

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ EDUKACE

**AKTIVITY VE VÝUCE ČTENÍ U ŽÁKŮ 2. – 3.
ROČNÍKU ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Helena Matějová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor:	Helena Matějová
Studium:	P131260
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Aktivity ve výuce čtení u žáků 2. - 3. ročníku ZŠ
Název diplomové práce AJ:	Activities in Teaching Reading to Pupils of 2nd - 3rd Grades of Primary Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ. Teoretická část vysvětlí pojmy čtenářství, fáze čtení a koncipování výuky v rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dále se zaměří na vývoj dítěte mladšího školního věku. Hlavní náplní praktické části bude zpracování zajímavých aktivit pro práci v hodinách čtení s vlastní realizací a reflexí v návaznosti na školní vzdělávací program vybrané základní školy.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové, dne 17. 6. 2018

Poděkování

Především děkuji Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, cenné rady, ochotu, čas, který mi věnovala, a za podporu při zpracování diplomové práce. Dále bych zde chtěla poděkovat učitelkám na 1. stupni ZŠ Propojení v Sedlčanech a žákům 2. B a 3. A za možnost realizovat metody čtení a poskytnutí reflexí.

Anotace

MATĚJOVÁ, Helena. *Aktivity ve výuce čtení u žáků 2. – 3. ročníku ZŠ*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 131 s.

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ. Práce v úvodu vysvětlí pojmy čtenářství, kritické myšlení a koncepci výuky čtení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dále se zaměří na ontogenezi žáka mladšího školního věku. Hlavní náplní praktické části je zpracování a realizace čtenářských metod ve druhém a třetím ročníku s návazností na školní vzdělávací program vybrané základní školy. Součástí této práce jsou reflexe práce žáků s metodami, tzn. postřehy a doporučení. Žáci následně poskytují zpětnou vazbu týkající se oblíbenosti metod a sebehodnocení úspěšnosti u daných metod.

Klíčová slova: čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost, fáze čtení, čtenářské strategie, tvořivé metody čtení, mladší školní věk

Annotation

MATĚJOVÁ, Helena. *Activities in Teaching Reading to Pupils of 2nd – 3rd Grades of Primary Schools*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 131 pp.

This diploma thesis deals with the development of the pupil's reading literacy of primary school. The introduction explains the concepts of reading, critical thinking and the conception of the Framework Educational Program for Basic Education (FEP BE). Next it will focus on the ontogenesis of a younger school-age student. The main part of the practical part is the elaboration and realization of reading methods in the second and third year with the connection to the school educational program of the selected primary school. The components of the thesis are reflections of pupil's work with methods, ie. observations and recommendations. In addition, Pupils provide feedback of favorite methods and self-evaluation of success by given of given methods.

Keywords: reading, readership, reading literacy, reading phases, strategies of reading, creative reading methods, younger school ages

Obsah

ÚVOD.....	10
1. VYMEZENÍ NĚKTERÝCH POJMŮ	11
1. 1 Čtení.....	11
1. 2 Čtenářství	11
1. 3 Funkční a čtenářská gramotnost	12
1. 3. 1 Gramotnost a klíčové kompetence.....	13
1. 3. 2 PISA, PIRLS a čtenářská gramotnost	14
1. 4 Kritické myšlení	15
1. 5 Tvořivost.....	17
2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ.....	19
2. 1 Vnitřní faktory	19
2. 2 Vnější faktory.....	21
3. VÝUKA ČTENÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	24
3. 1 Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	24
3. 2 Koncipování výuky v RVP ZV	27
3. 3 Fáze čtení a metody učení	29
3. 3. 1 První fáze - Aktivity před čtením	30
3. 3. 2 Druhá fáze - Aktivity při čtení	30
3. 3. 3 Třetí fáze - Aktivity po čtení.....	30
3. 4 Dovednosti a strategie ve výuce čtení	31
3. 4. 1 Čtenářské dovednosti	31
3. 4. 2 Čtenářské strategie	33
4. POPIS VYBRANÝCH METOD K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ.....	35
4. 1 Metody kritického myšlení	35
4. 1. 1 Čtení s otázkami	35
4. 1. 2 Dvojitý zápisník	36
4. 1. 3 Poslední slovo patří mně.....	36
4. 1. 4 Vennův diagram	36
4. 1. 5 Brainstorming	37
4. 1. 6 Pětílístek	37
4. 1. 7 Trojlístek	37

4. 2 Další zajímavé metody	38
4. 2. 1 Skládání příběhu	38
4. 2. 2 Hledání správné odpovědi	39
4. 2. 3 Tvoření nového k textu.....	40
4. 2. 4 Luštění skrytého sdělení	42
5. METODOLOGIE PRÁCE	44
5. 1 Cíle, otázky a předpoklady	44
5. 2 Použité metody.....	45
5. 2. 1 Tvorba dotazníku	46
5. 3. Charakteristika zkoumaného souboru	47
5. 3. 1 Soubor předvýzkumu	47
5. 3. 2 Dotazníkové šetření	48
5. 3. 3 Práce s žáky	48
6. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	50
7. VÝBĚR METOD K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ.....	60
7. 1 Charakteristika metod.....	60
7. 2 Charakteristika textů.....	62
8. PRÁCE ŽÁKŮ S METODAMI.....	65
8. 1 Aktivity k textu z knihy F jako Fík.....	65
8. 1. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	72
8. 2 Aktivity k textu z knihy Kosí bratři	74
8. 2. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	81
8. 3 Aktivity k textu z knihy Čertice Dorka.....	83
8. 3. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	91
8. 4 Aktivity k textu z knihy Kuba nechce spát.....	93
8. 4. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	100
8. 5 Aktivity k textu z knihy Brouk Pytlík	102
8. 5. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	108
8. 6 Aktivity k textu z knihy Já Baryk.....	111
8. 6. 1 Celkové shrnutí práce s metodami.....	117
8. 7 Diskuse a shrnutí	119
ZÁVĚR	125
POUŽITÉ ZDROJE	127

PŘÍLOHY	131
---------------	-----

ÚVOD

Kdyby se mě někdo na 1. stupni ZŠ jako dítěte zeptal, jakou knížku mám nejraději, asi bych nedokázala odpovědět. Měla jsem ráda, když mi mamka předčítala, ale nedokázala jsem odpovídat na otázky. Pokud jsem sama četla, dařila se mi technika a dělalo mi to radost. Byla to také dovednost, za kterou se dostávalo největší ocenění. S porozuměním to ale bylo horší. Nepamatovala jsem si, co stálo na řádcích, a musela se k textu vracet. Tato zkušenost je jedním z důvodů, díky němuž si uvědomuji, jak obtížné může být pro některé žáky čtení. Proto je třeba vědět, jak s dětmi pracovat na tom, aby se jim čtení dařilo, a aby je bavilo. To záleží nejen na žánru knihy, ale také na volbě strategií, vhodných metod i materiálů, které napomáhají porozumění čtenému.

Diplomová práce se zaměřuje na metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Nejprve jsem sestavila dotazník pro učitele, abych zjistila, jaké metody se používají v praxi. Získané údaje částečně ovlivnily výběr metod, které byly následně ověřovány. Cílem praktické části bylo zpracování čtenářských metod, poskytnutí reflexí práce s nimi a zpětné vazby dětí, jak se jim metody líbily a dařily. K realizaci jsem vybrala 2. a 3. třídu.

Práce v úvodu se zabývá důležitými pojmy souvisejícími se čtením, s faktory ovlivňujícími dětské čtenářství a charakteristikou mladšího školního věku. Dále pak popisují úlohu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, třífázový model učení a rozmanité čtenářské metody.

V 5. kapitole je nastíněna příprava dotazníku a následující šestá kapitola se věnuje interpretaci výsledků. Na dotazníkové šetření navazuje příprava textů a metod ke čtení a posléze jejich realizace. Každá metoda je navržena v rámci konkrétní vyučovací hodiny dle třífázového modelu učení s následným popisem průběhu v hodině. Nedílnou součástí jsou postřehy a doporučení. Završením každé hodiny se stala zpětná vazba žáků, která byla realizována různorodými formami.

Na závěr shrnuji práci s metodami a jejich celkové hodnocení dětmi realizované po odučení všech hodin.

1. VYMEZENÍ NĚKTERÝCH POJMŮ

1. 1 Čtení

Čtení je jednou z prvních dovedností, kterou děti získávají při nástupu do školy, někdy i dříve. Předpokladem nácvičku čtení je osvojení grafémů a systému jejich přiřazování k daným hláskám. Díky identifikování grafémů následně dokážeme dekódovat texty. Abychom si osvojili techniku čtení, je potřeba rozvíjet schopnost zrakové a sluchové diference, fonemický sluch, analýzu a syntézu.

Mezi kvalitativní znaky čtení patří správnost, porozumění, plynulost a výrazovost. Kvantitativní znak je rychlost (Křivánek, Wildová, 1998). Ve čtení se „*uplatňují znalosti a dosavadní zkušenosti*“ čtenáře (tamtéž, s. 18).

Nejdůležitějším cílem je čtení uvědomělé, kdy od mechanického návyku přecházíme k porozumění samotného významu. Stává se základem pro plynulé a výrazné čtení. Košek Bartošová (2014, s. 42) se domnívá, že „*žák by měl být veden k vnímání čteného hned od počátku výuky čtení*“. Jsem přesvědčená, že porozumění by mělo být nedílnou součástí již v samých začátcích čtení, přispívat k motivaci a uvědomování si smyslu čtenářské dovednosti jako prostředku k získávání nových informací.

1. 2 Čtenářství

Čtenářství je označováno „*jako soustavná, dlouhodobá aktivita, jako uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku*“ vlivem sociokulturních jevů (Gejgušová, 2011, s. 13).

Košek Bartošová (2014) zmiňuje, že v českých i zahraničních průzkumech je za čtenáře považován jedinec, který během roku přečte alespoň jednu knihu. Podle mého názoru je čtenářem ten, kdo rozumí čtenému a po knize nebo jiném textu sahá ze své iniciativy.

Pro rozvoj čtenářství je důležité zapálit v žácích jiskru. Je tedy zřejmé, že čtení musí vycházet z dobrovolnosti. Na prvním stupni základní školy čtenářství rozvíjíme prostřednictvím různorodých textů, doporučenou četbou literárních žánrů atd. s ohledem na vývojové zvláštnosti dětského čtenářství. Počátky čtení bývají obvykle spojovány s pohádkou nebo příběhovou prózou s dětským hrdinou, které jsou pro žáky poutavé a

zajímavé. Jestliže děti nepřicházely v předškolním věku do kontaktu s knížkami a nemotivovalo je po nich sáhnout ani období elementární čtenářské gramotnosti, lze je přitáhnout ve středním školním věku na dobrodružné příběhy. Ty vytváří můstek k náročnější četbě. Snahou dospělých by určitě mělo být, aby děti knihy měly rády. Líbí se mi výrok Jana Amose Komenského, který řekl: „*Ten, kdo nemiluje knihy, nemiluje moudrost.*“

Čtení knih je jedním ze způsobů kultivování jazyka a naší osobnosti. Chaloupka (1995) zkoumal, jaký význam má čtenářství na celkovou kulturní úroveň jedince, konkrétně u žáků 9. ročníku. Zjistil, že vyšší míru v daném směru prokazují čtenáři, „*kteří si vzpomínají na svoji první knížku (znali její název, autora, dokonce si vybavili, o čem byla)*“ (Chaloupka, 1995, s. 40). Autor také hovoří o důležitosti knih v dětském pokoji a jejich součásti pro trávení volného času.

Košek Bartošová (2014, s. 67) upozorňuje na další důležitý význam četby. Ta čtenáři „*pomáhá řešit jeho životní problémy. Čtenář si uskutečňuje svá přání a nahrazuje na nějakou dobu reálný život imaginárním.*“

1. 3 Funkční a čtenářská gramotnost

Úloha gramotnosti byla a je součástí každé společnosti, ač v různých podobách vzhledem k její charakteristice, ke kulturním a ekonomickým podmínkám. V původním slova smyslu bylo za negramotnost považováno, pokud člověk neovládal čtení a psaní. Nyní je na gramotnost nahlíženo jako na schopnost „*efektivního využití psaných textů v běžných životních situacích*“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 10). Tak vznikl nový, výstižnější termín funkční gramotnost (tamtéž, s. 9-10).

V Pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost definována jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Jak plyne z předchozího vymezení čtenářské gramotnosti, je funkční gramotnost pojem komplexnější. Orientuje se na všechny oblasti lidského života. Funkční gramotnost „*znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42). Havel, Najvarová

(2011, s. 27) shledávají za funkčně gramotného takového jedince, který „je schopný zapojit se do života společnosti a přispívat jejímu dalšímu rozvoji, a v případě potřeby se přizpůsobit novým podmínkám“. Autoři také vyzdvihují význam zvládnutí počátečního čtení pro rozvoj a úspěšnost jedince ve vzdělávání i osobním životě (tamtéž, s. 32).

1. 3. 1 Gramotnost a klíčové kompetence

Termín gramotnost bývá často spojován s kompetencemi. Kompetence mají důležitou úlohu zlepšování úrovně funkční gramotnosti. Kompetenci charakterizujeme jako způsobilost, souhrn vědomostí, dovedností, návyků a postojů, jež jsou předpokladem pro úspěšné provedení činnosti. V rámci základního vzdělávání jsou zahrnuty do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), kde prolínají všemi oblastmi. „Klíčové kompetence se shodují s gramotností již v charakteristice... představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů,“ jež jsou důležité pro „úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře nebo v soukromí.“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 58).

Rozvíjení čtenářské kompetence a budování základních kamenů pro funkční gramotnost je úlohou již na prvním stupni základní školy. Navazuje na preprimární vzdělávání a dále rozvíjí percepce, kognitivní myšlení atd. Období prvního zájmu o knihy a jednotlivá písmena v nich se pohybuje většinou mezi 4 - 6 lety. Předpokladem je vyprávění, předčítání, listování v knížkách a prohlížení obrázků nebo rozhovor o nich.

Při výuce literární výchovy však nejde jen o přečtení textu, ale také umět s ním pracovat, interpretovat jej, vyhledávat důležité informace, srovnávat, utvářet si postoje a hodnoty. Důležité je nabízet dětem různé texty, s nimiž se v běžném životě setkáváme a kvalitně připravit na práci s nimi (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 10-11). Jedinec, který získá tyto dovednosti, se lépe orientuje ve světě, jež ho obklopuje. Adaptuje se na společenské normy a zvyklosti, na přírodní prostředí, a přispívá k jejich dalšímu utváření.

1. 3. 2 PISA, PIRLS a čtenářská gramotnost

PISA¹ je hodnoceno jako nejvýznamnější mezinárodní šetření. Zjišťuje úroveň gramotností 15 letých žáků a poskytuje informace o fungování školských systémů v zemích OECD². V České republice je šetření realizováno Českou školní inspekcí (dále jen ČŠI). „*Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace.*“ (ČŠI, 2017, viděno 31. 5. 2018). Dalším významným mezinárodním šetřením je PIRLS³, které „*je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol*“. Realizuje se vždy jednou za pět let. Je „*koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání*“ (angl. zkratka IEA⁴) a v ČR jej zajišťuje též Česká školní inspekce. (ČŠI*, 2017, viděno 31. 5. 2018). Výzkum se zabývá též rodinnými, školními a mimoškolními faktory ovlivňujícími čtenářskou gramotnost.

Podle mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 je čtenářská gramotnost „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 11-12). Toto vymezení je velmi výstižné a komplexně nahlíží na jedince, který má obstát ve společnosti, a na jeho schopnosti. Mezinárodní šetření PIRLS 2016 označuje čtenářskou gramotnost za „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Janotová, Potužníková a Basl, 2016, s. 4). Sama se přikláním spíše k definici, která na první místo staví čtenáře a poté až význam rozvoje gramotnosti pro společnost, avšak tím nechci snižovat jeho důležitost. Jde spíše o přesvědčení, že každá činnost má přicházet z jedince, přičemž samozřejmě má být podněcována, ale ne nucena. Od radosti postupuje k zodpovědnosti, od zaujetí ke kultivaci osobnosti.

Kolektiv autorů VÚP⁵ uvádí, že „*čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i*

¹ zkratka pro Programme for International Student Assessment

² zkratka pro Organisation for Economic Co-operation and Development

³ zkratka pro Progress in International Reading Literacy Study

⁴ zkratka pro The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

⁵ zkratka pro Výzkumný ústav pedagogický

sociálních kontextech.“ Rozlišuje několik rovin čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají: „*vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice (... volba čtenářských strategií s ohledem na účel čtení), sdílení a aplikaci*“ (KOLEKTIV AUTORŮ VÚP, 2010, s. 7). Tímto pojetím se odlišují od zmiňovaných mezinárodních výzkumů, které podle nich opomínají některé složky čtenářství, a to v první řadě ty, jež nelze testovat, tj. postoje a hodnoty. Jako příklad lze uvést vztah ke čtení, jež mezinárodní výzkumy „*řadí mezi faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti*“. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 20). Naproti tomu kolektiv autorů VÚP ho chápe jako předpoklad pro rozvíjení čtenářských dovedností. Na rozdíl mezi oběma pojetími upozorňují Metelková Svobodová, Hyplová (2011) a s tvrzením, že mezinárodní šetření nezohledňují čtenářské hodnoty a postoje, nesouhlasí.

Každé pojetí upozorňuje na jisté prvky více a na jiné méně, nahlíží na ně také z různých pohledů. Jestliže zůstaneme u vztahu ke čtení, může jistě být jak faktorem ovlivňujícím čtenářství tak i předpokladem pro rozvíjení čtenářských dovedností.

1. 4 Kritické myšlení

Přemýšlíme-li nad tím, jakým dovednostem naučit žáky, aby se uplatnili v dnešním světě, rozhodně budeme mluvit o potřebě aktivního učení a samostatného, kritického myšlení. Stále více je upozorňováno na význam práce s metodami a strategiemi, které směřují k efektivnímu učení. Za důležité považujeme dále rozvoj tvořivosti, spolupráce a odpovědnosti za své chování. Jádrem kvalitního vyučování je pedagogická interakce mezi učitelem a žákem (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Koncept projektu Reading and Writing for Critical Thinking⁶ (dále jen RWCT) nahlíží na kritické myšlení jako na „*aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces*“. Nejen do hodin čtení, ale napříč celým vyučovacím procesem je úkolem pedagogů systematicky integrovat takové úkoly nebo navodit situace, jež budou podněcovat jejich žáky k samostatnému myšlení. RWCT tak pomáhá k naplňování očekávaných výstupů podle RVP ZV (Tomková, 2007). „*Vyučovací hodiny, ve kterých se uplatňují výukové metody kritického myšlení, respektují přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka.*“ Tyto procesy označujeme jako třífázový model učení. Jeho efektivita spočívá v tom, že „*sleduje potřeby učícího se jedince, dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů. Pomocí výukových metod kritického*

⁶ český překlad Čtením a psaním ke kritickému myšlení

myšlení, kterými realizujeme jednotlivé fáze, získávají žáci klíčové kompetence, ale kromě toho si osvojí nové informace, které vidí i se všemi souvislostmi.“ (Zormanová, 2012, viděno 26. 5. 2018). Fáze vyučovacího procesu budou blíže nastíněny v kapitole 3. 3, která se věnuje fázím čtení, tj. jak je model uplatňován na 1. stupni základního vzdělávání v hodinách literární výchovy.

Novotná, Jurčíková (2012, s. 65) upozorňují na kritické myšlení jako výsledek kognitivních procesů při hodnocení informací, které získáváme učením a dalšími podněty. Díky němu dokážeme řešit problémy, s nimiž se denně setkáváme. Patří k důležitým kompetencím, které je zapotřebí rozvíjet.

K rozvoji kritického myšlení může pedagogům pomoci taxonomie kognitivních cílů učení podle Blooma, v první řadě její vyšší kategorie. Začínat je ale třeba u nižších s ohledem na ontogenetický vývoj rozumových schopností dítěte mladšího školního věku. Tomková (2007, s. 15) připomíná, jak jsou zde cíle klasifikovány a uspořádány: „*Dimenzi kognitivních procesů tvoří myšlenkové operace nižšího řádu*“, patří k nim zapamatování, porozumění, co nám chce druhý sdělit a aplikace, „*a myšlenkové operace vyššího řádu*“, tj. analýza, hodnocení, tvoření neboli syntéza. Dnes je stále více kladen důraz na co největší zapojení všech žáků ve vyučovacím procesu. Formulování cílů pomocí aktivních sloves má směřovat k podněcování činnosti žáků ve výuce. První dva cíle jsou chápány jako „*přípravná fáze kritického myšlení*“. Autorka dává taxonomii do souvislosti s očekávanými výstupy z RVP ZV, kdy právě konkrétní cíle mohou práci s nimi usnadnit. Dále mají přínos pro rozhodování o výběru metod, forem práce, činností nebo způsobů a prostředků hodnocení ve vyučování.

Když jsem četla monografii „*Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*“ od Grecmanové, Urbanovské a Novotného (2000, s. 10), zaujala mě následující myšlenka, která mě přiměla zamyslet se nad tím, co brání člověku rozlišovat, hodnotit, posuzovat nebo oceňovat to, co je aktuálně ve středu jeho zájmu: „*Efektivita mozku je velmi nízká, neboť na každou užitečnou myšlenku připadá řada zbytečných.*“ Domnívám se, že i zdánlivě nepotřebné myšlenky jsou někdy podnětem zajímavých, neobvyklých nápadů. Měli bychom s nimi tedy záměrně pracovat a učit se všimnout si dobrých nápadů. Když dítě přijde s nápadem a učitel ho automaticky zavrhně jako hloupost, postupně se začne aktivita malého školáka vytrácet. Negativní hodnocení často vychází z učitelova nepochopení, jak to žák myslel. Je tedy třeba doptávat se. I

neobvyklé nápady mohou být užitečné a ukazují nám nový pohled na skutečnost. Stačí jim dát šanci nebo někdy čas na dozrání.

Učitelé by měli být nejen otevřeni tomu, s čím děti přichází, ale také je v tom podporovat. Hezký příklad uvádí např. Ondřej Hausenblas (2010, s. 17) v článku pro Kritické listy 39 „*Studenti učitelství plánují pozpátku lekci literární výchovy*“. Na místo toho, aby se pedagog dětí při rozboru básně zeptal: „*Proč autor říká dědečkovi běloušek? Co se myslí tím, že mu na hlavu nasněžilo? Co to asi znamená?*“, dá prostor žákům hledat v textu něco, co je pro ně zajímavého, zvláštního. Zjišťuje, co je napadá, nechává sdílet myšlenky ve dvojicích a dále rozvést, na co přišli, co objevili, jaké je k textu napadají otázky. Kritické myšlení se dle autora rodí tam, kde je místo pro různorodé odpovědi. S tímto názorem souhlasím.

Podle Grecmanové, Urbanovské a Novotného (2000, s. 10) „*nevýhodou některých smělých myšlenek je, že jsou smělejší, než jejich autor*“. Učitel na 1. stupni základní školy má jedinečnou možnost působit na sebevědomí žáků tím, že bude otevřený jejich nápadům, bude je podporovat v jejich sdělování ostatním a vytvářet v interakci s dětmi příjemnou atmosféru k jejich posuzování. Tomková (2007, s. 14) výstižně zdůrazňuje potřebu oceňovat kritické myšlení a dát najevo důvěru „*ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky*“.

1. 5 Tvořivost

Jak poznáme tvořivého žáka? Na začátek můžeme uvést jako znaky zvědavost, touhu experimentovat a seberealizovat se. Takové dítě se bude hodně ptát a nezvykle odpovídat, bude se vyznačovat jistou mírou přemýšlivosti. Očekává otázky či úkoly, které bude moct řešit tvořivým způsobem. Má radost, když je mu dán prostor pro samostatné řešení úkolu. Je iniciativní a samo přichází s novými nápady, které chce druhým ukázat a pochlubit se s nimi.

V Pedagogickém slovníku je tvořivost definována jako duševní schopnost, která staví na kognitivních a motivačních procesech. Je to schopnost nacházet neobvyklá řešení. K schopnosti kreativního myšlení přispívá též fantazie, inspirace nebo intuitivní myšlenka. „*Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 318). Při popisu tvůrčího myšlení autoři dále zmiňují, že se jedná o „*specifický druh myšlení*“, pro který je charakteristická silná motivovanost, vytrvalý postup k cíli, odpovědnost,

inspirace různými podněty, dovednost spojování poznatků z rozmanitých oborů, snaha vyřešit problém, flexibilita, úspornost atd.

Nakonečný (1995, s. 107) hovoří o tvořivosti, která je zvláštní schopností vnímat předměty originálním způsobem, objevovat problémy tam, kde je jiní nevidí, dávat jim nový smysl. Kreativní myšlení se od běžného liší v potřebě nedržet se navyklých, pevných schémat, ale hledat nová řešení k obohacení kultury, druhých lidí i sebe sama. Dalo by se říci, že je to schopnost objevit v sobě touhu po poznávání.

Jako tvořivost chápeme, když žáci dokáží „*správně a účelně řešit problémové situace*“ (Pecina, 2008, s. 15). Autor uvádí následující prvky, z nichž se tvořivost skládá: myšlení, paměť, představivost, fantazii, imaginaci, intuici. Dále popisuje tvůrčí schopnosti, mezi které patří senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a rekonstrukce, obrazotvornost a fantazie. Každý žák má určitou úroveň tvořivosti, která se projevuje v nějaké oblasti (tamtéž, s. 14-21).

Kožuchová in Pecina (2008, s. 27-29) rozlišuje subjektivní podmínky tvůrčího procesu. Řadí mezi ně didaktickou analýzu učiva, podněcující prostředí, dobré vztahy mezi učitelem a žáky, motivaci, respektování osobnosti žáka, rozvíjení jeho zvědavosti, příjemnou atmosféru nebo spravedlivé hodnocení žáků.

Co tvořivost podporuje: vyšší úroveň inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa, ocenění smyslu pro řád, pružnost usuzování, potřeba seberealizace / a co ji tlumí: direktivnost, tendence k stereotypnosti (Walterová, Průcha, Mareš, 2009, s. 318).

K rozvoji tvořivého myšlení žáků pomáhají aktivizující metody, postupy, které zdůrazňují samostatnou myšlenkovou činnost, např. brainstorming, diskuse, didaktická hra, inscenační či situační metoda (Maňák, 2003).

2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ

Faktorů ovlivňujících úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti existuje skutečně mnoho. Čtenářství se utváří vzájemným působením těchto činitelů, z nichž každý působí určitou silou a je individuální pro každého jedince. Jedná se o dlouhodobý, proměnlivý proces. Obvykle rozlišujeme vnitřní a vnější vlivy, jež popisují níže.

2.1 Vnitřní faktory

Mezi vnitřní (subjektivní, endogenní) faktory patří „vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti jedince“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 20-21). Konkrétně to jsou např. zájem o čtení, věk, pohlaví, intelekt, zralost centrální nervové soustavy, kvalita a rozsah slovní zásoby, zkušenosti, sebehodnocení, chování a postoje, volní vlastnosti, stupeň vývoje smyslových orgánů, aktuální rozpoložení, zdraví (Košek Bartošová, 2014, s. 12-13). Autorka upozorňuje na význam těchto faktorů, jež souvisí s ontogenetickým vývojem žáka a s jeho individuální složkou osobnosti, nelze je proto opomínat.

Havel, Najvarová (2011, s. 33) z vnitřních faktorů jmenují motivaci, zájem, genetické predispozice, intelektové schopnosti, čtenářské strategie, charakter. To vše napomáhá nebo je čtenáři překážkou porozumět textu. Zároveň mají uvedené faktory vliv na úspěšnost žáků a to nejen ve škole, ale hlavně v životě, jehož neodmyslitelnou součástí čtení je.

Motivace a zájem o čtení

Vnitřní motivace je podmíněna sebepojetím osobnosti, jeho osobními cíli podle aktuálních potřeb, hodnocením okolností i zkušeností a úspěchem či neúspěchem (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 159). Motivace číst úzce souvisí se zájmem o knihu, poutavé nebo zábavné příběhy, nové informace, ale také o ilustrace, používání zajímavých slov apod. To vše může probouzet touhu k četbě. Jestliže žák čte, jen aby udělal radost dospělým nebo prostě proto, že je to považováno za správné, někdo to po nás chce, pak pro něj kniha nebude dlouhodobou záležitostí. Protože zatím hovoříme o motivaci vnitřní, nezahrnují zde pozitivní vnější působení. Havel, Najvarová (2011, s. 35) uvádí, že motivaci ke čtení sledujeme „častěji u dobrých čtenářů“.

Věk

Důležitou roli pro rozvoj gramotnosti a tím i čtenářství hraje věk. Výsledky šetření zaměřující se na zjišťování, kdy se zlepšuje kvalita funkční gramotnosti, naznačují, že se jedná o období 16-24 let (Doležalová, 2005, s. 56). Autorka podotýká, že další rozvoj závisí na profesi a ostatních oblastech, ve kterých se jedinec angažuje. S vývojovými etapami souvisí také preference žánrů.

Pohlaví

Mezinárodní výzkum PISA opakovaně upozorňuje na lepší výsledky dívek v testech čtenářské gramotnosti, které také raději čtou než chlapci. Z posledního šetření PIRLS – 2011 se ukazuje rozdíl mezi preferencemi žánrů, kdy dříve klesá zájem o dobrodružné romány, příběhy a naučnou literaturu a narůstá obliba komiksů a časopisů (Košek Bartošová, 2014, s. 13). Důvody rozdílných výsledků lze spatřovat např. ve vývojových zvláštěnostech dětí, ale jistě také v doporučené četbě, kterou nabízejí učitelky/učitelé především na začátku středního školního věku a u žáků staršího školního věku. Právě oni mají schopnost přitáhnout k četbě i chlapce.

Intelligence

Intelektuální úroveň je dána funkcí centrální nervové soustavy. Jedná se schopnosti poznávat, myslet, chápat a učit se. Míra inteligence ovlivňuje schopnost dekodovat systém znaků v textu a tím i samotného porozumění. Nestačí pouze umět slova číst, ale musíme také chápat jejich význam. Závisí tedy na slovní zásobě, orientaci v dané oblasti a vlastních zkušenostech. Nakonečný (1995, s. 103) uvádí: „*Od začátku*“ 20. století „*se v psychologii uplatňuje měření inteligence pomocí testů inteligence...*“ Úroveň inteligence získáme podílem mentálního a chronologického věku, tato hodnota je pak násobená stem. Je tedy zřejmé, že intelekt hraje klíčovou roli v tom, jak se bude čtenářská gramotnost jedince rozvíjet.

Volní vlastnosti

Volní vlastnosti nám pomáhají dosahovat cílů. Pomáhají zdokonalovat a rozšiřovat dovednosti. Mají vliv na výslednou činnost. Konkrétními vlastnostmi podporujícími čtenářské dovednosti jsou např. iniciativnost, soustředěnost, trpělivost, pečlivost, důslednost, sebekritičnost.

Zdraví

Světová zdravotnická organizace označuje zdraví takto: Zdraví je „stav plné tělesné, duševní a sociální pohody a nikoli jen jako nepřítomnost nemoci či vady (SZO, 1948).“ (Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2014, s. 12). Na čtenářskou gramotnost negativně působí nejvíce specifické poruchy učení, úrazy mozku nebo smyslové vady (Košek Bartošová, 2014, s. 14).

2. 2 Vnější faktory

Faktory působící na jedince z vnějšku označujeme také jako objektivní či exogenní. Jedná se především o edukační proces uskutečňující se v rodině, škole a blízkém okruhu přátel.

Mezi exogenní faktory řadíme vzdělávací systém státu, program školy, prostředí a dlouhodobé klima školy a třídy, osobnost učitele, spolužáků, kamarádů, rodinu, vyučovací metody, aktivity, didaktické prostředky a materiály (Košek Bartošová 2014, s. 14-15). Nelze opomenout ani širší sociálně-kulturní prostředí. O rozvoj gramotnosti se zaslouhují zájmové útvary, knihovny, celorepublikové projekty zaměřené nejen implicitně na čtenářství, ale na různé oblasti např. z vědy, které motivují děti číst a dozvídat se, jak funguje svět okolo nich.

Na rozkvět čtenářské gramotnosti měl značný podíl vynález knihtisku J. Gutenberga, národní obrození nebo průmyslová revoluce v 19. století. Dnes její úroveň nápadně ovlivňují moderní technologie (chytré telefony, notebooky, internet, televizní vysílání atd.). V nich můžeme spatřovat některé nevýhody, které s sebou přináší. Je to pravdivost, úplnost nebo složitost informací. I proto je stále více zdůrazňován význam čtenářské gramotnosti a schopnost posuzovat sdělení, která se k nám dostávají.

Ze jmenovaných faktorů budu blíže charakterizovat osobnost učitele, motivaci, rodinu, školu a vztah mezi nimi.

Motivace

Havel, Najvarová (2011, s. 35) zmiňují výsledky výzkumů (Guthrie, Wigfield 2000, Václavíková Helšusová 2004), kdy „žáci motivovaní ke čtení dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému“. Motivace jde napříč každou činností, kterou se zabýváme. Působí různou silou, jež se může proměňovat. Také

mezinárodní šetření PISA potvrzuje, že zájem studentů o čtení výrazně působí na porozumění (Gambrell, 2011).

Rodina

Havel, Najvarová (2011, s. 33) jako jeden z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na čtenářské aktivity dětí, chápou rodinu. *„Rodina vytváří základ čtenářských návyků dítěte, ale pouze v případě, že má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize přivést.“* S tímto názorem se plně ztotožňuji. To, jaké společenské a kulturní návyky, ale i ekonomické zázemí, má dítě v rodině, se odráží i na příležitostech setkání s knihou a dalšími texty.

Škola

„Úkolem školy je poskytovat žákům podnětné prostředí“ pro harmonický rozvoj jejich osobnosti (Havel, Najvarová, 2011, s. 34). Autoři dále mluví o hodině aktivního, tichého čtení denně, která je podle představitelů RWCT minimálním časem pro dostatečný rozvoj čtenářských dovedností. Ráda bych ale připomněla, že dítě nemusí hodinu v kuse sedět u knihy a „trápit se“, než něco přelouská, pokud má potíže s technikou čtení apod. Ve škole je dostatek příležitostí, kdy v každé hodině lze vytvořit prostor pro krátkou chvíli tichého čtení se zaměřením na porozumění. Základem jsou kvalifikovanost a schopnosti učitele (např. tvořivost, umění přitáhnout a nadchnout, systematickosti a přehlednosti hodiny), práce s rozmanitými metodami i materiály.

Interakce rodič – dítě – učitel, škola a prostředí

K rozvoji čtenářské gramotnosti dítěte přispívá jak rodina, tak škola i různá další prostředí, v nichž se pohybuje. Úkolem zúčastněných osob je, aby tyto složky byly vzájemně propojené a tvořily harmonický svět žáka. Důležitou roli hraje komunikace. Již první školní den začínáme budovat spoluzodpovědnost rodičů a samotných dětí za vzdělávání. Příkladem může být účast při výběru knih s dětmi, respektování jejich preferencí, doporučování kvalitní četby, motivování, předčítání. Učitelé na prvním stupni základní školy by měli zapálit pro rozvoj potenciálu žáka i jeho rodiče. Současně bereme ohled na potřeby samotného dítěte. Nechejme žákům možnost, aby se ptali, aby nám sdělovali, co jim přišlo zajímavé, co nechápou, s čím souhlasí / nesouhlasí apod. O potřebě interakce mezi rodiči, učiteli a žáky hovoří také např. Metelková Svobodová,

Švrčková (2010). Souhlasím s názorem, že na celkový rozvoj osobnosti dítěte má vliv „zapojení rodičů (či jiných rodinných příslušníků, kteří o dítě pečují) do školního a mimoškolního procesu vzdělávání“. Cílem pedagogů by mělo být vzbudit „zájem rodičů o to, co se děje ve škole“ a jejich podporování „dětí v tom, že učit se a číst má smysl“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 21). O důležitosti zapojení rodičů do „raných aktivit v oblasti gramotnosti“ žáků hovoří i výsledky mezinárodního výzkumu PIRLS z roku 2011, kdy tyto děti dosahují vyšší úrovně čtenářských dovedností (Mullis, Martin, Foy, a Drucker 2012, s. 20).

Spojení školy se životem, tj. prostředím, kde dítě vyrůstá a do něhož se začleňuje, se může zdát poněkud obtížným. Podíváme-li se pozorně, najdeme spoustu prvků, s nimiž děti můžeme nenásilně seznamovat, upozorňovat na ně a vést k tomu, aby si jich samy všimaly. Během dne se setkáváme s různými texty na vývěskách s kulturními akcemi, pozvánkami, čteme v jízdnicích řádech apod. Dobré je i psaní vzkazů, kde pro děti můžeme „uschovat“ nějakou zašifrovanou zprávu.

Pokud budeme nahlížet na celé spektrum faktorů v kontextu, lze mezi endogenními a exogenními faktory sledovat patrnou souvislost, kdy např. rodina, výchovný styl a podnětné prostředí mají vliv na zájem o čtení, schopnost soustředit se nebo na úroveň a rozsah znalostí.

3. VÝUKA ČTENÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Kapitola se zabývá charakteristikou žáka mladšího školního věku, klíčovými kompetencemi v RVP ZV pro 1. a 2. období primárního vzdělávání, strukturou vyučovací hodiny čtení, konkrétně fázemi čtení (tj. třífázový model učení) a metodami, jež v rámci nich používáme. Dále představuje čtenářské dovednosti a strategie jako základ pro porozumění textům.

3. 1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Abychom pochopili, jakým způsobem přistupovat k dítěti ve výuce, musíme znát určité zvláštnosti daného období. Obvykle bývá období mladšího školního věku rozdělováno na dvě dílčí fáze: raný školní věk, od nástupu do školy přibližně do 9 let, a střední školní věk, od 9 let do 11-12 let (Vágnerová, 2012, s. 267). Stručně charakterizují jednotlivé etapy čtenářské gramotnosti a blíže se zaměřím na 1. stupeň ZŠ. Dále popíši oblasti, které nejvíce ovlivňují čtení.

Etapy čtenářské gramotnosti

Děti se s knihami setkávají již v předškolním věku, kdy jim jejich rodiče předčítají pohádky, příběhy, říkanky atd. Tato etapa je označována jako období spontánní gramotnosti, kdy se nevědomě, na základě zájmu dětí, utváří první čtenářské dovednosti a vztah k literatuře. „*Gramotnost nevzniká u dětí až s jejich příchodem do školy.*“ (Doležalová, 2005, s. 59). Etapu můžeme nazvat také jako předčtenářské období. Neopomenutelným prvkem knih pro nejmenší jsou doprovodné ilustrace, které jsou prvním podnětem pro listování knihou.

Následuje etapa elementární gramotnosti, která je charakteristická pro začátek školní docházky, tedy 1. třídu základní školy, kdy se děti setkávají s písmenky, osvojují si je, přiřazují je k hláskám a začínají číst. Stále ještě ale hraje roli, zda rodiče svým dětem předčítají a střídají se s nimi ve čtení. Košek Bartošová (2014, s. 39) upozorňuje na tři „*časté jevy počátečního čtení, které ovlivňují kvalitu čtenářského výkonu. Jsou to: zúžené zorné pole, zraková fixace a čtenářská regrese.*“

Třetí období je pojmenováno jako etapa základní (bázové) gramotnosti. Nyní si již děti osvojily dovednosti číst a psát. „*Během školní docházky je*“ bázová gramotnost „*překonávána a přerůstá do funkční gramotnosti.*“ (Doležalová, 2014, s. 25). Přibližně

ve čtvrté třídě základní školy již můžeme rozdělovat žáky na čtenáře a nečtenáře. Roli zde hraje nejen technika čtení, ale též osobnost žáka, které mají vliv na výběr knih. Jakmile děti zvládnou čtení, je potřeba, aby pro něj měly dostatek příležitostí v příjemném a klidném nerušeném prostředí. Důležité je také s dětmi o četbě mluvit, nechat si od nich vyprávět a tím ukazovat svůj postoj ke knihám a významnosti čtení (Košek Bartošová, 2014, s. 40).

Na předchozí etapu navazuje fáze rozvinuté báze gramotnosti, která se vyznačuje vyšší úrovní myšlenkových operací a hlubší interpretací textů.

Poslední etapu označujeme funkční gramotností, kdy nabyté informace a zkušenosti dokážeme použít k řešení úkolů, s nimiž se každodenně setkáváme. Funkční gramotnosti by měli dosáhnout žáci v 15 letech.

Zrakové a sluchové vnímání

S nástupem do první třídy se zlepšuje vidění nablízko. Dítě dokáže rozlišovat detaily, které mu pomáhají např. k rozlišování znaků při čtení. Rozvíjí se schopnost ovládat akomodaci čočky, což umožňuje přesnější vidění. Je ale potřeba častěji měnit činnosti, protože zaostřování blízkých předmětů na sítnici oka je náročné na pozornost a malí školáci nedokáží být dlouho soustředění. Žák rozloží celek na části a spojí jednotlivé prvky do celku. Orientuje se v prostoru, určí co je nahoře / dole, před / za, vlevo / vpravo. Schopnost rozpoznat rozdíl horizontální polohy je dána zráním a funkční diferenciací pravé mozkové hemisféry. Dále děti určí pořadí prvků, postupně prohlíží objekty, koordinují oční pohyby, zlepšuje se úroveň senzomotorické koordinace.

Na začátku mladšího školního věku dozrává fonologická senzitivita, zdokonaluje se schopnost rozlišovat jednotlivé fonémy. Podstatné je, aby se dítě naučilo rozkládat slova na hlásky a naopak. Vyšší úrovně dosahují žáci i v diferenciaci délky samohlásek nebo měkkých, tvrdých slabik. Obtížnější bývá rozlišit znělé a neznělé hlásky. Žáci určují pořadí hlásek ve slově, vnímají hranice slov a jejich posloupnost ve větě. I zde je velmi důležitá pozornost, kterou je třeba rozvíjet (Vágnerová, 2012, s. 261-266).

Je zřejmé, že obě oblasti percepce jsou nezbytným předpokladem pro čtení a psaní. Jsou vzájemně propojeny a mají vliv na úspěšnost žáka.

Myšlení

„*Myšlení dětí v mladším školním věku je mnohem rozvinutější než na předchozím vývojovém stupni*“, zatím se ale ještě liší od myšlení dětí staršího školního věku a myšlení dospělého (Čáp, Mareš, 2007, s. 230-231). Erikson označil období mladšího školního věku jako období píle a snaživosti. Ctností je podle něj kompetence. Pokud se dětem nedostává ocenění, a to i za snahu, důvěra v rozvíjení jejich schopností a zlepšování dovedností, dostávají se do konfliktu s pocity méněcennosti. Důležité je uvědomit si, že se žáci ve škole teprve učí, a respektovat jejich individuální pokroky. Tento věk je dle Piageta označován za období konkrétních logických operací. Žáci vychází při osvojování poznatků ze zkušenosti, staví na názorných představách, které jim pomáhají uspořádat systém vědomostí. Rozvíjí se „*schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek*“ (Vágnerová, 2012, s. 268), přemýšlet v souvislostech, děti jsou si vědomy „*trvalosti*“ určitých objektů, jejich znaků či vlastností, i když se proměňuje jejich zevnějšek, např. u fotografií místa z různých úhlů pohledu. Posledním znakem je vratnost. To, co se změní, nemusí být definitivní, věci lze uvést do původního stavu. Zmíněné schopnosti se pozitivně odráží ve schopnosti řešení různých úkolů. Období mladšího školního věku je začátkem používáním nových myšlenkových strategií, např. indukce. Děti se zlepšují v klasifikování známých objektů a situací z různých hledisek a rozlišují, které znaky jsou podstatné. Začínají kategorizovat poznatky, vytváří jejich hierarchii, obvykle dokáží říci, které pojmy jsou nadřazené jiným (Vágnerová, 2012, s. 267-270).

Pozornost a paměť

Žáci na 1. stupni základní školy udrží pozornost zpočátku 5-8 min., později se délka zvyšuje na 10-15 min. Ke konci období mladšího školního věku dokáží děti udržet pozornost až 20 min. Důležité je střídání činností, které pozornost znovu aktivují. Během vyučování zařazujeme pohybové chvílky, učení v pohybu apod. Učitel by měl vycházet z poznatku, že se křivka pozornosti v procesu učení mění. Nejlépe si pamatujeme to, co se dozvíme na začátku a konci hodiny. Proto je třeba hodinu rozdělit na kratší úseky. Sloužit nám může třífázový model učení, který obvykle používáme při kritickém myšlení.

Díky zmíněným psychickým procesům a jejich správnému používání dokáže žák porozumět tomu, co čte.

3. 2 Koncipování výuky v RVP ZV

V České republice je vzdělávání zakotveno v Národním programu rozvoje vzdělávání a školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Státní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Každá škola pak rozpracovává svůj školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož uskutečňuje vzdělávání na své škole (RVP ZV, 2017, s. 5).

RVP ZV určuje, jaké úrovně klíčových kompetencí by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout. Obsahuje devět vzdělávacích oblastí a doplňující obory, v nichž jsou formulovány očekávané výstupy⁷ a učivo pro jednotlivá období (na prvním stupni základního vzdělávání: 1. období – první až třetí třída, 2. období – čtvrtá a pátá třída, druhý stupeň již rozdělen není). Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. a 9. ročníku jsou závazné, stanovují „*předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a běžném životě.*“ Na konci 3. třídy určují pouze orientační úroveň (RVP ZV, 2017, s. 14).

Rozlišujeme několik základních kompetencí. V rámci nich by měl žák umět: používat efektivní způsoby učení, spolu s metodami a strategiemi (tj. kompetence k učení), vnímat problémové situace, chápat je, přemýšlet o nich, specifikovat konkrétní postupy pro tato řešení, ověřovat jejich správnost (kompetence k řešení problémů), spolupracovat ve skupině, tvořit společná pravidla, budovat příjemnou atmosféru, ocenit schopnosti druhých i své, pomoci druhým (kompetence sociální a personální), respektovat druhé a jejich přesvědčení, zodpovědně se rozhodovat, oceňovat a chránit kulturní, historické a přírodního bohatství (kompetence občanské), při hodnocení zohledňovat kvalitu, význam své činnosti a svůj vlastní pokrok (kompetence pracovní). Zvláštní kompetencí je kompetence komunikativní, díky níž sdělujeme své myšlenky, názory, potřeby, hodnoty nebo postoje. Rozlišujeme komunikaci verbální, nonverbální a komunikaci činy. „*Všechny tyto druhy komunikace nám umožňují vytvářet interpersonální vztahy*“, díky nimž můžeme realizovat své vlastní nebo společné cíle (Novotná, Jurčíková, 2012 s. 49-50).

⁷ Jednotlivé očekávané výstupy jsou označeny kódem, díky kterému poznáme, do jakého vzdělávacího oboru, pro jaký ročník, k jakému tematickému okruhu je zařazen a jaké je jeho pořadí mezi ostatními očekávanými výstupy.

Jestliže hovoříme o kompetencích žáka, neměli bychom opomenout také kompetence pedagogické. Pro stručnost se o nich zmíním jen v krátkosti. Novotná, Jurčíková (2012, s. 52) charakterizuje pedagogickou kompetenci jako „*komplexní vybavenost tvořit a řídit edukační proces*“. Pedagogická kompetence, jak ji autorky popisují, zahrnuje činnosti, náležité zkušenosti a charakterové vlastnosti, které učitel uplatňuje v interakci s dětmi, rodiči a dalšími osobami.

Nyní se blíže zaměřím na vzdělávací obor Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy, který je zahrnut v oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV. Obsahem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Podrobněji popíšu poslední zmíněnou složku, avšak bez minimální doporučené úrovně s ohledem na zaměření práce.

Očekávané výstupy pro 1. období jsou:

- čtení a přednes literárních textů přiměřených věku z paměti ve vhodném frázování a tempu;
- vyjadřování svých pocitů k přečtenému textu;
- rozlišování vyjadřování v próze a ve verších, odlišování pohádky od ostatních vyprávění;
- tvořivá práce s literárním textem podle pokynů učitele a vlastních schopností.

Ve 2. období jsou očekávané výstupy:

- vyjadřování svých dojmů z četby a jejich zaznamenávání;
- volné reprodukování textu podle svých schopností, tvoření vlastního literárního textu na dané téma;
- rozlišování různých typů uměleckých a neuměleckých textů;
- používání literárních pojmů při jednoduchém rozboru literárních textů (RVP ZV, 2017, s. 21).

Ačkoli RVP ZV umožňuje učitelům samostatně rozhodovat o postupech, metodách a organizačních formách, kterými budou naplňovat cíle, nezahrnuje systematickou návaznost učiva v daném oboru (tj., kdy bychom měli dané téma probírat, co je předpokladem pro jejich zvládnutí,...). Ta bývá často obsažena ve školních vzdělávacích programech, jejichž součástí mohou být osnovy. Záleží tedy

pouze na osobnosti učitele, jak dokáže dovednosti žáků rozvíjet a logicky jim zprostředkovat učivo. Předpokládá se tvůrčí přístup a schopnost propojovat informace z různých oblastí. Jako pozitivní změnu, kterou rámcové programy přinesly, bych ráda zdůraznila, že se více zaměřují na rozvíjení dovedností, které bývaly dříve v některých oborech opomíjeny, pro uplatnění v praktických situacích. Současně umožňují „využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků“ (RVP ZV, 2017, s. 6). Nevýhodu lze spatřovat v upřednostňování a upozaděním některých klíčových kompetencí a očekávaných výstupů podle preferencí učitele. Také může být náročnější hledat efektivní způsoby, jak je naplňovat. Osnovy se zdají být přehlednější a je jasnější či snazší podle nich plánovat výuku. Snadno však můžeme sklouznout k tomu, že se děti budou učit, jen aby si zapamatovaly dané poznatky. I ty jsou zajisté velmi potřebné, cílem pedagogů ale je vést žáky k osvojování postupů, záměrnému používání různých strategií učení nezbytných pro uplatnění v nynějším světě a k celoživotnímu učení.

K naplňování očekávaných výstupů slouží, mimo jiné, Bloomova taxonomie kognitivních cílů nebo program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, díky němuž aplikujeme třífázový model učení.

RVP ZV je východiskem pro dnešní systémové vzdělávání, snaží se respektovat individuální potřeby žáků a tak naplňovat cíl rovných příležitostí při osvojování dovedností a získávání poznatků.

3. 3 Fáze čtení a metody učení

Vyučovací hodina každého předmětu a tedy i literární výchovy, má jedinečnou možnost aplikovat třífázový model učení označovaný jako E-U-R. Jednotlivá písmena zastupují dílčí fáze, jak jdou v procesu učení po sobě.

První fáze je evokace, druhá uvědomění si významu a třetí reflexe. Dílčí fáze se mohou během lekce opakovat podle potřeb daného tématu nebo činností. Cílem je, aby se žák aktivně zapojil a sám směřoval k pochopení učiva. Ve složitějších a rozsáhlejších celcích se fáze opakují i několikrát (Tomková 2007, s. 22). Díky této struktuře žáci systematicky procházejí dané téma, propojují nové informace s dřívějšími poznatky a zkušenostmi, které dávají do souvislostí. Jednoduše lze rozdělit hodinu literární výchovy na aktivity před čtením, při čtení a po čtení.

3. 3. 1 První fáze - Aktivity před čtením

„Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu.“ (Tomková 2007, s. 22). Nejprve tedy dochází k shrnutí myšlenek, které o tématu víme a co by nás o něm zajímalo. Odhalujeme, zda se naše dosavadní zkušenosti, poznatky či domněnky shodují s poznatky druhých nebo jestli se liší. Vyslovujeme své předpoklady, cíle a úkoly učení. Probouzí se touha dozvědět se, jak to tedy je, naučit se něco nového, pracovat na tématu, řešit problém. Formulují se „*nejasnosti a z nich plynoucí otázky*“ (Havel, Najvarová 2011, s. 79).

Příklady metod k první fázi čtení: brainstorming, myšlenková mapa, klíčová slova, Vennův diagram, čtení s předvídaním, pětilístek nebo u mladších dětí lehčí trojlístek

3. 3. 2 Druhá fáze - Aktivity při čtení

Druhá fáze, *uvědomění*, má žáka aktivizovat při práci s novými informacemi, podporovat a udržet jeho zájem řešit problém a podněcovat ke sledování sama sebe při učení. Zde je prostor zkusit si a zažít něco nového. Potvrzujeme nebo vyvracíme své předpoklady. „*Samostatně (pomocí metod aktivního učení)*“ zpracováváme informace a upravujeme dosavadní strukturu našich poznatků (Hausenblas, Košťálová 2006, s. 67). Autoři dále připomínají důležitou úlohu uvědomění, kdy můžeme zažívat úspěch a uspokojení z objevování.

Příklady metod k druhé fázi čtení: dvojitý zápisník, čtení s otázkami, pracovní listy, pětilístek, Vennův diagram, sestavování tajenky

3. 3. 3 Třetí fáze - Aktivity po čtení

V poslední fázi, *reflexi*, dochází k vzájemnému sdílení názorů, interpretaci aktuálního porozumění tématu, „*uvažování nad tím, co nového*“ nám téma přineslo, co jsme se dozvěděli. Reflexe má vést k „*uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly*“ (Tomková 2007, s. 22-23). Přemýšlíme ale také o tom, co jsme si potvrdili a co zůstalo nezodpovězeno. Otázky mohou být motivací k dalšímu učení (Hausenblas, Košťálová 2006, s. 67). Žáci si dělají zpětnou vazbu, jak se jim při práci dařilo, co by chtěli do příště udělat jinak nebo které kroky vnímají jako dobré. Mimo to si shrnují, zda se jim činnost líbila, jestli pro ně byla zajímavá, co nového jim přinesla / nepřinesla. Učiteli daná fáze pomáhá plánovat „*svou výuku tak, aby zachovala co*

nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější“ (Hausenblas, Košťálová 2006, s. 67).

Příklady metod k třetí fázi čtení: myšlenková mapa, pětilístek, Vennův diagram, brainstorming, tvůrčí psaní

Zmíněné metody jsou jen jedny z mnoha. Pomáhají k rozvoji čtenářských dovedností a osvojování strategií učení. Učitelé je vybírají s ohledem k cílům výuky, danému textu, oblibě žáků atd. K rozvoji čtenářských dovedností a strategií mohou sloužit metody kritického myšlení i metody tradiční, ač to na první pohled může být překvapivé. V druhém případě je dobré spojovat metodu s literárními otázkami, které umožňují divergentní myšlení.

3. 4 Dovednosti a strategie ve výuce čtení

Čtenářské dovednosti a strategie jdou spolu ruku v ruce a přispívají k rozvíjení gramotnosti začínajících i pokročilých čtenářů. Bylo by jistě chybné domnívat se, že v počátcích nácviku čtení není třeba používat strategie, které se mohou zdát jako obtížný stupeň práce s textem. Záměrné postupy jsou předpokladem pro nabytí potřebných dovedností. Jde o činnosti, kterými docházíme k porozumění.

Najvarová (2008, s. 67) dříve než začíná hovořit o čtenářských strategiích, připomíná metody práce, které učitel používá v interakci se žáky. Ve chvíli, kdy děti začnou známé postupy záměrně a uvědoměle aplikovat k dosažení cíle (např. čtení s porozuměním, hledání důležitých informací, předvídání), můžeme mluvit o čtenářských strategiích. Po následném zautomatizování „*se stávají čtenářskými dovednostmi*“.

Jak již bylo naznačeno, hlavním cílem používání čtenářských strategií je porozumění čtenému textu. Nahlížet na něj můžeme z různých hledisek s ohledem na to, co z textu chceme získat a podle toho volíme daný postup.

3. 4. 1 Čtenářské dovednosti

Vzhledem k tomu, že čtenářské dovednosti a strategie bývají často zaměňovány, je třeba je blíže rozvést. Pedagogický slovník charakterizuje dovednost jako „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení)*“. Dovednost se můžeme naučit nebo si ji osvojit spontánně (Průcha, Mareš a Walterová 2009, s. 59).

Podle Metelkové Svobodové, Hyplové (2011, s. 27) označujeme pojem čtenářská dovednost též zautomatizovanou činností, jejímž „výsledkem je čtení rychlé, správné, plynulé, účinné a s porozuměním“.

Někdy se zdá být obtížné zvolit správné kroky, které povedou k porozumění čtenému a k efektivní práci s textem, proto jsem se rozhodla zmínit základní čtenářské dovednosti, jak je vymezuje Košťálová (2007). Myslím, že jsou velmi srozumitelné, konkrétní, přehledné a snadno aplikovatelné v praxi. Podle autorky i dle mého názoru může následující přehled pomoci při „plánování výuky“, umožní učitelům sledovat a „vyhodnocovat pokrok žáků“ a poskytovat „dobře cílenou zpětnou vazbu“, díky které mohou obě strany své dovednosti zlepšovat. Dovednosti lze dále rozpracovat a využít „pro formulování cílů učení, v dalších etapách práce pro poskytování zpětné vazby“ (Košťálová, 2007, s. 4).

Základní dovednosti čtenáře (Košťálová, 2007, s. 5)

Žák je čtenářem, jestliže:

- přizpůsobuje čtení svému záměru - hledá a vybírá si text ke čtení s jasným cílem, volí způsob (rychlé, pomalé, pozorné čtení,...)
- najde informace v textu – odliší relevantní informaci od nepodstatné, rozlišuje fakta a názory
- rozpozná, zda odpověď na položenou otázku najde v textu
- shrne text vlastními slovy
- vyjasňuje si, odhaduje význam nejasných slov a myšlenek
- klade si otázky dle cíle, s jakým čte (otázky věcné a literární - odpovědi lze najít přímo v textu nebo je třeba zapojit zkušenost)
- propojuje čtené - předvídá, o čem text bude, domýšlí pokračování, porovnává informace, myšlenky, názory se svými poznatky i s dalšími texty
- vysuzuje - analyzuje příčiny a důsledky (události, motivy jednání), hledá souvislosti, činí závěry a rozhodnutí
- posuzuje autorský záměr, informace, myšlenky a stavbu, hodnotí důvěryhodnost textu
- buduje chápání smyslu textu, zamýšlí se nad různými interpretacemi, formuluje hlavní myšlenku, propojuje se zkušeností
- zaznamenává důležité informace či myšlenky z textu

- nakládá se získanými informacemi podle svého záměru, ověřuje je, přetváří

Dovednost čtení si děti někdy osvojují již před nástupem do 1. třídy základní školy. Už je nezajímají pouze obrázky, chtějí také vědět, co znamenají jednotlivé znaky. Prosí rodiče, aby jim ukazovali slova, která právě čtou a samy si slovo rozkládají na hlásky a přiřazují je k daným písmenkům.

3. 4. 2 Čtenářské strategie

Strategie čtení záměrně používáme obzvláště tehdy, narazíme-li na náročnější text a naše „dosud uplatňované zautomatizované postupy, selhávají“. Recipient „proto hledá způsob“, jak se s obtížnějším textem vypořádat a jak mu porozumět (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 27).

Častým omylem i pro současnou společnost, je domněnka, že učit se není žádná věda. Dítě se učí již od malička, nápodobou nebo systematicky za pomoci rodičů, sourozenců, kamarádů. Učí se dokonce dříve, než se poprvé podívá na svět. Během života od spontánního učení přechází k uvědomělému. V některých situacích si osvojuje nové dovednosti a rozvíjí své schopnosti, někdy bezděčně, jindy záměrně.

Ačkoli se tedy může zdát učení jako samozřejmost, setkáváme se dnes a denně jak s úspěchem, tak s neúspěchem. Ten nás upozorňuje na to, že je třeba volit určité strategie, abychom dospěli k cíli. Obvykle jakmile se setkáme s něčím, co neumíme řešit, hledáme podobné situace, které jsme zažili. Jestliže si osvojíme některé funkční postupy, dokážeme lépe řešit nové problémy. Proto je třeba seznamovat děti se strategiemi učení. Naučí se je používat a mohou z nich v daných situacích vybírat ty, které jim nejlépe pomohou s daným úkolem. Ve chvíli, kdy dosavadní strategie selhávají, hledají strategie nové.

Mezinárodní výzkumy sledují několik čtenářských strategií a porovnávají, do jaké míry je žáci jednotlivých zemí ovládají. Šetření PISA se ve svých testech zaměřuje na žáky 9. tříd a jejich dovednosti: „nalezení informace, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu“. Na žáky mladšího školního věku se zaměřuje výzkum PIRLS, který zjišťuje, jaké dovednosti mají děti ve 4. třídě základní školy. Rozlišuje následujících 7 dovedností: „určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu (interpretace), porovnávání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími

texty (propojování), předvídání, zobecnění (shrnování), charakteristika stylu a struktury textu“. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 27).

Přehledně čtenářské strategie rozděluje Gavora, který *„zohledňuje fáze čtenářského procesu a jednotlivé fáze charakterizuje pomocí metakognitivních procesů“.* (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011, s. 28). Nejprve dítě používá strategie, kdy si text prohlíží, zjišťuje, jak velká jsou písmena, zajímají ho ilustrace, čte si název, představuje si, o čem asi text bude, upřesňuje si cíle, odhaduje čas ke čtení (tamtéž, s. 28-29). Po čtení ověřujeme, jak textu žák rozumí. Ráda bych zdůraznila také význam používání strategií v průběhu samotného čtení, tj. předvídání, jak se text bude dál vyvíjet, kladení otázek, srovnávání s vlastní zkušeností.

Když jsem se zamýšlela nad tím, jaké strategie učit děti na 1. stupni ZŠ a v jakém pořadí, narazila jsem na online portálu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování na článek Ladislavy Whitcroft (2010). Autorka podotýká, že výběr odpovídajících strategií záleží samozřejmě na každém učiteli. *„Jedině on totiž ví, jak na tom jeho žáci jsou a co potřebují.“* Dále zmiňuje osvědčené postupy učitelů, jež uvádí autoři knihy *Mosaic of Thought*. U mladších žáků jsou to strategie: *„sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza“.* Se staršími žáky pak nacvičujeme strategie v tomto pořadí: *„sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza, kladení otázek k textu, vytváření představ“* (Whitcroft, Ladislava, 2010, viděno 30. 5. 2018). Tento přehled mi pomohl lépe se zorientovat v tom, co a kdy jsou schopni žáci zvládnout.

4. POPIS VYBRANÝCH METOD K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ

Kapitola popisuje některé metody kritického myšlení a další zajímavé metody, které lze zařadit do výuky čtení na 1. stupni ZŠ. Metody slouží k aktivní práci žáků, zjišťují porozumění textu nebo jsou úvodní činností ve fázi před čtením. Mnohé z nich podporují tvořivost samy svou podstatou nebo po různých obměnách. Některé jsou vhodné pro samostatnou práci, jiné pro skupinovou. Jsou prostředkem k naplňování cílů vzdělávání.

4. 1 Metody kritického myšlení

Metody kritického myšlení, jak již bylo naznačeno v kapitole 1. 4, podporují samostatné myšlení a aktivizují kognitivní procesy. Při plánování hodiny vycházíme z třífázového modelu učení. Jednotlivé metody a strategie volíme s ohledem k cíli a čtenářským textům nebo text vybíráme vzhledem k strategii, kterou budeme rozvíjet. Různé metody a techniky k rozvoji čtenářské gramotnosti existují v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Některé z nich jsou součástí publikací I. Košek Bartošové (2014), J. Havla, V. Najvarové a kol. (2011), A. Tomkové (2007) nebo H. Grecmanové, E. Urbanovské a P. Novotného (2000). V příloze monografie J. Havla a V. Najvarové (2011) je poskytnuta vzorová úloha pro měření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ v mezinárodním výzkumu PIRLS. Je zde podle mého názoru krásný příklad textu, vhodný pro rozvíjení kritického myšlení, a otázek k němu. Zmíněné metody na něj snadno navážeme.

Zde uvedu pouze některé z metod kritického myšlení, které mám sama ověřené a s nimiž lze pracovat již v prvním období mladšího školního věku.

4. 1. 1 Čtení s otázkami

Metoda spočívá v pokládání otázek žák žákovi po přečtení určeného úseku textu, na kterém se domluví nebo jež zadá učitel / učitelka. Každý samostatně si nejprve čte, poté následuje pokládání otázek 1. žáka druhému žákovi. Při čtení dalšího úseku dává otázky druhý žák prvnímu, mění si role. Jestliže odpověď na otázku neznají, říkají své domněnky. Nejprve se děti učí pokládat otázky, na které v textu najdou odpověď. Poté

tvoří otázky, které sice s textem souvisí, ale odpověď na ně přímo nenajdeme. Usuzujeme tedy z kontextu a využíváme svých poznatků o daném tématu či zkušeností.

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *kladení otázek k textu*

4. 1. 2 Dvojitý zápisník

Žáci si rozdělí stránku papíru na dvě části. Do levé části zapisují, co je v textu zaujalo nebo jakou informaci získali, citují úryvek z textu. Pravá polovina je určena pro zaznamenání poznámek, v nichž vyjadřují, proč si daný úsek vybrali, co je na něm zaujalo. Může to být údiv, souhlas či nesouhlas, připomínka nebo také otázka. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000). Metoda bývá v odborné literatuře často nazývána jako podvojný deník.

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *hledání souvislostí*

4. 1. 3 Poslední slovo patří mně

„Poslední slovo patří mně“ je metoda, která učí děti naslouchat druhým, skýtá příležitost zjišťovat odlišné nebo podobné názory na stejnou věc a respektovat je. Aktivitu lze zařadit po psaní dvojitého zápisníku. Učitel / učitelka nebo děti vyberou jednoho žáka, který přečte svůj úryvek (zatím bez svého komentáře). Ostatní říkají své domněnky, proč si spolužák danou část textu vybral. Následně tento žák řekne, co bylo opravdovým důvodem. Jeho slovo je poslední a nevyjadřuje se k němu ani učitel.

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *hledání souvislostí*

4. 1. 4 Vennův diagram

Vennův diagram na 1. stupni základní školy slouží pro porovnání obvykle dvou objektů. Je tvořen dvěma geometrickými tvary, které mají společný průnik. Do prvního zapisují žáci, co mohou říct pouze o prvním objektu, do druhé, co mohou říct jen o druhém objektu. Průnik tvoří ty vlastnosti a informace, které jsou společnou charakteristikou pro oba objekty.

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *hledání souvislostí*

4. 1. 5 Brainstorming

Metoda brainstorming (bouře nápadů) je na první pohled velmi snadná, často se ale při nerespektování pravidel nevydaří. Začínáme fází, kdy k tématu říkáme vše, co nás napadá. Důležité je, aby téma podněcovalo k tvořivosti. Pokládáme takové otázky, které vedou k divergentnímu myšlení. Každému nápadu dáme šanci. Nápady se zapisují, ale nijak se nekritizují a nehodnotí. Tomu je třeba děti učit již od počátku. Vítány jsou jak nápady logické, tak nápady nesmyslné, vtipné, ale i pobuřující. O nich se v další fázi diskutuje, třídí se na dobré a nehodící se. Následuje bližší seznámení s tématem a prohloubení vědomostí (Grecmanová, 2000).

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *vytváření představ*

4. 1. 6 Pětilístek

K realizaci potřebujeme pět řádků. První je určen pro téma čteného textu, o němž budeme přemýšlet. Do druhého zapisujeme dvě vlastnosti, jaké téma je, tj. přídavná jména. Třetí obsahuje tři odpovědi na otázku, co téma dělá nebo co se s ním děje (slovesa). Ve čtvrtém řádku stojí věta o čtyřech slovech, která charakterizuje téma. Na posledním pátém řádku shrnujeme podstatu tématu (*lze zadat také obměny: slovo, které ho obrazně vystihuje, je to synonymum slova v prvním řádku*). (Havel, Najvarová, 2011, s. 83).

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza*

4. 1. 7 Trojlístek

Trojlístek je zjednodušenou verzí pětilístku. Má pouze tři řádky. Používáme ho s mladšími žáky, nebo pokud se děti s metodou setkávají poprvé. Metodu můžeme zařadit jak před čtením, tak po přečtení textu. Zpočátku je třeba vybírat taková témata, která lze snadno charakterizovat více slovy.

Strategie, kterou metoda rozvíjí: *viz pětilístek*

4. 2 Další zajímavé metody

Pro rozvíjení čtenářských dovedností slouží nejen metody kritického myšlení, ale i další metody, které jsou součástí různých sborníků didaktických her nebo diplomových prací zaměřujících se na práci v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. Zvolila jsem některé známé metody, s nimiž učitelé pracují a se kterými lze v některých případech pracovat i v jiných předmětech. Dále popisuji také metody, jež jsem obměnila pro práci s v hodinách čtení nebo si sama vymyslela. Je ale možné, že i tyto metody učitelé již používají díky vlastním nápadům nebo na základě hledání v různých knížkách, na internetu nebo předáváním mezi pedagogy.

4. 2. 1 Skládání příběhu

Metoda 1: Obrázková osnova

Děti mají k dispozici obrázky a poslouchají příběh. Během vyprávění nebo po něm přesouvají obrázky podle toho, jak se příběh odehrál. Následně příběh sami převypráví. Práci s obrázkovou osnovou lze různě obměňovat. Starší žáci mohou tvořit vlastní osnovu nejprve s pomocí učitele, poté ve skupinkách a následně samostatně.

Metoda 2: Řazení textu

Žáci dostanou rozstříhaný text v podobě několika vět nebo krátkých odstavců. Náročnost volíme podle věku a schopností. U mladších dětí je vhodné vybrat 5-6 vět nebo 2-3 odstavce. Můžeme metodu zvolit jak pro samostatnou, tak pro skupinovou práci. Ve skupinkách probíhá diskuse, u které žáci navzájem sledují, jaké postupy druzí používají.

Metoda 3: Puzzle text

Text rozstříháme na několik dílků, které následně žáci skládají dohromady. Můžeme je označit barvami pro skupinky a děti je hledají po třídě. Během skládání probíhá první seznámení s textem, který je ale třeba, aby si děti po složení přečetly v celku. Metoda má sloužit jako motivace, proto obsahem textu může být otázka či úkol k tématu, motivační básnička, začátek textu, k němuž budeme domýšlet pokračování apod. Skládanka by měla být jednoduchá, hlavním cílem je čtení s porozuměním.

4. 2. 2 Hledání správné odpovědi

Metoda 1: Ano / ne

Úkolem žáků je odpovídat na otázky k textu, které mají buď odpověď ano, nebo odpověď ne. Děti rozhodují o pravdivosti tvrzení vztahující se k textu, vyjadřují souhlas či nesouhlas. Mohou např. ukazovat barevné lístečky, nebo podobně jako u aktivity „Písmenko nás probudí“ zvednout hlavu z lavice při správném tvrzení, dále vyskočit ze dřepu při typu odpovědi, na kterém se domluvíme apod. Nevýhodou metody je, že děti mohou jen tipovat, což obvykle nepoznáme.

Metoda 2: Možnosti A, B, C

Tato metoda je velmi jednoduchá a je obměnou metody Ano / ne. Nyní můžeme lépe zjistit, kdo opravdu zná správnou odpověď. Žáci vybírají ze slovních odpovědí, tj. jedno slovo, věta, ..., nebo z obrázků, které na otázku odpovídají.

Metoda 3: Pracovní list

V pracovním listu můžeme využít spoustu typů úloh (např. spojování slov; doplňování slov, která jsme rozmístěná po třídě předtím četli a příp. si vysvětlovali jejich významy, do textu; výběr obrázku označující objekt z textu jako suchozemská či mořská želva – zde se děti učí obhajovat svůj názor; výběr z možností jednoslovných odpovědí; tajenka atd.). Pro učitele je list snadný na opravování a má přehled, jak se dařilo každému žákovi.

Metoda 4: Dvojice slov

Vybereme několik slov z textu, které jsou podstatné pro děj. K těmto slovům přiřadíme slova podobná svým charakterem, slova opačná nebo rýmující se, jež se v textu nevyskytují (např. krokodýl – hroch, kamaráde – neřáde, kos – nos). Napíšeme je na lístečky a rozmístíme dvojice na různá místa po třídě. Děti samostatně chodí a píší na tabulky, která slova se v textu vyskytovala. Následně kontrolujeme.

Obměna: Žáci sami zvolí slova z textu a vymýšlí k nim slova do dvojice, poté si je pokládají mezi sebou v lavicích.

Metoda 5: Přiřazování textu k obrázku

Děti čtou např. tři krátké úryvky z knížky, které na sebe navazují. Následně přiřadí k obrázku jeden z textů, kde se přesně odehrává vyobrazená situace. Aktivitu lze realizovat i naopak, k jednomu textu vybíráme ze tří obrázků. Starší žáci mohou obrázky kreslit sami nebo k obrázkům tvořit texty a následně si dávat úkoly navzájem ve skupinkách.

Metoda 6: Atomy a molekuly

Aktivita atomy a molekuly je inspirována stejnojmennou pohybovou hrou, kdy děti tvoří skupinky podle zadaného počtu. Ve čtení lze hru obměnit tak, že žáci tvoří skupinky o takovém počtu, aby počet odpovídal na otázku (např. „*Kolik bylo v příběhu čertů?*“). Pokud v nějaké skupince schází určitý počet žáků, kteří by doplnili správný počet, jdou si děti k pí učitelce pro lístečky. Každý lísteček ve skupince představuje žáka navíc. Záleží na volbě otázek. Metoda může rozvíjet i strategii usuzování, kdy v textu je odpověď pouze naznačena.

4. 2. 3 Tvoření nového k textu

Metoda 1: Vymýšlení názvu

Žáci čtou text pohádky, příběhu, básně apod. Následně ve skupinkách nebo samostatně tvoří název, který by se k němu hodil. Snažíme se vést děti k tomu, aby jejich název byl nejen výstižný, ale také dokázal připoutat čtenářovu pozornost, byl tvořivý, nápaditý. Můžeme na jiném textu ukázat, jakým způsobem lze název vybírat, upozorňujeme na důležité myšlenky a výběr zdůvodňujeme. Děti se mohou spontánně přidávat nebo je pobídneme. Nakonec tvoří název k jinému textu. Píší více nápadů a následně zvolí, který se jim nejvíce líbí a příp. odůvodní. Lze vytvořit řetězec nápadů žáků celé třídy a několik dětí nechat odůvodnit svůj výběr.

Metoda 2: Psí kalendář

Aktivita mě napadla při plánování literární výchovy pro 3. ročník k textu z knížky „*Já Baryk*“ od Františka Nepila. Úkolem dětí je samostatně či ve skupinkách tvořit nové názvy měsíců (každý vymyslí např. ke třem měsícům jeden), inspirují se přitom přečteným příběhem. Název kalendáře můžeme obměňovat, s ním se pak budou měnit i názvy pro jednotlivé měsíce.

Metoda 3: Malování

Malování je oblíbenou činností u mladších školáků. Není však jen aktivitou, kdy se žáci odreagují. Při práci s textem přemýšlí, co v textu bylo důležité nebo co je zaujalo a svým osobitým způsobem to zobrazují. Odráží se zde, jak textu porozuměli, jejich představivost, zkušenosti a dosavadní znalosti o tématu. Děti mohou malovat během příběhu nebo po jeho přečtení. Řídí se buď přesným zadáním učitelky, nebo vlastním vztahem k textu. Obrázky také ukazují, co nového se děti naučily, objevily.

Metoda 4: Dramatizace

Dramatizace je běžně používaná činnost v hodinách literární výchovy. I zde sledujeme, jak žáci textu porozuměli, jak ho chápou a jak jej dokáží interpretovat. Odráží se zde jejich zkušenost s hraním rolí. Slouží k odbourání ostychu, odreagování nebo uvolnění. Podstatou je výběr takové situace, která je v textu klíčová nebo nějakým způsobem zajímavá. Aktivita vyžaduje předchozí rozbor textu, tj. odpovědi na otázky, charakteristiku postav, a následně dialogizaci. Pomůže také vytvoření osnovy. Nejprve nacvičujeme jednotlivé kroky společně. Starší žáci se již zkusí domlouvat samostatně ve skupinách. Učitel může během dramatizace děti navést, když je potřeba. Lze zvolit ale také improvizaci.

Metoda 5: Sestavování tajenky

Tajenka je pro děti atraktivní činností. Sestavit ji je ale trochu obtížnější. Učitel / učitelka napíše na tabuli klíčové slovo, které má v tajence vyjít (písmenka dá pod sebe). Dále ukáže, jakým způsobem vybírá další slova z textu. Ta obsahující vždy písmeno v daném řádku. Mělo by jít o podstatné jméno. Slovo se zapíše do řádku a následně se tvoří otázka, která souvisí s textem a na níž slovo odpovídá. Důležité je provést kontrolu, zda slovo v tajence je ve správném tvaru jako odpověď na otázku. Z toho plyne, že je vhodné metodu zařazovat do výuky až od třetí třídy po osvojení potřebných dovedností. Předpokladem je vyhledávání slov, pochopení jejich souvislosti v textu a správné položení otázky. Žáci při nácvičku a upevňování pracují ve skupinách. Během činnosti potřebují pomocnou ruku učitele.

Metoda 6: Popletené čtení

Aktivitu realizujeme při čtení známého textu popř. nejméně po jednom přečtení a aktivitám k porozumění. Učitel čte a v textu dělá chyby, zaměňuje slova, přidává nesmyslná slova apod. Žáci text sledují a kontrolují správnost. Motivací pro děti může být označení chyby jako *vetřelce*, kterého hledají. Na chybu upozorňují např. zvednutím ruky. Je třeba čekat, až každý svým tempem dočte text a tím dát všem šanci. Následně se ptáme, co za chybu děti slyšely a jak to mělo být správně. Jeden říká, ostatní vyjadřují souhlas / nesouhlas. Poté mohou samy děti zkoušet číst stejným způsobem.

Obměna: Chyby jsou zakomponované v textu, děti je samostatně vyhledávají a podtrhávají. Slova opisují do sešitu pod sebe. Za pomlčku u každého slova píší slovo, kterým ho nahradí, aby text dával smysl. Jinou možností je rozmístit po třídě věty na lístečkách označených čísly. Do sloupečku se zapíše číslo lístečku a chybné slovo.

4. 2. 4 Luštění skrytého sdělení

Metoda 1: Přesmyčky

Jedná se o zpřeházení písmen slova. Děti písmena seřazují tak, aby vytvořily nějaké slovo. Slovo je vybráno z textu. Můžeme zařadit několik slov, která v textu nebyla a děti je pak zaškrtnou. Jinou možností je slovo použít jako jádro pro brainstorming apod. Žáci mohou také sami tvořit přesmyčky ke klíčovým slovům v textu. Slova mohou sloužit také jako indicie.

Metoda 2: Indicie

Indicie nepřímou naznačuje na nějaký objekt. Pomocí několika indicií docházíme ke slovu, které všechny indicie spojuje. Obtížnější variantou je použít taková slova, která spojují více objektů, ale zařadit některá, jež jsou charakteristická jen pro jeden z nich. Až ve chvíli, kdy najdeme spojitost mezi všemi slovy, dojdeme k tomu správnému slovu (např. slova kost, maso, řetěz, bouda, čumák a věrnost vedou ke slovu pes; pokud ale spojíme jen kost a maso dojdeme ke slovu ryba, řetěz je charakteristický i pro čerta, ale ostatní slova už ne. Možnosti odpovědi napíšeme na tabuli nebo připravíme obrázky, které rozmístíme po třídě a k nimž se následně budou děti stavět podle svého názoru. Poté každé slovo zdůvodní, proč k dané odpovědi patří a k jiné odpovědi ne.

Metoda 3: Co to slyším

Takto jsem nazvala metodu, kdy děti poslouchají zvuky předmětů, které nějakým způsobem souvisí s textem. Aktivita slouží k úvodní evokaci pro následující čtení a používání strategie vytváření představ.

5. METODOLOGIE PRÁCE

K realizaci tvořivých metod ve výuce čtení u mladších žáků 1. stupně ZŠ mě přivedly úžasné hodiny didaktik prvopočátečního čtení, psaní a literatury. Dalším impulsem byl specifický výzkum, na kterém jsem měla možnost během studia na PdF UHK spolupracovat. Ten se zabýval porozuměním textu v období elementární gramotnosti z hlediska metod nácviku čtení. Zamýšlela jsem se nad tím, jakým nejlepším způsobem rozvíjet čtenářské dovednosti. Jasnou odpovědí pro mě bylo používat v hodinách nejrůznější metody, které žákům pomohou pochopit, co se v knížce nebo jiném textu odehrává. Chtěla jsem vyzkoušet různé zajímavé činnosti, které by podporovaly porozumění čtenému, a byly pro děti motivující. Současně také pracovat s metodami, které zařazujeme do fáze evokace k vzbuzení zájmu. Na základě práce v hodinách bych pak mohla popsat zkušenosti s metodami a doplnit je o postřehy nebo doporučení.

5. 1 Cíle, otázky a předpoklady

Hlavním cílem praktické části je ověření vybraných metod zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně základní školy na vybrané škole s realizací v hodinách literární výchovy ve 2. a 3. ročníku. Každá metoda bude obsahovat cíl, průběh a doporučení na základě reflexí. Ty mohou nejen ukázat další způsoby práce s metodou, ale také odhalit různá úskalí a obtíže, které se mohou při práci s metodou objevit. Jednotlivé aktivity budou realizovány s ohledem na konkrétní text. Použity budou metody tradičního charakteru i metody kritického myšlení, tj. Vennův diagram, brainstorming, trojlístek a pětílístek, dvojitý zápisník, Poslední slovo patří mně a čtení s otázkami. U obou typů metod můžeme hovořit jako o metodách tvořivých, v případě, že žáci budou jejich prostřednictvím samostatně a tvořivě pracovat.

Před samotným zpracováním aktivit přede mnou stál problém týkající se využití tvořivých metod ve výuce čtení u mladších žáků. Cílem bylo získat odpovědi na některé otázky. Stanovila jsem tedy průzkumné cíle a předpoklady, na základě nichž jsem se snažila vytvořit validní a reliabilní dotazník viz kapitola 5. 2.

Otázky

- Jak často zařazují učitelé 2. - 3. ročníku ZŠ do výuky čtení tvořivé metody?
- Jaké tvořivé metody nejvíce učitelů 2. - 3. ročníku ZŠ zařazuje do výuky čtení?
- Které metody mají žáci 2. - 3. ročníku ZŠ nejraději?

Průzkumné cíle

- Zjistit, jak často zařazují učitelé 2. - 3. ročníku ZŠ do výuky čtení tvořivé metody.
- Zjistit, které tvořivé metody nejvíce učitelů 2. - 3. ročníku ZŠ zařazuje ve výuce čtení.
- Zjistit, které metody jsou nejvíce oblíbené u žáků 2. – 3. ročníku ZŠ.

Předpoklady u zkoumaného vzorku respondentů

- Učitelé 2. - 3. ročníku ZŠ do výuky čtení zařazují tvořivé metody alespoň 1 x za 14 dní.
- Z tvořivých metod zařazuje nejvíce učitelů 2. - 3. ročníku dramatizaci, brainstorming a myšlenkovou mapu.
- Nejvíce oblíbené jsou u žáků ty tvořivé metody, které se jim zároveň nejvíce daří.

5. 2 Použité metody

Jestliže jsem chtěla ověřovat metody pro rozvoj čtenářských dovedností, musela jsem si zodpovědět některé otázky. Nejdůležitější otázkou bylo, jaké metody budou pro žáky přiměřené. To jsem mohla zjistit od učitelů z praxe.

Zajímalo mě, které ze zvolených metod učitelé znají, a které z nich používají v hodinách literární výchovy. Sestavila jsem krátký dotazník, který by mi na dané otázky dal odpovědi, a kde bych se zároveň dozvěděla, zda jsou tvořivé metody vůbec mezi pedagogy považovány za důležité a jaký na ně mají pohled. Samozřejmě nejvhodnější možností by byl rozhovor s každým učitelem a návštěva hodin čtení, což by bylo časově dosti náročné. Metoda dotazníku umožňovala širší záběr pedagogů i dobré zpracování dat.

Dotazník byl vytvořen jako předvýzkum k diplomové práci. Nejprve jsem ho rozdala mezi učitelky na ZŠ SNP v Hradci Králové, které v předchozím školním roce učily 2. nebo 3. třídu. Po následné úpravě některých otázek byl elektronicky rozeslán do

náhodně zvolených škol. Odpovědi učitelů jsou součástí vyhodnocení dotazníku v kapitole šest. Původní verze dotazníku viz Příloha 1.

5. 2. 1 Tvorba dotazníku

Ze zkušeností jsem věděla, že dotazník musí být stručný a jasný, aby ho učitelé během chvilky vyplnili a nezabral jim moc času. Snažila jsem se vytvořit validní a reliabilní dotazník, který zodpoví otázky k využívání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti a zaměří se na různé další aspekty (motivaci, aktivitu, soustředěnost, myšlení a tvořivost). Cílem dotazníku je zjistit, které metody používají učitelé na 1. stupni ZŠ v hodinách literární výchovy u žáků 2. a 3. ročníku.

Nejprve jsem respondenty seznámila s cílem dotazníku a ujistila je, že jejich odpovědi budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Během rozdávaní dotazníků učitelkám jsem si uvědomila, že bude potřeba změnit skupinu respondentů a formulaci některých otázek. V některých případech totiž paní učitelky nemají žáky od první do páté třídy, ale jen do třetí. Záměrem bylo, aby se průzkumu zúčastnili učitelky a učitelé, kteří předchozí rok učili ve druhé nebo třetí třídě. Aby vycházeli z aktuální zkušenosti se svými žáky a následně v posledních otázkách ohodnotili, jaký vliv čtenářské metody mají.

Poté bylo třeba některé otázky poupravit. Změna formulace se týkala především převedení do minulého času (otázka 4 - 6 z původního dotazníku). Ve 4. otázce byla ubrána jedna ze tříd vzhledem ke změně výzkumného vzorku. Mezi čtvrtou a pátou otázkou byla vložena další otázka, s cílem zjistit, jaké metody respondenti znají, aby bylo zřejmé, zda metodu nezařazovali do výuky právě z tohoto důvodu nebo z důvodu jiného. Pátá a šestá otázka v upraveném dotazníku neobsahují možnost metody I. N. S. E. R. T., kterou jsem po uvážení vyřadila z důvodu její náročnosti pro žáky druhé a třetí třídy. Dále jsem po konzultaci s pí učitelkami již nezařadila otázku osm, která pro ně byla náročná na rozhodování. Otázku 9. jsem pro potřeby elektronické verze rozdělila na dvě otázky a upravila formulaci. Úprava se vztahovala i k jednotlivým možnostem dané otázky s tím, že se ale jejich význam nezměnil. Menší změny jsem provedla i ve slovosledu 8 otázky (v původním dotazníku pod číslem 7).

Hlavní část dotazníku tvoří jedenáct otázek (viz příloha). Typy otázek mají formu uzavřenou výběrovou (1., 2., 4., 7. a 9. otázka) a výčtovou (5., 6. a 10. otázka), otevřenou (3. a 8. otázka) či dichotomickou (11. otázka).

S ohledem na to, že byl dotazník sestaven na začátku školního roku, jsem musela použít takovou formulaci otázek a oslovit takovou skupinu učitelů, aby odpovědi byly skutečně platné (tzn., jaké metody žáci zvládali ve 2. a 3. ročníku). Otázky číslo 1. - 3. byly zvoleny pro získání základních informací o učitelích, tj. délka pedagogické praxe apod. Čtvrtá otázka se zaměřuje na to, v jakém ročníku učitel učil v předchozím roce a slouží k rozdělení a následnému porovnávání odpovědí respondentů na další otázky. Cílem 5., 6. a 8. otázky je zjistit, jaké metody učitelé znají, a které z nich používali v hodinách literární výchovy s žáky své třídy. Sedmá otázka se ptá, jak často učitelé zařazovaly metody, které označili v šesté otázce. Otázka číslo 9. má za úkol zjistit, kolik procent učitelů považuje tvořivé metody za pozitivně ovlivňující porozumění čtenému textu. Následující 10. otázka je zaměřena na to, jak žáci reagují při práci s tvořivými metodami. Jedenáctá otázka zjišťuje názor učitelů, jestli využívání zmiňovaných metod podněcuje žáky k jejich vlastní kreativitě.

Odpovědi respondentů jsem zpracovala do tabulek a grafů podle jednotlivých tříd s následným popisem. Výsledky nalezneme v kapitole šest. Dotazník rozsáhlejšího průzkumu uskutečněného elektronickou formou viz Příloha 2.

5. 3. Charakteristika zkoumaného souboru

Sledovaný soubor rozdělují v následujících podkapitolách podle respondentů, kteří byli součástí průzkumu. Kapitola soubor předvýzkumu se zaměřuje na počáteční zjišťování odpovědí z dotazníků od menšího vzorku učitelů k tématu tvořivých metod čtení. Druhá kapitola seznamuje s další fází průzkumu, kdy některé otázky dotazníku byly poupravené. Nyní se pracovalo již s větším počtem respondentů. Poslední, třetí kapitola, přibližuje soubor žáků, s nimiž byly realizované čtenářské metody.

5. 3. 1 Soubor předvýzkumu

Před samotnou realizací metod čtení s mladšími žáky bylo mým cílem zjistit pomocí dotazníku, jaké metody používají učitelé v hodinách čtení.

Dotazník jsem vytvořila za účelem zpracování diplomové práce. Rozdala jsem ho na ZŠ SNP v Hradci Králové, kde jsem absolvovala své praxe a věděla, že zde působí skvělé učitelky. Aby odpovědi byly opravdu co nejvíce aktuální, účastnily se předvýzkumu učitelky, které v předchozím školním roce učily ve 2. nebo 3. ročníku. Oslovila jsem 8 paní učitelek, z nichž 1 se hned omluvila, že kvůli mnoha povinnostem

se do průzkumu nezapojí. Ze zbývajících 7 dotazníků se vrátilo 6. Tyto odpovědi měly sloužit k případné úpravě formulace otázek a následnému rozeslání do dalších škol.

5. 3. 2 Dotazníkové šetření

Na základě předvýzkumu bylo potřeba upravit formulaci některých otázek. Posléze jsem dotazník elektronicky rozeslala do náhodně vybraných škol v různých krajích ČR. O spolupráci s rozšířením dotazníku mezi učitele jsem požádala dohromady 157 ředitelů a ředitelek základních škol. Návratnost byla 98 dotazníků.

Závěry z odpovědí respondentů jsou přehledně zpracované formou grafů v kapitole šest.

5. 3. 3 Práce s žáky

Ověřování metod probíhalo se skupinou žáků, kteří zároveň poskytují zpětnou vazbu. Zvolila jsem menší školu v Sedlčanech, 2. ZŠ Propojení, kde jsem absolvovala některé pedagogické praxe a také realizovala specifický výzkum čtení v jedné ze tříd. Třída nevycházela ve výsledcích čtenářských dovedností moc dobře, a proto jsem chtěla vyzkoušet, jak reagují v samotných hodinách literární výchovy, kde jim mohou k porozumění textu napomocť různé metody čtení a využívání čtenářských strategií.

Nyní krátce nastíním propojení ŠVP základní školy Propojení a jeho realizace s problematikou čtenářské gramotnosti. K zaměření školy patří zajištění jednotnosti a sepnutosti „*výchovných strategií a postupů mezi učiteli na 1. a 2. stupni. Předpokladem propojení je kvalitní týmová spolupráce mezi učiteli. Jedním z jejích prvků jsou formy vzdělávání pro všechny pracovníky školy, ať se jedná o dlouhodobé vzdělání (Čtením a psaním ke kritickému myšlení – RWCT), nebo krátkodobé semináře a kurzy*“. Učitelé si také vzájemně předávají zkušenosti např. formou hospitací. (2. ZŠ Propojení Sedlčany, ŠVP, 2017, s. 16). Učitelé jsou zde nakloněni novým způsobům práce s dětmi. Podle mých zkušeností jsou všichni otevření ke spolupráci a dělají maximum pro kvalitní vzdělání a všestranný rozvoj osobnosti žáků. „*Vyučující zařazují do svých hodin prvky kritického myšlení (např. brainstorming, myšlenkové mapy, Vennovy diagramy, klíčová slova, čtení s předvídaním, pětilístek, diamant, skládkové učení, srovnávací tabulky), vždy s ohledem na vhodnost a četnost použití.*“ (tamtéž, s. 17). Byly mi také doporučeny různé zajímavé materiály, jež jsou určeny pro rozvoj čtenářské gramotnosti např.:

Čteme s porozuměním každý den 2. třída (Šafránková, 2013), Učíme se číst s porozuměním (Šup, 2001) atd.

Realizace metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti probíhala od začátku listopadu do začátku prosince školního roku 2017/18. Výzkumný soubor tvořilo až 27 respondentů druhého ročníku a nejvýše 18 respondentů ve 3. ročníku. S žáky obou tříd jsem uskutečnila po třech 90 minutových lekcích, kde jsem zapojovala nejrůznější metody a sledovala, jakým způsobem na ně reagují. Nešlo tedy o ukázkové hodiny literární výchovy. Mým cílem bylo vyzkoušet jednotlivé metody, které následně popíši a k nimž budu moci přidat reflexe a případná doporučení.

Část metod byla vybrána na základě odpovědí v dotaznících. Šlo o metody, kritického myšlení, které u učitelů nejsou moc v povědomí (viz kapitola 6). Zařadila jsem ale i další zajímavé činnosti díky zkušenostem z praxe i podle svých nápadů. K tomu mě přivedly i zajímavé náměty učitelů, kteří odpovídali v dotaznících. Mezi nimi byly různé hry se slovy apod.

Se spoustou metod žáci pracovali poprvé, díky čemuž jsem nasbírala mnoho cenných postřehů, které jsou součástí zpracování metod. Ke čtení jsem vybírala texty z dětských knížek, především příběhovou prózu pro děti, která bývá z hlediska porozumění v odborné literatuře hodnocena na prvních příčkách mezi ostatními žánry. (Metelková Svobodová, Hyplová, 2011).

Na závěr každé hodiny čtení jsem s žáky udělala celkovou reflexi. Ta probíhala pokaždé trochu jinak: dávání lístečků do obálek s metodami, pracovní list atd. Vždy jsem se ale ptala na stejné otázky: 1. „*Která z metod se ti nejvíce líbila?*“, 2. „*Jaká metoda se ti nejvíce dařila?*“ Cílem bylo zjistit, jak budou děti jednotlivé metody hodnotit, zda dokáží rozlišit dané aspekty, a z druhé strany tak působit i na učitele. Doufala jsem, že se v popředí objeví i metody kritického myšlení, což se v některých případech opravdu ukázalo (viz kapitola 8).

Po měsíci od realizace první hodiny čtení mi žáci poskytli závěrečné hodnocení všech metod pomocí pětibodové škály zvlášť pro metody kritického myšlení a samostatně pro další metody.

Paní učitelky obou tříd byly velmi vstřícné a ochotně mi svou třídu pro dané hodiny zapůjčily. Nové metody se jim moc líbily. Zároveň mi dávaly zpětnou vazbu, jak by šlo metodu použít jinak nebo co do hodin zařazují ony.

6. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

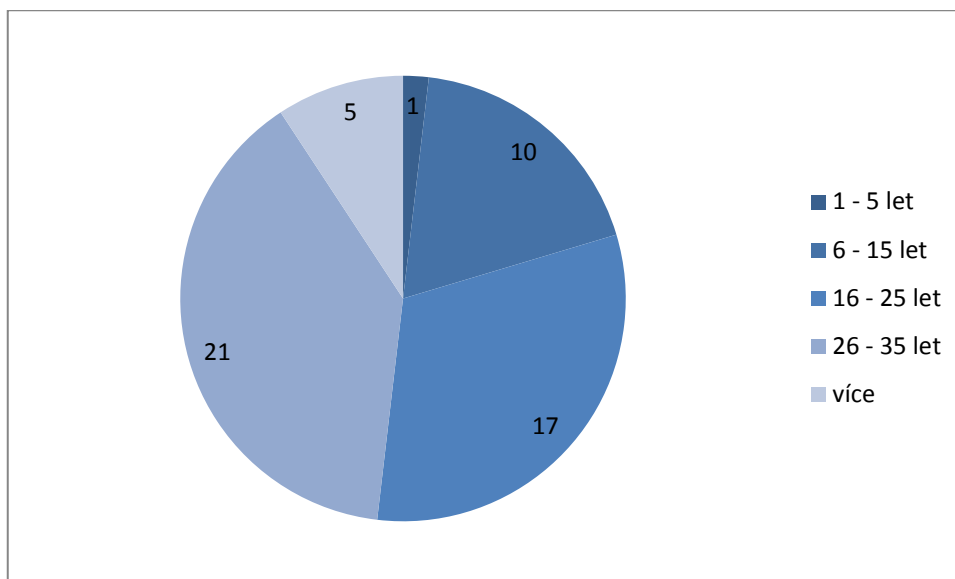
Před samotným ověřením čtenářských metod jsem chtěla zjistit, jaké metody učitelé používají v hodinách čtení s žáky 2. a 3. třídy ZŠ. Za tímto účelem jsem vytvořila dotazník zaměřený na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí tvořivých metod čtení. O spolupráci jsem požádala učitelky a učitele, kteří ve zmíněných třídách učili v předchozím školním roce. Nejprve to bylo formou předvýzkumu, kde jsem oslovila 8 učitelek ze ZŠ SNP v Hradci Králové, z nichž se zapojilo 7. Dotazníky jsem rozdávala osobně. Návratnost činila 85,7 %, tj. 6 respondentů. Realizace předvýzkumu proběhla na začátku října školního roku 2017/18.

Následné dotazníkové šetření s upravenými otázkami, jak zmiňuji v kapitole 5, probíhalo elektronickou formou. Průzkumu se nyní účastnilo 97 respondentů z různých škol. Celkem bylo osloveno 157 základních škol. Zde nemůžeme zjistit návratnost vzhledem k tomu, že dotazníky se k učitelům dostávaly přes ředitele škol, které jsem požádala o rozšíření. Zmíněným učitelkám a učitelům moc děkuji za čas, který věnovali odpovědím na otázky, a vedení škol za pomoc s rozesláním. Sběr dat probíhal od října do poloviny března školního roku 2017/18. Volbu metod do hodin čtení s žáky jsem tedy dělala na základě průběžných výsledků. Hodnoty se u jednotlivých metod se během doby šetření příliš neměnily. Metody, které zpočátku vycházely jako nejméně známé a používané takto vycházely i na konci. Důvodem delšího časového intervalu byla pro mě překvapivá velmi nízká návratnost odpovědí, na základě čehož jsem dotazníky musela rozeslat ještě do dalších škol.

Kapitola obsahuje zpracování dat dotazníkového šetření v grafech s jejich následným popisem. Jedná se o odpovědi respondentů, jež odpovídali elektronicky. Otázky a následné zpracování odpovědí v grafech jsem tvořila sama.

Nejprve jsem zjišťovala, zda dotazník vyplňuje učitel nebo učitelka. Na otázky odpovídalo celkem 95 učitelek a 2 učitelé.

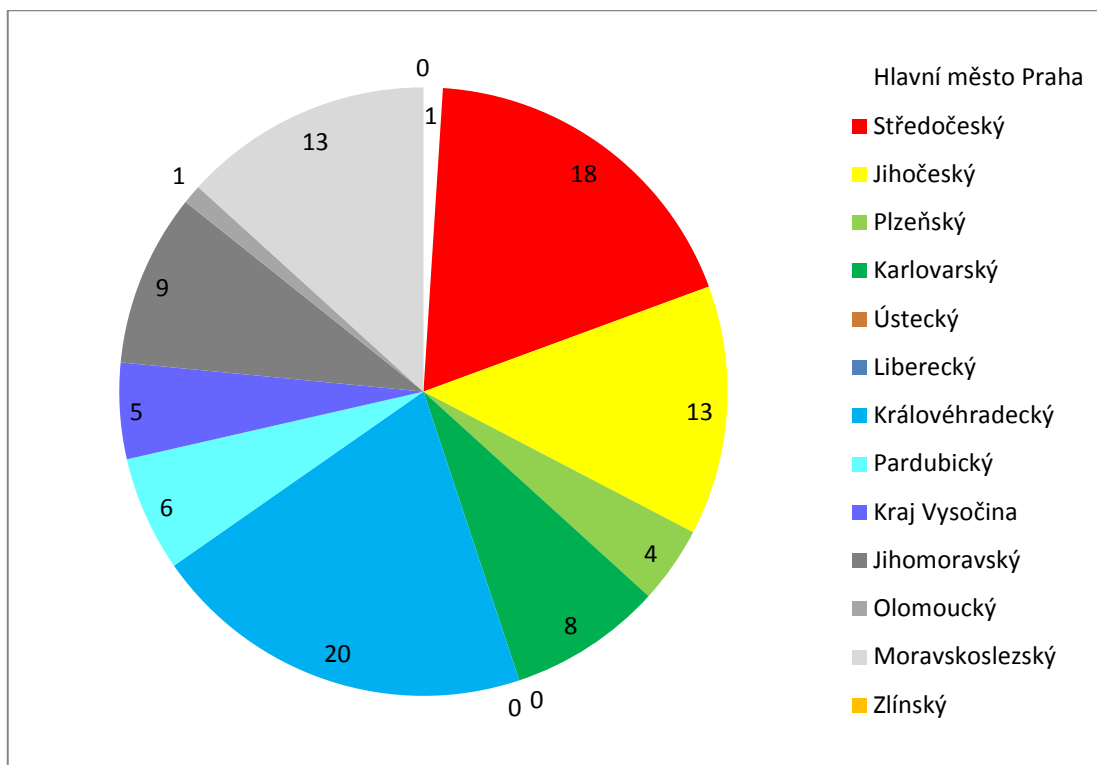
Další otázka se ptala na délku pedagogické praxe na 1. stupni ZŠ. Zajímalo mě, která věková skupina bude odpovídat nejvíce a také jsem to považovala za důležité vzhledem ke zkušenostem učitelů.



Graf 1 – Délka pedagogické praxe na 1. stupni ZŠ

Nejvíce respondentů uvedlo délku praxe 16-25 a 26-35 let. To mě potěšilo především z důvodu, že učitelé mají již větší zkušenosti. Z grafu bychom mohli usuzovat, že mladší učitelé nemají příliš zájem účastnit se průzkumných šetření. Důvodem může být ale také náhodné rozeslání dotazníků nebo i větší počet učitelů, kteří měli předchozí školní rok třídnictví v druhém nebo třetím ročníku, na něž se otázky zaměřovaly.

V průzkumu odpovídali učitelé z různých krajů České republiky. Následující graf ukazuje zastoupení jednotlivých krajů, kde respondenti vyplňovali dotazník.

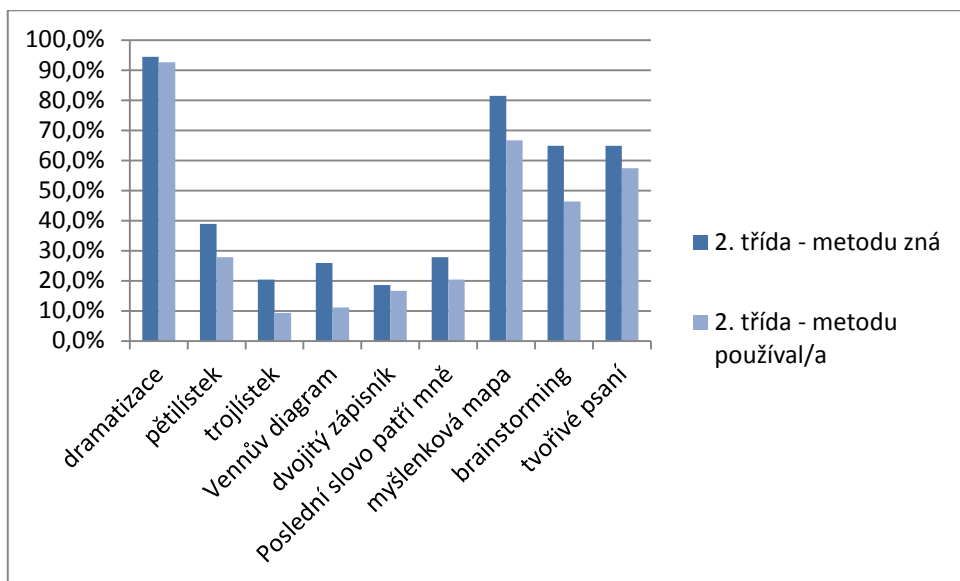


Graf 2 – V jakém kraji ČR učitelé působí

Nejvíce respondentů, kteří dotazník vyplnili, bylo z kraje Královéhradeckého (tj. 20 učitelů) a Středočeského (tj. 18 učitelů). V Moravskoslezském a Jihočeském kraji odpovídalo po 13 respondentech. Z ostatních krajů se do dotazníkového šetření zapojilo méně než 10 učitelů.

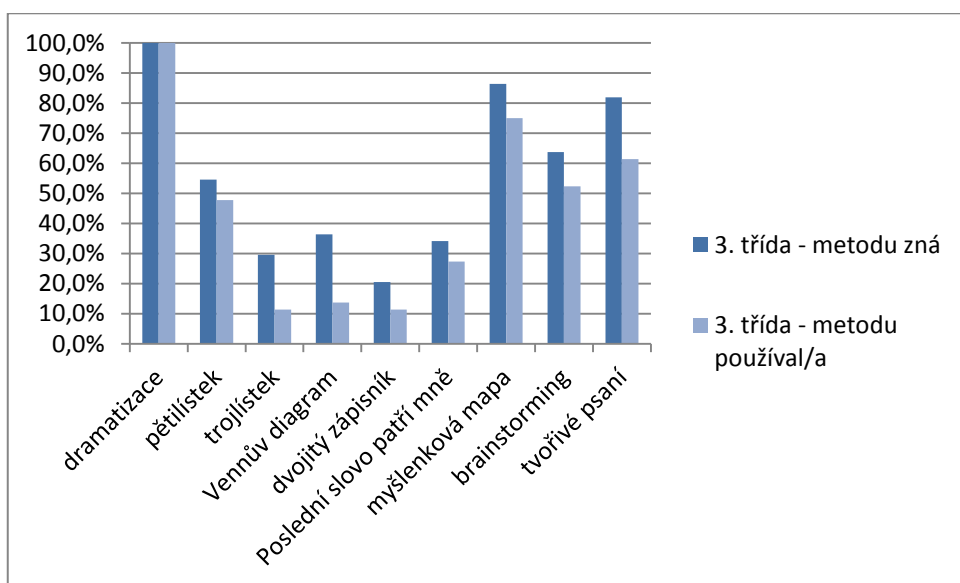
Otázky byly směřovány k učitelům, jež v předchozím školním roce měli třídnictví v jednom z následujících ročníků: 2. ročník – celkem 53 učitelů, 3. ročník celkem 44 učitelů.

Další otázky byly zaměřeny na tvořivé čtenářské metody. Nejprve jsem se ptala na znalost některých metod kritického myšlení a dalších metod, např. dramatizace. V návaznosti na to mě zajímalo, které z metod učitelé v hodinách používají. Z grafu 3 můžeme vidět procento znalosti a zařazování jednotlivých metod u respondentů z druhých tříd, v grafu 4 u respondentů třetích tříd. Procento odpovědí je tedy vypočítáváno z počtu respondentů v dané skupině.



Graf 3 – Znalost a používání tvořivých čtenářských metod s žáky 2. ročníku ZŠ

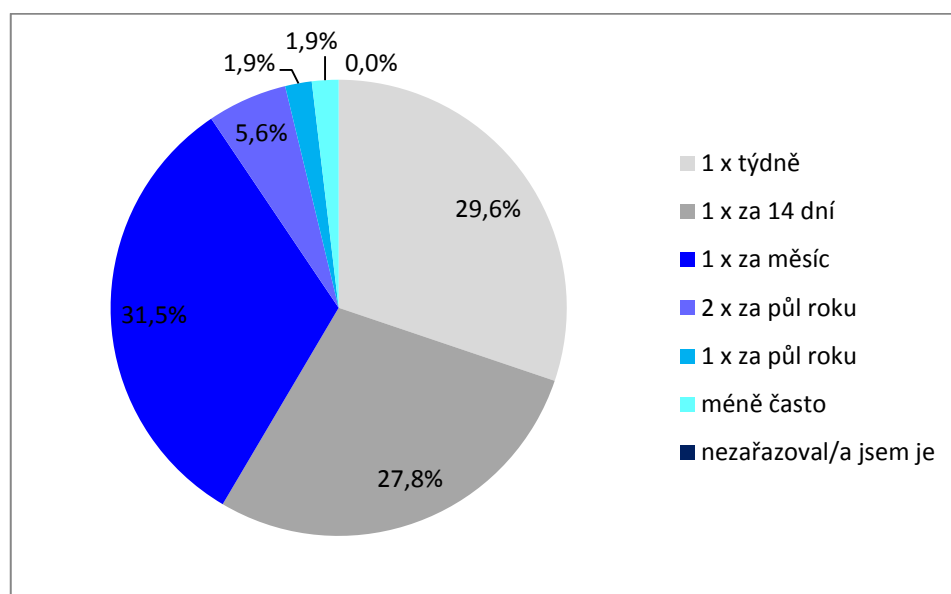
Učitelé nejvíce znají metodu dramatizace (přibližně 95 %), následuje myšlenková mapa (cca 80 %) a poté brainstorming s tvořivým psaním (téměř 65 %). Znalost ostatních metod je méně než poloviční. To mě velmi překvapilo. Myslela jsem, že metody bude znát více učitelů. Pokud učitelé metodu znají, zařazuje ji v hodinách kromě Vennova diagramu alespoň polovina respondentů. Hodnoty se ale většinou pohybují kolem $\frac{3}{4}$ učitelů a více, kteří metodu s žáky 2. tříd používají. To je velmi pozitivní zjištění. Zajímavé by bylo zjistit od druhé skupiny učitelů, z jakých důvodů s metodou nepracují.



Graf 4 – Znalost a používání tvořivých čtenářských metod s žáky 3. ročníku ZŠ

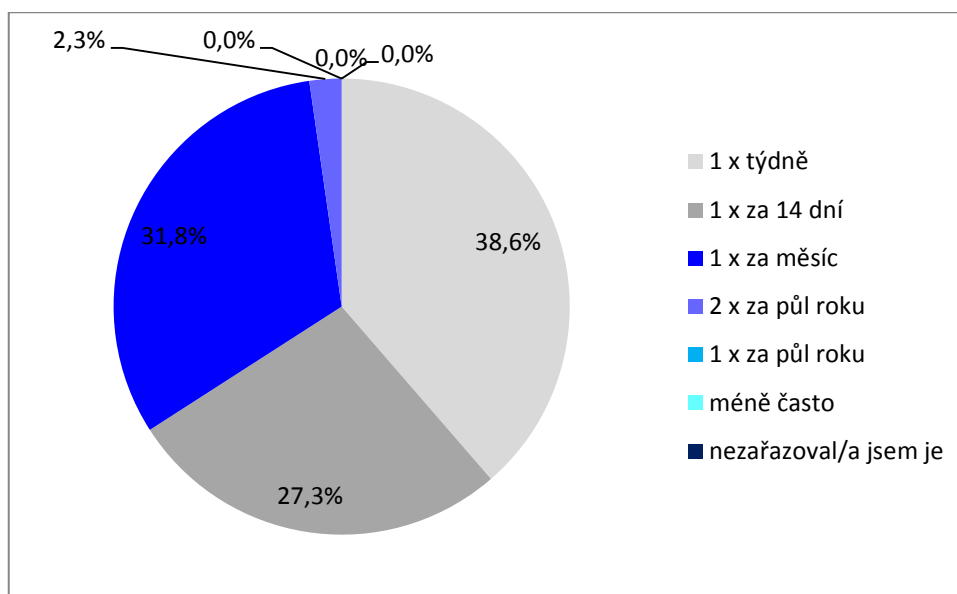
V grafu 4 se opakuje situace z grafu 3, kdy učitelé třetích tříd opět nejvíce znají metodu dramatizace, myšlenkové mapy a tvořivého psaní. Při porovnání obou grafů vidíme nepatrný nárůst znalosti metod u učitelů ve třetích třídách. Vzhledem k malému počtu respondentů však toto procento nebude hrát větší roli. Stejně jako v druhých třídách i zde používání metod uvádí většinou více jak $\frac{3}{4}$ respondentů. Trojlístek, Vennův diagram a dvojitý zápisník využívá méně než polovina učitelů, kteří metodu znají. Důvodem u některých metod může být časová náročnost. Učitelé také mohou pracovat s jinými metodami, které považují za důležitější. U metod pětílístek a trojlístek, z nichž druhá je jednodušší variantou, učitelé 2. i 3. tříd často uvádí obě z metod, kdy trojlístkem pravděpodobně začínají.

Jestliže učitelé metody zařazují, jak často je zařazují? Zajímalo mě, jaký význam připisují učitelé používání tvořivých čtenářských metod ve výuce čtení. O tom může něco vypovědět právě četnost práce s metodou během školního roku. Následně jsem se tedy respondentů zeptala, jak často dané metody zařazují. Zpracování odpovědí učitelů druhých tříd můžeme vidět v grafu 5, učitelů třetích tříd v grafu 6.



Graf 5 – Častost zařazování tvořivých metod do výuky čtení ve 2. ročníku ZŠ

Předpokládala jsem, že tomu bude alespoň 1 x za 14 dní. To se potvrdilo u více jak poloviny učitelů, přesně 57,4 %. Jednou za měsíc s metodou pracuje 31,5 % učitelů. Zbývajících 11,1 % respondentů používá metody 2x za půl roku a méně. Nikdo neuvedl, že by metody nezařadil vůbec.



Graf 6 – Častost zařazování tvořivých metod do výuky čtení ve 3. ročníku ZŠ

Zde můžeme vidět, že i ve třetí třídě pracuje s metodami alespoň 1x za 14 dní více jak polovina respondentů, celkem 65, 9 %. Odpověď jednou za měsíc zvolilo téměř stejné procento učitelů (31,8 %) jako při dotazování učitelů druhých tříd. Byla jsem ráda, že další 2,3 % respondentů uvedla, že metody používá alespoň 2x za půl roku. Méně často nikdo neuvedl.

Následně jsem dotazované požádala, aby napsali další zajímavé činnosti, které se jim ve výuce čtení osvědčily. Nyní uvádím metody, tak jak je popisovaly paní učitelky a učitelé 2. a 3. tříd. Snažila jsem se je seřadit tak, aby u sebe byly metody, které mají něco společného: čtení s porozuměním 8x⁸; Pohádková babička⁹; kritické čtení; diamant; podvojný deník; V-CH-D; I. N. S. E. R. T. 3x; čtenářské kostky; čtenářské karty; úkoly na kartičkách; třídění; čtenářský deník 3x¹⁰; čtení a prezentace vlastní, dětmi vybrané knihy 11x¹¹; čtenářské dílny 17x; čtenářská lekce; hra - hledání autora; společné čtení na pokračování 3x; práce ve skupinách s textem a úkoly 6x; střídavé

⁸ Někteří učitelé odkazovali i na různé materiály, s nimiž v hodinách pracují k rozvíjení porozumění, např. Čteme s porozuměním každý den pro 2. ročník (Šafránková, 2013) nebo Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. - 5. ročníku základní školy (Rudolf Šup, 2001).

⁹ Pohádková babička: Jedná se po práci s textem, kdy učitelka připraví činnosti a pomůcky k realizaci konkrétní pohádky.

¹⁰ Mezi odpověďmi bylo např.: žáci tvoří čtenářské deníky za pomoci jmenovaných metod v dotazníku; osobní vyhledávání a doporučování dětských autorů a jejich zajímavých knížek

¹¹ Realizovat čtení a prezentaci vlastní knihy můžeme realizovat různými způsoby: zařazení pravidelně v rozvrhu; jako domácí četba a následné sdílení; diskuse o vlastní četbě; ukázka knížek, vyprávění o nich a jejich výstavka; 1x a více v týdnu předčítání knihy vybrané dětmi a povídání si o ní; besedy s vlastní knihou, prezentace – představení, četba úryvku, dovyprávění příběhu, vlastní názor na knihu – děti si knihu zapisují a později mají na výběr ze zajímavých knížek; referáty o spisovatelích a knížkách

čtení ve dvojicích 2x; čtení ve dvojicích / trojicích 9x¹²; řízené čtení a řízené naslouchání 2x; kladení otázek 7x¹³; pracovní listy k textu 3x; didaktické hry; hry se slovy; ano / ne / nejsem rozhodnutý 2x; přesmyčky; hledání vetřelce v textu 7x¹⁴; nahrazování slov v textu dle zadání¹⁵; doplňování vět z textu 4x¹⁶; kvízy; křížovky z informací / slov v textu 2x¹⁷; metoda CLIL¹⁸; poslech; asociační cvičení; volné psaní na dané téma 2x; čtení s předvídáním 5x; dotváření textu 5x¹⁹; dokončování vět 2x; „Co by – kdyby“²⁰; vypravování; řetězové vyprávění 2x²¹; tvoření příběhu / pohádky z klíčových slov 3x (práce ve skupinách); tvoření básně na dané rýmy; čínská lyrická báseň²²; vlastní tvorba; metody činnostního učení – Tvořivá škola; skládání rozstříhaného textu; přiřazování správného textu k obrázkům; činnost při čtení – řazení osnovy děje u pohádek; kreslení 6x²³, vytváření obrázkového čtení 2x (např. tvorba komiksu); obrázkové psaní; návrh obalu na vlastní knihu; na redaktora; křeslo pro hosta; spojení s hudbou (výběr vhodné melodie k přečtené ukázce, případně opačně); hádanky; spojení čtení se sledováním ukázek filmů; různé dlouhodobé projekty (nejpilnější čtenář; společný celoroční projekt čtení s rodiči – vyvrcholením je pasování na čtenáře; projekt Čtení pomáhá); starší čtou mladším kamarádům; metody dramatické výchovy 5x; monology a dialogy, verbální a neverbální komunikace; pantomima 3x (např. pohádkové postavy); metoda Pohádky (pozn. poznávání pohádek); živé pexeso; živé obrazy (k přečtenému textu); nahrávání na diktafon.

Lze předpokládat, že učitelé považují tvořivé metody za přínosné pro porozumění čtenému. Přesto mě zajímalo, jestli jsou i takoví učitelé, kteří mají opačný pohled. Jestliže by totiž větší procento respondentů zároveň uvedlo, že metody zná, ale nepoužívá je, mohlo by to být odpovědí na otázku proč tomu tak je. Napsala jsem tedy dvě protichůdná tvrzení a ptala se učitelů, které z nich je jim bližší: „*Tvořivé metody*

¹² Učitelé u skupinového čtení uváděli: vzájemné sdělování obsahu; vzájemné dotazy k textu žák-žák; získávání informací ve skupinové práci

¹³ Kladení otázek pro namátkovou orientaci v textu a odpovědi na otázky; vyhledávání informací.

¹⁴ Vetřelci tj. slabiky / pozměněná nebo přidaná slova, která naruší význam nebo srozumitelnost věty – děti je mohou opsat na řádek a dohromady jim dají nějakou větu.

¹⁵ Slova lze nahrazovat opozity, synonymy, množným číslem apod.

¹⁶ Způsoby doplňování: doplňovačky k textu; čtení s vynecháním slov

¹⁷ Křížovky mohou být s legendou formou otázek k textu nebo jako věta z textu, kde dané slovo chybí.

¹⁸ Metoda CLIL spočívá v hledání slov, která z přečtené ukázky dokáží říct děti anglicky.

¹⁹ U dotváření textu někteří učitelé uváděli příběh, někdo i báseň.

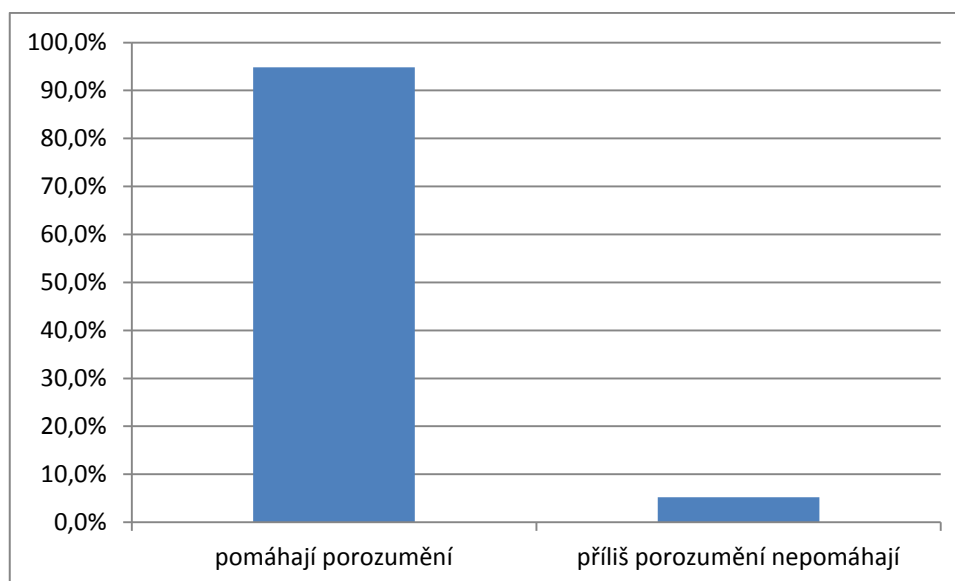
²⁰ „Co by – kdyby“ je metoda, kdy žáci říkají, jak by se příběh odvíjel, kdyby bylo něco jinak.

²¹ Při řetězovém vyprávění žáci si tvoří sami příběh. Jeden řekne první větu a pak navazují další.

²² Čínská lidová báseň: děti vybírají, jaké se jim nejvíce líbí přebásnění cizí básně.

²³ Možnosti jak zařadit kreslení: ilustrace k textu 4x; kreslení podle psaných instrukcí / podle slovního návodu)

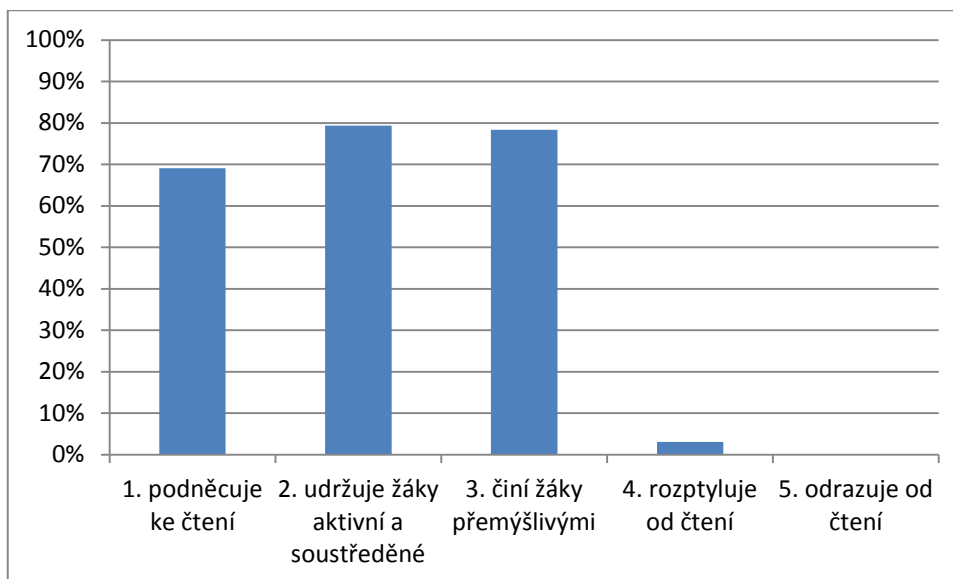
pomáhají žákům lépe pracovat s texty (mají pozitivní vliv na porozumění čtenému).“ / „Tvořivé metody žákům při práci s textem příliš nepomáhají (nemají značný vliv na porozumění čtenému).“



Graf 7 – Vliv tvořivých čtenářských metod na porozumění čtenému

Byla jsem ráda, že učitelé vnímají tvořivé metody vzhledem k porozumění pozitivně. Přesto se objevilo pár učitelů, kteří uvedli, že metody porozumění příliš nepomáhají. Tito učitelé většinou znali metodu dramatizace, myšlenková mapa a tvořivé psaní. Ačkoli otázka dávala možnost zvolit kteroukoli z odpovědí, překvapilo mě, že se objevili, i když pouze malé procento, učitelé, kteří nevidí přínos metod k porozumění čtenému. Proto jsem se rozhodla u každé metody v teoretické části krátce zmínit, jakým způsobem jednotlivé metody mohou přispívat k porozumění (viz kapitola 4). Jistě záleží i na tom, jak s metodami pracujeme.

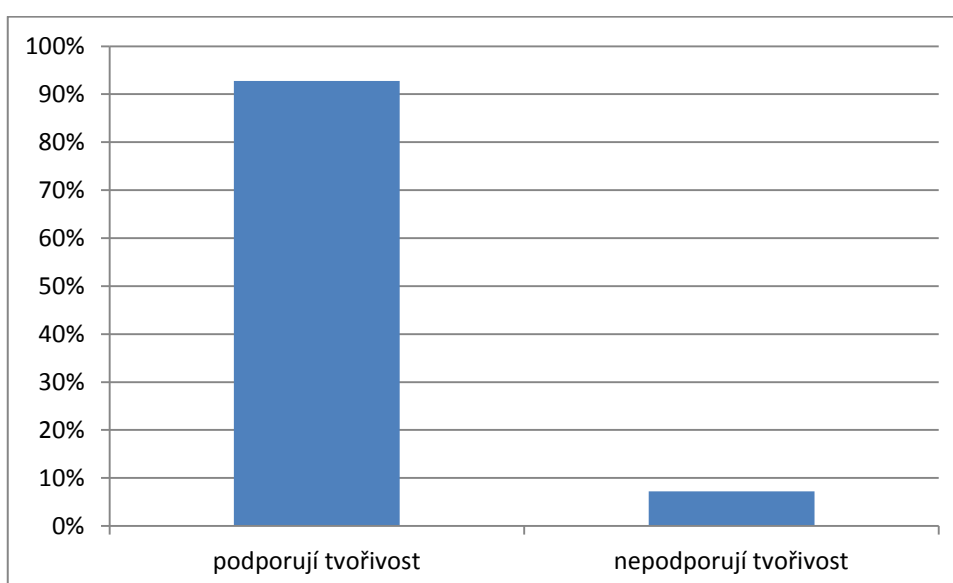
Metody, s nimiž pracujeme ve výuce, mohou žáky podněcovat ke čtení, udržují jejich aktivitu a soustředěnost, činí je přemýšlivými nebo naopak mohou děti rozptylovat od čtení a možná dokonce i odrazovat. Učitelé ve svých odpovědích potvrzují, první tři body. Ne vždy však uvádí všechny tři. Vzhledem k tomu že odpovědi učitelů, kteří v loňském školním roce učili ve 2. nebo 3. třídě, dosahovali téměř stejných hodnot, následující graf tvoří zpracování odpovědí všech respondentů.



Graf 8 – Vliv tvořivých čtenářských metod na práci žáků

Z odpovědí 1, 2 a 3 uvedlo všechny možnosti z celkového počtu 97 respondentů jen 48 respondentů. Samostatnou odpověď nebo kombinaci některých dvou metod pak uvedlo méně než 13 učitelů. Vidíme, jakým způsobem učitelé metody vnímají. Zajímavé by mohlo být sledovat, jak by učitelé hodnotili každou metodu zvlášť.

Pokud žáci pracují s tvořivými metodami, vede je to k vlastnímu vymýšlení úkolů pro kamarády? Mají žáci více nápadů a jsou zvědavější? Tyto otázky jsem položila učitelům na závěr dotazníku.



Graf 9 – Tvořivé metody a jejich vztah k tvořivosti žáků

Celkově jsem z odpovědí v dotaznících měla dobrý pocit. Zajímavé pro mě bylo porovnání odpovědí, jestli metody podněcují ke čtení, udržují žáky aktivní a soustředěné, a zda je činí přemýšlivými. Potěšilo mě také, kolik hezkých námětů učitelé uvedli pro práci ve výuce čtení.

Jsem ráda, že metody jsou kladně hodnoceny. Učitelé chápou význam tvořivých metod a jejich využívání. Roli zde samozřejmě hrála dobrovolnost, kdy předpokládám, že dotazník vyplňovali učitelé, kteří přistupují k výuce tvořivě a záleží jim na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Přála bych si, aby tomu tak bylo u všech učitelů. Samozřejmě chápu, že spousta učitelů se do průzkumu nezapojila kvůli časovému vytížení. Ráda bych zde poděkovala všem, kteří se zúčastnili a poskytli své zkušenosti. Dotazník byl realizován ve školním roce 2017/2018 za účasti učitelů 2. a 3. tříd ZŠ v různých krajích ČR.

7. VÝBĚR METOD K ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ

Metody pro ověření v praxi jsem vybírala nejprve na základě zpracování dotazníku, kdy bylo mým cílem ukázat práci s metodami, které mezi učiteli 1. stupně ZŠ nejsou tolik známé. Jedná se o metody kritického myšlení. Další metody jsem zařadila podle toho, jak se hodily k textu, nyní šlo spíše o tradičnější činnosti, které učitelé určitě budou znát. Pár metod jsem vymyslela také sama v souvislosti s daným textem. S některými ze zmíněných metod se dá pracovat i tvořivě. Cílem bylo zjistit, které z metod jsou u žáků nejvíce oblíbené a jak se jim daří.

Každá z metod je zpracovaná v návaznosti na vybraný text z dětských knih. U každé metody je uveden cíl a její průběh v rámci hodiny. Součástí jsou také postřehy a doporučení k realizaci. Většinu metod lze snadno obměnit, zjednodušit nebo je udělat náročnější s ohledem na schopnosti dětí a časové možnosti.

Realizace jednotlivých metod v hodinách s následnou reflexí žáky 2. a 3. ročníku ZŠ je představena v kapitole 8.

7. 1 Charakteristika metod

Ke každému textu byly metody použity tak, aby pomohly dětem zorientovat se v textu a pochopit, co nám přináší obsah. Děti se prostřednictvím metod učí nahlížet na různé motivy z více úhlů. Cílem je vést k uvědomění, o čem vlastně čtu. V hodinách byly dále zařazovány metody uvádějící do textu, které zároveň sloužily jako motivace. Brala jsem ohled na věk žáků a snažila se o přiměřenost metod. Některé bylo právě kvůli náročnosti třeba upravit.

Podmínky pro volbu metod: přiměřenost metody schopnostem a dovednostem dětí, snadná organizace žáků při práci, dostupnost textů (dětské knihy) a pomůcek, motivace k četbě a aktivní práci ve vyučování

Metody jsou rozděleny do dvou kategorií

- **metody kritického myšlení:** čtení s otázkami, dvojité zápisník, Poslední slovo patří mně, Vennův diagram, brainstorming, pětilístek a trojlístek
- **další zajímavé metody** (zde se jedná o soubory několika aktivit, které jsem rozdělila podle dovedností, které při nich žáci využívají): *skládání příběhu* – obrázková osnova, řazení textu, puzzle text; *hledání správné odpovědi* – Ano / ne, Dvojice slov, Možnosti A, B, C, Pracovní list, Přiřazování textu k obrázku,

Atomy a molekuly; *tvoření něčeho nového k textu* – vymýšlení názvu, psí kalendář, malování, dramatizace, sestavování tajenky, popletené čtení; *luštění skrytého sdělení* – přesmyčky, indicie, Co to slyším?

Aktivity jsou různě časově náročné, lze je však snadno obměnit a uzpůsobit pro potřeby dané hodiny. Mnohdy také potřebují individuální dobu na splnění. Je třeba mít připravený úkol pro rychlejší děti (konkrétně viz kapitola 8).

Metody vedou k naplnění cíle a kompetencí podle aktuálního Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Jako důležité považuji v rámci metod cíleně rozvíjet čtenářské strategie. Proto jsem v kapitole 4 u jednotlivých metod kritického myšlení krátce nastínila, jakou strategii podporují. Výběr byl také uzpůsoben vzhledem k uplatnění v určité fázi hodiny podle modelu E-U-R.

Následující diagram ukazuje, jaké metody byly zařazeny při ověřování ve 2. třídě, a které byly použity s 3. třídou. Jednotlivé aktivity byly vybírány s ohledem na text, aby žákům co nejvíce pomáhaly porozumět tomu, co čtou.

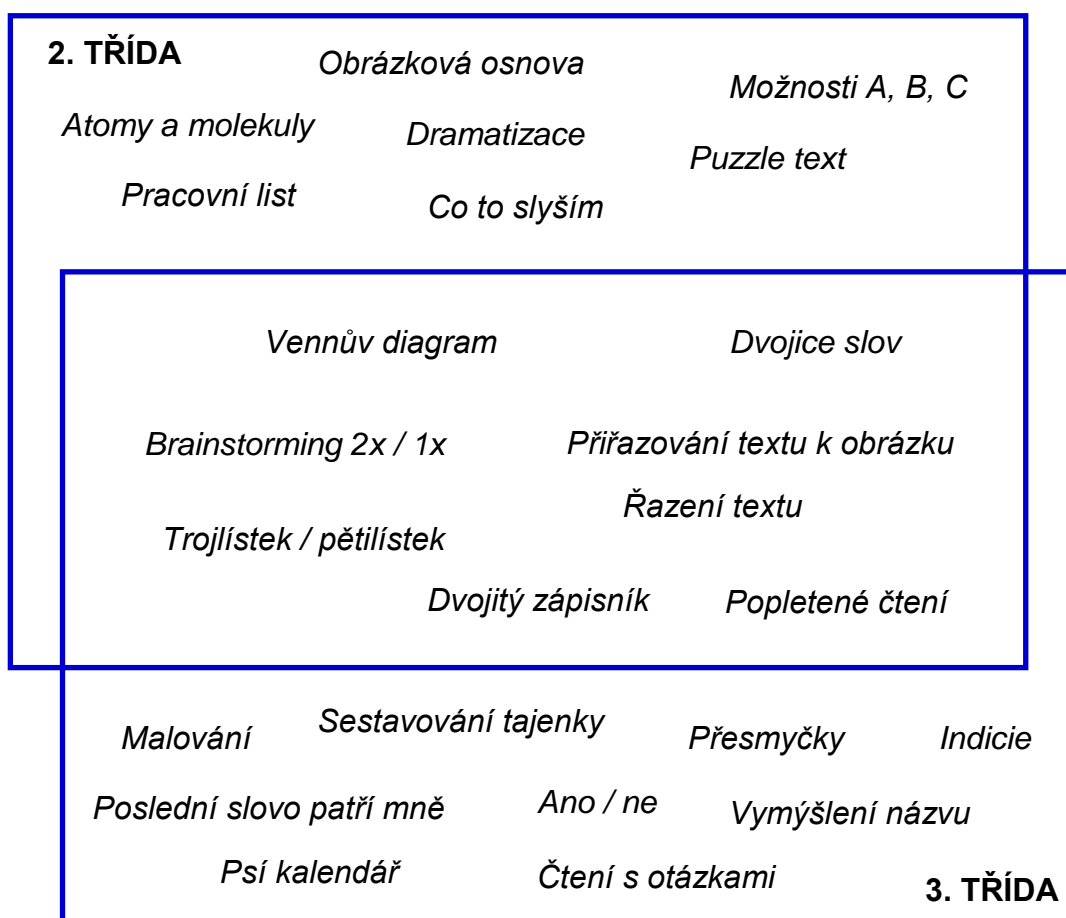


Diagram 1 – Použití metod v rámci daného ročníku

Každá metoda, jež byla zařazena do jedné z 90 minutových lekcí, je součástí hodnocení. U jednotlivých aktivit jsme s dětmi provedly krátkou zpětnou vazbu. Ta jim dávala jistotu, že dobře pracovaly. Důležitá je i pro dobré naladění či povzbuzení.

Na závěr čtení jsem nechala žáky různou formou zhodnotit, jaká metoda se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Zpracování nalezneme v kapitole 8. Vzhledem k časové náročnosti při práci s metodami pro porozumění textu, bylo hodnocení metod zjišťováno kvantitativně. Poté jsem se vždy zeptala pár dětí, co se jim nejvíce líbilo / dařilo a proč.

7. 2 Charakteristika textů

Ke čtení jsem pro každý ročník vybrala tři texty z dětských knížek. Jedná se zpravidla o příběhovou prózu. Jedním z důvodů, proč jsem zvolila tento žánr, byla má obliba k němu. Dalším důvodem byl závěr, ke kterému došel mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS u žáků 4. tříd, jímž je, že „*země, kde se učitelé věnují více čtení příběhové prózy, dosahují jejich žáci lepších výsledků.*“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 45). Běžně je ale samozřejmě třeba pracovat s rozmanitými žánry i vzhledem k individualitě každého dítěte a rozšíření jejich obzorů. Dalším žánrem, s nímž se pracovalo u žáků druhé třídy, byla autorská pohádka, která je v mladším školním věku upřednostňována kvůli možnostem uplatnění fantazie, antropomorfizaci postav a šťastnému konci. Zapojila jsem různé metody tak, aby žákům co nejvíce pomáhaly porozumět čtenému. Metody lze samozřejmě aplikovat, jak již bylo naznačeno, i na další literární žánry.

Podmínky pro volbu textů: přiměřenost věku a schopnostem žáků, kvalita a dostupnost textů, písmo (příp. zvětšeno), uznávaný český autor knihy, motivující obsah, zajímavý jazyk, doprovodné ilustrace

Texty jsou použité z knížek

pro 2. třídu:

F jako Fík – autorka: Ivona Březinová

Příběh mě na první pohled upoutal svou čtivostí, zajímavým námětem Děti zde mohou zapojit nejen svou fantazii, ale také se dozvědět něco nového o přírodě. Knižka nabízí velkou škálu možností pro zapojování nejrůznějších metod pro porozumění

čtenému textu. Také autorka knihy za svou tvorbou pro děti a mládež získala mnoho ocenění. K textům sama vytvořila pracovní sešit s úkoly.

Kosí bratři – autor: Ludvík Středa

Pohádky o Kosích bratřech jsou u mladších žáků oblíbené díky sledování večerníčků na české televizi. Knížka bývá často zařazována do doporučené četby. Text obsahuje mnoho prvků pro vizualizaci, což mě vedlo i k zařazení sluchové hry pro úvodní motivaci. Díky této aktivitě lze během následného čtení zmíněnou čtenářskou strategii podpořit (viz metoda „*Co to slyším?*“ kapitola 8).

Čertice Dorka – autorka: Klára Smolíková

Publikace představuje dětem známá rčení (tzn. zábavné průpovědi, které vychází z lidské zkušenosti, slouží k pobavení a oživení jazykového projevu), přirovnání a ustálená spojení formou krátkých příběhů s ilustracemi. Ukazuje významy, kterých mohou nabývat, a objasňuje jejich správný význam. Obrázky jsou vytvořeny tak, aby rozvíjely schopnost pozorování při plnění úkolů. Námět je pro žáky přitažlivý a lze ho snadno zařadit do výuky v období, kdy chodí Mikuláš s andělem a čertem.

pro 3. třídu:

Kuba nechce spát – autorka: Petra Braunová

Knížka nastoluje zajímavé téma, které je zároveň v současné době aktuální. Děti se prostřednictvím příběhu seznamují s nástrahami počítačů a vychází zde pro ně nejen poučení, ale i to, jak se dá problém řešit. Jsou zde ukázány signály, které mohou napomocť si problému všimnout. Žáci se učí číst s porozuměním, ale také sami hledají řešení závažných situací.

Brouk Pytlík – autor: Ondřej Sekora

Příběhy Brouka Pytlíka jsou i v dnešní době pro děti přitažlivé. Dovídají se v nich spoustu zajímavých informací o přírodě. Žáci se zde setkávají se zajímavým způsobem využití jazyka. Text je zároveň doprovázen krásnými ilustracemi, které pomáhají porozumět čtenému. Můžeme s nimi pracovat např. formou přiřazování k části textu, rozvíjet strategii předvídání apod. K jednomu z příběhů Brouka Pytlíka je vytvořen

pracovní list např. i v publikaci Učíme se číst s porozuměním pro 2. – 5. ročník (R Šup, 2001).

Já Baryk – autor: František Nepil

Tato publikace pro děti opět patří ke starším. Pozornost čtenářů ale upoutá zajímavým jazykem. Hlavní postavou je pes, který je zároveň vypravěčem, což se dětem bude určitě líbit. V textu narazíme na různé pojmy, jež lze propojovat s dalšími předměty. Obsah textu vede k tvořivosti a přemýšlení.

8. PRÁCE ŽÁKŮ S METODAMI

Dostáváme se k praktické části, která obsahuje nejrůznější metody, jež mohou sloužit k rozvíjení čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy. Aktivity jsou uzpůsobeny pro 2. a 3. třídu s ohledem na konkrétní text. Každá z podkapitol obsahuje stručnou přípravu na vyučovací hodinu čtení dle třífázového modelu učení. Pro každou metodu je tedy zřejmé, v jaké části hodiny byla zařazena. Jednotlivé přípravy byly částečně upraveny na základě zkušeností v reakci na realizaci s žáky.

Následné zpracování metod je uděláno tak, aby byl zřejmý cíl, průběh v rámci vyučování a následně i to, jak na činnosti děti reagovaly. Dále pak nechybí zajímavé postřehy. Ty mohou usnadnit práci s metodou a ukazují i hlubší významy, které při realizaci vplynuly na povrch. Jednotlivé metody jsou v přípravách i následném zpracování označeny písmeny A, B, C pro větší přehlednost při čtení. K většině činností lze nalézt hotové materiály a pomůcky v přílohách. Grafy jsou sestaveny na základě reflexí poskytnutých od žáků, v nichž sledujeme úspěšnost metody ze dvou hledisek - jak se líbila a dařila.

Aby bylo možné porovnávat úspěšnost metod u žáků napříč jednotlivými hodinami, připravila jsem listy pro celkové hodnocení aktivit ve čtení. Jeden z listů obsahoval metody kritického myšlení, druhý pak další realizované metody. Toto závěrečné hodnocení proběhlo po realizaci tří dvouhodinových lekcí s časovým odstupem jednoho měsíce od první hodiny. Každý žák na škále 1 - 5 ohodnotil, jak se mu líbily jednotlivé metody. Poté měli žáci udělat křížek u tří metod na každém listu, podle toho, které se jim líbily úplně nejvíc. Druhé hledisko, tj. jak se metoda dařila, již nebylo sledováno. Na závěr je uvedeno shrnutí s diskusí. Součástí jsou také odpovědi na položené otázky, stanovené cíle a předpoklady (viz kapitola 5).

8. 1 Aktivity k textu z knihy F jako Fík

Metody použité při čtení - pracovní list, Vennův diagram, rozstříhaný text, brainstorming a obrázková osnova, jsou blíže představené v kapitole 4. Aktivity navazují na dvě kapitoly z knížky Ilony Březinové „*F jako Fík*“. Je zde ukázána práce s jednotlivými činnostmi v hodině. Metody byly převážně součástí fáze uvědomění, např. ale brainstorming sloužil jako forma evokace před čtením druhé části textu. Ukázky pomůcek a prací žáků jsou součástí příloh.

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- pracovní list, Vennův diagram, rozstříhaný text, brainstorming, obrázková osnova

Pomůcky: nakopírované texty z knížky – kapitola 7, 8 (Zdroj: Březinová, 2012, ukázka viz Příloha 3), pracovní listy, rozstříhané texty, arch papíru s postavami z příběhu na diagram a lístečky na zapisování, obrázky na osnovu, papíry A4 s názvy metod na zpětnou vazbu

Časová náročnost: 90 minut

<p>EVOKACE</p> <p>8:00 3' motivace učitelka řekne, že dnešní příběh bude o dětech, které mají svého domácího mazlíčka – „<i>Jaké zvířátko máš nebo bys chtěl mít doma?</i>“</p>
<p>8:03 3' prohlížení ilustrace z knížky – společně koberci: „<i>Co vidíš?, Předvídej!</i>“</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>8:06 8 - 10' společné čtení – 1. část textu – otázky, představivost</p>
<p>8:16 7 - 10' A. Pracovní list – úkoly na kroužkování, spojování atd. – vyplňují společně – čas na rozmyšlenou</p>
<p>REFLEXE</p> <p>8:26 12 - 15' B. Vennův diagram – hlavní postavy Kája a Dáda; práce na koberci – arch papíru, lístečky a tužky na zapisování – čtení (<i>zde by bylo dobré, aby děti měly možnost vracet se k textu</i>)</p>

<p>EVOKACE</p> <p>8:41 3 - 5' tiché čtení – 2. část textu – pět řádků, poté otázky a předvídání, jak asi příběh bude pokračovat</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>8:46 10 - 12' C. Rozstříhaný text – skupinová práce – žáci řadí podle děje (text pod obrázkem až po větu „<i>A jak se tam dostal?</i>“</p>
<p>REFLEXE</p> <p>8:58 5' D. brainstorming – ke slovu drak „<i>Jak se dostal k Novákům?</i>“</p>
<p>9:05 4' společné čtení – doplňující otázky</p>
<p>9:09 7' E. Obrázková osnova – poslech – obrázky na tabuli – u každého je 1 symbol – „<i>Co vidíš na obrázcích?</i>“ – učitelka znovu čte 2. část textu a děti zapisují do řady znaky obrázků podle děje příběhu</p>
<p>9:17 2' shrnutí – co se v příběhu odehrálo – vystižení důležité myšlenky</p>
<p>9:25 8' zpětná vazba žáků – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „<i>Co se ti nejvíce líbilo?</i>“, „<i>Co se ti nejvíce dařilo?</i>“ – karty s názvy metod</p>

Realizováno ve 2. ročníku

1. část textu (Ivona Březinová, F jako Fík: kapitola 7)

A. Pracovní list (7 – 10 min.)

- Cíl: žák písemně plní jednoduché úkoly a odpovídá na otázky k textu

Snažila jsem se, aby otázky a úkoly byly různorodé, zajímavé, a aby podněcovaly k přemýšlení. Některé byly tedy lehké, jiné náročnější. Překvapilo mě, že děti chybovaly ve všech cvičeních (každému samozřejmě sedí určitý typ). Obvykle se však objevila jedna nebo dvě chyby. Pracovní list (Příloha 4) byl sestaven tak, aby byl pro žáky přehledný a co nejvíce názorný. Jednoduchá je i formulace otázek.

Postřehy, doporučení:

1. Dokončení věty – Šlo o doplnění slova ze tří možností, žáci s ním neměli problém.
2. Přiřazení obrázku ke slovu – Vyžadovalo hlubší porozumění textu a pro některé děti bylo náročnější. Na otázku, proč jste vybraly právě tohoto pejska, Hynek odpověděl: „*Protože to je pudl.*“ (i podle obrázku k textu). Dále jsem se ptala, kterou želvu žáci vybrali, a odpověď jedné holčičky byla: „*Tu suchozemskou.*“ Odpověď odrážela dřívější zkušenost žákyně, protože pojem jsem sama nezmínila.
3. Výběrová otázka měla dvě správné odpovědi. I zde se objevilo několik chyb nebo děti zvolily pouze jednu odpověď na základě formulace otázky.
4. Otevřená otázka byla pro některé děti velmi náročná. Doporučovala bych ji jako bonusovou a ústní formou. Nemusíme tak mít připravený úkol navíc a efektivněji využijeme čas. Jestliže budou žáci odpověď psát, napíšeme na tabuli např. *přesmyčky pro ty, kdo budou hotovi (slova z textu; žáci mohou tvořit i své vlastní – zde nejsou součástí reflexe* – Tuto aktivitu jsem původně neplánovala. Vzhledem k tomu, aby měl každý dost času na poslední otázku, jsem ji ale zařadila a dětem se velmi dařila.

B. Vennův diagram (12 – 13 min.)

- Cíl: žák určí hlavní postavy příběhu a charakterizuje je

Diagram jsem pro práci s textem zařadila především z důvodu náročnější orientace v určení postav. U jmen hlavních postav na první pohled není jasné, zda patří holčičce nebo klukovi. Aktivita tedy měla pomoci žákům uvědomit si, jak se která postava s pomocí jejich charakteristiky jmenuje.

Metodu jsme realizovali na koberci uprostřed třídy, kde jsem rozložila arch papíru s hlavními postavami příběhu. Žáci přemýšleli, co vědí o daných postavách a hledali, čím se liší nebo co mají společného. Své nápady říkali nahlas, poté je zkráceně zapsali na lístečky a dali k dané postavě. Šlo jim to dobře. Poté jsme vše znovu přečetli a shrnuli.

Postřehy, doporučení:

Při hledání shod a rozdílů některé děti ulpívaly na obrázcích, tj. jak postavy vypadají. Naváděla jsem je, aby vzpomínaly na to, co o postavách četly v textu. Lépe by tedy bylo, mít diagram černobílý nebo se nejprve zaměřit na rozdíly, které přímo vidíme a následně na rozdíly, které dokážeme určit z textu.

Díky tomu, že měl každý svou tužku, se tak zapojilo docela hodně dětí. Při větším počtu žáků můžeme nechat nápady zapisovat na mazací tabulky a nechat následně nápady nadiktovat. Učitelka zapisuje na tabuli. Osvědčilo se, že lístečky byly barevně rozlišené, a tak bylo při shrnutí nápadů hned jasné, ke které postavě popis patří. Na koberci bylo rozprostřeno více lístečků najednou, které jsem postupně doplňovala.

2. část textu (Ivona Březinová, *F jako Fík: kapitola 8*)

C. Rozstříhaný text (10 – 12 min.)

- Cíl: žák řadí vybranou část příběhu podle děje

Aktivita probíhala před čtením druhé části textu a sloužila jako podnět pro následující bouři nápadů. Šlo o skupinovou práci. Úkolem bylo seřadit lístečky z obálky podle děje (text pod obrázkem v kapitole 8. po větě: „*A jak se tam dostal?*“). Děti měly samy přijít na to, co mají dělat. Sledovala jsem, jak pracují, případně je vybídla, aby si rozdělily, kdo co přečte apod.

Úkol dal žákům chvíli zabrat, ale ukázala se během něj do velké míry samostatnost, schopnost domloutvat se a argumentovat. Hynek se např. snažil obhájit, proč věta „*No.*“ nemůže být na konci – musela po ní totiž následovat nějaká odpověď. Až na jednu skupinku, která prohodila dva lístečky, seřadili žáci část příběhu napoprvé. Trochu jsem zde pomohla.

Postřehy, doporučení:

Protože každá skupina potřebuje při takovéto činnosti individuální čas na její zvládnutí, dala jsem těm, kdo měli hotovo další úkol, tj. odpovědět na poslední otázku, která v příběhu zazněla: „*A jak se tam dostal?*“ (pozn. Řeč je o drakovi, což žáci snadno pochopí z textu. Důležité je pouze upozornit, aby si děti povídaly potichu a nerušily ostatní.)

Výhodou mimo již zmíněné bylo i plynulé navázání na metodu bouře nápadů. Úskalím se může zdát různá doba práce. Činnost však můžeme podle potřeby ukončit a nechat žáky zhodnotit, jak se jim práce dařila, jestli ji zvládli dokončit apod.

D. Brainstorming (5 – 6 min.)

- Cíl: žáci tvoří představy k zadanému tématu, sdílí své nápady s ostatními

Metoda navazuje na řazení textu. To bylo ukončeno takto: „*U Nováků bydlí drak!*“ „*Co drak? A jak se tam dostal?*“, jež přímo k brainstormingu vybízí. Cílem bylo, aby žáci rozbouřili svoji fantazii, což se podařilo. Protože se s metodou děti setkávaly poprvé, realizovaly jsme pouze první fázi aktivity.

Úkolem bylo ve skupince vymýšlet, jak se drak mohl k Novákům dostat. Děti si navzájem živě líčily nejrůznější nápady. Pouze jsem naslouchala a sledovala, jak volba otázky opravdu nastartovala jejich tvořivé myšlení. Učitelka by měla pobízet k přemýšlení, ale více nezasahovat. Během fáze tvoření bylo jen potřeba upozornit, aby žáci pracovali v tichosti a nerušili ostatní skupinky, které ještě potřebovaly klid na dokončení řazení rozstříhaného textu.

Postřehy, doporučení:

Po chvíli jsem ukončila pracovní ruch a nechala jednu skupinku přečíst text nahlas před všemi dětmi. Následně proběhlo sdílení s celou třídou, kdy jednotlivé skupiny říkaly své nápady. Dobré by bylo např. určit nějaké signální slovo, při němž všichni ukončí mluvení.

Některé skupinky se možná trochu inspirovaly příběhem Jak vycvičit draka: „*Draka mohl někdo sestřelit a on spadnul k nim na zahradu.*“. Objevil se i nápad, že by mohli mít Novákovi draka jako domácího mazlíčka, což poukazuje na vytváření širších souvislostí s již přečtenou částí textu.

Celkově hodnotím činnost jako velmi aktivizující a pro děti přitažlivou. Děti se při ní také uvolnily a načerpaly síly k dalšímu čtení.

E. Obrázková osnova – poslech (10 min.)

- Cíl: žák seřadí obrázky podle děje a převypráví, co se odehrálo v příběhu

Aktivita sloužila jako shrnutí druhé části textu. Na tabuli byly kartičky s obrázky přichycené magnetky (věž s hodinami, proutěný košík s želvami, Kája s Dádou a princ). Osnova měla být pro žáky po rozstříhaném textu jednodušší variantou. Při běžné hodině bych zařadila pouze jednu z činností vzhledem k jejich podobnosti.

Bylo třeba vyřadit jednu z karet, kde výraz postav v obličejích nebyl původně dostatečně přesný. Zmíněná karta je upravena a zařazena mezi ostatní jako součást přílohy, aby se dala bez problému použít. Ilustrace k obrázkové osnově viz Příloha 5.

Postřehy, doporučení:

Je dobré zvolit jednoduché znaky na opis (např. čísla), především vzhledem k tomu, že se děti musí soustředit hlavně na poslech. Symboly zde měly i jiný význam pro nadané žáky, kteří by v nich mohli rozluštit slovo „*drak*“ doplněním nožiček u jednotlivých písmen.

V hodině byla při realizaci část poslechu vynechána. To se projevilo v následném řazení obrázků. Žáci měli na mazací tabulku postupně zapisovat znaky daných obrázků, jakmile uslyší v příběhu slovo nebo slovní spojení namalované na některé z karet. Kvůli malé zkušenosti s textem byl pro děti daný úkol obtížnější. Osnovu jsme posléze prošli společně a říkali co je na obrázcích. Následně vybraní žáci chodili k tabuli řadit kartičky s obrázky, ostatní kontrolovali. Já vždy připomněla, jak to v textu na sebe navazovalo - převyprávění.

Na obrázkovou osnovu s předčítáním, resp. poslechem je celkově potřeba více času.

8. 1. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Žáci celou hodinu výborně pracovali. Mohlo by být zařazeno o jednu činnost méně a naproti tomu vložit kratší aktivizační prvky jako „*Vytleskej slovo po slabikách.*“, „*Najdi co nejdelší / nejkratší slovo.*“ „*Písnička*“, „*Rýmy ke slovu drak*“ apod. U pracovního listu bych s poslední otázkou pracovala jinak. Několik dětí po chvíli na rozmyšlenou odpověď řekne. Následně si žáci zapíší a nemusíme zařazovat aktivitu navíc těm, kdo jsou rychleji hotovi. Bylo by tak i více času na obrázkovou osnovu s předčítáním...

Jak probíhala závěrečná reflexe: Děti měly rozhodnout, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Po koberci jsem rozprostřela barevné papíry s názvy metod (ověřování, zda si děti pamatují, co se v hodině čtení dělalo; zopakování). Každý si sedl k tomu listu, kde byla napsána aktivita, která se mu nejvíce dařila. Následně se žáci přesunuli podle toho, co se jim nejvíce líbilo. Názvy metod po třídě, umožňují učitelce během chvíle získat zpětnou vazbu od všech dětí. Zároveň to mohou sledovat i děti a navzájem zjistit, jestli mají něco s druhými společného. Dobré je, když si žáci ve skupince řeknou důvody, proč se jim metoda líbila, čím je zaujala apod. Motivy mohou být různé. Poté např. jeden některé z nich řekne ostatním.

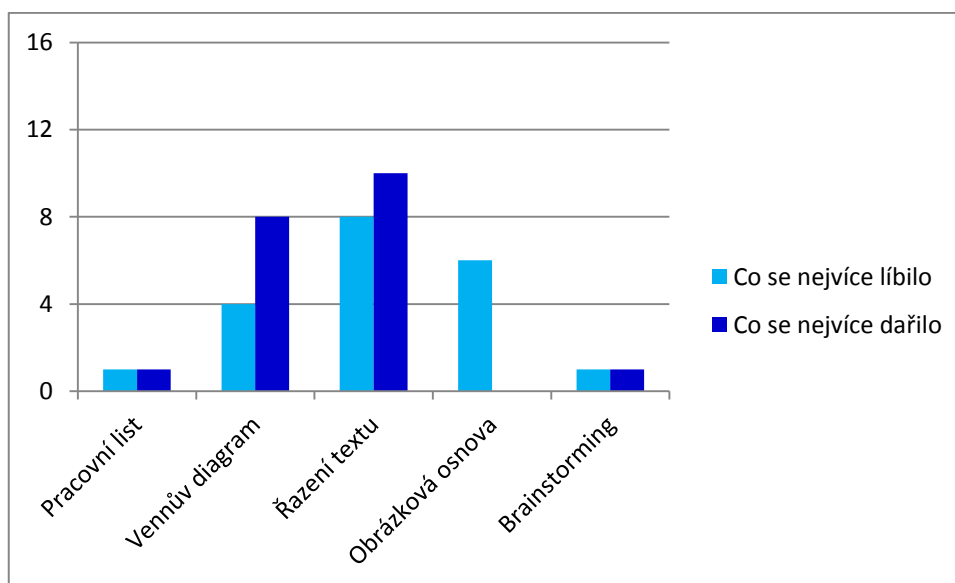
Jako nejoblíbenější z použitých metod se jeví řazení textu (Tab. 1), kde žáci hodně spolupracovali. Pro děti to byla myslím nejen výzva, ale i zábava. Činnost se také většímu počtu respondentů nejvíce dařila. To mě zaujalo především z toho důvodu, že jsem ji sama považovala za nejnáročnější. Dále pro mě bylo překvapivé, že u brainstormingu jen jeden žák uvedl, že se mu tato aktivita nejvíce líbila. Metoda děti hodně aktivizovala a ve všech skupinkách měly spoustu nápadů. Zajímavé by mohlo být zjišťovat oblíbenost v podobě žebříčku od 1 do 3.

Nejvíce se dětem podle jejich pocitu dařila, jak již bylo zmíněno, metoda řazení textu, ale také Vennův diagram. Zde bych ráda podotkla souvislost, které jsem si všimla, že u obou činností šlo o manipulaci s předměty.

Tab. 1 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Pracovní list	1	1
Vennův diagram	4	8
Řazení textu	8	10
Obrázková osnova	6	0
Brainstorming	1	1

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 20 žáků.



Graf 10 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo.

Druhé místo, z hlediska co se žákům nejvíce líbilo, patří metodě obrázková osnova. To může být zářející při porovnání, co se jim nejvíce dařilo. Nejpravděpodobnějším důvodem bylo, že jsem dětem text nečetla jako poslech, ačkoli v přípravě je předčítání jasně uvedeno a má tam svůj opodstatněný význam. Při výuce jsem na toto zapoměla, a nechala děti samostatně obrázky seřadit. Žáci tak neměli text dobře zažitý a úkol byl pro některé obtížný. Stejně tak ale vidíme větší rozdíl např. i u metody Vennův diagram.

Ráda bych poukázala na fakt, že žákům se činnost může líbit z různých důvodů. (Např.: „*Aktivita se mi líbila, protože jsem se s ní již někdy setkal / byla pro mě nová; dobře se mi při ní spolupracovalo / měl jsem klid na samostatnou práci.*“ atd.) Do jisté míry může mít vliv také vzhled pomůcek.

Předpokládala jsem, že většina žáků bude hodnotit metody, jak se jim líbily a dařily, stejně. Opak byl ale pravdou. Jako první děti vybíraly činnost, při níž se jim nejvíce dařilo. Následně se hodně z nich přesouvalo, když měly zvolit aktivitu, která se jim nejvíce líbila. Myslím jen, že jistou nevýhodou byl slovní popis metod, dětem by zcela určitě pomohly obrázky, které lze předem připravit např. v podobě fotografií, nebo děti mohou chodit přímo k pomůckám, které byly pro činnost vytvořeny.

8. 2 Aktivity k textu z knihy *Kosí bratři*

Jednotlivé činnosti (Co to slyším?, puzzle text, dvojice slov, popletený poslech a dramatizace) jsou blíže popsány v kapitole 4. Zde je ukázána práce s metodami na textu jedné z pohádek o kosích bratřích od Ludvíka Středy. Většina z nich je opět součástí fáze uvědomění. Např. ale aktivita „Co to slyším?“ byla použita jako evokace ke čtení. Ukázky pomůcek a prací žáků naleznete v přílohách.

Stručná příprava hodiny čtení

Téma: *Kosí bratři*

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- Co to slyším?, puzzle text, dvojice slov, *Poslední slovo patří mně (realizovala s žáky pí učitelka v jiné hodině; 8 min)*, popletený poslech, dramatizace

Pomůcky: nakopírované texty z knížky – 1. dvojlist z kapitoly „*Jak udělali dobrý skutek*“ (Zdroj: Středa, 2010, ukázka viz Příloha 6), předměty na sluchové cvičení, text v puzzle do skupin, dvojice lístečků se slovy z textu, lístečky na zpětnou vazbu

Časová náročnost: 90 minut

<p>EVOKACE</p> <p>8:00 5' A. Co to slyším? – sluchové cvičení – poznávání zvuků, které se váží k textu</p>
<p>8:05 10' B. Puzzle text – skupinová práce – skládání krátkého úryvku z pohádky, čtení (prvních 7 řádků; pozn. lépe dát méně)</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>8:15 10 - 12' hlasité čtení – nejprve 7 řádků – otázky k textu „<i>Co dělali kosové u potoka?</i>“, apod. – vyjasňování, dále vytváření představ „<i>Co mohlo cvakat?</i>“, dále čteme po větě „<i>Krokodýl se zastyděl.</i>“</p>
<p>REFLEXE</p> <p>8:27 7 - 10' C. Dvojice slov – lístečky se slovy jsou ve třídě rozmístěné vždy po dvou – jedno ze slov je vybráno z textu, druhé je podobné (zaměněná hláska, opak, rým...) – děti chodí a zapisují na tabulku slova, která byla v pohádce</p>
<p>EVOKACE</p> <p>8:37 6 - 7' zeptáme se dětí, jestli si myslí, že kosové dokáží Emilkovi pomoci a namotivujeme je na další čtení, kdy se dozví, jak to tedy dopadne</p> <p>tiché čtení s přepravěním – přepravěním jako kontrola porozumění</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>8:44 8 - 10' Poslední slovo patří mně – děti si vyberou z textu nějakou část, která je zaujme (slovo, část věty,...) podtrhnou ji a následně sdílí s kamarádem v lavici – dodržují pravidlo – předvedeme! (<i>v hodině nerealizováno</i>)</p>
<p>8:54 10 - 12' D. Popletený poslech – čtení celého textu znovu – nejprve učitelka předvede; děti musí zareagovat, pokud nějaké slovo v pohádce není; <i>respektování individuálního tempa</i> – počkat než si všichni dočtou → následně zkouší děti – vyvoláváme</p>
<p>9:06 5' literární otázky – např.: „<i>Jak kosa napadlo, že má Emilek hlad?</i>“, „<i>Proč Josef krokodýla pokáral?</i>“, „<i>Proč řekl Josef krokodýlovi, kamaráde?</i>“, „<i>Jak Václava</i></p>

napadlo, že by z Emilkovi kůže někdo mohl nadělat kabelky a boty? “

REFLEXE

9:11 7 - 8' **E. Dramatizace** – vždy 3 žáci; shrnutí nejdůležitějších momentů, které se v příběhu odehrály

9:19 1' **shrnutí** – co se v pohádce odehrálo – vystižení důležité myšlenky

9:20 8 - 10' **zpětná vazba žáků** – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „*Co se ti nejvíce líbilo?*“, „*Co se ti nejvíce dařilo?*“ – hlasovací lístečky

Realizováno ve 2. ročníku

Výběr kapitoly: Jak udělali dobrý skutek

1. část textu (vyznačeno v příloze 6)

A. Co to slyším? (5 min.)

- Cíl: žák určí zvuky, které slyší a následně dovednost nepřímo užívá při práci s textem (vytváření představ)

Zdálo se mi příhodné použít aktivitu v rámci evokace jako propojení čtení s dalšími smysly. Na úvod hodiny jsme si sedli na koberec. Děti zavřely oči a snažily se poznat zvuky různých předmětů (např. flétna; cvakání zuby; popojíždění vláčkem po zemi; ťukání kamínky, kaštiny, ořechy o sebe; nahrávky – šumění potůčku apod.).

Děti byly napjaté, co uslyší a když zvuk poznaly, byly nadšené – např. u chrastění klíčů, cinkání mincemi nebo švitoření kosa černého, to se jim líbilo ze všeho nejvíce a hned říkaly: „*Jé, já vím...*“ Když jsem se zeptala, jestli by někdo dokázal určit, jaký ptáček to byl, odpověděla mi Míša, že to byl asi špaček. To mě velmi mile překvapilo, jeho hlas je hodně podobný. Poté jsem ukázala na nahrávce obrázek.

Postřehy, doporučení:

Aktivita byla pro vzbuzení zájmu o čtení velmi účinná. V rámci čtení si pak děti mohou propojit zážitek ze smyslové hry přímo s textem. Úkolem učitelky je navést na to. Dobré samozřejmě bylo, že alespoň některé zvuky s pohádkou souvisely.

B. Puzzle text (10 min.)

- Cíl: žák skládá dílky papíru tak, aby vytvořily smysluplný text

Děti byly rozděleny do skupinek po 3 - 4, přičemž všechny dostaly obálku s dílky puzzle. Úkolem bylo poskládat lístečky tak, aby vznikl text a následně si jej přečíst. Metoda zde měla sloužit k iniciování samostatného přemýšlení žáků o tom, co mohli kosí bratři slyšet za zvuk. Poté děti danou část textu četly znovu v lavicích, nyní již z nakopírovaných listů. Nejprve jsme přečetly 7 řádků a děti hádaly, jaký zvuk by kosí bratři mohli slyšet, co by mohlo cvakat, tj. vytváření představ.

Postřehy, doporučení:

Po zkušenosti při ověřování metody doporučuji udělat puzzle velmi jednoduché; počet řádků cca 5, rozmyslet tvary, volit velmi krátký text (20 - 30 slov). Formát by měl být dostatečně velký; A6, aby se dětem s dílky dobře manipulovalo a text pro ně byl dobře čitelný i z větší vzdálenosti očí od listu papíru vzhledem ke skupinové práci. Můžeme také přidat obrázek. Ukázka je součástí přílohy.

Složení textu formou puzzle bylo pro některé velkou výzvou. Některým skupinkám dal úkol docela zabrat a jiné byly naopak hodně rychlé, takže si stihly text dokonce dvakrát přečíst a pokládat si navzájem otázky. I z tohoto důvodu je vhodné použít kratší text a jednodušší skládanku, aby nebyly velké rozdíly potřeby času na splnění úkolu.

Vzhledem k náročnosti puzzle žáci veškerou energii věnovali skládání. Smyslem ale bylo uvědomění si obsahu. Proto jsme danou část pohádky následně četli společně. Mezitímco žáci uklízeli lístečky do obálek, dostali na lavici svůj list s textem.

Motivací ke splnění úkolu byla také obrovská zkušenost. Aktivita je pro děti sama o sobě velmi atraktivní. V závěrečném hodnocení pak samy říkaly, že rády skládají puzzle i doma a někomu se líbila právě i náročnost.

2. část textu (vyznačeno v příloze 6)

C. Dvojice slov (10 min.)

- Cíl: žák rozhoduje, co bylo v textu – vybírá z dvojic slov jedno správné / v druhé fázi může sám tvořit vlastní dvojice

Šlo o samostatnou práci žáků, kdy jsem před hodinou po třídě rozmístila dvojice slov (Příloha 7). Úkolem bylo zvolit vždy jedno ze slov podle toho, zda se objevilo v textu a napsat ho na mazací tabulku. Kdo byl hotov, sedl si na koberec a dostal úkol přidat nějaké slovo z pohádky, na které si vzpomíná. Poté k němu musel vytvořit takové slovo, které by bylo podobné. (Např. z textu bude slovo **kos** / žák přidá slovo nos) V hodině jsme četli po větu „*Krokodýl se zastyděl.*“

Obměna: Činnost bychom mohli zjednodušit tím, že žákům slova ukazujeme vedle sebe a ony zvedají karty L / P podle toho, v jaké ruce kartičku se slovem držíme (z jejich pohledu).

Postřehy, doporučení:

Bylo dobré, že jsme měli domluvený signál – zvoneček, kdy si všichni šli sednout na koberec (nemuseli napsat vše; stačí, kdo co stihne). Tady poté proběhla společná kontrola. Ukázala jsem vždy dvě slova a děti řekly, které bylo v textu. Zároveň si zkoušely kontrolovat. Když někdo nesouhlasil, přečetla jsem větu, kde se informace nacházela. Slova by samozřejmě mohly číst i děti, podobně tak u vyhledávání.

Metoda šla žákům velmi dobře. Při ověřování jsem vždy přečetla dvojici slov a děti většinou řekly to správné. Nechaly se ale snadno zmást, když jsem řekla, že „*Kosí bratři řekli Emilkovi, neřáde.*“ Třídní paní učitelce se aktivita moc líbila.

V rámci aktivity také ověřujeme, zda děti pochytily podstatné informace z textu. Pomocí vybraných slov by šlo také převyprávět kratší část pohádky. (Učitelka vytvoří jakousi osnovu.) Dále mohou žáci vytvářet jiné dvojice slov a dávat je spolužákům. K tomu jsme se ale již v hodině nedostali. Nevýhodou je časová náročnost.

3. část textu (polovina společné, polovina samostatné čtení – pak převyprávění spolužákovi / učitelce; vyznačeno v příloze; nyní bez zařazení metod)

Celý text podruhé

D. Popletený poslech (15 min.)

- Cíl: žák opraví chybu při hlasitém čtení spolužáka, zamění slovo v textu při vlastním čtení

Na začátku bylo důležité předvést dětem, jak na to. Řekla jsem, že budu číst, a ony mají sledovat text a kontrolovat – pokud něco popletu a řeknu špatně, přihlásí se. Po několika větách jsem nechala číst je. Když daný žák zaměnil slovo za jiné, ostatní na to museli upozornit zvednutím ruky. Chvilí jsem pak četla ještě já vzhledem k délce textu.

Popletený poslech následoval až po prvním přečtení celého textu, kdy měli žáci za sebou i další metody, kterými jsme upevňovali, o čem pohádka byla! (To je velmi důležité – viz popis metody v kapitole 4.)

Postřehy, doporučení:

Důležité při realizaci bylo vždy počkat, aby každý stihl samostatně dočíst očima, zhodnotit, jestli a kde spolužák něco zaměnil a následně zareagovat. Žáci zvedali ruce postupně dle svého individuálního tempa. Říkali, v čem byla chyba, a jak by to mělo být dobře, nebo jen to, co je tedy správně. Někdy jsem děti nechala chybu opravit. Jindy jsem jen vyjádřila souhlas a četlo se dál.

Během čtení se osvědčilo, pokud jsem vyvolala pouze jednoho žáka, aby chybu opravil. Udělal to tím způsobem, že větu přečetl znovu celou správně a pokračoval dál, dokud nenarazil na nějaké slovo, které by mohl také změnit.

Četli jsme takto celý text, a tak mělo hodně dětí příležitost si vyzkoušet zaměňovat slova. Zároveň byli po celou dobu všichni zapojeni. To spatřuji jako velkou výhodu. Metoda pro ně byla legrační a líbilo se jim jak upozorňování na chyby, tak samotné tvoření. Šlo jim to velmi dobře.

E. Dramatizace (7 – 8 min.)

- Cíl: žák vybírá důležité motivy z textu a ve skupině předvádí část příběhu

Než jsme začali s dramatizací, bylo třeba, aby žáci nejdříve charakterizovali postavy. To proběhlo při rozboru textu a otázek po hlasitém čtení.

Poté jsem vybrala 3 žáky, kteří se během chvíle domluvili, jaké budou mít role a co by se dalo sehrát – důležitý motiv, situace, jež se v pohádce odehrála. Úkolem bylo také zavzpomínat, co postavy říkaly. S každým jsem zopakovala, kdo co řekne – rozdělení dialogů, a následně žáci scénku předvedli před třídou. (Ve všech fázích bylo samozřejmě potřeba dětem trochu pomoci, ale snažila jsem se, aby to bylo co nejvíce na nich.)

Postřehy, doporučení:

Hraní šlo žákům docela hezky. Ostatní hned poznali, co zahráli. První skupinka se dohodla za chvíli. Během předvádění jsem např. napověděla začátek věty, pokud někdo nevěděl, jak navázat, pobídla ho apod. Pro druhou skupinu bylo obtížnější nalézt něco jiného, co předvede. Dokázala si s tím ale poradit a zvolila pantomimu.

Úskalí textu: menší množství postav i motivů pro ztvárnění (lépe by bylo, pokud s dětmi např. v rámci projektového týdne přečteme více kapitol z knížky – větší výběr a zapojení více žáků)

Metodě bylo věnováno bohužel málo času. I tak je ale součástí celkového hodnocení, kde musíme vzít ohled na to, že se jí aktivně účastnilo jen několik žáků a ostatní byli v tu chvíli pouze jako pozorovatelé. Časový plán hodiny vycházel dobře. Neuvědomila jsem si jen, že máme o deset minut více (děti měly během čtení přestávku) a zařadila zpětnou vazbu dříve. Zvládly bychom tedy i aktivitu „*Poslední slovo patří mně*“.

8. 2. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Činnosti v hodině byly různorodé. Myslím, že děti pracovaly pěkně a čtení je bavilo. Pohádky o kosích bratřech znaly z večerníčků, což pro ně může být motivací sáhnout i po knize. Z úvodních aktivit bych v běžné výuce zařadila pouze jednu, buďto jen metodu „*Co to slyším?*“, kdy děti poznávají zvuky související s textem, nebo skládání puzzle. Během čtení bych naopak použila nějakou metodu kritického myšlení, např. dvojitého zápisník.

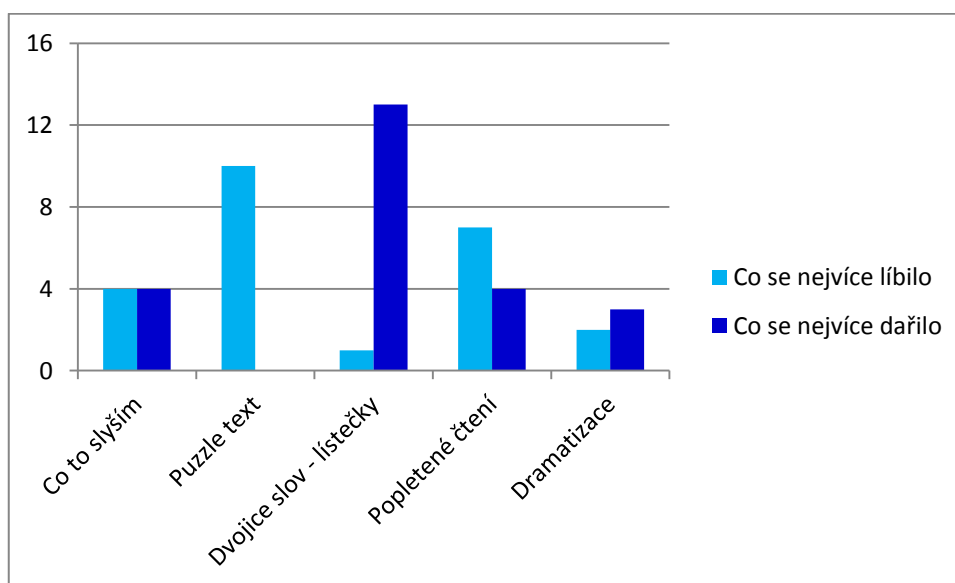
Jak probíhala závěrečná reflexe: Žáci měli rozhodnout, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Metody jsem zapsala na tabuli a společně jsme si připomněli. Následně jsem postupně četla názvy a děti zvedaly lístečky u té, která se jim nejvíce dařila. Bylo třeba zdůraznit, že každý má pouze jeden hlas. Poté na lístek napsaly, která aktivita se jim nejvíce líbila. Formou lístečků si učitel udělá rychlou představu o tom, co se většině dětí nejvíce líbí a daří, např. oproti pročitání odpovědi v pracovních listech. Sami žáci mohou také sledovat, komu dalšímu se líbila stejná metoda. Úskalí se může objevit při sčítání hlasů (někdo hlasuje dvakrát) i v tom, že děti budou chtít změnit volbu.

Nejvíce respondentů dalo na první místo v tom, co se jim líbilo, skládání textu z puzzle. Žáci rádi skládají i doma a někteří uvítali obtížnost. Na druhém místě je pak metoda popleteného poslechu, kde uváděli tyto důvody: příběh byl legrační / opravování chyb / vymýšlení a zaměňování slov. Mezi metody, které mají méně bodů, patří např. dramatizace. Aktivně se jí ale účastnilo jen pár dětí, což je důležité zmínit. Při metodě „*Co to slyším?*“ se dětem líbilo hádání. Opět nelze z tabulky vyčíst, do jaké míry se jednotlivé činnosti líbily. I aktivita s menším počtem mohla mít úspěch. Způsob hodnocení zmíněný výše také neumožňuje přesně zjistit, kolik respondentů hlasovalo pro jednu metodu z obou sledovaných hledisek.

Tab. 2 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Co to slyším	4	4
Puzzle text	10	0
Dvojice slov	1	13
Popletený poslech	7	4
Dramatizace	2	3

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 24 žáků.



Graf 11 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Celá polovina respondentů uvádí, že se jim nejvíce dařila metoda Dvojice slov. Naopak je tomu u puzzle. Ty nikdo nevnímal jako činnost, která by se mu šla nejlépe, přestože jsou na prvním místě mezi nejoblíbenějšími. Sluchová hra „*Co to slyším?*“ je jedinou metodou, kde se shoduje počet dětí z obou hledisek. Jak je ale zmíněno výše, ze způsobu zpětné vazby, nemůžeme určit, zda se jednalo o stejné nebo jiné žáky.

Po první hodině, kdy se ukázal výrazný rozdíl mezi metodami, jež se žákům nejvíce líbí, a které se jim nejvíce daří, jsem byla připravena na zopakování situace. Byla jsem tak velmi ráda, když při hodnocení jedna dívka řekla, že by chtěla změnit své hodnocení, protože nejprve volila metodu, která se jí nejvíce líbila, ne dařila.

Úskalí však nastává jinde. Děti mají spíše problém vybrat z aktivit to, co pro ně bylo z jistého hlediska to nejlepší. Může se tak stát, že někdo zvolí více než jednu metodu, protože se mu např. líbily stejně. Při závěrečném sčítání bychom na to snadno přišly, ale velkou výhodou zpětné vazby pomocí hlasování je to, že se žáci navzájem sledují a dokáží postřehnout a upozornit na daný jev. Toto byl naštěstí i případ naší hodiny.

8. 3 Aktivity k textu z knihy Čertice Dorka

Kapitola se věnuje dalším metodám, z nichž většina je určena fázi uvědomění. Pro realizaci v konkrétní hodině čtení jsem vybrala jeden příběh Čertice Dorky od Kláry Smolíkové. Stručný popis aktivit (brainstorming, přiřazování obrázku k textu, podvojný deník, poslední slovo patří mně, atomy a molekuly, možnosti A, B, C a trojlístek) je začleněn do teoretické části diplomové práce v kapitole 4. Ukázky pomůcek a prací žáků jsou součástí příloh.

Stručná příprava hodiny čtení

Téma: Čertice Dorka

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- brainstorming, přiřazení obrázku k rčení, podvojný deník, atomy a molekuly (skupinky podle počtu), trojlístek, možnosti A, B, C

Pomůcky: názvy rčení (3 - 5), obrázky z knihy Čertice Dorka k jednotlivým rčením, lepidlo UHU, nakopírované texty z knížky – kapitola „Arnošt má páru“ (Zdroj:

Smolíková, 2016, ukázka viz Příloha 8), lístečky na podvojný deník pro každého, pracovní list na zpětnou vazbu

Časová náročnost: 90 minut

<p>EVOKACE</p> <p>8:00 3' představení knížky Čertice Dorka – o čem knížka je, ukázky ilustrací a uvedení hodiny jako pomoci Dorce s pochopením zvláštních formulek, vět, které jí říká babička a jímž nerozumí</p>
<p>8:03 6 - 7' A. Rčení – brainstorming – hromadně; v kroužku na koberci jsou karty s rčeními – děti postupně čtou a představují si → nápady říkají nahlas (jak si vysvětlují význam průpovídky „<i>Proč nemá Dorka chodit kolem horké kaše?</i>“, „<i>Kam se čertice zašívá?</i>“ apod.</p> <p>B. Přiřazení obrázku k rčení – na koberec dáme obrázky z knížky, kde Dorka dělá různé činnosti (na jedné kartě vždy 3 možnosti, jak čertice rčení pochopila) – učitelka ukazuje jednotlivá rčení, děti čtou a říkají, k jakému obrázku bude patřit</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>8:10 12 - 15' hlasité čtení – děti se střídají, odpovídají na otázky k textu, vyhledávají – čteme po větě „<i>Je o pět let starší než já, ale to budeš koukat, jakou má ještě páru.</i>“</p>
<p>8:25 17' C. Podvojný deník – do dvojice linkovaný papír 5 – rozpůlí si ho; na jednu stranu přepisují část textu, která je zaujala (1 slovo, část věty,...) – na druhou napíší svůj komentář → učitelka předvede</p>
<p>8:42 5 - 6' D. Poslední slovo patří mně – vybraní žáci přečtou nahlas (kdo stihne napsat pouze citaci, ale už ne komentář v podvojném deníku), ostatní hádají, proč si vybrali právě toto – nakonec žák řekne pravý důvod</p>
<p>8:48 7' E. Atomy a molekuly – pohybová chvílka – děti tvoří skupinky s určitým počtem členů – tj. odpověď na otázky; „<i>Kolik bylo v příběhu čertů?</i>“ apod.</p>
<p>8:55 8' společné čtení – pokračování příběhu, otázky k textu</p>

REFLEXE

9:03 7' **F. Možnosti A, B, C** – děti vysvětlí rčení „Arnošt má páru“, které se objevilo v příběhu – následně se snaží vybrat u každého dalšího rčení (z úvodu hodiny) správný obrázek a zdůvodnit (*metoda byla pro žáky náročná; lépe zařadit jinou formou – popsáno níže*) → žáci by také mohli předvádět pantomimou

9:10 10' **G. Trojlístek** – na tabuli připravené tři volné řádky (1. hlavní postava z textu, 2. „*Jaká postava je?*“ – dvě políčka, 3. „*Co postava dělá?*“ – tři políčka) Jde o shrnutí důležitých charakteristik.

9:20 1' **shrnutí** – co je to rčení a k čemu slouží

9:21 8 - 9' **zpětná vazba žáků** – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „*Co se ti nejvíce líbilo?*“, „*Co se ti nejvíce dařilo?*“ – pracovní list

*Realizováno ve 2. ročníku
Výběr kapitoly: Arnošt má páru*

1. část textu (vyznačeno v příloze)

A. Rčení – brainstorming (4 – 5 min.)

- Cíl: žák vymyslí různé nápady k zadanému tématu, neobvyklé odpovědi na otázky

Metodu brainstormingu jsem se stejnou třídou vyzkoušela již při čtení textu z knížky F jako Fík. Realizována byla opět pouze první fáze vzhledem k věku, schopnostem a zkušenostem žáků.

Děti pracovaly s následujícími rčeními, která byla rozmístěna uprostřed kruhu na koberci: „*Hod' sebou.*“, „*Venku se žení všichni čerti*“, „*Příště lépe važ slova*“, „*Nechod', kolem horké kaše.*“ a „*Nikde se nezašivej!*“ Jednotlivé průpovídky vždy

přečetl jeden z žáků. Úkolem bylo představit si, co asi čertice dělala, když jí babička na něco upozorňovala nebo jí dávala radu. Své nápady pak říkali nahlas.

Musela jsem děti trochu pobízet a uvést nějaký příklad, abych je rozpovídala, protože ze začátku bylo úplné ticho. (Např. „Když babička řekla, že má Dorka příště lépe vážit slova, jak to asi myslela? Co ta Dorka udělala špatně? Asi to udělala takto...“ – zde jsem využívala příkladů přímo z knihy)

Rčení „*Nechod' kolem horké kaše*“ si žáci vysvětlovali tak, že čertice nemá chodit blízko, aby se nespálila. Šimon pak řekl, že kolem ní neměla chodit, aby do ní nespadla, což nás všechny rozesmálo. Jedna holčička znala rčení „*Hod' sebou*.“, takže ho rovnou vysvětlila. K rčení „*Venku se žení všichni čerti*.“ říkaly děti, že venku chodí hodně čertů apod., až Míša ostatním pověděla, že se to říká, když třeba hřmí. Doplnila jsem ještě, že se to říká, když je špatné počasí, např. i velká chumelenice apod.

Postřehy, doporučení:

Lépe je zařadit menší počet rčení (2 - 3) a pečlivě promyslet jejich výběr. K některým rčením bylo pro žáky náročné něco vymyslet. Většinou řekli spíše jedno vysvětlení. Důvodem byl hlavně způsob formulace otázek. Osvědčilo se, když jsem se zeptala: „*Proč asi babička řekla Dorce, aby nechodila kolem horké kaše – proč to čertice nemá dělat?*“ Na to děti dobře reagovaly.

Některá rčení pár žáků znalo a tak je buď hned, nebo po několika nápadech rovnou vysvětlili. Jestliže význam rčení nikdo neznal, nechali jsme po brainstormingu odpověď otevřenou do další části hodiny při fázi uvědomění.

B. Přiřazení obrázku k rčení (3 min.)

- Cíl: žák čte text s porozuměním a přiřadí k němu správnou ilustraci

Činnost následovala přímo po brainstormingu. Aktivita nám umožňuje sledovat doslovné porozumění textu a jeho spojení s obrázkem, případně odhalení pravého významu rčení, které se skrývá mezi třemi možnostmi.

Na koberci jsem rozložila obrázky z knížky. Zvedla jsem jedno rčení, žáci si jej přečetli a hledali kartičku s obrázkem, která k němu bude patřit. Jeden ji pak sebral a zdůvodnil. Ostatní říkali, zda s odpovědí souhlasí. Obrázky a rčení viz Příloha 9.

Postřehy, doporučení:

Aktivita šla dětem snadno. Při uvádění důvodů bylo zřejmé, že vychází z přesné interpretace obsahu, ne z jeho významu. V tuto chvíli jsem je ale nijak neopravovala. Uvědomění mělo přijít až po přečtení celého příběhu, na který navazovala metoda možnosti A, B, C. Dobré by bylo, aby při činnosti měli žáci příležitost více se aktivně zapojit. To by šlo udělat např. formou skupinové práce, kdy každý přečte jednu větu a ostatní ukážou na správnou kartičku (z druhé strany můžeme udělat kontrolu formou barevných puntíků).

C. Podvojný deník (15 min.)

- Cíl: žák opíše libovolný motiv příběhu, srovnává text s vlastní zkušeností, vyjadřuje dojmy k vybrané části textu

Nejprve jsme četli příběh po větu „*Je o pět let starší než já, ale to budeš koukat, jakou má ještě páru!*“ (označeno v textu viz Příloha 8), aby děti měly dostatek motivů, z nichž si vybírat. Zároveň pro mě bylo zajímavé, zda si zvolí dané rčení. Metoda byla pro žáky úplně nová. Pro představu, jakým způsobem se deník píše, jsem přečetla část jedné z vět a řekla více možných důvodů, co mě na ní mohlo zaujmout. Poté žáci dostali linkované papíry A5 přepůlené na půl. Z jedné strany psali citaci z textu (jedno nebo více slov, která jdou za sebou nebo celou větu, podle samostatné volby). Na druhou stranu pak přidali svůj vlastní komentář.

Postřehy, doporučení:

Děti úkol dobře pochopily. Pracovaly individuálním tempem. To bylo ovlivněno výběrem části textu, a samozřejmě jim zatím trvalo déle i samotné psaní. Kdo měl hotovo, chvíli počkal, až dopíše jeho spolužák, který s ním sedí v lavici, a poté si navzájem deníky přečetli. Někdo namaloval i obrázek.

Některým žákům trvala činnost hodně dlouho, a proto jsem ji přerušila ve chvíli, kdy měli všichni opsanou alespoň citaci z textu. Tyto děti měly prostor úkol splnit slovní formou při aktivitě „*Poslední slovu patří mně*“ na koberci.

Myslím, že všechny deníky byly velmi povedené. Ukázky některých prací jsou součástí příloh. Nejčastěji děti psaly slovo motoráček nebo úsek příběhu s ním spojený, protože jej spojovali se svými zážitky. Jako další se objevovala právě rčení „*zachoval*

chladnou hlavu“ nebo „*jakou má ještě páru*“. Svůj výběr žáci také velmi zajímavě odůvodnili. Mezi deníky se objevil jeden, kde nešlo o přímou citaci: „*Mně se líbilo, jak odklidil větev.*“ Věta ale dávala smysl s následujícím komentářem, což je polovina úspěchu. Ukázka podvojných deníků žáků 2. třídy viz Příloha 10.

D. Poslední slovo (6 – 7 min.)

- Cíl: žák hádá, proč spolužák zvolil danou část textu / sdílí své dojmy...

Během podvojného deníku byly velké rozdíly z hlediska potřeby času na úkol. Viděla jsem, že některé děti by psaly ještě hodně dlouho. Stačilo tedy, když měly napsanou alespoň citaci, a komentář pak mohly říci ústně. Metoda původně nebyla plánována, ani není zařazena do celkového hodnocení žáky.

Činnost probíhala na koberci. Tři žáci, kteří nestihli napsat svou poznámku, mohli citaci přečíst před třídou. Ostatní přemýšleli, proč si jejich kamarád vybral právě tuto část textu a následně říkali své nápady. Poté dotyčný řekl skutečný důvod.

Postřehy, doporučení:

Dětem šla metoda dobře a bez problému dodržovaly její pravidla. Myslím také, že se dobře znají. Říkaly např., že větu: „*Vlak stoupal výš a výš do hor.*“ si Apolenka vybrala proto, že má ráda výšky. Byla to pravda. Ostatní četli deníky navzájem ve dvojicích ještě před touto aktivitou. Pokud bychom několik z nich nechali říci celou třídou, bylo by nejprve třeba upozornit, aby druhý z dvojice neprozrazoval důvod.

E. Atomy a molekuly (5 min)

- Cíl: žák odpovídá na otázky k textu a vytváří skupinky podle daného počtu

Pohybovou hru jsem zařadila kvůli aktivizaci, uvolnění a nabrání nových sil. Ukázalo se ale, že metoda může sloužit i jako prostředek pro rozvoj čtenářské strategie usuzování. Tímto způsobem ji lze uplatnit s ohledem na výběr textu a otázek. Děti tvořily skupinky, aby počet členů odpovídal tomu, kolik bylo např. dopravních prostředků apod. Pokud některá skupinka nemá dost členů, může počet doplnit např. nastříhanými lístečky, které si vezmou od pí učitelky.

Postřehy, doporučení:

Na otázku, kolik bylo v příběhu čertů, se objevily různé odpovědi. Žáci byli napjatí, kdo má tedy pravdu. Nechala jsem skupinku, která měla tři členy vyjmenovat čerty – Šimon řekl: „*Byla tam Doroška, babička a strýček Arnošt.*“ Poté z jiné skupinky děti upozornily, že tam byl ještě pan strojvedoucí a Deniska si navíc myslela, že tam bylo čertů 6, protože panu strojvedoucímu pomáhali dva spolucestující odklízet větve. Správnou odpovědí, kterou řekla Míša, mohlo také být 5 čertů. (Zdůvodnění: O strýčkovi Arnoštovi babička s Dorkou pouze mluvily, ale zatím se s ním ještě nepotkaly.)

Velmi mě jejich uvažování zaujalo a snažila jsem shrnout vše tak, abychom měli jednu odpověď s dobrým odůvodněním. Ostatní s tím souhlasili a tím jsme to mohli uzavřít. Řekla jsem ale dětem, že kdo měl alespoň 3 čerty, tak je to dobré (od všech nemůžeme očekávat usuzování, jsou teprve na začátku druhé třídy).

2. část textu (vyznačeno v příloze)

F. Možnosti A, B, C (7 min.)

- Cíl: žák vybere z možností A, B, C správný obrázek k zadaným rčením

Po přečtení celého textu jsem dětem řekla, co je cílem každého rčení: dát radu, upozornit na nějakou dobrou či špatnou vlastnost a zároveň pobavit. (Mohly na to ale také přijít samy. Samozřejmě by to přepokládalo, že žáci chápou významy alespoň některých rčení a ta zopakovat.) Jedním takovým rčením bylo i to, o kterém jsme četli „*Arnošt má páru*“. Nechala jsem děti, aby interpretovaly význam.

Zajímalo mě, jestli děti dokáží na základě práce s textem odhalit význam dalších rčení. Úkolem bylo správně zvolit jeden z obrázků na kartičce k vybranému rčení, tj. možnosti A, B, C (obrázky z úvodu hodiny připevněné magnetky na tabuli). Následně jej měly zkusit vysvětlit.

Také bychom jako učitelé měli vysvětlit alespoň jedno z dalších rčení na tabuli (např. „*Když k nám přijde Mikuláš a ptá se nás, zda jsme byli celý rok hodní, je lepší nechodit kolem horké kaše a říci pravdu, pokud jsme něco provedli...*“).

Postřehy, doporučení:

Metoda byla pro žáky náročná. Nejprve jsem u každého rčení krátce seznámila s konkrétním příběhem. Většina ale stále považovala za správné ty obrázky, které doslovně znázorňovaly obsah sdělení. Hlavním důvodem, proč se aktivita nevydařila, byl nejspíš způsob zadání úkolu. Bylo by dobré ptát se na všechny varianty. Ukázali bychom na jednom z rčení, např. „*Nikde se nezašivej!*“: **Obr. A** – Proč se Dorka zašívá do pytle, když má plít zahrádku? (Protože jí pletí nebaví, tak aby jí babička nenašla.) / **Obr. B** – Proč se Dorka povaluje u stromu, když má plít zahrádku? (Snaží se vyhnout práci.) / **Obr. C** – Proč si Dorka našívá záplatu...? / Proč dělá něco jiného? (Může hledat výmluvy.) U ostatních obrázků by to děti zkusily stejným způsobem.

Doporučovala bych činnost použít např. na konci týdenního projektu, kdy budeme mít možnost pracovat s celými texty. Přečetli bychom např. 5 příběhů z knížky, aby žáci znali daná rčení. Po třídě by byly rozvěšené očíslované karty s rčeními, Každý by si sám chodil a zapisoval správné odpovědi (možnost z výběru A, B, C).

Obměna: Činnost můžeme realizovat také formou hlasování. Žáci ukážou svou odpověď na tabulce a následně někdo zkusí vysvětlit.

Aktivitu bych v tomto případě zařadila nejdříve do třetí třídy a teprve tehdy, kdy už jsou děti s některými příklady seznámené a např. je učitelka záměrně používá při příhodné situaci. Při práci s běžným textem by ale výběr z možností neměl dělat potíže. Ze zkušenosti s prvňáčky, kteří se učí genetickou metodou nácviku čtení, vím, že na začátku druhého pololetí toto zvládali dobře.

G. Trojlístek (10 min.).

- Cíl: určí hlavní postavu příběhu a charakterizuje ji

Z příběhu a obrázků se žáci dozvěděli spoustu věcí o hlavní postavě, Čertici Dorce. Proto bylo vhodné aktivitu zařadit, abychom zjistili, co si dokáží zapamatovat a co již dokáží z textu usoudit, tj. jaká postava je a co dělá.

Jelikož realizace činnosti probíhala hromadnou vyučovací formou, vzor trojlístku jsem upravila. V každém řádku mohlo být více políček. Kdo měl nějaký nápad, nejprve jej musel zdůvodnit (např. „*Dorka je kamarádká.*“ Zde musely děti také svůj názor obhájit – proč si to myslí; otázka: „*Co čertice udělala, že o ní toto můžeme tvrdit?*“).

Teprve pak šel slovo napsat na tabuli. Bylo potřeba, abych vždy znovu upozornila, kam v trojlístku slovo patří.

Postřehy, doporučení:

S metodou se děti setkaly poprvé. Proto je důležité vzít řádek po řádku zvlášť a nevysvětlovat celé najednou. Děti si tak nebudou plést, kam slovo patří. Nápady by také mohla zapisovat učitelka. Následně se každý řádek přečte a určí se, jestli jsou zde slova, která vypovídají o tom, co čertice dělá nebo jaká je. Myslím, že je důležité zpočátku tyto dvě věci oddělovat, pro pochopení aktivity a její přehlednost.

Žáci říkali, co čertice dělala nejen na základě příběhu, ale i podle obrázků u rčení, což jsem byla ráda. Předpokládala jsem, že se budou více hlásit a říkat své nápady. Aktivně se zapojila asi jen třetina žáků.

Nevýhodou této činnosti může být, pokud je třída hodně početná. Pak je lepší ji zařadit jako skupinovou práci (tj. za předpokladu, že děti již s trojlístkem dříve pracovaly a mají s ním zkušenost).

8. 3. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Myslím, že se dětem líbil zvolený text a dané činnosti dělaly s chutí a se zájmem. Nejvíce je zaujala metoda podvojného deníku, který se jim opravdu dařil. Byla jsem ráda, když jsem viděla, jak uvažují o daných průpovídkách z příběhu. Obtížná pro ně byla aktivita výběru obrázku z možností A, B, C. Nakonec bylo potřeba, abych rčení vysvětlovala sama. Určitě bylo dobré zařazení více kratších pohybových aktivit. Ke konci hodiny už byli žáci trochu unavení. Velmi dobře by se zde také uplatnila pantomima.

Jak probíhala závěrečná reflexe: Žáci měli rozhodnout, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Na koberci jsme rozdala pracovní listy s čerticí Dorkou (ukázka pracovního listu viz Příloha 11). Ukázala jsem vždy na metodu a přečetla její název. Společně jsme si připomněli, o jakou činnost šlo. Zadání úkolu mimo lavice bylo dobré především z důvodu, že všichni poslouchali a nikdo nezačínal pracovat dříve, než se vše ujasnilo. Nejlépe je ukázat žákům na jednom listu, jak list vyplňovat. Úkol: vybarvit metodu, která se nejvíce líbila a zakroužkovat činnost, která se nejvíce dařila. Pro někoho může být náročnější vše si i několikrát přečíst, aby si vybral to správné. Učitelka si musí dobře rozmyslet, jak činnosti pojmenuje. Názvy

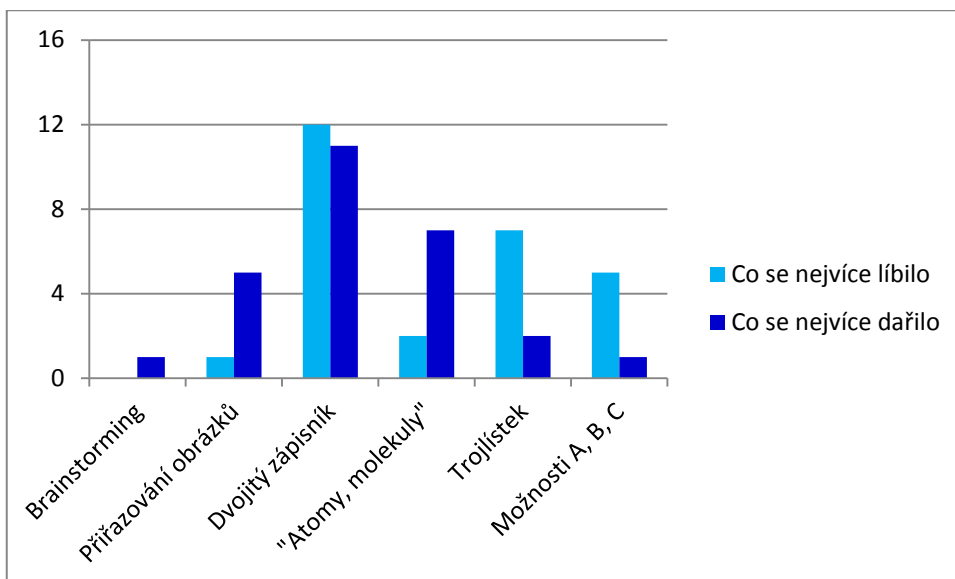
bychom mohli napsat na tabuli a pod ně dát pomůcky, které se při nich používaly. Je určitě lepší, když na pracovním listu bude méně metod a pokud to jde, tak i s obrázky. Tento způsob zpětné vazby je rychlý pro realizaci i přehledný na zpracování.

Nejvíce oblíbenou metodou byl podvojný deník. Jestliže porovnáme hodnoty v souvislosti s tím, co se dětem nejvíce dařilo, dostává se zmíněná metoda opět do popředí. Co z tabulky nelze vyčíst je skutečnost, že většina respondentů nehodnotila metodu jako nejlepší v obou případech. Tudíž rozlišují mezi tím, co se jim líbí a co daří. Pouze čtyři žáci označili stejnou metodu, že se jim nejvíce líbila a zároveň i nejvíce dařila. Na danou skutečnost ukazují jednotlivé pracovní listy.

Tab. 3 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Brainstorming	0	1
Přiřazování obrázků	1	5
Podvojný deník	12	11
„Atomy, molekuly“	2	7
Trojlístek	7	2
Možnosti A, B, C	5	1

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 27 žáků.



Graf 12 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo.

Na druhém místě v tom, co se respondentům nejvíce líbilo, vidíme metodu trojlístku a jen o něco méně z nich zvolilo metodu výběru z možností A, B, C. Zmíněné činnosti kladly nároky na přemýšlení, mohly být pro děti výzvou a měly okamžitou kontrolu správnosti, buďto ode mě nebo v případě podvojného deníku svou vlastní. Je jasné, že ka komentář je vždy správný, protože se jedná o zkušenosti, pocity atd.

Hodnocení žáků, co jim nejvíce dařilo, skutečně odpovídá tomu, jak jim dané činnosti i dle mého názoru v hodině čtení šly. I nyní můžeme sledovat výrazný rozdíl z pohledu, které metody se respondentům nejvíce líbily, a které nejvíce dařily. Z grafů a ze způsobu hodnocení opět nelze posoudit, do jaké míry se dětem metody líbily a dařily, pouze nám ukazují zastoupení žáků v hodnocení nejlepší metody z obou hledisek.

8. 4 Aktivity k textu z knihy Kuba nechce spát

Zde je ukázána další práce s metodami. Stručný popis metod je v kapitole 4. Pro realizaci byl zvolen text z knížky Petry Braunové „*Kuba nechce spát*“. Tři z metod jsou určeny pro fázi reflektivní (tj. Ano / ne, název k příběhu a pětílístek), jedna slouží k uvědomění (čtení s otázkami) a jedna byla použita v rámci evokace (brainstorming). Ukázky pomůcek a prací žáků naleznete v přílohách.

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- Ano / ne, brainstorming, čtení s otázkami, název příběhu, pětilístek

Pomůcky: knížka Kuba nechce spát od P. Braunové, nakopírované texty z knížky – kapitola „*Bolavé ráno*“, s. 28 - 31 (Zdroj: Braunová, 2013, ukázka viz Příloha 12), slepené dva různě barevné papíry A3 do skupin s obrázkem z textu a lístečky k zapisování – na brainstorming, obálky s názvy metod a barevné lístečky na zpětnou vazbu

Časová náročnost: 90 minut

EVOKACE, UVĚDOMĚNÍ

8:00 7 - 10' **motivace, poslech a otázky** – učitelka řekne dětem, že se jí dneska vůbec ani trochu nechtělo vstávat a zeptá se, jestli někomu dalšímu také, a komu se naopak vstávalo dobře → otázka: „*Co bývá důvodem, když si hodně unavený/á?*“, následně předčítá žákům text „A“ na str. 27, navozuje problém: „*Co by mohlo být příčinou Kubovy únavy?*“

REFLEXE

8:10 3' **A. Ano, ne** – tvrzení k poslechu – pokud žáci souhlasí, vyskočí

EVOKACE

8:14 13 - 15' **B. Brainstorming** – „*Proč je Kuba unavený?*“ rozbouření nápadů pomocí textu (kousnutí upíra) – „*Co dalšího tě napadá?*“ skupinová práce archy papírů, lístečky, tužky – 1. fáze: zapisování, 2. fáze: třídění – co by mohlo být skutečnou příčinou / co je fantazie, nakonec sdílení

UVĚDOMĚNÍ

8:29 8' **hlasité čtení** – první text

8:37 10 - 12' **C. Čtení s otázkami** – rozdělení textu „B“ na 3 části – nejprve zkusíme společně, následně děti ve dvojicích – nejprve 1 úsek, následuje sdílení, poté další úsek

REFEXE

8:49 5' **D. Název k příběhu** – skupinová práce; následně sdílení

EVOKACE

8:54 1' motivací k dalšímu čtení je, dozvědět se, jak to tedy s Kubou je, proč je tak unavený, co je ten důvod - než začnou děti číst, dáme jim ještě chvíli na přemýšlení, co by se v příběhu mohlo odehrát na základě ilustrace k textu

UVĚDOMĚNÍ

8:55 6 - 7' **tiché čtení** – text „C“ (pokračování příběhu)

9:02 15' **E. Pětílístek** – nejprve společně jednu postavu, kterou si žáci vyberou, následně samostatně → děti vychází z celého čteného textu, mohou se k němu vracet a vyhledávat přesné vlastnosti postav nebo na základě jejich jednání – čtení pětílístků

REFLEXE

9:17 5' **shrnutí** – děti se pokusí říci, co se při čtení příběhu dozvěděly: „*Jak to dopadlo s Kubou? Dokážeme to říci nebo bychom museli číst dál?*“, poté se snaží říci hlavní myšlenky příběhu; děti řeknou, co se jim zdálo důležité →
Na závěr učitelka řekne, že nevádí, pokud zatím rodiče nezjistili, co se s Kubou děje. Důležité je, že má postava kolem sebe spoustu lidí (maminku, tatínka, starostlivou spolužačku Johanku a paní učitelku). Protože se o něj zajímají a mají ho rádi, jistě dokáží přijít na to, co Kubovi je a pomoci mu.
Při reflexi by mělo vyplynout, že vlastně nevíme, co je důvodem, a to se může stát

motivací pro děti sáhnout po knize a dočíst příběh do konce. Dále se shrnou všechny možné varianty, které by mohly být příčinou únavy hlavního hrdiny.

9:22 8' **zpětná vazba žáků** – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „*Co se ti nejvíce líbilo?*“, „*Co se ti nejvíce dařilo?*“ – děti si posílají obálky s názvy metod po kruhu a vkládají do nich barevné lístečky (předem se domluvíme, co která barva znamená)

*Realizováno ve 3. ročníku
Výběr kapitoly: Bolavé ráno*

1. část textu (první list; součást přílohy)

A. Ano / ne (3 min):

- Cíl: žák rozhoduje o pravdivosti tvrzení na základě toho, co bylo v textu

Aktivita následovala po poslechu. Úkolem dětí bylo vyskočit ze dřepu (udělat nějaký pohyb), jestliže řeknu něco pravdivého, co se dozvěděly z textu.

Postřehy, doporučení:

Metoda pro děti byla snadná, protože měly pouze vyjádřit souhlas či nesouhlas s daným tvrzením. Během realizace by neměl nastat žádný problém. Jestliže budeme klást otázky, musíme pouze dbát na takovou formulaci, aby bylo možné odpovědět jen ano nebo ne.

B. Brainstorming (12 – 15 min.):

- Cíl: žák vymýšlí různé nápady k zadanému tématu

Děti měly přicházet s obvyklými i neobvyklými nápady, z jakého důvodu může být hlavní postava příběhu unavená. Práce probíhala ve skupinkách. Myšlenky žáci zapisovali na samostatné lístečky (určení jednoho zapisovatele). Následovala 2. fáze,

kdy společně četli. Úkolem bylo u každého nápadu rozhodnout, jestli by se to stát opravdu nebo jen v naší představě. Poté jej dali na arch papíru s ilustrací z textu (slepené dva různě barevné listy A3 – vlevo rozumná vysvětlení, napravo legrační, nesmyslná). Nakonec každá skupinka vybrala dva nejlepší nápady, které řekla třídě. Ukázku práce žáků viz Příloha 13.

Postřehy, doporučení:

Při bouři nápadů dělalo některým žákům potíže něco vymyslet. Opakovali to, co bylo v textu nebo napsali to, co jsem jim dávala jako příklady. Na ukázku uvádím pár nápadů, které děti vymyslely úplně samy: „*Potají si četl.*“, „*Potají se kouká na televizi.*“, „*Vylezl z okna a šel si hrát se psem.*“ Objevily se ale i nápady jako: „*Potají šel do kuchyně pro dobrotu.*“. Žáci jej zařazovali mezi věci, které by se stát mohly. To ale důvodem únavy určitě být nemohlo. Někdo ještě nemá takovou schopnost vztáhnout odpověď k textu. I z toho důvodu je myslím vhodnější dávat tyto náročnější otázky až starším dětem a u mladších používat jednodušší, kdy bude otázka více pobízet k tvořivosti. Jeden chlapec také přemýšlel nad tím, že Kuba z příběhu byl unavený už tři týdny, a vrtalo mu to hlavou. Snažil se přijít na skutečný důvod. Proto by bylo vhodnější zařadit aktivitu před čtením.

Druhá fáze byla pro žáky také obtížná. Překvapilo mě to. U některých věcí děti rozhodly naopak, např. větu: „*Potají pil alkohol.*“ daly mezi věci, co by se stát nemohlo. Nápad „*Mohl ho kousnout upír.*“ zařadily, jako že se stát může. Je důležité, aby učitelka všechny odpovědi prošla a na některé věci upozornila. Žáci pak znovu zvažují své rozhodnutí. Skupinky se také můžou u lavic vystřídat a pokusit se zhodnotit, zda jsou nápady přiřazeny na správné místo.

C. Metoda čtení s otázkami (10 min.):

- Cíl: žák pokládá otázky k textu, hledá odpovědi, vyslovuje myšlenky, snaží se určit, které informace jsou důležité

Nejprve si děti vyslechly část příběhu, kde byl nastolen problém, proč je hlavní postava příběhu unavená. Po brainstormingu, jsem rozdala texty a první část jsme prošli formou čtení s otázkami.

Text byl rozdělen na tři kratší úseky, z nichž 1. část jsme vyzkoušeli společně. Žáci nejprve četli tichým čtením. S metodou jsme dále pracovali tak, že jsem určila, jaký typ otázky mohou žáci pokládat, tj. nejprve pouze věcné a následně literární. Poté několik dvojic předvedlo pokládání otázek a zodpovězení (jeden se ptá – druhý odpovídá). Když jsme si toto vyzkoušeli, pokračovali žáci tichým čtením na konec 2. úseku. Na pokyn poté jeden začal dávat otázky, druhý odpovídal. V posledním, 3. úseku, si děti vyměnily role.

Metoda byla zakončena reflexí, kdy děti říkaly, zda se jim dařilo pokládat otázky a jestli druhý dokázal odpovědět. Podstatné bylo také uvědomit si, které otázky nám pomáhají pochopit text.

Postřehy, doporučení:

Otázky, na které v textu můžeme najít odpověď, se dětem dařilo pokládat i odpovídat na ně. Naopak pro ně bylo nejprve náročné vymyslet a zodpovědět otázky literární (např. „*Jak by se mohl upír vzít u Kubovy doma?*“).

Při modelové ukázce na 1. úseku textu je významné zastavovat čtení a uvést příklady literárních otázek, jdoucích „za“ text. Např.: „*Proč se tatínek Kubovy zeptal, jak se jmenuje?*“, „*Proč se Kuba rozesmál?*“, „*Proč tatínek řekl Kubovi, „Ty lumpe.“?*“

Myslím, že je zpočátku vhodné čekat, než všechny děti daný úsek dočtou. Následující otázky začne jeden z dvojice klást až na pokyn. Snadno tak činnost zastavíme a můžeme se žáků ptát, co vymysleli. Zároveň máme jistotu, že se všichni budou věnovat dané části příběhu. Tak metodu upevníme a lépe dokážeme řídit i to, aby žáci dokázali určit, jaké informace jsou pro obsah textu důležité. Dobré by také při prvních zkušenostech s činností mohlo být, označit v textu věty, které se snaží vést k zamyšlení.

D. Název příběhu (5 min):

- Cíl: žák tvoří název k příběhu

Žáci v rámci skupiny vymýšleli co nejvíce názvů, které by se hodily k příběhu. Poté se měli domluvit na dvou a říct je před třídou. Ostatní tak měli možnost slyšet více různých obměn. Díky této metodě jsem hned viděla, jestli děti pochopily, co je hlavní myšlenkou příběhu.

Postřehy, doporučení:

Vymyšlení názvu žáky zaujalo, každý se snažil vymyslet nějaký nápad. Nakonec jich bylo opravdu hodně. Žáci pak vybírali jeden název za celou skupinku, na kterém se měli shodnout, což pro některé bylo obtížné, protože se chtěli podělit i o další možné nápady. Děti říkaly např.: „*Unavený Kuba*“, „*Kuba nemůže vstát*“ apod.

Mohli bychom metodu obměnit např. takto: Každý napíše svůj nápad na lísteček. Děti chodí po třídě, navzájem si ukazují a čtou. Poté rozloží lístečky do kruhu na koberci a mohou k nim dávat barevné žetonky podle toho, který nápad se jim nejvíce líbil. Každý vybere např. tři.

E. Pětílístek (10 – 12 min):

- Cíl: určí hlavní postavu příběhu a charakterizuje ji

Činnost byla zařazena až po druhé části příběhu, který si žáci celý četli samostatně tichým čtením. Něco dokázali říci z hlavy, vzpomněli si, uvědomili si. Následně se vraceli k textu a snažili se napsat, jaký je Kuba / Johanka / maminka / tatínek i co daná postava dělala. Tím si upevnili obsah textu.

Nejprve jsem dětem metodu ilustrovala na tabuli. Cílem bylo, aby měly nějakou představu, jak pětílístek funguje a na to dokázaly samostatně vytvořit svůj vlastní. Děti si mohly zvolit, jakou postavu budeme dělat společně. Radostně řekly: „*Kubu!*“. O motivaci bylo postaráno. Těšilo mě, že aktivita zaujala a žáci mají chuť do práce.

Díky množství postav si žáci pro samostatnou práci mohli vybrat, která jim byla sympatická. Každý dostal vlastní schéma. Úkolem bylo zapsat informace, které se jim zdají nejdůležitější. Pokud si někdo chtěl znovu vybrat postavu, kterou jsme dělali společně při modelové ukázce, musel do schématu napsat jiná slova.

Na závěr jsme si sedli na koberec a několik pětílístků jsem přečetla. Žáci se hlásili, kdo chtěl, abych četla ten jeho. Ukázka prací žáků viz Příloha 14.

Postřehy, doporučení:

Vzhledem k tomu, že si žáci vybírali ze všech postav, mohli by následně tvořit skupinky a pětílístky porovnávat. Na karty *Postava; Jaká je; Co dělá; Věta o ní; Synonymum*, mohou děti napsat všechny nápady nebo vytvořit myšlenkovou mapu.

Ze schématu by bylo v případě tohoto textu lepší nahradit řádek se synonymem něčím jiným. Děti synonymum psát nemusely, jen pokud je něco napadlo tak ano. Mohli místo toho napsat slovo, které postavu nějak vystihuje, např. Johanka – kamarádka Kuby. Bylo také potřeba vysvětlit význam daného slova, protože se s ním zatím v rámci českého jazyka nesetkaly.

8. 4. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Některé metody šly dětem více, jiné méně, přesto se v rámci svých schopností snažily na úkolech pracovat. V úvodu se moc nepodařila bouře nápadů. Důvodem bylo nejspíše zadání, které by mohlo více podněcovat k tvořivosti. Obtížnější byly pro děti také otázky na usuzování. Ostatní metody, tj. Ano / ne, název k příběhu a pětílístek, zvládaly bez problémů. I zde by mohlo být zařazeno více krátkých aktivizačních činností jako „*Skoč tolikrát, kolik nohou má zvíře, jako které Kuba zahýkal., apod.*“. Sestavení hodiny vycházelo dobře. Pro běžnou vyučovací hodinu bych doporučovala použít jen některé metody z důvodu nároků na přemýšlení. Zařadila bych nějaký pohyb apod.

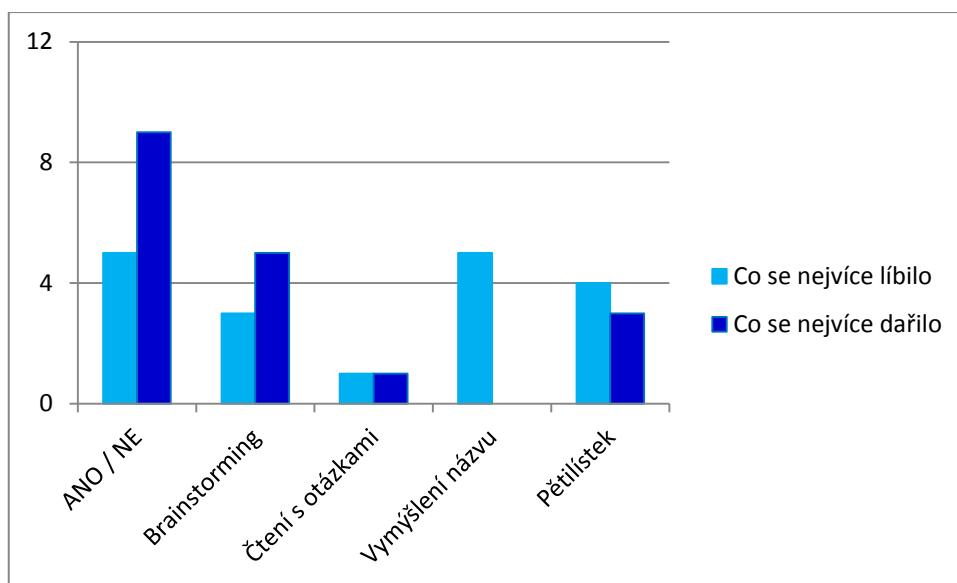
Jak probíhala závěrečná reflexe: Děti rozhodovaly, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Tentokrát bylo hodnocení anonymní, což mohou některé děti uvítat. Žáci vkládali lístečky do obálek nadepsaných metodami, jež v hodině proběhly. Učitelka tak uvidí pouze to, jaké činnosti jsou celkově žáky nejlépe hodnoceny. Nejistíme také, jak moc se metoda líbila / dařila, pouze máme srovnání s ostatními činnostmi. Cílem je spíše to, aby si žáci uvědomili, jak se jim v danou chvíli pracovalo, co jim šlo a co se jim líbilo. Metoda hodnocení s obálkami se žákům líbila. Bylo pro ně těžké rozhodnout, která činnost se jim nejvíce líbila, a proto měli možnost vybrat 3 nejlepší. Zároveň ale dostali různě barevné lístečky, které jsme označili čísly. Pod číslem 1 je to, co se jim líbilo nejvíce.

Metody, z hlediska co se žákům nejvíce líbilo, jsou docela vyrovnané. Nejlépe dopadla metoda Ano / ne a vymýšlení názvu. Hned za nimi následuje pětílístek s rozdílem jednoho bodu. Metoda Ano / ne byla pro děti atraktivní pohybem a zároveň měly okamžitou zpětnou vazbu, jestli byly úspěšné. To je by mohlo být jedním z důvodů, proč ji označují jako činnost, která se jim nejvíce dařila.

Tab. 4 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Ano / ne	5	9
Brainstorming	3	5
Čtení s otázkami	1	1
Vymýšlení názvu	5	0
Pětilístek	4	3

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 18 žáků.



Graf 13 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Zajímavé je, že se velmi líbila metoda vymýšlení názvu, ale nikdo ji neoznačil jako metodu, která by se mu nejvíce dařila. Je tedy jasné, že většina dětí při hodnocení nevyhází z toho, „*Co mi nejlépe jde se mi i nejvíce líbí.*“. Pro žáky jsou některé činnosti výzvou, což se také může projevit v jejich sebehodnocení. U metody čtení s otázkami, bylo pro děti náročné vymýšlet otázky literární. Důležité je určitě zmínit malou zkušenost dětí s těmito otázkami a nároky na abstraktní myšlení, které se v tomto

věku teprve začíná rozvíjet. Myslím, ale že to není důvodem nižších hodnot, které vychází v grafu. Připisovala bych ho spíše větší atraktivnosti jiných metod.

Jak bylo zmíněno výše, nemůžeme přesně říci, zda stejní respondenti zvolili jednu metodu pro obě hlediska hodnocení. Určitě můžeme ale sledovat, že u některých dětí se hodnocení v rámci jednotlivých otázek liší.

8. 5 Aktivity k textu z knihy Brouk Pytlík

Metody (řazení textu, tvoření otázek, výběr obrázku k textu, popletené čtení, dvojitý zápisník, Poslední slovo patří mně a malování) jsem představila v kapitole 4. Činnosti se váží k textu z knížky Ondřeje Sekory, Brouk Pytlík. Zde ukážu práci s jednotlivými aktivitami, jak byly realizovány v hodině čtení. Většina metod opět sloužila k uvědomění. Malování bylo použito jako forma reflexe. Ukázky pomůcek a prací žáků naleznete v přílohách.

Stručná příprava hodiny čtení

Téma: Brouk Pytlík

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- řazení příběhu, přiřazení obrázku k textu, čtení s otázkami, popletené čtení, podvojný deník, malování, Poslední slovo patří mně

Pomůcky: text 1 rozdělený na tři části a obrázek k textu – předvídání, text 2 nakopírovaný pro každého – oba jsou z kapitoly „*Ono se řekne malovat, ale co, když to nevidíme?*“ (Zdroj textu: Sekora, 1998), lístečky na podvojný deník, papíry A5 na zpětnou vazbu

Časová náročnost: 90 minut

EVOKACE

8:00 3' **předvídání podle obrázku** – děti popíší, co vidí na obrázku / řeknou, co si myslí, že se tam odehrává

8:03 8' **čtení textu po třídě** – 3 části textu – samostatné tiché čtení, poté převyprávění na koberci – případně čtou znovu (cílem je zapamatovat si děj), děti dále přemýšlí, co by se s texty a s obrázkem dalo dělat

UVĚDOMĚNÍ

8:11 3' **předčítání** – každou ze zmíněných částí textu, vždy jeden z žáků

8:14 8' **A. Řazení příběhu** – skupinky po třech – děti se střídají ve čtení, každý jednu část textu → následně seřadí (kdo je v průběhu rychleji hotový předvídá, co se bude dít dál); poté přečtou před třídou, zdůvodňují

REFLEXE

3' **B. Přiřazení obrázku k textu** – děti musí vybrat 1 část textu, která přímo odpovídá tomu, co se děje na obrázku (poté můžeme pokládat otázky – např.: „*Proč se Brouk Pytlík a chrobák rozhlížejí?*“, „*Mají připravené barvy a štětce na malování nebo je už uklidili?*“, „*Kde je asi můra?*“) okomentování, proč

EVOKACE

8:25 1' Učitelka předčítá pokračování textu; dva odstavce.

2-3' Položíme dětem otázku: „*Co vám na příběhu přišlo zvláštní?*“, „*Máte nějaké nejasnosti, otázky?*“, „*Co by vás zajímalo, co byste chtěli odhalit, co bylo v textu skryto?*“, „*Napadlo vás nějaké vysvětlení?*“ – tím motivujeme děti k následnému čtení s otázkami

UVĚDOMĚNÍ

8:29 15' **C. Čtení s otázkami** – další část textu, ve skupinkách po třech – všichni si čtou, následně 1 pokládá otázku a další dva odpovídají → nejprve věcné, pak literární otázky – 1. otázku napíše na tabulku a pokládají ji další skupince

REFLEXE

8:44 5 - 6' **D. Popletené čtení** – učitelka předvede, následně zkouší děti ve dvojicích – zaměňování slov ve větě; druhý si toho musí všimnout a opravit – čtou text až do konce a následně řeknou, jak je možné, že Brouk Pytlík s chrobákem můru neviděli

EVOKACE, UVĚDOMĚNÍ

Učitelka řekne žákům, aby si přečetli text znovu a napsali podvojný deník, který si pak navzájem budou číst (metodu již znají a motivací pro ně bude sdělit své myšlenky druhým a dozvědět se něco od nich).

8:50 15' **E. Podvojný deník** – tiché čtení - další část textu; děti samostatně vybírají část textu, která je zaujala a okomentují ji

REFLEXE

10' **F. Malování** – obrázek k textu, aby přímo souvisel s tím, co se dál v příběhu odehrálo (vypovídá o tom, co si děti z příběhu odnesly)

9:15 7 - 8' **G. Poslední slovo patří mně** – vybraní žáci čtou 1. část svého podvojného deníku, ostatní přemýšlí, proč napsali právě toto – nakonec dotyčný čte svůj komentář (možností je okomentovat svůj obrázek...)

9:23 7' **zpětná vazba žáků** – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „*Co se ti nejvíce líbilo?*“, „*Co se ti nejvíce dařilo?*“ – papíry A5; děti do dlaně napíší, co se jim nejvíce dařilo / od palce očíslojí prsty od jedné do tří a připíší metody, které se jim nejvíce líbily

Realizováno ve 3. ročníku

Výběr kapitoly: Ono se řekne malovat, ale co, když to nevidíme?

1. část textu (úprava textu – zkrácení)

V úvodu hodiny jsem dětem ukázala obrázek z textu o Brouku Pytlíkovi. Společně ho měly popsat a říci, co si myslí, že se na něm odehrává za situací. Na různých místech po třídě byly rozmístěné tři části textu, které na sebe navazovaly. Úkolem žáků bylo si tyto texty pozorně přečíst a vrátit se na koberec. Zde přemýšleli, co by se dalo s obrázkem a s danými texty dělat.

A. Řazení příběhu (8 min.)

- Cíl: žák seřadí příběh podle děje

Děti dostaly do skupinek všechny tři části textu, znovu si je přečetly a měly je seřadit podle děje. Následně plnily další dva úkoly – přiřazení obrázku k textu a čtení s otázkami.

Postřehy, doporučení:

Řazení textu bylo pro některé žáky náročné, protože chyběl úplný úvod příběhu. Úkol měl ale vést k přemýšlení, děti obhajovaly svůj názor. Např. říkaly, že věta „Tak už jsem tady...“ musí být jako první, protože se tu i jedna z postav ostatním představuje a vystupuje i v dalších částech.

Nakonec jsme společně celé přečetli nahlas (rozdání pracovních listů) a řekli si, co se v textu stalo. Bylo by možná dobré dát tuto aktivitu, až po přiřazení obrázku - tj. zápletka; musí být uprostřed.

Text jsem upravovala, aby obsahoval důležité informace, ale nebyl příliš dlouhý a dobře se v něm orientovalo.

B. Přiřazení obrázku k textu (3 min.)

- Cíl: žák vybere část textu, která je zobrazena na ilustraci

Po předchozím řazení textu měly děti samostatně rozhodnout, ke které části textu patří obrázek. Svou odpověď psaly na tabulku – možnosti A, B, C označené u jednotlivých částí. Ukázka obrázku a částí textu 1 viz Příloha 15.

Postřehy, doporučení:

Většina žáků dokázala dobře přiřadit. Bylo potřeba zdůraznit, že ilustrace se hodí jen k jedné části příběhu, kde se přímo odehrává zobrazená situace. Chtěla jsem, aby žáci zdůvodnili, co vidí na obrázku a co se píše v textu.

2. část textu (úprava textu – zkrácení)

C. Metoda čtení s otázkami (12 min.)

- Cíl: žák tvoří otázky k příběhu

Čtení s otázkami jsem tentokrát zařadila s menší obměnou. Děti pracovaly ve skupinkách po třech. Samostatně si přečetly nejprve dva odstavce (tj. pokračování příběhu). Každý měl k textu položit alespoň jednu věcnou otázku a další dva na ni hledali odpověď. Následně za skupinku napsali na tabulku otázku literární. Tu v další fázi pokládali jiné skupině. Stejně žáci pracovali s další částí textu. Po přečtení proběhlo krátké převyprávění a zhodnocení.

Postřehy, doporučení:

Otázky, na které lze najít odpověď přímo v textu opět žákům nedělaly žádné problémy. Ze zpětné vazby jsem se dozvěděla, že každý dokázal položit alespoň jednu otázku. Problém se opakoval u literárních otázek, kdy bylo ale dobré, že žáci pracovali ve skupinkách. Byla tak větší šance, kdy alespoň jeden něco vymyslí a ostatní se podle něj mohou učit, jak na text nahlížet. Tento typ otázek se může dobře uplatnit např. i u podvojného deníku.

D. Popletené čtení (6 min.)

- Cíl: žák opraví chybu při hlasitém čtení spolužáka, zamění slovo v textu při vlastním čtení

Nejprve jsem žákům ukázala, v čem metoda spočívá. Dva odstavce jsme prošli společně s celou třídou. Ten, kdo četl, záměrně někde udělal chybu (pozměnil slovo apod.), ostatní si toho museli všimnout a upozornit na ni zvednutím ruky. Poté řekli, jak to mělo být správně. Následně měli možnost vyzkoušet si ve dvojicích.

Postřehy, doporučení:

Aktivita děti zaujala a hodně se u ní nasmály. Bylo pouze potřeba znovu položit několik otázek, abych si ověřila, zda si pamatují informace z textu. Problém může totiž nastat v tom, že si žáci zapamatují informaci, která se v příběhu neobjevila, ale kterou použili jako záměrnou chybu.

E. Podvojný deník (15 min.)

- Cíl: žák opíše libovolný motiv příběhu, srovnává text s vlastní zkušeností, vyjadřuje dojmy k vybrané části textu

Rozdala jsem každému list papíru, který byl rozdělen na dvě části (citace z textu a vlastní komentář k vybrané části). Do prvního okénka žáci psali citaci z textu, podle toho, co je zaujalo. V druhém pak měl být komentář, proč si daný úsek zvolili. Kdo byl hotov, maloval ilustraci k textu (viz následující metoda).

Postřehy, doporučení:

Je dobré nejprve uvést příklad. Přečteme část věty a řekneme několik možných komentářů, proč jsme si ji mohli zvolit. Dále žáci pracují samostatně. Z podvojných deníků se můžeme dozvědět, čemu děti nerozuměly, co je zaujalo, co nového objevily. Hodně dětí zaujalo, jak stužkonoska nebyla vidět, protože splývala s kůrou stromu díky ochrannému zbarvení. Jeden z žáků napsal: „*Nevím, proč se ta stužkonoska pořád schovávala, když chtěla namalovat.*“ Zápiskník tedy může také sloužit k tomu, že žáci napíší, co pro ně v textu bylo nejasné. To je pak dobrá zpětná vazba pro nás učitele. Ukázka prací žáků viz Příloha 16.

F. Malování (10 min.)

- Cíl: žák namaluje obrázek k dané části textu, tak aby přímo souvisela s jeho obsahem, snaží se vystihnout nějakou důležitou myšlenku

Na závěr žáci namalovali jednoduchou ilustraci k druhé části textu. Obrázek musel splňovat podmínku, aby souvisel s tím, co se odehrálo v příběhu. Činnost děti začínaly individuálně, podle toho, kdy dopsaly svůj podvojný deník.

Postřehy, doporučení:

Dětem se ilustrace k textu dařila. Výstižně dokázaly vybrat podstatný motiv příběhu. Většina kreslila stužkonosku splývající s kůrou stromu, někdo pak zobrazil moment, kdy se můra zlobí na Brouka Pytlíka, a někdo zase zvolil obrázek s celkovým zátiším situace. Ukázka textu a práce žáka 3. třídy viz Příloha 17 (Zdroj textu: Sekora, 1998).

G. Poslední slovo patří mně (7 min.)

- Cíl: žák hádá, proč spolužák zvolil danou část textu / sdílí své dojmy...

S žáky jsme si sedli na koberec, kde postupně několik z nich přečetlo svou větu. Ostatní hádali, proč si ji kamarád vybral. Poté co řekli své nápady, dotyčný přečet svůj komentář. Ten již nikdo dále nekomentoval.

Postřehy, doporučení:

Dětem se dařilo dodržovat pravidlo posledního slova. Výhodou metody je, že před ostatními čte ten, kdo sám chce. Je potřeba si uvědomit, že nevádí, pokud si děti vyberou stejnou větu – ať už jsou důvody stejné nebo různé. Můžeme také nechat chvíli čas, aby si žáci deníky navzájem přečetli ve dvojicích. Tento způsob bych volila ale ve chvíli, kdy už dobře znají princip metody.

8. 5. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Na čtení příběhu o Brouku Pytlíkovi od Ondřeje Sekory se děti těšily, protože již z loňského roku znali knížku Ferda Mravenec. Někdo měl knížku dokonce doma. Vzhledem k tomu, že většina aktivit probíhala v lavicích, bylo potřeba děti aktivizovat kratšími pohybovými činnostmi. Šlo by také např. hledat rozmístěné lístečky po třídě s pravdivými informacemi. Lístečky očíslováme a děti zapisují na papír do připraveného sloupečku k jednotlivým číslům např. kolečko / křížek. V jednotlivých metodách se opět projevilo, jak žáci vnímají a chápou text. Je důležité zařazovat je nejen z hlediska tvořivé práce, ale také jako diagnostický nástroj pro učitele.

Jak probíhala závěrečná reflexe: Děti měly rozhodnout, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Nejprve jsem děti nechala, aby si vzpomněly na jednotlivé činnosti, metody, jež jsme v hodině dělaly. Poté na čistý papír A5

obkreslily svoji ruku se skrčeným malíčkem a prsteníčkem. Zdvižené prsty označily čísla 1., 2. a 3. U každého čísla žáci napsali metodu, která se jim nejvíce líbila. Jednička byla pro tu úplně nejlepší. Do dlaně ruky pak zapisovali pouze jednu metodu, která se jim nejvíce dařila. U tohoto způsobu zpětné vazby je dobré dětem názorně ukázat, jak do obrysu ruky zapisovat metody. Budeme tak mít jistotu, že hodnocení provedou správně a také pro nás bude snazší zorientovat se v zápisech.

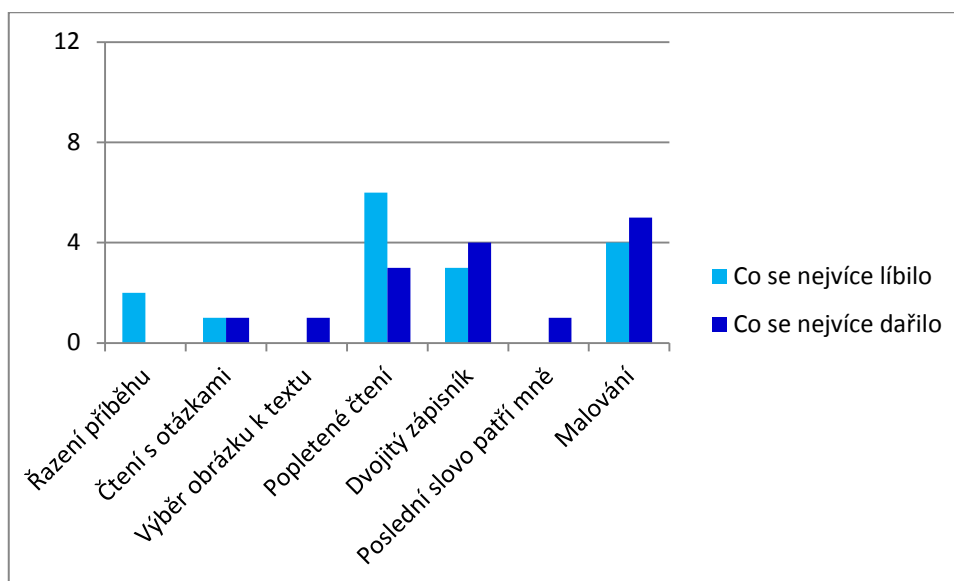
Tentokrát bylo v hodině vyzkoušeno více metod. Proto také můžeme sledovat větší rozvržení mezi jednotlivé metody a hodnoty v tabulce nestoupají tak vysoko. I tak zde ale zjistíme, které metody jsou podle sebehodnocení žáků v popředí – tj. co více respondentů uvádí, že se jim nejvíce líbilo / co se jim nejlépe dařilo.

Na nejvyšší příčce v první kategorii se dostala metoda popleteného čtení se 6 body. Ta získala oblibu hlavně proto, že se u ní děti zasmály. Líbilo se jim nejen slova opravovat, ale také je bavilo zaměňovat.

Tab. 5 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Přiřazení textu k obrázku	0	1
Řazení příběhu	2	0
Čtení s otázkami	1	1
Popletené čtení	6	3
Dvojitý zápisník	3	4
Poslední slovo patří mně	0	1
Malování	4	5

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 16 žáků.



Graf 14 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Druhé místo obsadilo malování, které je samo o sobě u mladších dětí velmi oblíbené. Jako třetí vychází dvojitý zápisník, který byl dobře hodnocen i žáky druhého ročníku. Všechny zmíněné metody byly hodnoceny na nejvyšších příčkách i z hlediska, jak se dětem dařily. Nejlépe z nich dopadla metoda malování, kterou uvedlo 5 respondentů. Překvapivé může být, že velmi málo bodů z hlediska oblíbenosti i toho, jak se žákům daří, získalo např. řazení příběhu. Hodnoty nám ale ukazují pouze to, co respondenti dávají na první místo.

Znovu se zde opakují výsledky jako u předchozích hodin, kdy pozorujeme, že minimálně u některých dětí se hodnocení v rámci jednotlivých otázek liší. Dokáží tedy dobře vnímat rozdíl mezi tím, co se jim nejvíce daří a líbí. Samozřejmě mohou zvolit jednu metodu v obou případech.

8. 6 Aktivity k textu z knihy Já Baryk

Dostáváme se k poslední kapitole, která se zabývá konkrétní realizací metod ve výuce čtení. Opět bylo vybráno několik metod, s nimiž žáci pracovali a následně hodnotili z hledisek, co se jim nejvíce líbilo a dařilo. Aktivity se váží k textu z knížky Já Baryk, jejímž autorem je František Nepil. Zařazeny byly přesmyčky a indicie pro fázi evokace, slova z textu, křížovka, Vennův diagram a psí kalendář ve fázi uvědomění (blíže popsány jsou v kapitole 4). U každé metody je krátce popsán její průběh s následnými postřehy a doporučeními. Ukázky pomůcek a prací žáků naleznete v přílohách.

Stručná příprava hodiny čtení

Téma: Já Baryk

Cíle čtení

- žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený věku
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Kompetence

- k učení, komunikativní, sociální a personální

Použité metody

- přesmyčky, indicie, slova z textu, sestavování tajenky, Vennův diagram, psí kalendář

Pomůcky: nakopírované texty z kapitoly „*Já Baryk a má vrána*“ (Zdroj: Nepil, 2014, ukázka viz Příloha 18); kartičky s přesmyčkami (zároveň indicie) a obrázky ryby, psa a čerta; dva archy s dvojicemi lístečků (2x), papíry na tajenky, diagramy s obrázky psa a vrány (do trojic), pracovní listy na závěrečnou reflexi

Časová náročnost: 90 minut

EVOKACE

8:00 7' **A. Přesmyčky** – děti mají rozluštit slova rozmístěná po třídě – mohou zapisovat na tabulku – ta následně slouží jako indicie

3' **B. Indicie** → **tajné slovo** – slova žáky dovedou ke slovu pes – hl. postava příběhu; nakonec vyberou ze tří obrázků... (některá slova vedou i k jinému řešení – děti musí říci slovo, které spojuje všechny)

UVĚDOMĚNÍ

8:10 8' **hlasité čtení** – 1. část textu, otázky

8:18 7' **C. Slova z textu** (dvojice slov) – UHU žvýkačkami nalepená na zalaminovaných deskách do kruhu (snadná výměna...)

REFLEXE – děti říkají, v jaké souvislosti byla slova v textu použita

EVOKACE

Ptáme se dětí, čím ještě by mohli být psi významní. Zeptáme se dětí, zda již mají rády tajenky a jestli je už někdy zkoušely samy sestavit. K dalšímu čtení motivujeme tím, že z informací, které se dozví, si následně vyzkouší vytvořit tajenku pro ostatní. To by mělo být pro děti výzvou.

8:25 10' **tiché čtení s převyprávěním** 2. část textu

UVĚDOMĚNÍ

8:35 25' **D. Sestavování tajenky** – skupinky po třech – na tabuli předvedeme postup

9:00 3' **pohybová chvílka** – vyskoč, když...

REFLEXE

9:03 10 - 12' **E. Vennův diagram** – pracovní listy – „*Co mají společného a čím se odlišují pes a vrána?*“ – stejné skupinky po třech

9:15 5' **F. Psí kalendář** – každý samostatně vymyslí název pro 1 měsíc v roce – tak, aby se to hodilo do psího kalendáře – inspirace příběhem „*Tak už je prosinec, měsíc studeného kastrůlku.*“; sdílení

9:20 2' **shrnutí** – zhodnocení práce žáků

9:22 8' **zpětná vazba žáků** – zopakování jednotlivých metod – připomenutí, – žák vybírá z metod tu nejlepší – otázky: „*Co se ti nejvíce líbilo?*“, „*Co se ti nejvíce dařilo?*“ – pracovní list

Na začátku hodiny jsem dětem řekla, že pro ně máme připravené čtení – texty jim ale dám, až si poradí s úkolem. Nejprve měly děti rozluštit přesmyčky, které zároveň sloužily jako indicie. Ty je poté dovedly k utajenému slovu, hlavní postavě příběhu. Aktivity byly v závěrečné reflexi žáků hodnoceny samostatně. Proto rozdělím i jejich následující popis.

A. Přesmyčky (7 min.)

- Cíl: žák rozluští zašifrovaná slova a hledá, co mají společného

Na lístečcích rozmístěných po třídě byla napsána slova: čumák, bouda, věrnost, přítel, řetěz, kost, maso. Děti mohly pracovat s tabulkou, na kterou si psaly rozluštěná slova, nebo využívat paměti. To jsem nechala na nich. Podstatný byl následující úkol, který přímo na tuto aktivitu navazoval (zjistit na základě indicií skryté slovo).

Postřehy, doporučení:

Luštění žákům nedělalo žádné potíže. Rychlejší žáci si tak mohli potichu na koberci říci, na co přišli. Slovo bylo celkem sedm, proto také byla možnost, psát si na tabulku. Někdo se přesto chopil výzvy pracovat na základě paměti, což mě potěšilo. Dařilo se jim to dobře. Je důležité opravdu nechat volbu na každém dítěti. I ty šikovnější mohou pracovat s tabulkou – chtějí mít např. jistotu, že se jim úkol podaří.

B. Indicie → tajné slovo (3 min.)

- Cíl: žák namaluje na tabulku utajené slovo, ke kterému je dovedou indicie

Kdo měl hotové přesmyčky, sedl si na koberec a na tabulku *skryté* slovo namaloval. Poté chvíli čekal, než i ostatní dokončí úkol. Zároveň mohl přemýšlet, o čem příběh bude. Jedno z dětí řeklo všechna slova a třída kontrolovala, zda něco nechybí. Dále měli žáci přijít na to, co je pro slova společné, na co ukazují.

Postřehy, doporučení:

Čekala jsem, že odpověď bude nejspíše pes. Abych žáky trochu zmátla, dala jsem před ně obrázky ryby, psa a čerta. Zeptala jsem se, zda by to tajné slovo nemohlo být jiné. Cílem bylo, aby děti zdůvodnily, proč nemůže být skrytým slovem ryba nebo čert. To dokázaly bez problému. Říkaly např.: „*Ryba ani čert nemají boudu.*“, „*Čert není přítel.*“ Samozřejmě by se o některých tvrzeních dalo více diskutovat. Výhodou bylo, že žáci nemuseli rozluštit všechna slova a i přesto dokázali správně odpovědět.

Motivace indiciemi v přesmyčkách se vydařila. Děti při činnosti dobře pracovaly a myslím, že je i zaujala.

1. část textu

Žáci dostali texty ke společnému hlasitému čtení. Dvě věty jsem četla já, abych navodila atmosféru příběhu. Následně jsem vyvolávala děti, které mají dobrý přednes, teprve poté ostatní. Otázky k textu: „*Co je prosinec za měsíc podle psího kalendáře?*“, „*Co můžeme změřit na metry, kila?*“ (Děti nejprve uvádí příklady a následně řeknou, co se tím obecně měří – délka, hmotnost...) apod.

C. Slova z textu (7 min.)

- Cíl: žák rozhodne, které slovo v textu bylo / nebylo

Tato aktivita následovala po prvním přečtení textu. Děti měly za úkol vybrat z nabídky slov (lístečky připevněné „žvýkačkami UHU“ na pevných deskách) ta, která se objevila v textu a napsat je na tabulku. Slova byla záměrně podobná – např. prosinec / leden; kastrůlek / miska; bouda / pelíšek apod. Ukázkou desek se slovy viz Příloha 19.

Postřehy, doporučení:

Slova jsem uspořádala do kruhů cca po sedmi lístečcích (viz přílohy). Mohlo tak kolem nich stát více žáků a všichni dobře viděli. Každý pracoval individuálním tempem. Proto kdo byl hotový, mohl samostatně pokračovat ve čtení. Nevadí ale, pokud činnost ukončíme dříve. Následně jsem říkala dvojice slov a děti odpovídaly buď ano, nebo ne podle toho, zda slovo v textu bylo. Úkol se jim dařil dobře.

Rychlejší obměnou by bylo rovnou číst dvojice slov - žáci zvedají kartičky A, B (např. podle toho, v jaké ruce pí učitelka slovo drží). Mohou také dělat domluvený pohyb, když uslyší správné slovo.

2. část textu

Žáci pokračují ve čtení samostatně – tiché čtení na druhé straně (10 min).

D. Sestavování tajenky (25 min.)

- Cíl: žák vybere slova z textu, která obsahují jedno ze zadaných písmen; následně tvoří otázky tak, aby každé ze slov bylo jednou z odpovědí

Děti pracovaly ve skupinkách po třech. Nejprve hledaly v textu slova, která mohly do tajenky použít. Když měly všechna napsaná, tvořili k nim otázky. Zároveň si hned kontrolovaly, zda je odpověď logická (slovo musí být ve správném tvaru) a případně slovo upravily nebo položily otázku jiným způsobem. Kdo měl hotovo, mohl si číst dále. Poté jsme si s žáky sedli do kroužku a jednotlivé skupinky přečetly jednu z otázek, na kterou ostatní odpovídali.

Při vysvětlování a demonstraci úkolu jsem se snažila žáky co nejvíce zapojit, abych si ověřila, jestli chápou, jak na to. Jak postupovat při vysvětlování je popsáno v kapitole 4.2

Postřehy, doporučení:

Je dobré zvolit stěžejní slovo. Tady to byla hlavní postava Baryk. Další slova si žáci v textu označí, aby je podruhé nemuseli znovu hledat. Zdůrazníme, že musí jít o podstatná jména. Myslím, že to velmi usnadnilo práci. Otázky by měly souviset nejen se slovem, ale přímo s textem. Proto si děti znovu četly větu, kde se slovo nacházelo. Následné pokládání otázek mezi skupinkami sloužilo jako kontrola, jestli tajenku sestavily správně. Když se odpověď ostatních shodovala s odpovědí v tajence, věděly, že je otázka dobře formulovaná, příp. slovo použito ve správném tvaru.

Byla jsem překvapena, jak si děti s tajenkou poradily. Sestavení bylo časově náročnější, ale zvládaly to celkem dobře. Naprostá většina žáků skvěle spolupracovala, Pouze někde jsem musela ke spolupráci pobízet, protože práci nechávali na jednom ze

skupiny. Dvě skupinky zvládly jen část tajenky, ale princip pochopily. Žáci se mě individuálně ptali, jestli mohou použít nějakou otázku. Vždy jsme ji společně přečetli a zkontrolovali s odpovědí. Když bylo potřeba, řekla jsem, jak by musela být otázka postavena apod. Ukázky prací žáků viz Příloha 20.

Práce již s přečteným textem i 3. částí (pokračování)

E. Vennův diagram (10 – 12 min.)

- Cíl: žák určí hlavní postavy příběhu a charakterizuje je

Děti doplňovaly do diagramu, co ví o Barykovi a co o vráně (tj. co je pravda o každém samostatně a co mají společného). Pracovaly ve skupinách po třech. Mohly znovu nahlížet do textu a pokračovat ve čtení i na další straně.

Postřehy, doporučení:

S touto metodou se žáci poprvé setkali ve druhé třídě. Zvolila jsem proto skupinovou práci. Pokud bychom s Vennovým diagramem dříve nepracovali, bylo by lepší zvolit hromadnou formu (slova po „odsouhlasení“ ostatními chodí děti psát na tabuli).

Objevily se zde rozdíly mezi dětmi, kdy pro některé byla činnost náročnější a jinému šla naopak velmi pěkně. Byla jsem ráda, že využívají přímo textu a informace si vyhledávají. Ukázky prací žáků viz Příloha 21.

F. Psí kalendář (5 min.)

- Cíl: žák vymyslí nové názvy měsíců podle zadaného kritéria

Každý sám přemýšlel a napsal k 1 - 3 měsícům, jak by mohly být pojmenované v psím kalendáři (tak jak to viděli v textu). Následně žáci své nápady sdíleli ve skupinkách a měli zkusit vybrat jeden, který řeknou ostatním.

Postřehy, doporučení:

Nápady v rámci své skupiny děti četly na koberci, každá jeden z měsíců. Jejich nápady byly úplně úžasné, měla jsem z nich velkou radost.

Pro děti může být těžké vybrat jen jednu věc, protože by se chtěly pochlubit se svým nápadem. Je tedy dobré, dávat k nápadům např. barevné lístečky. U kterého bude lístečků nejvíc, ten se přečte. Všechny nápady pak můžeme dát na nástěnku – vytvoříme „*psí kalendář*“. Žáci se pod nápad mohou i podepsat, pokud chtějí.

8. 6. 1 Celkové shrnutí práce s metodami

Činnosti k textu děti zaujaly a jejich plnění se zhostily dobře. K realizaci některých metod by bylo potřeba více času, např. pro sestavování tajenky. Naopak slova z textu můžeme použít jinou, rychlejší formou. Během hodiny za sebou následovaly aktivity: sestavování tajenky a Vennův diagram, což mohlo být pro některé žáky náročnější. Dobré by tedy bylo zařadit např. jen jednu z nich nebo mezi ně dát nějaký pohyb na uvolnění a aktivizaci. Mým záměrem bylo zjistit, jakým způsobem žáci na metodu reagují. Učitel si může pro svou hodinu zvolit, které bude považovat za nejlepší vzhledem ke stanoveným cílům. Pro praxi bych doporučila zařadit méně metod a více pohybu a různorodých činností, kde by žáci tolik nepsali.

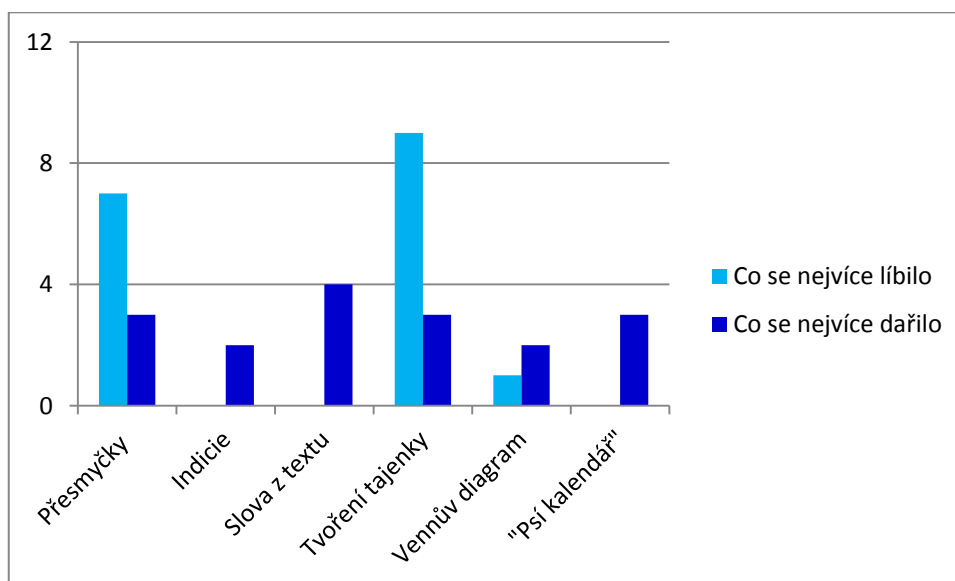
Jak probíhala závěrečná reflexe: Děti měly rozhodnout, která z metod se jim nejvíce líbila, a která se jim nejvíce dařila. Ke srovnání nyní sloužil pracovní list (ukázka pracovního listu viz Příloha 22). Nejprve jsem ukázala, jakým způsobem ho vyplnit. Metodu, která se jim nejvíce líbila, označily číslem 1 a spojili s obdélníkem, kde bylo napsáno „*Co se ti nejvíce líbilo*“. Poté mohly označit čísly 2 a 3 další metody, ty už ale nejsou součástí grafů. Jinou barvou pak pouze spojily metodu, která se jim nejvíce dařila, s rámečkem „*Co se ti nejvíce dařilo*“. U této formy zpětné vazby je dobré ukázat dětem přesný vzor. Zabráníme tak nepřehlednosti. Je lepší nejprve žákům říci, ať vyberou pouze 1 metodu, která se jim nejvíce líbila. Když mají všichni vybráno, tak můžeme přidat 2. a 3. Budeme tak mít jistotu, že všichni chápou, co mají dělat. Dobré by bylo vybarvit stejnou barvou obdélník a danou metodu. Usnadní nám to orientaci při čtení. Pracovní list bude vypadat upraveněji. Díky menšímu počtu metod bylo pro žáky jednodušší se v pracovním listu rychle zorientovat a během chvilky odevzdávali.

Jako nejoblíbenější mezi použitými metodami vychází sestavování tajenky, které uvádí 9 respondentů. Metoda pro ně byla nová a pracovali při ní s nadšením. Myslím, že to pro ně byla také výzva a dokázali dobře spolupracovat. U některých dětí byla spolupráce právě tím důvodem, proč metodu vybraly.

Tab. 6 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Metoda	Líbilo se (počet žáků)	Dařilo se (počet žáků)
Přesmyčky	7	3
Indicie	0	2
Slova z textu	0	4
Tvoření tajenky	9	3
Vennův diagram	1	2
„Pší kalendář“	0	3

Pro větší názornost v porovnávání reflexe jednotlivých metod vkládám sloupcové grafy. Celkový počet respondentů byl 17 žáků.



Graf 15 – Co se žákům nejvíce líbilo / dařilo

Na druhém místě jsou přesmyčky, jež zvolilo 7 žáků. Přesmyčky jsou zase pro žáky známé, ale i tak atraktivní. Navíc zde hledají různé způsoby zašifrování a učí se vnímat slovo jako celek i přestože jsou písmena zpřeházená. Třetí a poslední metodou, která byla označena, že se nejvíce líbila, je Vennův diagram. Zvolil jej ale pouze 1 žák.

Musíme brát v potaz, že děti určovaly pouze jednu činnost, která se jim líbila nejvíce. Z výsledků tedy nemůžeme říci, že by se ostatní aktivity dětem vůbec nelíbily. Pro někoho bylo obtížné seřadit činnosti podle toho, jak se mu líbily. Žáci mi říkali, že by chtěli vybarvit vše, protože se jim to líbilo.

Ani zde nemůžeme posoudit, do jaké míry se žákům metody dařily. To by vyžadovalo osobní výpovědi žáků. Ukazuje se zde ale, že každý vyniká více v různých činnostech. Jestliže porovnáme oba grafy, z hlediska oblíbenosti vidíme, že se děti docela shodují, zatímco v druhém případě jsou počty celkem vyrovnané.

8. 7 Diskuse a shrnutí

Zpracování čtenářských metod k porozumění textu a jejich realizace s žáky mělo za účel zjistit, jak oblíbené budou metody kritického myšlení v porovnání s dalšími metodami. Dále se zaměřovalo na to, které metody budou žáci hodnotit, že se jim nejvíce líbily. Posledním sledovaným aspektem bylo, zda žáci dokáží rozlišit mezi tím, co se jim líbí a co se jim daří nebo zda to vnímají jako společný rys. Vzhledem k náročnosti vyhodnocení důvodů volby metod byla zpětná vazba realizována kvantitativně, kdy děti činnost označily, ale již nekomentovaly. Na důvody jsem se zeptala vždy dvou nebo tří dětí, ale nebyly předmětem zkoumání.

Cílem podrobných reflexí práce s metodami bylo ukázat, jak fungují v praxi, jaké případné obtíže se při jejich realizaci mohou objevit nebo co je jejich přednostmi. Překvapila mě např. metoda Atomy a molekuly ve 2. třídě, kdy se při určování počtu postav čertů v příběhu ukázalo, že žáci používají strategii usuzování. Dále metoda dvojitého zápisníku slouží ke sledování porozumění, kdy učitel může zjistit, co děti v textu nechápou a např. diskusí dojít ke správným závěrům. Vennův diagram je dobré použít k tématům, o nichž žáci buďto sami hodně vědí nebo se prostřednictvím textu dozví. Trojlístek a těžší verze pětílístku nám dávají obraz o tom, zda žák dokáže postihnout nejdůležitější myšlenky textu, co pro něj samotné je podstatné, ukazuje např. i vztah k postavám a projevují se hodnoty a postoje žáků. Metoda promítá, do jaké míry děti porozuměly čtenému. Při realizaci metody „*Poslední slovo patří mně*“ děti poznávají pohledy na stejnou věc, zážitky, zkušenosti, postoje či pocity druhých. Obrázková osnova spojená s poslechem pomáhá uvědomit si návaznost, spojovat text s představami a někdy také uvědomovat si důležité detaily. Tvoření tajenky vyžaduje trpělivost, správnost porozumění textu a aplikaci získaných poznatků v praxi.

Vymýšlení názvu nebo malování podporují nejen kreativitu, ale můžou také odrážet míru porozumění a dosavadních zkušeností.

Každá z metod je na úvod kapitoly dána do upravené přípravy podle zkušeností při realizaci. Např. pro usnadnění organizace hodiny jsem přesunula jednotlivé aktivity, napsala poznámky mezi aktivitami tak, aby jejich návaznost byla plynulejší apod.

Během ověřování metod jsem nasbírala spoustu cenných postřehů týkajících se organizace, co činí žákům potíže při práci s metodou, a také to, že i zdánlivě obyčejné metody při zamyšlení mohou rozvíjet čtenářské dovednosti. S některými metodami bych už nyní pracovala jinak.

Realizace metod probíhala v rámci dvouhodinových lekcí s následnou zpětnou vazbou žáků. Výsledné údaje z každé lekce byly zaznamenány do tabulek a grafů v dílčích kapitolách 8. Nyní bych zde chtěla představit nejčastěji označované metody jako „*Co se mi nejvíce líbilo*“ v porovnání, tak jak je žáci hodnotili při hodinách. Tab. 7 ukazuje údaje sebrané ve druhé třídě, tab. 9 údaje sebrané ve třetí třídě. Procenta byla vypočítána z celkového počtu žáků, kteří se účastnili lekce, kde byly jednotlivé metody zařazené. Ten byl v každé hodině jiný. Dále bych Vás ráda seznámila se závěrečným bodovým ohodnocením metod žáky po měsíci od první lekce. Údaje zachycuje tab. 8 pro druhou třídu a tab. 10 pro třetí třídu. U obou hodnocení sleduji jak metody kritického myšlení, tak další metody (ukázka pracovního listu k závěrečnému hodnocení metod kritického myšlení pro 2. třídu viz Příloha 23). Závěrečného hodnocení se účastnilo 25 žáků druhé třídy a 17 žáků třetí třídy ZŠ Propojení v Sedlčanech.

Tab. 7 – Nejčastěji označované metody jako „*Co se mi nejvíce líbilo*“ (porovnání hodin s žáky 2. ročníku)

	Metoda	% zastoupení žáků
1.	Puzzle text	41,7
2.	Řazení textu	40,0
3.	Obrázková osnova	30,0
4.	Popletené čtení	29,2
5.	Trojlistek	25,9
6.	Dvojitý zápisník	22,2
7.	Vennův diagram	20,0
8.	Možnosti A, B, C	18,5
9.	Co to slyším?	16,7

Nejčastěji označenou metodou jako „*Co se mi nejvíce líbilo*“ u žáků 2. třídy se ukázalo skládání puzzlů a řazení textu (Tab. 7). V prvním případě se jednalo opravdu jen o motivační aktivitu. Myslím, že úspěšnost metody značně ovlivňuje fakt, že puzzle jsou obecně oblíbenou činností u dětí. Při řazení textu pak děti pěkně spolupracovaly, domlouvaly se, přemýšlely a zároveň šlo o úkol, jehož součástí bylo na něco přijít (po porozumění čtenému), na konci tak měly možnost samy přicházet s nápady, jak by se mohl dostat drak k Novákům domů.

Z celkového počtu 16 metod tabulka ukazuje 9 metod na prvních příčkách úspěšnosti. V porovnání s tab. 8 se jedná o stejné metody, avšak nyní je pořadí jiné. Nyní se již sledovalo součet bodového ohodnocení metod všemi žáky.

Tab. 8 – Nejlépe ohodnocené metody v závěrečném hodnocení po měsíci (žáci 2. ročníku)

	Metoda	Bodové ohodnocení	Počet žáků, kteří si metodu nepamatovali
1.	Popletené čtení	120	0
2.	Co to slyším?	119	2
3.	Dvojitý zápisník	113	1
4.	Možnosti A, B, C	112	2
5.	Puzzle text	106	2
6.	Atomy a molekuly	105	3
7.	Brainstorming	103	1
8.	Řazení textu	102	5
9.	Dvojice slov	101	3

Jestliže se zaměříme na metody kritického myšlení, v tab. 7 se dostaly na příčky 5, 6 a 7. Byla to metoda trojlístek, dvojitý zápisník, Vennův diagram. Pouze metoda dvojitého zápisníku se ukázala v obou tabulkách (tab. 7 na šesté příčce, tab. 8 na třetí příčce). Do tab. 8 obsadil sedmé místo také brainstorming. Podíváme-li se na další metody v tabulkách 7 a 8, zjistíme, že se jedná o stejné metody, pouze se liší pořadím. Jedině obrázková osnovu vidíme pouze v tab. 7 a naopak metodu Atomy a molekuly nebo dvojice slov najdeme v tab. 8.

Byla jsem ráda, že i metody kritického myšlení byly v první polovině mezi metodami nejčastěji označovanými žáky jako nejlepší z hlediska, co se nejvíce líbilo. Dvojitý zápisník se v případě bodového ohodnocení dostal na 3. místo dle mého názoru proto, že děti zaujal text a každý měl dostatečný prostor se vyjádřit (metoda trojlístku i

diagram byly realizovány hromadně, a tudíž se zde zapojili aktivněji průbojnější žáci u bouře nápadů zase tvořivější, „*Poslední slovo patří mně*“ si v mé hodině zkusilo jen několik žáků, kteří nestihli zápis do deníku, avšak tuto metodu s nimi předem realizovala i pí učitelka z důvodu zjištění přibližné časové dotace, kdy si ji zkoušeli všichni ve dvojicích).

Tab. 9 – Nejčastěji označované metody jako „*Co se mi nejvíce líbilo*“ (porovnání hodin s žáky 3. ročníku)

	Metoda	% zastoupení žáků
1.	Tvoření tajenky	52,9
2.	Přesmyčky	41,2
3.	Popletené čtení	37,5
4.	Vymýšlení názvu	27,8
5.	Ano / ne	27,8
6.	Malování	25,0
7.	Pětílístek	22,2
8.	Dvojitý zápisník	18,8
9.	Brainstorming	16,7

Ve 3. třídě nejvíce označovanou metodou bylo tvoření tajenky (Tab. 9). Ani trochu mě to nepřekvapilo. Již v hodině jsem pozorovala obrovský zájem o činnost a dokonce při další návštěvě mi paní učitelka říkala, že za ní některé děti chodí a ukazují jí své vlastní tajenky. To mě opravdu potěšilo. Dále pak měly velký úspěch přesmyčky, které myslím mají žáci obvykle rádi a nejsou pro ně tolik náročné. Nepočítáme-li metodu přesmyčky a metodu Ano / ne, všechny metody, které děti vybíraly, podporují tvořivost (pozn. z celkového počtu 17 metod 6 metod, tak jak byly realizovány, nevedlo k tvořivosti). Metody kritického myšlení jsou v tab. 9 na příčce 7, 8 a 9.

Z celkového počtu 17 metod tabulka ukazuje 9 metod na prvních příčkách úspěšnosti.

Tab. 10 – Nejlépe ohodnocené metody v závěrečném hodnocení po měsíci (žáci 3. ročníku)

	Metoda	Bodové ohodnocení	Počet žáků, kteří si metodu nepamatovali
1.	Vymýšlení názvu	68	0
2.	Ano / ne	68	1
3.	Malování	66	1
4.	Dvojitý zápisník	57	1
5.	Tvoření otázek	56	1
6.	Psí kalendář	56	3
7.	Pětilístek	53	4
8.	Brainstorming	51	3
9.	Přesmyčky	51	4

Porovnáme-li tabulku 9 a 10, stejně jako ve druhé třídě i zde se jedná převážně o stejné metody s rozdílem pořadí. V tab. 10 se metoda dvojitý zápisník přesunula z 8. na 4. místo, pětilístek zůstává na 7. příčce a brainstorming se z posledního zlepšil o jeden stupeň. Na rozdíl od předchozí tabulky zaznamenává součet bodového ohodnocení metod všemi žáky. V prvním případě se mezi metody dostalo tvoření tajenky a popletené čtení, tab. 10 místo nich ukazuje metodu tvoření otázek (tj. čtení s otázkami), dále psí kalendář.

Má očekávání dopadla trochu jinak. Doufala jsem, že se metody kritického myšlení dostanou ještě více do popředí.

Původní záměr závěrečného hodnocení byl nejen porovnat metody z hlediska obodování, ale také zjistit tři nejoblíbenější metody kritického myšlení a tři nejoblíbenější metody, jak je vnímají žáci. Zde jsem se setkala s neúspěchem, pro děti bylo náročné buďto vejít se do limitu tří metod nebo jich naopak označily méně. Jako důvod můžeme předpokládat i nepozornost žáků. Vzhledem k četnosti metod a shodě v bodování na určené škále 1-5 tak nebylo možné, abych informace zjistila pouze ze záznamu žáků. Nevýhodu závěrečného hodnocení spatřuji také v realizaci s měsíčním odstupem od první dvouhodinovy čtení u obou tříd, kdy již údaje budou zkreslené z důvodu uchování zážitku v paměti. Lépe by bylo realizovat hodiny v době např. deseti dnů, což bylo náročné nejen z hlediska mých časových možností, ale také z potřeb paní učitelek. Tímto jim mockrát a upřímně děkuji za umožnění se třídami pracovat, ačkoli tomu musely uzpůsobovat týdenní plán. Až s odstupem jsem si uvědomila, že by nejspíš

bylo přínosnější vést rozhovor s každou třídou, kde by se zohlednily i zmíněné důvody pro volbu metod.

Celkově z práce dětí i jejich reakcí si troufám říci, že se jim hodiny a práce s metodami líbily. A paní učitelky vždy říkaly, že se děti na čtení se mnou těší. Ráda bych zde znovu upozornila, že hodiny sloužily k ověření metod a nešlo o klasické vyučování. Pro běžnou hodinu bych doporučila vybrat část z přípravy, doplnit pohybovými aktivitami, vhodnější rozložení individuální, skupinové a hromadné práce, střídání poloh (v lavicích, na koberci, po třídě), i metod. Dále se nebát metodám věnovat i více času, než jak je uvedeno v přípravách a posunout je dále v porozumění čtenému, aby si i žáci dokázali dobře uvědomit, že právě používání daných metod a strategií jim pomáhá orientovat se v textu.

ZÁVĚR

Když jsem přemýšlela nad tím, jaké téma si zvolit pro svou diplomovou práci, věděla jsem, že chci dělat něco praktického, abych zpracované materiály a informace, které získám, byly užitečné pro mou budoucí profesi. Od třetího ročníku studia na pedagogické fakultě mě zaujalo čtenářství a jeho rozvoj u dětí. Proto jsem se rozhodla dát se tímto směrem. Zvolila jsem téma, jehož cílem bylo ověření čtenářských metod u žáků v prvním období mladšího školního věku, kteří již zvládají techniku čtení.

V úvodu práce jsem nastínila základními pojmy a problematiku užívanou v oblasti čtenářské gramotnosti, kritického myšlení a tvořivosti na 1. stupni ZŠ. Představila jsem metody, které mohou učitelé zařazovat do hodin literární výchovy. Jedná se o metody kritického myšlení a další metody, jejichž cílem je podněcovat děti ke čtení a případně i samostatné a tvůrčí činnosti.

Praktická část navazovala na dotazníkové šetření, které bylo realizováno nejprve jako předvýzkum s 85,7 % návratností, dále elektronickou formou s účastí 97 respondentů. Z odpovědí v dotaznících bylo zřejmé, které metody učitelé znají a používají v hodinách se svými žáky.

Takto jsem měla možnost vybrat metody méně známé, které jsem následně ověřovala s žáky druhého a třetího ročníku. Nejvíce učitelé pracují s dramatizací, následně s myšlenkovou mapou, brainstormingem a tvořivým psaním. Já jsem se zaměřila na metody: pětílístek, trojlístek, dvojitý zápisník, Poslední slovo patří mně a Vennův diagram. Ráda bych také připomněla, že učitelé, kteří s metodami pracují, uvádí, že metody zařazují do výuky 1x týdně, jednou za 14 dní nebo jednou za měsíc. Procentuálně se častost používání pohybuje vždy kolem 30 %. Myslím, že tyto výsledky by mohly motivovat paní učitelky a učitele, jež si diplomovou práci přečtou, k častějšímu zařazování metod. Metody žáky baví a rozvíjí a nejsou náročné na přípravu.

Hlavním cílem ověřování vybraných čtenářských metod bylo zjistit, jak metody fungují v praxi a poskytnout učitelům získané postřehy a doporučení pro práci s nimi. Zpracování metod obsahuje také zpětnou vazbu dětí, které metody se jim nejvíce líbily a které se jim nejvíce dařily. Jistě by bylo zajímavé zjišťovat, které metody žáci hodnotí, že se jim nejméně daří a posléze se zaměřit se např. na jejich metodiku.

Realizace čtenářských metod a práce žáků s nimi byly pro mě velkým přínosem. Ještě více jsem si uvědomila, jak důležité je, aby s metodami uměl pracovat učitel a dokázal je dobře a vhodně použít. Diplomová práce mi také pomohla hlouběji metody pochopit, což má pro mě přínos i do dalších oblastí učitelské profese.

Uvědomila jsem si, že podstatné je nejen metody používat, ale také žákům ukazovat jejich význam, ptát se jich, v čem jim metody pomáhají, co se prostřednictvím nich učí, aby je pak sami vědomě dokázali používat. Jednotlivé metody v sobě skrývají určité čtenářské strategie, je ale důležité je umět správně použít.

Pokud diplomová práce pomůže alespoň nějakému učiteli k lepším, kvalitnějším a příjemnějším hodinám čtení nebo jim usnadní práci s metodami, splnila svůj účel.

Znalosti získané studiem odborné literatury značně rozšířily mé obzory, a přála bych si, abych se už dříve tak intenzivně věnovala četbě. I v budoucnu budu sahat po odborných publikacích a to nejen v oblasti výuky čtení, ale i oblastech dalších. Našla jsem v nich spoustu poučení, zajímavých a užitečných informací, množství metod, ukázkových hodin či kvalitně zpracovaných textů a úkolů k nim. Chci, aby tomu tak bylo nadále. Věřím, že jejich četba mi pomůže lépe rozvíjet dovednosti dětí i v přístupu k vyučování.

POUŽITÉ ZDROJE

1. BRAUNOVÁ, Petra (2013). *Kuba nechce spát*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03327-3
2. BŘEZINOVÁ, Ivona (2012). *F jako Fík*. Praha: Albatros. ISBN 987-80-00-02970-2
3. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
4. ČŠI (2017). PISA. *Česká školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>
5. ČŠI* (2017). PIRLS. *Česká školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>
6. DOLEŽALOVÁ, Jana (2014). *ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2 [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/13064161-Ctenarska-gramotnost-prace-s-textovymi-informacemi-napric-kurikulem-jana-dolezalova.html>
7. DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Funkční gramotnost – proměn a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5
8. GAMBRELL, Linda B. (2011). *Seven Rules of Engagement: Wath's Most Important to Know About motivation to Read*. International Literacy Association. [online]. [cit. 2018-06-16]. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/TRTR.01024>
9. GEJGUŠOVÁ, Ivana (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: OFTIS. ISBN 978-80-7464-013-1
10. GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva a NOVOTNÝ Petr (2000). *Podporujeme aktivní a samostatné myšlení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2
11. HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika a kol. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Books Print. ISBN 978-80-210-5714-2

12. HAUSENBLAS, Ondřej (2010). Studenti učitelství plánují pozpátku lekci literární výchovy. *Kritické listy* 39, léto 2010, s. 16-19. ISSN 1214-5823 [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/39/komplet.pdf>
13. HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2006). Co je E – U – R. *Kritické listy* 24, podzim 2006, s. 67. ISSN 1214-5823 [online]. [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf
14. CHALOUPKA, Otakar (1995). *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-41-6
15. JANOTOVÁ, Zuzana, POTOUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef (2016). *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf
16. KOLEKTIV AUTORŮ VÚP *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele* (2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický ISBN: 978-80-87000-41-0 [cit. 2018-05-31]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>
17. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3
18. KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2007). Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy* 27, léto 2007, s. 4-5. ISSN 1214-5823 [online]. [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/_komplet.pdf
19. KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ Radka a kol. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 80-86039-55-2
20. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
21. Ministerstvo zdravotnictví ČR ve spolupráci se Státním zdravotním ústavem (2014). *Zdraví 2020 Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. Praha: Geoprint s. r. o. ISBN: 978-80-85047-47-9 [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/zdravi-2020-narodni-strategie-ochrany-a-podpory-zdravi-a-prevence-nemoci_8690_3016_5.html

22. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a HYPLOVÁ, Jana (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: OFTIS. ISBN 978-80-7464-003-2
23. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: OFTIS. ISBN 978-80-7368-878-3
24. MULLIS, Ina V. S., MICHAEL, Martin O., FOY, Pierre and DRUCKER, Kathleen T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. IEA Secretariat Amsterdam, the Netherlands: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. ISBN-13: 978-1-889938-65-3 [online]. [cit. 2018-06-16]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544362.pdf>
25. NAJVAROVÁ, Veronika (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [disertační práce]. Brno: PdF MU. [online]. [cit. 2018-05-24]. Dostupné z https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf
26. NAKONEČNÝ, Milan (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
27. NEPIL, František (2014). *Já Baryk*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-4483-9
28. PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Ústav pro informace ve vzdělávání: TAURIS*. ISBN 978-80-211-0608-6 [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z: <http://img10.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>
29. PECINA, Pavel (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Books print s.r.o. ISBN 978-80-210-4551-4
30. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
31. *Rámcový vzdělávací program*. (březen 2017). [online]. MŠMT, Praha 2016 [cit. 2018-05-30]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
32. SEKORA, Ondřej (1988). *Brouk Pytlík*. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00456-9
33. SMOLÍKOVÁ, Klára (2016). *Čertice Dorka: nechytej mě za slovo!* Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-27-5
34. STŘEDA, Ludvík (2010). *Kosí bratři*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02327-4
35. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina (2013). *Čteme s porozuměním každý den 2. třída*. Dobříš: Šafrán. ISBN 978-80-905605-0-5

36. Školní vzdělávací program pro základní školy 2. základní škola – Škola Propojení Sedlčany (2017). [online]. [cit. 2018-06-06]. Dostupné z:
<http://www.propojeni.cz/wp-content/uploads/plany-predpisy/SVP.pdf>
37. ŠUP, Rudolf (2001). *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní školy*. Praha: Rudolf Šup. ISBN 80-238-8070-5.
38. TOMKOVÁ, Anna (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole* [disertační text]. Praha: PdF UK. ISBN 978-80-7290-315-3
39. VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1
40. WHITCROFT, Ladislava (2010). Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 2018-05-30]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>
41. ZORMANOVÁ, Lucie (2012). Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 2018-05-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/16247/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník k předvýzkumu

Příloha 2 – Upravený dotazník rozeslaný učitelům elektronicky

Příloha 3 – Úryvek z knihy F jako Fík (kapitola 7, 8)

Příloha 4 – Pracovní list k textu F jako Fík (aktivity k textu F jako Fík)

Příloha 5 – Ilustrace k obrázkové osnově (aktivity k textu F jako Fík)

Příloha 6 – Úryvek z knihy Kosí bratři (kapitola „Jak udělali dobrý skutek“)

Příloha 7 – Lístičky se slovy k metodě „Dvojice slov“ (aktivity k textu Kosí bratři)

Příloha 8 – Úryvek z knihy Čertice Dorka (kapitola „Arnošt má páru“)

Příloha 9 – Rčení a obrázky k přiřazování (aktivity k textu Čertice Dorka)

Příloha 10 – Ukázky podvojných deníků žáků 2. třídy (aktivity k textu Čertice Dorka)

Příloha 11 – Pracovní list k zpětné vazbě (aktivity k textu Čertice Dorka)

Příloha 12 – Ukázka textu z knihy Kuba nechce spát (kapitola „Bolavé ráno“)

Příloha 13 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda brainstorming, aktivity k textu Kuba nechce spát)

Příloha 14 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda pětílístek, aktivity k textu Kuba nechce spát)

Příloha 15 – Obrázek k textu Brouk Pytlík, text 1 (metoda přiřazování obrázku k textu)

Příloha 16 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda podvojný deník, aktivity k textu Brouk Pytlík)

Příloha 17 – Ukázka práce žáka 3. třídy (metoda malování, aktivity k textu Brouk Pytlík)

Příloha 18 – Úryvek z textu Já Baryk (kapitola „Já Baryk a má vrána“)

Příloha 19 – Desky se slovy z knihy Já Baryk (kapitola „Já Baryk a má vrána“)

Příloha 20 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda sestavování tajenky, aktivity k textu Já Baryk)

Příloha 21 – Ukázky prací žáků 3. třídy (metoda Vennův diagram, aktivity k textu Já Baryk)

Příloha 22 – Ukázka vyplněného pracovního listu žáka 3. třídy k zpětné vazbě (aktivity k textu Já Baryk)

Příloha 23 – Pracovní list k závěrečnému hodnocení kritických metod čtení, 2. třída

Příloha 1 – Dotazník k předvýzkumu

Aktivity ve výuce čtení u žáků na 1. stupni ZŠ

Dobrý den, paní učitelko / pane učiteli.

Jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF Univerzity Hradec Králové. Pro svou diplomovou práci bych ráda využila Vašich názorů a zkušeností se zařazováním tvořivých metod do výuky čtení. Prosím o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a výsledky budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za Váš čas a odpovědi věnované mému dotazníku,
Helena Matějová, studentka 5. ročníku

DOTAZNÍK PRO UČITELE 2. – 4. TŘÍD

1) Jste učitelka / učitel? učitelka učitel

2) Kolik let pracujete jako učitelka / učitel na 1. stupni ZŠ?

- a) 1 - 5 b) 6 - 15 c) 16 – 25 d) 26 – 35
e) více

3) Kde se nachází vaše škola? (uved'te kraj)

4) Ve kterém ročníku ZŠ nyní učíte?

- a) ve druhém b) ve třetím c) ve čtvrtém

5) Zařazujete některé z následujících tvořivých metod v hodinách čtení? Pokud ano, které? (lze označit až 5 metod)

- a) dramatizace b) pětilístek c) trojlístek
d) Vennův diagram e) dvojitý zápisník f) Poslední slovo patří mně
g) myšlenková mapa h) brainstorming ch) I. N. S. E. R. T
i) tvořivé psaní

6) Jak často zařazujete tyto tvořivé metody do výuky čtení? (Odpovězte pouze tehdy, pokud jste v předchozí otázce zvolili alespoň jednu metodu.)

- a) 1x týdně b) 1x za 14 dní c) 1 x za měsíc
d) 2 x za půl roku e) 1 x za půl roku f) méně často
g) nezařazují je

7) Jaké jiné metody nebo náměty na činnosti se Vám ve výuce čtení osvědčily?

8) Se kterým z následujících tvrzení souhlasíte? (lze označit pouze 1 možnost)

Většina žáků má nejraději ty metody a činnosti, při kterých:

- a) SE JIM DAŘÍ b) SPOLUPRACUJÍ c) TVOŘÍ.

Pokud nesouhlasíte s žádnou z možností, napište Váš názor.

9) Která pokračování k následujícím větám jsou Vám bližší? (lze zatrhnout více možností, které si ale nesmí odporovat)

V1: Tvořivé metody

- a) pomáhají žákům lépe pracovat s texty b) žákům při práci s textem příliš nepomáhají.

(Tzn.: Mají /nemají pozitivní vliv na porozumění čtenému.)

V2: Využívání tvořivých metod žáky

- c) podněcuje ke čtení d) udržuje aktivní a soustředěné
e) činí žáky přemýšlivými f) rozptyluje od čtení g) odrazuje od čtení.

10) Vede využívání tvořivých metod ve výuce žáky k větší tvořivosti?

ANO / NE

VYSVĚTLENÍ OTÁZKY:

Aktivizují tvořivé metody žáky tak, že mají více nápadů, více se ptají, sami se snaží vymýšlet úkoly pro kamarády apod.

(Napište svou zkušenost – není povinné)

Konec dotazníku

POKUD VÁM BYLA NĚJAKÁ OTÁZKA NEJASNÁ, PROSÍM. OZNAČTE JI HVĚZDIČKOU.

Příloha 2 – Upravený dotazník rozeslaný učitelům elektronicky

Tvořivé metody a další zajímavé činnosti ve výuce čtení u žáků ve 2. – 3. třídě ZŠ

Dobrý den, paní učitelko / pane učiteli.

Jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF Univerzity Hradec Králové. Pro svou diplomovou práci bych ráda využila Vašich názorů a zkušeností se zařazováním tvořivých metod do výuky čtení. Prosím o vyplnění krátkého dotazníku. Zabere opravdu jen pár minut. Dotazník je zcela anonymní a výsledky budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce.

Mnohokrát děkuji za Váš drahocenný čas a odpovědi věnované mémuto dotazníku,

Helena Matějová, studentka 5. ročníku

**DOTAZNÍK JE URČEN UČITELKÁM / UČITELŮM, JEŽ V LOŇSKÉM ROCE
UČILI 2. NEBO 3. TŘÍDU ZŠ**

1) Jste učitelka / učitel? učitelka učitel

2) Kolik let pracujete jako učitelka / učitel na 1. stupni ZŠ?

- a) 1 - 5 b) 6 - 15 c) 16 – 25 d) 26 – 35
e) více

3) Kde se nachází vaše škola? (uveďte kraj)

4) Ve kterém ročníku ZŠ jste učila / učil v loňském školním roce?

- a) ve druhém b) ve třetím

5) Znáte některé z následujících tvořivých metod? (Pokud ano, označte je.)

- a) dramatizace b) pětilístek c) trojlístek
d) Vennův diagram e) dvojitý zápisník f) Poslední slovo patří mně
g) myšlenková mapa h) brainstorming ch) tvořivé psaní

6) Zařazovala / zařazoval jste některé z následujících tvořivých metod v hodinách čtení? (Pokud ano, označte je.)

- a) dramatizace b) pětilístek c) trojlístek
d) Vennův diagram e) dvojitý zápisník f) Poslední slovo patří mně
g) myšlenková mapa h) brainstorming ch) tvořivé psaní

7) Jak často jste zařazovala / zařazoval tyto tvořivé metody do výuky čtení?

- a) 1x týdně b) 1x za 14 dní c) 1 x za měsíc
d) 2 x za půl roku e) 1 x za půl roku f) méně často
g) nezařazoval/a jsem je

8) Jaké jiné zajímavé činnosti, náměty nebo metody se Vám ve výuce čtení osvědčily?

9) Které z následujících tvrzení je Vám bližší?

- a) Tvořivé metody pomáhají žákům lépe pracovat s texty. *(Mají pozitivní vliv na porozumění čtenému.)*
- b) Tvořivé metody žákům při práci s textem příliš nepomáhají. *(Nemají značný vliv na porozumění čtenému.)*

10) Co si myslíte o využívání tvořivých metod ve výuce čtení? (lze označit více odpovědí)

- a) podněcuje ke čtení b) udržuje aktivní a soustředěné
- c) činí žáky přemýšlivými d) rozptyluje od čtení e) odrazuje od čtení.

11) Vede využívání tvořivých metod ve výuce žáky k větší tvořivosti? (Aktivizují tvořivé metody žáky tak, že mají více nápadů, více se ptají, sami se snaží vymýšlet úkoly pro kamarády apod.?)

ANO / NE

Příloha 3 – Úryvek z knihy F jako Fík (kapitola 7, 8)

7) Konečně Kája přibíhá k altánku.
„Kde jsi tak dlouho?“ vyčítá Dáda.
„A kde máš psa?“
„Jakýho psa?“ nechápe Kája.
„No toho, cos měl venčit. Fuj, Kikino!“
okřikne pudla, který očichává Kájův
proutěný košík.
„Já nevenčím psa. Já venčím želvy,“ ozná-
mí Kája Dádě a z košíku vytáhne Evu,
Emu a Elu jednu po druhé.



„Jé, ty jsou! Smím si je pohladit? Fuj, Kikino, ty lehni!“

Eva, Ema a Ela se dávají na pochod trávníkem. Občas se zastaví a něco uždíbnou. Zdálo by se, že se jen tak pomalu sunou. Ale sotva se Kája zamyslí, už je každá želva jinde.

„Ty se máš,“ volá Kája na Dádu. „Křikneš Kikino, k noze a máš vystaráno. Já musím želví holky hlídat mnohem víc. Ale dělám to rád.“



8) Hodiny na věži odbijí bam, bam, bam a Dáda se zvedá. Musí domů. Kája se taky zvedá. Půjde s ní. Posbírají želvičky do košíku a jdou. Cestou se smějí Kikině, jak kolem košíku čenichá.



„Dádo, chceš říct tajemství?“ ztiší najednou Kája hlas. „Ale nesměla bys ho nikomu prozradit.“

„Tajemství?“ vykulí Dáda oči. „Jako nějaký hodně tajemný?“

„No.“

„Tak jo. Povídej,“ špitne Dáda.

„U Nováků bydlí drak!“

„Co? Drak? A jak se tam dostal?“

„Paní Nováková ho dostala od syna.“

„Syn paní Novákové je princ?“ vydechne Dáda okouzleně.

„Proč princ?“ diví se Kája a maličko se zamračí.

„Draka přece vždycky přemůžou princové,“ poučí ho kamarádka důležitě. „Nikde jsi to nečetl? V žádný pohádce?“

„Jenže tenhle drak, Dádo, není z pohádky. Je opravdickej!“



Příloha 4 – Pracovní list k textu F jako Fík (aktivity k textu F jako Fík)

PRACOVNÍ LIST – ČTENÍ: F JAKO FÍK

Jméno žáka _____

1) Dokonči větu: „Kája přiběhl k

ADÉLCE

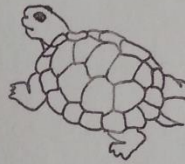
AUTU

ALTÁNKU

2) Přiřaď správně domácí mazlíčky k dětem!

KÁJA

DÁDA



3) Jaké jméno zvířete v příběhu nezaznělo? (zakroužkuj)

EMA

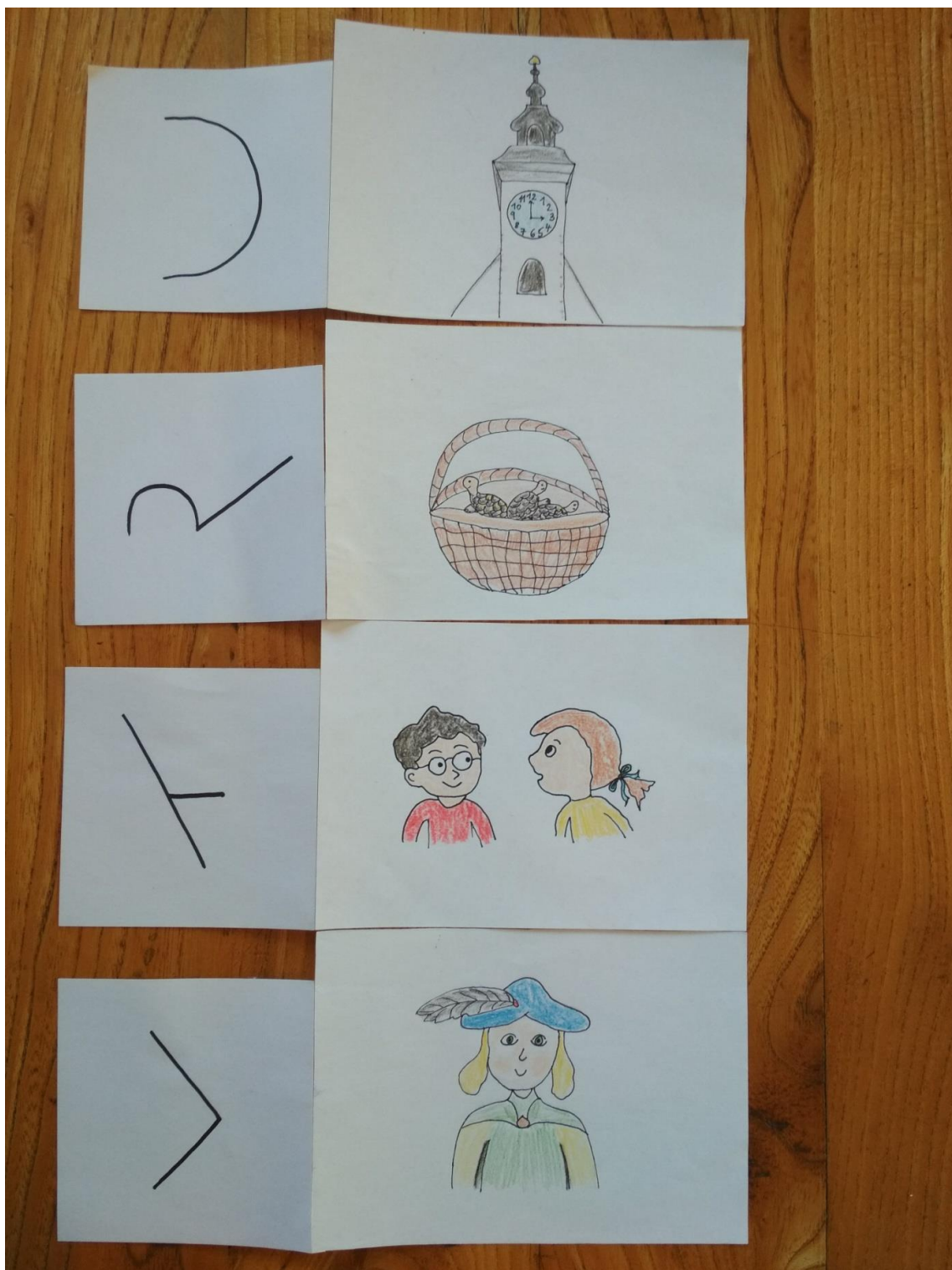
EVA

ELIŠKA

EDA

4) Co se stalo, když se Kája na chvíli zamyslel?

Příloha 5 – Ilustrace k obrázkové osnově (aktivity k textu F jako Fík)



Jak udělali dobrý skutek

Kosové se dnes toulali po břehu potoka. Chvilí skotačili, chvíli se divali na hubený proud, jak přeskakuje z kamene na kámen. V potoce totiž bylo víc kamení než vody.

Vyrušily je podivné zvuky. Cvak, cvak. Cvak, cvak. Cvak, cvak. „To je průvodčí. Procvakává jízděnky,“ řekl Václav.

„Průvodčí?“ divil se Josef. „Kde by se tady vzal průvodčí? K vlaku je to odtud nejmíň... nejmíň.“

Vysvětlení přišlo samo. Potokem se krok za krokem sunul krokodýl a chňapal po komárech a po mouchách. Byl, chudák, kost a kůže. A pletl nohama.

„Nemáš ty náhodou hlad?“ křikl na něho Josef.

Krokodýl si to namířil na břeh.

„Dneska bych spolykal i hřebíky,“ povídá a hned chňapl po kosech.

Oba včas uskočili.

Josef ho pokáral:

„Copak, copak, kamaráde? Tohle se nedělá!“

Václav se přidal:

„Po zlém s námi nic nesvedeš.“

„Když ti nepomůžeme, nevím, nevím, jak skončíš.“

„Někdo tě chytl, z tvé kůže nadělá kabelky a boty... a naše vina to nebude.“

Krokodýl se zastyděl.

„Všecko vám vysvětlím,“ řekl na omluvu. „Žil jsem v Nílu, to je taková dlouhatánská řeka v Africe, a nějak jsem zabloudil. Už měsíc se potloukám všelijakou vodou. Slanou, sladkou a teď tímhle potokem. Umírám hlady...“ vzlykl, „a jmenuju se... Emilek.“

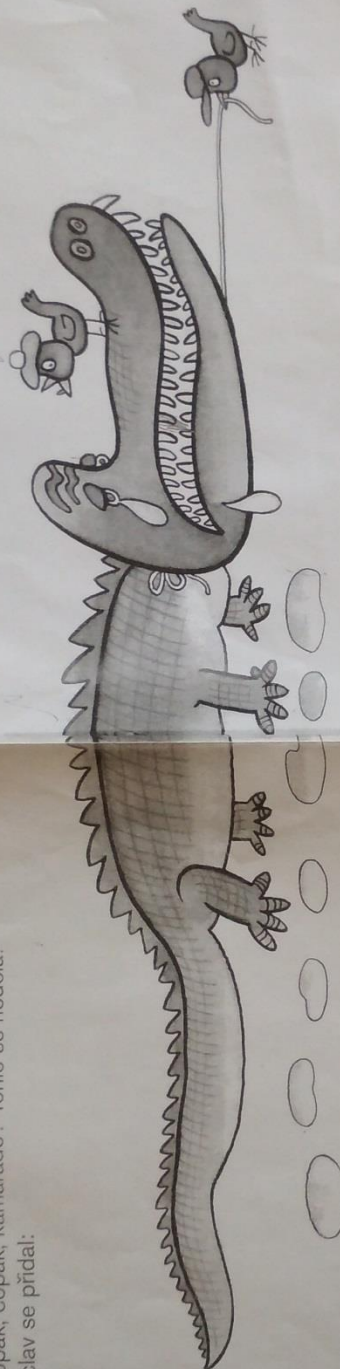
Kosové poprvé viděli opravdové krokodýlí slzy.

„Tak nebul.“

„My něco vymyslíme,“ pronesli jeden po druhém.

A vymysleli.

Nejdřív Emilka trochu nakrmili, potom si ho přivázali na provázek, aby se jim neztratil, a vydali se na cestu. Přes louku k silnici.



Příloha 7 – Lístičky se slovy k metodě „Dvojice slov“ (aktivity k textu Kosí bratři)

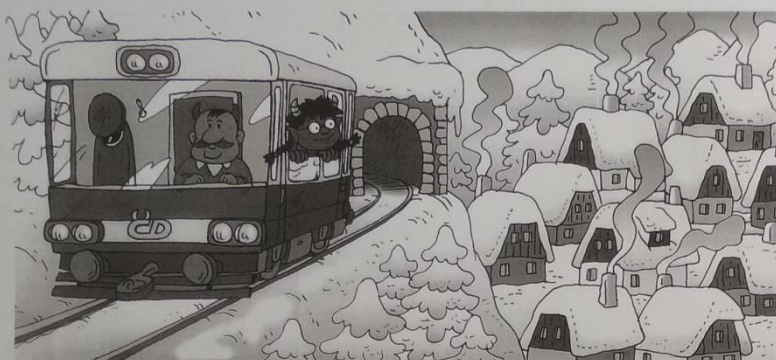
JENÍK	JOSEF	PO ZLÉM	PO DOBRÉM
VÁCLAV	VOJTA	POKÁRAL	POCHVÁLIL
KOUSAL	CHŇAPAL	KAMARÁDE	NEŘÁDE
KABELKY	KALHOTY	BLECHY	MOUCHY
RŮŽE	KŮŽE		

Arnošt má páru

Sněhu bývá vždy nejvíc na horách, a proto se Dorka s babičkou vypravily na chalupu za strýcem Arnoštem. Cestovaly malým motoráčkem, který pomalu, ale vytrvale funěl zasněženou krajinou a šplhal výš a výš. V jednu chvíli už to vypadalo, že nedojedou, protože na kolej spadla větev. Zlomila se pod tíhou sněhu.



Naštěstí strojvedoucí **zachoval chladnou hlavu**. Spolu se dvěma silnými cestujícími větev odtáhl. Potom vzal lopatu a sníh z kolejí odházal. Malá čertice ho z okna vláčku obdivně sledovala. I babičce se líbil. Pak si strojvedoucí spokojeně setřel pot z čela a motorový vlak se znovu vydal na cestu do hor.



38

„Arnošt se ti bude líbit,“ promluvila na Dorku babička. Venku se šelo a v dálce svítily okna chalup. „Je o pět let starší než já, ale to budeš koukat, **jakou má ještě páru!**“

Čertovská holčička vůbec netušila, co tím babička myslí. Napadlo ji, jestli třeba nemá strýček něco společného s panem strojvedoucím. Co když Arnošt vlastní parní lokomotivu? Tak by mohl mít parní lázeň, do které by se chodili zmrzlí výletníci nahřívát. Však ono se to vysvětlí.



Dorka s babičkou vystoupily na nádraží a Arnošt na ně zamával. Nepřijel parním vláčkem ani neměl parní lázeň. Přišel jim naproti se sánkami a tvrdil, že je potáhne až na chalupu. Takovou měl páru! Strýček byl silný čert s velkým elánem. Určitě s ním zažijí spoustu legrace!

Najdeš strýčkovu chalupu, když víš, že jsou z ní vidět víc než tři okna, kouří se jí z komína a není žlutá?

Příloha 9 – Rčení a obrázky k přiřazování (aktivity k textu Čertice Dorka)

3. NIKDE SE NEZAŠÍVEJ

2. NECHOĎ KOLEM
HORKÉ KAŠE

5. PŘÍŠTĚ VAŽ SLOVA

1. HOĎ SEBOU

4. VENKU SE ŽENÍ
VŠICHNI ČERTI



Příloha 10 – Ukázky podvojných deníků žáků 2. třídy (aktivity k textu Čertice Dorka)

<p>Ležka byvá vždy nejvíce na horách, a proto se Dorka s babičkou vypravily na chalupu na skrycím hrášek.</p>	<p>Muselo bytlo protože dalo se provdat.</p> 
<p>jakou má páru</p>	<p>PROTOŽE SE TEŠÍM JAK TO BUDE DÁL ASEM ZVĚŘAVÁ</p>
<p>jakou má páru!</p>	<p>PROTOŽE SEM TO JEŠTĚ NEZNALA.</p>

<p>Cestovaly malým moto- ráčkem, který pomalu, ale rychle šel a šel na sně- žnou krajinou a splhal můj a její.</p>	<p>mi se líbilo, protože všech pralorů jsem si přestavovala jako sloupčím do hor.</p>
<p>Mě se líbilo jak od- klidil věter.</p>	<p>Mě se to líbilo proto- že bi nedopeli na horu hdi bi neodklidil tu věter.</p>
<p>Nastěsí stropedouci sachoval chladnou klavu.</p>	<p>milo x na uzelo proto- že mudo mhdty někdo michli</p>

Příloha 11 – Pracovní list k zpětné vazbě (aktivity k textu Čertice Dorka)

Vybarvi 1 lístek,
co se si nejvíce líbilo.

Zakroužkuj 1 lístek,
co se si nejvíce dařilo.

ČERTICE DORKA
Jméno žáka:



VÝBĚR OBRAZKŮ
a, b, c

DENÍK

TROJLÍSTEK

PŘÍŘAZOVÁNÍ
OBRAZKŮ

SKUPINKY
podle počtu

NÁPADY
představují si

Příloha 12 – Ukázka textu z knihy Kuba nechce spát (kapitola „Bolavé ráno“)

čít B

„Hmno?“ otřese se Kuba zimou.
Nechápe, proč ho tatínek polil studenou vodou.
„Bolí tě něco?“
„Mmm... Nee.“
„Jak se jmenuješ?“
Kuba se k tatínkovu překvapení rozesměje. Copak tatínek neví, jak ho pojmenovali? Tátu smích uklidní, ale maminka pláče dál.
„Ty lumpe,“ postaví ho tatínek na zem. „Pospíchám do práce a ty mě zdržuješ!“
„Já?“
„Budíme tě už půl hodiny.“ *1. část*
Kuba v zrcadle nad umyvadlem zahlédne svůj bledý obličej. Vypadá hrozně. Maminku jeho kruhy pod očima děsí, ale Kubu pobaví. Jako by měl tmavé brýle. Vtipně! Zahýká jako oslík.
„Vypadám, jako by ze mě upír vysál krev!“
„Konec legrace!“ zvolá tatínek. „Jdu! Mám důležitou pracovní schůzku. Okamžitě se umyj a oblékni, hodím tě do školy autem.“ *2. část*
„Nemám jít s Kubou k doktorce?“ ptá se starostlivě maminka.

28

Přistihla se, že opravdu prohlídla synovi krk, jako by hledala upíří kousnutí.

„Ne. Nic mu není,“ usoudí tatínek. I on se nenápadně podíval, jestli nemá Kuba na krku stopy po upířích zubech.
„Ledaže by dostal spavou nemoc. Ale tu roznáší mouchy tse-tse kdesi v Africe. A já tu žádnou takovou potvoru neviděl.“

Kuba do sebe nasouká tři sousta chleba a dá mamince pusku.



29

čít C

Mrzí ho, že kvůli němu plakala. Táta ho pořád ponouká:
„Honem, honem! Čas jsou peníze!“ *3. část*
První hodinu ve třídě se Kuba nemůže dočkat přestávky. Tolik se mu chce spát! Živá na celé kolo.
Spolužačka Johanka, která sedí vedle něho v lavici, ho sleduje. Kuba vůbec nedává pozor! Johanka ho má ráda. Lfíbí se jí jeho modré oči, které se umí moc hezky usmívat. Jenže dneska jsou Kubovy oči divné. Jako by ztratily barvu. Kuba je taky dost často přivírá. A když paní učitelka ke konci



30

hodiny rozdává papíry, na které děti mají napsat co nejvíce slov začínajících na písmeno b, Kuba se přeslechne a napíše POČÍTAČ.

„Ne na p, ale na b!“ šeptá rozčileně Johanka.

Sama už napsala pět slov: bota, balík, buchta, brambory, brouk. Kuba bude nejhorší! Jenže on jejímu šeptání nerozumí. Dívá se na ni rozespale.

„Bé!“ špitá Johanka.

„Co?“

„Bé!“

Kuba se zajíká rozesměje. Johanka se asi zbláznila. Bečí na něho uprostřed hodiny.

„Máš to špatně!“ zuří Johanka.

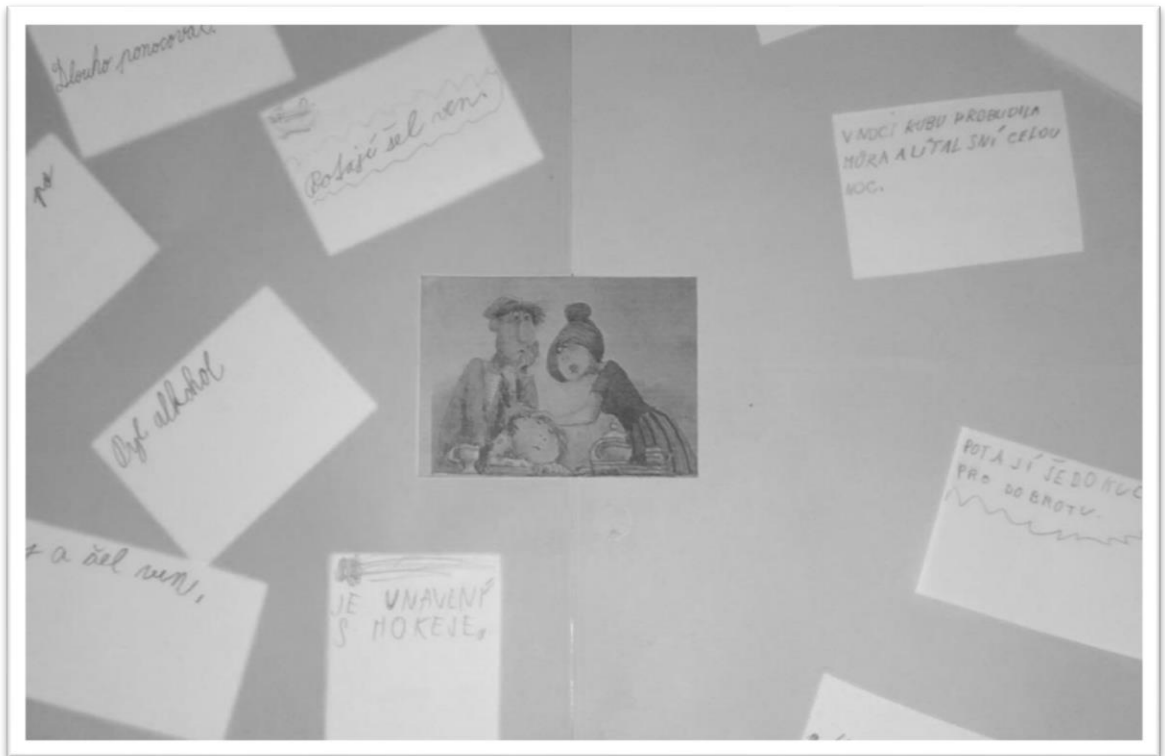
Kuba znovu prohlíží slovo počítač. Co je na něm špatně? Popletený Kuba ho přeškrtne a napíše radši s velkým P: Počítač. Johanka se chytá za hlavu. Nechá ho být. Musela by se pořád rozčilovat.

Kuba si na list papíru složil ruce, položil si na něj hlavu a usnul! To snad není možné! Johanka do Kubu strká, ale paní učitelka má oči všude. Zamýšleně dojde k lavici, v které Kuba hlasitě oddychuje, a položí mu dlaň na čelo.

„Kuba spí!“ rozkřikne se po třídě.

31

Příloha 13 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda brainstorming, aktivity k textu Kuba nechce spát)



Maminka ho poslala, aby šel spát a on šel do řádky magellánovy.	Ukazuje se koučka na televizi	Byl unavený po hromyngu
Šel do jídelny a tam ho vybral Fredy	Byl nemocný a šel ven,	dělal hodiny sňoku a byl šťastný.
Přišel koflík a on si anime hrál.	Koukal se kochku na mobil,	Dlouho porozcoval.
Vělel si kna a šel se hrát se pua	Celou noc byl vzru.	Koukal se dlouho na filmu
Porajmu si čell.	Má nákou nemoc.	Kouka ho mocha uce.
Čob si no noci pot potimou.	Kuba byl nemocný.	Upravil nemoc.
		Byl ho kousnouk upr.

Příloha 14 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda pětilístek, aktivity k textu Kuba nechce spát)

Postava: <u>JOHANKA</u>	Postava: <u>JOHANKA</u>
Jaká je? <u>HODNÁ</u> <u>STAROSTLIVÁ</u>	Jaká je? <u>MILÁ</u> <u>CHYTRÁ</u>
Co dělá? <u>POMÁHÁ</u> <u>PIŠE</u> <u>ZUŘÍ</u>	Co dělá? <u>POMÁHÁ</u> <u>čte</u> <u>a učí</u>
Věta o ní: <u>JOHANCE SE LÍBÍ KUBOVI MODRÉ OČI.</u>	Věta o ní: <u>Romko, Kubovi aky mi, dajosa</u>
Synonymum: <u>CHYTRÁ</u>	Synonymum: <u>HODNÁ</u>
Postava: <u>JOHANKA</u>	Postava: <u>JOHANKA</u>
Jaká je? <u>chytrá</u> <u>dělovitá</u>	Jaká je? <u>CHYTRÁ</u>
Co dělá? <u>piše</u> <u>čte</u> <u>je hodná</u>	Co dělá? <u>čte</u> <u>a učí</u>
Věta o ní: <u>Čuch napominá Kubu.</u>	Věta o ní: <u>Kuba, Kubu, čteš to Kubu.</u>
Synonymum: <u>chytrá</u>	Synonymum: <u>CHYTRÁ</u>
Postava: <u>maminka</u>	Postava: <u>MAMA</u>
Jaká je? <u>starostlivá</u> <u>hodná</u>	Jaká je? <u>starostlivá</u> <u>právilná</u>
Co dělá? <u>stará se</u> <u>mastrach</u> <u>hubit</u> <u>čte</u>	Co dělá? <u>právilná</u> <u>čte</u> <u>Kubu</u>
Věta o ní: <u>Maminka si říká starost o Kubu.</u>	Věta o ní: <u>Čteš Kubu, čteš to Kubu.</u>
Synonymum: <u>ochotná</u>	Synonymum: <u>právilná</u>
Postava: <u>Maminka</u>	Postava: <u>MAMA</u>
Jaká je? <u>starostlivá</u> <u>hodná</u>	Jaká je? <u>starostlivá</u> <u>právilná</u>
Co dělá? <u>chová</u> <u>sbudil</u> <u>Kubu</u> <u>čte</u> <u>je smutná</u>	Co dělá? <u>čte</u> <u>Kubu</u> <u>čteš Kubu</u>
Věta o ní: <u>Každý den chová sbudil Kubu.</u>	Věta o ní: <u>Čteš Kubu, čteš to Kubu.</u>
Synonymum: <u>ochotná</u>	Synonymum: <u>právilná</u>

Příloha 15 – Obrázek k textu Brouk Pytlík, text 1 (metoda přiřazování obrázku k textu)



„Tak už jsem tady, pane mistře. Mé jméno je Stučkonoska Vrbová. Můžeme začít malovat?“
– „Inu to se ví, jen si sedněte, paní Vrbová!“
řekl Pytlík a chytil hned paletu a štětce. „Tak dobře,“ řekla mūra Stučkonoska a hned si sedla.

„A tvaříte se přívě...“ začal Pytlík, ale nedořekl. Mūra byla pryč. „Kde je, chrobáku?“ – „Pryč pane mistře. Pryč je, nikde ji nevidím. To víte, bála se asi, že by prohrála sázku, tak raději uletěla.“ – „Tak půjdeme domů!“ rozhodl Pytlík a začal balit barvy a stojan.

„Co to je?“ zatřepetala jim najednou mūra červenými křídly před nose. „Proč mne nemalujete?“ – „Eh, já jsem mysli, že jste pryč,“ zarazil se Pytlík. „Tak si sedněte, já hned začnu!“ – „To bych také prosila“ řekla mūra a sedla si na strom.

Příloha 16 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda podvojný deník, aktivity k textu Brouk Pytlík)

<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>a nemaloval na oběti vůbec žádnou míru, namaloval jen kus vlnové křivky.</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>já nevím proč brouk pítkák nemaloval míru.</i></p>	<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>jak by mi mne tak?</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>Divíš mi se nevíme. ;)</i></p>
<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>a když složila křídla, přitiskla se ke stromu, a zakryla horními křídly úplně svou spodní křídla.</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>ZAVJALO MNE JAK PŘITISKLA KŘÍDLA KE STROMU A ZASE SKORO ZHIZELA.</i></p>	<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>skoro se kam!</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>proto naučíte prostě brouka mít dobrý nápad.</i></p>
<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>Tl. Sedí si ale Pytlík dával omandu pozor, co bude máma dělat.</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>mě zajímalo co se máma bude dělat.</i></p>	<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>moji se skromí dětem a</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>proto naučíte prostě brouka</i></p>
<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p> <p>Primá citace z textu (zaujalo mě): <i>lobna si sedla, už zase zmizela. a když složila křídla, přitiskla se ke stromu.</i></p> <p>Vlastní komentář: <i>proto vědy jsem si vybrala protože se to děje doprava v přírodě.</i></p>	<p style="text-align: right;">Dvojitý zápisník</p>

Příloha 17 – Ukázka práce žáka 3. třídy (metoda malování, aktivity k textu Brouk Pytlík)

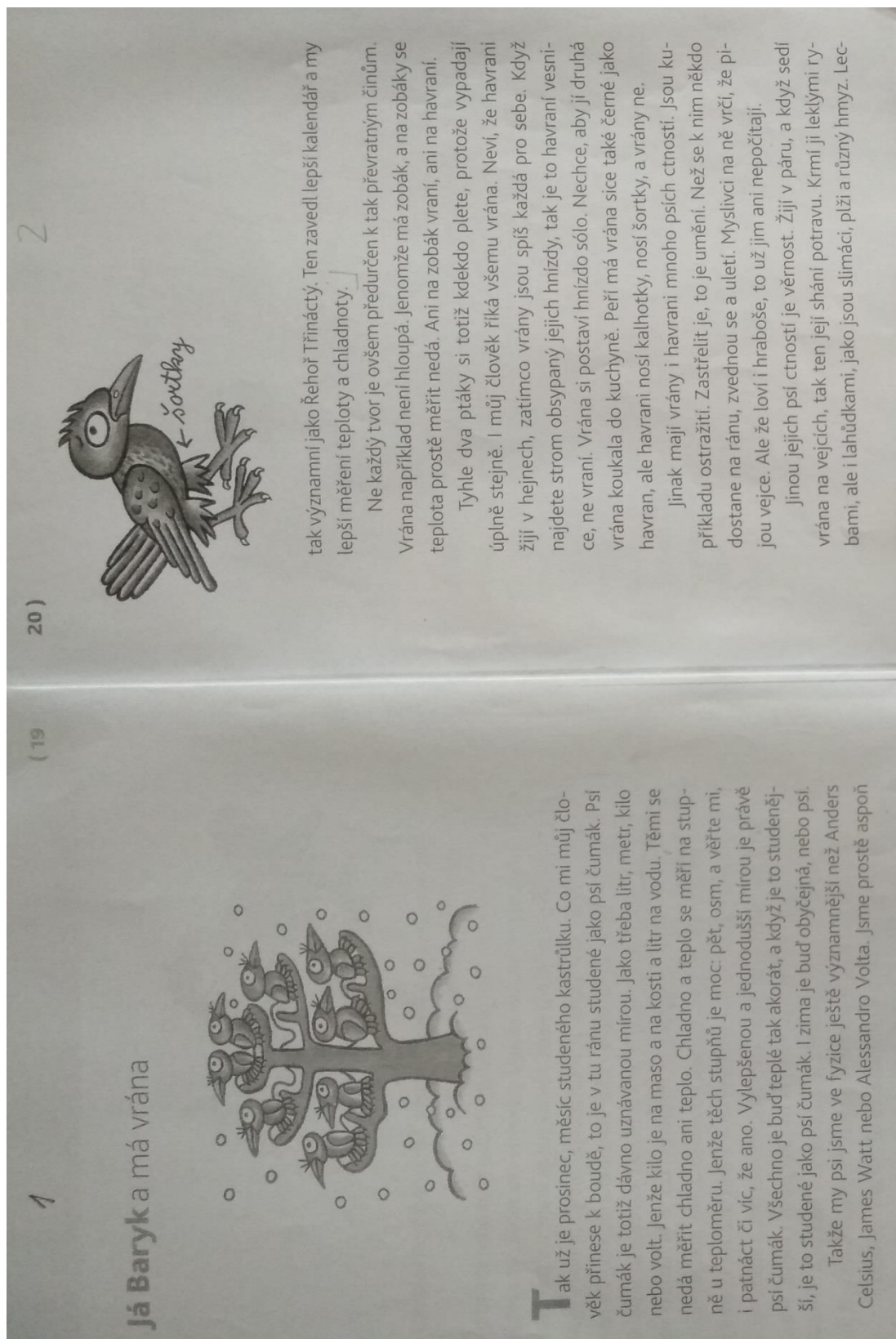
Teď si ale Pytlík dával opravdu dobrý pozor, co bude múra dělat. Múra skutečně zase zamířila ke stromu, ale hrůza, sotva si sedla, už zase zmizela.

„Už to mám!“ zvolal Chrobák, „má ve stromě díru a schovává se tam!“ A běžel ohmatat místo, kde múra zmizela. Vtom frrr múra se zvedla Chrobákovi zrovna pod rukou a vyletěla do vzduchu. Tohle už přestává všechno!“ zvolala nesmírně rozhořčená. Nezačnete-li malovat, udělám vám ostudu, jakou jste ještě neviděl!“



Nyní si múra sedla na strom Pytlíkovi přímo před nosem, a – panečku – málem zmizela zase. Víte proč? Ona vám měla na horních křídlech takové malování, docela, ale docela jako kůra stromu. A když složila křídla, přitiskla se ke stromu a zakryla horními křídly úplně svá spodní křídla, pak ji nebylo možno rozeznat od stromu. A kdyby nebyl Pytlík stál přímo před ní, byl by zase myslel, že znovu zmizela.

„Tak ty na mne tak?“ řekl si. „Tak já půjdu na tebe zase jinak!“ A nenamaloval na obraz vůbec žádnou múru, namaloval jen kus vrbové kůry.



Já Baryk a má vrána



Tak už je prosinec, měsíc studeného kastrůlku. Co mi můj člověk přinese k boudě, to je v tu ránu studené jako psí čumák. Psí čumák je totiž dávno uznávanou mírou. Jako třeba litr, metr, kilo nebo volt. Jenže kilo je na maso a na kosti a litr na vodu. Těmi se nedá měřit chladno ani teplo. Chladno a teplo se měří na stupně u teploměru. Jenže těch stupňů je moc: pět, osm, a většinou, i patnáct či víc, že ano. Vylepšenou a jednodušší mírou je právě psí čumák. Všechno je buď teple tak akorát, a když je to studenější, je to studené jako psí čumák. I zima je buď obyčejná, nebo psí.

Takže my psi jsme ve fyzice ještě významnější než Anders Celsius, James Watt nebo Alessandro Volta. Jsme prostě aspoň

tak významní jako Řehoř Třináctý. Ten zavedl lepší kalendář a my lepší měření teploty a chladnoty.]

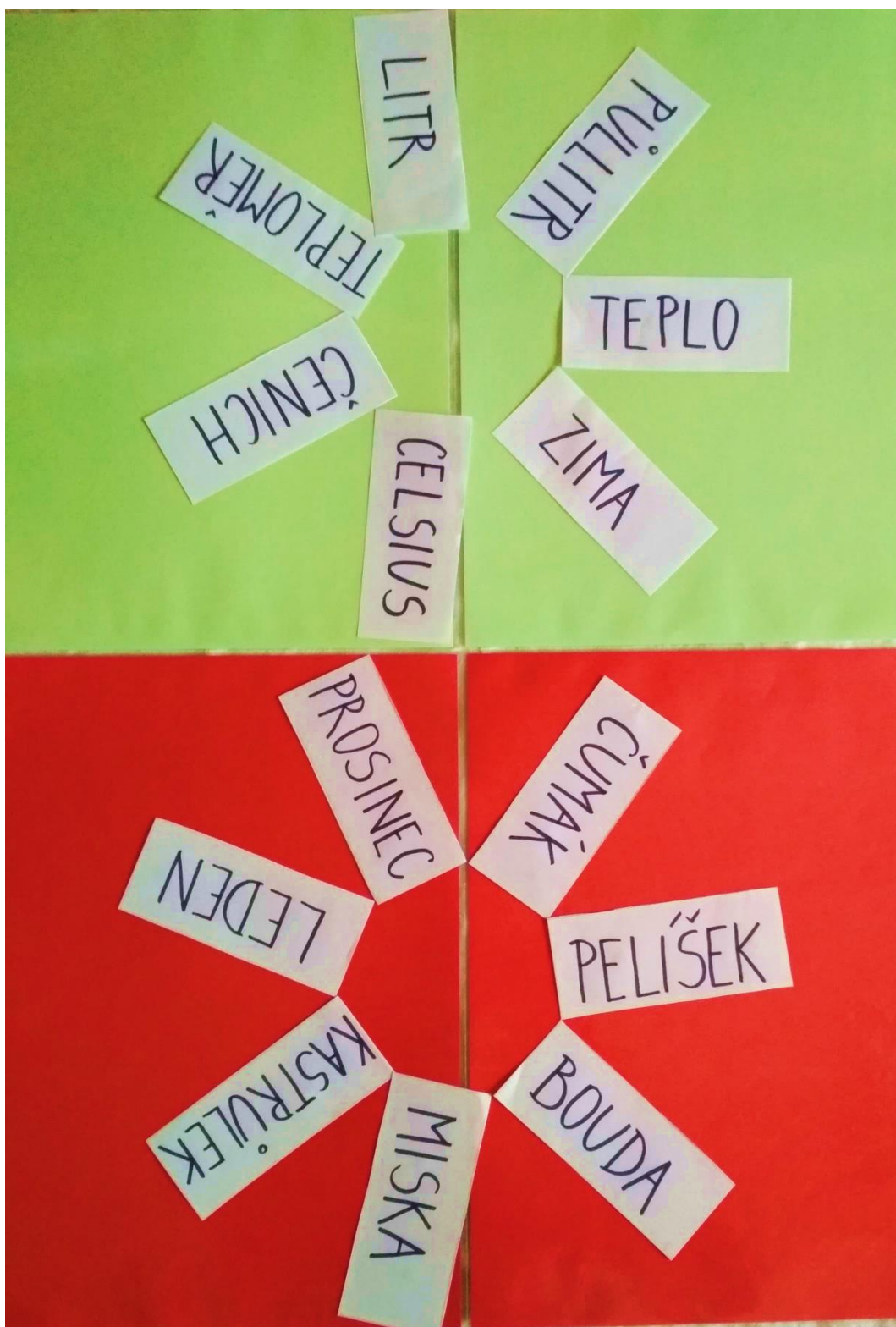
Ne každý tvor je ovšem předurčen k tak převratným činům. Vrána například není hloupá. Jenomže má zobák, a na zobáky se teplota prostě měřit nedá. Ani na zobák vrání, ani na havraní.

Tyhle dva ptáky si totiž kdekdo plete, protože vypadají úplně stejně. I můj člověk říká všemu vrána. Neví, že havrani žijí v hejnech, zatímco vrány jsou spíš každá pro sebe. Když najdete strom obsypaný jejich hnízdy, tak je to havraní vesnice, ne vrání. Vrána si postaví hnízdo sólo. Nechce, aby ji druhá vrána koukala do kuchyně. Peří má vrána sice také černé jako havran, ale havrani nosí kalhotky, nosí šortky, a vrány ne.

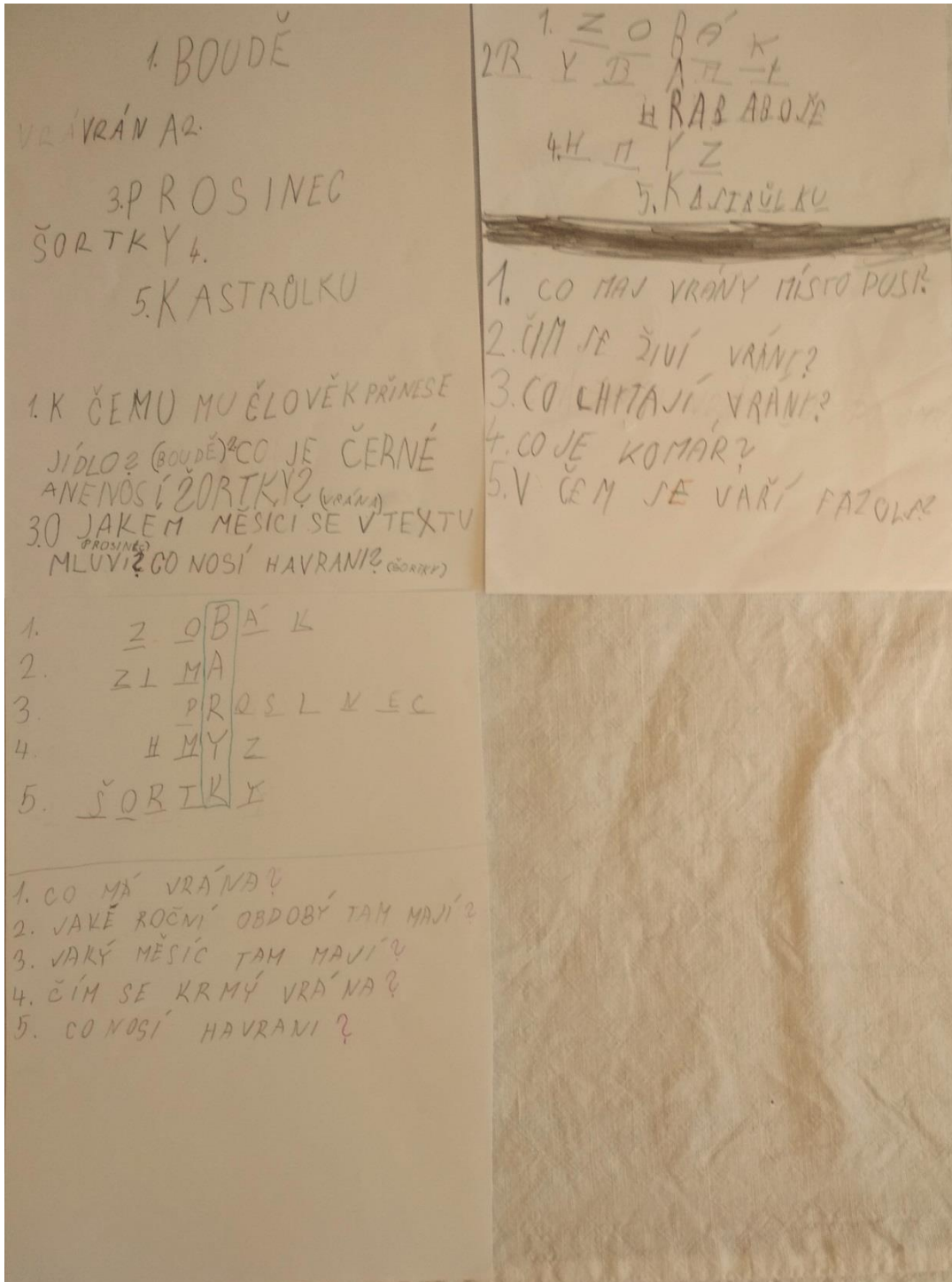
Jinak mají vrány i havrani mnoho psích ctností. Jsou například ostražití. Zastržit je, to je umění. Než se k nim někdo dostane na ránu, zvednou se a uletí. Myslivci na ně vrčí, že jsou vejce. Ale že loví i hraboše, to už jim ani nepočítají.

Jinou jejich psí ctností je věrnost. Žijí v páru, a když sedí vrána na vejčích, tak ten její shání potravu. Krmí ji leklými rybami, ale i lahůdkami, jako jsou slímáci, plži a různý hmyz. Lec-

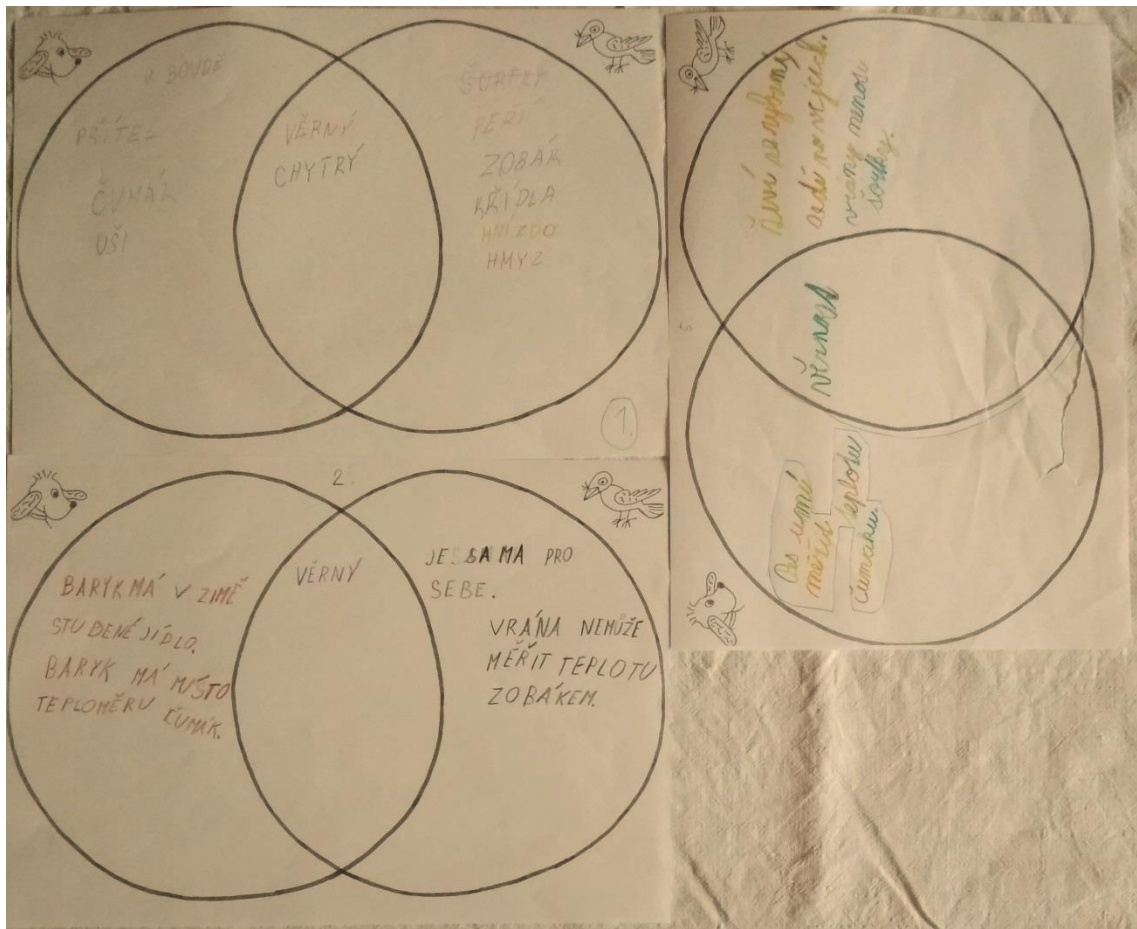
Příloha 19 – Desky se slovy z knihy Já Baryk (kapitola „Já Baryk a má vrána“)



Příloha 20 – Ukázka práce žáků 3. třídy (metoda sestavování tajenky, aktivity k textu Já Baryk)




Příloha 21 – Ukázky prací žáků 3. třídy (metoda Vennův diagram, aktivity k textu Já Baryk)



Příloha 22 – Ukázka pracovního listu k zpětné vazbě (aktivity k textu Já Baryk)

Jméno žáka: _____



Co se mi nejvíce
LÍBIL

Co se mi nejvíce
DĀŘIL

přesmyčky

výběr ze slov

psí kalendář

křížovka

Co mají postavy společně...

indicie

Celkové hodnocení aktivit ve čtení

Třída: 2.

Jméno žáka:



AKTIVITA	HODNOCENÍ	NEVZPOMÍNÁM SI NA TO
Vennův diagram	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★
Bouře nápadů	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★
Deník	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★
Poslední slovo patří mně	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★
Trojlístek	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★

Vlastní komentář: