi. Následovala metoda pětílístek, ve které shrnuli celý příběh. Během toho, co třída vyplňovala pracovní listy, jsem s žáky vedla diskusi o příběhu. Poslední aktivitou v pracovním listě bylo vysvětlení slov a slovních spojení. Žáci díky předchozím návodným otázkám, které jsem pokládala již během čtení textu, byli schopni vysvětlit význam všech slov i slovních spojení. Na závěr jsme se pustili do debaty o příběhu, kde si žáci navzájem kladli otázky, které vytvořili ve svých pracovních listech a vzájemně si odpovídali.

Práci s touto třídou hodnotím velice kladně. Všichni byli dostatečně aktivní. Myslím, že během práce jsem zapojila mnohem více diskuse, než jsem měla naplánováno, nicméně bylo zřejmé, že to žáci vyžadují. Lépe celému textu porozuměli a poté vyplňovali snadněji pracovní listy.

Polní království

Kam

Co

Kdy

Jak

Proč

Kdo

Doplň.

téma

Jaký? Jaká? Jaké? – 2 přídavná jména

Co dělá? Co se s ním děje? – 3 slovesa

Věta složená ze 4 slov.

shrnutí

Vysvětli následující slova a slovní spojení.

Pro korunu by si koleno nechal vrtat ...

lebedit si

zaplatit almužnu

zpytovat svědomí

hamižnost

Zdroj: vlastní

PRACOVNÍ LIST 4: Nešika

METODICKÝ LIST

Tento příběh seznámí žáky s káčátkem, které právem nazvali Nešika.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené 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

Cíl vyučovací jednotky: Žák se během vyučovací jednotky seznámí s příběhem o káčátku, kterému díky jeho přístupu začali všichni říkat Nešika. Během práce s tímto textem se žáci seznámí s vyhledáváním klíčových slov z textu, aktivita zahrnuje i hledání hlavní myšlenky celého příběhu a vytváření představy o tom, jak vypadá Nešika. Hledání souvislostí mezi textem a vlastními zkušenostmi.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

Žák vyhledává informace, které je schopen třídit. Je schopen písemného i mluveného projevu.

Kompetence k řešení problémů

Žák řeší zadané úlohy, otázky.

Kompetence komunikativní

Žák je otevřen debatě, naslouchá druhým. Vyjadřuje své myšlenky, které si je schopen obhájit.

Literární žánr: Pohádka

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 4), pracovní list, psací potřeby

Použité čtenářské strategie

Žák:

- vyhledává klíčová slova;
- vyhledává hlavní myšlenku příběhu;
- určí příčinu a následek;
- klade otázky;
- tvoří si představu na základě textu;
- hodnotí postavu.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: Na počátku vyučovací jednotky se žáci zamyslí, jaký význam má slovo *nešika* a dále budou jmenovat antonyma tohoto slova.

Uvědomění: Hlavním úkolem této části bude přečíst celý text (*tichým čtením*), k textu žáci obdrží i pracovní list, kde budou postupně plnit zadané úkoly. Učitel nejdříve seznámí žáky se všemi typy úkolů, které je čekají, učitel vždy uvede konkrétní ukázkou. Poté pracují všichni samostatně. Nejdříve čeká žáky cvičení na vyhledávání klíčových slov, které je možné vyznačit např. barevným fixem. Tato slova žákům dopomohou k určení hlavní myšlenky/myšlenek, které lze rozebírat v rámci dvojic. Následuje tvoření představy, žáci budou vyobrazovat, jak podle nich vypadá káčátko Nešika. Druhá polovina pracovního listu je zaměřena na hledání příčiny a důsledku skrze prožité zkušenosti žáků.

Reflexe:

Žáci mají na závěr možnost Nešikovi poradit, jak by se mohl příště zachovat. Mohou se zkusit vcítit do situace, ve které se Nešika nacházel.

Závěrečná reflexe:

Vyučovací jednotka proběhla ve 3. ročníku. Na počátku vyučovací jednotky žáci hledali související slova s pojmem nešika, nešikovnost a hledali antonyma k tomuto výrazu. Zároveň jsme si společně vysvětlili, kdo může být označován za nešiku. Následovalo čtení celého příběhu, které probíhalo formou *tichého čtení*. Text byl přiměřeně dlouhý

k možnostem žáků. V prvním cvičení měli žáci za úkol vyhledat slova, která nejvíce vystihují příběh. Zároveň jsme si vysvětlili, že taková slova lze označovat jako klíčová slova. Následovalo shrnutí celého příběhu, kdy žáci měli za úkol popsat hlavní myšlenku. Tato část by mohla být navíc obohacena metodou brainstorming, aby žáci měli možnost slyšet nápady druhých a mohli se tak jimi inspirovat. Aktivita na tvoření představy žákům nečinila problém, někteří nechali svoji fantazii pracovat o něco více. Po této činnosti jsme se s žáky přesunuli na koberec do kruhu, kde jsme debatovali nad tím, co vedlo Nešiku k tomu, že se trápil. Žáci hledali souvislosti mezi textem a svými osobními zkušenostmi. Každý sám za sebe zapsal svoji myšlenku. U aktivity, která byla zaměřená na příčinu a důsledek bylo třeba vysvětlit význam těchto slov, aby žáci byli schopni cvičení splnit. Závěrem pak bylo, aby každý sám za sebe poradil Nešikovi, co by měl pro příště udělat, popřípadě za co ho chválí nebo naopak.

Tuto hodinu hodnotím jako velmi povedenou. Žáci reagovali na všechny formy práce i metod velice dobře. Žádná z aktivit jim nečinila velké problémy. Byla určena vhodně k věku a zkušenostem žáků.

Nešika



Najdi v textu 6 slov, která podle tebe příběh nejvíce vystihují.

Jaká je hlavní myšlenka příběhu?

Jak podle tebe vypadá Nešika? Nakresli ho.

Co Nešiku trápilo?

Uveď možnou příčinu vzniku jména Nešika. Jaký důsledek to pro káčátko mělo?

příčina:



důsledek:

Co bys poradil/a Nešikovi?

Zdroj: vlastní

PRACOVNÍ LIST 5: Kastara a její tajemství

METODICKÝ LIST

Příběh je o dobrodružné cestě dvou dětí, které vysvobodí horu Kastaru od zlého čaroděje Hagloše.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

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 různé typy uměleckých a neuměleckých textů

ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Cíl vyučovací jednotky: Žák se v této vyučovací jednotce seznámí s dobrodružným příběhem dvou dětí, které zachrání horu Kastaru. Během práce s textem se žáci zaměří na sledování porozumění textu, shrnování informací, hodnocení postav.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

Žák vyjadřuje svoje názory, je schopen své tvrzení obhájit. Vyhledává informace, které je schopen třídit. Je schopen písemného i mluveného projevu.

Kompetence k řešení problémů

Žák řeší zadané úlohy, otázky vhodným způsobem, přiměřeně svému věku.

Kompetence komunikativní

Žák vyjadřuje svoje názory a dokáže obhájit. Naslouchá druhým.

Literární žánr: Fantasy

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 5), pracovní list, psací potřeby

Použité metody kritického myšlení:

- myšlenková mapa.

Použité čtenářské strategie

Žák:

- usuzuje skrze nadpis;
- vyhledává klíčová slova;
- určuje důležité informace;
- tvoří si představu na základě textu;
- hodnotí postavu.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: Na počátku vyučovací jednotky žáci obdrží pracovní text a k němu i pracovní list. Vyučující s žáky přečte text (*hromadné čtení*). Následně žákům vyučující vysvětlí úlohy a zodpoví případné nejasnosti.

Uvědomění: V této části budou mít žáci za úkol přečíst celý text (*tiché čtení*). Žáci pracují samostatně. V textu mohou využít lístečky, případně barevné fixy na vyhledávání klíčových slov. Poté doplní do pracovního listu. Žáci mohou doplnit i případné vztahy mezi danými pojmy. Následuje cvičení, ve kterém mají žáci najít důležité informace a oddělit je od těch méně důležitých. K tomu jim napomohou slova již z prvního cvičení. Znovu mohou používat barevné psací potřeby či barevné lístečky.

Reflexe:

Posledním úkolem pro žáky této vyučovací jednotky je vytváření představ na základě daného textu. Mají za úkol vybrat si postavu a zdůvodnit svůj výběr, zdali by se zachovali stejně nebo naopak a popřípadě, proč by se tak nezachovali. Celý list si odprezentují žáci společně v kruhu na koberci, kde může nastat další debata.

Závěrečná reflexe:

Vyučovací jednotka proběhla ve 4. ročníku. Na úvodu této hodiny jsme si s žáky zopakovali pravidla respektování názoru druhého apod. Poté žáci obdrželi text i pracovní list. Celý příběh žáci četli *hromadným čtením*. Žákům jsem vysvětlila způsob, jakým budou pracovat v pracovním listě. Nejdříve měli žáci za úkol vyhledat z textu klíčová slova, která vypsali do pavučiny, následně se žáci zaměřili na hledání důležitých

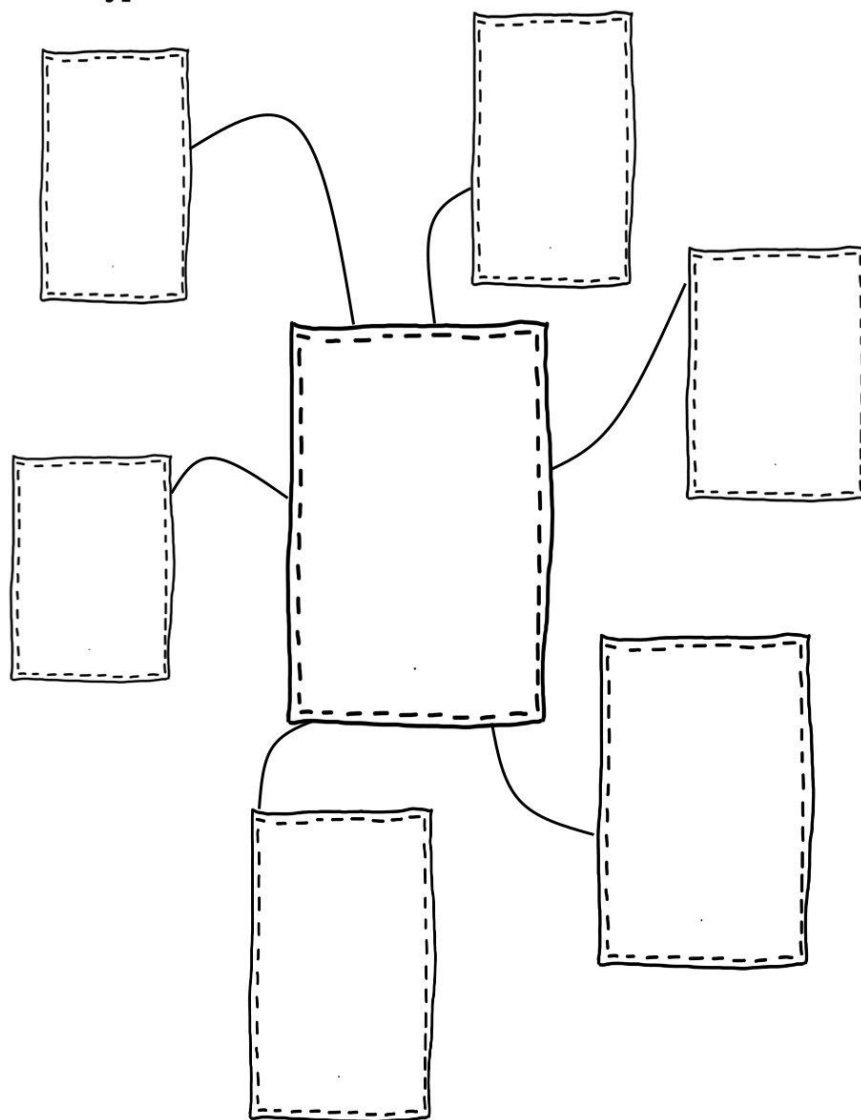
a nedůležitých informací v textu. Důležité informace žáci vyhledali bez jakýchkoliv potíží, nicméně nedůležité informace dělali žákům problém. Proto jsme se domluvili na společné práci a následně doplnili společně. Závěrem této vyučovací hodiny bylo vybrat si postavu z příběhu a zhodnotit její způsob chování. Tomu předcházela debata na koberci, kde jsme hovořili o chování jednotlivých postav. Žáci dále hledali souvislosti mezi svými zkušenostmi a příběhem. Poté vyhodnotili postavu a zapsali ji do pracovního listu.

Tento příběh a posléze i pracovní list byl pro žáky obtížnější. Myslím si, že kdyby žáci nepracovali od počátku výuky samostatně, nevznikala by během hodiny taková nedorozumění. Proto bych zvolila jinou formu práce. Nejspíše pak skupinovou práci, která by se hodila i ke druhému cvičení, kde vznikaly nejasnosti zapříčiněné nedůležitými informacemi. Poslední část pracovního listu bych ponechala tak, jak bylo zmíněno.



Kastara a její dobrodružství

Z textu vypiš klíčová slova.



Vyber z textu důležité a nedůležité informace a myšlenky.

důležité

nedůležité

Vyber si z příběhu postavu, kterou zhodnotíš. Zachoval/a by ses stejně? Nezachoval/a by ses stejně? A proč?



Zdroj: vlastní

PRACOVNÍ LIST 6: Nové přátelství

METODICKÝ LIST

Příběh je o osamoceném Martínkovi, který se neustále stěhuje. Při posledním stěhování si možná najde svého nového přítele...

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021):

Žák

ČJL-3-3-01 *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené 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*

Cíl vyučovací jednotky: Při vyučovací jednotce se žák seznámí s příběhem o nově vzniklém přátelství mezi Martínkem a Edou. Při práci s textem se žák zaměří na usuzování, předvídání na základě části přečteného textu, vyjasňování (sledování porozumění), shrnování, předvídání na základě přečteného textu (jak by mohl příběh pokračovat).

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

Žák je schopen vyjadřovat svoje názory, které na základě textu dokáže obhájit. Vyjadřuje své názory v písemné i mluveném projevu.

Kompetence k řešení problémů

Žák je schopen kritického myšlení, řeší zadané úlohy přiměřeně svému věku.

Kompetence komunikativní

Žák vyjadřuje výstižně svoje názory, naslouchá druhým.

Literární žánr: Příběhová próza

Doporučený ročník: 3. – 4. (dle úrovně čtenářské dovednosti žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Pomůcky: pracovní text (viz příloha 6), pracovní list, psací potřeby

Použité metody kritického myšlení:

- tvrzení ano – ne.

Použité čtenářské strategie

Žák:

- usuzuje skrze klíčové slovo;
- předvídá na základě části přečteného textu;
- vyjasňuje;
- shrnuje;
- předvídá na základě přečteného textu.

Průběh vyučovací jednotky:

Evokace: Na počátku vyučovací jednotky žáci obdrží pracovní list. Vyučující vysvětlí úlohy a zodpoví případně nejasnosti.

Uvědomění: Žáci budou uvažovat nad klíčovým slovem *přátelství*. Nejdříve zodpoví, co podle nich přátelství je a co přináší, poté se zaměří na to, jak by se mohlo přátelství dotýkat příběhu. Nápomocný jim může být i obrázek v pracovním listě. Následně žáci obdrží pracovní text, kde si přečtou část textu (*hromadným čtením*) - první dva odstavce. Jejich úkolem bude usuzovat na základě těchto dvou odstavců, jak by příběh mohl pokračovat. Následně celý text dočtou hromadně. Dále budou v textu žáci vyhledávat důležité informace, které jim napomůžou v kroužkování správných tvrzení. Po celou dobu čtení budou mít žáci za úkol vyznačovat slova, slovní spojení, kterým neporozuměli – společně si tato slova, slovní spojení vysvětlí s vyučujícím.

Reflexe:

Žáci se na konci své práce budou zaměřovat na shrnutí obsahu příběhu. Rozdělí se do čtyřčlenných skupin, ve kterých si nejdříve slovně shrnou, o čem příběh byl, a budou sdílet, co je zaujalo. Poté každý zapíše shrnutí do pracovního listu. Posledním úkolem žáků bude vytvořit pokračování příběhu.

Závěrečná reflexe:

Vyučovací jednotka proběhla ve 4. ročníku. Na počátku vyučovací jednotky jsem žáky obeznámila s průběhem hodiny. Žáci obdrželi pracovní list, ve kterém se měli nejdříve zamyslet nad významem slova *přátelství*. Pro tuto aktivitu jsem zvolila hromadné sílení, jelikož někteří neuměli vysvětlit tento pojem. Následovala samostatná práce, kdy každý doplnil, jak by se toto slovo mohlo dotýkat příběhu. Dále žáci obdrželi pracovní text, ve kterém jsme přečetli první dva odstavce společně, a na základě tohoto úryvku měli žáci za úkol usuzovat, jak bude příběh pokračovat. V pracovním textu vyhledávali důkazy pro jejich tvrzení. Následně jsme o nich společně debatovali. Poté se žáci zaměřili samostatně na vyhledávání důležitých informací, které si vyznačovali a následně pracovali s dalšími úkolem v pracovním listě, který byl zaměřen na tvrzení ANO – NE. Po celou dobu čtení příběhu se žáci také zaměřovali na porozumění, v případě, že slovu/slovnímu spojení neporozuměli, zapsali slova do pracovního listu. Taková slova jsme si společně přečetli znovu nahlas a hledali jsme jejich význam na základě kontextu, popřípadě si žáci taková slova vysvětlili navzájem. Závěrem se žáci zaměřili na shrnutí, ve kterém jim pomohlo skupinové sdílení, kde se také podělili o místa v textu, která je zaujala. Posledním úkolem pro žáky bylo vytvořit pokračování tohoto příběhu.

Celkově práce v této třídě probíhala hladce. Žáci byli zvyklí na skupinové práce, naslouchali si. Proto bych v tomto listě nic neměnila.

Nové přátelství



Co znamená podle tebe přátelství? Jak se slovo přátelství bude dotýkat tohoto příběhu?

Po přečtení prvních dvou odstavců zkus vymyslet, jak by příběh mohl pokračovat ...



Zakroužkuj správná tvrzení.

Martínek je ze stěhování pokaždé nadšený.

ANO – NE

Dědeček od začátku toužil po přátelství.

ANO – NE

Fix byl Martínkův kamarád hned od počátku.

ANO – NE

Dědeček se rozhodl požádat o pomoc při hledání Fixe.

ANO – NE

Martin zjistil, proč je děda Eda mrzutý.

ANO – NE

Eda pozval Martina na limonádu.

ANO – NE

Martínek s dědečkem našli Fixe.

ANO – NE

Z Edy a Martínka se stali přátelé.

ANO – NE



Nerozumím slovu/ slovnímu spojení ... Zjistil/a jsem, že znamená ...

Po přečtení příběhu jsem zjistil/a:

Jak by příběh mohl pokračovat? Stanou se z Edy a Martina přátelé? Najdou pejska?...

Zdroj: vlastní

Diskuse

Z ověření pracovních listů je zřejmé, že většina vybraných tříd je seznámena s problematikou čtenářských strategií, v některých třídách bylo možné zaznamenat větší zájem o tuto problematiku. Za pozitivum považuji vztah žáků ke čtení jako takovému v návaznosti na porozumění textu. Mým očekáváním byla ve 3. a 4. ročníku ZŠ větší míra znalosti čtenářských strategií. Cílem práce bylo vytvoření pracovních listů, které následně ověřím v praxi. Záměrně jsem vytvořila vlastní autorské texty úměrné k věku žáků, nezvolila jsem příběhy s motivy známé dětské literatury, jelikož se domnívám, že by takové texty mohly do jisté míry ovlivnit čtenáře a spustit tak automatické vyplňování pracovních listů.

Problematikou čtenářských strategií se ve své diplomové práci *Využití čtenářských strategií k rozvoji čtení s porozuměním na 1. stupni ZŠ*²⁹ také zabývá Eva Iblová (2019). Příběhy, na které autorka vytvořila pracovní listy, jsou úryvky ze známé dětské literatury, jako jsou například Děti z Bullerbynu nebo Fimfárum. Práce není vyhraněna pro určitý ročník. Domnívám se, že vizí autorky bylo nechat výběr textu společně s pracovním listem na pedagogovi daných tříd z toho důvodu, že pedagog nejlépe ví, jakými dovednostmi jeho žáci disponují.

Podobnost s mou diplomovou prací nacházím v koncepci pracovních listů, tedy uplatnění vícero čtenářských strategií na jednom příběhu/úryvku textu. Z mého pohledu je lepší pracovní listy ověřit osobně, bez zásahu druhé osoby, jelikož by se mohlo stát, že zcela nepochopí mé úmysly – nicméně znalost žáků je v tomto případě výhodou.

V závěrečné práci *Rozvíjení čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku ZŠ s využitím čtenářských dílen*³⁰ se autorka Zdeňka Adamová (2020) zabývá pracovními listy na rozvoj čtenářských strategií ve čtenářských dílnách. Pokud neprobíhají ve školách čtenářské dílny, lze tyto listy uplatnit i v hodinách čtení. Práce není vyhrazena pouze na podporu čtenářských strategií, ale i na metody kritického myšlení. Stejně tak jako u práce Iblové, i tady se autorka opírá o známou dětskou literaturu, která může vést

²⁹ IBLOVÁ, Eva. *Využití čtenářských strategií k rozvoji čtení s porozuměním na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra slovanských jazyků a literatury. Vedoucí práce PhDr. Šimková Ivana, Ph.D.

³⁰ ADAMOVI, Zdeňka. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku ZŠ s využitím čtenářských dílen*. České Budějovice, 2020. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra slovanských jazyků a literatury. Odborný konzultant PhDr. Šimková Ivana, Ph.D.

k automatickému vyplňování pracovních listů, jelikož příběhy mohou žáci znát. Nicméně, jak sama autorka uvádí, je třeba předkládat žákům i takové příběhy, jelikož ne všichni je znají.

Závěrečná práce Barbory Doubravové (2021) je zaměřena na *Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků ve čtenářském klubu*³¹. Tato závěrečná práce se svou praktickou částí nejvíce přibližuje mé diplomové práci. Texty sice nejsou autorské, ale jsou žákům méně známé, z čehož lze vyvodit, že nemusí docházet k automatickému vyplňování pracovních listů. V pracovních listech je možné vždy najít čtenářské strategie, které jsou obohaceny metodami kritického myšlení.

³¹ DOUBRAVOVÁ, Barbora. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků ve čtenářském klubu*. České Budějovice, 2021. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra slovanských jazyků a literatury. Odborný konzultant PhDr. Šimková Ivana, Ph.D.

Závěr

V první kapitole teoretické části jsem vymezila pojmy čtení, čtenář, čtenářství na základě odborné literatury. Dále moje pozornost směřovala na čtenářskou gramotnost, kterou lze vnímat jako jednu ze tří složek funkční gramotnosti. Uvedla jsem definici čtenářské gramotnosti a faktory, které ji ovlivňují (tj. faktory endogenní a exogenní). Osvětlnila jsem pět etap čtenářské gramotnosti, konkrétně etapu spontánní, elementární, etapu základní čtenářské gramotnosti, etapu rozvinuté základní čtenářské gramotnosti a etapu funkční gramotnosti. V jednotlivých etapách jsem poukázala na jejich rozdílnost a potřeby vývoje jedince pro správné uchopení vyžadované etapy čtenářské gramotnosti úměrně jeho věku. Ve čtvrté kapitole jsem zjišťovala, jakou roli má čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který uvádí klíčové kompetence, jež vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Ve stěžejní kapitole *Čtenářské strategie a dovednosti* jsem se zaměřila na vymezení hranice mezi čtenářskými dovednostmi a strategiemi a dále jsem se zabývala uvedením čtyř kroků seznamování se se strategiemi do praxe. Uvedla jsem klasifikace strategií, jednou z možností klasifikací strategií je klasifikace čtenářských strategií podle Hyplové (2010), kterou uvádím v kapitole 5.1. Kategorizace Hyplové z mého pohledu není vhodná pro začínající čtenáře, proto dále uvádím záložku určenou pro začínající čtenáře – Šotek *radí malým čtenářům*. Poslední kapitola je zaměřena na metody kritického myšlení, kde jsou zmíněny nejčastěji využívané metody v praxi. Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) je třeba zajistit prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát vyjádřit své vlastní pocity a názory a dále je diskutovat s ostatními spolužáky. Zmiňuji i třífázový model E – U – R, kterým lze kritické myšlení rozvíjet.

Cílem mé diplomové práce bylo vytvoření a následné ověření pracovních listů, které jsou zaměřeny na podporu čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií. Ověření pracovních listů se uskutečnilo ve školním roce 2022/2023 v měsíci duben a květen ve 3. a 4. ročníku ZŠ. Výsledky ověření, které mi přineslo osobní setkání s žáky, mi umožnily vytvořit závěr pro vyhodnocení praktické části diplomové práce.

Po celou dobu ověřování vytvořených pracovních listů jsem se zaměřovala například i na míru znalosti čtenářských strategií a metod kritického myšlení žáků zmíněných tříd. Vzhledem k dosaženému cíli ověřování pracovních listů, jsem se dobrala k úsudku, že žáci těchto tříd se se čtenářskými strategiemi a metodami kritického myšlení teprve postupně seznamují. Během práce s žáky jsem zaznamenala počáteční znalosti této

problematiky, některé třídy měly strategie ukotvené lépe než jiné. Mým očekáváním byla pestrost nápadů dětí, jakým způsobem pracovat s informacemi z textu a jejich následné doplňování do pracovních listů. Bohužel žáci v některých třídách nevěděli, jakým způsobem se zjištěnými skutečnostmi pracovat. Třídy jako celky ovládaly spíše metody kritického myšlení, nikoli strategie. Pozitivem odučených hodin byla vnitřní motivace žáků, kteří měli velmi dobrý vztah ke čtení. Mezi přednosti mé práce patří originalita příběhů, na které úzce navazují pracovní listy. Každý takový list byl tvořen nejdříve vytyčením strategií, které se v daném pracovním listě mají nacházet, a poté byl vytvořen příběh. Každý pracovní list obsahuje více čtenářských strategií a metod kritického myšlení, tudíž každý list je pestrý. Mezi další pozitiva patří nevyhraněnost vůči ročníku (3./ 4. ročník), záleží tedy na čtenářských dovednostech žáků/třídy.

Závěrem bych chtěla zmínit, že mne tato práce obohatila o nové poznatky, které se týkají rozvoje čtenářské strategie. Díky ověření pracovních listů jsem se mohla podrobněji zaměřit na kvalitu čtení a dále poukázat na fakt, že chyby, kterých se dopouští žáci 1. stupně, nejsou překážkou pro porozumění čtenému textu.

Seznam odborné literatury

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

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

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. První. Olomouc: Hanex. ISBN 978-8085783-73-5.

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

HYPLOVÁ, Jana, 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žákům základní školy*. První. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-919-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0486-4.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

STRAKOVÁ, Jana, 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 97880-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav, 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

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

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

VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: IVS. ISBN 80-85866-07-2.

Internetové zdroje

Celé Česko čte dětem [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

Česká školní inspekce, 2020. PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností [online]. Praha [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2020_04_01_e-verze_final.pdf

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářská gramotnost.cz [online] 2012. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Příspěvky označené jako „Čtenářská gramotnost – čtenářské strategie“ [online], 2023. Most [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Šotkova záložka ke čtenářským strategiím (metodika pro učitele) [online], 2012. [cit. 2023-05-07]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>

Čtení pomáhá [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/>

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [online]. První. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové [cit. 2023-06-06]. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie - 20. díl - Předvídaní* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

LAUFKOVÁ, Veronika, Hana MORAHOVÁ a Tereza MEDŘICKÁ, 2013. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: Recenzovaný*

sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/konference13/files/2013/12/Sbornik-2013-Metodologick%C3%A9-p%C5%99%C3%ADstupy.pdf?fbclid=IwAR1rB_hdujyX4Q9glyd1uURt85rhlIw1yWiJJpaEmvX0MDdiYtkZFUFFJpk

LiStOVáNí [online], 2023. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.listovani.cz/>

Lovci perel [online], 2023. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.lovciperel.cz/>

NAJVAROVÁ, Veronika, 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace [online].* Brno: Konvoj, **20**(3), 49-65 [cit. 2023-06-13]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

Noc s Andersenem [online], 2023. Uherské Hradiště: Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.nocsandersenem.cz/>

PISA [online], 2023. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/>

PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností [online], 2018. Praha [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2020_04_01_e-verze_final.pdf

PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti [online], 2009. Praha [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti [online], 2009. Praha [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

ŠÍSTKOVÁ, Jana a Vladka SUČKOVÁ, 2015. Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie. *Komenský [online].* Brno: MUNI, **140**(01), 41-

47 [cit. 2023-06-14]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/cisla/aktualni-cislo>

WHITCROFT, Ladislava, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 8. díl – Hledání souvislostí „text a text“ 1* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-8>

WHITCROFT, Ladislava, 2010. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 7. díl – Hledání souvislostí „já a text“* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-7>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 22. díl – Hodnocení 1* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnutí a syntéza* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 16. díl – Sledování porozumění a zjednání nápravy* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Čtenářské strategie – 10. díl – Hledání souvislostí „text a svět“ (mladší žáci)* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie-10>

WHITCROFT, Ladislava, 2011. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Kladení otázek aneb dobrodružství poznávání* [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

WHITCROFT, Ladislava, 2013. Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií. In: Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. str. 141-145. ISBN 978- 80-7290-707-6.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztahy mezi jednotlivými složkami funkční gramotnosti	12
Obrázek 2: Vztah mezi dovednostmi a strategiemi	22

Seznam příloh

Příloha 1: Jak Štístko přivedlo Dorotku k radosti	
Příloha 2: Rychlá pětka	
Příloha 3: Polní království	
Příloha 4: Nešika	
Příloha 5: Kastara a její tajemství	
Příloha 6: Nové přátelství	
Příloha 7: Ukázka vypracovaného pracovního listu 1	
Příloha 8: Ukázka vypracovaného pracovní list 2	
Příloha 9: Ukázka vypracovaného pracovní list 3	
Příloha 10: Ukázka vypracovaného pracovní list 4	
Příloha 11: Ukázka vypracovaného pracovní list 5	
Příloha 12: Ukázka vypracovaného pracovní list 6	

Jak Štístko přivedlo Dorotku k radosti

Byla jednou jedna holčička, která se jmenovala Dorotka. Měla jenom tatínka, se kterým žila v jednom malém, skromném bytě ve městě Hochvary. I když Dorotčin tatínek neměl peněz na rozdávání, neměli se zle. Aby Dorotce nic nechybělo, měl její tatínek dvě zaměstnání. Z výplaty musel poplatit všechny složenky, nájem a další potřebné věci.

Jelikož tatínek neustále pracoval, neměli na sebe s Dorotkou mnoho času. Holčička bývala doma často sama. Každý den hleděla z okna do ulic, kde procházely rodiny s malými dětmi. Všichni se zdáli být velmi šťastní. Dorotka bývala často smutná, snívala o tom, jak by se procházela s tatínkem po městě. Zastavili by se na hřišti nebo na zmrzlinovém poháru v cukrárně Sladký sen.

Ve škole slýchávala od svých spolužáků, jaké druhy zmrzliny si mohou v cukrárně vybrat, co jim chutná, nebo naopak nechutná. Přitom ona by byla tak moc ráda za jedno odpoledne strávené se svým tatínkem právě třeba u zmrzlinového poháru.

Přišlo jaro, potom léto. Začaly prázdniny. Každý rok o prázdninách jezdila Dorotka vlakem za babičkou a dědečkem. U nich se měla nejlépe. Prarodiče trávili s holčičkou svůj veškerý volný čas. Jednoho dne oba dostali nápad. „Pojedeme na výlet,” řekla babička. Dorotka hned věděla, kam by se chtěla podívat. Opakovaně všem vyprávěla, že když nemá bratříčka ani sestřičku, chtěla by alespoň čtyřnohého kamaráda.

A tak se taky stalo. Babička s dědečkem ji vzali do útulku.

Když byli na místě, nevěděla malá dívenka, kam dřív skočit. Tu byl pes Max, o kotec dál fenka Ála. Každý z nich byl svým způsobem krásný, roztomilý a trochu podobný naší osamělé Dorce. Až nakonec spočinul její zrak na nejkrásnějším stvoření, které mohl svět spatřit. Krásný, dvoubarevný, dlouhosrstý kocourek s modrýma očima. Byl ještě malý a velice hravý. „Máme ho tu jenom chvíli,” řekla paní pečovatelka. „Donesla ho sem rodina, která si rozmyslela jeho koupi.” Dorotka a kocourek si tak moc rozuměli, že už je od sebe nešlo odtrhnout. Babička s dědečkem tušili, že bez kocourka domů neodjedou.

A taky že ne! „Budeme mu říkat Štístko,” pronesla s nadšením Dorotka. Babička a dědečkovi dala dvě velké pusy na obě tváře a kocourek si vesele odnášela domů.

Dorotka byla nejšťastnější za poslední dobu. Rozdávala jen samé úsměvy. Když pak pro holčičku přijel tatínek a uviděl její úsměv, nešlo dělat nic jiného než vzít Štístka s sebou do Hochvar.

Najednou všechno bylo jinak. Nejen že byl malý kocourek ten nejlepší kamarád, ale změnil často opuštěné holčičce celý život. Dorotka už neposedávala smutně za oknem. Procházela se společně se Štískem po městě, měla si s kým hrát na hřišti. A jednoho dne jí dokonce tatínek pozval na vysněný zmrzlinový pohár do cukrárny Sladký sen.

Rychlá pětka

Ve vesnici Kolovrty žila spousta rodin s malými i velkými dětmi. A stejně jako u vás, moji malí přátelé, ani tyhle děti už netrávily tolik času venku. Tyhle děti, stejně jako mnozí z vás, trávily spoustu času u svých počítačů, tabletů, herních konzolí apod. Nechodily ven na procházky s rodiči ani s kamarády... Rodiče už nevěděli, jak je dostat ven.

„To já, když byl velký jako jsi teď ty, Vojto,” říkal tatínek, „to my jsme počítače ani nic podobného neměli, zato v naší klučičí partě jsme společně zažili tolik dobrodružství, zážitků a legrace!” chlubil se tatínek. A do té minulosti se zasn timer. Tatínek vzbudil v synkovi touhu stát se také členem podobné party a zažívat dobrodružství s kamarády. Mít svou vlastní, děvčatům nezasvěcenou, klubovnu, být celé dny off-line z dohledu starostlivé maminky... Vojta chtěl od tatínka slyšet, jaké lumpárny jako malý zažíval se svojí partou, a tak se vyptával: „Tatínku, a co jste tak obvykle dělávali?” Než se tatínek probral z toho vzpomínání, Vojta už s ním lomcoval. „Já ti to teda povím, Vojtíku,” hrdě prohlásil tatínek. Maminka mezitím z kuchyně pozorně naslouchala, aby se tatínek při vyprávění moc nerozpovídal. „Přeci jenom by si některé lumpárny mohl nechat pro sebe,” zamumlala si pro sebe maminka. Vojta se mezitím usadil a tatínek mohl spustit. Moc dlouho netrvalo a synek byl okouzlen dobrodružnými příběhy tatínkovy party. Tohle Vojta neznal. Většinu času totiž sedí doma u počítače a s kamarády hraje World of Tanks nebo Minecraft. I když tenhle svět se mu líbí, chtěl by mít se svými kamarády tatínkovy zážitky. Proto se rozhodl založit klučičí partu a postavit si svojí vlastní základnu přesně tak, jak mu vyprávěl jeho tatínek.

Vojta se rozhodl vytvořit plakát na kterém stálo:

Hledám parťáky do nové party. Jmenuji se Vojta, je mi 10 let. Pokud se chceš ke mně přidat, přijď tuhle sobotu ve 4 hodiny k zastávce. Budu se těšit.

Vojta byl velice netrpělivý. Přečte si jeho zprávu vůbec někdo? Co když nikdo nedorazí? Co když není v jeho vesnici nikdo, kdo by se chtěl přidat zrovna do jeho party? Vojta netrpělivě přešlapoval z místa na místo a přemýšlel, kdo by mohl přijít a stát se tak členem nové party.

Nastal čas srazu. Vojta vyjel tak rychle z domova, že se nestačil ani rozloučit s rodiči. Maminka na něj volala z okna: „Nejpozději v 7 hodin doma, Vojtíšku!” Maminka se trochu pousmála, protože věděla, že to je poprvé, co Vojta vyjel z domova za kamarády a netráví čas jenom u počítače.

U jejich místa srazu už byla zaparkovaná čtyři kola. Vojta byl celý bez sebe. Některé kluky znal jen od pohledu. „Čau kluci!” radostně zvolal Vojta. Potom se všichni pozdravili a seznámili. Parta teď měla pět členů – Vojtu, zakladatele party, Lukáše, Martina, Ondru a Tomáše. Všichni kluci byli natěšení, jaké bude jejich první dobrodružství. Najednou si začali lámat hlavu, co by tak mohli dělat. Hrát fotbal? Je jich málo. Jít na hřiště? Na to už jsou velcí. A najednou to Lukáše napadlo!

„Pojedeme na výlet!”

Martin: „A kam jako?”

Vojta: „Vždyť bude brzy tma, to už nemá cenu... když jsme teď jedna parta, musíme si přeci postavit základnu. U nás na zahradě máme nevyužitý zahradní domek a ten bychom mohli využít!”

Tom: „To je fajn nápad, někdo nám s tím musí pomoci, sami to nezvládneme.”

Ondra: „Super nápad, jedeme!”

Hned se všichni rozjeli k Vojtovi domů a tam tak dlouze přemlouvali tatínka Vojty, až nakonec svolil, že jim se stavěním základny pomůže. „Kluci, to bychom mohli, ale bude s tím problém, ten zahradní domek musíme nechat mamince, ...” dodal. Radost celé party náhle opadla. Kluci se rozhodli, že pro dnešek toho dobrodružství stačí.

Vojta byl smutný. Všechno dal za vinu tatínkovi. Tak moc si přál partu, nakonec jí měl, ale celé to ztroskotalo na tom, že mu tatínek nepovolil ze zahradního domku udělat základnu. Vojta už se svým tatínkem nechtěl vůbec mluvit a raději šel spát. V noci měl sen o tom, jak staví s tatínkem a svojí novou partou základnu o trochu dál od zahradního domku. Když se ráno vzbudil, venku už se rozednívalo, rozhodl se běžet rychle za rodiči s novým nápadem do ložnice. „Tatínku, já už jsem přišel na to, jak ten problém vyřešit! Já jsem měl sen,” naléhal Vojta. Tatínek sotva rozlepil oči a poslouchal. „Vymyslel jsem, že naše základna by mohla stát hned vedle zahradního domku, anebo ten zahradní domek prodloužíme,” nadšeně vykřikoval Vojta. „Vojto, kdybyste mě nechali včera doříct moji myšlenku, tak bych stejný nápad nadhodil sám,” vysvětlovat synovi tatínek. Vojta

nechápvavě koukal. Po snídani tatínek povídá Vojtovi: „Sedni na kolo a zajed’ pro kluky, mám plán,” zašeptal.

Tatínek klukům prozradil, že se stavbou základny pomůže a oni za to slíbili, že budou k ruce na zahradě při sečení trávníku nebo u pletí záhonů u babičky Lídy. A tak stavba mohla začít. Kluci ve volných chvílích pomáhali mamince nebo babičce Lídě na zahradě, jindy stavěli svou základnu. Babička Lída byla s jejich prací velmi spokojená, a tak se rozhodla přispět chlapcům a věnovala jim svůj starý gauč a dvě křesla.

Když byla základna hotová, kluci měli velikou radost a díky babičce Lídě měli i svůj skvělý nábytek

„Kamarádi, a co podnikneme příště?”

Polní království

Za sedmero horami a sedmero řekami, bylo nebylo jedno hospodářství, o které se staral farmář jménem Vorel. Patřilo mu všechno, kam jen jeho oči dohlédly. Každý rok měl největší sklizně v celém širém okolí. Zaměstnával velkou spoustu lidí, kteří byli rádi, že mají kde pracovat. Bohužel pan Vorel neplatil tolik, kolik by si každý z nich zasloužil... „Pro korunu by si koleno nechal vrtat,” šeptali si někteří zaměstnanci. „Tento rok se nám hojně urodilo, a tak je načase začít sklizeň,” mnul si ruce hospodář. „Když budu s vaší prací spokojen, letos vám určitě připlatím,” tvrdil. Začaly žně, všichni se dali do práce. Byl to bohatý rok na srážky a pěkné počasí. Úroda byla hojná a Vorel si jen lebedil. Svůj slib ale nesplnil. Svým zaměstnancům zaplatil jen almužnu, ostatně jako vždy.

Vorel chodil pravidelně každou neděli rybařit. Tradovalo se, že v jeho rybníku plave i zlatá rybka, která splní jakékoliv přání. Jiní zase tvrdili, že je to ryba jako každá jiná, jen má zlatavou barvu. I přesto si ji Vorel přál chytit. Měl všechno, na co si vzpomněl, ale jak už to bývá – kdo má hodně, chce ještě víc!

Tu osudnou neděli se mu to opravdu povedlo! Když rybku vylovil, hned naléhala: „Hospodáři, pusť mě zpět do vody!” Vorel neposlouchal a hned začal: „Pustím tě zpátky do vodičky, ale chci, abys mi splnila všechna má přání! Jsi zlatá, a tak je to tvoje povinnost!” To neustále opakoval. „Hospodáři, proč bych měla zrovna tobě plnit tvé tužby? Vždyť ti patří všechno, kam jen tvoje oči dohlédnou. Máš ženu i děti.” Vorel se začal smát. „Já chci víc! Chci více polí a luk! Chci, aby úroda byla tak stokrát větší, než bývala do teď! To je mé přání, a to mi musíš splnit!” Rybka se snažila vyklouznout, až se jí to nakonec podařilo a zmizela pod hladinou. Vorel naštvaně křičel: „Jestli mi přání nesplníš, najdu si tě znovu!” Ten den byl pro hospodáře posledním, kdy si nemusel na nic stěžovat. Od té doby jeho hospodaření stíhaly hrozné věci.

Sklizené obilí zaměstnanci uskladnili v síle, kam ho chodil Vorel každý den kontrolovat. Najednou si začal všimnout, že obilí ubývá. Nikdo nepočítal s tím, že si k úrodě najde cestu myš. Když silo otevřeli, zděsili se. Bylo zde snad na milion myší. Hospodáři bylo jasné, že přichází o své zásoby. Byl velice zarmoucen a přišly velké starosti. Dalšího dne jeli zaměstnanci pracovat na pole, kde pěstovali brambory. Přes noc pole zarostlo heřmánkem a bodláky... Vorel se jel osobně podívat na to, jak jeho úroda nyní vypadá. Když ji uviděl,

zděsil se. I na ostatních polích se později objevila velká spousta škůdců. Mandelinky, slimáci a housenky zničili veškeré plodiny ještě před tím, než je stihli lidé sklídit.

Vorel zpytoval svědomí. Přemýšlel, že by se na jeho zkáze mohla podílet právě ona zlatá rybka. A proto znovu začal sedávat každou neděli u rybníka a rybařil. Rybku několikrát na kolenou prosil, ale dlouho se nic nestalo. Až jednoho dne, když Vorel začal u rybníka plakat, rybka se z ničeho nic ukázala. „Hospodáři, copak se děje?“ Vorel už si myslel, že blouzní. To odpoledne se omluvil rybce za to, jak se k ní onedý choval. Pak běžel domů a tam hned odprosil svoji rodinu i zaměstnance. Omluvu od hospodáře všichni vřele přijali.

Do dnešního dne nikdo neví, zda jejich tehdejší nezdarům v hospodaření mohla přispět Vorlova hamižnost, nebo jestli to byla jen obyčejná souhra náhod. Jestli zlatá rybka byla jen obyčejná anebo ...

Nešika

Na jednom malém rybníčku, nedaleko velkého města, žila maminka kachnička a tatínek kačer. Působili jako šťastná rodinka. Každý, kdo šel kolem, se rád zastavil a kochal se pohledem na ně. Rodiče s dětmi je chodili krmit. Přišlo jaro, čas, kdy většina zvířat přivádí na svět svá mláďata. Hnízdění u kachen probíhá od března do července a mohou přivést na svět až 13 vajec. I tady měla kachnička s kačerem štěstí a stali se rodiči sedmi vajíček. I starali se o ně každý den. Maminka je zahřívala a tatínek chodil pro potravu. A jednoho dne se to stalo. Narodilo se sedm malých, roztomilých káčátek. Ta každým dnem rostla a sílila. Netrvalo dlouho a maminka kachnička je vzala s sebou na rybník. Učila je, jak mají správně plavat, jak mají mít narovnanou hlavičku a jak si mají ve vodě hledat svoji potravu až budou větší.

Mezi káčátky bylo jedno, které vyčnívalo nad všechna ostatní. Neustále se srovnávalo se všemi okolo sebe. „Neumím tak dobře plavat jako mí sourozenci. Všem to jde a mně ne. A že bych si našel něco k jídlu? Vždycky jsem ve všem poslední,” stěžoval si. Ale přeci jenom byla jedna věc, ve které vynikal nad všechna ostatní káčátka. Uměl pobavit celé široké okolí. Tím, jak u všeho vždycky bědoval, si kolemjdoucí mysleli, že chce zpívat. A tak se vždycky zastavili a moc rádi ho poslouchali. „Kdyby jen ti lidé věděli, že nechci zpívat!” bědoval. Tím, že se neustále porovnával s ostatními bratříčky a sestríčkami toho opravdu moc neuměl. A tak mu začali říkat Nešika.

Nešika byl tuze nešťastný a už dlouho toužil stát se užitečným. Proto se rozhodl odejít od své rodiny a zkusit něco nového. Vydal se do města zkusit svoje štěstí. Tentokrát pěšky. „Pamatuj, vždycky se k nám můžeš vrátit,” zvolala maminka, ale Nešika už si to štrádoval k městu. To se zdálo zdáli stejně velké jako jejich rybníček, ale zblízka se Nešika polekal, a dokonce se i trochu začal bát. „Co jsem si to provedl? Vždyť já se tady ztratím!” bědoval. Už ale nebylo cesty zpět. „Jednou jsem se už rozhodl, tak to musím zkusit.” Cesta byla dlouhá. Na chvíli dokonce zapadlo slunko a spustil se silný déšť. Nešika nevěděl, kam se schovat, když v tom uslyšel, jak na něj zpoza stromu volá zajíc: „Pojď se schovat ke mně!” křičel zajíc Ušáček. A tak tam pod tím stromem přečkali ten velký déšť spolu. Během toho čekání Nešika vysvětlil Ušáčkovi, co vlastně dělá ve městě. Řekl mu, že se cítí opravdu nešikovně a že by se rád stal užitečným. A Ušáček mu pozorně naslouchal. Oba se rozloučili a každý šel dál svou cestou.

Když byl Nešika v centru města, nevěděl, kam se dřív ohlédnout. Všude na něj bylo moc ruchu a čas plynul tak nějak rychleji, než byl zvyklý. Když v tom stál u přechodu a byl připravený vydat se na druhou stranu ke kašně. Očekával, že zrovna u kašny by mohla být další zvířata. Kolemjdoucí nebrali ohledy, všichni strašně spěchali a Nešika se pletl všem pod nohama. Jen velkým úsilím se dostal na druhou stranu. Prošel celé náměstí a mířil přímo ke kašně. Lidé na něj zvláště koukali. Nešika nechápal, proč na něj všichni tak udiveně zírají... „Že by si mě pamatovali od rybníka? Nebo si myslí, že nepatřím do města? To tedy ne! Já jsem kačer městský!“ pomyslel si pro sebe. A protože věděl, že si lidé od rybníka vždy mysleli, že zpívá – napadlo ho postavit se na kašnu a zkusit zazpívat. Začal tedy zpívat z plných plic. Zpíval, usmíval se, rozdával svoji radost a nakažlivě ji přenášel na kolemjdoucí. Lidé kolem, zdálo se mu, zpomalili a poslouchali ho. Usmívali se a shromažďovali se kolem kašny. Druhý den se tento scénář opakoval a Nešiku to tuze těšilo. Od té doby měla kašna svého zpěváka. Nešika lidem ve městě dokázal svým představením vykouzlit úsměv na tváři a zajistit skvělou podívanou a náramně si to užíval. Našel místo, kde byl nejen velmi šťastný, ale také užitečný.

Kastara a její tajemství

V daleké Zeminezemi, která je snad až na konci světa, žil jeden nebojácný chlapec. Jeho sen byl vydat se až na samotný vrchol nejvyšší hory, která tomuto místu vévodila. Jmenovala se Kastara a dotýkala se snad až samotného modrého nebe. Téměř jako kdyby neměla ani vrchol. Již mnoho statečných lidí podniklo takovou výpravu, ale ještě nikdo se z ní nevrátil zpět. Ještě nikdo nemohl vyprávět, jaké to tam je. A právě proto tohle dobrodružství chlapce přitahovalo. Tak neuvěřitelně to dobrodružství chlapce táhlo, bezostyšně si věřil, a tak se vydal na cestu. Každý, kdo ho potkal jej zrazoval. „Same, rozmysli si tuhle výpravu... nic dobrého tě tam nečeká,” prosila ho Anežka, která se Samem vyrůstala od malička. „Když si to nerozmyslíš, tak půjdu s tebou i já,” prohlásila odvážně holčička. I když věděla, že na tu dobrodružnou cestu nechce... přece by ho nenechala jít samotného.

A tak se vydali na cestu oba dva. Anežka měla na sobě modré šaty, které ji dala babička k jejím jedenáctým narozeninám. Sam byl sportovně vybaven. Výprava se zdála zpočátku jako každá jiná. Ubíhala pomalu a vedla stále jen do kopce. „Same, já už nemůžu. Tuhle cestu mi byl čert dlužen!” zahartusila Anežka. „Vždyť tě o to nikdo neprosil...” pronesl Sam, který byl stále nadšený z nového právě probíhajícího dobrodružství. Když tu najednou na rozlehlé mýtině uviděli spoutaného čtyřhlavého draka. Ten kolem sebe zuřivě šlehal plameny. Vyděsili se. Anežka se celá třásla. „Same, vždyť to je opravdový drak! Co budeme dělat?” křičela. „Schovejme se za tenhle velký strom a zkusíme to přečkat, třeba se uklidní.“ Sam nabídl Anežce ruku a schovali se za kmen mohutného stromu opodál a vyčkávali. Drak si po chvíli dětí všiml a opravdu se zklidnil. Poznal, že děti opravdu vylekal. Ty plameny totiž nešlehal kvůli nim, ale proto, že se snažil dostat ze spárů okovů jež ho věznily. „Človíčky, co tu děláte?” zeptal se opatrně s domněnkou, že by mu právě tihle dva mohli pomoci z vězení ven. Drak byl na Anežku a Sama hodný, až se mu nakonec rozhodli pomoci a z okovů ho vysvobodili. „Děkuji vám, človíčky, za záchranu. Bez vás bych se odtud nedostal už nikdy na svobodu. Jsem kastarský drak a hlídám horu ve vzduchu i v celém jejím okolí, aby sem nevníklo žádné zlo,” vypověděl drak dětem. Pak se vznesl, třikrát nad nimi zakroužil a ještě zvolal: „Za to, že jste mi pomohli, nabízím pomoc i já vám. Kdykoliv budete potřebovat, stačí třikrát hvízdnout.” Děti měly radost a pokračovaly dál na své cestě.

Ušly další kus cesty, když najednou spatřily velkého ptáka, který měl svázaná křídla provazy. „Vždyť to je přeci pelikán bílý, Same! O tom jsme se učili ve škole!” nadšeně volala Anežka. „Musíme mu pomoci!” zvolal Sam a běžel k tomu obrovskému zvířeti. Děti ho po čase vysvobodily a pták promluvil: „Děkuji vám za záchranu.“

„Tohle přeci není možné! Vždyť zvířata, která mluví, existují jenom v pohádkách!” zase vykřikovala Anežka. Pelikán se vznesl a líbezným hlasem zvolal: „Ještě jednou velké díky a pokud budete někdy potřebovat pomoc, třikrát zvolte Lasé, to je mé jméno, přiletím za vámi kamkoliv.” A zmizel. Sam i Anežka za ním nechápavě hleděli a po chvíli se vydali dál na cestu.

Po dlouhé cestě, kde je sužovalo horko, došly děti ke studánce, kde se chtěly napít. Když přišly přímo k ní, zjistily, že je zcela vyprahlá. Sam už nebyl tak nebojácný, měl obavy, jak to s nimi bude dál. Když v tom Anežka vytahovala z batůžku velkou láhev vody. „Anežko, ty jsi myslela na všechno! Štěstí, že tě mám!” oddychl si Sam. Když v tom se objevil skřítek, který je sledoval už delší dobu. Měl také žízeň, a tak se dlouho nerozmýšlel a ukázal se. „Co je zase tohle!” zhrozila se dívka. „Myslíš tím mě?” tázal se malý mužík. „Jsem strážný skřítek Kastary ...” povzdechl si. „A co střežíš, Kastaráčku? Vždyť ve studánce došla voda, potkali jsme zamotaného Lasého v provazech a draka v okovech,” zvědavě se vyptával Sam, kterému se zpět do žil vrátila touha po dobrodružství. A tak jim Kastaráček začal vyprávět, jak jejich nejvyšší vrchol hory ovládnul zlý čaroděj Hagloš, který chce přivést vše ke zkáze. Proto našli draka v okovech, Lasého v provazech a taky proto je vyschlá studánka. Další na řadě už je prý jenom Kastaráček. Pokud by ho zlý čaroděj Hagloš uvěznil, celá hora by se rozpínala tak dlouho, dokud by na světě zůstala jen ona. „Půjdemte tedy za čarodějem Haglošem a vysvobodíme celou horu,” pronesl zase odvázně Sam a Anežka mu přikývla. Skřítek Kastaráček je varoval před úskalími jejich cesty, ale o těch nechtěl Sam slyšet už ani slovo.

Vydali se tedy až na samotný vrchol hory za mocným čarodějem, který si zrovna česal vous. Děti nečekal, ale jednou za čas se stalo, že nějaký smrtelník vyšel až sem, a tak byl Hagloš připravený zadat úkol i tentokrát. Vykl jen jedinou podmínku. „Pokud se vám teď podaří dostat se odsud dolů do vaší vesnice, opustím vrchol Kastary a navždy odejdu. Pokud se však vrátit nedokážete, zůstanete uvězněni tady se mnou a budete mi sloužit napořád!” Anežka se vylekala. Doma totiž o výletě nikomu nic neřekla a určitě už se strachují, kde se toulá. Sam naopak neztrácel optimismus. „Sejít tohle celé až dolů k nám do vesnice? To pro nás přeci není žádný problém!” šeptal.

Hagloš mávnul kouzelnou hůlkou a celá cesta se proměnila v plameny. Děti byly ztracené. Sam se celý třásl a vyčítal si, že je Anežka s ním. Když v tom si holčička vzpomněla na Lasého a třikrát zvolala jeho jméno. Přesně tak, jak jim to on sám řekl. Lasé přiletěl skoro hned. Dívenka ho požádala, zdali by ve svém velkém zobáku nemohl dopravit až na samotný vrchol hory vodu. A tak se také stalo. Lasé zaletěl do vesnice, kde nabral vodu z rybníka a hned byl zase zpět. Tekutinou uhasil oheň a zdálo se, že obě děti mají vyhráno. Když v tom si to chtěl Hagloš rozmyslet, ale Sam byl rychlejší. Třikrát hvízdнул a objevil se drak, kterému si děti sedly na hřbet a ten je zanesl zpět domů, do vesnice.

Hagloš tedy prohrál, a tak si zhrzený sbalil svých pět švestek a opustil vrchol Kastary. Od té doby bylo všechno jinak. Do vrcholků hor se vydávaly davy turistů a obdivovaly krásy přírody. A možná je tam někde právě sleduje Kastaráček s Lasém.

„Kdyby Sam a Anežka neměli dostatek odvahy nás všechny zachránit, kdyby nevěřili, že je možné, že existuje i nadpřirozený život, nikdy by se tohle neuskutečnilo... a oni by se nikdy nevrátili zpět ...” s vděčností si povzdychl Kastaráček.

Nové přátelství

„Martínku, budeme se stěhovat,” nesměle vysvětlovala maminka. Tenhle rok už je to potřetí, pomyslel si pro sebe. A přesto jak kdyby to bylo poprvé. Kvůli maminčině práci se celá rodina často stěhovala. Tentokrát to bylo pro chlapce jiné. Vždy věřil, že tohle bude to poslední místo, kde rodina zapustí kořeny. Teď počítal s tím, že to je jen další zastávka. Přišel si úplně ztracený. Jeho slůvko mu připomínalo kapičku v moři. Vždy si pokládal řadu otázek. Ta pro něj nejdůležitější byla: „má smysl říct, že jsem si nové našel kamarády a chce tu s nimi zůstat?” Stejně to nezmění žádné rozhodnutí. A tak si tyhle svoje myšlenky nechával Martin radši pro sebe.

Nastal čas odjezdu. Rodina sbalila veškeré věci a vyrazila. Martinovi už bylo jedno kam jedou. Nejprve z toho míval radost, teď už v sobě pociťoval jen spoustu prázdnoty. Když rodina dorazila k novému domovu, všichni se vrhli do vybalování. Až na Martínka. Ten se rozhodnul vyjít ven na zahradu pozdravit nového souseda, kterým byl starší pán. Zpozoroval ho hned při příjezdu. Když k němu doběhnul zjistil, že dědeček je trochu mrzutý, i přesto slušně pozdravil a představil se. „Dobrý den, jmenuji se Martínek a teď budeme na chvíli sousedi,” vysvětloval mu. Dědeček byl sice dost zvědavý, ale mrzutost ho nepřecházela. Pozdravil ho nazpět, ale dál ještě utrousil: „Na chvíli sousedi, co si ti mladí dneska tak vymýšlí?” Od plotu odešel dál, i když se s ním Martin chtěl ještě bavit. U plotu zůstal pouze malý čiperný pejsek, který toužil po pořádném srdečném pozdravení. Během celého týdne se Martin snažil s dědečkem navázat kontakt, ale stále se mu to nedařilo. Mrzutost starého pána neznala meze.

A jednoho dne se to stalo. Starostlivý dědeček byl zoufalý. Nevěděl, co bude dělat, a tak se rozhodnul zazvonit u sousedů. Martínek otevřel dveře. „Dobrý den, zaběhnul se mi Fix, neviděl jsi ho?” „Bohužel,” odpověděl hošík. I přes otažitý vztah dědečka k němu se rozhodnul chlapec pomoci. Celý den spolu hledali a navštívili všechna místa, která dědeček objevoval se svým pejskem Fixem. Martínek se také konečně dozvěděl, jak se dědeček jmenuje a také zjistil, že už dlouho žijí s Fixem sami. Proto není divu, že je dědeček Eda pořád nepříjemný. Celý den Fixe hledali, ale nebyli úspěšní. Nakonec dědeček Eda pozval chlapce k sobě domů na teplý čaj a sušenky. Martínek pozvání velice rád přijal. Když došli domů, Eda uvařil chlapci slibovaný čaj a nabídl výborné máslové sušenky. Oba si během toho dne a jeho dobrodružství padli do noty. Povíдали si a povíдали.

Až když se setmělo, uvědomil si Martínek, že musí domů. Ještě z dálky na dědečka volal: „Kdybych Fixe spatřil, hned se ozvu! A kdyby přišel domů sám, dejte mi hned vědět!” úkoloval Martínek dědečka.

Tu noc hodně pršelo. Dědeček ani Martínek nemohli pořádně spát. Přemýšleli, kde asi ztracený Fix může být, ale také o tom, jak i přes nepříjemné shody okolností našli nové přátelství.

Jak Štístko přivedlo Dorotku k radosti

Jméno, třída: _____

Jaká je podle tebe hlavní myšlenka textu?

O holčičce která snila se si dát smazalinu
o prázdninách jak jela k babičce a dědovi
jeli do útulku kde se nemohla odlepit od kočárky.

Z jakého důvodu si myslíš, že právě tohle je hlavní myšlenka?

Proč je jsov do hlavní postavy.

Proč je Dorotka smutná?

Co dělají ostatní pro to, aby byla Dorotka veselá?

příčina

Proč je babinec byl
pořád v práci a
Dorotka byla pořád
sama a smutná.

následek

Jela k babičce a
dědečkovi.
Dostala kocourka a
byla šťastná.

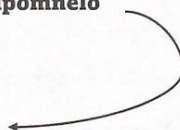
Hledej souvislosti:

v textu se píše ...



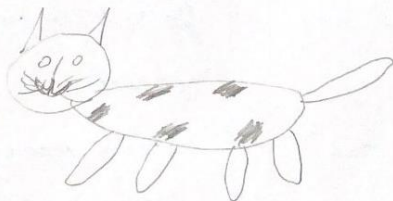
Šel byla smutná navštívil
babičku a dědečka kteří jí
vsali do úsultu

... a mně to připomnělo



moje babička je sama a často
se na ni jezdím aby nebyla
smutná asi jí veramu na
prohás.

Jak by mohl vypadat kocourek Štístko? Namaluj ho.





Rychlá pětka



První věta ...

"To já když byl velký jako
jsi teď ty, Vojto," říkal
tatínek, "to my jsme počítali
ani nic podobného neměli, za
to v naší klučičí partě jsme
společně zažili tolik dobrodružství
zážitků a legrace!"
chlubil se tatínek.

Poslední věta ...

"Kamarádi, a co
podnikneme
příště?"

O čem by příběh mohl být?

Příběh bude o klučičí partě a o
kamarádství.

Jak by mohl příběh pokračovat?

Vojta by si mohl najít kamarády
a mohli by spolu provádět stejné
dobrodružství jako jeho tatínek s kamarády.

Dolož důkazy.

Vojta hraje
Minecraft.

Vojta se
rozhodl nahodit
klučičí parku.

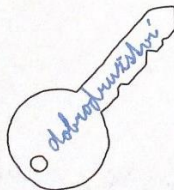
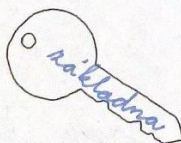
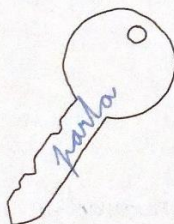
Vojta vyhovět
plakal aby si
nosil parku.

Jak příběh pokračuje doopravdy?

Tatínek Vojtovi jednou řekl že máti
parku a zarávali spolu rábavnu a dobrodružství
ale Vojta do té doby seděl jenom doma a hrál
na počítači. A tak se rozhodl si si najít
parku a budou spolu chodit ven. Jednoho
dne Vojta s kamarády šli ven a chtěli si
poslat rábavnu. Tatínek jim řekl že když budou
pomáhat tak jim tu rábavnu pošlavi. Tak kluci potom

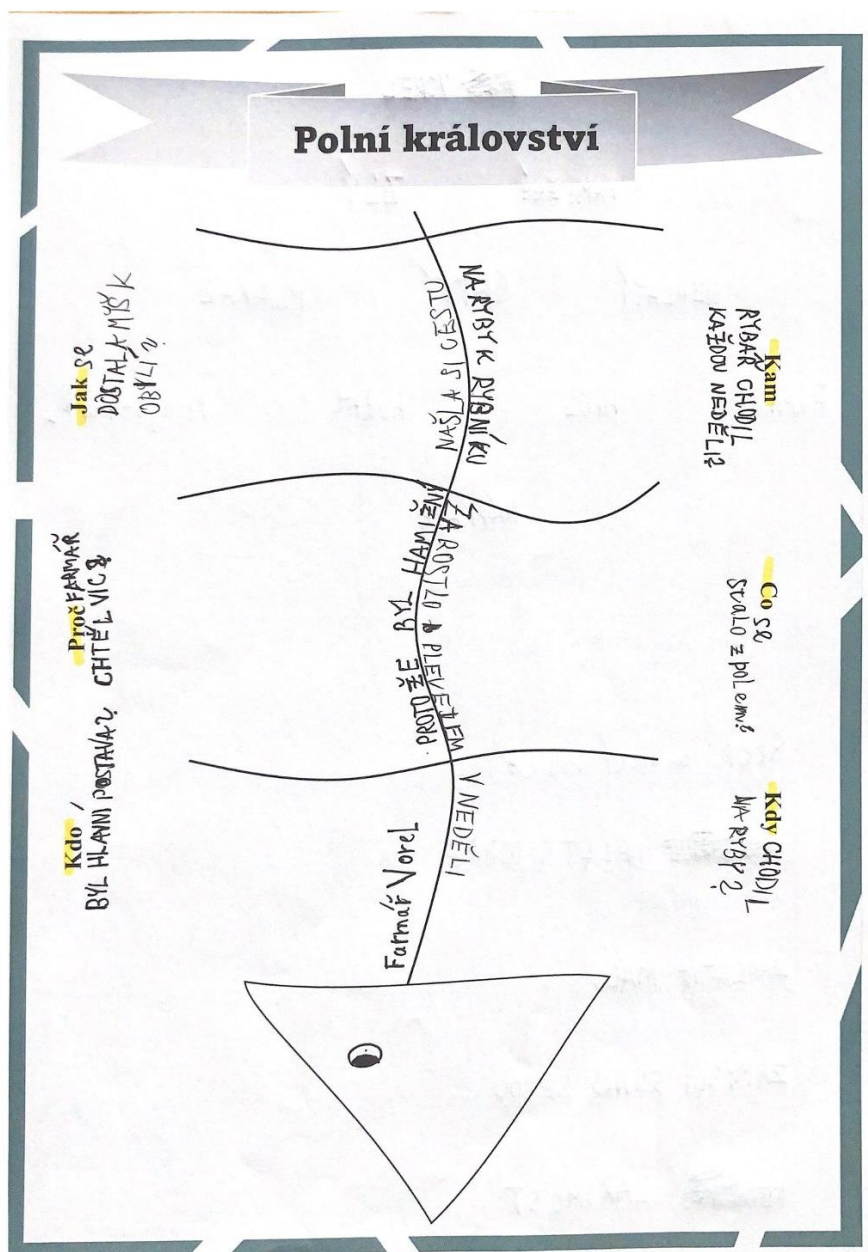
Vyber z textu klíčová slova. Zapiš je.

pomáhali babičce a babička jim
na to dala i malýtek.



Byla tvoje představa o příběhu správná? Správnou odpověď vybarvi.





Doplň.

~~POH~~ VOREL

téma

HAMÍŽNÝ

ZLÝ

Jaký? Jaká? Jaké? – 2 přídavná jména

NEPLATÍ

ŠETŘÍ

PLAKAL

Co dělá? Co se s ním děje? – 3 slovesa

Farmář

měl

hodně

majetka

Věta složená ze 4 slov.

NÁPRAVA

shrnutí

Vysvětli následující slova a slovní spojení.

Pro korunu by si koleno nechal vrtat ...

Šetří a neví nic

lebedit si

~~SPRÁVNĚ~~ DĚLAT S DOBŘE

zaplatit almužnu

ZAPLATIT MÁLO

zpytovat svědomí

ZAMYSLI SE NA SEBOU

hamížnost

~~NEBAV~~ LAKOMOST

Nešika



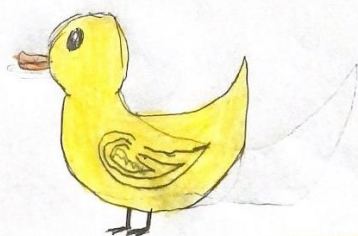
Najdi v textu 6 slov, která podle tebe příběh nejvíce vystihují.

O kačátku	Nešika	Město
kašna	Deště	Štěstí

Jaká je hlavní myšlenka příběhu?

Každý člověk i zvíře může být užitečný a každý může mít štěstí, ale něco pro to musí udělat.

Jak podle tebe vypadá Nešika? Nakresli ho.



Co Nešiku trápilo?

Nebyl vůbec užitečný.

Uveď možnou příčinu vzniku jména Nešika. Jaký důsledek to pro káčátko mělo?

příčina:

~~Nebyl~~ Původně pořádný bědovek a nezapadl a ještě se porovnával s ostatními.



důsledek:

Navrátil si, byl smutný a šel do sněhu.

Co bys poradil/a Nešikovi?

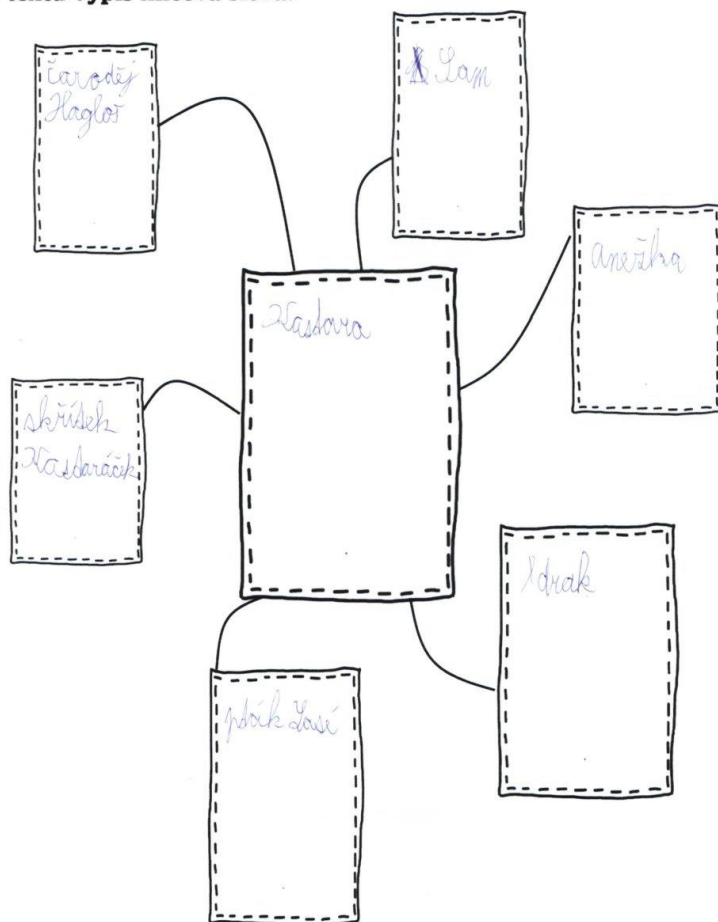
ahoj Nešiko

Pro příště by ses neměl srovnávat
ale ses dobřej se ses schopil.



Kastara a její dobrodružství

Z textu vypiš klíčová slova.



Vyber z textu důležité a nedůležité informace a myšlenky.

důležité

nedůležité

A tak se vydali na
cestu oba. Trávil
přes noc

in. Inezka měla modru
sary k 11 narozeninám
Sam byl sportovní
vybaven

Vyber si z příběhu postavu, kterou zhodnotíš. Zachoval/a by ses
stejně? Nezachoval/a by ses stejně? A proč?

Sam

Za bych nechal Inezku proto, že byla nebezpečná.
A pomohl bych jí, pokud by byla jako Sam. Pro
že každý má své potřeby, pomoci



Nové přátelství



Co znamená podle tebe přátelství? Jak se slovo přátelství bude dotýkat tohoto příběhu?

přátelství je když se můžeme kamarádit
s tím, koho a můžeme spolu dělat všechno
Martina to bude o novém přátelství které bude
mezi člověkem a zvířetem.

Po přečtení prvních dvou odstavců zkus vymyslet, jak by příběh mohl pokračovat ...

Martin se s kamarády s pejskem
od pana souseda a časem se třeba
kamarádí i s panem sousedem.



Zakroužkuj správná tvrzení.

Martínek je ze stěhování pokaždé nadšený.

ANO - ☒ NE

Dědeček od začátku toužil po přátelství.

ANO - ☒ NE

Fix byl Martínkův kamarád hned od počátku.

☒ ANO - NE

Dědeček se rozhodl požádat o pomoc při hledání Fixe.

☒ ANO - NE

Martin zjistil, proč je děda Eda mrzutý.

☒ ANO - NE

Eda pozval Martina na limonádu.

ANO - ☒ NE

Martínek s dědečkem našli Fixe.

ANO - ☒ NE

Z Edy a Martínka se stali přátelé.

☒ ANO - NE



Nerozumím slovu/ slovnímu spojení ... Zjistil/a jsem, že znamená ...

kapička
v moři

bezradný, bezmocný

nadli si
do nosu

rozuměl si

Po přečtení příběhu jsem zjistil/a:

Martineček si vždycky našel kamarády, kteří
mu sáskali jen chvíli. Často se stěhoval.
Byl často smutný, ale našel si Eda se
kterým si hodně rozuměl.

Jak by příběh mohl pokračovat? Stanou se z Edy a Martina přátelé? Najdou pejska?...

Druhý den ráno by se Martineček probudil a
Fix by mu lísal oči. Martineček by ho
potom donesl Edovi a společně by
chodili na procházky. Maminka už v
práci sáskala.