

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Michaela Drešrová

Literární výchova netradičně na 1. stupni základní školy

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já níže podepsaná studentka prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Dále tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě i na CD nosiči je totožný s textem závěrečné práce vloženým na IS/STAG.

V Olomouci dne

.....

podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a informace, které mi poskytla v průběhu zpracování této práce. Chtěla bych také poděkovat mým rodičům a přátelům, kteří mě v psaní mé diplomové práce podporovali.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	9
1.1 Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti	11
1.1.1 PIRLS Progress in International Reading Literacy Study	11
1.1.2 PISA Programme for International Student Assessment.....	14
2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	16
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	16
2.2 Čtenář mladšího školního věku.....	20
2.1 Učitel ve výuce literární výchovy	21
3 POROZUMĚNÍ TEXTU.....	23
3.1 Texty a jejich typy.....	25
3.1 Žánry literárních textů.....	26
3.2 Vhodný výběr textů a jejich úprava	28
4 KRITICKÉ MYŠLENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	30
4.1 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení na 1. stupni základní školy	32
4.2 Model E – U – R	33
5 METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	37
5.1 Charakteristika vybraných metod při práci s literárním textem.....	37
6 PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	46
6.1 Charakteristika vybraných projektů	46
PRAKTICKÁ ČÁST	49
7 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
7.1 Formulování výzkumného problému	50
7.2 Výzkumné otázky.....	51
7.3 Cíle praktické části	51
7.1 Výběr vzorku.....	51
7.2 Výzkumné prostředí a jeho charakteristika.....	51
7.3 Použité výzkumné metody	53
7.4 Postup výzkumu	54
7.5 Vstup do terénu	55
8 NÁVRH VÝZKUMNÝCH JEDNOTEK A JEJICH OBSAHOVÁ ANALÝZA.....	56

8.1	Výzkumná jednotka č. 1 – Eliáš a babička z vajíčka	57
8.2	Výzkumná jednotka č. 2 – Doktor Proktor a vana času.....	62
8.3	Výzkumná jednotka č. 3 – Loupež v Safariparku	68
8.4	Výzkumná jednotka č. 4 – Lov na medvěda	73
8.5	Výzkumná jednotka č. 5 – Dílna čtení	77
8.6	Výzkumná jednotka č. 6 – Kluk a pes.....	81
8.7	Výzkumná jednotka č. 7 – Závěrečný Cloze – test.....	86
8.8	Závěr výzkumného šetření	88
ZÁVĚR		89
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		90
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		96
SEZNAM PŘÍLOH.....		97

ÚVOD

„Hodně čti, piš, přemýšlej, aby ses uměl vyjádřit, až budeš chtít.“

Gaius Plinius Secundus Maior

Problematika čtenářské gramotnosti se stává v současné době všeobecným a aktuálním tématem nejenom v České republice, ale i v ostatních vyspělých státech. Ukazuje se, že je důležitým prostředkem k tomu, aby žáci v dospělosti dokázali porozumět nejen odborným sdělením ve své budoucí profesi, ale i věcem, se kterými se budou setkávat v běžném a osobním životě. Čtení a porozumění čtenému textu jsou v životě klíčovým prvkem.

A přesto jsou děti, které číst nechtějí, nedokážou nebo čtení zcela odmítají. Proto by měl učitel v literární výchově tyto děti dokázat zaujmout a motivovat ke čtení. Bohužel v mnoha případech tomu tak není a z vlastní zkušenosti vím, že průběh těchto hodin bývá jednotvárný. Na úvod hodiny proběhne krátké zkoušení ze čtení a po zbytek hodiny děti čtou celou hodinu jednotlivé texty předkládané v čítankách.

Téma mé diplomové práce se zabývá možností, jakým způsobem můžeme u dětí netradiční formou pomocí metod práce s textem a prostřednictvím mimočítankových textů podpořit a zvýšit jejich zájem o čtení. Díky metodám kritického myšlení a textů, můžeme žákům zprostředkovat hodinu, která bude pro žáky zajímavá, podnětná a zároveň zábavná.

Cílem diplomové práce je nejenom popsat, ale i v praxi aplikovat konkrétní metody práce s textem, které podporují rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tyto metody jsou navrženy a konkrétně využity v jednotlivých hodinách popsaných v praktické části této práce.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se dále dělí na šest kapitol. V první kapitole teoretické části objasním pojem čtenářská gramotnost a podrobně se budu věnovat jejímu mezinárodnímu šetření. V druhé kapitole charakterizuji vzdělávací oblast Český jazyk a literatura v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a zároveň zde popisuji mladšího čtenáře a učitele literární výchovy. Ve třetí kapitole se budu věnovat porozumění textu, výběru textů a jejich typům. Čtvrtá kapitola pojednává o kritickém myšlení a o programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V páté kapitole podrobně popisují jednotlivé metody, které lze využít při práci s textem, a v šesté kapitole popisují projekty, které netradiční formou podporují čtenářství.

Praktická část obsahuje přípravy do hodin literární výchovy s použitím metod práce s textem. Jednotlivé hodiny byly zrealizovány a vyhodnoceny prostřednictvím obsahové analýzy a interpretace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je velmi důležitým odvětvím, které u dětí určuje, jak budou úspěšní během studia ve škole i mimo ni. Čtenář, který je ve čtení zdatný, bude více úspěšný než ten, který nečte a samotnému čtení se vyhýbá. Čtení je obtížné. Při čtení musí čtenář projevit svoji aktivitu a to znamená, že musí při čtení myslet. Součástí čtenářské gramotnosti už není jenom čtení a psaní, ale i porozumění čtenému textu, který čtenář používá a přemýšlí o něm tak, aby dosáhl určitého cíle. Rozvíjí tak své vědomosti a dovednosti, které uplatní v životě a ve společnosti. Čtenář by měl být schopen získávat informace z textu, volně je interpretovat a umět posoudit jeho obsah a formu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Je velmi obtížné čtenářskou gramotnost rozvíjet ještě dříve, než se žáci stanou čtenáři příběhů. Proto je důležité vytvořit u dětí pozitivní vztah ke čtení prostřednictvím předčítané nebo samostatné četby. Dítě tedy potřebuje čas, aby začalo více číst, protože prožitek z přečteného textu se nedostaví ihned. Čtenářskou gramotnost dítěte, které se stalo čtenářem a má ke čtení pozitivní vztah, by měl dále rozvíjet učitel v hodinách literatury a českého jazyka. Na rozvíjení čtenářské gramotnosti by se měli podílet i učitelé z ostatních předmětů, kteří by měli dětem předkládat přiměřené odborné texty (Altmanová, Hausenblas, Hesová a kol., 2011).

Čtenářská gramotnost je nejdůležitější ze všech oblastí gramotnosti, její definice se neustále vyvíjí a zpřesňuje.

Definice čtenářské gramotnosti podle mezinárodního výzkumu PIRLS¹ zní takto:

„Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu“ (PIRLS 2011, s. 11).

¹ PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

Definice čtenářské gramotnosti při příležitosti mezinárodního výzkumu OECD² PISA³ 2009 byla charakterizována takto: „Čtenářská gramotnost je 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. 12).

Definice čtenářské gramotnosti podle příručky VÚP⁴ vyjadřuje, že:

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Altmanová, 2010, s. 7).

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, tyto roviny jsou:

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

Vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat závěry z přečteného a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

² OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development český Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

³ PISA – Programme for International Student Assessment

⁴ VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje i v dalším životě (Altmanová 2010, s. 7).

Hlavně ve výchovně vzdělávacím procesu, který je realizován ve škole, je důležité tyto roviny respektovat a každou z nich postupně a systematicky rozvíjet, protože všechny utvářejí komplexnost čtenářské gramotnosti (Homolová, 2013).

1.1 Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti

Nejenom v České republice, ale i v mnoha dalších zemích světa se věnuje čtenářské gramotnosti zvýšená pozornost. Potřeby současné společnosti se mění a přispívají k tomu i výsledky mezinárodních šetření PIRLS a PISA, které se uskutečňují v rámci zemí OECD, a kterých se účastní i Česká republika. Čtenářskou gramotnost, kterou si osvojujeme v dětství během školní docházky, nepovažujeme pouze za dovednost. V současné době je to neustále vyvíjející se soubor vědomostí, dovedností a způsobu, který je hlavním klíčem k rozvoji osobnosti jedince a jeho kvalitního studia. Aby každý jedinec dokázal vést plnohodnotný život, musí být schopen číst s porozuměním a umět posoudit různé druhy textů. Tím přispívá ke správnému a úspěšnému vzdělávání na základních, středních i vysokých školách, ale i k tomu, aby se dále úspěšně vzdělával v průběhu jeho života, kde se setkává s informacemi v tištěné nebo elektronické formě (Janotová, Šafránková, 2013).

1.1.1 PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

Mezinárodním šetřením čtenářské gramotnosti se od roku 2001 zabývá projekt PIRLS, který získává informace o úrovni žáků 4. ročníků základních škol. Tento projekt organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA⁵, která má své

⁵ IEA – The International Association for the Educational Achievement

sídlo v Amsterdamu. Více než 50 let tato organizace realizuje mezinárodní srovnávací studie v oblasti vzdělávání.

Šetření PIRLS se provádí v pravidelných intervalech každých pět let od roku 2001. Česká republika se do mezinárodního šetření zapojila v roce 2001 a v roce 2011 se zúčastnila podruhé. Šetření PIRLS, které proběhlo v roce 2011, se zúčastnily téměř všechny členské země Evropské unie a mnoho dalších zemí z celého světa (Janotová, Šafránková a kol., 2013).

V některých zemích si žáci čtvrtých ročníků teprve začínají osvojovat základy čtení, proto se IEA rozhodla vyhovět potřebám těchto zemí a od roku 2011 zařadila testy šetření i pro vyšší ročníky. Pro žáky, kteří se ještě učí číst, zavedla nový test, který je předstupněm PIRLS nazvaný prePIRLS. PrePIRLS má stejný úkol jako PIRLS, tedy zmapovat úroveň čtenářských dovedností žáků (Potužníková, 2011).

Projekt PIRLS, jak jsem již zmínila, zjišťuje aktuální úroveň čtenářských vědomostí. Šetření probíhá u žáků 4. ročníků, protože v tomto věku již zvládají čtenářské dovednosti a čtení se stává prostředkem k získávání informací, které jsou základním kamenem k dalšímu vzdělávání ve škole. Testové úlohy obsahují literární a informativní texty (Janotová, Šafránková a kol., 2013).

Termín čtenářské gramotnosti poprvé IEA použila v roce 1991. PIRLS nadále používá tento termín a v každém následujícím cyklu výzkumu tento termín průběžně aktualizuje.

V rámci vymezené čtenářské gramotnosti rozlišujeme tři aspekty, které se uplatňují při čtení: účely čtení, postupy porozumění, čtenářské chování a postoje (Potužníková, 2011).

Prostřednictvím písemného testu jsou zjišťovány účely čtení a postupy porozumění a pomocí žakovských dotazníků je zjišťováno čtenářské chování a postoj ke čtení. (Kraplová a kol., 2012).

„PIRLS se zaměřuje na dva účely čtení - čtení pro získávání literární zkušenosti a čtení pro získávání a používání informací“ (Kraplová a kol., 2012, s. 4).

Ve výzkumu PIRLS jsou sledovány především tyto čtyři postupy porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu (Potužníková, 2011).

Šetření čtenářského chování a postoje probíhá prostřednictvím dotazníků, které vyplňují žáci, rodiče a ředitelé škol. Dotazníky získávají informace o vlivu rodiny, školy

a širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti. Získávají tak důležité informace o výběru četby, o materiálech školy a o metodách, se kterými učitel pracuje. Zabývá se také výbavou škol nebo počtem hodin věnovaným výuce čtení. Výzkum PIRLS dále zjišťuje, zda vývoj předchozího šetření čtenářských vědomostí a dovedností zůstává na stejné úrovni nebo dochází ke zlepšení či k jeho zhoršení. Hlavní šetření PIRLS probíhalo v České republice na jaře roku 2011, zapojeno bylo více než 4 500 žáků čtvrtých ročníků ze 177 náhodně vybraných škol. Informace s dosaženými výsledky českých žáků byly zveřejněny v prosinci 2012 v Mezinárodní zprávě PIRLS 2012 a Národní zprávě PIRLS 2012. Mezinárodní a národní zpráva obsahovala výsledky žáků, které byly získány na základě testových úloh a informací z dotazníkových šetření. Tyto informace poskytují všem zúčastněným mezinárodně srovnatelné údaje v oblasti čtenářské gramotnosti, čtenářských vědomostí a dovedností, o působení školního a rodinného prostředí a zároveň důležité poznatky o vzdělávacích systémech, o obsahu nebo metodách výuky (Janotová, Šafránková a kol., 2013).

Výsledky jednotlivých zemí jsou prezentovány počtem bodů nebo pomocí čtyř úrovní dovedností. V oblasti čtenářské gramotnosti dosáhli nejlepších výsledků žáci z Hongkongu (571 bodů), Ruska (568 bodů), Finska (568 bodů) a Singapuru (567 bodů).

Podle Národní zprávy PIRLS 2011: „*Česká republika patří k zemím, jejichž žáci 4. ročníků se od roku 2001 ve čtenářské gramotnosti statisticky významně zlepšili*“ (Kramplová a kol. 2012, s. 7).

V roce 2001 dosáhli žáci České republiky ve čtenářské gramotnosti 537 bodů a v roce 2011 to bylo již 545 bodů. V roce 2006 se Česká republika šetření nezúčastnila. Postavení České republiky v mezinárodním srovnání zemí je vyjádřeno pomocí čtyř úrovní čtenářských dovedností. Každá úroveň má určitý počet bodů. Velmi vysoká úroveň 625 bodů, vysoká úroveň 550 bodů, střední úroveň 475 bodů a nízká úroveň 400 bodů. Podle Národní zprávy PIRLS 2011: „*Na celkové škále dosáhlo první - nejvyšší úrovně 8% českých žáků, druhé úrovně 42 %, třetí 37% a čtvrté 11%. Necelá 2% českých žáků nedosáhla ani nejnižší - čtvrté úrovně*“ (Kramplová a kol. 2012, s. 11).

V porovnání s ostatními státy má Česká republika velmi malé procento žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Z výzkumu vyplývá, že čeští žáci se od roku 2001 ve čtenářské gramotnosti statisticky zlepšili. Můžeme tedy doufat, že výsledky českých žáků ve výzkumu PIRLS budou v roce 2016 zase o něco lepší než v roce 2011.

1.1.2 PISA Programme for International Student Assessment

Výzkum PISA je mezinárodním projektem, který se nezabývá pouze šetřením úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků, ale sleduje celkový přínos vzdělávacích systémů zúčastněných zemí ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Zabývá se také jednotlivými oblastmi, na které se aktuálně soustřeďuje pozornost OECD. (Palečková, Tomášek, a kol. 2013).

Testování probíhá každé tři roky, přičemž vždy je kladen větší důraz na jednu z oblastí čtenářské gramotnosti. Hlavní šetření čtenářské gramotnosti proběhlo poprvé v roce 2000 a naposledy v roce 2009. Ve výzkumu v roce 2009 byla zjišťována nejenom úroveň čtenářské gramotnosti žáků, ale i její vývoj od roku 2000.

Výzkumný vzorek tvořila populace patnáctiletých žáků z 290 škol. Šetření čtenářské gramotnosti bylo prováděno pomocí písemných testů a dotazníků, kterými byla sledována nejen úroveň čtenářské gramotnosti, ale současně byly zjišťovány informace o rodinném zázemí žáků, o prostředí ve kterém žijí, názorech, postojích, informacích o škole a vyučovacích metodách, se kterými se setkávají ve výuce. Na vyplňování dotazníků se podíleli i ředitelé škol, kteří měli odpovědět na otázky mapující situaci na školách (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

V rámci šetření čtenářské gramotnosti byly při práci s různými typy textů s úkoly sledovány tři hlavní okruhy dovedností: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. První dva okruhy se zaměřují na dovednosti, které čtenář uplatňuje při práci s informacemi, nebo na vztahy v samotném textu. Třetí okruh pracuje se znalostmi, které si čtenář osvojil dříve nebo v jiném prostředí.

Klasifikace textů v šetření PISA se dělí na texty souvislé, které jsou tvořeny větami uspořádanými do odstavců – povídky, reportáže, recenze a dopisy nebo na texty nesouvislé, které mají rozmanitou strukturu – seznamy, grafy, jízdní řády, grafy, tabulky a jiné.

Výsledky žáků jsou prezentovány ve skupinách s rozdílným stupněm ovládnutí čtenářských dovedností. Právě pro tento účel byly definovány tzv. úrovně způsobilosti, které výsledky šetření přehledně a jednoznačně interpretují (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

Poslední šetření proběhlo v roce 2012. Hlavní oblastí šetření byla matematická gramotnost. Šetření čtenářské gramotnosti proběhlo v zastoupení malého množství

testových úloh. Výsledky čtenářské gramotnosti českých žáků v mezinárodním šetření PISA: v roce 2000 (492), 2003 (489), 2006 (483), 2009 (478), 2012 (493) – oproti roku 2009 se žáci ve čtenářské gramotnosti výrazně zlepšili o 15 bodů. Průměrný výsledek čtenářské gramotnosti zemí OECD je 496 bodů. Výsledek českých žáků z roku 2012 není staticky významný a můžeme ho považovat za průměrný (Palečková, Tomášek, a kol. 2013).

Mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA mapují schopnosti a dovednosti žáků, které jsou sledovány z pohledu jejich využitelnosti v běžném životě. V jejich výzkumu nejsou velké rozdíly, liší se hlavně zaměřením na věkovou skupinu respondentů, náročností testů, členění dovedností, časovým limitem na vyplnění testových úloh aj. Lze tedy srovnávat výsledky čtenářské gramotnosti výzkumu PIRLS a PISA během povinné školní docházky žáků 4. ročníků ZŠ a žáků 9. ročníků ZŠ a zaznamenat vývojovou tendenci čtenářské gramotnosti v průběhu let (Metelková Svobodová, 2012).

2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Literární výchova je součástí vyučovacího procesu na školách a dlouhodobě považuje četbu žáka za prostředek a cíl vyučování a hledá způsoby, jak zabránit čtenářské pasivitě žáka a úpadku jeho četby (Homolová, 2013).

Čtení a literární výchova jsou složkou předmětu český jazyk a literatura, které společně plní jazykověvýchovné a literárněvýchovné cíle. Rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností patří k jazykovědným cílům, které se uskutečňují při výcviku čtení a při práci s textem. Cílem jazykové výchovy je rozvoj kultury mluvené řeči, slovní zásoby, srozumitelného a výstižného vyjadřování žáků. Počátečním cílem literární výchovy je formování dětského čtenáře prostřednictvím výchovy k literatuře a literaturou prostřednictvím aktivní práce se slovesně uměleckým textem.

Obsah předmětové složky čtení a literární výchovy tvoří šest částí: výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, souhrn umělecky hodnotných textů školní žákovské četby, literárně – estetické činnosti, základní vědomosti o literatuře a výchova literaturou a uměním (Toman, 2007).

Přes literární dílo má literární výchova svůj vlastní vzdělávací obsah, působí nejen na rozum dítěte, ale také na jeho city, vůli, charakter a má snahu formulovat jeho vkus. Obsahem oboru vymezeného jako literatura je literatura již existujících literárních děl a literárních textů a tento obsah nelze poznat jinak než prostřednictvím četby. Právě proto by literární výchova ve školách měla mít podobu „*výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu*“ (Hník, 2014 s. 42).

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V současné době Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je hlavním kurikulárním dokumentem pro všechny školy v České republice, který se dělí na dvě úrovně - státní a školní. Všechny školy vychází z rámcového vzdělávacího programu a musí si podle tohoto závazného dokumentu vytvořit vlastní školní vzdělávací program, podle kterého budou uskutečňovat vzdělávání na jednotlivých školách.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je vymezeno vše, co je důležité při plnění základního vzdělávání žáků. Vymezuje obsah jednotlivých

vzdělávacích oblastí, učivo a očekávané výstupy každého žáka. Důležitým prvkem obsahu jsou klíčové kompetence, kterých by měl každý žák dosáhnout během školní docházky. Zařazuje průřezová témata, která jsou nezbytnou součástí rámcového vzdělávacího programu. Určuje cíle, kterým napomáhá standard pro základní vzdělávání. Napomáhá přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu a možnosti jeho vhodného propojování. Stává se důležitým předpokladem volby vzdělávacích postupů, rozdílných metod a forem vyučovacího procesu, které podporují jednotlivé potřeby žáků.

Tendence ve vzdělávání vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání zohledňují při dosahování cílů individuální potřeby a možnosti žáků. Obměňují organizaci a individualizaci potřeb žáků a využívají strukturu výuky. Vytváří nabídku povinně volitelných předmětů, které rozvíjí zájmy a individuální předpoklady žáků. Vytváří příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, která se opírají o motivaci, spolupráci a aktivizující metody výuky. Prosazují změny hodnocení žáků vedoucí k jejich diagnostice výkonů prostřednictvím individuálního hodnocení a slovního hodnocení. Ve vzdělávání zachovávají různé složení skupin žáků, snaží se vyhnout vyčleňování žáků do specializovaných škol a apelovat na větší spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

Charakteristika základního vzdělávání vymezená v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání obsahuje povinnost školní docházky, organizaci základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, získané stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání.

Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni usnadňuje žákům plynulý přechod z předškolního vzdělávání a rodinného zázemí do vzdělávání, ve kterém je žák součástí povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Základní vzdělávání umožňuje poznávat, respektovat a rozvíjet potřeby a možnosti v zájmu každého žáka. Vzdělávání, které má činnostní a praktický charakter a uplatňují se zde odpovídající metody, motivuje žáky k dalšímu poznání, hledání a objevování vhodných cest k řešení problémů.

Na 1. stupni základní vzdělávání poskytuje žákům podnětné a tvůrčí školní prostředí, které motivuje zdatné žáky, vybízí méně nadané žáky a nejslabší žáky podporuje a chrání. Snaží se zajišťovat, aby se každé dítě vyvíjelo v rámci výuky přizpůsobené vlastním potřebám. Poskytuje přátelskou atmosféru, která nabádá žáky ke studiu, práci i činnostem podle individuálního zájmu každého žáka a vede k plnému rozvoji jejich osobnosti. Výkony a pracovní výsledky žáků jsou hodnoceny na základě plnění

konkrétních a splnitelných úkolů. Žáci by měli dostat možnost zažít úspěch, neobávat se chyby a dokázat s ní pracovat.

Cílem základního vzdělávání je utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělávání, které umožňuje žákům osvojovat si učení. Motivuje žáky v rámci celoživotního učení, během kterého žáci získávají schopnost logicky uvažovat a řešit problémy. Důležitým cílem základního vzdělávání je rozvíjet u žáků spolupráci, respektování vlastní práce a práce druhých. Přípravuje žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti uplatňující svá práva a povinnosti. Základní vzdělávání vytváří u žáků pozitivní city v chování, jednání a prožívání situací v běžném životě, rozvíjí vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a k přírodě. Vede je k tomu, aby byli odpovědní za své fyzické, duševní a sociální zdraví, tolerovali rozdílné kultury a duchovní hodnoty lidí, se kterými společně žijí. Pomáhá žákům s rozvíjením vlastních schopností, osvojováním vědomostí a dovedností, které uplatňují při rozhodování o své budoucí životní a profesní orientaci (RVP ZV⁶, 2013).

Jazyk a jazyková komunikace

Stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. K podstatným znakům absolventa základního vzdělávání patří dobrá úroveň jazykové kultury. Znalostmi a dovednostmi vybavuje žáka jazyková výuka, která mu umožňuje správně vnímat jazyková sdělení, správně se vyjadřovat a uplatňovat i prosazovat výsledky jeho poznávání. Obsah vzdělávací oblasti se uskutečňuje ve vzdělávacích oborech český jazyk a literatura (vedle cizího jazyka a další cizího jazyka).

Obor Český jazyk a literatura je důležitý pro osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Mateřský jazyk češtiny v mluvené a písemné formě pomáhá žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Během realizace oboru se vytvářejí předpoklady k mezilidské komunikaci. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby pochopili svoji roli v komunikačních situacích a při vnímání sebe sama a okolního světa se uměli orientovat. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova. (RVP ZV, 2013)

⁶ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (RVP ZV, 2013, s. 16).

Literární výchova na 1. stupni se dělí na 1. a 2. období.

Očekávané výstupy v 1. období (1. – 3. ročník ZŠ) pro literární výchovu:

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

Očekávané výstupy ve 2. období (4. – 5. ročník ZŠ) pro literární výchovu:

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů,
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

Do učiva literární výchovy na 1. stupni v 1. a 2. období se řadí:

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem - přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace a vlastní výtvarný doprovod.

- základní literární pojmy - literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka, spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým, přirovnání (RVP ZV, 2013).

2.2 Čtenář mladšího školního věku

Z obecného hlediska je za čtenáře považována osoba, která umí číst.

„Čtenář je definován také jako osoba právě čtoucí, či osoba se zájmem o četbu jakéhokoli obsahu“ (Homolová 2013, s. 282).

Čtenářství žáka je definováno jako *„aktivní pozitivní vztah k literatuře“* (Wildová 2004, s. 38).

Počáteční etapu dětského čtenářství z hlediska formování budoucího čtenáře považujeme za stěžejní. Protože právě v tomto období vznikají základy čtenářské kultury dítěte (Holomová, 2013).

Prvotní základ čtenářských návyků dítěte vytváří rodina, která svým přístupem ke čtenářství a stylem výchovy, zásadně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství. Za klíčové prvky, které ovlivňují budoucího čtenáře, jsou považovány aktivity jako společná četba rodičů s dítětem, dále fakt, že dítě vidí své rodiče číst, nebo povídání si rodičů s dětmi o knihách. Další vliv na rozvoj čtenářství má škola, která však v této oblasti zastává pouze funkci doplňkovou a podpůrnou (Havel, Najvarová, 2011).

Věk čtenáře mladšího školního věku je vymezen přibližně mezi sedmým až jedenáctým rokem věku dítěte. Četba u dítěte mladšího školního věku je méně závislá na přímé a nepřímé účasti jiné osoby jako prostředníka a umožňuje zcela jeho osobní a osobitý výběr daný dostupností textů. Četba mu poskytuje větší časovou volnost a možnost volby, kdy chce číst a kdy ne (Holomová, 2013).

Děti čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek. Četba pro ně znamená únik od problémové reality do fiktivního světa dobrodružství, fantazie, humoru, romantiky a harmonie. Prostřednictvím četby si představují sebe jako literárního hrdinu, který naplňuje jejich neuskutečněná, či nereálná přání (Holomová, 2013).

Podle Tomana dosavadní výzkumy dětského čtenářství se shodují v tom, že stěžejním žánrem dětského čtenářství je pohádka. Pohádka patří k žánrům nejoblíbenějším hlavně v předčtenářském období a v rané fázi mladšího školního věku. Kolem devátého až desátého roku dítěte nastává zlom v její preferenci a žánrová skladba jeho četby se začíná intenzivněji měnit ve prospěch dobrodružných příběhů a fantasy literatury (Toman, 2007).

V tomto věku bývá i neméně oblíbená próza s přírodní tematikou, pověsti, bajky a populárně naučná literatura, zejména encyklopedie pro děti. U dětí jsou v oblibě také dětské seriály, dětské časopisy, magazíny nebo obrázkové encyklopedie. Čtenáři mladšího školního věku upřednostňují, když jsou příběhy veselé nebo legrační. Na prahu dospívání dětského čtenáře je nezbytné věnovat jeho výchově dostatečnou péči. Prohloubit jeho kladný vztah k četbě a knihám, snažit se nacházet a využívat způsoby jeho zkoumání, poznávání a modelování (Homolová, 2012).

2.1 Učitel ve výuce literární výchovy

Současný učitel literární výchovy se musí vyrovnávat s problémy v naší společnosti. Velkým problémem současné doby je snižující se čtenářská gramotnost žáků, kteří netráví svůj čas četbou, ale prostřednictvím televize, mobilu nebo tabletu. Pro učitele je těžký úkol zaujmout tyto žáky, proto by měl vždy připravit pro žáky takovou hodinu, v níž vybere pro žáky působivou četbu, která k nim promlouvá a zároveň využije takových metod a forem práce, které budou žáky povzbuzovat, vytvářet a udržovat zájem o dané téma nebo četbu.

Hlavním cílem literární výchovy na 1. stupni základní školy je formovat trvalý vztah žáků k literatuře. Především nápaditostí, intenzitou či zkušenostmi učitele, který se o literaturu zajímá, zná ji a má k ní pozitivní postoj, můžeme dosáhnout pozitivních výsledků. Učitel, který tyto předpoklady splňuje, může svým žákům hodně nabídnout. Posláním učitele literární výchovy je naučit žáky komunikovat s uměleckou literaturou, vést a motivovat je k četbě a pěstovat u nich četbu jako kulturní potřebu dítěte. Učitel literární výchovy se orientuje jak na vlastní literární kultivaci, tak na všeobecný rozvoj osobnosti žáka. Záměrně pěstuje a prohlubuje čtenářské a posluchačské znalosti a schopnosti i rozvíjení zájmu o literaturu (Homolová, 2013).

Při přípravě na hodinu literární výchovy by měl učitel vycházet z koncepce příslušného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a k požadavkům, které pro čtení a literaturu stanoví příslušný školní vzdělávací program. Rovněž si musí stanovit čtenářský cíl, který je zaměřený na zdokonalování techniky čtení, kultury mluvené řeči, vyjadřování žáků, prohlubování jejich vztahu k četbě a literatuře, rozvíjení jejich literárně-estetických dovedností a na osvojování základních pojmů a poznatků. Měl by si také stanovit cíl výchovně vzdělávací, který se projevuje formováním dětské osobnosti po stránce intelektové, emocionální, volní, estetické a etické (Toman, 2007).

Učitel by měl mít přehled o žácích, jejich čtenářských zájmech, o jejich schopnostech a individuálních zvláštностech. Musí mít všeobecný přehled o literatuře, která je přímo určená a vhodná právě pro děti a mládež. Znat metody, které může použít při rozvoji čtenářství a vědět, že tyto metody by měly být ve výuce rozmanité (Homolová, 2013).

Sympatie ke čtení může vybudit jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitel, který přestal číst a nezajímá se o aktuální četbu, těžko bude u žáků podporovat jejich vášeň ke čtení. Proto by měl učitel vedle vlastní četby navíc číst také knihy, které jsou zajímavé pro jeho žáky (Altmanová, Hausenblas, 2011).

3 POROZUMĚNÍ TEXTU

Hlavním cílem při čtení textů je porozumění. Člověk se snaží porozumět všemu, co se odehrává okolo něj. Snaží se o každé situaci zjistit jaký má smysl, význam nebo jak je důležitá.

„Porozumění považujeme za aktivní proces zpracovávání informací“ (Gavora, 1992, s. 7)

Porozumění je proces, který přichází postupně a během kterého je čtenář velmi aktivní, snaží se porozumět textu a odhaluje záměrně a cíleně jeho význam (Košťálová, 2009).

Předpokladem čtení s porozuměním je *technická připravenost* - tedy osvojení si správného a plynulého čtení, *lexikálně-sémantická připravenost* - osvojení pojmů, přenesených významů, chápání uměleckých obrazů a *věcná připravenost* - osvojení poznatků, které jsou potřebné k porozumění tématu textu a věcného obsahu (Gavora, 2008).

Čtení s porozuměním by se mělo rozvíjet nejenom v rámci hodin čtení a českého jazyka, ale i v dalších vyučovacích předmětech, různých situacích s využitím různých typů úkolů a textů (Musilová, 2008).

Čtenáři, který chce porozumět textu, nestačí pouze informace, které získá z textu, ale musí při tom používat i vědomosti, které získal z dané oblasti již dříve. Ve škole může dojít k podobné situaci. Žák, který si má osvojit nové učivo bude mít problém v jeho porozumění právě proto, že mu chybí vědomosti, které text požaduje (Gavora, 1992).

Pokud bude mít žák počáteční koncept bohatší než čtený text, stane se pro něj text nudný a nezajímavý. V procesu porozumívání se text dotváří v závislosti na čtenářových zkušenostech. Například texty, které jsme četli v mládí, už nejsou pro nás zajímavé a naopak u jiných nalézáme široké pochopení, protože se změnilo naše vnímání textu (Košťálová, 2009).

Porozumění textu je prožitkem individuálním a současně sdíleným. Text se skládá ze slov, která vyjadřují určité pojmy. Pojmy zastupují celou skupinu nějakých jevů a jsou zobecněné. Tyto pojmy chápeme trochu společně a trochu individuálně. Pokud text obsahuje abstraktní pojmy nebo složitější vztahy mezi nimi, každý bude chápat text individuálně jiným způsobem (Košťálová, 2009).

Na výkonu každé činnosti závisí celá řada faktorů. Totéž platí i u porozumění textu. Na porozumění textu závisí tři důležité faktory: věk žáka, pohlaví žáka a lokalita školy, dalšími faktory je prospěch, IQ⁷ nebo informační struktura textu (Gavora, 1992).

Závisí také na řadě myšlenkových procesů, kde se řadí porozumění na úrovni slov. Tedy dekodování psaných znaků a porozumění významu jednotlivých přečtených slov. Po celou dobu četby čtenáři používají čtenářské strategie nebo strategie pro porozumění textu (Košťálová, 2009).

Fisher, Freyová a Lappová (2009) předkládají ve své knize *In a Reading State of Mind* set strategií které využívají čtenáři při čtení textu s porozuměním:

Strategie 1: Určení cíle

Čtenáři rozpoznávají a chápou, proč čtou a co čtou.

Strategie 2: Vyvozování

Čtenář čte text, aby pochopil skryté informace.

Strategie 3: Shrnování a spojování v jeden celek

Čtenář rozpozná hlavní myšlenku a body daného textu.

Strategie 4: Předvídání

Čtenář předvídá, co bude následovat pomocí již známých informací.

Strategie 5: Kladení otázek

Čtenář si udržuje zvědavost před čtením, během čtení i po něm.

Strategie 6: Vizualizace

Čtenář si v mysli vytváří představy.

Strategie 7: Monitorování

Čtenář sleduje, na kolik jeho dosavadní porozumění odpovídá průběhu textu, když textu nerozumí, za pomoci strategií se mu snaží porozumět.

Strategie 8: Určování důležitosti

Čtenář od hlavních myšlenek oddělí detaily.

Strategie 9: Vytváření souvislostí

Čtenář vztahuje text k osobní zkušenosti, k dalším textům a ke světu

Při čtení textu si kromě tzv. čtenářských strategií všímáme i slovní zásoby, výstavby textu, větých konstrukcí nebo znaků textu (Šafránková, 2009).

⁷ IQ – Inteligenční kvocient

Právě ve výchovně vzdělávacím procesu, který je realizovaný ve škole, je důležité, aby učitel postupně a systematicky každou z výše uvedených strategií rozvíjel, protože všechny utvářejí úplnost čtenářské gramotnosti (Homolová, 2013).

Učitel strategii vysvětlí a modeluje. Poté řídí její procvičování s pomocí různých technik a zejména zpětné vazby. Učitel podněcuje žákovou sebereflexi a připravuje další příležitosti pro využití procvičené strategie v samostatné práci, vede žáky k tomu, aby strategie používali samostatně, vědomě a volili je podle aktuální potřeby. Čtenářské strategie bychom měli zařazovat citlivě, dbát na jejich smyslu a vyhnout se mechanickému nácviku (Košťálová, 2009).

Čtení vyžaduje trpělivost, protože je pomalé. Pokud chce čtenář porozumět textu, musí se patřičně soustředit. Proto je důležité, aby učitel zajistil dostatečné podmínky pro soustředění se žáků na čtení po přijatelně dlouhou dobu. Může se stát, že text bude pro žáky obtížný a oni budou muset vynaložit velké úsilí k tomu, aby text zvládli přečíst (Altmanová, Hausenblas, 2011).

3.1 Texty a jejich typy

Abychom mohli u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost, musíme přemýšlet nejenom o strategiích a metodách, které nám k tomu mohou pomoci, ale také o tom, s jakými texty budeme pracovat (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Text je psaný nebo tištěný zápis symbolů, znaků, číslic, písmen a slov. Další formou textu může být i zvuková nebo hraná verze. Hlavním cílem je přenos informací, které mají určitý význam a plní komunikační charakter. Obecně lze říct, že text o něčem pojednává nebo něco objasňuje, tedy má obsah. Text má i určitou formu, svého autora a je pro něco vytvořený. Bývá vytvořen za určitým účelem věnovaným adresátovi, tedy čtenáři. Od narození se setkáváme s různými druhy textů. V dětství nám text vybírají dospělí, kteří nám ho předkládají předčítáním. V dospělosti si texty vybíráme sami podle toho, co nás zajímá nebo čemu se věnujeme (Gavora a kol. 2008).

Výběr textů, s nimiž bychom měli při rozvoji čtenářské gramotnosti pracovat, by měl být co nejširší. Podle J. Mistríka (1997, In Gavora, 2008) v podstatě existují dva druhy textů: texty věcné a texty umělecké. Věcné texty se dělí na publicistické, odborné, naučné a administrativně - právní texty. Jejich funkcí je informovat čtenáře. Umělecké texty dělíme podle toho, jak je text zpracovaný a to na prózu, poezii a drama. Cílem uměleckých textů je u čtenáře vyvolat různé pocity, nálady nebo estetické zážitky.

Děti by se měly umět zorientovat nejenom ve výše uvedených typech textů, ale také v textech, ve kterých dominuje funkční styl propagační. Jedná se hlavně o reklamy, které na nás v dnešní době útočí ze všech stran (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Při práci s textem se snažíme u dětí prohloubit tyto dovednosti:

Při čtení chápat v kontextu i izolovaně význam každého slova, chápat smysl a význam výrazů nebo slovních spojení, v každém logicky uceleném celku chápat smysl a obsah, pochopit hlavní myšlenku úseku nebo celého textu, uvědomovat si logické souvislosti myšlenek, vět, částí a celku. Vyjadřovat vlastní postoje k přečtenému textu a tvořit závěry (Gavora, 2008).

3.1 Žánry literárních textů

Literárním žánrem se nazývá soubor literárních děl, která mají společné znaky, jež považujeme za důležité. Žánry třídíme na žánry lyrické, epické a dramatické.

„Proměny dětského čtenáře v průběhu jeho vývoje pak souvisí s proměnami preferování těch žánrů v četbě, které úzce korespondují s psychickou strukturou dětského čtenáře na dosaženém stupni rozvoje“ (Rosová, 2002, s. 17).

Čtenář mladšího školního věku se během literární výchovy setkává v literárních textech s těmito typy žánrů:

Hádanka je určena pro pobavení, bystření úsudku nebo pro rozvoj představivosti. Mnoho hádanek je založeno na opisu nebo metaforickém obrazu, jejichž základní významy je nezbytné odhalit (*Čtyři rohy, žádné nohy, velké břicho, co je to?*). Hádanka může mít formu i rýmovaného říkadla (Lederbuchová, 2006).

Říkadlo nebo také **rozpočítadlo** je krátká básnička s pravidelným veršovaným rytmem, který souvisí s doprovodným pohybem. Dříve sloužilo jako slovní doprovod náboženských obřadů nebo bylo spojeno s rituálními tanečními pohyby. Rytmická složka je důležitější než významy slov. Říkadla obsahují i rytmitované shluky hlásek, které nazýváme neologismy. Druhem říkadla je jazykolam nebo pranostika, předpovídající počasí. Formu říkadla může mít také hádanka (Lederbuchová, 2006).

Báseň je psaná ve verších, které se sdružují do slok. Jazyk je stylizovaný, rytmičtější a melodičtější. Verše mají kratší řádky než próza a vyjadřují básnickovy pocity, nálady, myšlenky a úvahy (Beránková, Lederbuchová, 1999).

Báje též mýtus, je jeden z nejstarších vyprávěcích žánrů, který vypráví o tom, jak si lidé kdysi představovali původ světa a člověka, život bohů nebo působení přírodních sil. Báje zobrazují svět starověkých kultur a hlavními hrdiny jsou většinou bohové (Lederbuchová, 2006).

Pohádka je jedním z nejstarších epických žánrů. Všechny podoby pohádky mají stálý mravní základ, jelikož děj se zobrazuje jako spor dobra a zla. Dobro a zlo představují postavy reálného světa (lidi, zvířata, věci) nebo postavy světa fantastického (kouzelníci, víly, čarodějové). Zvířecí pohádku považujeme za nejstarší, avšak nejrozšířenější je pohádka fantastická, ke které lze přiřadit i pohádky legendární. Novelistická pohádka je vývojově mladší, v ní její hrdina spoléhá na vlastní rozum a nápad (Lederbuchová, 2006). U čtenářů mladšího školního věku pohádka zaujímá dominantní pozici (Homolová, 2013).

Bajka je žánrem drobné epiky, ve které vystupují postavy zvířat, věci, lidí a někdy i rostlin jako alegorie lidských vlastností. Alegorie je většinou spojena s personifikací, to znamená, že postavy zvířat mluví a chovají se jako lidé. V bajce se kritizují špatné vlastnosti lidí nebo společenské vztahy. Na konci krátkého příběhu bajky vyplývá mravní ponaučení (Lederbuchová, 2006).

Povídka je epickým žánrem, ve kterém se vypravuje příběh s hrdinou v jedné dějové linii. Příběh se odehrává v krátkém čase a průběh děje směřuje přímočaře k rozuzlení. Hlavní postava se povahově nevyvíjí, ale dospívá k nějakému novému poznání. Podle námětu ji můžeme nazvat jako povídku ze života dětí, povídku s dívčí hrdinkou, s přírodní tematikou, dobrodružnou, detektivní nebo sci-fi povídku (Lederbuchová, 2006).

V současné době se za literární žánr považuje také **komiks**. Podle Juráčkové a Hubeňákové (2011) se komiks skládá z řady menších dějových obrázků, které na sebe plynule navazují a posunují tak děj dopředu. Obrázky jsou doplněné krátkým uvedením do děje nebo krátkými promluvami postav v „bublinách“.

Komiks může být humorný, napínavý, dovede se obrátit do minulosti, současnosti nebo budoucnosti. Má své hrdiny a může čtenářům přinést zajímavé poznatky nebo poučení (Toman, 2006).

3.2 Vhodný výběr textů a jejich úprava

Většina učitelů používá při četbě a při práci s textem čítanku. Čítanky tedy rozhodují o výběru textu nebo úryvku a do jisté míry udávají typ práce s textem. Pokud jde o čítanku s literární výchovou, literární texty jsou provázené otázkami a úkoly vztahujícími se ke konkrétnímu textu (Hník, 2014).

Četba literární ukázky by měla žáky motivovat a podněcovat k četbě celé knížky, z níž byla vybrána. Prostřednictvím ukázky si žáci osvojují model správných čtenářských operací a interpretačních přístupů při práci s textovým souborem nebo s knihou (Toman, 2007).

Pokud chce o výběru textů rozhodovat učitel, měl by myslet na to, že výběr vhodných textů není snadný. V současné době jsme obklopeni velkým množstvím textů. Největší zásobárnou textů je v dnešní době internet, avšak tento zdroj nemusí být vždy důvěryhodný. Na internetu můžeme najít nejenom texty odborné a publicistické, ale čím dál častěji také texty umělecké, tedy básně, povídky nebo pohádky. Učitel by měl nejčastěji vycházet z autentického textu. Umělecké dílo má svou stavbu a kompozici a beletristický text je napsán tak, aby se všechny jeho složky podílely především na poskytování emocionálního zážitku čtenáři (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

Inspirací pro výběr vhodných textů, které může učitel využít v hodinách literární výchovy, mohou být alternativní učebnice ke čtení a literatury určené 1. stupni. Vycházet lze z edičních plánů nakladatelství pro děti (např. Klubu mladých čtenářů nakladatelství Albatros), z recenzí nově vyšlých knih, které jsou uveřejňované v časopise Ladění nebo oceněných knih (Zlatá stuha, Magnesia Litera) a z výsledků čtenářských anket Suk – čteme všichni (Toman, 2007).

Výběr knih ke čtení nebo a k jejich úpravě není jednoduchý. Pokud chceme vybrat vhodnou knihu, měli bychom žáky dobře znát, snažit se porozumět jejich současným možnostem, aktuálním potřebám nebo problémům, kterými se právě zabývají. Aby se žáci na čtení těšili, měla by být četba pro žáky zajímavá a přitažlivá. Při úpravě textu není cílem zjednodušit ho do takové podoby, aby čtenář rozuměl naprosto všemu. Především je důležité zachovat literární hodnotu originálu. Při samotné úpravě textů upravujeme délku textů, sled událostí v textu, dále provádíme gramatickou úpravu textu a ojedinele míru výslovnosti textu. Texty můžeme upravovat tak, že pasáž v textu vypustíme nebo upravíme. Dále bychom měli zvážit podstatnou část původního textu, kterou musíme

zachovat nebo nadbytečnou část textu, kterou když vypustíme, nezměníme smysl textu. Původní text můžeme také doplnit o dokreslující informace (Daňová, 2008).

Při práci s literárními texty si učitel musí uvědomit myšlenkové a umělecké hodnoty textu, specifické možnosti textů a jejich využití k věkovým, psychickým a čtenářským předpokladům a zvláštnostem žáků (Toman, 2007).

Čtenář očekává od textů intenzivní zážitek a cílem hodin literární výchovy je vyvarovat se pasivních výkladů, ale snažit se je obohatit zajímavými texty (Hník, 2007).

4 KRITICKÉ MYŠLENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pojem kritické myšlení neboli anglicky „critical thinking“ se v současné době týká lidí, kteří jsou schopni zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijmout různá rozhodnutí a podložit je svými argumenty. Jeden z důležitých prostředků zkoumání reality je právě schopnost kriticky myslet. Tato schopnost je potřebná v prostředí demokratické společnosti, právě v situacích, ve kterých má občan zaujmout určité stanovisko, vytvořit si vlastní názor a učinit rozhodnutí, která si dokáže obhájit (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V anglicky mluvících zemích má pojem kritické myšlení řadu významů a liší se podle různých vědních oborů. Například pomocí kritického myšlení zkoumá literární teorie motivy autora a vliv na čtenáře, filozofové za kritické myšlení považují schopnost logicky uvažovat a argumentovat. Pro mnoho pedagogů znamená tento pojem jakýsi „vyšší“ způsob myšlení, přičemž vycházejí z taxonomie kognitivních schopností B. Blooma (Grecmanová, Novotný, Urbanovská, 2000).

Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) kriticky myslet znamená, že jedinec aktivně a samostatně uvažuje, dokáže porozumět informacím, které důkladně prozkoumá, je schopen porovnat myšlenky s jinými názory a tvrzeními. Vidí fakta v souvislostech a využívá logické myšlenkové postupy k zaujetí určitého stanoviska, za které zodpovídá.

Kriticky myslet neznamená učit se pojmy z paměti a rozumět složitým myšlenkám, i když jsou to nezbytné přípravné aktivity pro kritické myšlení (Klooster, 2000).

Definici Kritického myšlení uvádí v pěti základních charakteristikách Klooster (2000):

- 1) Kritické myšlení je nezávislé myšlení.** Každá osoba, která se učí kritickému myšlení, by si měla vytvářet hodnoty, názory a přesvědčení. Kriticky myslet nikdo nemůže za nás. Kritické myšlení vykonáváme pouze sami pro sebe. Podmínkou kritického myšlení je k individuálním myšlenkám. Studenti a žáci se musí rozhodovat o složitých otázkách, musí pociťovat svobodu a myslet sami za sebe. Člověk může přijmout myšlenku i někoho jiného, to znamená, že kritické myšlení nemusí být vždy originální. Podstatné je, že každý myslí sám za sebe a sám za sebe také rozhoduje. První a možná nejdůležitější vlastností kritického myšlení je nezávislost myšlení.

- 2) Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.** Ještě předtím, než studenti začnou získávat o věci zájem. Potřebují o dané věci hodně vědět, aby mohli začít myslet o daném tématu. K tomu, aby mohli vést složité úvahy potřebují „suroviny“. Tedy fakta, nápady, texty, teorie, hypotézy, data a pojmy. Jednou z učitelových úloh je právě výuka kritického myšlení. Žáci a studenti po celou dobu studia dokážou kriticky myslet, protože mají bohaté životní zkušenosti a zdroje předchozích znalostí. Postupně se z nich stávají propracovanější myslitelé.
- 3) Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.** O všem, co je pro nás nové, se chceme dozvědět víc. Základní vlastností života je zvědavost. Hledáme ji spíše u malých dětí v základní škole než u studentů na gymnáziu nebo vysoké škole. To je dost smutné znamení toho, jak působí pobyt ve školách na mysl mladých lidí. *„Skutečné učení na každé úrovni, se vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky které povstávají z žákova vlastního zájmu a z jeho potřeb“* (Klooster, 2000, s. 8) Učitel má za úkol v přípravě hodin zjistit, jaké problémy studenti mají, aby jim mohl pomoci při formulování vlastních problémů od chvíle, kdy jsou toho schopni. Pedagogika kritického myšlení se stane užitečnou a přínosnou činností, když žáci zapojí svůj intelekt do praktické práce při formulování a řešení problémů.
- 4) Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.** Kritičtí myslitelé si vytváří vlastní řešení problémů a mají pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. *„Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich řešení“* (Klooster, 2000, s. 9).
Kritičtí myslitelé vytvářením a překládáním takových argumentů prověřují platnost a spolehlivost textů, většinových postojů, tradic a odolávají tak manipulaci.
- 5) Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.** Myšlenky, které sdílíme s ostatními, jsou ověřovány a zdokonalovány. Naše vlastní postoje a názory

propracovává proces, který zapojujeme, když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme, nebo když předáváme nebo přijímáme myšlenky druhých lidí. Proto ve výuce učitelé využívají různé výukové strategie, kterými podněcují dialog a diskusi, práci ve skupinách, debaty nebo různé způsoby zveřejňování psaných prací studentů. Těmito postupy se učitelé snaží sblížit učení ve třídě se životem mimo třídu a vytvářet ideální společnost.

Jednotlivé definice kritického myšlení se ve svém pojetí odlišují, ale mají mnoho společného. Kritické myšlení je závislé na schopnosti interpretace, analýzy, vytváření smysluplných úsudků a zdůvodňování provedených úvah. Kriticky myslet neznamená jenom pasivně vstřebávat informace, ale umět s nimi aktivně pracovat při využití všech myšlenkových operací (Urbanovská 2006 In Grecmanová, Urbanovská, 2007).

4.1 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení na 1. stupni základní školy

Mezinárodní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení = RWCT⁸ byl vytvořen na základě dlouholetých zkušeností z řad odborníků a pedagogů celého světa a nejnovějších poznatků pedagogického a psychologického výzkumu v oblasti učení (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Vzdělávací program je určen pro učitele, kterým poskytuje na všech stupních vzdělávání (od mateřských škol po vysoké) systematický utříděný soubor praktických metod, technik a strategií, které mohou použít přímo ve výuce (Havel, Najvarová, 2011).

Metody u žáků posilují schopnost kriticky myslet. To znamená, že žáci jsou schopni uvažovat, převzít zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si vlastní názory a dokázat je obhájit. Program si klade za cíl vyškolit učitele tak, aby metody RWCT nejenom používali, ale také aby je dokázali uzpůsobit podle toho, jak na metody žáci reagují. V České republice je tento vzdělávací program postupně aplikován od školního roku 1997/98. Během prvního roku byli pod vedením zahraničních lektorů vyškoleni první absolventi, kteří během následujícího školního roku školili další účastníky kurzu RWCT. Program se neustále šíří a vyvíjí a je úzce propojen i s tvorbou a realizací ŠVP⁹

⁸ RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

⁹ ŠVP – Školní vzdělávací program

Cíle programu RWTC úzce korespondují s obecnými cíli RVP, protože program usiluje o rozvoj takových kompetencí, které jsou v RVP označeny jako klíčové. (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V současnosti je projekt realizován v mnoha zemích střední a východní Asie a Evropy. V České republice program zajišťuje občanské sdružení Kritické myšlení. Cílem občanského sdružení je pořádat základní kurzy RWTC, které pořádá také prostřednictvím tzv. letních škol, kterých se účastní učitelé prvního a druhého stupně ZŠ¹⁰, učitelé středních škol i vysokoškolští učitelé (Havel, Najvarová, 2011).

V programu RWTC jsou metody a strategie, založeny na spolupráci, vedou k metakognici, plánování cílů, samostatnému rozhodování, k osvojení strategií učení a reflexi vlastní činnosti. Podporují nápady a názory, vyžadují hledání různorodých cest k řešení. Vedou ke komunikaci a učí žáky formulovat myšlenky, argumentovat, klást otázky, ale i naslouchat a respektovat odlišné názory (Urbanovská, 2005).

4.2 Model E – U – R

Model procesu učení EUR, který byl vytvořen na základě projektu RWCT pomáhá učitelům plánovat výuku tak, aby byla pro žáky efektivní a srozumitelná. Tento model výuky je možné realizovat na různém učebním obsahu v kterémkoliv ročníku. Model slouží žákům při osvojování nových poznatků, které propojují se svými prožitky a zkušenostmi (Grecmanová, Urbanovská 2007).

Název modelu EUR je sestavený z počátečních písmen slov Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe a jedná se třífázový model, ve kterém probíhá proces učení a myšlení. Každá fáze vede žáka ke specifickým aktivitám a pozitivně ovlivňuje efektivitu učebního procesu. Model představuje postupné kroky, které pomáhají žákům i učitelům splnit stanovený edukační cíl, který rozvíjí schopnost žáků kriticky myslet a uvažovat (Petrasova, 2003).

První fáze EUR – Evokace

Počáteční fází modelu EUR je Evokace. V průběhu Evokace si žák musí uvědomit, co všechno o daném tématu zná, jaké má dosavadní zkušenosti nebo představy. Na základě

¹⁰ ZŠ – Základní škola

svých vědomostí uvažuje o tématu a vytváří si nový základ informací, ke kterým bude přidávat další v průběhu výuky. Nové informace, které jsou osvojovány, žák přijímá a chápe v souvislostech, vytváří si hlubší pochopení a informace trvale uchovává v dlouhodobé paměti. Informace osvojené bez předchozích souvislostí žák nedokáže spojit a tyto informace rychleji zapomene (Petrasova, 2003).

Žáci musí samostatně přemýšlet a k vyjádření svých myšlenek používat vlastní jazyk. Učitel je v roli organizátora, neměl by zasahovat do průběhu této fáze. Může navázat nějakou otázkou, která podněcuje předchozí myšlenky žáků, ale neměl by ihned sdělovat žákům odpovědi na tyto otázky. Tím by se vytratil aha-moment, při kterém žáci získají pocit radosti ze samostatného nalezení odpovědi nebo vyřešení problému.

Pro žáky je velmi důležité, aby své myšlenky, nápady a řešení daného problému zapisovali, pouhá diskuse vede k tomu, že své vyřčené nápady a myšlenky zapomenou.

Později se mohou ke svým záznamům vracet a porovnávat je s předchozími informacemi a nápady. V této fázi je velmi důležitá aktivita žáka, která vede k aktivizaci kognitivních procesů, k uskutečnění smysluplného učení a kritického chápání, která pomáhají žákům uchovat si trvalejší vědomosti. Vzbudit u žáků zájem o dané téma, o učení a řešení problému je hlavním cílem učitele. Žáci v této fázi argumentují, diskutují, hledají informace pro vyřešení daného problému a objevují nové a neznámé věci, o kterých potřebují získat nové informace. Při evokaci si žáci uvědomují určitý cíl, který budou splňovat v průběhu výuky. Získají vnitřní motivaci a chuť získávat nové informace. Role učitele není autoritativní, ale v této fázi velmi důležitá, pomáhá žákům k navození evokace, podporuje žáky při vymýšlení otázek a vytváření hypotéz (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Druhá fáze EUR – Uvědomění si významu

V druhé fázi žákům předkládáme nové informace nebo myšlenky, které musí být smysluplné a ucelené. Zdrojem informací může být exkurze, beseda, zhlédnutí filmové ukázky, učitelův výklad. Zařazení výkladu může být pro žáky problematické, jelikož se nemohou k některým myšlenkám vrátit a popřemýšlet o jejich významu. Nejčastější zdroj informací pro žáky je práce s textem. Text musí žákům přinášet nové informace, na jejichž základech si budou utvářet pojmy, vztahy mezi nimi a postoje k danému učivu. Text nesmí být přehrušen podrobnostmi a jeho délka by měla být odpovídající čtenářským

schopnostem žáků. Nepřiměřeně náročný text může u žáků snížit jejich motivaci a odradit je při jejich další práci. Během této fáze si žáci ověřují své hypotézy a potvrzují nebo vyvracejí své domněnky. Třídí a shrnují informace, které získali ze zdroje a porovnávají je s již dřívějšími informacemi (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Zároveň se dozvídají informace nové, se kterými pracují. Svě nové poznatky zapisují a vytváří si vlastní vyjádření. Ke zpracování informací učitel vybere vhodnou aktivizační metodu, která žákům pomůže při práci s textem. Aby dokázali s novými informacemi pracovat, musí pochopit jejich význam a ujasnit si, zda informacím rozumějí. V průběhu této fáze je důležité zachovat zájem žáka prostřednictvím aktivizačních prostředků tak, aby udržel pozornost a dále uvědoměle přijímal a analyzoval nové informace (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Třetí fáze EUR – Reflexe

Cílem třetí fáze je shrnutí učiva. Žáci se zamýšlí nad tím, co nového se ve vyučovací hodině naučili, srovnávají, třídí nové poznatky, upevňují a přetváří v nové vědomosti nebo dovednosti. Vyjadřují své myšlenky vlastními slovy a diskutují o získaných informacích se svými spolužáky. *„Dotvářejí si svou novou představu o tématu, uvědomují si, co nového se naučili, co ještě zůstalo nezodpovězeno, čemu se chtějí příště vyvarovat“* (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 36).

Výměna informací je velmi důležitá, protože zde probíhá výměna názorů mezi žáky a tím se učí argumentovat a diskutovat o problému. Učí se tolerovat vlastní spolužáky, kteří mohou mít odlišný názor. V této fázi nekontrolujeme vědomosti a dovednosti žáků, protože stále zde probíhá proces učení. Dalším důležitým cílem je rozvoj metakognitivních schopností. Žáci se musí zamyslet nad získanými informacemi a porovnat je s vlastním myšlením, uspořádat nové myšlenky do souvislostí a vyvodit odpovědi na otázky, uvědomit si, jak se jejich postoje a názory změnily a jak s nimi budou nadále pracovat, zda pochopili učivo, a jakým způsobem probíhal proces učení. Do reflexe můžeme zařadit stejnou aktivitu jako v evokaci. Tím zjistíme a uvidíme nové změny, které nám průběh výuky přinesl, avšak nezařazujeme vždy, aby se pro žáky nestala reflexe jednotvárná. Reflexe je stejně důležitá jako ostatní fáze, i když zapomínáme na její funkci a často ji omezíme pouze na shrnutí učiva. V reflexi považujeme za důležitou tvořivost, k čemuž

potřebujeme dostatek času a systematické vedení od učitele (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V průběhu vyučovací hodiny s použitím třífázového modelu můžeme používat aktivizační nebo rozvíjející metody a strategie, pomocí kterých můžeme u žáků sledovat jejich proces učení a dosahovat cíle jednotlivých fází procesu učení (Košťálová, 2003 In Učím s radostí).

Během takto vedeného a strukturovaného procesu učení se mění role učitele. Učitel již není pouhý zprostředkovatel informací, ale učební partner, rádce a pomocník, který se ze znalostí a tvořivosti svých žáků může poučit. Žák se stává aktivní spolutvůrce učebního procesu a ze třídy jedna velká komunita (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

5 METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

K rozvoji dětského čtenářství ve škole slouží metody, pomocí kterých můžeme rozvíjet a podporovat prvky čtenářství, ať už rozvojem čtenářské gramotnosti nebo formováním, posílením a fixováním čtenářských postojů. (Homolová, 2013).

Metody nebo také metody kritického myšlení jsou prostředkem k dosažení vzdělávacích cílů. V současné době jsou metody kritického myšlení (aktivizující metody) díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení poměrně známé. Jejich koncepce postupně proniká do škol a prostřednictvím třířázového modelu učení spolu s rozvíjejícími metodami vytváří „netradiční“ učební prostředí, ve kterém aktivizují žáky v jejich myšlení, inspirují žáky k bohaté diskusi, motivují žáky k učení, aktivně zapojují žáky do učebního procesu, podněcují změnu, vedou žáky k hlubšímu promýšlení problémů, seznamují žáky s různými názory, pomáhají žákům formulovat vlastní otázky, povzbuzují žáky k sebevyjádření, ověřují, zda a jak žáci zpracovali nové informace a podporují jejich kritické myšlení (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Učitel, který chce s metodami ve výuce pracovat, musí metodám rozumět a dodržovat metodický postup při jejich zavádění ve výuce. Před začátkem práce s metodou musí učitel vysvětlit metodu žákům a modelovat metodu v celku. Předvést první krok na určité části textu a nechat žáky, aby sdělili, čeho si při modelování všimli. Další kroky žáci modelují samostatně nebo ve dvojicích a učitel je kontroluje a vyzdvihuje to, co se žákům povedlo. Vlastní činností při práci s metodou a její následné reflexi, získávají žáci zkušenosti pro další činnost. Než žáky naučíme pracovat s jednotlivými metodami, je lepší začínat s metodami jednoduššími a zpočátku volit kratší texty (Košťálová a kol, 2010).

Některé metody, které budu popisovat níže, jsou pro moji výzkumnou část nosné, a proto se jimi budu podrobně zabývat.

5.1 Charakteristika vybraných metod při práci s literárním textem

Pětílístek můžeme nazvat také jako strukturovaný brainstorming. Při této metodě se snažíme vyjádřit podstatné aspekty tématu, o kterém přemýšlíme. Pětílístek je podobný „básničce“ na pěti řádcích (Košťálová, 2003).

Učitel zadá téma, o kterém žáci budou přemýšlet a psát. Žáci budou pracovat individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách, podle toho jak je rozdělí učitel. Jednotlivci mají vymezený čas pro splnění úkolu a to 5 – 7 minut. Časově náročnější bývá společná práce, kdy nejprve tvoří jednotlivec a potom na stejném tématu pracují dvojice nebo skupiny. Učitel musí žákům vysvětlit techniku pětilístku a zdůrazní, že je nutné dodržovat všechny instrukce (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Dané téma žáci napíší na první řádek. Na druhém řádku mají žáci uvést pouze dvě nejdůležitější vlastnosti nebo popis daného tématu. Tato slova uvádí jako přídavná jména. Na třetím řádku uvádějí děj. Napíší tři slovesa, která vyjadřují, co téma dělá nebo co se s ním děje. Na čtvrtém řádku, který je nejtěžší, mají žáci uvést čtyři slova, jakékoliv slovní druhy. Zde se projeví emotivní složka žáků, schopnost vcítění se do tématu. Na poslední pátý řádek napíší podstatné jméno, které shrnuje podstatu zadaného tématu. Lze použít i synonymum. Při práci s metodou pětilístku žáci analyzují, srovnávají a spojují do souvislostí. Výsledkem je syntéza. Na konci této aktivity žáci prezentují své pětilístky v mluvené nebo psané formě svým spolužákům ve dvojicích, ve skupinách nebo před třídou (Košťálová, 2003).

Brainstorming je jednou z nejčastěji používaných metod v praxi. Můžeme ji také nazvat jako *burza nápadů* (Maňák, 1997). Cílem brainstormingu je napsat do sešitu nebo na tabuli produkci nových myšlenek nebo hypotéz, které vedou k vyřešení širokého problému (Kotrba, 2003).

Důležité je, abychom oddělili vymýšlení nápadů od kritického usuzování a následného zpracování (Maňák, 1997).

Žáci mohou uvádět fakta, své myšlenky, domněnky nebo otázky, na které chtějí znát odpověď. Tato metoda je otevřená kreativním nápadům, myšlenkám a bláznivým řešením (Kotrba, 2003).

Je důležité zformulovat přesné zadání a jasné cíle brainstormingu (Maňák, 1997). Všechny nápady jsou zaznamenávány a žádná z myšlenek není považovaná za nesmysl. Nikdo myšlenky ostatních nekritizuje ani nezpochybňuje. Čím více myšlenek žáci vyprodukují, tím mají větší možnost vyřešit určitý problém. Po uplynutí vymezeného času na tuto metodu se vytřídí myšlenky, které jsou nevhodné. Poté se vytvoří konečná odpověď (Kotrba, 2003).

Metodu brainstormingu můžeme použít na začátku hodiny a formování odpovědi na konci hodiny po získání všech informací. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Potupně můžeme použít všechny tři formy práce. Žáci, kteří pracují ve dvojicích, spolu často diskutují a utvrzují se ve svých názorech, myšlenkách a nápadech (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V **skládankovém učení** učitel žáky rozdělí do čtyřčlenných tzv. domovských skupin a každá skupina dostane totožný text rozdělený do čtyř přibližně dlouhých částí. Žáci ve skupinách si text rozdělí a postupně se s ním seznámí. Po skončení vymezeného času se žáci, kteří studovali stejnou část textu, spojí do čtyř tzv. expertních skupin. Vzniknou skupiny tvořené žáky, kteří pracovali na stejné části textu. Tyto skupiny konverzují o tom, co se dozvěděly a zda správně rozuměly myšlenkám z přečteného textu. Nejdůležitější informace sepiší dohromady. Posléze se vracejí do domovských skupin, kde prezentují své získané poznatky o dané části textu svým spolužákům (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Myšlenková mapa umožňuje dětem aktivně se učit a uplatnit jejich dosavadní zkušenosti. U dětí povzbuzuje zájem učit se a ptát se. Myšlenková mapa prohlubuje poznání světa, sebe, pojmů a vztahů mezi nimi. Rozvíjí a využívá potřebné dovednosti. Jako například dovednost čtení a psaní. Myšlenková mapa vede k přemýšlení a rozvoji myšlení. Dětem, kterým vyhovuje pracovat s informacemi v nelineární podobě, umožňuje individuální přístup a diferenciaci ve výuce. Vyhovuje dětem bystrým a dětem se širokým rozhledem. Myšlenková mapa má zpočátku podobu brainstormingu, kde se pojmy nabalují okolo hlavního pojmu uprostřed (Tomková, Strculová, 2001).

Na tabuli nebo na list papíru napíše učitel pojem, otázku nebo konstatování, které zakroužkuje. Potom zapisuje všechno, co žáky napadne k ústřední tezi. Jedná se o asociace, faktory vlivu nebo otázky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Myšlenkové procesy a zkušenosti jsou u každého jednotlivce individuální a často odlišné. Při skupinové nebo společné práci je vhodná diskuse, vyjasňování si pojmů, vztahů, hledání kategorií kladení a zodpovídání otázek. Z klíčových slov je třeba rekonstruovat, vyložit a vysvětlit myšlenky v celých větách. Žáky může podpořit učitel prostřednictvím vhodně formulovaných otázek (Tomková, Strculová, 2001).

Učitel může práci s myšlenkovou mapou různě obměňovat. Nadiktuje žákům pojmy a požaduje zpracování pojmů do myšlenkové mapy. Po přečtení textu mohou žáci heslovitě přepsat hlavní údaje do myšlenkové mapy nebo učitel může předložit žákům myšlenkovou mapu a požadovat, aby podle ní napsali text. Učitel může použít myšlenkovou mapu i u zkoušení, kde je myšlenková mapa částečně zalepená a žáci do ní doplňují chybějící vztahy nebo jejich asociace (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

S myšlenkovými mapami můžeme pracovat při zpracovávání nového učiva, při opakování, reflektování a hodnocení. Je velmi dobrým zdrojem pro sebehodnocení. Nejvíce se uplatňuje na začátku hodiny, tedy na navázání na rozpracované téma, v průběhu hodiny - žáci třídí pojmy dle úkolů, které jim zadá učitel. Velmi často se tato metoda uplatňuje na konci hodiny, kdy skupiny nebo jednotlivci tvoří mapy určené k prezentaci, zápisu do sešitu nebo k hodnocení (Tomková, Streulová, 2001).

Čtení s předvídáním je hypotéza, kterou žáci zformulují na základě již známých informací. Text, který je předkládán žákům nesmí být dlouhý, aby práce s textem netrvala déle než jednu vyučovací hodinu. Musí mít jasnou strukturu a děti nesmí děj textu znát, aby mohly předvídat. Příběh by měl mít překvapivou pointu s více možnostmi řešení zápletky (Šafránková, 2010).

Žáci čtou tichým čtením text, který je rozdělen na části a učitel jednotlivé části textu postupně žákům předkládá. Žáci po přečtení každé části textu samostatně předvídají, jak bude příběh pokračovat. Předvídání provádí na základě předchozích znaků vycházejících z textu, z vlastních čtenářských zkušeností, životních situací a dosavadních znalostí. Pak se zapojují do výměny svých nápadů ve dvojici, ve skupinách nebo v celé třídě. Pokračují ve čtení další části textu a zvažují, zda se jejich předpovědi splnily. Následně pokračují v dalším předvídání textu (Košťálová, 2010).

Učitel může ještě před začátkem čtení žáky navést a poskytnout jim důležité informace. Sdílet jim, jestli se jedná o pohádku nebo o příběh, sdělit žákům název knihy, nebo ukázat knihu s ilustracemi, které pomohou žákům předvídat děj z obrázků (Šafránková, 2010).

Předvídání rozvíjí u žáků fantazii, tvořivost a umocňuje jejich prožitky. Žáci se učí diskutovat, vzájemně si naslouchat a respektovat různé názory. Učitel prostřednictvím svých otázek přiměje žáky k předvídání a vede je k ucelení jejich představ. Práce

s metodou předvídání navozuje u žáků lepší motivaci a větší koncentraci na obsah (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Čtení s tabulkou předpovědí je přesnějším záznamem předvídání. Žáci mají tabulku k zachycení předpovědí, kterou vyplňují vlastním tempem. Zároveň zde zaznamenávají odůvodnění předpovědí a následné shrnutí. Žáci většinou pracují ve dvojicích a tabulku mají společnou. Mohou také číst z jednoho společného textu. Dvojice spolu diskutuje o hypotézách, které vyvozuje z textu, a tyto předpovědi zaznamenává do tabulky. Po vyplnění tabulky své záznamy prezentuje před třídou (Košťálová, 2010).

Tento způsob práce pomáhá žákům odlišovat v textu podstatné informace od nepodstatných a vytvářet nové myšlenky, které formulují a zaznamenávají do tabulky. Žáci hledají v textu různé signály, které jim pomáhají při dalším předvídání. Své úsudky porovnávají s informacemi, které nově získají z přečteného textu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Při práci s metodou **volného psaní** učitel oznámí žákům téma. Na stanovené téma žáci samostatně píšou po určitou dobu vše, co je k danému tématu napadne. Doba, která je vymezená na psaní, by měla být minimálně tři minuty. Téma může začínat nadiktovanou neúplnou větou a žáci pokračují ve vlastním psaní (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Cílem této metody je, aby žáci formulovali co nejvíce myšlenek souvisejících s námětem volného psaní. Vše, co je v danou chvíli napadne, zapisují. I myšlenky, které přímo nesouvisí s tématem. Důležité ovšem je, aby se opět vrátili co nejdříve k tématu.

„Mapují celý svůj myšlenkový proces“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 82).

V průběhu psaní si nevšímají stylizace textu, nezabývají se pravopisem ani gramatikou. Nevrací se již k napsanému textu a nekorigují ho, protože hlavním cílem je, aby žáci napsali co nejvíce myšlenek, bez překážek v přemýšlení (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Před uplynutím doby, kterou žáci měli vymezenou na psaní, učitel upozorní žáky, že dokonce psaní zbývá pouze 1 minuta. Toto sdělení je důležité, protože pod časovým tlakem napadají žáky podstatné myšlenky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Po ukončení volného psaní následuje prezentace textů. Žáci mohou své texty prezentovat ve dvojicích nebo před třídou. Texty, které žáci psali, byly určené hlavně pro ně. Proto, pokud žáci nechtějí své texty číst, nenutíme je k jejich zveřejnění.

Své práce z volného psaní mohou žáci dále použít jako základ pro další práci. Dále se mohou ke svým textům vracet a domýšlet je. Tato metoda se blíží k brainstormingu a může se tedy použít před čtením ve fázi evokace nebo po čtení při reflexi, kdy si žáci mohou uspořádat myšlenky do souvislostí a nové informace do aktuálních myšlenkových struktur (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Během **řízeného čtení** mají žáci k dispozici text, který čtou tiše a samostatně. Učitel četbu řídí a předem rozdělí text na části. Mezi jednotlivými částmi textu klade učitel žákům otázky nebo jednotlivé úkoly. Učitel vede žáky k tomu, aby hledali významy, vyjadřovací prostředky a motivy obsažené v textu. Tímto způsobem žáci porozumí smyslu textu. Učitel do diskuse nezasahuje, nereaguje na odpovědi žáků jako první a zároveň odpovědi nemění. Nechává volně plynout diskusi. Vyčkává, až se slova ujme další žák, ale zároveň podporuje k projevení názorů zdrženlivější žáky, které vyzývá k diskusi. Po diskusi mohou žáci dále o textu uvažovat formou psané eseje, volného psaní nebo společně řešit problém, který vyplývá z textu. V průběhu práce s touto metodou žák hledá odpovědi na jednotlivé otázky, které se týkají věrohodnosti textu, autorského záměru, jednání postav nebo autorova stylu psaní. Cílem této metody je, aby žák porozuměl smyslu a stavbě textu. I když jednotliví čtenáři rozumějí částem textu rozdílně, postupně všichni docílí ke stejnému pochopení (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Tento způsob práce navozuje lepší motivaci a zároveň větší koncentraci žáků na obsah. Žáci zapojují rozumové i smyslové poznávání a jsou aktivní (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Při práci s metodou **zpřeházené věty** učitel připraví umělecký nebo odborný text, který je rozstříhaný na věty nebo odstavce. Žáci mají za úkol si části textu přečíst a poskládat je tak, aby upořádání textu dávalo smysl. Žáci musí nejdříve text analyzovat, srovnávat a hledat souvislosti, aby mohli text správně poskládat. Potom jim učitel předloží původní nerozstříhaný text. Žáci si text přečtou a porovnávají, nejdříve z paměti a později podle předlohy, zda byl jejich odhad správný. Tato metoda u žáků rozvíjí schopnost pro

systematické a logické uspořádání informací a umožňuje jim snadnější zapamatování si informací, které jsou součástí textu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

T-graf je grafický organizér, který slouží žákům uspořádat na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte. Má široké použití a lze ho použít k porovnávání dvou protikladných aspektů na diskutované otázky (ano – ne, souhlasím – nesouhlasím). Je to nástroj k porovnávání dvou stránek pojmu. Nejdříve si žáci přečtou text, který je vhodným předmětem k diskusi. Poté si samostatně zaznamenají nejvíce důvodů dvou argumentů, zda souhlasí či nesouhlasí a tyto záznamy porovnájí ve dvojicích, popřípadě v menších skupinách. Svůj T-graf pak mohou porovnat s ostatními spolužáky ve třídě (Rutová, 2015).

Příklad:

- Příběh končí tragicky. Bylo možné tomu zabránit, aby příběh takto skončil?
- Téma - používání mobilních telefonů ve škole.

ANO (pro)	NE (proti)

Cloze – test zjišťuje míru porozumění textu. Cloze-test je text, který se skládá z 250 slov. Přičemž obsahová stránka zůstává stejná, ale upravuje se stránka formální. Ve formální stránce textu se vynechají slova, která žáci musí doplnit. V textu vynecháme každé n-té slovo. To znamená, že můžeme vynechat každé třetí, páté, osmé slovo nebo systematicky můžeme vynechat každé podstatné jméno nebo sloveso. Úkolem žáků je smysluplně doplnit slova na vynechaná místa. Učitel při tvorbě textu musí dbát na to, aby vynechané mezery v textu byly stejné, protože různá délka mezer by naznačovala žákům, která slova je potřeba do textu doplnit. V textu, který upravujeme, nevynecháváme vlastní jména a méně známá slova. Hodnotíme počet slov, která jsou doplněná správně vzhledem celkovému počtu chybějících slov v textu. Za správná považujeme slova, která mají smysl nebo jsou synonymickými ekvivalenty slov. Pravopisné chyby nebo odchylky se nehodnotí (Petrasova, 2003).

Akrostich je báseň, která vzniká tak, že libovolné slovo – například jméno nebo název, napíšeme po hláskách pod sebe a každá hláska se stane počátečním písmenem nového slova, verše nebo věty. Akrostich lze využít na začátku nebo v průběhu hodiny. Tato metoda je velmi vhodná při psaní charakteristiky osoby, procvičování slovních druhů nebo rozvíjení logické návaznosti vyprávění (Kaščák, 2006).

Příklad:

MAREK

Melancholický

Aktivní

Roztomilý

Elegantní

Konzervativní

Metoda **vyhledávání klíčových slov** může být nástrojem pro předvídání ještě před samotným čtením nebo nástrojem pro reflexi po čtení. Učitel při využití klíčových slov před čtením vybírá ze společného textu klíčová slova a předkládá je třídě. Žáci na základě předkládaných slov se pokouší odhadnout, o čem by mohl být obsah a snaží se odhadnout rozvoj příběhu. Různé návrhy se později porovnávají s originálním textem příběhu. Po četbě textu ve fázi reflexe žáci vyhledávají a navrhují klíčová slova, která hrají v textu důležitou roli. Tato činnost je připravuje na dovednost shrnování (Košťálová, Hausenblas, Šafránková, 2010).

Dopis hlavnímu hrdinovi mohou žáci psát po přečtení textu. Při četbě mohou žáky napadat různé otázky na hlavního hrdinu příběhu. Žáci se mohou ptát na nejasnosti v příběhu, pochválit jeho činy, nápady, mít nějaké připomínky k jeho chování či charakteru hrdiny příběhu (Demová, 2010).

Dílna čtení se pravidelně uskutečňuje jednou týdně a její rozsah má tradiční rámec 45 minut. Průběh dílny čtení se dělí se na minilekce, čtení a čtenářské reakce. V dílně čtení mají žáci pravidelně alespoň jednou týdně možnost souvisle číst 20 – 30 minut především beletristické knihy, které si sami vybírají. Učitel musí předem žákům říct, aby si knihy přinesli do školy. Sám musí mít předem připravenou zásobu knih pro děti a mládež, které jsou pro děti zajímavé a podnětné. V průběhu dílny čtení probíhají čtenářské reakce na přečtenou část textu a s nimi související aktivity (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

V současné době vlivem počítačových her, reklam, klipů a akčních filmů se v hodinách snižuje koncentrace pozornosti žáků. Žáci nejsou schopni udržet pozornost a ovládnout se. V tomto případě může pomoci dílna čtení, která prodlužuje dobu soustředění a zlepšuje koncentraci žáků (Košťálová, Hausenblas, Šafránková, 2010).

V dílně čtení můžeme jednotlivé kroky rozdělit na aktivity před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení.

Aktivity před čtením – v této části dílny čtení zadáme dětem, co budou při čtení sledovat a zadání napíšeme na tabuli, modelujeme sledovaný jev na příkladu naší předem připravené části knihy

Vlastní čtení – žáci se usadí na pohodlném místě a čtou souvislý text 20 – 30 minut.

Aktivity po čtení – v této části dílny žáci absolvují minilekce, kde například hovoří o knihách, vytváří jejich zápis nebo spolupracují s ostatním spolužáky na zadaném úkolu.

Po celou dobu dílny čtení žáci absolvují různé činnosti. Například čtou souvisle vybraný beletristický text, plní čtenářské úkoly, píší referát o knize, tvoří zápisy z četby, zapisují seznam přečtených knih, píší si podvojný, trojitý deník nebo literární dopisy a mohou také hodnotit vlastní četbu, prostřednictvím formuláře, který si sami vyplňují (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

6 PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Podle Vášové (1995 In Homolová, 2013) čtení označujeme jako proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, který je složen ze slov. Jeho podstatou je dešifrování grafických znaků a chápání významů slov na základě spojování jejich obsahu a formy.

Čtení dětí vyžaduje velkou podporu ze strany dospělých, protože dítě nečte ve společnosti a text nepředkládá hotové obrazy. Dítě se pak musí spoléhat na svoji fantazii. Důležitou roli hraje rodina, která působí na dítě již od narození až po začátek školní docházky a může tak vytvořit kladný vztah ke čtení a čtenářským dovednostem. Škola pak tyto dovednosti rozvíjí a podporuje žáky při dalších čtenářských aktivitách. Žáci si mohou doporučovat knihy, vést debaty o jednotlivých knihách nebo si půjčovat knihy ve školní knihovně (Altmanová, 2010).

Na podporu četby vznikly celostátní projekty, které u dětí rozvíjí čtenářskou gramotnost a jejich kladný vztah k četbě. Kladou si také za cíl zvýšit informovanost rodičů o významu čtení. V následující kapitole charakterizují některé vybrané projekty, které netradičním způsobem seznamují děti s jednotlivými literárními díly a podporují tak jejich zájem o četbu. V průběhu literární výchovy lze dětem tyto projekty přiblížit nebo se projektů přímo účastnit.

6.1 Charakteristika vybraných projektů

Celé Česko čte dětem je kampaň na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže založila v roce 2006 Eva Katrušáková. Kampaň se nezaměřuje pouze na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí a mládeže, ale také na propagaci kvalitní literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení.

Cílem této kampaně je, aby rodiče, učitelé nebo vychovatelé četli dětem alespoň 20 minut denně. Předčítání upevňuje vztah mezi dětmi a jejich rodiči a zároveň vede k celkovému rozvoji dítěte a k budoucímu postoji k četbě. Kampaň podporují známé osobnosti, které čtou dětem na společných akcích. KATRUŠÁKOVÁ, Eva. *Celé Česko čte dětem: O*

kampani. [online] 2014.[cit.2015-03-15]. Dostupné z: <<http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>>.

Listování neboli cyklus scénických čtení představuje každý měsíc nové a poutavé knihy, které se objevují na trhu. V podobě scénického čtení jsou pak jednotlivé knihy představovány divákům v rámci hodinového divadelního představení, ve kterém vystupují známí herci a předkládají děj knihy, jazyk autora a kontext literatury divákům. Projekt je určen všem generacím a ročně se dostane až do 80 českých měst. Představení probíhá také v knihovnách nebo školách, někdy za podpory samotných autorů knih. Cílem tohoto projektu je podpora čtenářství hlavně u mladé generace. Touto akční formou představení knih dokazuje čtenářům, že i v dnešní době má čtení knih smysl.

Listování cyklus scénických čtení. *Co je to Listování?*. [online]. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html#page>>.

Projekt **Čtení pomáhá** je určen žákům základních a středních škol a má za cíl prostřednictvím čtení pomoci druhým lidem. Děti, které se zaregistrují na stránkách projektu, si vyberou ze seznamu doporučených knih knihu ke čtení. Po přečtení vybrané knihy vyplní test, který se týká právě přečtené knihy a za úspěšně zodpovězený test získá čtenář odměnu v podobě kreditu v hodnotě 50 korun. Tento kredit může věnovat na jednu z charit, které jsou do projektu zapojeny. Detailní otázky v testu se týkají hlavně porozumění textu. Knihy zařazené v seznamu jsou vybírány v celorepublikové anketě o nejlepší dětskou knihu. Knihy navrhuje odborná porota, která je složena ze známých osobností, jako jsou Zdeněk Svěrák, Marek Eben, Alena Ježková, Jiří Dědeček nebo iniciátor a donátor projektu Martin Roman. *Čtení pomáhá. O Projektu*. [online] 2011. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>>.

Noc s Andersenem je projektem knihoven na podporu dětského čtenářství se uskutečňuje každý rok v den narození dánského spisovatele Hanse Christiana Andersena. Děti mají možnost strávit jednu noc v knihovnách nebo ve svých školách a prostřednictvím her, soutěží a pohádek se vrací opět ke čtení knih, které v poslední době nahradily spíše počítačové hry a jiné vymoženosti dnešního světa. Současně se oslavuje Mezinárodní den

dětské knihy, který připadá na stejný den jako výročí narození dánského spisovatele (2. dubna). Projekt Noc s Andersenem se koná na celostátní úrovni od roku 2001 a od roku 2003 se stal mezinárodní akcí. *Noc s Andersenem*. [online] 2010. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>>.

Kampaň **Rosteme s knihou** podporuje četbu knih a její zásadní aktivitou jsou webové stránky www.rostemesknihou.cz. Prostřednictvím této webové stránky pravidelně zveřejňují informace o pořadech a akcích, které se konají v České republice a mají význam pro šíření vztahu k četbě knih. Webové stránky se dělí na dvě sekce. V sekci „Rost’a“, která je určena pro učitele, rodiče, nakladatele, knihovníky a knihkupce mohou zájemci najít teorii o četbě, doporučené knihy i jejich široký výběr a mnoho dalších informací týkajících se četby knih. Druhá sekce „Rostík“ je určena především dětem. Zábavnou formou pomocí her a soutěží si děti ověří, jak moc je knihy zajímaví a co o nich vědí. Kampaň Rosteme s knihou, vypisuje pravidelně celorepublikové soutěže, v nichž děti dokazují své literární znalosti a schopnosti a v rámci knižních výstav pořádá autorské čtení, workshopy nebo besed. Svět knihy. *Rosteme s knihou*. [online] 2007. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.svetknihy.cz/cz/menu/rosteme-s-knihou>>./

Den pro dětskou knihu je projektem Městské knihovny v Děčíně, který se od roku 2007 stal celorepublikovou akcí. Tento den se slaví vždy první sobotu před první adventní nedělí jako hold dětskému čtenářství. Projekt se koná v knihovnách napříč celou republikou, ve kterých se konají prodeje knih, malování obrázků na základě četby knih, tvůrčí dílny nebo divadelní představení, jehož předlohou je vždy kniha. Každý rok oslavu provází jiné téma. Den pro dětskou knihu. *Co je "Den pro dětskou knihu"?*. [online] 2009. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.dendetskeknihy.cz/>>.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části práce se věnuji popisu výzkumu, který byl proveden na základě realizace metod práce s textem (charakterizují je v teoretické části, kapitola 5.1) v jednotlivých hodinách literární výchovy. Zaměřím se zde na formulaci výzkumného problému, výzkumných otázek, na cíle a metody výzkumu, popis zkoumaného vzorku, charakteristiku výzkumného prostředí a popis postupu výzkumu. Součástí je také návrh výzkumných jednotek a jejich analýza.

Praktická část diplomové práce se orientuje na kvalitativní výzkum. Pomocí kvalitativního výzkumu chci zprostředkovat podrobnou analýzu, jak můžeme vést výuku literární výchovy netradičně pomocí metod, které rozvíjí čtení a čtenářství dětí a zároveň způsob, jak můžeme u žáků rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost a utvářet jejich kladný vztah k literární výchově. Tento typ výzkumu jsem si zvolila vzhledem k určeným cílům, které chci naplňovat v prostředí školní třídy.

Metodolog Creswell (1998, In Hendl 2012 s. 48) definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Mým úkolem bude odučit ve výzkumném prostředí několik hodin literární výchovy pomocí aktivizujících metod a zachytit jejich průběh a reakci žáků na aktivizující metody, s nimiž se nikdy předtím v hodinách literární výchovy nesetkali.

7.1 Formulování výzkumného problému

Výzkumný problém, který zamýšlím studovat, formuluji jako deskriptivní výzkumný problém: *Jak lze vyučovat literární výchovu netradičním způsobem podle metod kritického myšlení?*

7.2 Výzkumné otázky

1. Jak zavést do hodin literární výchovy metody rozvíjející čtení a čtenářství u dětí?
2. Jaké postoje zaujmají žáci k metodám?
3. Co je možné udělat proto, aby hodina literární výchovy byla pro žáky zajímavá?
4. Jaký vliv mají metody na porozumění textu?

7.3 Cíle praktické části

- vytvořit soubor netradičních příprav do hodin literární výchovy pro 4. ročník základní školy s použitím metod kritického myšlení
- seznámit s metodami kritického myšlení žáky 4. ročníku v průběhu výzkumných jednotek prostřednictvím mimočítankových textů
- zanalyzovat jednotlivé výzkumné jednotky a popsat, jak žáci reagovali na práci s jednotlivými metodami, aby mohli jednotlivé přípravy do hodin využít pedagogové na 1. stupni základních škol.

7.1 Výběr vzorku

Výběr vzorku pro výzkum byl záměrný. Vzhledem k vědomostem a dovednostem žáků jsem vybrala třídu čtvrtého ročníku. Jednu třídu jsem si vybrala právě proto, aby mi kvalitativní výzkum poskytl podrobnou analýzu jednotlivých výzkumných jednotek.

7.2 Výzkumné prostředí a jeho charakteristika

Charakteristika školy

Fakultní základní škola Hálkova se nachází v centru Olomouce a je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Škola je zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků a podporuje práci s mimořádně nadanými dětmi, které jsou po vyšetření v pedagogicko - psychologickém centru, popřípadě speciálně pedagogickém centru zařazeny do třídy s rozšířenou skupinou předmětů nebo integrovány do běžných tříd, kde jejich výuka probíhá podle individuálních plánů. Základní škola pracuje od roku 2011 podle školního

vzdělávacího programu *Jazyk, talent, motivace aneb Hálkova nezažalí*. Vzdělávací program vychází z obecných cílů

a Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, které dále rozvíjí (ŠVP FZŠ¹¹ Hálkova).

Charakteristika třídy

Třída, ve které jsem prováděla výzkum, je vhodně vybavena pomůckami, školním žákovským nábytkem a ICT technikou pro konkrétní věkovou skupinu žáků, která se ve třídě učí. Jedná se o 4. ročník čítající 25 žáků (14 dívek, 11 chlapců). V hodinách literární výchovy žáci pracují s Čítankami pro 4. ročník základní školy od nakladatelství Nová škola a využívají při výuce interaktivní tabuli, která je připojena na internet. Ve třídě jsou vyvěšeny nástěnné učební tabule s gramatickými jevy pro daný ročník. Například tabule s vyjmenovanými slovy, pádovými otázkami nebo tabule s vyjmenovanými slovními druhy a jejich příklady. Třidu zdobí výtvarné nebo celoroční práce žáků.

Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura ve školním vzdělávacím programu FZŠ Hálkova

Vzdělávací obsah předmětu vychází ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Má komplexní charakter a pro přehlednost je rozdělen do několika složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

Vzdělávací obsah těchto složek se ve výuce prolíná. Výuka je rozdělena do devíti ročníků. Vzdělávací obsah realizován ve 4. ročníku je dotován šesti vyučovacími hodinami.

V hodinách českého jazyka a literatury v období 1. stupně nejsou pevně dány hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku, literární výchovy a psaní. Tyto složky jsou vzájemně propojeny (ŠVP FZŠ Hálkova).

¹¹ ŠVP FZŠ – Školní vzdělávací program fakultní základní školy

Literární výchova ve 4. ročníku

Očekávané výstupy:

- rozumí základním literárním pojmům
- vyhledává informace v učebnicích a encyklopediích, využívá poznatky z četby
- vyjadřuje své dojmy z četby
- dokáže reprodukovat přečtený text

Učivo:

- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem
- základy literatury – poezie, próza, divadlo
- kulturní život regionu
- práce s encyklopediemi (ŠVP FZŠ Hálkova)

7.3 Použité výzkumné metody

Výzkumnou metodu, kterou považuji v praktické části za stěžejní je metoda **pozorování**. Švaříšek a Šedřová (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 144 - 146) dělí základní varianty vědeckého pozorování na:

- 1) Zúčastněné a nezúčastněné pozorování
- 2) Přímé a nepřímé pozorování
- 3) Strukturované a nestrukturované pozorování
- 4) Otevřené a skryté pozorování

Své pozorování bych podle Švaříčka a Šedřové určila jako:

Nestrukturované pozorování, které můžeme definovat jako „*seznam otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 145).

Pozorování jsem spojila s metodou **terénních poznámek**, které jsem doplnila vlastním hodnocením a komentářem. Zaznamenávání údajů probíhalo vždy po skončení výzkumné jednotky.

Při výzkumu budu uplatňovat **kvalitativní obsahovou analýzu dat a interpretaci údajů**, které budu používat k vyhodnocení jednotlivých výzkumných jednotek a závěrečného cloze – testu. **Cloze – test** bude zaměřen na míru doplněných klíčových slov v textu, na úroveň porozumění žáků po absolvování výzkumných jednotek a na to, zda si žáci pamatují text, se kterým pracovali.

7.4 Postup výzkumu

Při výzkumu praktické části jsem postupovala následovně:

- 1) Určila jsem si třídu, ve které bude pobíhat výzkum (4. ročník) a svůj záměr a průběh výzkumu jsem prokonzultovala s třídní paní učitelkou. Paní učitelce jsem vysvětlila svůj výzkum, cíl výzkumu a jak dlouho bude výzkum trvat.
- 2) V listopadu roku 2014 jsem vstoupila do terénu, kde jsem absolvovala jednou týdně naslechové hodiny literární výchovy. Chtěla jsem blíže poznat prostředí, účastníky výzkumu a seznámit se s průběhem vyučovacích hodin literární výchovy včetně metod, které učitel používá ve výuce.
- 3) Poté jsem vytvořila 6 výzkumných jednotek, které byly koncipovány podle modelu E – U – R a zaměřeny na použití aktivizujících metod při práci s beletristickým textem. Bohužel jsem nemohla vyzkoušet všechny metody, proto jsem ve výzkumných jednotkách použila tyto metody: **akrostich, cloze – test, předvídání, řízené čtení, T – graf, čtení s tabulkou předpovědí, pětílístek, dopis hlavnímu hrdinovi, volné psaní a dílnu čtení**. Vybrané texty, které jsem zařadila do jednotlivých hodin, byly z mimočítankové četby (vydané po roce 2000), jejichž témata jsou v současné době aktuální a některé z těchto knih byly oceněny jako nejoblíbenější knihy pro děti a mládež v anketě SUK – čteme všichni. Sedmá výzkumná jednotka byla věnovaná závěrečnému cloze – testu.
- 4) Realizace výzkumu probíhala od ledna 2015 až do března 2015 v rámci jedné vyučovací hodiny (45 minut), která se uskutečňovala jednou týdně (čtvrtek), jsem postupně odučila všechny výzkumné jednotky.
- 5) Průběh jednotlivých výzkumných jednotek jsem si zaznamenávala pomocí poznámek vždy po skončení výzkumné jednotky. Tyto terénní poznámky mi sloužily k interpretaci získaných postřehů z výzkumných jednotek. Obsahovou analýzu hodin doplňují i práce žáků, které vytvářeli v průběhu jednotlivých hodin.
- 6) Na závěr celého výzkumu jsem vytvořila pro žáky cloze – test, vytvořený z textů, které žáci četli v jednotlivých hodinách. Cloze – test obsahoval maximálně 300 slov a byl složen z jednotlivých textů, které byly náplní jednotlivých výzkumných jednotek. Cílem bylo zjistit, zda žáci porozuměli i přečtenému textu a zda si zapamatovali důležité informace vycházející z textu.

7.5 Vstup do terénu

V listopadu roku 2014 jsem absolvovala první náslechové hodiny ve čtvrté třídě, kde jsem od ledna 2015 prováděla výzkum. Chtěla bych nyní popsat průběh jedné hodiny literární výchovy, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel. Od září pracuji na škole jako asistentka pedagoga, děti mě tedy znaly a vstup do terénu byl pro mě i pro děti jednodušší.

Děti mají literární výchovu jednou týdně. Bylo mi řečeno, že ke čtení používají čítanku a s metodami, které chci vyzkoušet ve výzkumu, nepracují. Záhy přišlo překvapení, když paní učitelka napsala na tabuli pojem „čtení“, který dala do kroužku a od pojmu vedly další vlasečnice tak, aby děti mohly dopisovat jejich nápady k zadané otázce: „k čemu je nám čtení?“ Děti postupně tvořily myšlenkovou mapu, kterou si zároveň tvořily i do sešitu. Vznikly nápady jako: slovní zásoba, poučení, fantazie, zajímavosti, zábava. Dále se paní učitelka ptala dětí, na co si dávat pozor při hlasitém čtení. Děti se hned hlásily a odpovídaly, že by čtení bylo výrazné, srozumitelné, pomalé, plynulé, dramatické.

Následovalo čtení na známky z čítanky. Vždy po každém přečteném úseku paní učitelka vyvolala dalšího žáka, který zhodnotil čtení žáka, jenž právě četl. Hodnotil to, zda mu bylo rozumět nebo jestli četl plynule. Poté čtení zhodnotila i paní učitelka a udělila známku. Bohužel jsem neslyšela číst celou třídu, ale mnoho z dětí čte plynule a jen dvě děti, které jsem měla možnost slyšet číst, se „přeříkávaly“ a mnohdy věta kvůli zkomoleninám ztrácela smysl.

Následovalo čtení dalšího textu v čítance. Ilustrátor čteného textu byl Vladimír Jiránek. Děti si psaly zápis o Vladimíru Jiránkovi do sešitu a poté následovala ukázka krátkého videa pohádky Bob a Bobek, kterou Vladimír Jiránek ilustroval. Ke konci hodiny se paní učitelka zeptala dětí, jak na děti ilustrace působí. Děti se shodly, že ilustrace Vladimíra Jiránka jsou veselé a laskavé. Za domácí úkol děti měly číst text, se kterým právě pracovaly, a měly zjistit, jaké další pohádky Vladimír Jiránek ilustroval.

Třídní kolektiv je velmi extrovertní. Když paní učitelka položí otázku, okamžitě se začne hlásit velká část dětí. I při prezentování vlastních myšlenkových map se děti neustále hlásily a každý chtěl svoje myšlenky sdělit ostatním spolužákům. Vzájemně spolupracují a naslouchají jeden druhému. I když mi paní učitelka na začátku sdělila, že nepracuje s metodami kritického myšlení, právě v této hodině použila metodu myšlenkové mapy.

8 NÁVRH VÝZKUMNÝCH JEDNOTEK A JEJICH OBSAHOVÁ ANALÝZA

8.1 Výzkumná jednotka č. 1 – Eliáš a babička z vajíčka

Výzkumná jednotka č. 1		
<p>Ročník: 4.</p> <p>Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Téma: ELIÁŠ A BABIČKA Z VAJÍČKA - Iva Procházková</p> <p>Cíl: Procvičovat analýzu textu, číst s porozuměním, uvědomit si význam rodiny, rozvinout slovní zásobu, podporovat schopnost kooperace, rozvíjet své vyjadřovací schopnosti, rozvíjet svoji fantazii</p> <p>Organizační formy: hromadné vyučování</p> <p>Časová dotace: 45 minut</p> <p>Použité metody ve výuce: Inscenační, Porozumění, Akrostich, Třídění textu, Cloze – test, budování významu textu</p>		
<p>Metodický postup: E – U – R (Evokace - Uvědomění si významu - Reflexe)</p> <p>E <input type="checkbox"/></p> <p>U <input type="checkbox"/></p> <p>R <input type="checkbox"/></p>		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
EVOKACE	1. Návštěva představení scénického čtení „Listování“ knihy Babička z vajíčka od Ivy Procházkové	Inscenační
UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	2. Otázky na porozumění scénického čtení knihy. a) Jak se jmenovala kniha, která byla scénářem pro herce? b) Dokážeš si vzpomenout, kdo ji napsal? c) Kdo by si vzpomněl na jméno hlavního hrdiny? d) Kdo si vzpomene na	Porozumění

	<p>jméno babičky?</p> <p>e) Proč dal Eliáš babičce takové jméno?</p> <p>3. Zkus se zamyslet a napiš ke každé hlásce ve jméně hlavní postavy její vlastnosti:</p> <p>Energický Legrační Inteligentní sÁm Šikovný</p> <p>4. Práce s textem Texty z knihy se pomíchaly a teď nikdo neví, jak příběh bude pokračovat. Dokázal bys poskládat text podle příběhu v knize? <i>Příloha č. 1</i></p> <p>5. V textu se ztratila některá slova, pokus se doplnit slova do vět tak, aby věty dávaly smysl. <i>Příloha č. 2</i></p>	<p>Akrostich</p> <p>Třídění textu</p> <p>Cloze - test</p>
<p>REFLEXE</p>	<p>6. Úvaha o smyslu textu a) Pokus se na papír napsat 3 věty pro Eliášovy rodiče. Myslíš si, že se chovali správně?</p> <p>b) Zamysli se a napiš, co všechno musel Eliáš babičku učit.</p> <p>b) Co by sis přál, aby se z vajíčka vylíhlo tobě?</p>	<p>Budování významu textu</p>

Analýza výzkumné jednotky č. 1 – Eliáš a babička z vajíčka

V první vyučovací hodině jsem navázala na scénické čtení – Listování, které jsme s dětmi navštívili předešlý den. Paní učitelce jsem navrhla, zda bychom se mohli zúčastnit tohoto čtení a paní učitelka se zájmem přijala můj návrh. Kniha od Ivy Procházkové Eliáš a babička z vajíčka je určena především mladším žákům. Pro žáky čtvrtého ročníku byla ideální volbou. Žáci se během představení seznámili s celým obsahem knihy, proto jsem mohla hned následující den s tímto tématem pracovat.

Role učitelky v této třídě pro mě nebyla nová. Žáci mě už znali z předešlých setkání a k mému překvapení se jejich chování nelišilo od hodin vedených stálou vyučující. Hned na začátku jsem dala žákům otázky na porozumění scénického čtení knihy. Většina dětí se hlásila a odpovídala na otázky týkající se porozumění scénického představení. Jirka nereagoval na moje dotazy a díval se z okna. Na moji otázku, zda poslouchá svoje spolužáky, mi odpověděl: „Ta kniha byla pro malý děcka.“ Zareagovala jsem sdělením, že každému se líbí něco jiného.

Následovala práce s novou metodou, se kterou žáci pracovali poprvé, tj. akrostichem.

Metodu jsem vysvětlila na příkladu svého jména. Děti posléze měly vymyslet akrostich na své jméno a měly za úkol vyjádřit tímto způsobem své charakteristické vlastnosti. Děti se pustily do práce a se zájmem vymýšlely svůj první akrostich. Během práce jsem se ptala dětí, zda někdo nepotřebuje pomoc. Všichni pilně pracovali. Jako první se hlásil Jirka, který mi řekl, zda může „své jméno“ přečíst. Uvádím zde Jirkův akrostich:

Jiný

Introvert

Rybář

Krásný

Alergický

Po přečtení celého akrostichu se celá třída zasmála. Pomocí této aktivity, jsem měla možnost některé žáky blíže poznat. Jelikož je to velmi extrovertní třída, mnoho dětí chtělo svůj akrostich přečíst také. Dala jsem slovo dalším třem žákům a potom jsem bohužel musela pokračovat v průběhu výuky. V další části měly děti vymyslet akrostich na jméno hlavní postavy z příběhu. Na tvorbě akrostichu se podílela celá třída a nápady, které mi děti diktovaly, jsem zapisovala na tabuli.

Úkol byl stejný: vytvořit akrostich na jméno ELIÁŠ s cílem vyjádřit chlapcovy charakteristické vlastnosti.

Empatický

Laskavý

Inteligentní

sÁm

Šikovný

Děti se snažily vystihnout jeho charakteristiku a většině se to povedlo.

Druhý úkol, který jsem dětem zadala, byla práce s textem. Děti samotný text nečetly, ale přesto jsem jim zkusila dát rozstříhaný text, který měly správně seřadit. Přece jenom slyšely a viděly celý příběh knihy. Úkol plnily ve dvojicích a očividně se skládáním textu neměly žádné problémy. Po skončení hodiny jsem se ptala paní učitelky, zda tuhle metodu používá a ujistila mě, že tuhle metodu žáci znají.

Práce s cloze – testem byla pro děti nová. Přímo jsem dětem neřekla, o jakou metodu se jedná, ale vysvětlila jsem jim, co bude jejich úkolem.

„V textu se ztratila některá slova, pokus se doplnit slova do vět tak, aby věty dávaly smysl.“

Upozornila jsem také, že mohou doplnit vhodná synonyma. Jakub se hned přihlásil a chtěl vysvětlit pojem synonymum. Než jsem stačila zareagovat, spolužačka Kristýna mu synonymum vysvětlila a použila i příklad. Práce s textem byla pro děti náročná. Mnoho dětí mělo problém doplnit vhodné slovo a nenapadlo je ani slovo, které se do věty hodilo. Později mě napadlo, že to mohlo být i tím, že text předtím nečetly. Pouze slyšely a viděly hrát příběh ztvárněný herci. Následovala společná kontrola, děti četly postupně věty a já jsem kontrolovala jimi doplněná slova. Na vynechaná místa si později dopisovaly chybějící slova. V příloze uvádím několik těchto prací.

Bohužel se hodina blížila ke konci a následovala společná konverzace na závěr hodiny. Hlavní postavě – Eliášovi se z vajíčka vylíhla babička, kterou si moc přál. Zeptala jsem se dětí, co by si přály, kdyby měly stejné vajíčko jako Eliáš: „Co by sis přál, aby se z vajíčka vylíhlo tobě? Uvádím některé odpovědi dětí. Lejla mi odpověděla: „*Pejska, protože si ho moc přeji, ale mamka je na něj alergická.*“ Markéta: „*Skřítka, co by si se mnou hrál.*“

Hlavním cílem hodiny bylo zjistit, jak děti reagují na nové formy práce s textem a jak pracují s metodami akrostich a cloze – test. S metodou akrostichu se děti seznámily

poprvé. Po názorném příkladu se děti společně zapojily do tvoření akrostichu a rychle pochopily jeho princip tvoření. Cloze – test byl pro děti těžký, jelikož se děti s předloženým textem dříve nesetkaly. Metodu cloze – test s dětmi vyzkouším v poslední výzkumné jednotce.

8.2 Výzkumná jednotka č. 2 – Doktor Proktor a vana času

Výzkumná jednotka č. 2		
<p>Ročník: 4.</p> <p>Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Téma: DOKTOR PROKTOR A VANA ČASU - Jo Nesbø</p> <p>Cíl: Pomocí literární ukázky a metod při práci s textem aktualizovat a propojovat poznatky z historie. Zamýšlet se nad minulostí. Procvičit hlasité čtení. Zapojit do práce s textem tvořivost a vlastní fantazií. Rozvíjet své vyjadřovací schopnosti.</p> <p>Organizační formy: hromadné vyučování</p> <p>Časová dotace: 45 minut</p> <p>Použité metody ve výuce: Předvídání a diskuse, čtení textu, tvorba originálního názvu ukázky, identifikace, popis a vyprávění, porovnávání obrázku a rozlišování, rozhovor, názorně demonstrační, tvorba textu, interpretace textů, osnova, T-graf</p>		
<p style="text-align: center;">Metodický postup: E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe)</p> <p style="text-align: center;">E <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">U <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">R <input type="checkbox"/></p>		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
EVOKACE	<p>1. Vytváření hypotézy o textu. Ukázka knihy.</p> <p>a) Podívejte se na obálku knihy. O čem si myslíte, že by příběh mohl být?</p> <p>b) Kdo bude asi hlavní hrdinou příběhu?</p> <p>c) Věděl bys něco o autorovi?</p> <p>d) Znáš další knihy od stejnojmenného autora?</p>	Předvídání a diskuse

<p style="text-align: center;">UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p>	<p>2. Práce s textem. a) Hlasité čtení ukázky z knihy. Prohlédněte si text ukázky. Po přečtení ukázky zjistíš, jaké slovo patří na vynechaná místa. Dokázal bys po přečtení ukázky doplnit i nadpis? <i>Příloha č. 3</i></p> <p>b) Společné doplňování slova „Pan Eiffel“</p> <p>c) Zkus vymyslet název této ukázky.</p>	<p>Čtení textu</p> <p>Tvorba originálního názvu ukázky</p>
	<p>3. Práce s fotografií Gustava Eiffela <i>Příloha č. 4</i> a) Dokázal by někdo vysvětlit, kdo byl Gustav Eiffel? b) Ve které době žil? c) Podívej se na fotografii pana Eiffela a zkus ho jednoduše popsat. Dokázal bys najít rozdíl mezi současnou dobou a dobou ve které Gustav Eiffel žil?</p>	<p>Identifikace</p> <p>Popis a vyprávění</p>
	<p>4. Model Eiffelovy věže Dvojice žáků dostane do rukou dva modely Eiffelovy věže. Se zavázanýma očima mají zjistit, o jaký model jde. Z čeho je vyrobený. Jak je velký. Jak se jmenovala významná stavba, kterou Gustav Eiffel postavil a do dnešní doby ji můžeme vidět v Paříži?</p>	<p>Porovnávání obrázku a rozlišování</p>

	<p>5. Práce s Interaktivní tabulí Ukázka Eiffelovy věže prostřednictvím videa.¹²</p> <p>a) Za jakým účelem byla věž postavena?</p> <p>b) Kolik metrů Eiffelova věž měří?</p> <p>c) Dokázal bys tuto výšku porovnat s domem vedle školy?</p> <p>d) Kolik domů bychom museli na sebe postavit, abychom získali budovu stejně vysokou jako Eiffelova věž?</p> <p>c) Ukázka videa při stavbě věže.¹³</p>	<p>Identifikace</p> <p>Rozhovor</p> <p>Názorně demonstrační</p>
<p>REFLEXE</p>	<p>6. Dopis do minulosti a) Už víme, že Líza mluvila s Gustavem Eiffelem. Kdybys měl možnost panu Eiffelovi poslat dopis. Co bys mu napsal? Nebo vzkázal? Zkus napsat dopis do minulosti.</p> <p>b) Společné čtení dopisů pro Gustava Eiffela.</p> <p>7. Skládání textu Zkuste poskládat text tak, jak za sebou následují děje v příběhu. <i>Příloha č. 5</i></p>	<p>Tvorba textu</p> <p>Interpretace textů</p> <p>Osnova</p> <p>T – graf</p>

¹² Eiffel Tower – Paris, France. In: <https://www.youtube.com> [online]. 2011[cit. 2015-01-06]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=pPOUg26EXiU>>.

¹³ How was Buid Eiffel Tower. In: <https://www.youtube.com> [online]. 2009 [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ILp9ApaO8I>>.

	8. Dokázal by sis představit, že bychom měli tuhle vanu času? <i>Příloha č.6</i>	
--	---	--

Analýza vyučovací jednotky č. 2 – Doktor Proktor a vana času

Protože se s dětmi setkávám jednou týdně, bývá pro mne obtížné zapamatovat si jejich jména. Proto jsem jim vyrobila cedulky, abych je mohla oslovovat jejich křestními jmény. Na začátku hodiny jsem cedulky rozdala a vysvětlila jsem, že je budeme používat i v následujících hodinách.

V této vyučovací hodině jsem chtěla dětem představit další knihu, kterou si mohou přečíst. Nejdříve jsem jim ukázala knihu, napsala na tabuli její název a jméno autora knihy. Děti měly za úkol hádat, o čem by kniha mohla vyprávět. Uvádím některé reakce dětí. Ema, „*O doktorovi, co má kouzelnou vanu a cestuje časem?*“ Monika: „*O kouzelné vaně, ve které když se koupete, můžete se přemístit do minulosti?*“ Většina odpovědí se shodovala.

Poté jsem rozdala text a děti měly za úkol po přečtení doplnit vynechaná slova a také název ukázky. Děti se celou dobu hlásily a střídaly se ve čtení. Většina dětí čte plynule a výrazně až na jednu dívku, která má problémy s výslovností, a proto navštěvuje logopedickou poradnu. Po přečtení textu, děti okamžitě dovtípily, že věž, která má „čtyři nohy zahnuté do stran“, je Eiffelova věž. Hned je také napadlo, že hlavní postava Líza prostřednictvím vany času navštívila pana Eiffela v jeho kanceláři, a proto na vynechaná místa doplnily správné slovo – pan Eiffel. Všechny děti si samy – podle vlastního úsudku – také doplnily název ukázky. Upozornila jsem je, že název by měl co nejvíce vystihovat ukázku, kterou si předtím přečetly. Původní název ukázky jsem dětem nezmínila. V příloze č. 20 uvádím několik žákovských prací.

Dětem nebyla jasná některá slova, například neznaly slovo „tabatěrka“. Význam slova jsem vysvětlila a obrázek tabatěrky jsem ukázala prostřednictvím interaktivní tabule. Následovalo video o stavbě Eiffelovy věže a některé základní informace o Eiffelově věži, například rok, v němž byla věž postavena. Děti měly za úkol spočítat, kolik let věž stojí. Informace je zajímaly a překvapilo mě, že se ptají na další podrobnosti o věži a samotném architektovi věže. Snažila jsem se prohloubit zájem dětí novou aktivitou. Na kousek papíru měly děti napsat dopis panu Gustavu Eiffelovi. „*Kdybyste měli možnost prostřednictvím vany času poslat panu Eiffelovi dopis, co byste mu napsali?*“ Všechny se pustily do práce a psaly. Dotaz Daniela mě zaujal: „A co když nebude tomu dopisu rozumět, když je Francouz?“ Na otázku jsem odpověděla tak, že jakmile se dopis prostřednictvím vany času objeví v jiné zemi, automaticky bude napsán příslušným

jazykem země. Některé dopisy děti mohly přečíst, ale záleželo na jejich rozhodnutí, jestli se podělí se svým dopisem s třídním kolektivem. Uvádím ukázky dopisů v příloze č. 21 a některé cituji zde:

„Pane Eiffeli,

píšu z budoucnosti a vaše Eiffelovka stojí už 85 let. Je to velice populární věž.“

Ze sdělení dětí v dopisech se dalo vyčíst, o čem právě přemýšlejí, na co se těší či netěší, co prožívají. Nela o sobě prozradila: „Dobrý den pane Eiffeli, jak se máte pane Eiffeli, já dobře. Co dnes budete dělat, já půjdu do tělocviku. Nela.“

Práci s fotografií Gustava Eiffela jsme v hodině nestihly, chtěla jsem s dětmi zkusit práci s metodou T- graf, avšak kvůli časové tísní jsem nemohla tuhle metodu vyzkoušet. Celkově si myslím, že hodina byla pro děti zajímavá. Dopis pro samotného Gustava byla pro děti aktivita nová a atraktivní. Ukázka z knihy některé děti zaujala natolik, že mi další hodinu hned při mém příchodu hlásily, že si knihu půjčily v knihovně nebo dokonce koupily. Hodina trvala 45 minut, ale bohužel jsem nestihla s dětmi vyzkoušet všechny aktivity, které jsem navrhla v přípravě. Proto bych pro příště tuto vyučovací jednotku rozložila na dvě vyučovací jednotky, které by probíhaly blokově.

8.3 Výzkumná jednotka č. 3 – Loupež v Safariparku

Výzkumná jednotka č. 3		
<p>Ročník: 4.</p> <p>Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Téma: LOUPEŽ V SAFARIPARKU – Julia Boehme</p> <p>Cíl: Hlavním cílem této hodiny bylo seznámit žáky s danou knihou, dokázat předvídat děj na základě klíčových slov, pracovat s tabulkou předpovědí, sdílet tabulku předpovědí se spolužáky</p> <p>Použité metody: názorně demonstrační, vyhledávání klíčových slov, předčítání části textu, čtení s tabulkou předpovědí, sdílení, T- graf</p> <p>Časová dotace: 45 minut</p> <p>Typ hodiny: základní</p> <p>Materiální didaktické pomůcky: pracovní listy</p>		
<p>Metodický postup:</p> <p>E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe)</p> <p>E <input type="checkbox"/></p> <p>U <input type="checkbox"/></p> <p>R <input type="checkbox"/></p>		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
<p style="text-align: center;">EVOKACE</p>	<p>1.</p> <p>Vytváření hypotézy o textu před čtením</p> <p>Dětem předkládám klíčová slova z textu, který budou následně číst. Děti se pokouší odhadnout, o čem by příběh mohl být.</p> <p>Slova na tabuli:</p> <p>loupež – Safaripark – komisař – jeřáb</p>	<p>Vyhledávání klíčových slov</p> <p>Předvídaní</p>

	<p>2. Vysvětlení slova Safaripark. a) Nachází se Safaripark v České republice? b) Ukázka krátkého videa Safariparku v Hradci Králové.¹⁴</p>	<p>Motivační rozhovor Názorně demonstrační</p>
<p>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p>	<p>2. Práce s tabulkou předpovědí: vysvětlení metody Každý dostane tabulku, ještě před samotným čtením se děti s tabulkou seznámí <i>Příloha č. 7</i> a) Čtení 1. části ukázky z knihy. Po přečtení první části ukázky žáci doplní první a druhou část tabulky. <i>Příloha č. 8</i> b) Čtení 2. části ukázky z knihy. Po přečtení doplní i třetí část tabulky. <i>Příloha č. 9</i> c) Čtení 3. části ukázky z knihy. Jak to doopravdy bylo? <i>Příloha č. 10</i> 3. Společná interpretace Prezentace tabulek předpovědí</p>	<p>Tabulka předpovědí Práce s textem Interpretace textů</p>

¹⁴ Safari zoo – Dvůr Králové Czechy. In: <https://www.youtube.com> [online]. 2013[cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vb-k62fRGpI>>.

REFLEXE	4. Tvoření argumentů Pro (ANO) Proti (NE) <i>Příloha č. 11</i> Dalo se zabránit tomu, aby zloděj utekl?	T-graf
----------------	--	--------

Analýza výzkumné jednotky č. 3 – Loupež v Safariparku

Detektivní knihu pro děti Loupež v Safariparku se mi podařilo objevit v knihovně, kde jsem hledala literaturu pro děti a mládež s detektivní tematikou. Půjčila jsem si a zaujala mě natolik, že jsem část textu použila v následující hodině. Před čtením jsem žákům napsala na tabuli tato klíčová slova:

loupež, safaripark, komisař, jeřáb

Jejich úkolem bylo, aby si během několika minut (3minuty) promysleli, o čem by příběh, kde jsou použita tato slova, mohl vyprávět. Uvádím některé odpovědi. Ladislav: „*O loupeži v safariparku, ve kterém byl ukraden jeřáb a vyšetřoval ji komisař.*“ Adéla: „*O komisaři, který vyšetřoval loupež v safariparku a pravděpodobně vyšetřoval ztrátu jeřábu.*“

Marek se přihlásil a chtěl vysvětlit, co znamená slovo „safaripark“. Vysvětlila jsem dětem, co to je safaripark, protože jsem zjistila, že mnoho dětí význam tohoto slova nezná. Pustila jsem na videu ukázkou safariparku, který se nachází v Hradci Králové v České republice, prostřednictvím interaktivní tabule. Mnoho dětí si uvědomilo, že safaripark už navštívily a postupně dokázaly vyjmenovat zvířata, která v safariparku žijí.

Před samotným čtením jsem děti seznámila s tabulkou předpovědí. Jelikož děti pracovaly s tabulkou předpovědí poprvé, řekla jsem jim, že si uvědomují náročnost práce s tabulkou, a proto pokud chtějí, mohou pracovat ve dvojicích. V tabulce předpovědí byly tyto oddíly:

Předpovědi – Co si myslíš/te, že se stane v dalším pokračování?

Důkazy – Jaké pro to máš/te důkazy v přečtené části textu?

Co se doopravdy stalo?

Po přečtení první části textu, který jsem dětem rozdala, měly děti čas k doplnění v první a druhé části tabulky. Následovalo přečtení druhé části textu a vyplnění třetího dílu tabulky. Poté děti předvíдалy, jak bude příběh dál pokračovat. Měly stejný úkol. Zamyslet se, napsat další předpověď a k ní najít důkazy v příběhu. Děti byly nedočkavé a těšily se, jak se bude dějová linie příběhu vyvíjet. Rozdala jsem dětem třetí část příběhu, který jsme společně dočetly. Děti měly odpovědět na otázku: Co se doopravdy v příběhu stalo? Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 22.

Příběh skončil a já měla připraveny ještě otázky týkající se příběhu ke společnému přemýšlení a povídání:

Myslíš si, že komisař Šulc zloděje dopadl?

Jaký trest by čekal zloděje?

Zkus se zamyslet a říct, jak by příběh mohl pokračovat.

Následovala společná prezentace tabulek předpovědí. Než jsem se zeptala, zda se chce někdo podělit o svoji předpověď s námi všemi, upozornila jsem je, že dnes nelze vyslechnout všechny žáky. Prvního žáka jsem vyvolala já a následující tři žáky vždy volil žák, který právě dočetl svoji tabulku předpovědí.

Úplný konec příběhu jsem dětem odtajnila prostřednictvím mého předčítání. V poslední části se děti dozvěděly, že zloděj nakonec komisaři utekl. Měla jsem ještě pro děti připravený úkol, ve kterém měly tvořit argumenty k otázce: Dalo se zabránit tomu, aby zloděj utekl? Bohužel na tuto aktivitu mi už nezbyl čas.

Děti pracovaly s chutí a zájmem. I když jsem jim dala možnost pracovat ve dvojicích při tvorbě tabulky předpovědí, většina dětí tuhle nabídku nevyužila. Chtěly si vytvořit tabulky samy a zároveň se těšily, až jim poskytnu další část příběhu ke čtení, aby si mohly zkontrolovat své předpovědi. Práce s tabulkou předpovědí bavila hlavně děti, které čtou plynule a mohly si tak text, který jsme sice všichni četli společně, znovu přečíst. Dívka, která je ve čtení nejslabší, měla bohužel tabulku vyplněnou jen z části.

8.4 Výzkumná jednotka č. 4 – Lov na medvěda

Výzkumná jednotka č. 4		
<p>Ročník: 4.</p> <p>Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Téma: LOV NA MEDVĚDA z knihy Pohádky, legendy a bajky severoamerických indiánů – Gustav A. Konitzky</p> <p>Cíl: Pomocí literární ukázky a metod při práci s textem aktualizovat a propojovat poznatky z života indiánů. Zamýšlet se nad minulostí. Procvičit hlasité čtení. Zapojit do práce s textem tvořivost a vlastní fantazií. Rozvíjet své vyjadřovací schopnosti.</p> <p>Použité metody: motivační poslech, volné psaní, interpretace textů, práce s textem, porovnávání obrázků a rozlišování, pětilístek</p> <p>Časová dotace: 45 minut</p> <p>Typ hodiny: základní</p> <p>Materiální didaktické pomůcky: pracovní listy</p>		
<p>Metodický postup: E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe)</p> <p>E <input type="checkbox"/></p> <p>U <input type="checkbox"/></p> <p>R <input type="checkbox"/></p>		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
EVOKACE	<p>1. Poslech ukázky - tanec indiánů¹⁵ Zamyslete se a řekněte, jak na vás hudba působí.</p> <p>Dovedl by někdo říct, co hudba, kterou jste slyšeli, mohla vyjadřovat?</p> <p>2. Vysvětlení metody Volné psaní. Žáci mají za úkol po dobu 4 minut psát, volné psaní začíná neúplnou větou:</p>	<p>Motivační poslech</p> <p>Volné psaní</p>

¹⁵ Native American – Traditional War Dance. In: [https://www.youtube.com/\[online\].2009\[cit.2015-01-06\]](https://www.youtube.com/[online].2009[cit.2015-01-06]).
Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=nA0bTp677gk>>.

	<p><i>Kdysi se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby...</i></p> <p>3. Společné čtení volných psaní Kdo chce, může své volné psaní přečíst před celou třídou</p>	Interpretace textů
<p>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p>	<p>4. Čtení ukázky <i>Příloha č. 12</i> Čtení ukázky</p> <p>a) Zamysli se a zkus charakterizovat text jako literární žánr</p> <p>b) Dokázal bys říct, co je to pohádka?</p> <p>c) Ukázka velkého vozu na interaktivní tabuli</p> <p>5. Popis obrázku <i>Příloha č. 13</i> Jak vypadali indiáni kdysi, jak vypadají indiáni dnes?</p> <p>Najdeš rozdíly? V oblékání, jak žijí dnes?</p> <p>Povídání o setkání se současným indiánem...</p>	<p>Práce s textem</p> <p>Porovnávání obrázku a rozlišování</p>
<p>REFLEXE</p>	<p>4. Pětilístek indián V pětilístku žáci shrnou téma, informace a názory o indiánech. Podle struktury, kterou žáci mají napsanou na tabuli, píší pětilístek individuálně</p>	Pětilístek

Analýza výzkumné jednotky č. 4 – Lov na medvěda

Hned po mém příchodu do hodiny Bruno přišel pro kartičky se jmény a začal je rozdávat dětem. Anička se mezitím hlásila a snažila se zjistit, jaký text budeme dnes číst a co budeme dělat. Po úvodním přivítání s dětmi jsem se zeptala, jakými smysly vnímáme okolní svět. Děti se rychle zapojily, všechny se postupně hlásily a spontánně aniž by byly vyvolány, vykřikovaly. Nereagovala jsem na hluk, nechala jsem je postupně všechny smysly vyjmenovat. Jirka dodal, že se říká, že žena má i šestý smysl. Reagovala jsem pousmáním a poznámkou, že teď bude důležité, aby ke svému vnímání použily hlavně sluch. Pustila jsem poslechovou ukázkou indiánského bojového tance. Děti předem nevěděly, o jakou ukázkou se jedná. Měly za úkol se zamyslet a říct, co slyší. Část dětí odpovídala, že slyší bubny, neandrtálce, kteří hrají koncert na bubny, nebo šamany, kteří oslavují. Děti předvíдалy, jaké téma bude námětem hodiny.

Před samotným čtením textu, který jsem pro děti měla připravený, jsem chtěla s dětmi v této hodině vyzkoušet metodu volného psaní. Ze začátku se dívaly nedůvěřivě, když slyšely zadání úkolu, tj. po nadiktování neúplné věty pokračovat v psaní. Na psaní jsem vymezila 4 minuty, které jsem měla nastavené na online časoměřiči. Dětem jsem také vysvětlila pravidla volného psaní. Měly za úkol po vymezenou dobu psát vše, co je napadne a hlavně nepřestávat ve psaní. Velice je zaujala informace, že i já budu s nimi po celou dobu psát. Raději jsem se zeptala, zda se chce někdo na něco zeptat nebo jestli někomu není něco jasné. Zdálo se, že děti jsou připravené na psaní, tak jsem zahájila volné psaní větou: „*Kdysi se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby...*“ Děti začaly psát, občas se na mě Bruno podíval, jestli píšu také, ale jinak se všichni pečlivě soustředily na zadanou práci a po celou dobu se snažily psát. Já psala s nimi a zároveň sledovala čas. Když zbývaly pro psaní poslední 2 minuty, oznámila jsem tuto informaci celé třídě. Po vypršení vymezeného času, gong oznámil konec psaní. Před tabulí jsem dala učitelskou židli a nazvala jsem ji „*autorským křeslem*“. Vyzvala jsem děti, že pokud chtějí, mohou svá volná psaní zveřejnit. Začala se hlásit skoro celá třída. Bohužel jsem musela losovat jména a ke slovu se dostali jen někteří žáci nebo žákyně. Po každém přečtení ukázky jsme spolužákovi poděkovali a zatleskali. Následně mě děti poprosily, abych svoje volné psaní přečetla i já. Děti se s metodou volného psaní dříve nesetkaly. Velmi mě překvapilo, co všechno během čtyř minut zvládnou napsat a jaké mají nápady. Myslím, že tato metoda je pro děti zajímavá a také atraktivní tím, že píšou vše, co je v danou chvíli

napadne. Po získání této zkušenosti bych tuto metodu do hodin literární výchovy zařazovala častěji. Některé práce dětí uvádím v příloze č. 23.

Následovalo čtení textu, který začínal stejnou větou jako volné psaní žáků. Mohly si své volné psaní porovnat s originálním textem, i když nebylo cílem, aby se volné psaní shodovalo s vybraným textem. Po přečtení textu děti měly za úkol zjistit, o jaký žánr se jedná. Děti celkem rychle určily, že se jedná o pohádku. Poté jsem se zeptala, zda by mi někdo dokázal vysvětlit, co je to pohádka a jak pohádku poznáme.

Po shrnutí všech informací o pohádce jsem dětem rozdala obrázky indiánů. Děti měly za úkol porovnat fotku původního indiána a fotku indiána ze současné doby. Fotka je součástí přílohy č. 13. Tobiáše zaujal obrázek dívky, která drží v ruce kokakolu a má na tričku napsáno jméno značky sportovního oblečení. Sám pak přiznal, že si myslel, že indiáni žijí tak, jak dříve. Dětem jsem vysvětlila, že původní indiáni žijí v rezervacích a mnoho dalších indiánů se přizpůsobilo dnešnímu světu. Děti jsou zvyklé komunikovat a vyměňovat si mezi sebou názory, proto jsem delší časový úsek hodiny vymezila diskuzi o životě indiánů.

Poslední připravenou aktivitu pro práci s dětmi zpracovanou metodou pětílístku, jsem z časových důvodů už nestihla zrealizovat, proto jsem tuto metodu v této hodině nepoužila.

Děti s metodou volného psaní pracovaly poprvé. Myslím si, že metodu rychle pochopily a snažily se dodržovat pravidla, se kterými jsem třídu seznámila těsně před psaním. Velkou motivací byla pro ně informace, že budu během volného psaní psát s nimi. Při možnosti interpretovat své texty, neměly problém své volné psaní sdělit ostatním spolužákům. Tato hodina trvala 45 minut, ale pro budoucí realizaci bych doporučila, aby vzhledem k prezentaci textů a následné diskuzi hodina probíhala blokově alespoň 95 minut.

8.5 Výzkumná jednotka č. 5 – Dílna čtení

Výzkumná jednotka č. 5		
<p>Ročník: 4.</p> <p>Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace</p> <p>Téma: Úvodní dílna čtení - čtení vlastních knih</p> <p>Cíl: dokázat si vybrat přiměřeně náročnou knihu s ohledem na své čtenářské schopnosti, rozvíjet základní čtenářské strategie u čtenářů (shrnování, spojování), zvýšit zájem a motivaci o čtenářství, své prožitky, porozumívání a pochopení textu následně převyprávět vlastními slovy</p> <p>Použité metody: motivační rozhovor, předvídání, práce s textem, práce ve dvojicích – kooperace, sdílení informací</p> <p>Časová dotace: 45 minut</p> <p>Typ hodiny: základní</p> <p>Materiální didaktické pomůcky: pracovní listy</p>		
<p>Metodický postup: E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe)</p> <p>E <input type="checkbox"/></p> <p>U <input type="checkbox"/></p> <p>R <input type="checkbox"/></p>		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
EVOKACE	<p>1. Konverzace v kruhu a) Představení jednotlivých knih, které děti budou číst v průběhu vymezeného času</p> <p>b) Vymezení pravidel dílny čtení <i>Příloha č. 14</i></p> <p>2. Společné předvídání a) Žáci mají za úkol předvídat, o čem budou knihy ostatních žáků, usuzují podle obalu knihy, názvu knihy a autora knihy</p> <p>b) Žáků zadáme, co mají v průběhu četby sledovat:</p>	<p>Motivační rozhovor</p> <p>Předvídání</p>

	<p><i>Sleduj, co hlavní postava příběhu prožívá nebo co se s ní děje, zkus ji krátce charakterizovat.</i></p> <p>Sledovaný jev napíšeme hned na začátku čtení na tabuli</p>	
<p>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</p>	<p>4. Čtení vlastních knih Po vymezenou dobu (20 minut) žáci čtou samostatně na pohodlném místě ve třídě vlastní knihu. Při čtení sledují zadaný úkol a snaží se dodržovat pravidla dílny čtení.</p> <p>Po dočtení knih modelují žákům svůj sledovaný jev na příkladu své přečtené knihy.</p> <p>Posléze napíšou na papír svůj sledovaný jev.</p> <p>5. Práce ve dvojicích Jednotlivé dvojice budou vylosovány pomocí losovacích kartiček. Po dobu 30 sekund první žák sdělí název své knihy a svůj sledovaný jev, který přečte spolužákovi. Posléze se vystřídají.</p>	<p>Práce s textem</p> <p>Práce ve dvojicích</p>
<p>REFLEXE</p>	<p>4. Konverzace v kruhu Vylosovaný žák řekne, s kým spolupracoval a sdělí ostatním žákům sledovaný jev, který monitoroval jeho kamarád. Posléze se vymění. Na konci ohodnotí svoji knihu body od 1 – 10 (10 nejlepší) podle toho, jak se mu kniha líbila. Zmíní se i o počtu stran, které přečetl.</p>	<p>Sdílení informací</p>

Analýza výzkumné jednotky č. 5 – Dílna čtení

Tentokrát bylo mým záměrem nabídnout dětem možnost, aby si samy vybraly text ke čtení podle vlastního výběru. Proto jsem vyzkoušela dílnu čtení. S dílnou čtení se nikdy předtím nesetkaly, a jelikož hodina literární výchovy je jenom jednou týdně, není možné dílnu čtení do hodin literární výchovy pravidelně zařazovat.

Týden před plánovanou dílnou čtení jsem dětem zadala úkol, aby si na příští hodinu přinesly beletristickou knihu, kterou budou se zájmem číst. Děti se mě ptaly, jestli to může být i kniha, kterou právě čtou. Souhlasila jsem. Upozornila jsem je však, ať si neberou encyklopedie ani odbornou literaturu. Blíže jsem jim vysvětlila, že knihy, které po nich požadují, musí mít děj a postavy.

I přes moje upozornění si některé děti vzaly encyklopedie nebo nevhodné knihy, které neodpovídaly jejich věku. S touto možností jsem počítala, a proto jsem měla připravené knihy k zapůjčení.

Následoval motivační rozhovor v kroužku. Každý si přinesl vlastní knihu a děti předvídaly podle názvů knih, jaký by mohla mít spolužákova kniha děj. Následně jsem vysvětlila, co je to dílna čtení a vymezila jsem pravidla dílny čtení, která jsem posléze vyvěsila na tabuli. Současně jsem žákům sdělila sledovaný jev, který jsem napsala na tabuli: „*Sleduj, co hlavní postava příběhu prožívá nebo co se s ní děje, zkus ji krátce charakterizovat.*“

Následovalo samostatné čtení knih. Děti si mohly vybrat pohodlné místo ke čtení a po dobu 20 minut číst. I já jsem zahájila čtení své vybrané knihy. Ze začátku se děti dívaly, jestli opravdu všichni čtou a občas sledovaly hodiny. Daniel v průběhu čtení zvedl ruku a zeptal se: „*Kolik máme ještě času?*“ Upozornila jsem ho, že až budou 3 minuty do konce čtení, všem tuto informaci oznámím. Jakub se začal bavit se svým kamarádem a ukazoval mu obal od knihy, kterou právě čte. Jakmile zjistil, že se na něho dívám, pokračoval ve čtení. Tereza s Kristýnou si vzájemně sdělovaly počet přečtených stran a pokračovaly dále ve čtení. Bylo zajímavé, jak děti využily možnost vybrat si vlastní místo ke čtení. Buno, Michal a Jan si vybrali místo před tabulí, ostatní seděli v lavici nebo na koberci v zadní části třídy.

Robert, který čte pomalu a čtení ho moc podle jeho slov nebaví, četl se zaujetím vlastní knihu a postupně otáčel jednotlivé strany. Někteří se na mě dívali, jestli čtu také. Jakub netrpělivě sledoval čas a Jirka se díval z okna. Do konce čtení zbývaly tři minuty a já tuto informaci oznámila dětem. Plno dětí odpovědělo: „*Už?*“

Po skončení čtení jsem dětem na příkladu ukázala, co po nich chci – jejich závěrečný výstup. Modelovala jsem svůj sledovaný jev. Poté děti měly čas, aby si napsaly sledovaný jev, který jsem zadala na začátku dílny čtení. Pomocí losovacích kartiček jsem vylosovala dvojice. Ze začátku děti byly překvapené, že si dvojici nemohou vybrat, ale chtěla jsem, aby zkusily spolupracovat s někým jiným než se spolužákem v lavici. Po dobu 30 sekund měly za úkol představit svoji knihu a sdělit svůj sledovaný jev spolužákovi. Posléze si roli prohodili.

Děti jsem vyzvala, aby vytvořily kruh. Poté jsem losovala jména dětí a ty představovaly knihu spolužáka, se kterým spolupracovaly. Představily hlavní postavu děje a stručně ji charakterizovaly. Nakonec každý z dvojice zhodnotil svoji knihu od škály 1 – 10, přičemž číslo 10 bylo nejlepší. Znamenalo to, že se mu kniha velice líbila a knihu doporučuje ostatním spolužákům. Každý také zmínil počet stran, které během dílny čtení přečetl.

Dílna čtení byla pro děti netradiční formou výuky. Ještě nikdy předtím se nesetkaly s možností, aby si text do literární výchovy vybraly samy. Bylo vidět, že čtení je baví a po určenou dobu větší část třídy opravdu četla, i když se na začátku dívaly kolem sebe, jestli opravdu všichni čtou. Po uplynutí doby, která byla vymezena na čtení, mnoho z dětí nesouhlasilo s tím, že čtení musí přerušit. Myslím si, že dílně čtení by měla být pravidelně věnována alespoň jedna hodina literární výchovy týdně. Nejenom, že dílna čtení podporuje čtenářské návyky žáků, ale umožňuje pomalejším a rychlejším žákům číst vlastním tempem a ještě k tomu četbu, kterou si oni sami vybrali.

8.6 Výzkumná jednotka č. 6 – Kluk a pes

Výzkumná jednotka č. 6		
Ročník: 4.		
Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace		
Téma: KLUK A PES – Ivona Březinová		
Cíl: Pomocí literární ukázky a metod při práci s textem porozumět životu handicapovaných, naučit se je přijímat a pomáhat jim, poznávat lidi kolem sebe a vzájemně se s nimi respektovat, získat schopnost empatie.		
Použité metody: předvídání, navrhování řešení, předčítání části textu, tvorba originálního pokračování příběhu, porozumění, porovnávání, pětílistek, třídění		
Časová dotace: 45 minut		
Materiální didaktické pomůcky: pracovní listy, kniha Kluk a pes		
Metodický postup: E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe) E ■ U ■ R ■		
Fáze hodiny	Popis aktivit	Použité metody
EVOKACE	<p>1. Vytváření hypotézy o textu. a) Na základě předčítání textu zkuste uhodnout, o čem by příběh mohl být. <i>Příloha č. 15</i> b) Dovedl bys vyjmenovat jména hlavních postav? c) Zkus charakterizovat hlavní postavy.</p> <p>Samostatná práce Zkuste se zamyslet a odpovědět na tyto otázky. Po vymezené době na práci si žáci ve dvojicích přečtou své záznamy o textu, který jim byl předkládán formou předčítání učitele. Pokud</p>	<p>Předvídání</p> <p>Navrhování řešení</p>

	chtějí, mohou své hypotézy sdělit i ostatním žákům.	
UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	2. Práce s textem. a) Hlasité čtení ukázky z knihy. <i>Příloha č. 16</i> b) Srovnání svých záznamů s textem z knihy. Uhodli jsme, čeho se bude text týkat? c) Jak bude příběh dále pokračovat? Zkus se na chvíli stát spisovatelem a napiš pokračování tohoto příběhu.	Čtení textu Ověřování hypotézy Tvorba originálního pokračování textu
	3. Otázky na porozumění textu. a) Jaké postavy vystupují v ukázce. Vzpomeneš si na jejich jména? b) Dokázal bys postavy v ukázce krátce charakterizovat? c) Jaká je zde role psa – asistenční pes d) Znáš ještě jiné psy, kteří lidem pomáhají? e) Vysvětli slovo handicapovaný.	Porozumění
	4. Znáš ještě nějaké knihy, kde vystupuje pes? Jaké?	Porovnávání
REFLEXE	4. Pětílístek Zkuste popsat hlavní postavu Césara pomocí metody Pětílístek.	Pětílístek

	<p>César přátelský věrný hlídá pomáhá poslouchá Je psím asistentem Julina Přítel</p> <p>5. Skládání vět Přiřaď, co k sobě patří. Pokud to uděláš správně, písmenka ti prozradí tajenku. <i>Příloha č. 17</i></p>	<p>Třídění</p>
--	---	----------------

Analýza výzkumné jednotky č. 6 – Kluk a pes

Než jsem dětem rozdala text, se kterým budou v hodině pracovat, měly na základě mého předčítání ukázky, předvídat, o čem dnes budou číst a jak se jmenují hlavní hrdinové příběhu. Četla jsem postupně text vždy po částech, za každou částí jsem se ptala, kdo by mi dokázal říct, jak bude příběh dále pokračovat. Pokládala jsem otázky: „Jak se jmenují postavy, které v příběhu vystupují?“ Dokázal by mi někdo charakterizovat postavu Julina? Děti uváděly typické povahové rysy Julina, chlapce pohybujícího se na vozíčku, ale nevěděly, kdo je to César. Tobiáš tipoval: „*Bratr Julina?*“ Kristýna: „*Kamarád Julina, který se o něj stará?*“

Na konci mého předčítání se děti dozvěděly, že César je pes, který pomáhá Julinovi. Následovala práce s textem, který jsem dětem rozdala a který navazoval na moje předčítání. Děti se hlasitým čtením seznámily s textem. Poté jsem jim zadávala otázky zjišťující porozumění textu. *Dokázal bys postavy v ukázce krátce charakterizovat?* Matyáš: „*Julin je devítiletý kluk, který jde do třetí třídy a asi má něco s nohama, protože je na vozíčku.*“

Jaký úkol plní César, víš, jak se jmenuje pes, který pomáhá handicapovaným lidem?

Lejla: „*César je asistenční pes Julina, který mu pomáhá, protože Julin nemůže chodit.*“

Dokázal bys říct, s čím vším může César Julinovi pomoci?

Jan: „*Já si myslím, že mu může třeba pomoci s oblékáním nebo když mu něco upadne, tak mu to pomůže zvednout.*“

Znáš ještě jiné psy, kteří lidem pomáhají?

Děti okamžitě začaly vyjmenovávat psy, kteří pomáhají lidem - slepeční psi, záchranářští psi.

Dokázal bys vysvětlit, kdo je to handicapovaný člověk? Anita: „*člověk co má nějaké postižení? Třeba nevidí nebo neslyší.*“

Postupně se mezi dětmi rozvinula diskuze o handicapovaných lidech a o tom, že i kluk na vozíčku by mohl být členem jejich třídního kolektivu.

Následovala práce dětí využívající metody pětilístku. Každý dostal strukturu pětilístku. Metodu jsem vysvětlila na příkladu zapsaném na tabuli. Děti měly za úkol charakterizovat Césara pomocí pětilístku. I když se s metodou pětilístku ve čtvrté třídě ještě nesetkaly, po následném modelování pětilístku na tabuli neměly problém pětilístek vytvořit. Pětilístek děti psaly individuálně. Po použití této metody následovala prezentace

pětilístků. Děti svoje vypracované řešení nejprve sdílely ve dvojici, kdo chtěl, mohl svůj pětilístek přečíst před celou třídou. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 24.

Pětilístek je velmi často používanou metodou ve fázi reflexe. Děti shrnují dané téma a upevňují si nově získané informace. Příprava na práci založené na této metodě nebyla těžká a děti velmi rychle pochopily postup při jeho tvorbě.

8.7 Výzkumná jednotka č. 7 – Závěrečný Cloze – test

Na závěr všech výzkumných jednotek jsem připravila cloze – test (*příloha č. 18*), který byl sestavený z jednotlivých textů z výzkumných jednotek. Cloze – testem jsem si chtěla potvrdit funkčnost a úspěšnost jednotlivých metod práce s textem, které rozvíjejí porozumění žáků a které jsem používala během jednotlivých výzkumných jednotek. Jak jsem již psala v kapitole 5.1, při tvorbě cloze – testů můžeme postupovat dvěma způsoby. Můžeme vynechat každé *n* – té slovo v textu nebo vynechat podstatná jména nebo slovesa. Záleží na autorovi testu, jaké kritérium si vybere.

Při tvorbě cloze – testu pro děti jsem vynechala každé šesté slovo. Pokud šesté slovo bylo vlastní jméno, vynechala jsem slovo následující. Tento cloze – test se od prvního cloze – testu, který děti vyplňovaly první hodinu, lišil tím, že měl celkem 300 slov. Děti vyplňovaly cloze – test, který byl tvořen z textů, které byly pro děti známé, neboť s nimi pracovaly v jednotlivých výzkumných jednotkách. Jeho prostřednictvím jsem chtěla zjistit míru porozumění a také to, zda si jednotlivé texty pamatují. Při vyplňování cloze – testu neměly vymezený čas na jeho splnění, ale všechny vyplnily cloze – test do konce vyučovací hodiny.

K vyhodnocení cloze – testů jsem přistupovala kvalitativním způsobem. Prostřednictvím obsahové analýzy a interpretace se zaměřím na vyhodnocení doplněných slov v textu. Při vyhodnocení cloze – testů jsem považovala za správná ta slova, která významově a kontextově souvisela. Slova, která byla významově odlišná a v kontextu nedávala smysl, jsem vyhodnotila jako nesprávná.

Cloze – test vyplňovalo 20 dětí. Vybrala jsem 10 dětí, které se účastnily všech výzkumných jednotek. V cloze – testu bylo vynechaných celkem 55 slov.

Žák A: žák v cloze – testu vyplnil celkem 50 slov, 5 míst zůstalo vynechaných. Správně doplnil 31 slov, která byla stejného významu a 15 slov významově souvisejících, 4 slova doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák B: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 47 slov, 5 míst zůstalo vynechaných. Správně doplnil 26 slov, která byla stejného významu a 10 slov významově souvisejících, 11 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák C: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 55 slov, žádné místo nevynechal. Správně doplnil 21 slov, která byla stejného významu a 13 slov významově souvisejících, 21 slov doplnil nesprávně.

Žák D: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 36 slov a 19 míst vynechal. Správně doplnil 13 slov stejného významu a 15 slov významově souvisejících, 8 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák E: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 54 slov, jedno místo zůstalo prázdné. Správně doplnil 17 slov stejného významu a 13 slov významově souvisejících, 24 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák F: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 55 slov a žádné místo nevynechal. Správně doplnil 30 slov stejného významu a 13 slov významově souvisejících, 12 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák G: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 55 slov, žádné místo nevynechal. Správně doplnil 31 slov stejného významu a 12 slov významově souvisejících, 12 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák H: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 54 slov, jedno místo zůstalo prázdné. Správně doplnil 24 slov stejného významu a 16 slov významově souvisejících, 14 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák CH: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 54 slov, jedno místo zůstalo prázdné. Správně doplnil 25 slov stejného významu a 18 slov významově souvisejících, 12 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Žák I: Žák v cloze – testu vyplnil celkem 55 slov, žádné místo nevynechal. Správně doplnil 32 slov stejného významu a 13 slov významově souvisejících, 10 slov doplnil nesprávně, tato slova byla významově odlišná.

Po analýze jednotlivých cloze – testů můžu potvrdit, že vzhledem k vyššímu počtu doplněných slov, která byla významově stejná, mají děti velmi vysokou úroveň porozumění. Správně doplněné tvary stejného významu vypovídají o délce pamatování jednotlivých textů. Tento fakt přisuzuji k tomu, že v rámci jednotlivých výzkumných jednotek pracovaly s texty, které je zajímaly a současně pracovaly s metodami, které rozvíjely jejich úroveň porozumění.

8.8 Závěr výzkumného šetření

Na začátku výzkumu jsem definovala výzkumné otázky, na které teď odpovím:

1. Jak zavést do hodin literární výchovy metody rozvíjející čtení a čtenářství u dětí?
2. Jaké postoje zaujímají žáci k metodám?
3. Co je možné udělat proto, aby hodina literární výchovy byla pro žáky zajímavá?
4. Jaký vliv mají metody na porozumění textu?

1. Jak zavést do hodin literární výchovy metody rozvíjející čtení a čtenářství u dětí?

Metody zavádíme do výuky postupně. Nejdříve zavádíme metody jednodušší jako je například brainstorming nebo myšlenková mapa. Platí pravidlo, že učitel vždy metodu vysvětlí žákům na příkladu a pak žáci zkusí s metodou pracovat. Učitel žáky kontroluje, popřípadě je upozorní na špatný postup.

2. Jaké postoje zaujímají žáci k metodám?

Bylo důležité nejdříve metodu důkladně žákům vysvětlit, poté žáci pracovali sami bez větších problémů. Práce s textem připravená uvedenými metodami většinu žáků bavila. Ocenili to zejména žáci, kteří patří k méně zdatným čtenářům.

3. Co je možné udělat proto, aby hodina literární výchovy byla pro žáky zajímavá?

Nepoužívat v hodinách jenom čítanku, ale volit texty, které si žáci vybírají sami nebo takové texty, které je budou zajímat. Používat metody, které rozvíjejí jejich porozumění, a snažit se zprostředkovat literární dílo jiným způsobem než klasickým čtením ukázek.

4. Jaký vliv mají metody na porozumění textu?

Na konci všech výzkumných jednotek jsem pomocí cloze – testu vyhodnotila míru porozumění deseti žáků, kteří se zúčastnili všech výzkumných jednotek a pracovali jednotlivými metodami při práci s textem. Míra porozumění byla u většiny žáků vysoká, proto metody, které jsem používala v průběhu jednotlivých výzkumných jednotek, mají velký vliv na rozvoj porozumění u jednotlivých žáků.

ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno v úvodu, cílem diplomové práce bylo pomocí metod kritického myšlení navrhnout a aplikovat konkrétní přípravy do hodin literární výchovy. Tyto jednotlivé hodiny se mi podařilo zrealizovat ve třídě, kde se podle metod kritického myšlení nevyučuje. Pro děti byly tyto hodiny netradiční právě proto, že pracovaly s mimočítankovými texty a s metodami, které rozvíjely jejich čtenářské dovednosti.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem nastínila základní pojmy týkající se literární výchovy, zabývala jsem se čtenářskou gramotností, porozuměním textu, kritickým myšlením, podrobněji popsala jednotlivé metody, které lze využít při práci s textem, a projekty, které podporují čtenářství.

V praktické části jsem vytvořila soubor příprav do vyučovacích hodin literární výchovy pro 4. ročník ZŠ, které jsem nazvala výzkumnými jednotkami. Každá výzkumná jednotka byla zaměřena na metody práce s textem rozvíjející čtenářskou gramotnost u dětí mladšího školního věku a byla koncipována podle modelu E – U – R, který je potřebný k rozvoji kritického myšlení ve výuce. Jednotlivé hodiny byly použity v praxi a následně zanalyzovány. Analýzy z jednotlivých hodin poskytují pedagogům informace o tom, jak mohou ve své praxi účinně aplikovat jednotlivé metody a zároveň u dětí podporovat jejich zájem o čtení a literaturu.

Na konci celého výzkumu jsem dětem předložila závěrečný cloze – test, který zjišťuje, jak děti porozuměly textům, se kterými pracovaly v jednotlivých výzkumných jednotkách. K jejich vyhodnocení jsem přistupovala kvalitativním způsobem. Ze závěrečných cloze – testů vyplývá, že děti, které se zúčastnily všech výzkumných jednotek, mají vysokou míru porozumění a i s časovým odstupem si jednotlivé texty pamatují.

Práce s jednotlivými metodami v hodinách literární výchovy byla pro mě velmi přínosná a inspirující. Během jednotlivých hodin jsem získala praktické zkušenosti, které bych chtěla i nadále využívat ve své budoucí praxi. Doufám, že nejenom jednotlivé přípravy do hodin, ale i obsah celé diplomové práce bude přínosem pro učitele, kteří chtějí změnit svůj styl učení a začít učit literární výchovu netradičně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

a) Literatura

BERÁNKOVÁ E., LEDERBUCHOVÁ L. *Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6. -9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999, 111 s. ISBN 80-7168-606-9.

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 189 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

FISHER, Douglas, Nancy FREY a Diane LAPP. *In a reading state of mind: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction*. Newark, Del.: International Reading Association, 2009, 152 p. ISBN 978-0-87207-777-5.

GAVORA, Peter a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. Pedagogická a psychologická literatúra. ISBN 80-08-00333-2.

GRECMANOVÁ Helena, URBANOVSKÁ Eva. *Aktivizační metody ve výuce, Prostředek ŠVP*. Olomouc Hanex, 2007. 180 s. ISBN 9780-8085783-73-5.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ Hana. *Co je E-U-R, Podrobněji k evokaci*. Kritické listy, 2006, č. 22. s. 54-58, ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R, Podrobněji k uvědomění si významu informací*. Kritické listy, 2006, č. 23. s. 57-59, ISSN 1214-5823.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2007, 157 s. ISBN 978-80-7319-067-5.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013, 387 s. ISBN 978-80-7248-952-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2012, 179 s. ISBN 978-80-7248-808-7.

JURÁČKOVÁ I., HUBEŇÁKOVÁ L. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Vyd. 2. Ilustrace Lucie Dvořáková. Brno: Didaktis, c2011, 204 s. ISBN 978-80-7358-185-5.

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení*. *Kritické listy*, 2000, č. 1-2, s. 8-9. ISSN 1214-5823.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?* *Kritické listy*, 2003, č. 12, s. 5-7. MK ČR E 11198.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas - strategické myšlení a přemýšlivý čtenář*. *Kritické listy*, 2001, č. 6, s. 12-13. MK ČR E 11198.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Porozumění naučnému textu*. *Kritické listy*, 2009, č. 33, s. 4-9, ISSN 1214-5823.

KOTRBA Tomáš, LACINA Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978 - 80 - 87029 - 12 - 1

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Slovník literárních pojmů, aneb, co se skrývá za slovy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, 159 s. ISBN 80-7238-620-4.

MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MUSILOVÁ, Dana. *Česká školní inspekce zjišťuje a hodnotí podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách*. *Kritické listy*, 2008, č. 29, s. 55-56, ISSN 1214-5823.

Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?: sborník z XIII. konference ČAPV pořádané Katedrou pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Českou asociací pedagogického výzkumu : ve dnech 13. a 14. září 2005 na PdF UP v Olomouci. 1. vyd. Editor Jana Vašátková. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005, 368 s. ISBN 80-244-1079-6.

PETRASOVA, Alice. *Práce s naučným textom na 1. stupni ZŠ: kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2003. 81 s. ISBN: 80-89061-68-0.

ROSOVÁ, Milena. *Úvod do studia literatury pro děti a mládež*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 20 s. ISBN 80-7042-224-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtení s předvídáním*. *Kritické listy*, 2010, č. 37, s. 16-23, ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak modelovat čtenářské strategie*. *Kritické listy*, 2009, č. 36, s. 28-31, ISSN 1214-5823.

ŠLAPAL Miloš, KOŠTÁLOVÁ Hana, HAUSENBLAS Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9.

TOMKOVÁ, Anna., STRCULOVÁ Vladimíra. *Myšlenková mapa v primární škole*. Kritické listy, 2001, č. 5, s. 14-16.

Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty. Vyd. 1. Editor Nina Rutová. Praha: Strom, 2003, 237 s. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

b) Internetové zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Editor Jaroslav Faltýn, Katarína Nemčíková, Eva Zelendová. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>.

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf>.

Čtení pomáhá. *O Projektu*. [online] 2011. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>>.

DEMOVÁ, Radka. *Harmonický růst osobnosti žáka ve 21. století: Dílna čtení*. [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://projekt21.cz/dokumenty/dilna_cteni.pdf>.

Den pro dětskou knihu. Co je "Den pro dětskou knihu"? [online]. 2009 [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.dendetskeknihy.cz/>>.

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>>.

KAŠČÁK, Josef. *Metody tvořivého písanie: Akrostich*. In: <http://www.infovek.sk/> [online]. [cit.2015-03-08].

Dostupné z: <<http://www.infovek.sk/predmety/slovincina/index.php?k=74>>.

KATRUŠÁKOVÁ, Eva. *Celé Česko čte dětem: O kampani*. [online] 2014.

[cit.2015-03-15]. Dostupné z: <<http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

KRAMPLOVÁ Iveta, TOMÁŠEK Vladislav a VERNEROVÁ Martina. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1.vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012.

Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/53120d54-47da-4a68-9452-12c44b0e3aab/narodni-zprava-PIRLS_2011_WEB.pdf>.

Listování cyklus scénických čtení. Co je to Listování?. [online]. [cit. 2015-03-18].

Dostupné z: <<http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html#page>>.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.

Dostupné z: <<http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>>.

Noc s Andersenem. [online] 2010. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z:

<<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>>.

PALEČKOVÁ Jana, TOMÁŠEK Vladislav. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.

Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjistieni_PISA2012.pdf

PIRLS 2011: *koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Editor Eva Potužníková. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. Dostupné z:

<<http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.[online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit.2015-03-08]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

RUTOVÁ, Nina. *T-graf (vnitřní dialog a příprava k diskusi).*[cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/t-graf-vnitri-dialog-a-priprava-k-diskusi>>.

Svět knihy. *Rosteme s knihou.* [online] 2007 [cit. 2015-03-18]. Dostupné z: <<http://www.svetknihy.cz/cz/menu/roste-s-knihou>>.

TOMAN, Vladislav. *Komiks jako literární žánr.* [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: <<http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1032>>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development česky Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA – Programme for International Student Assesment

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

IEA – The International Association for the Educational Achievement

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

IQ – Inteligenční kvocient

ŠVP FZŠ – Školní vzdělávací program fakultní základní školy

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Zpřeházený text: Eliáš a babička z vajíčka
- Příloha č. 2 – Cloze – test: Eliáš a babička z vajíčka
- Příloha č. 3 – Text: Doktor Proktor a vana času
- Příloha č. 4 – Gustav Eiffel
- Příloha č. 5 – Zpřeházené věty: Doktor Proktor a vana času
- Příloha č. 6 – T-graf
- Příloha č. 7 – Tabulka předpovědí
- Příloha č. 8 – 1. část textu: Loupež v Safariparku
- Příloha č. 9 – 2. část textu: Loupež v Safariparku
- Příloha č. 10 – 3. Část textu: Loupež v Safariparku
- Příloha č. 11 – T-graf: Loupež v Safariparku
- Příloha č. 12 – Text: Lov na medvěda
- Příloha č. 13 – Indiáni
- Příloha č. 14 – Pravidla dílny čtení
- Příloha č. 15 – Text k předčítání: Kluk a pes
- Příloha č. 16 – Text: Kluk a pes
- Příloha č. 17 – Spojování vět
- Příloha č. 18 – Závěrečný Cloze – test
- Příloha č. 19 – Ukázky žákovských prací – Cloze test: Eliáš a babička z vajíčka
- Příloha č. 20 – Ukázky žákovských prací – Text Doktor Proktor a vana času
- Příloha č. 21 – Ukázky žákovských prací – Dopis panu Gustavu Eiffelovi
- Příloha č. 22 – Ukázky žákovských prací – Tabulka předpovědí
- Příloha č. 23 – Ukázky žákovských prací – Volné psaní
- Příloha č. 24 – Ukázky žákovských prací – Pětílístek
- Příloha č. 25 – Ukázky žákovských prací – Závěrečný Cloze - test

Příloha č. 1

Den poté, co ztratil svůj narozeninový míč, se ho vydal hledat. Šel na hřiště k vysoké zdi, přes kterou míč přeletěl, a podél zdi pořád dál a dál, až se dostal do odlehle části parku, kde nikdy předtím nebyl.

Eliáš otevřel oči. V pokoji někdo kýchl – o tom nebylo pochyb. Bylo to tiché, jemné kýchnutíčko, jako když kýchne kotě. Po něm následovalo hrobové ticho. Eliáš otočil hlavu ke dveřím. Byly zavřené a nikdo u nich nestál. Pak si vzpomněl na vajíčko.

Eliáš počkal, až maminka zmizí v oddělení pečiva, a přiblížil se ke kulaté babičce. „To máte na jednu večeři, nebo na víc?“ zeptal se ustaraně. Kulatá babička zalapala po dechu. „Co si to dovoluješ, drzoune? Starej se o sebe!“ vykřikla rozhořčeně.

Mávání křídly před letem – nebo, jak říkal Eliáš, fofrování – bylo důležité. Léтали bez fěnu, protože byl příliš hlasitý, a tak si babička musela vyrobit vítr sama. Pevně se držela velkého manšestrového slona, který stál nahoře na skříní, a velkou rychlostí pohybovala malými perutkami nahoru dolů, nahoru dolů, až Eliáš viděl, že se jí začínají zdvihát patičky.

Dělali draka dlouho do noci. Tatínek na to šel nejdřív vědecky. Po večeři si udělal v počítači náčrt a přesný plánec. Pak napsal seznam, co všechno potřebují. Pak se s Eliášem vypravili potřebné věci koupit, ale zjistili, že všechny obchody už mají zavřeno.

Příloha č. 2

PROCHÁZKOVÁ, Iva. Eliáš a babička z vajíčka. Praha: Mladá fronta 2013.
ISBN 978-80-204-2855-4. s. 44 – 51.

Eliáš a babička z vajíčka

Iva Procházková

Nebeč utolnice čurašidlo mošt!

Doma Eliáše čekalo překvapení. Když vstoupil do _____, v první chvíli myslel, že ho navštívili _____. Proutěný košík byl převržený, všude se válela _____ klubka ponožek, několik Eliášových výkresů leželo na _____ a jeden z nich, zrovna ten nejhezčí, _____ dokonce roztrhaný. Byl na něm dort se _____ svíčkami, který Eliáš namaloval o svých narozeninách _____ velmi si na něm zakládal, protože všichni _____, že se mi opravdu povedl a že _____ na dortu je jako živá. Teď z _____ zbyla sotva polovina, ještě ke všemu zmačkaná _____ rozmazaná. Eliáš se rozzlobil. Kdo tohle jenom _____? Zvedl poničený výkres ze země a už _____ chtěl jít postěžovat mamince, když si všiml _____ zubatých obloučků na okraji papíru. Vyvalil oči. _____ nebyl potrhaný, ale okousaný! Eliášovi okamžitě došlo, _____ to nemohl udělat nikdo jiný než babička.

_____ zpod postele krabici s autíčky a nahlédl _____ ní. Babička spala zabalená do Eliášovy čepice. _____ jako rohlík. Papírové kapesníky, lépe řečeno proměnily _____ v nesčetné množství malých papírových kuliček _____. Eliáš se zamyslel. Všechno nasvědčovalo tomu, že _____ trápil hlad, a protože v pokoji nic _____ nenašla, roztrhala a snědla nejdřív papírové kapesníky _____ potom kus Eliášova výkresu. Teď trochu hekala _____ spaní, asi ji po těch papírových hodech _____ břicho. Eliáš ji nebudil. Položil do krabice _____ piškotů, slaměný klobouček, šál, boty a brýle _____ slunci, na žebřík hasičského auta pověsil brčálově _____ punčocháče a dal se do uklízení pokoje. _____, aby maminka tu spoušť viděla. Určitě by _____ začala vyptávat a on by si musel _____.

NESBØ, Jo. *Doktor Proktor a vana času*. Brno: Jota 2012. ISBN 978-80-7462-149-9. s. 175 – 185.

DOKTOR PROKTOR A VANA ČASU

JO NESBØ

Muž s obrovitánským krouceným knírem, ještě větším břichem a fajfkou v puse hleděl zaraženě na dívku, která se mu tak nečekaně vynořila v kanceláři. A ještě k tomu ve vaně. Svraštil oko kolem monoklového sklíčka, vypustil z úst překvapivé „baf!“ a nad police s knihami vystoupal oblak tabákového kouře. Líza se rozhlédla kolem sebe. Na zdech visely nákresy mostů, muzeí, mlékáren a jiných obrovských věcí na písmeno M, na které člověk nemá v obyčejném cestovním zavazadle místo. Na psacím stole před oknem ležely další nákresy, dvě prázdné láhve od červeného vína a tabatěrka.

Z okna bylo vidět veliké, otevřené a poněkud prázdné prostranství. Vlastně bylo nápadně prázdné. Až na všechny ty lidi s paraplíčky a cylindry, kteří se po něm procházeli.

Líze bylo to místo náramně povědomé.

„Kdo jsi?“ zeptal se jí muž. „A kde ses tu vzala?“

„Jmenuju se Líza,“ představila se a ždíkala si rukáv svetru. „Bydlím v Dělové ulici v Norsku v době na počátku příštího tisíciletí. Vy jste určitě pan _____.“

Muž pokývl a v tutéž chvíli dostal záchvat kašle. „Pane _____, já chápu, že jste vyděšený,“ poznamenala Líza a vylezla z vany.

Muž mávl lhostejně rukou, zakašlal a sípavým hlasem ze sebe vykuckal: „Vůbec ne.“

Líze přišlo divné, že tenhle pan _____nepůsobí ani zdaleka tak vyděšeně, jak by se dalo čekat od někoho, koho právě poctila nečekanou návštěvou vana a dívka, která tvrdí, že přichází z budoucnosti. Hned taky zjistila proč.

„Profesor říkal, že máte dorazit dva. Vypadá to, že jistý pan Bulík schází.“

„Vy jste mluvil s doktorem Proktorem?!“ vyrazila ze sebe Líza. „Kde je?“

Pan _____ se zamyslel, zastrčil si prst mezi dva knoflíky na vestě a poškrábal se na břiše. „Mónami, to bohužel nevím tak úplně přesně. Setkali jsme se jen krátce a zrovna v této místnosti. Pak vyrazil dál. Přijel ve vaně, stejně jako ty. Ve vaně času, jak mi vysvětlil.“

„A vy jste mu uvěřil, že vynalezl způsob, jak cestovat v čase?“

„Jak by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to nebylo možné. Že by nikdo nikdy nepřišel na to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám neochvějnou víru v tvůrčí schopnosti člověka. Stačí trocha představivosti a logiky.“ Pan _____ se smutně pousmál. „Já sám mám bohužel hlavně tu logiku a představivost žádnou. Jestli je něco, čeho člověk nebude mít nikdy dost, tak je to představivost.“

„Ó to já znám jednoho malého kluka, který jí má až moc,“ řekla Líza a ždímalala si mokré vlasy nad vanou. „Nepovídej? Co bych dal za to, kdybych teď byl v jeho kůži.“

„A proč?“

Pan _____ si odkašlal a kývl směrem k oknu. „Příští rok se koná světová výstava a zastupitelstvo města Paříž mě pověřilo úkolem navrhnout věž, která by stála támhle na tom prostranství. Vyslovili pouze tři požadavky. Věž má být krásná, geniální a každému, kdo na ni pohlédne, má vzít dech. To se lehkou řekne...“

Líza sebrala jednu z jeho tužek a dala se do kreslení. Pan _____ užasle sledoval, jak jí lité ruce nahoru a dolů, jako by přesně věděla, co nakreslit. Klenby, mřížoví, čtyři nohy věže zahnuté do stran, skoro jako nohy vany. Bylo to krásné, bylo to geniální, bylo to...dech beroucí.

Příloha č. 4

Gustav Eiffel



Obrazový materiál: <<http://ekldata.com/c9M17I-jBJCDqNisYJwmYP9Rff0.jpg>>

Příloha č. 5

Na zdech visely nákresy mostů, muzeí, mlékáren a jiných obrovských věcí na písmeno M, na které člověk nemá v obyčejném cestovním zavazadle místo. Na psacím stole před oknem ležely další nákresy, dvě prázdné láhve od červeného vína a tabatěrka.

Muž pokývl a v tutéž chvíli dostal záchvat kašle. „Pane Eiffele, já chápu, že jste vyděšený,“ poznamenala Líza a vylezla z vany.

„Profesor říkal, že máte dorazit dva. Vypadá to, že jistý pan Bulík schází.“

„Vy jste mluvil s doktorem Proktorem?!“ vyrazila ze sebe Líza. „Kde je?“

„A vy jste mu uvěřil, že vynalezl způsob, jak cestovat v čase?“

„Jak by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to nebylo možné. Že by nikdo nikdy nepřišel na to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám neochvějnou víru v tvůrčí schopnosti člověka. Stačí trocha představivosti a logiky.“

„Ó to já znám jednoho malého kluka, který jí má až moc,“ řekla Líza a ždímal si mokré vlasy nad vanou. „Nepovídej? Co bych dal za to, kdybych teď byl v jeho kůži.“

„A proč?“

Líza sebrala jednu z jeho tužek a dala se do kreslení. Pan Eiffel užasle sledoval, jak jí lité ruka nahoru a dolů, jako by přesně věděla, co nakreslit. Klenby, mřížoví, čtyři nohy věže zahnuté do stran, skoro jako nohy vany. Bylo to krásné, bylo to geniální, bylo to....dech beroucí.

Příloha č. 6

T- graf

ANO	NE
Mohli bychom změnit hrozné události napáchané v minulosti.	Nastal by zmatek a vše, co by se změnilo v minulosti, by mohlo mít následky v současné době.

Loupež v Safariparku – Julia Boehme

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

Předpovědi:	Důkazy:	Co se doopravdy stalo?
<i>Co si myslíš/te, že se stane v dalším pokračování?</i>	<i>Jaké pro to máš/te důkazy v přečtené části textu?</i>	

Příloha č. 8

BOEHME, Julia. *Loupež v Safariparku*. 2. vyd. Překlad Blanka Mizerová. Praha: Fragment, 2011, 127 s. Týna a Pony. ISBN 978-80-253-1193-6.

Loupež v Safariparku

1. část

Týna a Jitka se vydaly po cestě, která vedla napříč Safariparkem, a neustále se ohlížely. Nikoho však neviděly a během chvilky došly k mřížím...

..., „Ach jo!“ Jitka vzdychla. „Nepočkáme na toho zloděje radši tady u mříže?“

Týna zavrtěla hlavou. „Tady by nás přece viděl. Rychle, musíme jít!“ popohnala Jitku a protáhla se mříží. Jitka ji neochotně následovala.

Všude bylo ticho. Daleko vzadu se proti tmavé obloze rýsovaly dlouhé žirafí krky. V předu na louce se objevily tmavé stíny, které vypadaly jako stádo koní.

„To jsou zebry,“ zašeptala Týna. „Nejlepší bude, když půjdeme tamhle k tomu lesíku. Tam se můžeme báječně schovat!“

Týna s Jitkou opustily cestu a přeběhly přes louku. Na cestě se Jitka ještě cítila jakž takž bezpečně. Teď se však bojácně rozhlížela, aby se nepotkala s nějakou zdivočelou antilopou a neokusila ostrost jejích rohů. Ale nic se nestalo a v pořádku se dostaly přes louku.

Na kraji lesíka se Týna zastavila a rozhlédla se. Bylo to tak, jak si představovala – odtud měly báječný výhled na vchod i na zebry.

„Tohle pro nás bude ideální úkryt,“ zašeptala Týna a posvítila baterkou na velké křoví.

V tu chvíli za nimi cosi zaharašilo....

Příloha č. 9

Loupež v Safariparku

2. část

„Antilopa!“ vyjekla Jitka. Uskočila k nejbližšímu stromu a snažila se na něj vyšplhat. Ale vysoko se nedostala. Někdo ji chytil za nohu a začal ji stahovat dolů.

„Pomoc!“ ječela Jitka.

„Ticho!“ okřikl ji hluboký hlas.

„Zloděj!“ proletělo Týně hlavou. Když uslyšela šramot, schovala se do nejbližšího křoví. Ten člověk tak proběhl okolo ní a chytl Jitku.

„Pusť mě!“ křičela Jitka.

Týna bez dlouhého přemýšlení vyskočila z úkrytu a vší silou zloděje strhla k zemi.

Naštěstí to nebyl zloděj, ale pan komisař Šulc. Ptal se dívek, co pohledávají v Safariparku a chtěl je poslat domů.

Týna se ho přesto pokusila přemluvit, ale nepomohlo to. Ze tmy se vynořil Oskar a ptal se Jitky a Týny co v parku pohledávají....

„Rychle, k zemi!“ syknul Oskar.

Všichni čtyři rychle skočili na ležící kládu a pozorovali, jak do výběhu vjíždí nákladní auto a po chvíli zastavuje.

„Co to je na tom autě?“ zajímalo Jitku.

„Vypadá to jako jeřáb,“ domnívala se Týna.

„Pssst,“ syknul Oskar.

Děvčata okamžitě zmlkla....

Příloha č. 10

Loupež v Safariparku

3. část

Z nákladního auta vystoupil jakýsi muž a ostražitě se rozhlédl. Po krátkém zaváhání se vydal směrem k lesu.

„Jde přímo k nám,“ vylekala se Týna a pocítila chvění v okolí žaludku. Ale naštěstí je ten muž minul velkým obloukem. Oskar, komisař Šulc, Týna i Jitka pak z uctivé vzdálenosti opatrně sledovali temnou postavu, která se přibližovala k zebrám.

Nakonec se komisař rozhodl. „Oskare, vy zůstanete s děvčaty tady,“ zašeptal.

„A vy?“ zajímalo okamžitě Týnu.

„Já počkám na našeho přítelíčka u auta.“ Komisař Šulc přeběhl shrbený louku, aby se mohl ukrýt za nákladním autem.

Mezitím zloděj došel ke stádu zeber. Za hustým křovím zastavil.

„Pozor! Má zbraň!“ zašeptala Jitka rozčileně.

„To je uspávací puška,“ vysvětlil tiše Oskar.

„Důkladně se na to připravil.“

„Ten mizera!“ zlobila se Týna. Nejradši by se na něj vrhla a vyrazila mu zbraň z ruky. Ale tím by všechno zkazila. A tak musela přihlížet, jak ten muž zvedá pušku a míří na jednu ze zeber. Výstřel byl tlumený, ale uprostřed tiché noci byl přesto zřetelně slyšet. Týna viděla, jak zebra klesá k zemi. V tu chvíli nastal ve stádu zmatek. Zebry se vystrašeně rozeběhly. Naštěstí ne k lesu, ale na opačnou stranu. Týna si oddychla. Nerada by se dostala pod kopyta vyděšeného stáda.

Zvíře omráčené uspávací střelou leželo na zemi. Bylo příliš těžké na to, aby ho ten muž dokázal odtáhnout. „Proto má ten jeřáb,“ napadlo Týnu. „Aby zebra naložil na auto.“ A měla pravdu, muž si hodil pušku přes rameno a vykročil k autu. Začínalo to být pěkně napínavé. Jitka chytila Týnu nervózně za ruku.

Zloděj mezitím došel k nákladnímu vozu. Najednou však zpoza auta vyskočil komisař Šulc a namířil na zloděje pistolí. „Ruce vzhůru!“ vykřikl.

Příloha č. 11

T- graf

ANO	NE

Lov na medvěda (liščí indiáni)

Kdysi se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby skolili medvěda. V lesích ležel hluboký sníh a v hustém podrostu se vpřed postupovalo jen s obtížemi. Sníh ležel tak vysoko, že pes, kterého si ti tři vzali s sebou, lovce stěží sledoval. Po dlouhém hledání narazili muži na jižním svahu jednoho pahorku na medvědí stopu. Jeden z nich se ihned dal do pronikání hustým houštím, aby medvěda vypátral v jeho skrýši. Dlouhou dobu bylo ticho a jenom sýkorky, zdálo se, si jako obvykle šly po své práci. Lovce však jako by spolkl bílý svět zimy. Náhle zaslechli zbývající lovci jeho hlas: „Na sever běží pryč! Na sever běží!“ Jeden z mužů okamžitě vyrazil kolem pahorku na sever, aby prchajícímu medvědovi zkřížil cestu. Sotva však byl zpola za pahorkem, spatřil medvěda běžet na jih. „K poledni se pokouší uniknout!“ volal na své druhy, aby je varoval. Jenže za chvíli se ozval křik lovce, který zůstal na jihu: „Teď běží ve směru západu slunce!“ Dlouho dobu tak probíhal lov sem a tam a lovci měli hodně co dělat, aby medvěda neztratili z dohledu. Při tom se čím dál více vzdalovali od pahorku, na kterém celá štvаницe začala. V zápalu pronásledování žádný z těch tří nedával pozor na okolní krajinu, a když se jeden z nich náhodně rozhlédl, s hrůzou si všiml, že země leží hluboko pod ním! Medvěd lovce vlákal na oblohu! Plný zděšení křičel lovec na ostatní, že se mají obrátit, ale ti byli příliš zaneprázdněni štvаницí na medvěda, než aby slyšeli jeho varování. Ani pes už neslyšel na žádné volání, nýbrž pobíhal jako divý sem a tam mezi lovci. Ti si vůbec nevšimli, že zima ustoupila létu, a teprve když nastal podzim, podařilo se těm třem medvěda konečně skolit. Šťastní z kořisti se pustili do řezání dubových větví a všelijakého lupení, aby na nich medvěda rozčtvrtili. Se značnou námahou odvalili mohutné tělo na tuto zelenou podložku. Pak začali se stahováním kůže a vyvrhováním. Pes tahal na všechny strany kousičky masa a samým vzrušením nebyl k udržení. Rudě se zbarvily listy krví medvěda. Hon na medvěda se však koná každý rok nanovo a ti tři pořád ještě nenašli cestu zpátky na zem. Čtyři hvězdy na nebi zobrazují medvěda, který je pronásledován dalšími třemi hvězdami, třemi lovci. Když se podíváme ještě důkladněji, můžeme rozpoznat dokonce i malou hvězdičku, to je pes, kterého si ti tři vzali s sebou na lov. Každý podzim

tři lovci doženou svou kořist, skolí ji a sbírají větévky. Pak se les zbarví do krvavě rudé. Bílí se však tomuto příběhu smějí a tvrdí, že medvědí štvance na nebi není nic jiného než Velký vůz.

Příloha č. 13



Obrazový materiál:

http://kultura.idnes.cz/foto.aspx?r=literatura&c=A131031_184724_literatura_ob&foto=OB4eebaf_rudoch13.JPG



Obrazový materiál:

<http://kultura.idnes.cz/foto.aspx?r=literatura&c=A131031_184724_literatura_ob&foto=OB4eebb2_rudoch16.JPG>.

Pravidla dílny čtení

1. Čteme po celou dobu
2. Nikoho nevyrušujeme
3. Nemámě žádné přestávky na toaletu a pití
4. Vybereme si knihu před začátkem čtenářské dílny
5. Během minilekcí nasloucháme
6. Můžeme sedět pohodlně kdekoliv

Příloha č. 15

Předčítání učitele:

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. Praha: Albatros 2011. ISBN 978-80-00-02718-0
s. 5 – 13.

První den školy

Vlastně je to docela legrační. Je prvního září a ti dva jdou do školy. Julin i César. Oběma je devět let. V podstatě. Aspoň tak jim to táta vysvětloval. Přesto teď César kouká trochu udiveně, když mu maminka na záda nasadí batůžek se svačinou. „Klídek, Cési,“ chlácholí ho Julin. „To bude dobrý. To zvládneš, neboj. Ve škole bývá legrace.“ Poplácá ho po zádech a César odchází s panem Bradou k autu. Chudák, pomyslí si Julin, když se za nimi dívá, jak odjíždějí. Do školy musí César kvůli mně. Kdyby se mi tak nezhoršily nohy, mohl si teď Césárek dál hovět v posteli. „Tak jedeme, Juline,“ usměje se tatínek a přistrčí k synovi vozík. „Pojedeš jako Hamilton ve formuli I. To budou kluci čubrnět, co?“

Jo, to teda budou, povzdychl si Julin v duchu. Ještě loni chodil po škole o berlích. Hm, tak letos to bude jiné. Ale vlastně lepší. Berle jsou dřina. Teď se bude vozit. Všude. Po chodbách ke třídám i do jídelny. A po tělocvičně. To bude jízda! Když dá plnou rychlost, kluci budou muset pěkně natáhnout nohy. Ten jeho vozík je totiž paráda. Je elektrický. Rychlost šest kiláků za hodinu, pohon na zadní kola, ovládání joystickem na opěrce ruky... „Tak dělej, Juline. Bude půl osmý. Chceš přijít pozdě do školy hned první den? Nezapomeň, že už jsi třeták.“

Tak tohle je škola? Páni, voní to tu, hmmm. Docela se mi to tady zamlouvá. Já, tady toho kluka znám ze školky, kam jsem chvíli chodil. Rone! Pamatuješ si na mě? Já jsem César. No, jasně, já věděl, že si vzpomeneš. Kámoši? Aha, máme být zticha a dávat pozor. Tak jo, už mlčím. Bude zábava? Bude.

„Tý jo, ty máš fáro,“ hvízdal obdivně Mírek, sotva Julin vjel do šatny. „Takový bych taky bral.“ „Ty jsi blbej, Kratino,“ okřikla ho Dana. „Julin má vozejk, protože nemá nohy.“

„Já mám nohy,“ ohradil se Julin dotčeně. „Jo, von má nohy,“ postavil se Mírek vedle Julina a sjel Danu opovržlivým pohledem. „Zato ty nemáš hlavu. Nebo úplně dutou. Buch, buch, co? Pojd', nevsímej si jí,“ obrátil se zpátky k Julinovi. „Ale že se někdy budu moct svézt?“

„Jasně. Hele...pomůžeš mi se zipem?“ poprosil Julin ztišeným hlasem.

Nechtěl, aby si Dana myslela, že nemá ruce nebo co. Ona je schopná všeho.

Asi tu o mně všechno vědí. Že moje celé jméno je César z Bílého hvozdu. Maminka se jmenuje Bela z Bílého hvozdu a tatínek je Faun z Vraního hrádku. Že jsme se narodili jenom čtyři. Mám brášky Cida a Cara a sestřičku Cindy. Všichni jsme čistokrevní zlatí retrívři s rodokmenem. Jo a taky prý mi není devět let, jak tvrdil Julinův táta, ale teprve půl roku. To jsou lidský počty! Kdybych ale byl člověk, tak už by mi devět let bylo. U lidí se věk určuje jinak.

Příloha č. 16

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. Praha: Albatros 2011. ISBN 978-80-00-02718-0

s. 5 – 13.

„Teda, tolik knih a sešitů hned první den,“ vzdychla Ilča, když se po vyučování chystali domů. „Kdo to má unést? Velbloud?“ „Jestli chceš, já ti to vezmu,“ nabídl se Julin. „Dej si tašku do zadu k mému batohu.“

Ilča nadšeně kývla a mrkla po Daně, jestli se dívá. Určitě závidí. Julinův vozík nakonec pobral i nabitý batoh Mirka, který bydlí stejným směrem jako Ilča a Julin.

„Tak co? Jedeme?“ zavýskl Mírek a vypadal, že by si to nejradši s Julinem na chvíli vyměnil. I tak si připadal náramně důležitě, když dělal Julinovu vozíku aspoň doprovod. Postavil se vedle kamaráda a navigoval ho. Julin zmáčkl ovládání a rozjel se trochu rychleji, než zamýšlel. „Jejda, málem jsi naboural!“ vyjekla Ilča a honem odstraňovala z cesty plechový odpadkový koš.

„Já to ještě nemám tak úplně v ruce,“ zamumlal Julin rozpačitě. „Dostal jsem ten vozík teprve před týdnem.“

„Tak to bys měl trénovat, kamaráde,“ řekl Mírek a hned dodal: „Nepůjdeme po obědě na hřiště?“

„Jo. Stejně musím venčit,“ přidala se Ilča. „Vezmu Britu a ty Césara a...“

„César je ve škole. Vrátil se domů až večer,“ namítl Julin.

„Ve škole? Kecáš!“ vykulil Mírek oči.

„V jaký škole?“ vyzvídala Ilča.

„No, v psí,“ pokrčil Julin rameny. „Táta říkal, že César teď musí studovat, aby mi mohl pomáhat se vším, co bude potřeba. Aby mamka mohla chodit do práce. Takhle nemůže, když má na starost mě.“

„Julku!“ ozvalo se z druhé strany chodníku. „Měl jsi čekat u šaten.“

„Á já, mámka. Já zapomněl.“

„Tak jak bylo?“ zeptal se večer Julin Césara, sotva se jeho kamarád objevil ve dveřích. César Julinovi mávl ocasem na pozdrav a přiběhl si pro pohlazení.

„Tady má domácí úkol,“ vytáhl pan Brada z Césarova batůžku pečlivě složený papír a podal ho Julinovi.

„Úkol? To jako vážně? Ale jak...“

„Neboj, nebude muset malovat písmenka,“ chechtal se pan Brada. „Ale musí si procvičovat povely, co jsou na tom papírku. Tak já jdu, paní Vášová,“ obrátil se na maminku. „Zítřka ve čtvrt na osm jsem zase tady.“ A zapadly za ním dveře.

César se vplížil pod postel a vylovil odtamtud žlutý tenisák. Položil ho Julinovi na klín a vyčkávavě poodstoupil.

„Kdepak, Cési,“ zavrtěl Julin hlavou. „Máme práci, slyšels. Nejdřív úkoly, potom zábava,“ podotkl důležitě a nahlédl do papíru. „Tak copak tu máme? Jé, to je lehký. To zvládneš levou zadní, Césare. První úkol je: Sedni!“

Pes se okamžitě posadil a sledoval, co přijde dál.

„Správně. Hodný pejsek,“ řekl Julin a poplácal psa po hřbetě. „A teď lehni!“

César natáhl přední tlapky, přešel do lehu, ale hlavu dál držel pozorně vztyčenou.

„Výborně.“

Julin s vozíkem popojel až k oknu. Tam se otočil, pravda trochu nemotorně, protože narazil do psacího stolu, až se lampa povážlivě zakymácela. Pak pohlédl na psa a zavolal: „Césare, ke mně!“ Vmžiku byl César u Julina. Julin měl radost, jak to Césarovi jde, a široce se na psa usmál. Ten naklonil hlavu na stranu a sledoval svého rozesmátého pána jen tak po očku.

Vím, že co teď děláš, je stejný, jako bys vrtěl ocasem, kdybys nějaký měl. To, že na mě ceníš zuby, neznamená, že mě chceš zastrašit. Znamená to, že máš radost. Už to znám. Ale kdybych takhle vycenil zuby já, Juline, měl by se každý člověk i pes radši klidit.

„Julku! Večeře!“ ozvalo se z kuchyně. Julin dojel ke dveřím, ale z vozíku se mu obtížně sahalo na kliku. „Mami? Otevřeš mi?“ Maminka otevřela dveře a Julin zajel až ke stolu. Dával si pozor, aby do něj nedrcnul. Nerad by rozlil hrnečky s čajem jako minule. César si lehl vedle stolu a vypadal, že jen tak odpočívá. Ale očima švidral na všechny strany.

Lidi já bych žral, Jezte rychle! Vím, že až se najíte, taky dostanu něco dobrého. Voňavého. Z té velké plechové mísy se dvěma uchy a placatou plechovou čepicí cítím maso. Je ještě horké. Asi ho dostanu s rýží. A s mrkví. Hmmm, už se těším. Vám to ale trvá, u všech kostí! Za chvíli vám ukážu, jak se má pořádně hltat!

V noci ti dva spali hlubokým spánkem. Julinovi se zdálo o tom, jak s rukama závodili a on byl na vozíku rychlejší než Mírek na kole. Césarovi se zdálo o hovínku, které se nedalo zahrabat. Dost ho to zlobilo, ale ani ve spánku neopomněl prohřívát Julinovy věčně ztuhlé nohy.

Přiřaď, co k sobě patří. Pokud to uděláš správně, písmenka před větami ti prozradí tajenku.

- | | | |
|--------------------------------------|---|--|
| 1. Tolik knih | I | kluci budou muset pěkně natáhnout nohy |
| 2. Julin mu položí ruku kolem krku a | C | a sešitů hned první den |
| 3. Kdybych ale byl člověk, | T | a vylovil odtamtud žlutý tenisák |
| 4. Když dá plnou rychlost, | N | tak už by mi devět let bylo. |
| 5. César si lehl vedle stolu | A | spokojeně spí až do rána |
| 6. César se vplížil pod postel.... | S | a vypadal, že jen tak odpočívá. |
| 7. Maminka otevřela dveře | A | a sledoval, co přijde dál. |
| 8. Za chvíli Vám ukážu | E | a Julin zajel až ke stolu. |
| 9. Pes se okamžitě posadil | R | , jak se má pořádně žrát. |
| 10. Julin zmáčkl ovládání | E | a přiběhl si pro pohlázení |
| 11. Mám brášky Cida a Cara | P | a rozjel se trochu rychleji, než zamýšlel. |
| 12. César Julinovi mávl na pozdrav | I | a sestřičku Cindy. |

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.

Dovedl bys vysvětlit, co tohle slovo znamená?

Cloze – test

„Vy jste mu uvěřil, že _____ způsob, jak cestovat v čase?“

„ _____ by ne. Spíš by se _____ hůř věřilo, že by to _____ možné. Že by nikdo nikdy _____ na to, jak cestovat v _____. Jsem přece inženýr a mám _____ víru v tvůrčí schopnosti člověka. _____ trocha představivosti a logiky.“ _____ Eiffel se smutně pousmál. „Já sám _____ bohužel hlavně tu logiku a _____ žádnou. Jestli je něco, čeho _____ nebude mít nikdy dost, tak _____ to představivost.“

„Ó to já _____ jednoho malého kluka, který jí _____ až moc,“ řekla Líza a _____ si mokré vlasy nad vanou. „ _____? Co bych dal za to, _____ teď byl v jeho kůži.

„ _____ mizera!“ zlobila se Týna. Nejradši _____ se na něj vrhla a _____ mu zbraň z ruky. Ale _____ by všechno zkazila. A tak _____ přihlížet, jak ten muž zvedá _____ a míří na jednu ze _____. Výstřel byl tlumený, ale uprostřed _____ noci byl přesto zřetelně slyšet. Týna _____, jak zebra klesá k _____. V tu chvíli nastal ve _____ zmatek. Zebry se vystrašeně rozeběhly. _____ ne k lesu, ale na _____ stranu. Týna si oddechla. Nerada _____ se dostala pod kopyta vyděšeného _____.

Neboj, nebude muset malovat písmenka,“ _____ se pan Brada. „Ale musí _____ procvičovat povely, co jsou na _____ papírku. Tak já jdu, _____ Vášová,“ obrátil se na maminku. „Zítra _____ čtvrt na osm jsem zase _____.“ A zapadly za ním dveře. César _____ vplížil pod postel a _____ odtamtud žlutý tenisák. Položil _____ Julinovi na klín a vyčkávavě _____.

Kdysi se přihodilo, že se _____ zimního dne vydali tři muži na _____, aby skolili medvěda. V lesích _____ hluboký sníh a v hustém _____ se vpřed postupovalo jen s _____. Sníh ležel tak vysoko, že _____, kterého si ti tři vzali _____ sebou, lovce stěží sledoval. Po _____ hledání narazili muži na jižním _____ jednoho pahorku na medvědí stopu. _____ z nich se ihned dal _____ pronikání hustým houštím, aby medvěda _____ v jeho skrýši.

Aneta

Eliáš a babička z vajíčka

Iva Procházková

Nebeč utolnice čurašidlo mošt!

Doma Eliáše čekalo překvapení. Když vstoupil do pokoj, v první chvíli mysl, že ho navštívili bloděj. Proutěný košík byl převržený, všude se válela poševná klubka ponožek, několik Eliášových výkresů leželo na umí a jeden z nich, zrovna ten nejhezčí, byl dokonce roztrhaný. Byl na něm dort se 6 svíčkami, který Eliáš namaloval o svých narozeninách a velmi si na něm zakládal, protože všichni říkali že se mi opravdu povedl a že pišnička na dortu je jako živá. Teď z něj zbyla sotva polovina, ještě ke všemu zmačkaná a rozmazaná. Eliáš se rozložil. Kdo tohle jenom udělal? Zvedl poničený výkres ze země a už si chtěl jít postěžovat mamince, když si všiml malých zubatých obloučků na okraji papíru. Vyvalil oči. výkres → papír nebyl potřhaný, ale okousaný! Eliášovi okamžitě došlo, že to nemohl udělat nikdo jiný než babička.

Vysáhl zpod postele krabici s autíčky a nahlédl do ní. Babička spala zabalená do Eliášovy čepice. Vynadala jako rohlík. Papírové kapesníky, lépe řečeno proměnily se v nesčetné množství malých papírových kuliček a římokly Eliáš se zamyslel. Všechno nasvědčovalo tomu, že babka pil hlad, a protože v pokoji nic nebylo nenašla, roztrhala a snědla nejdřív papírové kapesníky a potom kus Eliášova výkresu. Teď trochu hekala že pro spaní, asi ji po těch papírových hodech bolelo břicho. Eliáš ji nebudil. Položil do krabice několik piškotů, slaměný klobouček, šál, boty a brýle pro slunci, na žebřík hasičského auta pověsil brčálově velké punčocháče a dal se do uklízení pokoje. Nechlel, aby maminka tu spoušť viděla. Určitě by se začala vptávat a on by si musel vymíšles

Jonáš

NESBØ, JO. *Doktor Proktor a vana času*. Brno: Jota 2012. ISBN 978-80-7462-149-9.
s. 175 – 185.

DOKTOR PROKTOR A VANA ČASU
JO NESBØ

Jak se Líza setkala s Panem Eiffelem

Muž s obrovitánským krouceným knírem, ještě větším břichem a fajfkou v puse hleděl zaraženě na dívku, která se mu tak nečekaně vynořila v kanceláři. A ještě k tomu ve vaně. Svraštil oko kolem monoklového sklíčka, vypustil z úst překvapivé „baf!“ a nad police s knihami vystoupal oblak tabákového kouře. Líza se rozhlédla kolem sebe. Na zdech visely nákresy mostů, muzeí, mlékáren a jiných obrovských věcí na písmeno M, na které člověk nemá v obyčejném cestovním zavazadle místo. Na psacím stole před oknem ležely další nákresy, dvě prázdné láhve od červeného vína a tabatěrka.

Z okna bylo vidět veliké, otevřené a poněkud prázdné prostranství. Vlastně bylo nápadně prázdné. Až na všechny ty lidi s paraplíčky a cylindry, kteří se po něm procházeli.

Líze bylo to místo náramně povědomé.

„Kdo jsi?“ zeptal se jí muž. „A kde ses tu vzala?“

„Jmenuju se Líza,“ představila se ždímalá si rukáv svetru. „Bydlím v Dělové ulici v Norsku v době na počátku příštího tisíciletí. Vy jste určitě pan Eiffel.“

Muž pokývl a v tutéž chvíli dostal záchvat kašle. „Pane Eiffel, já chápu, že jste vyděšený,“ poznamenala Líza a vylezla z vany.

Muž mávl lhostejně rukou, zakašlal a sípavým hlasem ze sebe vykuckal: „Vůbec ne.“

Líze přišlo divné, že tenhle pan Eiffel nepůsobí ani zdaleka tak vyděšeně, jak by se dalo čekat od někoho, koho právě poctila nečekanou návštěvou vana a dívka, která tvrdí, že přichází z budoucnosti. Hned taky zjistila proč.

„Profesor říkal, že máte dorazit dva. Vypadá to, že jistý pan Bulík schází.“

„Vy jste mluvil s doktorem Proktorem?!“ vyrazila ze sebe Líza. „Kde je?“

Pan Eiffel se zamyslel, zastrčil si prst mezi dva knoflíky na vestě a poškrábal se na břiše.

„Mónami, to bohužel nevím tak úplně přesně. Setkali jsme se jen krátce

a zrovna v této místnosti. Pak vyrazil dál. Přijel ve vaně, stejně jako ty. Ve vaně času, jak mi vysvětlil.“

„A vy jste mu uvěřil, že vynalezl způsob, jak cestovat v čase?“

„Jak by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to nebylo možné. Že by nikdo nikdy nepřišel na to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám neochvějnou víru v tvůrčí schopnosti člověka. Stačí trocha představivosti a logiky.“ Pan Eiffel se smutně pousmál. „Já sám mám bohužel hlavně tu logiku a představivost žádnou. Jestli je něco, čeho člověk nebude mít nikdy dost, tak je to představivost.“

„Ó to já znám jednoho malého kluka, který jí má až moc,“ řekla Líza a ždímal si mokré vlasy nad vanou. „Nepovídej? Co bych dal za to, kdybych teď byl v jeho kůži.“

„A proč?“

Pan Eiffel si odkašlal a kývl směrem k oknu. „Příští rok se koná světová výstava a zastupitelstvo města Paříž mě pověřilo úkolem navrhnout věž, která by stála támhle na tom prostranství. Vyslovili pouze tři požadavky. Věž má být krásná, geniální a každému, kdo na ni pohlédne, má vzít dech. To se lehko řekne...“

Líza sebrala jednu z jeho tužek a dala se do kreslení. Pan Eiffel užasle sledoval, jak jí lýtá ruka nahoru a dolů, jako by přesně věděla, co nakreslit. Klenby, mřížoví, čtyři nohy věže zahnuté do stran, skoro jako nohy vany. Bylo to krásné, bylo to geniální, bylo to....dech beroucí.

Pane Eiffele vaše Eiffelovka byla
byla dostavena, Eiffelovka nestojí
27 let tak jak jste podepsal
ale stojí nadále sedí už 85 let.

Pane Eiffele,
jsem vám v roce 2015 a chci vám oznámit
že Eiffelova věž bude jednou z nejznámějších budov
= po celém světě. Stojí už 15 let.

Marika

19.2.

Dobrý den pane Eiffeli
jak se máte pane Eiffeli
já dobře. Co dnes budete dělat já
půjdu do školky

Nela

Cliska

18.2

Pane Eiffel chtěla bych vám poděkovat za to
že jste vymyslel Eiffelovu věž v Paříži.
Ta věž tu stojí ještě sedí v roce
2015.

19.2.2015 Olomouc

Drahy pane Eiffele

učíte si pamatujete na Lizu která k vám přiletěla ve paně. Prosím mohla byste ji poprosit jestli by mi tu vanu na 1 den půjčila?

Carlina

Pan Eiffel

Dobrý den pane Eiffele. Vynalezl jste největší chloubu francie. To se mi na vás líbí

19.2.

Pane Eiffele,

Jsem moc rádi, že jste nám sdělil Eiffelovu věž.

Ade'la

Pane Eiffel,

pro svou budoucnost a naše Eiffelovka stojí už 85 let. Je to velice populární místo.


Loupež v Safariparku – Julia Boehme

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

	Předpovědi: Co si myslíš/te, že se stane v dalším pokračování?	Důkazy: Jaké pro to máš/te důkazy v přečtené části textu?	Co se doopravdy stalo?
1. část	myslím si že s křoví vyhubkalo malé mládě	protože se holky moc bály	s křoví přišla antilopa
2. část	myslím si že v nákladním autě jel rhoděj	protože chtěl ukrást zvířata a pak je prodat	s antas vystoupil rhoděj a posprehl zebra

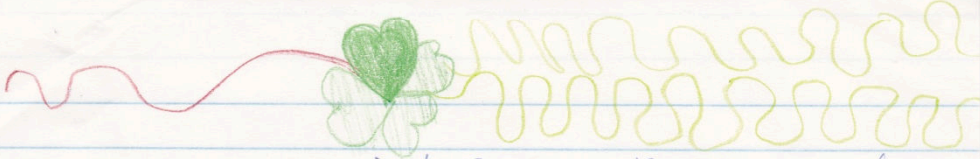
Loupež v Safariparku – Julia Boehme

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ

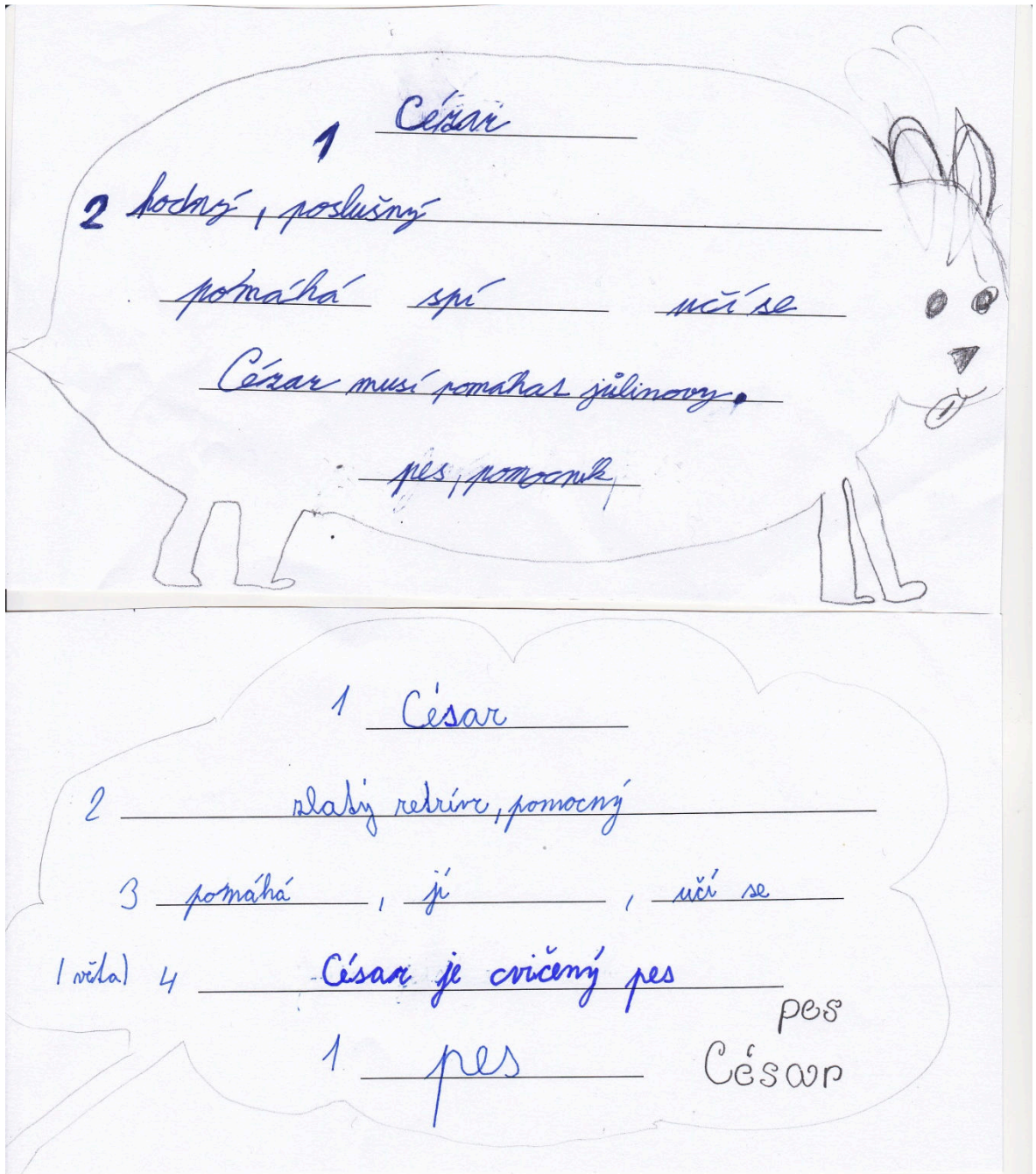
Předpovědi:	Důkazy:	Co se doopravdy stalo?
<p>Co si myslíš/te, že se stane v dalším pokračování?</p> <p>Myslím si že komisař měl stejné úmysly. komisař měl stejné úmysly. 1. část</p>	<p>Jaké pro to máš/te důkazy v přečtené části textu?</p> <p>Pro tože stejné přemýšlí. 1. část</p>	<p>Byl to komisař.  1. část</p>
<p>Myslím si že chce uloupit zvířata ze safariparku.</p>	<p>je podezřívá dodávka s jízdním.</p>	<p>chce chtěl uloupit zebra ale komisař ho zastavil.</p>

Když se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby... aby nalovili solik svíce kolik je v skupě lidí. Nalovili 13 antilop. Šeňy zatím připravovali oheň a děti si hrály u vody. Když jak muži přešli začala velká bůra o jídlo. a teď už nevím kolik mě ruka. pak šli všichni do svých chatrčí, aby se trochu vyspali. a teď už sáňe nevím kolik mě ruka!!! aww a pak bylo zase ráno a všechno se opakovalo a opakovalo ~~neš~~...

Když se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby... uvideli svou rodinu měly každí, tři děti a každý tři šeňy. ulovily velké mammuta do 1200000 nevím co mám napsat. ruka je hezká a já mám na sobě své nové kůže šaty. tři máti a celá jejich rodina byly domorodci oheň plál a regny sloužily jako kůže mammuta to jedna žena rekla si naši muži jsou ale dobří



Když se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydaly tři muži na lov, aby se spáčekli smovými lidmi a nebyli sami a neměly sbach se jsou sami začíná mě bolel ruka. a nepřes láva se je nevím co napsat ale napočítání se pokračovalo v cestě a narazili na mammuta a nevěděli co dělat. tak se ho snažili obejít ale mammut jim bránil v cestě, což by byl dlouhý 2000000 a vysoký 180m, rozhodli se sam přesně. když se ruka probudila



Cloze – test

„Vy jste mu uvěřil, že je způsob, jak cestovat v čase?“
„Alby by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to mění možné. Že by nikdo nikdy nepřičítá to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám _____ víru v tvůrčí schopnosti člověka. Jenom trocha představivosti a logiky.“ Ran Eiffel se smutně pousmál. „Já nemám bohužel hlavně tu logiku a přidávám žádnou. Jestli je něco, čeho my nebude mít nikdy dost, tak je to představivost.“
„Ó to já myslím jednoho malého kluka, který jí má až moc,“ řekla Líza a broučela mokré vlasy nad vanou. „Ukážu? Co bych dal za to, kolikrát byl v jeho kůži.

„Ten mizera!“ zlobila se Týna. Nejradši se na něj vrhla a vzala mu zbraň z ruky. Ale to by všechno zkazila. A tak _____ přihlížet, jak ten muž zvedá slavná míří na jednu ze suber. Výstřel byl tlumený, ale uprostřed liché noci byl přesto zřetelně slyšet. Týna viděla jak zebra klesá k země. V tu chvíli nastal ve stádu zmatek. Zebry se vystrašeně rozeběhly. Ale ne k lesu, ale na drushou stranu. Týna si oddychla. Nerada by se dostala pod kopyta vyděšeného stáda.

Neboj, nebude muset malovat písmenka,“ řekl se pan Brada. „Ale musí si procvičovat povely, co jsou na tom papírku. Tak já jdu, paní Vášová,“ obrátil se na maminku. „Zítra _____ čtvrt na osm jsem zase _____.“ A zapadly za ním dveře. César se vplížil pod postel a viděl odtamtud žlutý tenisák. Položil slapku Julinovi na klín a vyčkávavě _____.

Kdysi se přihodilo, že se jednoho zimního dne vydali tři muži na lov, aby skolili medvěda. V lesích byl hluboký sníh a v hustém lese se vpřed postupovalo jen s bratrem. Sníh ležel tak vysoko, že _____, kterého si ti tři vzali _____ sebou, lovce stěží sledoval. Po dlouhém hledání narazili muži na jižním _____ jednoho pahorku na medvědí stopu. Jedem z nich se ihned dal do pronikání hustým houštím, aby medvěda našli v jeho skryši.

Cloze – test

„Vy jste mu uvěřil, že je způsob, jak cestovat v čase?“ nebylo
„moji by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to bylo možné. Že by nikdo
nikdy nepřítel na to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám mísl víru v tvůrčí
schopnosti člověka. trocha představivosti a logiky.“ pan Eiffel se smutně
pousmál. „Já bohužel hlavně tu logiku a žádnou. Jestli je něco, čeho
nebude mít nikdy dost, tak to představivost.“
„Ó to já mám jednoho malého kluka, který jí až moc,“ řekla Líza a si
mokrý vlasy nad vanou. „? Co bych dal za to, teď byl v jeho kůži.

„hele mizera!“ zlobila se Týna. Nejradši bych se na něj vrhla a vrála mu zbraň
z ruky. Ale jiště by všechno zkazila. A tak přihlížet, jak ten muž zvedá abranie
míří na jednu ze avíciab. Výstřel byl tlumený, ale uprostřed plmaví noci byl přesto zřetelně
slyšet. Týna zaslechla jak zebra klesá k _____. V tu chvíli nastal ve sladkuz matek. Zebry
se vystrašeně rozeběhly. ne k lesu, ale na _____ stranu. Týna si oddychla.
Nerada se dostala pod kopyta vyděšeného _____.

Neboj, nebude muset malovat písmenka,“ se pan Brada. „Ale musí
jen procvičovat povely, co jsou na dom papírku. Tak já jdu, pani Vášová,“ obrátil
se na maminku. „Zítřka o čtvrt na osm jsem zase tu.“ A zapadly za ním dveře.
César se vyplížil pod postel a vyfáhl odtamtud žlutý tenisák. Položil blavru Julinovi na
klín a vyčkávavě čekal.

Kdysi se přihodilo, že se _____ zimního dne vydali tři muži na medlov, aby skolili
medvěda. V lesích se hluboký sníh a v hustém lese se vpřed postupovalo jen
s lívni. Sníh ležel tak vysoko, že _____, kterého si ti tři vzali o sebou, lovcé stěží
sledoval. Po marném hledání narazili muži na jižním _____ jednoho pahorku na medvědí
stopu. jedem z nich se ihned dal do pronikání hustým houštím, aby medvěda
našly v jeho skrýši.

Nela

Cloze – test

„Vy jste mu uvěřil, že je způsob, jak cestovat v čase?“
„Jak by ne. Spíš by se mi hůř věřilo, že by to nebylo možné. Že by nikdo nikdy nevěděl to, jak cestovat v čase. Jsem přece inženýr a mám dobrou vřív v tvůrčí schopnosti člověka. Stačí trocha představivosti a logiky.“ Pan Eiffel se smutně pousmál. „Já nevím bohužel hlavně tu logiku představitelnou. Jestli je něco, čeho moc nebude mít nikdy dost, tak je to představivost.“
„Ó to já vím jednoho malého kluka, který jí mluví ož moc,“ řekla Líza a umyla si mokré vlasy nad vanou. „Cože? Co bych dal za to, kdybych byl v jeho kůži.“

„Ten mizera!“ zlobila se Týna. Nejradši bych se na něj vrhla a strhla mu zbraň z ruky. Ale to by všechno zkazila. A tak skusím přihlížet, jak ten muž zvedá zbraň a míří na jednu ze zeber. Výstřel byl tlumený, ale uprostřed jednoci byl přesto zřetelně slyšet. Týna viděla, jak zebra klesá k zemi. V tu chvíli nastal ve safari zmatek. Zebry se vystrašeně rozeběhly. Ale ne k lesu, ale na pravou stranu. Týna si oddychla. Nerada bych se dostala pod kopyta vyděšeného stáda.

Neboj, nebude muset malovat písmenka,“ Bál se pan Brada. „Ale musí nutně procvičovat povely, co jsou na bílém papírku. Tak já jdu, říká Vášová,“ obrátil se na maminku. „Zítra bude čtvrt na osm jsem zase tady.“ A zapadly za ním dveře. César se vplížil pod postel a našel loďtamtud žlutý tenisák. Položil ho Julinovi na klín a vyčkávavě čekal.

Kdysi se přihodilo, že se jedno zimního dne vydali tři muži na cestu, aby skolili medvěda. V lesích byl hluboký sníh a v hustém lese se vpřed postupovalo jen s něm. Sníh ležel tak vysoko, že nevěděl, kterého si ti tři vzali s sebou, lovce stěží sledoval. Po prvním hledání narazili muži na jižním pólu jednoho pahorku na medvědí stopu. Jeden z nich se ihned dal do pronikání hustým houštím, aby medvěda zabili v jeho skrýši.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Drešrová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Literární výchova netradičně na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Literary Education in an Unconventional Way for The Primary Level of Elementary School
Anotace práce:	Tématem této diplomové práce je Literární výchova netradičně na 1. stupni základní školy. Celá práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je charakterizována čtenářská gramotnost a literární výchova na 1. stupni základní školy. Dále je zde popsáno porozumění textu a podstata kritického myšlení. Nejrozsáhlejší kapitolou v teoretické části je podrobný popis metod práce s textem. Poslední kapitola je věnována projektům na podporu čtenářství v České republice. Praktickou část tvoří soubor příprav do hodin literární výchovy pro 1. stupeň ZŠ, ve kterých jsou zahrnuty metody práce s textem.
Klíčová slova:	čtenářská gramotnost, literární výchova, porozumění textu, kritické myšlení, metody kritického myšlení, projekty na podporu čtenářství
Anotace v angličtině:	The topic of the diploma thesis is Literary Education in an Unconventional Way for The Primary Level of Elementary School. The whole thesis is divided into the theoretical and the practical part. In the theoretical part, reading literacy and literary education in the primary level of elementary school are characterised. There are also described the text understanding and the principles of critical thinking. The most comprehensive chapter in the theoretical part is the detailed description of the methods of working with text. The last chapter is focused on projects that support reading ability in the Czech Republic. The practical part contains the set of lesson plans for literary education in the primary level of elementary school, including the methods of working.
Klíčová slova v angličtině:	reading literacy, literary education, text understanding, critical thinking, methods of critical thinking, projects that support reading ability

Přílohy vázané v práci:	pracovní listy, obrázky, ukázky žákovských prací
Rozsah práce:	97 stran
Jazyk práce:	český