



Diplomová práce

Práce s vybraným textem v literární výchově na prvním stupni základní školy

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Bc. Daniela Linková

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2022



Zadání diplomové práce

Práce s vybraným textem v literární výchově na prvním stupni základní školy

Jméno a příjmení:

Bc. Daniela Linková

Osobní číslo:

P17000084

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Zadávací katedra:

Katedra primárního vzdělávání

Akademický rok:

2020/2021

Zásady pro vypracování:

CÍL: Určení nejoblíbenějšího žánru literárních textů žáků v období 1. stupně ZŠ. Na základě tohoto zjištění vypracovat a realizovat přípravy na vyučovací hodiny tak, aby co možná nejefektivněji podporovala čtenářskou gramotnost při výuce.

METODY: Anketa, rozhovor

POŽADAVKY: Studium odborné literatury, výběr literárních textů pro žáky v období 1. stupně ZŠ, vypracování a realizace příprav, vyhodnocení výsledků

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

Havel, Jiří a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 stran. ISBN 978-80-210-5714-2.
Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na I. stupni ZŠ: soubor praktických metod. Stařeč: Infra, ©2011. 144 s. Kafomet. Katalog forem a metod.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
STRAKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995. ISBN 978-80-87000-24-3.
KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

Vedoucí práce: PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce: 13. listopadu 2020
Předpokládaný termín odevzdání: 1. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. listopadu 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PhDr. Janě Johnové, Ph. D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při tvorbě diplomové práce.

Anotace

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na vymezení a přiblížení pojmů čtenářská gramotnost a čtenářství. Věnuje se všem pojmům úzce s ní spojenými, charakterizuje a vysvětluje roviny, faktory a metody, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. V neposlední řadě popisuje průběh literární výchovy na základních školách a blíže popisuje cílovou věkovou skupinu. Neopomíná ani charakteristiky vhodných literárních žánrů pro žáky prvního stupně základní školy.

Praktická část je tvořena vypracovanými vzorovými přípravami do výuky literární výchovy pro první věkové období žáků na 1. stupni ZŠ a pro druhé věkové období žáků na 1. stupni ZŠ. Samotným přípravám předchází anketní šetření, jehož výsledky byly zohledněny při výběru literárních textů k jednotlivým přípravám. Jednotlivé aktivity v přípravách jsou sestaveny tak, aby rozvíjely čtenářskou gramotnost žáků a vzbudily v žácích zájem o četbu. Tyto vzorové přípravy byly zrealizovány v praxi a tím byla ověřena jejich využitelnost. Výsledky realizace byly získány za pomoci strukturovaného rozhovoru s pedagogy a zveřejněny v práci.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, literární program, literární výchova, čtení a čtenářství

Annotation

The theoretical part of the thesis is focused on the definition and approximation of the concepts of reading literacy and readership. It deals with all concepts closely connected with it, characterizes and explains the levels, factors and methods that influence reading literacy. Last but not least, it describes the course of literary education in primary schools and describes the targeted age group in more detail. It also does not neglect the characteristics of suitable literary genres for pupils of the first grade of elementary school.

The practical part is created of model preparations for the teaching of literary education for the first age period of pupils in the 1st grade of elementary school and for the second age period of pupils in the first grade of elementary school. The preparations themselves are preceded by a survey, the results of this survey were taken into account when selecting literary texts for individual preparations. The individual activities in the preparations are set up to develop pupils' reading literacy and arouse pupils' interest in reading. These sample preparations were implemented in practice and thus their usability was verified. The results of the implementation were obtained with the help of a structured interview with teachers and published in the work.

Klíčová slova: reading literacy, literary program, literary education, reading and readership

Obsah

Úvod.....	13
1 Čtenářská gramotnost	15
1. 1 Pojem gramotnost	15
1. 2 Roviny čtenářské gramotnosti	16
1. 3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	17
1. 4 Vybrané metody rozvoje čtenářské gramotnosti	19
1. 5 Výzkumy čtenářské gramotnosti	22
2 Výuka literární výchovy na 1. stupni ZŠ	24
2. 1 Čtení a čtenářství	25
2. 2 Čtenářské strategie	27
2. 3 Čtenářské kompetence a dovednosti	30
2. 4 Motivace ke čtení	31
2. 5 Vliv rodiny na čtenáře.....	32
2. 6 Vliv školního prostředí na čtenáře	33
3 Literatura pro děti a mládež	34
3. 1 Literární žánry v literatuře pro děti a mládež	34
3. 2 Literární žánry vhodné pro období prvního stupně základní školy	35
4 Cíle a výzkumné otázky.....	38
4. 1 Cíle.....	38
4.2 Výzkumné otázky	38
5 Metodologie šetření	39
5. 1 Výzkumné metody	39
5.2 Průběh šetření	39
5. 3 Charakteristika respondentů	42
5. 3. 1 Respondenti ankety	42
5. 3. 2 Respondentky rozhovoru	43
6 Výsledky anketního šetření.....	45
6. 1 Vyhodnocení uzavřené otázky.....	45
6. 2 Vyhodnocení otevřené otázky	47
7 Vzorové přípravy na vyučovací hodiny literární výchovy	50
7. 1 Struktura vzorových příprav	50

7.2 Vzorové přípravy pro první období 1. stupně ZŠ	52
7. 2. 1. Metodický list pro učitele č. 1 – Pracujeme s knihou	52
7. 2. 2 Metodický list pro učitele č. 2 – Myška a šiška	58
7. 2. 3 Metodický list pro učitele č. 3 – Myšáčkův kamarád	64
7.3 Vzorové přípravy pro druhé období 1. stupně ZŠ	70
7. 3. 1 Metodický list pro učitele č. 1 – Kouzelnický svět.....	70
7. 3. 2 Metodický list pro učitele č. 2 – Harryho dopis	75
7. 3. 3 Metodický list pro učitele č. 3 – Norský ostrohřbetý drak Norbert.....	80
8 Vyhodnocení strukturovaného rozhovoru	84
8. 1 Vyhodnocení odpovědí strukturovaného rozhovoru.....	84
Závěr.....	88
Seznam použitých zdrojů.....	90
Seznam příloh	96

Seznam obrázků

Obrázek 1: Anketní lístek pro žáky	40
Obrázek 2: Ilustrace Ohryzaná básnička	54
Obrázek 3: Ukázka obrázků k aktivitě „Správně a nesprávně“	56
Obrázek 4: Křížovka s hádankou.....	59
Obrázek 5: Otázky ke křížovce.....	59
Obrázek 6: Otázky k částem textu 2 a 3	61
Obrázek 7: Ukázka obrázků z obrázkové osnovy.....	62
Obrázek 8: Básničky z textu k ilustrování	63
Obrázek 9: Obrys myšky	65
Obrázek 10: Záznamová tabulka	66
Obrázek 11: Ukázka obrázků k ilustrování.....	68
Obrázek 12: Schéma pětílístku	74
Obrázek 13: Dopis z kouzelnické školy	78
Obrázek 14: Záznamová tabulka	81
Obrázek 15: Pracovní listy 1/2 a 2/2.....	82

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počty žáků v jednotlivých ročnících.....	43
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Výsledky první otázky ankety u žáků v 1. - 3. ročníku.....	45
Graf 2: Výsledky první otázky ankety u žáků ve 4. a 5. ročníku.....	46
Graf 3: Počet uvedených titulů žáky ve 4. a 5. r.	47
Graf 4: Počet uvedených titulů žáky v 1.-3.r.	47
Graf 5: Žánrové rozvržení uváděných titulů žáky v 1.- 3. r.....	48
Graf 6: Žánrové rozvržení uváděných titulů žáky v 4. a 5. r.	49

Úvod

Pro každého je čtení jinak důležitou součástí běžného života. Pro někoho může být pouze způsob získávání informací z textu, pro někoho je čtení navíc ještě způsob pro příjemné trávení volného času. Můžeme ovšem konstatovat, že je to dovednost potřebná pro každého z nás a to v každé etapě našeho života. Učení se čtení není krátký proces, který je ukončen ve chvíli, kdy člověk dokáže rozeznat písmena a přečíst věty, ideálně bezchybně. Jedná se o dlouhou cestu trvajících po celý život, při které se zdokonaluje nejenom mechanické čtení, ale především schopnost porozumění a interpretace. Právě to, že dokážeme pochopit různé druhy textu a získat z nich potřebné informace, je důležitá dovednost pro další životní období a běžné situace.

Snižování čtenářské gramotnosti a zájmu o čtení dokazují nejen mezinárodní výzkumy PIRLS, ale s tímto se denně setkávám i ve svém profesním životě, asi stejně jako většina mých kolegů. Pokud se svých žáků zeptám, jak tráví svůj volný čas, budu s určitostí moci žáky, kteří odpoví, že četbou, spočítat na jedné ruce. I když nevyučuji dlouhou dobu a neučím český jazyk, sama při výuce pociťuji tyto nedostatky v ostatních hodinách. Problémy žáků s porozuměním textu jsou patrné v každém vyučovacím předmětu, ať už jsou to slovní úlohy v matematice nebo jakékoliv pochopení písemného zadání úkolů. Plně si uvědomuji důležitost dobře rozvinuté čtenářské gramotnosti ve všech oblastech žákova života a to nejenom po dobu jeho vzdělávání, ale i v následujících obdobích dospělosti.

Důležitým faktorem ve vytvoření vztahu ke knihám a čtenářství je bezpochyby rodina, která pokládá základy tomuto vztahu již od raného věku. Stejně důležitou úlohu hrají školská zařízení. Dle mého názoru právě učitel může být žákům dobrým průvodcem a důležitým rádcem, může být osobou, která jim ukáže cestu ke čtení a naučí je, jak si literaturu vybírat a mít četbu rád. Právě to by mělo být jedním z hlavních úkolů učitele českého jazyka na prvním stupni. V rámci literární výchovy by měl dbát právě na to, aby žáci z hodin odcházeli s pozitivním zážitkem z četby a tím se je podařilo, v ideálním případě, motivovat k četbě i v jejich volném čase. Jistě si všichni pamatujeme povinnou školní četbu, která pro některé z nás mohla být opravdu ne zrovna příjemným trávením času. Ač velmi kvalitní literatura, nemusela být příliš totiž zábavná. Jsem přesvědčena o tom, že oblíbený a pro žáky atraktivní literární žánr i blízkost tématu předkládaných knih je důležitým faktorem motivace k četbě našich žáků, stejně jako forma a vzhled jednotlivých titulů. Tím v žádném případě nechci žákům nabízet nekvalitní literaturu, jen

poukazují na fakt, že vzít v potaz žákovi zájmy a jeho názor může velmi dopomoci v motivaci ke čtení a tím pádem lépe rozvíjet čtenářskou gramotnost. A právě tato přesvědčení mě dovedla k tématu vlastní diplomové práce.

Diplomová práce vychází ze studia odborné literatury a vysvětluje nejenom čtenářskou gramotnost jako takovou, ale přibližuje pojmy s ní spojené. Dále jsou uvedeny vybrané metody, které jsou vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Další kapitola se zabývá literární výukou na prvním stupni, čtením a čtenářství, čtenářskými dovednostmi a strategiemi, otázkou motivace a faktorů, které děti ve vztahu ke knihám nejvíce ovlivňují. Popsány jsou také jednotlivé literární žánry, které jsou považovány jako vhodné pro žáky na prvním stupni základní školy.

Následující část práce je zaměřena metodicky. Jejím cílem je vybrat zajímavou literaturu odpovídající věku žáků a na základě jejich názoru a výběru vypracovat přípravy na hodiny tak, aby rozvíjeli čtenářskou gramotnost a motivovali žáky ke čtení a práci s vybranými (ideálně i dalšími) tituly. V další fázi budou tyto vypracované přípravy realizovány a bude ověřena jejich aplikovatelnost v praxi. Ke sběru dat bude využito strukturovaného rozhovoru s učitelkami malotřídních škol v Libereckém kraji.

1 Čtenářská gramotnost

Pro rozvoj jedince je čtenářská gramotnost významnou součástí, stejně tak pro jeho úspěšnost ve vzdělávání i v osobním životě, také poskytuje estetické a etické obohacení (Wildová 2005, s. 32). Čtenářská gramotnost je čím dál tím více diskutovaný pojem. Je možné totiž s jistotou konstatovat, že je velmi důležitou položkou v našich životech. Jak je i níže uvedeno, z dostupných výzkumů je patrné, že upadá nejen zájem o knihy, ale samotná čtenářská gramotnost. Přitom schopnost chápat text a získávat z něj potřebné informace je prostředkem, možná dokonce podmínkou, pro celoživotní vzdělávání a úspěšnost v mnoha aspektech běžného života.

1. 1 Pojem gramotnost

Gramotnost je pojmem, který je v povědomí celé populace ukotven. Můžeme předpokládat, že bychom nenašli velké množství jedinců, kteří by nevěděli, jak tento koncept vysvětlit. V evropském školství jej známe více jak pět set let. Chápání fenoménu prošlo za tato léta značnými změnami, stejně tak jako se změnil jeho význam. Vývoj gramotnosti byl podmíněn sociokulturním vlivem. Vyvíjel se od první potřeby podepsat se, později schopnosti čtení a přešel až k práci s texty v běžném životě (Rabušicová 2002, s. 9-10). Gramotnost je jedním ze základních kamenů ve vědách, jako je pedagogika, psychologie a jiné. Proto je její vymezení nezbytné pro stanovení cílů školního vzdělávání (Havel a Najvarová 2011, s. 11). I přes dlouhý vývoj a vysoký zájem o fenomén, je v dostupné literatuře k nalezení množství rozličných definic.

I když je tento jev chápán širokou veřejností, je vzhledem ke své rozsáhlosti definován různými způsoby. Původní význam termínu můžeme definovat jako schopnost číst a psát, postupem času se přidala schopnost provádět základní matematické operace. V současné době je pojetí gramotnosti vnímáno podstatně z širšího hlediska než tomu tak bylo dříve (Wildová 2005, s. 9). V pedagogickém slovníku (Průcha, et al. 2009, s. 58) je uvedena definice gramotnosti, která ji popisuje jako „*dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak celkového uplatnění jedince ve společnosti*“.

Gramotnost je pojmem, který se neustále vyvíjí v závislosti na změnách potřeb společnosti a odlišnostech kultur. Dnes již není gramotnost označována pouze jako schopnost

osvojení si základů trivia, zasahuje do všech oblastí lidského života a nároky na tuto oblast se neustále zvyšují.

Samostatná součást gramotnosti, která je předpokladem k rozvoji funkční gramotnosti, je gramotnost čtenářská. Jedna z definic popisuje tento pojem jako určitý soubor znalostí a dovedností, který jedinci umožňuje pracovat s písemnými texty v běžné praxi. Uvádí, že se nejedná pouze o čtenářské dovednosti, jako jsou umět text přečíst a porozumět mu, ale také o dovednost reprodukovat jeho obsah, vyhledávat informace a mnohé další (Průcha, et al. 2009, s. 42). Mezinárodní výzkumy definují čtenářskou gramotnost obdobně, PIRLS ji popisuje jako schopnost, vyžadovanou společností a je oceňována jednotlivci, která spočívá ve schopnosti chápat formy psaného jazyka a ty používat v běžném životě. Čtenáři čtou, aby se nejen učili a zapojili se do společnosti, ale také pro zábavu (Potužníková 2010, s. 11). Mezinárodní výzkum PISA v roce 2009 potvrzuje, že pojem čtenářská gramotnost je schopnost člověka porozumět textu, přemýšlet o něm a dokázat jej použít tak, aby byl schopen dosáhnout určitých cílů a zapojit se do společnosti, také rozvíjet další schopnosti a vědomosti (Potužníková 2010, s. 11). Tyto výzkumy jsou zásadním zdrojem informací z praxe o čtenářské gramotnosti žáků, proto jsou tyto definice v práci uvedeny. Je ale třeba brát v potaz také další faktory, které uvádí například Altmanová (2011, s. 8) a to, že PISA a PIRLS definují čtenářskou gramotnost z pohledu složek, které se dají testovat, proto upozorňuje, že pojem čtenářská gramotnost zahrnuje i postojovou a hodnotovou rovinu, kam zařazuje například vztah ke čtení. Pojem vymezuje přesněji „*jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“ (Altmanová 2011, s. 8).

Čtení v současném pojetí již není chápáno pouze jako schopnost technicky správně a rychle číst, ale jako schopnost získávat a efektivně zpracovávat informace. Čtenářská gramotnost se prolíná všemi oblastmi našich životů a z toho plyne také její významnost (Havel a Najvarová 2011, s. 25).

1. 2 Roviny čtenářské gramotnosti

Roviny čtenářské gramotnosti chápeme jako složky nebo části celého procesu poznávání a dekodování textu. V rámci čtenářské gramotnosti rozlišujeme několik rovin, z nichž každou považuje Altmanová (2011, s. 8) za nezanedbatelnou.

Jednou z nich je vztah ke čtení, kdy je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jedním z předpokladů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Další složkou je doslovné

porozumění, které je postaveno na dovednosti dekódovat psané texty za použití dosavadních znalostí a zkušeností. Rovina vysuzování a hodnocení spočívá v umění vyvozovat z přečteného textu závěry a kriticky jej ohodnotit z rozličných pohledů, včetně autorova záměru. Prvkem čtenářské gramotnosti je také dovednost uvažovat nad cílem vlastního čtení, ve shodě s ním si vhodné texty a způsob čtení vybírat, zhodnotit porozumění textu, překonávat obtížnost a složitost obsahu, tuto rovinu nazývá metakognice. Další ze složek čtenářské gramotnosti je sdílení. Tato oblast zahrnuje schopnost předávat své prožitky, porozumět, naslouchat ostatním čtenářům a schopnost porovnávat své chápání s jinými interpretacemi. Poslední, neméně důležitou rovinou, je aplikace. Gramotný člověk je schopen využívat čtení k rozvoji vlastní osobnosti i svého jednání a dokáže informace získané čtením využít v reálném životě (Wildová 2005, s. 32).

1. 3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Každý člověk prochází různými obdobími života a vývoje, není tomu jinak ani u čtenářské gramotnosti. Z ontogenetické hlediska rozlišujeme tři etapy gramotnosti. Těmi jsou pregramotnost, čtenářská gramotnost a funkční gramotnost (Wildová 2005, s. 10-11).

Etapa pregramotnosti

Etapa pregramotnosti je datována v podstatě od narození až k počátku povinné školní docházky. Jsou to veškeré kontakty dítěte s dospělým, povídání si, předčítání, manipulace s knihami (Havel a Najvarová 2011, s. 36-37). Rozvoj pregramotnosti by měl být podporován s ohledem na dětské zájmy, komplexně a spontánně. Proces rozvoje počátečního čtení je spojován už s prvním seznamováním se s obrázky, to lze očekávat kolem prvního roku života dítěte. Obrázky jsou později nahrazovány znaky tištěné řeči a dítě již brzy rozpoznává rozdíl mezi obrázkem a písmenem, následně i slovem. Zásadní roli pro ni hraje období docházky dětí do mateřské školy. V současné době je více znatelný význam předškolního období, kdy je zdůrazňován význam aktivity dítěte a jeho rozvoje v oblastech komunikačních, poznávacích a dalších, které jsou důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Wildová 2005, s. 24- 25).

Pro rozvoj celé funkční gramotnosti je etapa pregramotnosti velmi důležitá. Období předškolního věku je doba, kdy se dají položit základy pro čtenářství, a to přirozeně a nenásilně s respektem k vývojovým specifikům daného období. (Rybářová 2016, s. 14).

V této fázi vývoje dítěte mohou rodiče položit základy pro vytvoření kladného vztahu ke knihám a čtenářství. Děti se učí nápodobou, a pokud má kniha v životech a trávení volného času rodičů své místo, je pravděpodobnější, že budou i jejich potomci ve volném čase knihy vyhledávat.

Etapa čtenářské gramotnosti

Pro tuto druhou etapu je charakteristické záměrné působení učitele na dovednosti žáků a na jejich představy. Čtenářská gramotnost má ve vzdělávání nezastupitelnou roli, jelikož díky ní dochází k získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací v dalších oborech vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že samotné období čtenářské gramotnosti, je dlouhým úsekem, od nástupu k povinné školní docházce až k jejímu ukončení, rozdělují ho autoři na dva kratší úseky. Na etapu počáteční čtenářské gramotnosti (také elementární gramotnost či etapu bázev gramotnosti) a na etapu funkčního využívání čtení pro různé účely (Havel a Najvarová 2011, s. 37). Důležitý je také přechod z období pregramotnosti k této druhé etapě rozvoje, ani zde se nesmí zapomínat na respektování věkových a individuálních zvláštností.

První úsek je zaměřen především na nácvik techniky čtení a psaní a jeho procvičování. Etapa rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti odpovídá zpravidla prvnímu a druhému ročníku základní školy, může ovšem u některých žáků přetrvávat až do ročníku třetího. V tomto období je důležité nácvik i procvičování provádět na textech určité vhodné literární úrovně a využívat metody komunikativní (Havel a Najvarová 2011, s. 37). Důraz v této fázi není kladen pouze na technické osvojení dovedností, ale také na rozvoj funkčního využití. Pojem počáteční čtenářská gramotnost zahrnuje širší okruh než jen počáteční čtení a psaní, ale rozvíjí vytvoření základu jazykových kompetencí a pokládá základy pro gramotnost funkční (Wildová 2005, s. 13-14).

Druhý úsek nastává po osvojení si technického hlediska čtení, přichází etapa funkčního využívání čtení pro různé účely. Žáci mají zvládnout nejrůznější metody, techniky a strategie práce s texty. Jejich zvládnutí jim umožňuje celoživotní vzdělávání a jejich účast ve společnosti (Havel a Najvarová, 2011, s. 37). Věkově odpovídá období druhému stupni základní školy, kdy jsou již žáci schopni číst plynule a psát souvislé texty. Tyto dovednosti nyní využívají pro další práci s texty, zaměřují se na porozumění a interpretaci.

Etapa funkční gramotnosti

Funkční gramotnost je definována jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, například dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám a podobně*“ (Průcha, et al. 2009, s. 80).

Tato etapa je především spojována s dospělostí. Nastává po ukončení povinné školní docházky, kdy končí pro určitou skupinu žáků také celé systémové vzdělávání. V tuto chvíli by měli být znalosti a dovednosti žáků, ukončujících základní vzdělání, na takové úrovni, aby byli schopni zařadit se do společnosti a stát se její funkční součástí. Takový člověk, který je funkčně gramotný, je schopný a ochotný se zapojit do společnosti a podílet se na jejím dalším rozvoji. Vzhledem k rychlosti změn v okolí člověka si nevystačí s naučenými izolovanými poznatky, pokud je neumí využít nebo si není schopen zjistit jiné (Havel a Najvarová 2011, s. 26-27). Momentálně je na tyto schopnosti kladen větší důraz, například schopnost vybírat si důležité informace je v dnešní době nepostradatelná, vzhledem k tomu, že veškerá média nám předkládají neuvěřitelné množství sdělení a dat.

1. 4 Vybrané metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Metodami rozumíme „*záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli*“ (Průcha, et al. 2009, s. 153). Výukové metody využívá učitel v každé hodině a v každém předmětu, jejich zvolení závisí nejen na vyučovacím předmětu, ale také na skupině žáků a na osobnosti učitele. Součástí obecných výukových metod jsou metody práce s textem, které využívají druhy práce s textovým materiálem. Konkrétněji se jedná o činnosti učitele, který je využívá pro dosažení cílů. Těmito cíli může být například čtení s porozuměním (Najvarová 2008, s. 67).

Vhodné metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou všechny takzvané aktivizující metody. To jsou takové, kterými dokážeme vést výuku tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů na základě vlastní aktivity a činnosti žáků. V ideálním případě je budeme využívat při každé práci s žáky. Z hlediska literární výchovy je jejich využití zcela zásadní, vzhledem k tomu, že vlastní pozitivní zážitek je základem pro vytvoření kladného vztahu k literatuře. V práci s jedním literárním titulem můžeme využít několik metod nebo jejich kombinace. Z praktického hlediska je právě kombinace několika metod žádoucí a atraktivní pro žáky.

Čtení s předvídáním

Metoda spočívající v předvídání čteného. Učitel vybírá z textu klíčová slova, která může zapsat na tabuli, představit žákům pomocí obrázků nebo si je děti samy mohou nakreslit. Žáci si na základě těchto slov vymýšlí příběh, o který by se mohlo jednat, vlastní nápady příběhu představí buď ve dvojici, v menších skupinkách či celé třídě. Následně dochází ke čtení textu. Ten čtou žáci sami, společně nebo předčítá učitel. Cílem metody je vyvolat zájem o text a jeho četbu, vzbudit zvědavost, vyvolat asociace (Havel a Najvarová 2011, s. 81- 85). Metodu lze také provádět způsobem rozdělení na tři části, první je název a další dvě části jsou tělo textu. Mezi každou část pokládá učitel návodné otázky a žáci předvídají (Grecmanová a Urbanovská 2007, s. 73- 92).

Volné psaní

Učitel zadá téma, které se vztahuje ke čtenému textu, žáci mají za úkol psát po stanovenou dobu. Nejčastěji po dobu pěti až deseti minut, doba se ale může měnit, limity mohou být jak kratší, tak delší. Žáci se snaží nezvedat tužku z papíru, to znamená psát bez přestávky a píšou vše, co je napadne, i když se nápad může zdát nesmyslný. Nic se neopravuje, pravopis není v tuto chvíli důležitý. Zapsané texty se sdělují ve dvojicích, skupinách či s celou třídou. Metoda je využitelná před čtením textu i po čtení, jako shrnutí zapamatovaného. Cílem je, aby si žáci zapsali množství myšlenek a nápadů (Havel a Najvarová 2011, s. 81-85).

Pětilístek

Pětilístek je prostředkem tvůrčího zachycení myšlenek, které se může stát i básní. Žáci potřebují pět řádků, do každého řádku zapisují slova dle zadání. První řádek patří slovu, například tématu příběhu, kterému se budou věnovat. Na druhém řádku bude určené téma popsáno dvěma přídavnými slovy. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která odpovídají na otázky – Co dělá? Co se s ním děje?. Na čtvrtý řádek se zapíše souvislá věta o čtyřech slovech, udávající podstatnou informaci o tématu. A na poslední pátý řádek zapíše slovo, které shrnuje podstatu celého tématu, případně synonymum prvního slova nebo jeho obrazné vyjádření. Využití této metody je možné jak před čtením textu, tak jeho přečtení (Havel a Najvarová, 2011, s. 81-85).

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

Písmena z názvu metody znamenají Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking (interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení). Zjednodušeně se jedná o čtení textu za pomoci určitých značek. Ty mohou být určeny

různě, například plus jako nová informace, mínus jako informace, která je odlišná oproti žakovým vědomostem. Další značkou může být otazník jako informace, které žák nerozumí a podobně. Žáci čtou text každý sám a již při prvním čtením si na okraji zaznamenávají tyto vybrané značky. Nezáleží na počtu zaznamenaných značek, ale na vybraných informacích a na jejich zajímavosti pro čtenáře. Po přečtení žáci ve dvojicích porovnávají a diskutují o tom, kde a jaké značky použili. Může následovat také diskuze s celou třídou. Po této fázi si žáci vytvoří tabulku, do které dosazují značky a získané informace, například tři nejpodstatnější. V následném řízeném rozhovoru učitele se třídou se sdělují získaná fakta. Metoda nutí žáky číst pozorněji, s porozuměním, přemýšlet a uvažovat o textu (Havel a Najvarová 2011, s. 81-85).

Čtení s otázkami

Metoda spočívá v práci ve dvojicích, ta čte zvolený text po odstavcích. Žáci potřebují list papíru nebo sešit. Po přečtení každého z nich pokládá jeden žák druhému otázku, které se k textu vztahují. Po přečtení dalšího odstavce se role ptajícího se a odpovídajícího vymění. Před využitím metody s žáky je třeba představení učitelem, kdy klade otázky nejprve učitel a seznámí tak žáky s možnostmi a způsoby pokládání otázek. Tento způsob čtení vede k hlubšímu pochopení čteného textu, rozvíjí dovednosti, které vedou k samostatnému čtení s porozuměním a vede žáky k aktivitě (Havel a Najvarová 2011, s. 81-85).

Podvojný deník

Žáci potřebují list papíru nebo sešit, jehož stránku rozdělí svislou čarou na dvě poloviny. Při čtení textu si do levé části zapisují zajímavé doslovné fráze, slova nebo slovní spojení a na pravou stranu k informacím svoje vlastní komentáře. Nejenom, že jsou tímto žáci podněcováni k přemýšlení, ale také se učí rozlišovat citaci od komentáře. Metoda vede ke spojení čteného s vlastními prožitky a k formulaci vlastních názorů (Havel a Najvarová 2011, s. 81- 85).

Poslední slovo patří mně

Žáci si po přečtení zvoleného textu vyberou určitou část, která je zaujala. Tuto část zapíší do sešitu nebo na kartičku a přidají svůj komentář. Vybraný žák přečte svou informaci před třídou, následně učitel vyzývá třídu, aby se vyjádřila k otázkám – proč si myslí, že spolužák vybral právě tuto část, jaký na ní mají názor, kdo si vybral stejnou informaci a přečetl svůj komentář. Následuje diskuze, která může trvat tak dlouho, dokud do ní žáci přispívají. Poslední slovo vždy patří žákovi, který vybranou informaci sdílel,

ten na závěr diskuze přečte svůj komentář a tím jí uzavírá. K tématu se již není potřeba vracet. Tímto způsobem se žáci učí vyjadřovat svůj názor a zároveň vyslechnout a respektovat názory druhých (Havel a Najvarová 2011, s. 81-85).

Myšlenková mapa

Metoda myšlenkové mapy má mnoho modifikací, seznámení s ní je lepší začínat hromadně. Aktivitu lze provést na papír i na tabuli. Nejprve učitel udá pojem, který je v kruhu ve středu celé mapy. Žáci okolo zapisují všechny myšlenky, které spojují s heslem uprostřed. Následuje diskuze o zapsaných asociacích. Pokud žáci práci s myšlenkovou mapou dobře znají, mohou pracovat i ve skupinkách, dvojicích nebo samostatně každý na své mapě (Grecmanová a Urbanovská 2007, s. 73-92).

Všechny metody podporují zvědavost žáků, učí je volit různé postupy práce. Díky nim se učí, jak zjišťovat informace, pomáhají nebát se, ptát a hledat odpovědi, vede k samostatnému rozhodování a vytváření úsudků, rozvíjejí schopnost argumentovat, naslouchat a respektovat názory druhých (Havel a Najvarová 2011, s. 85).

1. 5 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Význam čtenářské gramotnosti a její uplatnění v životech dětí je předmětem mezinárodního výzkumu PIRLS (Progress in International Reading Literacy) prováděný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Výzkum je zaměřen na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti a faktory ji ovlivňující. Soustředí se na žáky ve čtvrtém ročníku školní docházky, kdy se už žáci zpravidla naučili číst a začínají čtení používat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání. První výzkum byl zahájen v roce 2001 a opakuje se vždy po pěti letech (Potužníková 2010). V České republice odpovídá za přípravu, realizaci i vyhodnocení mezinárodních šetření výsledků žáků, včetně PIRLS, Česká školní inspekce.

Cílem šetření PIRLS je pravidelné mapování dovedností žáků čtvrtých ročníků ve vyhledávání informací, porozumění, interpretaci a posuzování různých typů textů a sledování vývoje v této oblasti. Česká školní inspekce na výsledky šetření vypracovává sekundární analýzy, které jsou orientované na stěžejní témata v oblasti čtenářských dovedností. Na základě zjištění výzkumu je snaha o formulování doporučení zaměřená na zvyšování kvality vzdělávání a podporu vzniku nových materiálů pro učitele (© Česká školní inspekce 2017, Národní zpráva ČŠI).

Žáci z České republiky byli zapojeni do šetření v roce 2001, dále se účastnili v letech 2011, 2016 a na jaře v roce 2021 (v roce 2006 se Česká republika neúčastnila). Z výsledků je tedy možné hodnotit vývoj žáků a jejich dovedností za uplynulých 15 let. Poslední zveřejněné výsledky jsou z roku 2016 (výsledky z posledního šetření v roce 2021 mají být zveřejněny v prosinci 2022), v tomto roce se šetření PIRLS zúčastnilo 50 zemí z celého světa spolu s dalšími jedenácti ekonomickými regiony. Do šetření bylo zapojeno 157 českých základních škol, více než 5 500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol (© Česká školní inspekce 2017, Národní zpráva ČŠI).

Z národní zprávy České školní inspekce získáváme následující výsledky šetření. Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti PIRLS nadprůměrného výsledku, od roku 2001 do roku 2016 došlo k významnému zlepšení průměrných výsledků žáků, ale z cyklů let 2011 a 2016 vyplývá, že výsledky spíše stagnují. Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců jsou relativně malé, avšak dívky dosahují lepší úrovně. Zvyšuje se podíl žáků na úrovni čtenářské gramotnosti, ale zhruba tři procenta žáků nedosahují ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Z hlediska postupů porozumění se žáci českých škol umístili lépe na škále vyhledávání a vyvozování, ta reprezentuje spíše jednodušší čtenářské dovednosti. Oproti tomu na škále interpretace a posuzování, která odpovídá komplexním čtenářským dovednostem, dosáhli horšího výsledku. Od roku 2011 tedy došlo k mírnému zhoršení u všech žáků, propad byl ještě výraznější u chlapců. Necelá čtvrtina žáků má velmi dobré počáteční čtenářské dovednosti, i žáci s nízkou úrovní počátečních dovedností dosáhli ve čtvrtém ročníku poměrně dobrého výsledku.

Výsledky týkající se učitelů jsou následující. Čeští učitelé požadují od žáků čtení nahlas a rozšiřují jejich slovní zásobu, méně často v hodinách předčítají a názorně předvádějí techniky čtení. Nejčastěji rozvíjejí dovednosti týkající se vyhledávání informací, určení hlavních myšlenek textu a jeho vysvětlení. Činnosti rozvíjející tyto oblasti využívají téměř všichni učitelé alespoň jednou týdně. Nejméně s žáky procvičují popis stylu nebo uspořádání textu, určování postojů nebo záměrů autora. Dalším zjištěním je, že Česká republika je zemí s podprůměrnou oblibou čtení. Žáci, kteří nemají čtení v oblibě a ve svém volném čase ho neprovozují, dosáhli výrazně horších výsledků. Obliba čtení dětí odpovídá oblíbenosti u jejich rodičů. A to i přes to, že Česká republika je zemí, která dosahuje nadprůměrných výsledků z hlediska frekvence předčítání dětem v předškolním věku. Ve všech zemích dosahují žáci, kterým rodiče pravidelně předčítali, lepších výsledků než ti, kterým předčítali pouze občas (© Česká školní inspekce 2017).

2 Výuka literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Dnešní doba není pro čtenářství nejpříznivější, knihy mají velmi silné konkurenty, jako jsou televize, počítač a dnes především internet. Sociální sítě, dá se říci, válčují momentálně veškerá ostatní média. Děti velmi často nejeví o čtení zájem, dokonce tvrdí, že čtení k ničemu nepotřebují. Opak je ovšem pravdou, jak už bylo výše v práci zmíněno, člověk potřebuje ovládat schopnost orientovat se v textu, umět z něj vybrat potřebné informace, řídit se jimi a dokázat z nich vyvodit důsledky nejen pro vzdělávání, ale pro úspěch v celém svém běžném životě (Havel a Najvarová 2011, s. 57).

Klíčovým dokumentem pro základní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2021), v jehož obsahu nalezneme cíle a očekávané výstupy základního vzdělávání. Tento dokument sleduje naplnění klíčových kompetencí, které definuje jako „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (RVP PV 2021, s. 10). Metelková (2012) uvádí, že pro naplnění klíčových kompetencí je zapotřebí vysoké úrovně čtenářské gramotnosti. Jako příklad předkládá, že v rámci kompetencí k řešení problémů a kompetencí komunikativních je vyžadováno od žáků porozumění různým typů textu nebo schopnosti vyhledávat informace vhodné k řešení problému (Metelková 2012, s. 56).

V českém školství je literární výchova jednou ze tří složek předmětu český jazyk a literatura, spolu s komunikační – slohovou a jazykovou, a její výuka je realizována napříč všemi ročníky prvního i druhého stupně základní školy. Mezi její cíle řadíme cíle jazykově – výchovné a cíle literárně – výchovné. První skupina se zaměřuje na čtenářské a jazykové dovednosti. Spočívá ve výcviku čtení uměleckých, vzdělávacích a dalších přiměřeně náročných textů a v kultivaci mluvené řeči a písemného projevu žáků. Druhá oblast cílů vede k formování pozitivního vztahu k literárnímu umění, ke schopnosti interpretovat texty, prožívat a hodnotit je. Cílem této oblasti je také osobnostní a emocionální vývoj žáka, rozvoj kreativity a posilování mezilidských vztahů. Jejím obsahem jsou především texty umělecké, musí to být ale takové texty, kterým žák dokáže porozumět.

Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání (2021) vymezuje literární výchovu očekávanými výstupy, kterými jsou v prvním období prvního stupně:

- žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku,

- žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu,
- žák rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění,
- žák pracuje tvořivě podle pokynů učitele a podle svých možností.

A ve druhém období prvního stupně:

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- žák rozlišuje volné typy uměleckých a neuměleckých textů,
- žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy (RVP ZV 2021, s. 18- 24).

V tomto dokumentu je k nalezení učivo, které literární výchova zahrnuje. Jsou to poslechy a zážitkové čtení literárních textů, tvořivé činnosti s literárním textem (jako jsou přednes, volná reprodukce, dramatizace a vlastní výtvarný doprovod) a také základní literární pojmy (říkanka, báseň, pohádka, bajka, spisovatel, básník, kniha, čtenář a další) (RVP ZV 2021).

Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že děti v tomto věku nemají ještě silný vztah ke knihám a celkově nemá literatura v jejich životě pevné místo. Nejen rodina, ale také škola a především učitel je tím, kdo může (a měl by) dopomoci k vytvoření tohoto vztahu. Docházka dětí na prvním stupni základní školy je pro to vhodným prostorem. V tomto období není cílem literární výchovy získávání vědomostí o literárních dílech, jejich autorech a historických souvislostech, ale právě o pozitivním vztahu ke knihám, potěšení a radosti ze čtení a motivaci k němu. Proto je považováno za nutné předkládat dětem literaturu vhodnou pro jejich věkovou kategorii a také takovou, která se zaměřuje na témata jim blízká. Pro malé začínající čtenáře je důležitá i vizuální stránka předkládaných titulů, aby kniha poskytla právě radost a potěšení, které jsou v tomto období žádoucí.

2. 1 Čtení a čtenářství

Čtení je jedním ze základních nástrojů čtenářské, ale i funkční gramotnosti a předpokladem k jejich rozvoji. Čtení je nejčastěji chápáno jako proces dynamické interakce a komunikace mezi autorovou reprezentací a čtenářovou aktivně konstruovanou interpretací významu (Havel a Najvarová 2011, s. 38). Zjednodušeně můžeme čtení

definovat jako vnímání a dekodování grafické podoby textu a porozumění jeho psané formě. Právě porozumění je zásadním předpokladem dosažení cíle čtenářské gramotnosti, samotné přečtení textu by tohoto cíle nedosáhlo. Porozumění je „*schopnost jedince, za prvé pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové, nebo symbolické podobě; za druhé zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná; za třetí využít zpracovaný obsah*“ (Průcha, et al. 2009, s. 208). Samotné čtení, tedy zpracování textu, zvládnou děti poměrně brzy, s porozuměním textu již mají větší problém a vede k této schopnosti delší cesta.

Čtení s porozuměním můžeme popsat jako záměrnou myšlenkovou činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu, je individuální a závisí na čtenářových zkušenostech, na obtížnosti textu a dalších faktorech (Havel a Najvarová 2011, s. 38- 39). Zda dítě porozumí tomu, co čte, závisí také na textu samotném. K rozdílnému porozumění dochází při čtení atraktivního textu a při čtení odborné literatury (Doležalová 2014, s. 32-34). Opět tato rozdílnost v pochopení textu nevychází pouze z úrovně této dovednosti, ale také ze zkušeností každého čtenáře a může vycházet z psychického a momentálního emočního naladění. Wildová (2005, s. 85) uvádí, že samotné porozumění můžeme chápat jako kvalitu tvořící základ čtenářské gramotnosti a to již od počátečního čtení až do celkové gramotnosti jedince. Proto je důležité ho rozvíjet od samotných prvopočátků. Čtení s porozuměním je tedy jedním ze základních předpokladů ke čtenářství.

Nedá se říci o každém, který dokáže číst, že je zároveň čtenářem. Čtenářem je ten, kdo má ke knihám vztah a jejich čtení má místo v jeho životě a při trávení volného času. Čtenářství je definováno většinou autorů jako vztah ke čtení a k literatuře. Wildová (2005, s. 38) a Hník (2020, s. 44) přidávají, že je to aktivní pozitivní vztah ke čtení. Hník (2020) dále popisuje, že za výchovu ke čtenářství podle něj není zodpovědná výhradně škola, ale především závisí na výchově v rodině. Při čtenářství dochází k plánovitému a cílenému rozvíjení vztahu k četbě za pomoci některé z institucí ovlivňující vzdělávání a výchovu dítěte (Trávníček 2008, s. 35). Četba poskytuje čtenářům nové zážitky a prožitky, které je možné sdílet s okolím. Vytváří se tím témata k diskuzi a rozvoji sociálních vztahů.

V prvních letech školní docházky je nejdůležitějším úkolem zvládnout techniku čtení. Na konci prvního ročníku většina žáků dokáže číst přiměřeně rychle, správně, často i s porozuměním, ale nemělo by se bazírovat pouze na technických stránkách dovednosti. Je důležité si také ověřit, že žák ví, o čem čte (Havel a Najvarová 2011, s. 57). Se čtením se dítě setkává již od nejútlejšího věku, od narození poslouchá čtený nebo mluvený projev

od dospělých. Dítě se ve čtenáře vyvíjí postupně, jeho čtenářské zájmy a potřeby se mění po dobu jeho dětství. Jako předčtenářskou etapu můžeme označit období ještě před nástupem do mateřské školy, kdy jsou důležitými faktory pro rozvoj předčítání nebo zpívání. Dětský čtenář je motivován k četbě především vnějšími faktory, školním prostředím, rodinou a vrstevníky. Čtenářův vývoj je do značné míry ovlivněn tím, s jakým typem knih se setkává. Ilustrace v dětských knížkách pomáhají dítěti k rozvoji fantazie a jsou pro dítě motivací k získávání dalších informací a souvislostí. Zásadní roli hraje ve čtenářském vývoji dítěte pohádka. Ta rozvíjí povědomí o dobru a zlu, fantazii a morálních hodnotách. (Lepilová 2014, Smetáček, 1973).

Vztah ke čtení se vyvíjí a je v této fázi života jedince spíše zprostředkovaný. Důležité je stále předčítání, ale postupem času se z posluchače stává čtenář (Smetáček 1973, s. 89- 95). Čtení je činností namáhavou, je potřeba při něm přemýšlet. Tato námaha se může zmenšit v případě, že nás čtení baví a máme o něj zájem (Havel a Najvarová 2011, s. 57- 58).

2. 2 Čtenářské strategie

Ve chvíli, kdy si jedinec metody práce osvojí, zvnitřní a naučí je vědomě a cíleně používat, stávají se z nich čtenářské strategie. Pedagogický slovník (2009) definuje pojem strategie následovně. Strategie je „*posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije*“ (Průcha, et al. 2009, s. 287). Tyto postupy, díky kterým žáci dekódují text, porozumějí mu a odhalují význam textu, jsou záměrné a konkrétně zaměřené (Najvarová 2008, s. 68). Těmito způsoby dokáže čtenář text strukturovat, což pomáhá k lepšímu pochopení textu a možnosti o informacích hlouběji přemýšlet, obsah textu si tím lépe a na delší dobu zapamatuje a následně snadněji vybaví.

Čtenářské strategie dovedou čtenáře k efektivnějšímu učení, což podstatně usnadní učení z textu. Dalším benefitem využívání strategií je, že pomáhají žákům získávat sebevědomí, dokáží posílit víru v to, co dokážeme, a tyto výhody mají samozřejmě vliv na rozvoj a kvalitu čtenářské gramotnosti. Použití určité čtenářské strategie se různí podle cíle. Výběr a přizpůsobení strategie závisí na aktuální situaci, na sledu operací, na druhu textu a celé řadě dalších proměnných. Sledovat jejich aplikaci můžeme ve všech fázích práce s textem, při reflexi i při přípravě dalších aktivit (Doležalová 2004, s. 41- 42).

Najvarová (2008) ve své disertační práci uvádí, že čtenářské strategie jsou využity především v těch situacích, ve kterých je čtenáři předložen velmi obtížný text a postupy, které do té doby využil, selhaly. V tu chvíli hledá nové způsoby, jak dojít k porozumění textu a tím pádem dosáhnout svého cíle, proto se může vědomě vracet k využití čtenářských strategií. V dostupné literatuře se můžeme shledat s množstvím čtenářských strategií, jejich rozdělení se různí podle autora. Každý z autorů je rozděluje podle odlišných hledisek do určitých skupin.

Veronika Najvarová (2010) na základě převážně zahraničních autorů, ve své studii rozděluje čtenářské strategie do tří kategorií. První kategorií je rozdělení podle typu čtení, protože každý druh sleduje jiný cíl, potřebuje zákonitě využít jinou strategii. Způsoby čtení se liší především na základě důkladnosti čtení textu. Například kurzorické nebo kontrolní čtení je rychlé čtení, při kterém se čtenář zaměřuje na zvýrazněná slova nebo odstavce, zatím co čtení studijní je založeno na poctivém, důkladném hodnocení informací. Druhá kategorie, kde Najvarová (2010) uvádí řadu autorů, je třídění podle fáze čtenářského procesu, to znamená na strategie, které čtenář využívá před čtením, během čtení a po ukončení čtení. Během přípravné fáze nebo fáze před zahájením čtení se aktivují předchozí zkušenosti čtenáře, při samotném čtení jsou využívány strategie jako například usuzování hlavní myšlenky, předvídání v textu nebo také sledování souvislostí v textu a v poslední fázi je využito reflektujících postupů. Třetí možností třídění čtenářských strategií je klasifikace podle přístupu k učení z textu. V dostupné literatuře jsou uváděny dva základní přístupy, povrchový a hloubkový. Povrchový styl spočívá v mechanickém a pamětním učení z dostupných informací, oproti tomu hloubkový styl se zabývá souvislostmi mezi jednotlivými informacemi, jejich vztahy mezi sebou i jejich souvislostmi s okolním světem.

Je tedy patrné, že neexistuje jednotné a ucelené třídění strategií. Ve svém výzkumu autorka na základě pozorování žáků při práci s textem uvádí, že žák, který byl v testu čtenářské gramotnosti neúspěšnější, použil nejvíce čtenářských strategií a naopak žákyně, které jich použila nejméně, byla v testu nejméně úspěšná. V rámci svého výzkumu získala Najvarová (2010) soubor dvaadvaceti dílčích strategií, které následovně zredukovala. Těchto sedm strategií ve své studii popisuje a vysvětluje. Níže v práci je výčet dílčích strategií a jejich stručný popis uveden.

Propojování informací

Jedná se o strategii, při které čtenář zobecňuje získané informace, vyvozuje závěry

a využívá při tom přechozích znalostí a zkušeností. V průběhu čtení také hledá skryté informace, takzvaně čte mezi řádky, a na základě kontextu dokáže odhadnout jejich skrytý nebo neznámý význam. Strategie je využívána před čtením, v průběhu i po jeho skončení (Najvarová 2010, s. 57).

Vytváření mentálních obrazů

Čtenář vytváří mentální obrazy, díky kterým se v textu orientuje, proto není nutné, aby četl celý text znovu, pokud potřebuje vyhledat chtěnou informaci, dokáže využít vlastní představivosti a fantazie (Najvarová 2010, s. 58).

Kladení otázek

Strategie spočívá ve vytváření otázek. Čtenář si dokáže k textu položit relevantní otázky, takzvaně vede vnitřní dialog s autorem. Tím o textu přemýšlí hlouběji a v širších souvislostech (Najvarová 2010, s. 58).

Identifikace hlavních myšlenek

Při použití této strategie dochází k výběru a zaznamenávání informací, které čtenář považuje za nejpodstatnější (Najvarová 2010, s. 58).

Vytváření souborů

Strategie nazvaná jako vytváření souborů, zahrnuje soubor schopností text interpretovat, přeformulovat jej vlastními slovy, ve schopnosti shrnout hlavní body textu a takzvaně kondenzovat text bez ztráty významu (Najvarová 2010, s. 58).

Kontrolování

Strategii kontrolování využije čtenář ve chvíli, kdy neporozuměl zadání úkolu nebo přečtené větě. Z tohoto důvodu své čtení zpomalí, zopakuje ho nebo si ukazuje v textu a vyhledávané informace si zvýrazňuje. Po dočtení předloženého textu si ověří, že úkolu porozuměl a splnil jej správně (Najvarová 2010, s. 58).

Hodnocení

Je soubor strategií, které jsou využívány po přečtení textu. Tímto způsobem čtenář hodnotí formu textu a hodnotí informace v něm obsažené. Při hodnocení také probíhají rozhovory o přečteném s někým z okolí (Najvarová 2010, s. 58).

Vztahy mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi jsou velmi úzké, liší se v záměrnosti a ve stupni zautomatizování. Jak dovednost, tak strategie mohou mířit ke stejnému cíli a dosáhnout stejného výsledku (Najvarová 2008, s. 69).

2. 3 Čtenářské kompetence a dovednosti

Pojmy čtenářské kompetence a dovednosti mají mezi sebou velmi úzký vztah, proto je můžeme užívat jako slova stejného významu (Havlínová 2017, s. 12). Čtenářská gramotnost je podmíněna čtenářskými dovednostmi. Tento pojem nezahrnuje čtení jako pouhé dekódování textu na základě poznávání písmen, ale především hlubší porozumění textu. Důležitými operacemi jsou vyvozování závěrů, práce s textem z hlediska vybírání podstatných informací, jejich zhodnocení a reflektování obsahu nebo formy a mnoho jiných (Doležalová 2014, s. 39).

Kompetence můžeme definovat jako „*schopnosti, dovednosti, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích*“ (Průcha, et al. 2009, s. 129) a čtenářskými dovednostmi rozumíme „*jednotlivé, dílčí zvládnuté úkony realizované ve všech fázích práce s textem*“ (Doležalová 2014, s. 40). Jsou to dlouhodobě připravované předpoklady k četbě, ve kterých jsou patrné také čtenářovi potřeby a zájmy. Zvládnutí čtenářských dovedností je podmíněno také osobnostními sklony čtenáře, jeho znalostmi jazyka, intelektuální úrovní, zkušenostmi a také sociálním postavením (Havlínová 2017, s. 12- 13). Najvarová (2008) shrnuje a definuje čtenářské dovednosti jako činnosti zautomatizované, které vedou čtenáře k porozumění textu a jeho rozklíčování. Mezi čtenářské dovednosti řadí rychlost čtení, plynulost, účinnost a znakem osvojení je jejich využívání bez vědomé kontroly. Osvojené čtenářské dovednosti jsou zautomatizované ve chvíli, kdy jsou stejným způsobem využívány v rozdílných situacích.

K této automatizaci dovedností dochází postupem času a pravidelným opakováním jednotlivých činností, díky tomu se zrychluje jejich provádění, dochází k větší jistotě při jejich plnění a otevírá se možnost zvládnutí mnohem náročnějších úkolů. (Doležalová 2014, s. 40).

Čtenářské dovednosti nepožadují po čtenáři jeho kontrolu a jejich vědomé využití, jsou to zautomatizované činnosti, o kterých není nutné se nijak rozhodovat. Díky tomu se čtení zrychluje, zjednodušuje a nevystavuje čtenáře přílišné námaze (Najvarová 2008, s. 69).

2. 4 Motivace ke čtení

Motivace hraje velmi důležitou roli při každé činnosti, proto ani v souvislosti se čtením je důležité ji neopomenout. V dostupné literatuře je k nalezení hned několik definic. V pedagogickém slovníku (Průcha, et al. 2009, s. 158) nalezneme motivaci popsanou jako určitý soubor vnitřních i vnějších činitelů, které na lidské jednání působí jako spouštěč nebo dodavatel energie. Činitelé směřují lidské jednání určitým směrem, pomáhají vynaložit a udržet úsilí, řídí průběh i dosahování výsledků daného chování a také napomáhají vytváření vztahů v okolí (Říčan 2007, s. 96).

K soustředěné a cílené práci s textem a realizaci čtení vede právě motivace, ta aktivizuje volní procesy a pomáhá překonat možné obtíže při činnosti. Čtenář čte s ohledem na své potřeby, poznávací, sociální i výkonové (Mareš in Doležalová 2014, s. 29). Motivace ke čtení odpovídá obecným definicím, čtení jako takové, je něčím nebo někým motivováno. Vzhledem k tomu, že čtenářství je ve své podstatě čtení se zájmem, vychází v ideálním případě z motivace vnitřní. Čtenář je tedy ke čtení a samotné knize přitahován vlastní představou potěšení ze čtení, touhou číst a přineseným uspokojením. U dětí a mládeže je i vnější motivace důležitou složkou, ta je zprostředkována okolím. Nejzásadnějšími činiteli jsou rodina a školní prostředí (Doležalová 2014, s. 63).

V období prvního stupně základní školy nelze předpokládat, že bude pro žáky motivací ke čtení právě rozvoj čtenářské gramotnosti nebo to, že si budou umět vybrat z textu důležité informace, ani že jim tyto dovednosti pomohou se začleněním do společnosti. Pro děti jsou tato fakta vcelku abstraktními pojmy, pod kterými si nedokážou představit konkrétní obraz. Pro tuto věkovou kategorii je zásadní vlastní zážitek a proces jeho získání, motivací by měla být radost a potěšení z četby a následného sdílení zážitků s okolím. V tuto chvíli je důležitá motivace z vnějšku, především ze strany rodiny a školy. Vzbudit zájem o čtení se může v dnešní době zdát složité, jsem ale přesvědčena o tom, že vhodnými způsoby se dají děti k práci s knihami motivovat a vzbudit zájem o čtení.

Při snaze v žácích vzbudit zájem o určitou činnost, je nezbytné jejich aktivní zapojení. Nejjednodušší cestou je využití her, každé dítě se již od útlého věku učí právě hrou. Proto je pro něj taková forma přirozená. V případě literární výchovy je možné využít námětových her, například na knihkupectví nebo na knihovnu. Tím jsou žáci motivováni k prvnímu kontaktu s knihou a touto cestou jsou žáci vedeni k osvojení hygienických návyků a celkovému zacházení s nimi. Hrou se také uvolní atmosféra, podporuje příjemné klima a radost z činnosti. Za velmi efektivní považuji dramatizaci a jí

podobné aktivní činnosti. Do přečtené části příběhu vtáhne čtenáře, situaci si sami mohou prožít a dramatické aktivity tím podporují touhu po pokračování a rozuzlení příběhu. Také tvořivé činnosti, jako vlastní ilustrování příběhu, vymyšlení vlastního hrdiny nebo pohádkového prostředí, jsou také silně motivační. Samozřejmě je nutné nezapomenout, že jedním z hlavních motivačních faktorů je vhodný výběr textu. Pokud jsou dětem předkládány texty, měly by vždy respektovat jejich věkové zvláštnosti a v ideálním případě i zvláštnosti individuální. Jsem toho názoru, že pokud je zvolena kniha s tématem, které je čtenáři blízké, je mnohem snazší motivovat ho k další četbě.

Aby se dítě stalo čtenářem, je nutné, aby bylo ke čtení motivováno a mělo zájem číst, to je podporováno mimo jiné prostředím.

2. 5 Vliv rodiny na čtenáře

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý a dynamický proces, který ovlivňuje spousta činitelů. Tyto vlivné faktory můžeme dělit na vnitřní (kam například patří již zmíněná motivace) a vnější. Každý z nich působí na rozvoj čtenářství v jiném období vývoje a rozdílnou intenzitou, ale v každém případě čtenáře ovlivní. Za vnější faktory můžeme považovat podmínky materiální, geografické i demografické, ale především sociální (Doležalová 2014, s. 21)

Rodina je základní společenská jednotka a první sociální skupina, do které člověk již od narození patří a ve které si vytváří první vztahy, je ovlivňován jejich citovými vazbami a bezprostředností kontaktů, získává a učí se základní návyky, postoje a vzorce chování. Rodinné prostředí je ve výchovném procesu nezastupitelným a nejdůležitějším činitelem. Proto by rodina měla být pro dítě oporou, pomáhat mu, učit ho a připravovat na praktický život, ovlivnit jeho hodnotový žebříček a charakterové vlastnosti tak, aby bylo ve společnosti přijato. Rodinné prostředí udává směr čtenářským aktivitám dětí, je také spoluzodpovědné za kvalitu čtenářské gramotnosti a vytváří základ pro čtenářské návyky. Na rozvoji dítěte v této oblasti se odrážejí sociálně – ekonomické a kulturní podmínky rodiny, proto je rodina schopna těchto cílů dosáhnout, pokud má dostačující zájmovou a hodnotovou orientaci. Velmi silnou vazbu na čtenářskou gramotnost dítěte má vzdělání rodičů (Doležalová 2014, s. 21).

Již v předškolním věku pokládají jak rodiče, tak prarodiče základy pro vytvoření zájmu o knihy a čtení u svých dětí a vnoučat. Velmi důležitou roli v tomto období hraje předčítání a vyprávění příběhů. Děti se učí nápodobou, proto je pravděpodobné, že si děti

vytvoří pozitivní vztah ke čtení a budou jím trávit svůj volný čas, pokud tyto návyky uvidí v rodinném prostředí. Zjednodušeně se dá říci, že pokud je v rodině čtení a psaní bráno jako samozřejmá činnost, stávají se součástí života dětí a vytváří tím určitý pevný základ pro čtenářskou gramotnost a pozitivní vztah ke knihám (Doležalová 2014, s. 65).

2. 6 Vliv školního prostředí na čtenáře

Škola je podle Pedagogického slovníku (2009) „*společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti*“ (Průcha, et al. 2009, s. 297). Celé školní prostředí a jeho podmínky, vliv vrstevníků a učitelů ovlivňují osvojování a rozvoj všech dovedností dítěte. To je hlavním cílem povinného školního vzdělávání.

Škola působí, svou výukou, cíli, obsahem, metodami a dalšími prostředky, na rozvoj a kvalitu čtenářské gramotnosti žáků. Jedním z úkolů instituce je vytvářet pro žáky dostatečně podnětné prostředí, které jim poskytne místo pro symetrický rozvoj jejich osobnosti. Tento fakt se z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti projevuje dostatečnou nabídkou čtenářských možností. Proto by každý z učitelů měl být schopen žákům předkládat texty různé náročnosti podle jejich individuálních čtenářských dovedností (Havel a Najvarová 2011, s. 34).

Doležalová (2014) považuje za zvlášť významnou osobnost učitele. Uvádí, že každý učitel, jakéhokoli vyučovacího předmětu, svým přístupem k textům, názory a povědomím o nutnosti rozvoje čtenářských dovedností, může významně působit na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Podstatné je využívání veškerých forem komunikace, jak mluvení, čtení a psaní, tak také naslouchání a myšlení a schopnost učitele rozvíjet gramotnostní dovednosti žáků různorodými prostředky. Aby byl učitel schopný dosáhnout těchto cílů, je nutné, aby věnoval dostatečný čas přípravě na své vyučovací předměty, byl kvalifikován na rozvoj čtenářské gramotnosti a ochoten využívat postupů a metod k jejímu rozmachu. V tomto může pomoci celkové zaměření školy, a všech jejích pedagogických pracovníků, na rozvoj čtenářské gramotnosti. Neméně důležité je materiální zabezpečení škol, tím se rozumí dostupnost knih, učebnic a dalších materiálů potřebných k dosažení těchto cílů.

3 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti, označována také jako dětská literatura, je určena zpravidla pro čtenáře ve věku od tří do patnácti let. Literatura pro mládež oslovuje starší čtenáře v období vyšších ročníků druhého stupně a středních škol, zhruba od třinácti do osmnácti let. Literatura oslovující dětské publikum obsahuje jak prozaické texty, tak poezii a drama. Plní několik funkcí, stejně jako literatura pro dospělé. Mezi základní funkce patří například estetická, poznávací, informativní nebo relaxační funkce. Všemi funkcemi působí literatura na dítě a formuje jeho osobnost. Působí na emocionální složku dětské psychiky, a tím ji rozvíjí, stejně jako rozvíjí fantazii a představivost.

3. 1 Literární žánry v literatuře pro děti a mládež

Žánr je podle Slovníku literární teorie (1984) „*souhrnné označení pro takové skupiny literárních děl, které se vyznačují určitými společnými znaky, a to zejména kompozičními, tematickými nebo formovými (popř. jejich různou kombinací)*“ (Vlašín 1984). Hlavní rozdíl mezi literárním druhem a žánrem spočívá právě v odlišování charakteristických rysů jednotlivých žánrů. Pod tento pojem nám tedy spadají nejrůznější typy děl od eposů, přes romány, povídky a pohádky, až k básním a dramatům. Obecně můžeme rozlišit tři hlavní skupiny literatury pro děti a mládež. Těmi jsou lidová slovesnost, tvorba neintencionální a tvorba intencionální. Lidová slovesnost je nejstarší zdroj literární tvorby, ve středověku se jednalo o jediný zdroj estetické výchovy dětí. Charakteristická je sepětím s tradicemi, tematickou srozumitelností a tím, že díla obsahují ideové a morální zásady prověřené staletými zkušenostmi. Do této kategorie patří převážně mýty, eposy, pohádky nebo pověsti či bajky. Neintencionální literární díla vznikla původně jako četba pro dospělého čtenáře a až později postupně přešla do literatury pro děti a mládež. Do této kategorie je možné zařadit například dobrodružnou, historickou nebo vědeckofantastickou literaturu. Tvorba intencionální obsahuje taková díla, která jsou určena přímo dětským čtenářům a charakteristická jsou uplatněním takzvaného dětského aspektu a přizpůsobením se psychickým a vývojovým zvláštnostem dětského čtenáře. Typicky intencionálními žánry jsou říkadla, ukolébavky, rozpočítadla a pohádky (Mocná a Peterka 2007)

V období mladšího školního věku se čtenářské zájmy s učením se čtení zásadně rozvíjí. Stále více se zajímá o knihy, které mu pomohou získávat informace a pochopit svět, takový jaký je, ale důležitou roli v jeho životě stále hrají pohádky.

Čtenářský zájem závisí na zkušenostech s četbou a knihami, ať už kladnými nebo zápornými. Středobodem zájmu dětí ještě není text, ale nepřevažuje už také zájem o ilustrace. Obrázky pomáhají porozumění textu, ke změně zaměření pozornosti a vyjasnění odehrávající se situace. Převládající magické myšlení dítěte, jeho rychlé osamostatňování a růst přání vůči realitě určují hlavní žánr čtení v tomto věku, tím jsou pohádky. Pohádka svým morálním založením a egocentrickým viděním odpovídá dětské koncepci světa. S přibývajícím věkem a zkušenostmi se přidává zájem o příběhy se zvířaty, příběhy s dětským hrdinou, příběhy ze školního prostředí, komiksy a dětské časopisy. V nynější době se v tomto věkovém období těší velkému zájmu malých čtenářů také fantazijní a sci- fi literatura. Během této životní etapy začínají být patrné rozdíly mezi dívkami a chlapci vzhledem k výběru četby. Dívky raději vybírají příběhy, které směřují k citovému prožívání děje, zatím co chlapci, vyhledávají konfliktní děj, proto postupně přecházejí k dobrodružným příběhům. Později dokáží rozlišit knihy vhodné k učení a získávání informací, jako jsou učebnice, encyklopedie a texty vhodné ke čtení ve volném čase (Smetáček 1973, s. 89- 95). K pochopení příběhu je nutné zpracování textu, schopnost názorně si představit slovní předlohu a zapojit fantazii (Čáp a Mareš 2007, s. 228- 231).

Veškeré oblasti vývoje jsou předpokladem pro vývoj dítěte ke čtenářství. Čtenář by měl mít veškeré psychické schopnosti, představivost a fantazii, vnímavost a pozorovací schopnosti, myšlení a paměť dostatečně vyvinuté.

3. 2 Literární žánry vhodné pro období prvního stupně základní školy

Pro každou věkovou kategorii jsou vhodné a atraktivní jiné literární žánry. V dostupné literatuře nalézáme charakteristiku jednotlivých vybraných žánrů. Pro období prvního stupně základní školy jsou považovány za nejvhodnější žánry pohádka a autorská pohádka, bajka, pověst, příběh s dětským hrdinou, komiks, fantasy a sci- fi literatura, dětská encyklopedie a v neposlední řadě poezie.

Pohádka a autorská pohádka

Pohádka je prozaický žánr, který původně vychází z lidové slovesnosti. Na svých počátcích nebyla určena dětem nýbrž dospělým. Jedná se zpravidla o vyprávění, které má humorný podtext a okolní realitu popisuje s nadpřirozenými prvky. Ve většině případů obsahuje nějakou životní moudrost či pravdu a dochází v nich ke konfliktu dobra a zla. Objevují se kouzelné a archetypální předměty, mezi hlavní znaky se řadí také stereotypní

formule a absence časoprostorového zakotvení. Autorská pohádka je specifický druh pohádek, splňující charakteristické rysy pohádky, ale je více výrazem autorovy kreativity. V autorských pohádkách se také můžeme setkat s nonsensovou literaturou. Ta vychází z komiky nemožného. Komičnost může vycházet jak z jazykových prostředků, tak ze situace celého příběhu (Mocná a Peterka 2007, s. 472 a 413).

Bajka

Bajkami jsou označovány krátké texty, prozaické i veršované, které svým příběhem směřují k určitému poučení. Toto poučení může být jak mravního, tak praktického charakteru, může vyplývat z příběhu nebo být přímo řečeno (Vlašín 1984, s. 39). Typickým znakem jsou vystupující hrdinové. Těmito jsou zpravidla zvířata, která představují určité lidské vlastnosti, například liška představuje lstivost (Mocná a Peterka 2007, s. 32).

Pověst

Pověst je charakterizována jako lidové vyprávění, které má určitý historický základ. Je konkrétně vázána v čase nebo s popisovanou událostí. I přes to, že je spjata s nadpřirozenými jevy, je kladen důraz na její důvěryhodnost. Charakteristický je pro ni jednoduchý děj a jedna jediná zápleтка (Vlašín 1984, s. 287- 288).

Příběh s dětským hrdinou

Jedná se o prozaické útvary, které vypráví určitý příběh, ve kterém hraje hlavní roli dítě, ať už chlapec nebo dívka, nebo skupina dětí. V těchto příbězích nalezneme několik témat, která se vztahují právě k tomu, co hlavní hrdina prožívá a v životě řeší. Próza s dětským hrdinou je žánr proměnlivý, protože reaguje na aktuální situaci z různých hledisek. Mezi tématy mohou být například hrdinské činy dítěte, hodnoty přátelství a partnerství, sebeuvědomění dítěte. V posledních letech se v knihách objevují nepříjemná témata jako osamocené dítě, nepřijaté společnosti nebo vrstevníky a další závažná témata. Z pravidla příběhy s dětským hrdinou přejímají vypravěčské postupy z literatury pro dospělé a volbami témat se částečně stírají rozdíly mezi literaturou pro děti a pro dospělé (Urbanová 2004).

Komiks

Komiks je specifický žánr literatury, odlišující se od ostatních tím, že příběh je vyprávěn pomocí série kreseb doplněných textem. Jeden obrázek vyjadřuje jednu část děje, všechny jsou za sebe řazeny v časové posloupnosti tak, aby dokázaly příběh vyprávět. Pro tento literární žánr je charakteristické, že mluvené slovo v příběhu je znázorněno

v takzvaných bublinách vycházejících z úst postavy, která v dané situaci hovoří. Ostatní text je také určitým stylem ohraničen. Komiks je spojením výtvarného projevu, literatury, ale také filmu a divadla (Mocná a Peterka 2007, s. 216- 217).

Fantasy literatura

Fantasy nebo fantastická literatura, je označení pro texty, které vyprávějí příběh sestavený z prvků, které neodpovídají skutečnosti a běžné realitě. Typické je pro tento žánr soustředění na magii, mystiku a pohádkovost. Podobný žánr, který má s fantazijní literaturou mnoho společného je sci – fi literatura. Liší se ovšem vybranými tématy. Sci-fi se oproti fantastické literatuře zaměřuje více na vědu, techniku a budoucnost. Oba literární žánry se těší velké oblíbenosti mezi mladými čtenáři od druhého období prvního stupně základní školy (Mocná a Peterka 2007, s. 187- 188 a 621).

Dětská encyklopedie

Jedná se o dílo z oblasti odborné literatury, které shrnuje poznatky z určité oblasti. Encyklopedie je vždy tvořena daným systémem, poznatky jsou řazeny abecedně nebo podle jiného systému (Vlašín 1984, s. 90). Encyklopedie předkládá čtenáři odborné informace z různých oblastí formou jemu přístupnou, zajímavou a snadněji pochopitelnou (Mocná a Peterka 2007, s. 501).

Poezie

Poezie nebo také básnictví, jsou texty psané ve verších. Její záběr témat je široký, báseň může být psána jak o konkrétních reálných věcech, tak na základě nemožností. Charakteristické jsou pro ni použité umělecké prostředky (Vlašín 1984, s. 279- 281). Poezie je důležitou součástí četby dětí, setkávají se s ní již od útlého věku.

4 Cíle a výzkumné otázky

Cílem praktické části je vytvoření vzorových příprav na vyučovací hodiny literární výchovy pro žáky prvního stupně základní školy. Přípravy by měly směřovat nejen k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale také k vytvoření pozitivního vztahu ke knihám, k motivaci k četbě a k četbě samotné.

Za pomoci jednoduché ankety bude zjištěn nejoblíbenější literární žánr dané skupiny žáků prvního stupně základních škol. Výsledky tohoto šetření budou zohledněny při výběru literárních textů k jednotlivým přípravám.

4.1 Cíle

Pro diplomovou práci *Práce s vybraným textem v literární výchově na prvním stupni základní školy* byly stanoveny následující cíle.

1. Určení nejoblíbenějšího žánru literárních textů žáků na 1. stupni ZŠ. Na základě výsledků anketního šetření vypracovat vzorové přípravy na vyučovací hodiny tak, aby podporovaly rozvoj čtenářské gramotnosti při výuce.
2. Vypracované vzorové přípravy realizovat v praxi.

4.2 Výzkumné otázky

S ohledem na cíle práce byly stanoveny následující výzkumné otázky.

1. Podporují vypracované přípravy rozvoj čtenářské gramotnosti?
2. Které aktivity v jednotlivých vzorových přípravách byly podle respondentek pro děti nejzajímavější?
3. Doporučují respondentky úpravy v jednotlivých vzorových přípravách?

5 Metodologie šetření

Cíle diplomové práce budou naplněny za pomoci metod ankety a strukturovaného rozhovoru. Anketa bude realizována s žáky navštěvujícími první stupeň dvou základních malotřídních škol. Vypracované vzorové přípravy budou realizovány ve výuce se stejnými žáky. Pro ověření využitelnosti příprav v praxi bude využito strukturovaného rozhovoru s učitelkami ZŠ, které vzorové přípravy budou realizovat.

5.1 Výzkumné metody

Pro naplnění cílů diplomové práce byly zvoleny metody anketa a strukturovaný rozhovor.

Anketa

Anketa je specifický způsob dotazování se výzkumného vzorku. Bývá kratší než dotazník, obsahuje jednoduché otázky v malém množství. V případě písemné formy ankety je důležité dbát na její srozumitelnost (Maříková, et al. 1996, s. 76 – 77). Hlavním specifikem je její neaplikovatelnost na širší populaci. Výsledky platí pouze pro danou skupinu

Strukturovaný rozhovor

Metodou zvolenou pro získání odpovědí na výzkumné otázky je strukturovaný rozhovor. Probíhá pokládáním předem připravených otázek respondentům. Pořadí otázek se během rozhovoru nemění a odpovědi respondentů jsou tazatelem zaznamenávány (Skutil, et al. 2011, s. 90- 92). Díky rozhovoru je možné získat informace týkající se názoru na jednotlivé přípravy, aktivity a další dojmy respondentů. Bezpochyby je výhodou každého rozhovoru osobní komunikace s dotazovaným.

5.2 Průběh šetření

Průběh přípravy a šetření sestávalo z několika na sebe navazujících kroků, které jsou popsány v této kapitole.

Příprava ankety

Cílem ankety diplomové práce je určení nejoblíbenějšího literárního žánru vybrané skupiny. Anketa pro žáky je sestavena ze dvou otázek. První otázka je uzavřená, žáci zvolí žánr. U vybraných možností jsou uvedeny příklady titulů pro lepší představu žáků.

Druhá otázka je otevřená a žáci jsou zde vyzváni k zapsání tří svých oblíbených knih. Tato otázka má dopomoci určit oblíbený literární žánr na základě jednotlivých titulů.

<p>ANKETA</p> <p>1. Co by sis nejrady přečetl/a?</p> <p><input type="checkbox"/> Pohádky (např. O červené Karkulce, Popelka, Sněhurka a sedm trpaslíků)</p> <p><input type="checkbox"/> Autorské pohádky (např. Lichožrouti, Broučci, Medvídek Pú)</p> <p><input type="checkbox"/> Pověsti (např. O Horymírovi, O Čechovi, O Krokovi)</p> <p><input type="checkbox"/> Bajky (např. Želva a zajíc, O lišce, vráně a sýru, Žába a čáp)</p> <p><input type="checkbox"/> Příběhy, kdy je hlavním hrdinou dítě (např. Karlík a továrna na čokoládu, Honzíkova cesta, Heidi děvčátko z hor)</p> <p><input type="checkbox"/> Dobrodružné knížky (např. Prašina, Kniha džunglí, Bílý tesák)</p> <p><input type="checkbox"/> Básničky (např. Aprílová škola, Kdo nevěří, ať tam běží, Šlo povídko na vandr)</p> <p><input type="checkbox"/> Komiks (např. Čtyřlístek, Barbánek, Malý Mikuláš)</p> <p><input type="checkbox"/> Fantazijní čtení (např. Harry Potter, Letopisy Narnie, Pán prstenů)</p> <p><input type="checkbox"/> Dětské encyklopedie</p> <p><input type="checkbox"/> Jiné</p> <p>2. Jaké jsou tvé oblíbené knihy? Vyber tři nejoblíbenější.</p> <hr/> <hr/>

Obrázek 1: Anketní listek pro žáky

Zdroj: vlastní zpracování

Předložení ankety žákům

Anketa byla předložena žákům prvního stupně na dvou malotřídních školách. Při předkládání jsem byla vždy přítomna já a učitelka, která realizovala vzorové přípravy, a byl s ní po realizaci proveden rozhovor. Před samotným vyplněním ankety žáky došlo k vysvětlení a ujasnění jednotlivých žánrů. Při zadání první otázky byli žáci upozorněni na velké množství titulů, které jednotlivé žánry skrývají, a že do uvedené kategorie nepatří jen uvedené příklady, ale velké množství dalších knih. Žáci mohli označit v uzavřené otázce více možností. V otázce druhé zapisovali své nejoblíbenější knížky, jejich název, a pokud ho znali, tak také autora.

Vyhodnocení ankety

Prvním cílem diplomové práce bylo určit nejoblíbenější žánr dané skupiny žáků za pomoci ankety a na základě zohlednění jejích výsledků vypracovat vzorové přípravy. Splnění první části cíle č. 1 bylo základem pro splnění dalších vytyčených cílů práce. Anketa byla vyhodnocena sečtením hlasů v otázce jedna a sestavením žebříčku jejich

četnosti. Podobným způsobem byla vyhodnocena i otázka dvě, každá z uvedených knih byla vypsána a sečteny počty u opakujících se titulů.

Anketní šetření bylo realizováno ještě před vypracováním samotných vzorových příprav z toho důvodu, že byly vytvořeny na základě priorit žáků ve výběru literárního žánru. Proto jsou jeho výsledky rozpracovány v kapitole před kapitolou uvádějící jednotlivé přípravy.

Sestavení programu

Pro sestavení programu bylo nezbytné zvolit a nastudovat vhodnou literaturu. Z množství titulů byla nejvíce využita publikace „*Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*“ (Krüger a Šafránková 2021).

Hlavní myšlenkou sestavení příprav byla jedna úvodní motivační příprava a další přípravy věnující se knize takového žánru, který byl žáky v anketě označen jako jejich nejoblíbenější. Při sestavování jednotlivých příprav bylo také nutné myslet na možnosti materiální a dostupnost pomůcek pro jejich realizaci.

Realizace příprav

Po vypracování vzorových příprav byly osloveny učitelky prvních stupňů základních škol. Dvě z nich jsou třídní učitelky na malotřídních školách, které mají ve svých třídách sloučené první a druhé ročníky a dvě učitelky jsou učitelkami taktéž na malotřídních školách, ale mají ve svých třídách žáky navštěvující třetí až pátý ročník. Všechny čtyři učitelky s realizací příprav ve svých hodinách souhlasily.

Následovalo seznámení učitelek s přípravami formou individuální schůzky s každou z nich. Učitelky byly seznámeny s veškerými aspekty příprav – s jejich cílem, obsahem, jednotlivými aktivitami a časovou náročností. Tištěná verze struktury každé z příprav byla učitelkám předána a byly zodpovězeny jejich dodatečné dotazy a případné nejasnosti.

Rozhovor s respondentkami

V oblastech rozhovoru byly zjišťovány dojmy z provedených příprav, návrhy učitelů na jejich zlepšení nebo úpravy a které aktivity jsou pro žáky nejzajímavější. Rozhovory byly vedeny s kolegyněmi v malotřídních školách, kde byly přípravy realizovány.

Na základě souhlasu učitelek, bylo po realizaci příprav uskutečněno setkání, při kterém došlo k strukturovanému rozhovoru. Taktéž byly učitelky upozorněny, že nemusí

odpovídat na všechny dotazy a jejich odpovědi budou sloužit pouze pro účely této práce. Otázky rozhovoru byly dopředu sestaveny a připraveny tak, aby bylo možné na základě odpovědi vyhodnotit úspěšnost realizovaných příprav. Odpovědi byly písemně sepsány a vyhodnoceny.

Pro diplomovou práci byl sestaven rozhovor obsahující deset otázek pro respondenty, zaměřené na informace k průběhu realizace vzorových příprav.

1. Hodnotíte vytyčené cíle příprav a jednotlivých aktivit jako splnitelné?
2. Rozvíjí vypracované vzorové přípravy čtenářskou gramotnost?
3. Hodnotíte obtížnost jednotlivých příprav jako vhodnou pro cílovou skupinu žáků z hlediska jejich věkové kategorie?
4. Jak hodnotíte přípravy z hlediska časového rozvržení?
5. Které aktivity ve fázi motivace vás, jako vyučující, nejvíce zaujaly?
6. Kterou aktivitu byste hodnotily jako nejzajímavější pro žáky?
7. Narazily jste na aktivitu, která činila vám nebo žákům problémy?
8. Kterou z příprav celkově hodnotíte jako nejzajímavější pro vás jako vyučující a pro děti nejpřitažlivější?
9. Jak se celkově dařilo přípravy realizovat? Narazili jste na úskalí nebo nedostatky, co byste případně vyzdvihly jako obzvlášť vydařené?
10. Navrhly byste úpravy v přípravách, jakým způsobem byste přípravy vylepšily?

5. 3 Charakteristika respondentů

Pro účely diplomové práce byli dotazováni respondenti ve dvou skupinách. První skupinou byli žáci navštěvující první stupeň základní školy, ti byli dotazováni pomocí ankety. Druhou výzkumnou skupinou byly učitelky realizující vypracované přípravy, s těmi byl realizován strukturovaný rozhovor.

5. 3. 1 Respondenti ankety

Anketa byla zadána žákům na malotřídní škole A a taktéž malotřídní základní škole B. Obě školy se nachází v Libereckém kraji. Celkem odpovědělo na otázky 55 žáků. Výsledky jsou rozděleny na odpovědi žáků v prvním období prvního stupně základní školy (tzn. 1. - 3. ročník) a odpovědi žáků v druhém období prvního stupně základní školy (tj. 4. – 5. ročník). Počty žáků v jednotlivých ročnících, které se účastnily ankety, je uvedeno v tabulce 1.

Tabulka 1: Počty žáků v jednotlivých ročnících

	Základní škola A	Základní škola B	Celkem
1. ročník	2	3	5
2. ročník	7	7	14
3. ročník	6	9	15
4. ročník	4	9	13
5. ročník	3	5	8
Celkem	22	33	55

5. 3. 2 Respondentky rozhovoru

Respondentkami rozhovoru byly čtyři učitelky malotřídních škol v Libereckém kraji, které realizovaly vypracované vzorové přípravy.

Respondentka A

Vyučující působí jako třídní učitelka v třídě slučující první a druhý ročník prvního stupně základní školy A. Na této škole působí 13 let a tento časový údaj odpovídá létům její pedagogické praxe. Zároveň respondentka pracuje jako zástupkyně ředitelky školy. Momentálně má ve své třídě devět žáků, dva navštěvující první ročník a sedm žáků v druhém ročníku. Ve třídě se vzdělává jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Paní učitelka realizovala přípravy vypracované pro žáky v prvním období 1. stupně ZŠ.

Respondentka B

Učitelka vyučuje na malotřídní škole B a to v prvním a druhém ročníku. Délka její praxe je devět let, z toho sedm na této škole. Třída prvního ročníku, ve které působí, momentálně čítá tři žáky a třídu druhého ročníku navštěvuje sedm žáků. Ve třídě není žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo individuálním vzdělávacím plánem. Paní učitelka realizovala přípravy pro žáky v prvním období 1. stupně ZŠ.

Respondentka C

Respondentka pracuje jako třídní učitelka třídy II. a zároveň ředitelka malotřídní školy A. Třídu II. navštěvují žáci třetího až pátého ročníku. V praxi je již 26 let, z toho 18 let na tomto pracovišti. Její třídu tvoří třináct žáků, z těch je šest žáků třetího ročníku, čtyři ročníku čtvrtého a tři žáci ročníku pátého. Ve třídě jsou čtyři žáci se speciálními potřebami učení a jeden žák s individuálním vzdělávacím plánem. Paní učitelka realizovala přípravy pro žáky v druhém období 1. stupně ZŠ.

Respondentka D

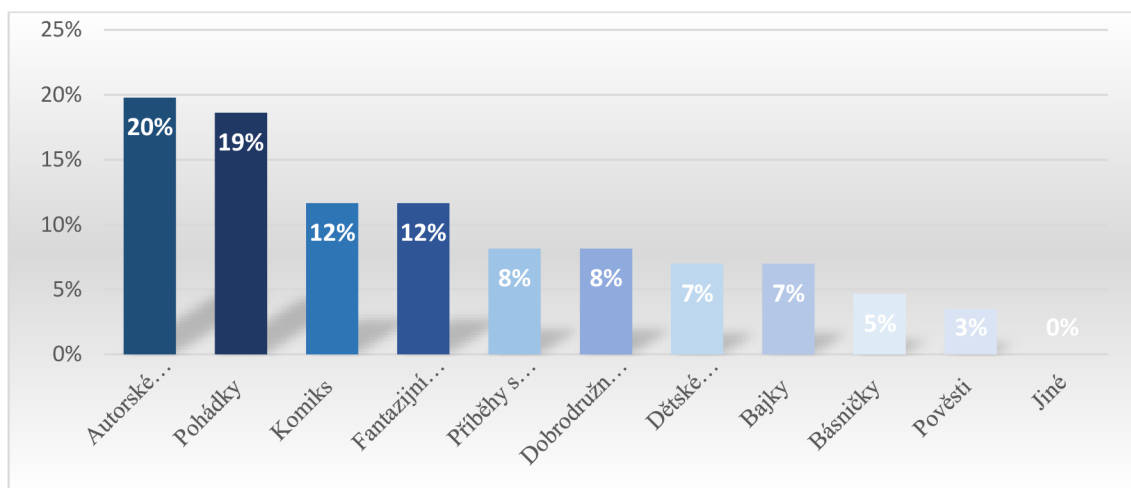
Je třídní učitelkou a také ředitelkou malotřídní školy B. Délka její praxe je 16 let a po celou dobu své praxe působila na této škole, ředitelkou se stala před devíti lety. Její domovskou třídu navštěvuje 23 žáků, z toho devět navštěvuje třetí ročník, taktéž devět čtvrtý ročník a pět žáků je v ročníku pátém. Jeden z žáků naplňuje vzdělávání v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Paní učitelka realizovala přípravy pro žáky v druhém období 1. stupně ZŠ.

6 Výsledky anketního šetření

Šetření proběhlo pomocí ankety, která byla zadána žákům na malotřídní škole A a také malotřídní základní škole B. Obě školy se nachází v Libereckém kraji. Celkem odpovědělo na otázky 55 žáků. Rozdělení žáků do jednotlivých ročníků bylo popsáno výše (viz Tabulka 1). Výsledky každé otázky byly rozděleny do dvou skupin, vyhodnoceny byly odpovědi žáků v prvním období 1. stupně ZŠ a zvláště odpovědi žáků v druhém období 1. stupně ZŠ. Pro jejich přehlednost jsou výsledky zpracovány ve formě grafu a uvedené číselné údaje jsou zapsány v procentech.

6.1 Vyhodnocení uzavřené otázky

První otázka ankety, na kterou žáci odpovídali, byla zaměřena na literární žánry a zněla „*Co by sis nejradši přečetl/a?*“. Následoval výčet literárních žánrů, určených jako vhodné právě pro danou věkovou skupinu, a u každého z nich byly zapsány tři příklady konkrétních titulů. Před samotným vyplňováním byly žákům jednotlivé položky přiblíženy a připomenuty, žáci byli také upozorněni, že se jedná pouze o příklady titulů pro jejich lepší představu a pod každým žánrem je možné si představit nepřeberné množství knih. Žáci mohli v rámci první otázky označit více odpovědí. Při vyhodnocování otázky byly sečteny počty hlasů žáků u jednotlivých žánrů a tyto hodnoty seřazeny sestupně. Výsledky otázky byly pro přehlednost uvedeny v grafech (viz Graf 1; Graf 2). Z grafů je tedy možné vyčíst, který žánr žáci nejčastěji označili.

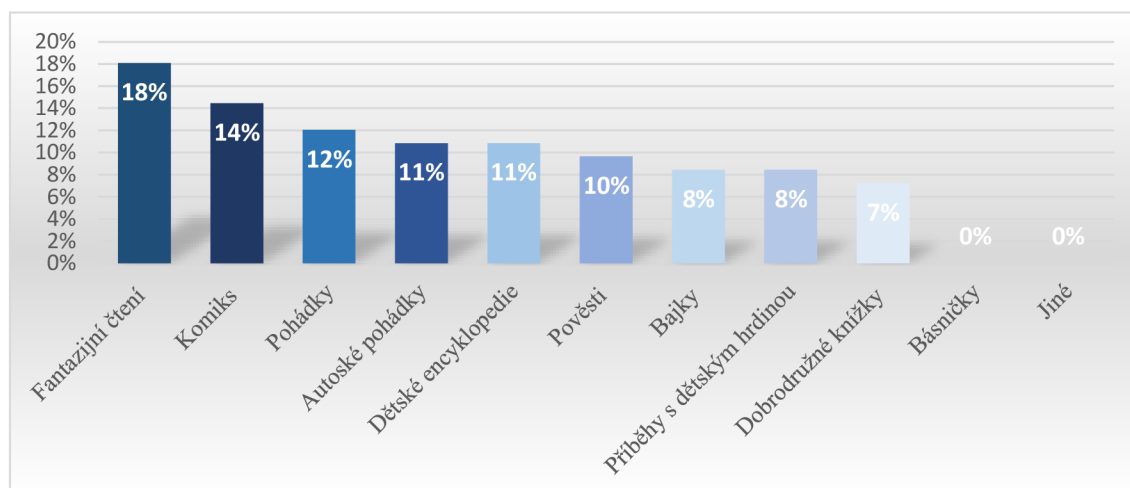


Graf 1: Výsledky první otázky ankety u žáků v 1. - 3. ročníku

Graf 1 přináší výsledky odpovědí žáků 1. – 3. ročníků na první otázku ankety. Nejčastěji voleným žánrem byly autorské pohádky, které respondenti označili

v sedmnácti případech. Druhý nejčastěji označovaný literární žánr byly pohádky, které žáci označili celkem šestnáctkrát. Tento výsledek koresponduje s poznatky získanými z odborné literatury, kde se uvádí, že na začátku školní docházky právě tyto dva literární žánry u malých čtenářů převažují a jsou pro ně nejatraktivnější.

U žáků navštěvujících 4. a 5. ročník jsou výsledky odlišné. Představeny jsou v Grafu 2.



Graf 2: Výsledky první otázky ankety u žáků ve 4. a 5. ročníku

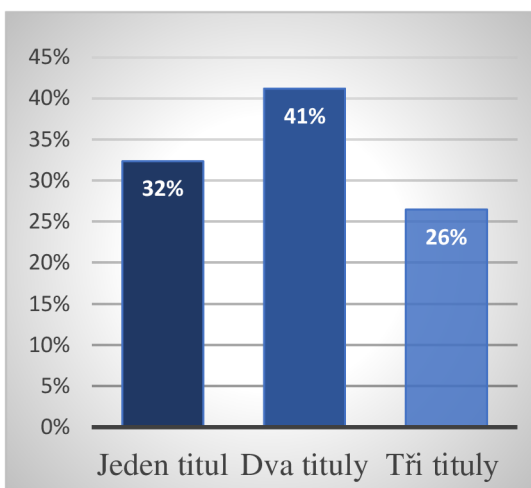
Z tohoto grafu je patrné, že autorské pohádky a pohádky, které byly nejčastěji voleny v prvním případě, ustupují do pozadí. U žáků ve 4. a 5. ročníku se nejčastěji objevilo fantazijní čtení, které bylo označeno v patnácti případech. I tento výsledek potvrzuje fakta uváděná autory v odborné literatuře (zmíněna jsou v kapitole 4. 1 této práce).

Zajímavým zjištěním ankety je minimální počet hlasů pro básničky. U žáků prvních až třetích ročníků byly básničky označeny čtyřikrát a u žáků čtvrtých a pátých ročníků dokonce ani jednou. Nízký zájem o práci s poezií je možné přisuzovat náročnosti pochopení veršovaného textu.

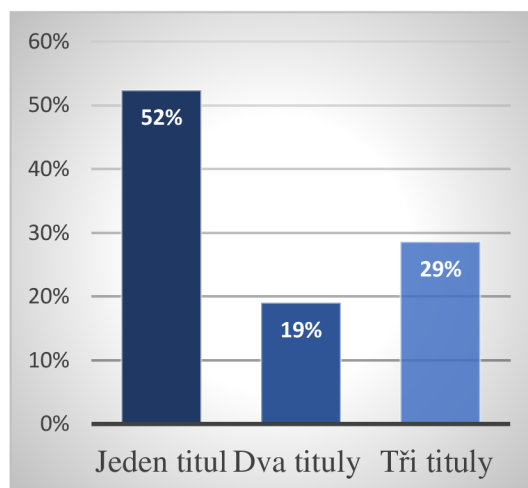
Ze získaných výsledků je možné konstatovat, že v oblíbenosti žánrů jednotlivých věkových období respondentů dochází k rozdílům a že výsledky korespondují s dostupnými informacemi z odborné literatury.

6. 2 Vyhodnocení otevřené otázky

Druhá otázka ankety byla otevřená a žáci při ní byli vyzváni k zapsání konkrétních knižních titulů, konkrétně byli dotazováni „*Jaké jsou tvé oblíbené knihy? Vyber tři nejoblíbenější*“. Vyhodnocení otevřené otázky proběhlo v několika krocích. Prvním z nich bylo sepsání všech uvedených titulů, následovalo zhodnocení, zda se některé opakují, a určení žánru, který jim odpovídá. V rámci této otázky došlo hned k několika zajímavým zjištěním. Zajímavým zjištěním bylo, že žákům činí značné problémy zapsat tři knižní tituly. Toto zjištění uvádím proto, že může dokreslovat momentální zájem žáků o četbu a jejich vztah ke knihám. Většina žáků uvedla jednu nebo dvě knihy. V následujících grafech je uvedeno procentuální zastoupení počtu uvedených knih žáky v jednotlivých věkových obdobích (viz Graf 3; Graf 4).



Graf 3: Počet uvedených titulů žáky v 1.-3. r.



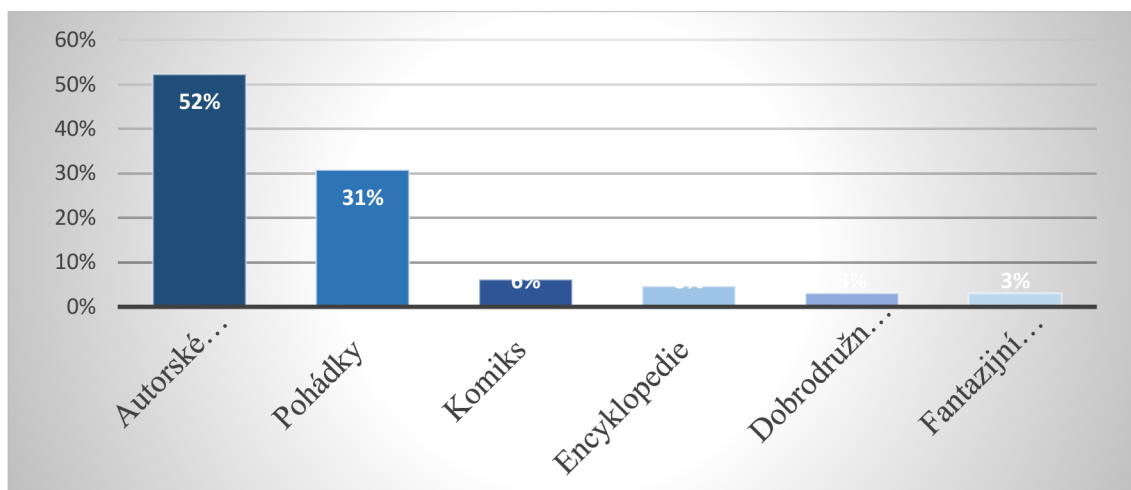
Graf 4: Počet uvedených titulů žáky v 4. a 5. r.

Domnívám se, že tento výsledek potvrzuje zmiňovaná fakta v teoretické části diplomové práce. Konkrétně dokazuje malý zájem dětí o knihy a čtení celkově. Děti nemají větší počet oblíbených knih, protože jich čtou velmi málo. Nasvědčuje tomu i dlouhý čas přemýšlení žáků při vyplňování druhé otázky.

Při zpracování anketních lístků se ukázalo, že výběr knih dětmi je rozmanitý, ale také to, že se některé tituly opakují. Celkem bylo žáky zmíněno 42 různých titulů, z toho 24 uvedly děti z prvního až třetího ročníku a 18 knih bylo zmíněno žáky čtvrtých a pátých ročníků. Žáci uváděli v naprosté většině jen název knihy, pouze jeden anketní lístek se vrátil i s uvedením autora knihy.

Mezi uvedenými tituly žáky prvních až třetích ročníků se například objevily Popelka, Tlapková patrola nebo Šmoulové. Jednotlivé tituly byly zařazeny do žánrové

kategorie a výsledky vyhodnoceny. Pro větší přehlednost byl vytvořen následující graf, ve kterém je procentuálně uvedeno žánrové rozvržení uváděných titulů (viz Graf 5).

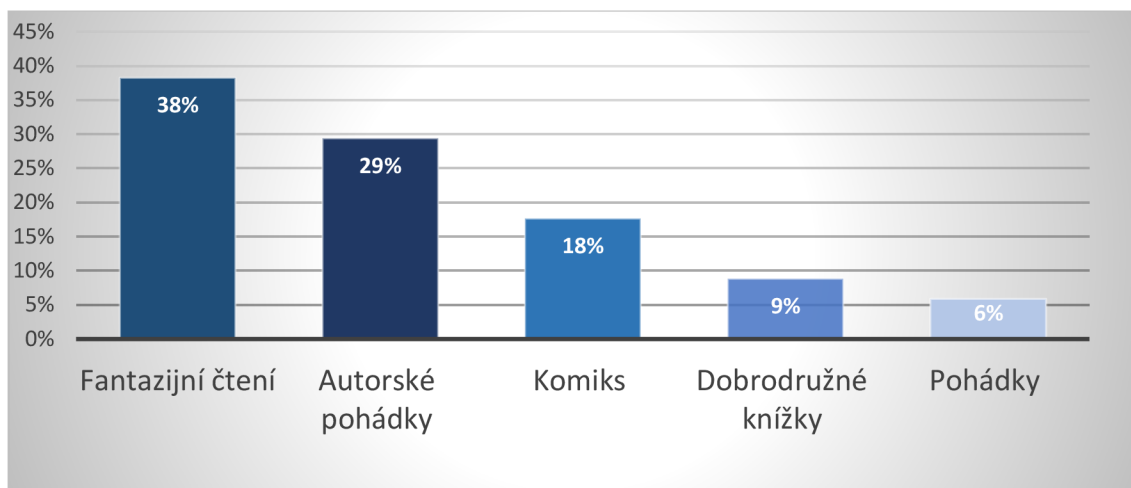


Graf 5: Žánrové rozvržení uváděných titulů žáky v 1.- 3. r.

Knižních titulů odpovídajících autorským pohádkám bylo uvedeno 34 a pohádek 20, tyto dva žánry byly tedy uvedeny v absolutní většině. Ani jednou nebyly zmíněny básničky, příběhy s dětským hrdinou nebo bajky a pověsti. Po zařazení jednotlivých uvedených titulů žáky prvních až třetích ročníků do žánrových kategorií můžeme konstatovat, že výsledky druhé otázky ankety odpovídají výsledkům získaných z vyhodnocení první otázky. Tedy, že nejoblíbenějšími žánry dotazované skupiny jsou autorské pohádky a pohádky.

Žáci čtvrtých a pátých ročníků uváděli žánrově různorodé knižní tituly. Velmi často se opakoval Harry Potter, další knihy se opakovaly pouze sporadicky a velké množství knih bylo zastoupeno pouze jednou. Následující graf ukazuje žánrové zařazení jednotlivých titulů uvedených žáky (viz Graf 6).

Knižních titulů odpovídajících fantazijnímu čtení bylo uvedeno 13. Ani jednou nebyly zmíněny opět básničky, příběhy s dětským hrdinou nebo bajky a pověsti. Po zařazení jednotlivých uvedených titulů žáky čtvrtých a pátých ročníků do žánrových kategorií můžeme konstatovat, že výsledky druhé otázky ankety odpovídají výsledkům získaných z vyhodnocení první otázky. Tedy, že nejoblíbenějším žánrem dotazované skupiny je fantazijní čtení.



Graf 6: Žánrové rozvržení uváděných titulů žáky v 4. a 5. r.

Výsledky ankety je možné shrnout tak, že uváděné konkrétní knižní tituly žáky jsou velmi různorodé, ať už tematicky či žánrově. Myslím si, že výsledky šetření jsou dobrým odrazovým můstkem pro další práci učitele. Může se díky tomu zaměřit na oblíbené žánry dětí a tím je motivovat pro práci s knihami, protože jim vybere blízké žánr nebo téma. Výsledky šetření dokazují, že žáky zajímají různá témata a mají zájem o různé literární žánry, vybírají si tedy literaturu na základě různých kritérií. Z mého pohledu je každá přečtená kniha úspěchem, protože zájem o čtení a knihy u dětí má v nynější době klesající tendenci.

Mezi další zjištění patří, že byly zjištěny rozdíly v preferencích žánrů jednotlivých období. Pro první období základní školy, tedy první až třetí ročníky, byly jako nejoblíbenější žánry určeny autorské pohádky. Pro druhé období základní školy, tedy pro čtvrté a páté ročníky, bylo jako nejoblíbenější žánr určeno fantazijní čtení. Veškeré výsledky ovšem není možné zobecnit na širší populaci, aplikovatelné jsou pouze v rámci dotazované skupiny.

Těmito zjištěními byl naplněn první cíl diplomové práce, a to určení nejoblíbenějšího literárního žánru dotazované skupiny. Následující část cíle práce bude naplněna v kapitole 7, kde budou uvedeny vzorové přípravy na hodiny literární výchovy, které zohlední výsledky anketního šetření. Zohlednění spočívá ve výběru literárních textů na základě určeného nejoblíbenějšího žánru dané skupiny.

7 Vzorové přípravy na vyučovací hodiny literární výchovy

Následující kapitola obsahuje vzorové přípravy na vyučovací hodiny literární výchovy pro jednotlivá věková období prvního stupně základní školy. Tyto přípravy jsou zaměřeny na texty spadající do kategorie literárního žánru, který byl žáky v anketě nejčastěji uváděn, tím pádem byl vyhodnocen jako nejoblíbenější žánr dotazované skupiny (viz kapitola 6). Pro první období prvního stupně ZŠ byly vybrány autorské pohádky a pro druhé období prvního stupně ZŠ fantazijní čtení.

Vzorové přípravy jsou zpracovány tak, aby podporovaly rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. K naplnění tohoto cíle je využito různých metod a aktivit, aby přípravy byly pro žáky atraktivní. Primárně jsou sestaveny pro žáky, kteří se zapojili do anketního šetření, protože vybrané knižní tituly vychází z jejich zájmů. Jsem přesvědčena, že jsou využitelné i při práci s jinými skupinami žáků, kteří věkově odpovídají jednotlivým obdobím prvního stupně základních škol.

Výchozími tituly pro první období pro motivační úvodní hodinu je *Aprílová škola* od Jiřího Žáčka, konkrétně báseň *Ohryzaná básnička*. Tato básnička je dobrým motivačním textem pro formulaci pravidel při práci s knihami. Pro druhou vzorovou přípravu je vybraným textem autorská pohádka z knihy Václava čtvrtka *Myška a šiška* a pro třetí přípravu byl zvolen příběh *Myšáčkův kamarád* z titulu *Pro zvědavá ouška*, jehož autorem je Jiří Kahoun. Tituly byly vybrány kvůli podobnosti z hlediska „hlavních hrdinů“, kterými jsou ve všech třech případech myši. Zvířecí hrdinové jsou malých dětem blízcí, a proto jsou pro ně atraktivním tématem.

Pro druhé období, tedy pro čtvrtý a pátý ročník, je zvolena kniha *Harry Potter a Kámen mudrců* od Joanne K. Rowlingové. Tento titul byl vybrán, protože byl nejčastěji zmiňován žáky v anketním šetření. Domnívám se, že volbě žáků hodně přispívá filmové zpracování knihy. Pokud žáci znají film, mohla by další příprava spočívat v porovnávání filmové a knižní verze, hledání rozdílů nebo chybějících scén.

7.1 Struktura vzorových příprav

Pro každé období prvního stupně základní školy jsou vypracovány tři na sebe navazující přípravy. Každá z nich je připravena na devadesát minut, tedy na dvě vyučovací hodiny. První příprava je pojata především jako motivační, vedoucí k vzbuzení

zájmu o čtení a práci s knihami. Další dvě přípravy jsou založeny na četbě textu a další práci s ním.

Přípravy jsou zpracovány formou metodických listů a doplňujících materiálů. Metodické listy jsou sestaveny jako návod pro učitele, kteří přípravy realizují, veškeré aktivity jsou v nich podrobně popsány. Samotné struktury přípravy předchází část, kde jsou uvedeny veškeré potřebné náležitosti pro realizaci, jako jsou cíl lekce, časová dotace každé přípravy, seznam pomůcek a popis aktivit. Každý metodický list obsahuje vypracované pracovní listy, ukázky obrázků využitých při práci s textem nebo jednotlivé čtené texty.

Přehled příprav pro první období prvního stupně ZŠ:

- Práce s knihou
- Myška a šiška
- Myšáčkův kamarád

Přehled příprav pro druhé období prvního stupně ZŠ:

- Kouzelnický svět
- Harryho dopis
- Norský ostrohřbetý drak Norbert

7.2 Vzorové přípravy pro první období 1. stupně ZŠ

7. 2. 1. Metodický list pro učitele č. 1 – Pracujeme s knihou

Téma: Práce s knihou Jiřího Žáčka *Aprílová škola*

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák formuluje základní pravidla při práci s knihami na základě práce s poezií.

Očekávané výstupy:

- Žák se učí záměrně soustředit a udržet pozornost.
- Žák hledá podobnost s vlastní zkušeností.

Věková skupina: 1. – 3. ročník ZŠ (první období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: Třída

Doprovodná kniha: ŽÁČEK, Jiří. *Aprílová škola*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03970-1.

Pomůcky a literatura:

- Krabice a stará roztrhaná kniha (do dvou skupin); tabule; ilustrace k básni rozstříhané na kousky (do dvou skupin); obrázky, na kterých jsou vyobrazeny situace s knihami (do dvou skupin); velký arch papíru, psací potřeby, lepidlo;
- ŽÁČEK Jiří, *Aprílová škola* (2015),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 1. třída* (2014),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 2. třída* (2015),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 3. třída* (2017)

Struktura přípravy:

1. Co se skrývá v krabici

Cíl: Žák dokáže na základě obsahu krabice vyvodit téma.

Organizace: Dvě skupiny (počty v jednotlivé skupině dle počtu dětí) v kruhu na koberci

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Krabice a stará roztrhaná kniha do každé skupiny

Pokyny pro učitele: Rozdá do každé skupiny krabici. V každé z krabic je uložena stará roztrhaná kniha. Říká: *V krabici je nějaký předmět, který nás zajímá. Každý z vás sáhne do krabice na věc uvnitř. Zatím nebude nic říkat, jen se zamyslí, co tam asi je.* Nechává dostatek času, aby všichni stihli ohmatat předmět. Děti vyzve, aby ve skupině diskutovaly o svých tipech. Po krátké diskuzi se děti zeptá, co v krabici je. Nesdělí dětem, jestli pravdu měly nebo ne, ale řekne: *A teď se podíváme, jestli jste měly pravdu.* Vyjme z krabice roztrhanou knihu a ukáže jí dětem.

Popis činností dětí: Každá skupina převezme krabici. Po jednom poslepu sahají do krabice a osahávají předmět uvnitř. Na výzvu učitele diskutují o obsahu krabice. Na otázku učitele, co se v krabici nachází, odpoví.

2. Brainstorming

Cíl: Žák umí formulovat ústně své předpoklady, myšlenky a názory, rozvíjí svou představivost.

Organizace: V kruhu na koberci

Časová dotace: 12 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Stará roztrhaná kniha, tabule

Pokyny pro učitele: Vyzve děti k zamyšlení – *Co se této knížce asi mohlo stát?* A vysvětlí postup. *Knižku si každý vezme do ruky, může si jí prohlédnout. Když si jí prohlédne, poví nám, co si myslí, že se knížce stalo. Mluvit může ten, kdo má knížku v ruce.* Nechá každého žáka knížku prohlédnout a odpovědět na otázku. Na tabuli zapisuje nápady, které děti uvádí. *Teď si představte, že jste právě naše knížka. Stalo se vám to, co si myslíte, že se stalo knížce. Jak by vám bylo, jak byste se cítili? Otevřete oči, pošlu vám knížku znovu. Kdo má knížku v ruce, řekne nám jedním slovem, jak by se cítil.* Znovu pošle knížku a nechá každého se vyjádřit. Učitel se snaží dalšími návodnými otázkami

dovést děti k tomu, že knize mohlo ublížit nějaké zvíře, pro následující aktivitu je potřeba dostat se k myšim. *A kdo kromě lidí může knížce ublížit? Jaká zvířátka by to mohla být? A jak se k ní mohla dostat?*

Popis činností dětí: Posílají si knížku v kruhu a vyjadřují svůj názor na to, co se knížce stalo. V druhém kole vyjadřují, jak by se jako staré roztrhané knížky cítily. Diskutují a odpovídají na otázky učitele.

3. Předvídání na základě ilustrace z knihy

Cíl: Žák umí formulovat ústně své předpoklady, rozvíjí svou představivost.

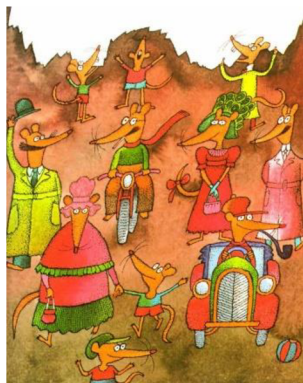
Organizace: Dvě skupiny

Časová dotace: 8 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Ilustrace z knihy rozstříhané na kousky

Pokyny pro učitele: Skupinám rozdá rozstříhanou ilustraci (viz obr. 2) a nechá žáky ji poskládat. Po určitém čase požádá zástupce skupiny, aby sdělil názor skupiny.

Popis činností žáka: Děti mají rozstříhanou ilustraci, kterou mají za úkol poskládat. Za úkol mají zjistit, co je na ilustraci a jakou má obrázek souvislost s předchozím tématem. Na výzvu učitele sdělí jeden zástupce skupiny její názor.



Obrázek 2: Ilustrace *Ohryzaná básnička*

Zdroj: *Born in Žáček 2015, s. 53*

4. Předčítání

Cíl: Žák dokáže porozumět textu, rozvíjí fantazii a představivost.

Organizace: kruh

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Text básničky pro učitele.

Pokyny pro učitele: Vyzve žáky, aby se posadili do kruhu a poslouchali, co naši knížce myšky udělaly. Přečte báseň. Představuje dětem pana Žáčka, který báseň napsal. Ptá se žáků: *Co si myslíte, že nám chtěl pan Žáček básničkou říci?* Vyvolá žáky, kteří se přihlásí. Znovu čte báseň, tentokrát po jednotlivých slokách, každou sloku s žáky rozebírá, vysvětluje náročnější části básně. Využívá k rozboru následujících otázek a vysvětluje uvedené části básně:

- Co to znamená „vytrávilo“?
- Co znamená „v cukuletu“?
- Co znamená „z mravů pětku“?
- Jak byste jinými slovy řekly, že se v příběhu stalo?

Popis činností žáka: Žáci sedí v kruhu na koberci a poslouchají předčítajícího učitele. Odpovídají na otázky učitele.

Text (1):

OHRYZANÁ BÁSNIČKA
Když se myši probudily, kručelo jim v bříšku, ale doma objevily jenom tuhle knížku.
Že jim tuze vytrávilo ze zimního spánku, v cukuletu ohryzaly skoro celou stránku.
Ach vy žrouť — já vám za to píšu z mravů pětku. Knížky jsou tu k prohlížení, knížky nejsou k snědku!

Zdroj: Žáček 2015, s. 52

5. Rozhodnutí „správné a nesprávné“ na základě obrázků

Cíl: Žák dokáže rozhodnout, co je správné a nesprávné chování na základě obrázků.

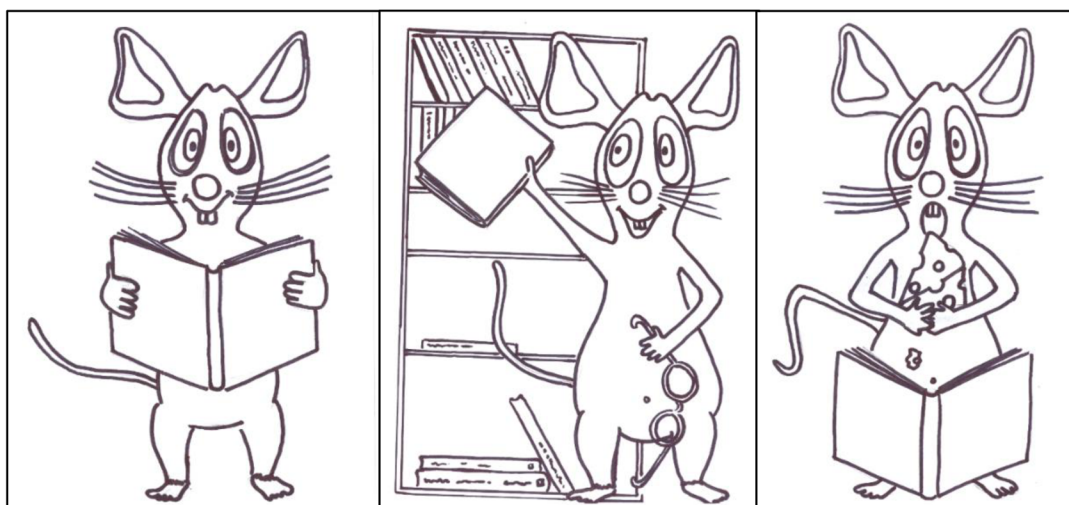
Organizace: Dvě skupiny

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Obrázky, na kterých jsou vyobrazeny situace s knihami

Pokyny pro učitele: Učitel předá dětem do každé skupiny sadu obrázků a vysvětlí, jakým způsobem budou s obrázky pracovat. Připomene jejich nápady o tom, co se stalo poničené knížce, zapsané na tabuli. Po splnění úkolu vyzve žáky, aby společně zhodnotili, jestli mají obě skupiny správně roztríděné obrázky.

Popis činností žáka: Žáci ve skupině roztrídí obrázky na dvě části. Na jedno místo dají obrázky, které znázorňují správné zacházení s knížkou a na druhou obrázky, kde se s knížkou dobře nezachází. Společně kontrolují správnost roztrídění.



Obrázek 3: Ukázka obrázků k aktivitě „Správně a nesprávně“

Zdroj: Vlastní zpracování

6. Formulace pravidel

Cíl: Žák formuluje základní pravidla při práci s knihami na základě obrázků.

Organizace: Kruh

Časová dotace: 20 minut

Materiál a potřebné pomůcky: velký arch papíru, psací potřeby, lepidlo, obrázky z předchozí aktivity, které znázorňují správné chování

Pokyny pro učitele: Doprostřed kruhu položí učitel velký papír, na němž je předepsáno „Pravidla pro práci s knížkami“. Vyzve žáky, aby zformulovali pravidla k jednotlivým obrázkům. Zformulovaná pravidla zapisuje na papír.

Popis činností žáka: Žáci formulují pravidla pro práci s knihami. Svoje návrhy sdělují nahlas, respektují návrhy jiných. K zapsanému pravidlu přilepí vhodný obrázek a společně všechny vybarví.

Pravidla:

- Máme čisté ruce.
- Ukládáme knížku na své místo.
- Otáčíme listy pomalu.

7. Reflexe formou vcítění se do role

Cíl: Žák dokáže vyjádřit svůj názor vlastními slovy, dokáže na základě stanovených pravidel vyhodnotit situaci.

Organizace: Kruh

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Zformulovaná pravidla, knížka

Pokyny pro učitele: Učitel zopakuje pravidla, která si se žáky zapsali. Vezme do ruky knížku a sdělí žákům, co by o něm asi řekla jeho knížka podle toho, jak s nimi zachází.

Popis činností žáka: Kdo má knížku, může odpovědět, co by o něm řekly jeho knížky, podle toho, jestli se k nim chovají dobře nebo špatně.

7. 2. 2 Metodický list pro učitele č. 2 – Myška a šiška

Téma: Práce s příběhem *Myška a šiška*

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Očekávané výstupy:

- Žák se učí záměrně soustředit a udržet pozornost, dokáže při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržet pozornost
- Žák se učí pochopit hlavní myšlenku.

Věková skupina: 1. – 3. ročník (první období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: Třída

Název doprovodné knihy: ČTVRTEK, Václav. *Kotě z kocourkova*. Praha: Albatros, 1986. ISBN 13-716-86

Pomůcky a literatura:

- křížovka; text příběhu; mety (kroužky aj.); obrázková osnova příběhu; pracovní listy s předtištěnými básničkami; psací a výtvarné potřeby
- ČTVRTEK Václav, *Kotě z kocourkova* (1986),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021);
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 1. třída* (2014),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 2. třída* (2015),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 3. třída* (2017)

Struktura přípravy:

1. Hádanka a křížovka

Cíl: Žák dokáže porozumět textu, rozvíjí slovní zásobu, dokáže využít své vědomosti.

Organizace: Společně u tabule

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Připravená křížovka (na tabuli nebo na velkém archu papíru)

Pokyny pro učitele: Předčítá otázky a nechá žáky diskutovat o správné odpovědi, zapisuje vybranou odpověď. V tajence je odpověď na hádanku, tu učitel řekne po vylúštění.

Popis činností dětí: Žáci doplňují slova do křížovky na základě otázek.

Tajenka:
Ve zdi díra, mlsám sýra, to jsem celá já. Mám dvě očka, pozor kočka, ouška šedivá. Jsem ...

P	Í	S	M	E	N	A		
	K	R	Y	S	A			
			Š	K	O	L	A	
			K	O	C	O	U	R
K	N	I	H	A				

Obrázek 4: Křížovka s hádankou

Zdroj: Vlastní zpracování

1. Věty mají slova a slova mají ...
2. Velké myši říkáme ...
3. Velké budově, kam chodíme každý všední den do té doby, než jsme dospělí, říkáme ...
4. Má to oči jako kočka, má to ocas jako kočka, mňouká to jako kočka, ale není to to kočka. Co je to?
5. Má i hřbet a není zvíře, jenom věty na papíře. Co je to?

Obrázek 5: Otázky ke křížovce

Zdroj: Vlastní zpracování

2. Co myška nakoupila

Cíl: Žák rozvíjí představivost, dokáže si zapamatovat si několik slov jdoucích za sebou.

Organizace: v kruhu na koberci

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: první část textu příběhu

Pokyny pro učitele: Učitel přečte první část příběhu (viz Část textu 1). Vysvětlí postup a pravidla aktivity. Po ukončení tipování, sdělí, co si myška v příběhu koupila.

Popis činností dětí: Žáci vymyslí, co si mohla myška od husy koupit, ale svůj nápad neříkají ostatním ihned. Sdělí ho až formou hry s následujícím pravidlem – první z dětí řekne svůj návrh, druhé předchozí nápad zopakuje a přidá vlastní, třetí dítě sdělí předešlé dva a také přidá svůj. Takto pokračují dál.

Část textu (1):

Myška a šiška

Myška pískala při muzice na flétnu a dostala za to pětník. Za pětník si koupila u husy...

Zdroj: Čtvrtek 1986, s. 11- 12

3. Čtení s předvídáním – hlasité čtení

Cíl: Žák dokáže formulovat a ústně vyjádřit své předpoklady, myšlenky a názor.

Organizace: V lavicích

Časová dotace: 20 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Text příběhu pro učitele.

Pokyny pro učitele: Připomene stanovená pravidla z minulé hodiny a seznámí s průběhem aktivity. Vysvětlí, že text bude rozdělen na dvě části (viz Část textu 2; Část textu 3) a po každé z nich budou následovat otázky.

Popis činností žáka: Žáci poslouchají části příběhu a odpovídají na otázky učitele.

Část textu (2):

...šišku. Pěkná to byla šiška: bachratá, křupavá. Ó já, to byla výtečná šiška!

Myška si nese šišku domů. „To si dám, to si pochutnám!“ libuje si. I táhne šišku do své dírky. Napřed myška, za ní šiška. Myška prošla, šiška ne! Byla bachratá, uvízla v dírci.

A myška se šiškou dopředu. Šiška se nehne. A myška se šiškou dozadu. A šiška se ne a nehne! Vězí pevně v dírci a myška je v pelíšku docela zavřená.

Pláče myška:

„To je pěkné nadělení,
sedím tu jak ve vězení,
pro šištičku, pro šišku
nemohu ven z pelíšku!“

Část textu (3):

Plakala a seděla. Pak vstala a usmála se:

„Schroupu tu bachratou šišku,
prokoušu se ven z pelíšku!“

Začala od špičky. Chroupá zoubkem, jazýčkem pomáhá. Chroupá a chroupá. Snědla celou šišku. Projedla se šiškou ven z pelíšku:

„Vyzrála jsem na šišku!

Teď se prospím v pelíšku.“

Ale kdepak! Myška má v bříšku velikou šišku. Bříško je kulaté, baňaté, bachraté. Bříško se dírkou neprotáhne! Sedí myška před dírkou a naříká znova:

„Pro tu velkou šišku v bříšku
zas nemohu do pelíšku!“

Zdroj: Čtvrtek 1986, s. 12

Zdroj: Čtvrtek 1986, s. 12- 14

Otázky k části textu 2: <ul style="list-style-type: none">- Co se myšce stalo, co má za starosti?- Jak byste myšce poradili?- Co by měla udělat?	Otázky k části textu 3: <ul style="list-style-type: none">- Dokázali byste poradit teď?- Co by měla myška udělat?- Jak myslíte, že příběh dopadne?
---	---

Obrázek 6: Otázky k částem textu 2 a 3

Zdroj: Vlastní zpracování

4. Pohybová hra „Myši z díry ven“

Cíl: Žák uspokojí svou potřebu pohybu.

Organizace: Volně na koberci

Časová dotace: 8 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Mety (kroužky, obruče, polštářky, značky...)

Pokyny pro učitele: Učitel po koberci rozmístí mety (obruče, značky apod.) a vysvětlí žákům pravidla hry. Hru vede a dává žákům pokyny ke změně.

Popis činností dětí: Každý s dětí obsadí jednu metu, na pokyn učitele „*Myši z díry ven*“ mění svoje místo na metě s někým ze spolužáků.

5. Sestavení obrázkové osnovy

Cíl: Žák si uvědomuje dějovou posloupnost, dokáže si zapamatovat důležité informace, převyprávět děj, posiluje dovednost hovořit smysluplně a plynule.

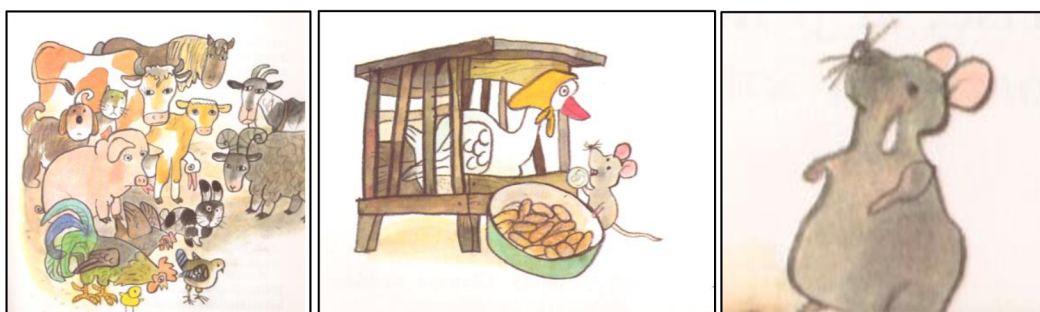
Organizace: Dvě skupiny v kruzích na koberci

Časová dotace: 17 minut

Materiál a potřebné pomůcky: obrázky z příběhu

Pokyny pro učitele: Každé skupině dá obrázkovou osnovu příběhu. Žákům dá čas na její sestavení. Poté požádá skupiny, aby si vzájemně prohlédly a zhodnotily, jak osnovu sestavily. Učitel dá žákům určitý čas a zadá pokyny pro další práci. Po uplynutí času je požádá, aby přednesli svůj příběh druhé skupině.

Popis činností žáka: Žáci ve skupině sestaví časovou osu z obrázků. Kontrolují a zhodnotí svoji práci s druhou skupinou. Žáci vypráví děj příběhu podle obrázkové osnovy. U vyprávění se střídají.



Obrázek 7: Ukázka obrázků z obrázkové osnovy

Zdroj: Kalousek in Čtvrtek 1986, s. 11- 14

7. Ilustrace básně

Cíl: Žák dokáže porozumět textu a výtvarně jej zpracovat.

Organizace: samostatně v lavici

Časová dotace: 20 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Listy s předtištěnými básněmi z příběhu, pastelky, fixy

Pokyny pro učitele: Učitel dá žákům na výběr listy s básněmi z příběhu. Básně dětem znovu přečte. Zadá pokyny k další práci.

Popis činností žáka: Žáci si vyberou básničku, kterou chtějí ilustrovat. Svou vybranou báseň samostatně ilustrují.

1. To je pěkné nadělení, sedím tu jak ve vězení,
pro šištičku, pro šišku, nemohu ven z pelíšku.
2. Schroupu tu bachratou šišku, prokoušu se ven z pelíšku.
3. Vyzrála jsem na šišku! Teď se prospím v pelíšku.
4. Pro tu velkou šišku v bříšku zas nemohu do pelíšku.

Obrázek 8: Básničky z textu k ilustrování

Zdroj: Vlastní zpracování dle Čtvrtek 1986, s. 11-14

8. Závěrečné shrnutí a zhodnocení

Cíl: Žák dokáže vyjádřit svůj názor vlastními slovy, umí pochválit práci druhého

Organizace: V kruhu na koberci, odpovídají jednotlivě

Časová dotace: 5 minut

Materiál a potřebné pomůcky: ilustrované básně dětmi

Pokyny pro učitele: Vysvětlí, jak bude probíhat reflexe a předá slovo prvnímu z žáků. Po ukončení aktivity zhodnotí a poděkuje dětem za aktivitu.

Popis činností žáka: Děti si položí své ilustrované básně na zem před sebe. Prohlédnout si práce ostatních. Každý z žáků vybere jednu práci, která se mu líbí a jednou větou ji zhodnotí.

7. 2. 3 Metodický list pro učitele č. 3 – Myšáčkův kamarád

Téma: Ztvárnění příběhu dramaticky i výtvarně

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák si zapamatuje důležité situace z textu a dokáže je ústně, dramaticky a výtvarně ztvárnit.

Očekávané výstupy:

- Žák se učí selektovat podstatné informace z textu a zapamatovat si je.
- Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě drobného inscenačního celku s využitím výrazových prostředků.

Věková skupina: 1. – 3. ročník (první období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: Třída

Název doprovodné knihy: KAHOUN, Jiří. *Pro zvědavá ouška*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-01801-0.

Pomůcky a literatura:

- Obrys myšky, listy papíru na překrytí, barevné obrázky myšek, psací a kreslicí potřeby, lístečky s popisem situací, papíry;
- KAHOUN Jiří, *Pro zvědavá ouška* (2008),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 1. třída* (2014),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 2. třída* (2015),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 3. třída* (2017)

Struktura přípravy:

1. Tajemný obrys

Cíl: Žák formuluje ústně své předpoklady a nápady, rozvíjí představivost.

Organizace: U tabule

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: obrys myšky, listy papíru na překrytí, barevné obrázky myšek, záznamové tabulky s tvrzeními,

Pokyny pro učitele: Učitel má na tabuli připravený obrys myši, který je zakryt několika listy papíru. Vyzve děti, aby sdělily své nápady. Postupně odkrývá obrys po jednotlivých listech a opět vyzývá děti, aby sdělovaly své předpoklady. Po odhalení předloží žákům barevné obrázky myšek a zadá žákům další pokyny.

Popis činností dětí: Žáci hádají, co se pod listy papíru skrývá. Po odhalení si žáci prohlédnou barevné obrázky myšek a hledají, které z nich patří obrys na tabuli.



Obrázek 9: Obrys myšky

Zdroj: Vlastní zpracování dle Korbelařová 2008, s. 17

2. Záznam odhadu

Cíl: Žák dokáže předvídat pravdivost nebo nepravdivost tvrzení, dokáže sdělit a vysvětlit svůj názor.

Organizace: V lavicích

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Záznamové tabulky s tvrzeními

Pokyny pro učitele: Učitel dětem rozdá záznamovou tabulku s tvrzeními vztahujícími se k textu. Tato tvrzení má připravená i na tabuli, označené čísly. Přečte první tvrzení a sděluje dětem své myšlenky, které ho vedou k rozhodnutí o pravdivosti. Domluví se s dětmi na způsobu označení pravdivosti nebo nepravdivosti. Postupně čte jednotlivá tvrzení a vyzývá žáky k rozhodnutí o každém z nich.

Popis činností dětí: Žáci pracují s tabulkou s tvrzeními a postupují podle pokynů učitele. Označují jednotlivá tvrzení dle domluvy, například písmenkem A (ano, je to pravda), případně jiným zvoleným znakem nebo N (ne, není to pravda).

1. Myšáček má rád zeleninu.		
2. Hlavní postava příběhu je zvířátko.		
3. V příběhu je někomu smutno.		
4. Babička upekla tvarohovou buchtu.		
5. Příběh dopadl dobře.		

Obrázek 10: Záznamová tabulka

Zdroj: vlastní zpracování

3. Hlasité čtení a uvědomění si informací

Cíl: Žák dokáže získat informace z textu a využít je při další práci, dokáže porovnat pravdivosti tvrzení ze záznamové tabulky s informacemi z příběhu.

Organizace: v lavicích

Časová dotace: 20 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Text příběhu pro učitele,

Pokyny pro učitele: Učitel vysvětlí žákům pokyny k aktivitě. Čte příběh (viz text 1). Po přečtení vyzve žáky k diskusi o jejich názorech a tvrzeních v záznamové tabulce.

Popis činností žáka: Žáci pozorně poslouchají čtený text, zaměřují se na informace potřebné k potvrzení tvrzení ze záznamové tabulky. Diskutují o svých předpokladech a o získaných informacích.

Text (1):

Myšáčekův kamarád

Myšáček s kamarádem seděli na kraji pole a chroupali hrášek.
„To je dobrota,“ olizoval se myšáček.
„Velká,“ mlaskal kamarád, „hrášek mám rád.“
„Já taky,“ řekl myšáček. „Ale ze všeho, úplně ze všeho nejradši mám tvarohové koláčky.“

„Zítřka ti jeden přinesu,“ povídá kamarád. „My jich máme doma plnou mísu.“
„Vážně?“ zaradoval se myšáček.
„No, vážně. Hned ráno ho přinesu,“ sliboval kamarád.
A myšáček povídá:
„Až budu mít koláč, dám ti kousnout.“
Vybírali hrášek z lusku, chroupali dál a pak šli domů.
Myšáček se celý večer těšil na koláč. V noci se mu o něm zdálo a ráno nemohl dospat. Probudil se dřív než sluníčko a utíkal na pole. Posadil se do trávy a čekal na kamaráda. To si pochutnáme na koláčku, říkal

Poskakoval, nic neříkal a dělal, jako když nic neslibil.
Myšáček se rozplakal a běžel si postěžovat babičce. Už ve dveřích to krásně vonělo, jak babička něco pekla.
„Proč brečíš? Co se ti stalo?“ utřela mu babička nos zástěrou.
„Kamarád mi slíbil koláček,“ škytal myšáček, „a nic mi nepřinesl.“
„To je pěkný kamarád,“ podotkla babička.
„No,“ popotáhl myšáček, „a slíbil mi to.“
„Sliby se mají plnit,“ řekla babička. „Ale už nebreč. Já tu pro tebe taky něco mám,“ a podala mu tvarohovou buchtu.
„Jé, to je buхта,“ radoval se myšáček. „A jak krásně voní,“ začal buchtu očichávat. „Babi, můžu si ji vít ven?“
„To víš, že jo,“ usmívala se babička, „a můžeš dát někomu ochutnat.“
„Já dám, babi,“ kývl hlavou myšáček, „já jsem to totiž slíbil.“
Venku se posadil na kraj pole a zakousl se do buhty. A jak se zakousl, zavonělo to široko daleko. První přiběhl s nataženým nosem kamarád. Posadil se a čekal, jestli mu dá myšáček kousnout. Jenže ten mlčel jako ryba a pochutnával si na buchtě. Potom se začali sbíhat další myší kluci a holčičky. Všichni čichali a pištěli:
„Uhm, to je vůně! To je vůnička! Dáš nám kousnout?“
„To se ví,“ přikývl myšáček, „já bych ji sám ani celou nesnědl.“
Všichni se sesypali kolem buhty a pustili se do ní. Jen myšáčekův kamarád seděl kus od nich a brečel.

„Proč brečíš?“ zeptala se ho myší holčička.
„Protože,“ popotahoval myšáčekův kamarád, „protože jsem něco slíbil.“
„Proto přece nemusíš brečet,“ řekla holčička.
„Jenže já jsem to nesplnil,“ vzdychl kamarád.
„To je horší,“ otočila se na něj myšata s plnou pusou, „to se nedělá. Co se slíbí, má se splnit.“
„Já vím,“ naříkal myšáčekův kamarád a brečel na celé pole.
„Tak si pojď kousnout!“ pískl na něj myšáček, „já jsem taky něco slíbil.“

Zdroj: Kahoun 2008, s. 16

3. Živé obrazy

Cíl: Žák dokáže ztvárnit určitý jev, osobu či situaci, rozvíjí dovednost spolupráce s ostatními ve skupině.

Organizace: Skupinová práce, ve třídě

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Lístičky s popisem situací

Pokyny pro učitele: Nechá každou skupinu vylosovat lísteček s určitou situací z příběhu. Určí dostatečný čas na přípravu. Po uplynutí času vybere skupinu, která začne s předváděním a ostatním určí divácké místo. Vyzve diváky, aby zavřeli oči a předvádějící skupinu k vytvoření obrazu. Moderuje celou aktivitu.

Popis činností dětí: Žáci si ve skupinách připraví vylosovanou část příběhu formou živého obrazu. Obraz představuje vždy jedna skupina a ostatní žáci jsou diváci a na pokyn učitele hádají. Žák, který sděluje svůj tip, vysvětlí i proč si myslí, že se jedná zrovna o tuto scénu. Postup se opakuje, dokud se nevystřídají všechny skupiny.

4. Dokončení ilustrace

Cíl: Žák dokáže výtvarně ztvárnit situace v příběhu.

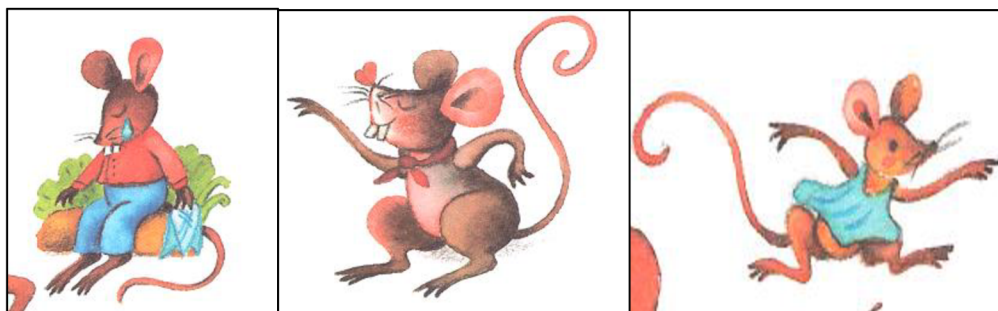
Organizace: V lavicích, samostatná práce

Časová dotace: 25 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Obrázky, papíry, kreslicí potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel vysvětlí žákům postup práce. Rozdá žákům obrázky myšek z příběhu.

Popis činností žáka: Žáci pracují samostatně na dokončení ilustrace z příběhu.



Obrázek 11: Ukázka obrázků k ilustrování

Zdroj: Korbelářová in Kahoun 2008, str. 17

5. Závěrečné shrnutí a zhodnocení

Cíl: Žák dokáže vyjádřit svůj názor vlastními slovy, umí pochválit práci druhého.

Organizace: odpovídají jednotlivě

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: ilustrované básně dětmi

Pokyny pro učitele: Požádá děti, aby se posadily do kruhu, a sem se posadí s nimi. Vysvětlí jim, jak bude probíhat reflexe a předá slovo prvnímu z žáků. Po ukončení aktivity zhodnotí a poděkuje dětem za aktivitu.

Popis činností žáka: Děti si položí své ilustrované básně na zem před sebe. Prohlédnout si práce ostatních. Každý z žáků najde na práci spolužáka po pravé ruce něco, za co ho pochválí. Postupně se tímto způsobem vyjádří všichni.

7.3 Vzorové přípravy pro druhé období 1. stupně ZŠ

7.3.1 Metodický list pro učitele č. 1 – Kouzelnický svět

Téma: Seznámení s postavami knihy *Harry Potter a kámen mudrců*

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák svými slovy charakterizuje postavy vystupující v textu.

Očekávané výstupy:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže na základě textu charakterizovat vlastnosti postav.

Věková skupina: 4. – 5. ročník ZŠ (druhé období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: Třída

Název doprovodné knihy: ROWLING, Joanne K.. *Harry Potter a kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 978-80-00-01161-5.

Pomůcky a literatura:

- Krabice, předměty vztahující se k tématu kouzel; tabule, křídly; nakopírované rozdělené části textu kapitoly; pracovní list se schématem, psací potřeby;
- ROWLING Joanne K., *Harry Potter a kámen mudrců* (2005),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 4. třída* (2019),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 5. třída* (2020)

Struktura přípravy:

1. Detektivní práce

Cíl: Žák na základě obsahu krabice vyvodí téma, formuluje ústně své předpoklady.

Organizace: Skupinová práce

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Krabice, předměty vztahující se k tématu

Pokyny pro učitele: Do každé skupiny dá krabici. V každé z krabic je uloženo několik předmětů. Učitel zadává úkol: *V krabici jsou nějaké předměty, které nás zajímají. Společně si věci prohlédnete. Zatím nebude nic říkat, jen se ve skupině zamyslíte, co mají předměty společného.* Po vysvětlení pokynů nechá dětem dostatek času na práci. Následně děti vyzve, aby ve skupině diskutovaly o svých tipech.

Popis činností dětí: Každá skupina se posadí do kruhu kolem krabice. Prohlíží předměty a přemýšlí, co mají společného. Na výzvu učitele diskutují o obsahu krabice.

2. Záznam tipů a myšlenková mapa

Cíl: Žák formuluje ústně své předpoklady, myšlenky a názory, rozvíjí představivost.

Organizace: Společná práce u tabule

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: tabule, křídly

Pokyny pro učitele: Učitel vyzve žáky, aby sdělovali své tipy. Učitel diskuzi moderuje, vede žáky k tomu, aby se společně domluvili na jedné formulaci, která nejlépe vystihuje téma. To zapíše na tabuli a požádá žáky, aby vytvořili myšlenkovou mapu na toto téma. Po vytvoření myšlenkové mapy se žáků zeptá, jestli znají knihy o tomto tématu. Sdělí, že knihou této i následující hodiny je Harry Potter a kámen mudrců.

Popis činností dětí: Skupiny diskutují nad svými tipy, domluví se na jednom názvu tématu a na tabuli tvoří myšlenkovou mapu.

3. Předvídání

Cíl: Žák formuluje ústně své předpoklady, myšlenky a názory.

Organizace: V kruhu na koberci

Časová dotace: 5 minut

Materiál a potřebné pomůcky: kniha Harry Potter a káamec mudrců

Pokyny pro učitele: Učitel ukáže žákům knihu, pošle ji po kruhu. Vyzve žáky, aby si knihu prohlédli a zamysleli se nad postavami, které v knize vystupují. Po prohlédnutí knihy pokládá žákům otázku: *Kdo bude hlavní postavou knihy? Jak jste na to přišli? Jaké další postavy budou v knize vystupovat?*

Popis činností žáka: Žáci si prohlíží knihu. Reagují a odpovídají na otázky učitele.

4. Posloupnost, tiché a hlasité čtení

Cíl: Žák dokáže porozumět textu, zapamatovat si důležité informace a převyprávět děj.

Organizace: Práce ve skupinách

Časová dotace: 30 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Části textu do každé skupiny

Pokyny pro učitele: Každé skupině předá část textu (viz Část textu 1, Část textu 2, Část textu 3, Část textu 4). Vysvětlí žákům pokyny k aktivitě, určí čas na čtení. Po splnění ověří správnost společným hlasitým čtením kapitoly. První a poslední část čte učitel.

Popis činností žáka: Žáci si ve skupinách přečtou část textu. Po přečtení se domlouvají s ostatními na posloupnosti příběhu, musí tedy ostatním skupinám sdělit, co se v jejich části odehrálo. Po složení textu poslouchají čtení učitele a ostatních dvojic, nebo jsou-li na řadě, čtou svoji část textu.

Část textu (1):

Chlapec, který zůstal naživu

Pan a paní Dursleyovi z domu číslo čtyři v Zobí ulici vždycky hrdě prohlašovali, že jsou naprosto normální, ano, děkujeme za optání. Byli opravdu poslední, od koho byste čekali, že se zaplete do něčeho podivného nebo záhadného, poněvadž takové nesmysly zkrátka a dobře neuznávali.

Pan Dursley byl ředitelem firmy jménem Grunnings, která vyráběla vrtačky. Byl to vysoký, tělnatý chlapík, který neměl málem žádný krk, zato měl velice dlouhý knír. Paní Dursleyová byla hubená blondýna a krk měla skoro dvakrát delší než jiní lidé, což se jí velice hodilo, poněvadž ho celé hodiny natahovala přes plot a slídila, co se děje u sousedů. Dursleyovi měli malého synka, který se jmenoval Dudley, a podle jejich názoru to byl ten nejúžasnější chlapec na světě.

Část textu (2):

Když se onoho pošmourného, šedivého úterý, kdy náš příběh začíná, pan a paní Dursleyovi probudili, snad jenom zamračená obloha venku se zdála naznačovat, že po celé zemi se zkrátka začnou dít podivné a záhadné věci. Pan Dursley si brumlal sám pro sebe, jak si do práce vybíral svou nejošklivější kravatu; paní Dursleyová něco spokojeně žvatlala a potýkala se přitom s vrískajícím Dudleym, aby ho dostala na dětskou židličku.

Ani jeden, ani druhý si nevšiml velkého puštíka, který proletěl kolem okna.

O půl deváté pan Dursley uchopil svou aktovku, líbnul paní Dursleyovou na tvář a pokusil se na rozloučenou políbit i Dudleyho, ale nepodařilo se mu to, poněvadž ten měl zrovna záchvat vzteku a házel mšle po stěnách. „Máme to ale nezbedu,“ usmíval se blaženě pan Dursley, když vycházel z domu. Nasedl do auta a vycouval z příjezdové cesty k domu číslo čtyři.

Zdroj: Rowlingová 2005, s. 7-22

Část textu (3):

Ve své kanceláři v devátém patře pan Dursley sedával vždycky zády k oknu; kdyby seděl jinak, nejspíš by ho toho rána stálo o dost víc práce soustředit se na vrtačky. Takže *on* neviděl sovy, které za bílého dne přeletovaly kolem, i když lidé dole na ulici je viděli; ukazovali si na ně a s otevřenými ústy zírali, jak jim nad hlavami sviští jedna za druhou. Většina z nich až do té doby sovu neviděla ani v noci. Pan Dursley nicméně prožil zcela normální ráno, do kterého mu žádné sovy nezasahovaly. Postupně seřval pět svých podřízených. Měl několik důležitých telefonických hovorů, a zahulákal si i při nich. Byl ve velice dobrém rozpoložení až do poledne, kdy si usmyslel, že se trochu protáhne, zajde si do pekařství na protější straně ulice a koupí si tam něco k snědku.

Na lidi v dlouhých pláštích si vůbec nevzpomněl až do chvíle, kdy jich venku před pekařstvím uviděl celý houf. Jak procházel kolem, rozzlobeně si je změřil; nevěděl proč, ale při pohledu na ně se cítil nesvůj.

Zdroj: Rowlingová 2005, s. 7-22

Část textu (4):

Jak zajížděl na příjezdovou cestu k číslu čtyři, první, co uviděl – a to mu věru nezlepšilo náladu – byla mourovatá kočka, kterou zahlédl toho dne ráno. Teď seděla na zídce jeho zahrady. Byl si jist, že je to stejná kočka; měla tytéž skvrny kolem očí.

„Všššc!“ sykl pan Dursley nahlas.

Kočka se ani nepohnula, jenom se na něj přísně podívala. Pan Dursley chvilku uvažoval, jestli se kočky takhle chovají normálně. Zatímco se nutil ke klidu, otevřel si domovní dveře; ještě pořád nehodlal manželce nic říkat.

Paní Dursleyová za sebou měla normální, příjemný den. Během večere mu podrobně vylíčila, jaké ta paní odvedle má problémy s dcerou, a že se Dudley naučil říkat „Ne a ne!“. Pan Dursley se snažil chovat normálně. Když Dudleyho konečně uložili do postele, dorazil do obývacího pokoje ještě včas, aby si vyposlechl poslední zprávu večerních televizních novin.

5. Popis postav

Cíl: Žák dokáže vyjádřit slovně své myšlenky, rozvíjí slovní zásobu.

Organizace: V kruhu na koberci

Časová dotace: 5 minut

Materiál a potřebné pomůcky:

Pokyny pro učitele: Vyzve žáky, aby poslouchali a odpovídali: *Byl jednou jeden člověk a ten člověk, když někam přišel, tam si získal nové přátele, měl jich velkou spoustu, rád si s nimi povídal a vždycky jim pomohl. Jaký byl, jak ho můžeme jedním slovem popsat?*

Po odpovědích žáků pokračuje. *Jeho kamarád zase kam přišel, tak přišel pozdě. Jaký byl, jak ho můžeme jedním slovem popsat? A jak bychom popsali člověka, který pořád a pořád lže?* Následuje diskuze o společných znacích slov, učitel moderuje diskusi tak, aby žáky dovedl k odpovědi, že všechna slova jsou pojmenováním vlastností.

Popis činností žáka: Žáci v kruhu na zemi odpovídají na otázky učitele a zapojují se do diskuze.

6. Pětílístek

Cíl: Žák charakterizuje postavu, vybaví si informace k textu.

Organizace: V lavicích, samostatná práce

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: pracovní list se schématem, psací potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel rozdává schéma každému z žáků (viz Obrázek 12). Vysvětluje aktivitu. Upozorní žáky, aby vyplňovali pouze tolik slov, kolik mají ve schématu linek.

Popis činnosti dětí: Žáci pracují dle pokynů učitele, vyberou si jednu z postav vystupující v textu a vyplňují schéma dle zadání.

PĚTILÍSTEK

Kdo jsem? (Podstatné jméno)

Jaký jsem? (Přídavná jména)

Co dělám? (Slovesa)

Věta o čtyřech slovech, která mě popisuje.

Jediné slovo, které mě vystihuje.

Obrázek 12: Schéma pětilistku

Zdroj: Vlastní zpracování

7. Závěrečná reflexe

Cíl: Žák vyjadřuje svůj názor vlastními slovy, dokáže si vybavit informace z textu.

Organizace: Kruh

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky: vypracované pracovní listy

Pokyny pro učitele: Vysvětlí žákům postup reflexe. Po skončení aktivity shrne celou hodinu a poděkuje žákům za spolupráci.

Popis činností žáka: Žák přečte svůj pětilístek bez prvního řádku a ostatní po přečtení hádají, o kterou postavu z textu se jedná.

7. 3. 2 Metodický list pro učitele č. 2 – Harryho dopis

Téma: Odpověď na dopis z Kouzelnické školy

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák formuluje myšlenky v psané podobě a dokáže napsat dopis.

Očekávané výstupy:

- Žák vyjadřuje své myšlenky písemně i ústně.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.

Věková skupina: 4. – 5. ročník (druhé období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: třída

Název doprovodné knihy: ROWLING, Joanne K.. *Harry Potter a kámen mudrců*.

Praha: Albatros, 2005. ISBN 978-80-00-01161-5.

Pomůcky a literatura:

- papír, psací potřeby; nakopírované texty kapitoly; dopis z knihy
- ROWLING Joanne K., *Harry Potter a kámen mudrců* (2005),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 4. třída* (2019),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 5. třída* (2020)

Struktura přípravy:

1. Volné psaní

Cíl: Žák vyjadřuje písemně své myšlenky, rozvíjí schopnost soustředění.

Organizace: Samostatně v lavicích

Časová dotace: 5 minut + 5 minut

Materiál a potřebné pomůcky: papír, psací potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel zadá žákům pokyny. Přečte název kapitoly „*Dopisy od nikoho*“, z které bude později následovat úryvek. Po uplynutí pěti minut požádá dobrovolníky, aby přečetli své asociace. Vyzve žáky k diskuzi.

Popis činností dětí: Žáci se po dobu pěti minut snaží nezvedat tužku z papíru, to znamená psát bez přestávky a píše vše, co je napadne k názvu kapitoly „*Dopisy od nikoho*“, i když se nápad může zdát nesmyslný. Dobrovolníci prezentují své myšlenky před třídou, diskutují o svých nápadech.

2. Hlasité čtení a předvídání

Cíl: Žák dokáže soustředěně číst, formulovat ústně své předpoklady, myšlenky a názory.

Organizace: V lavicích

Časová dotace: 25 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Text pro každého žáka

Pokyny pro učitele: Rozdá žákům texty (viz Část textu 1, Část textu 2). Vysvětlí postup, podle kterého se bude číst. Čte první část textu. Po dočtení úryvku se učitel žáků ptá: *Co všechno si myslíte, že by mohlo být v dopise?* Vyzve žáky, aby prezentovali své nápady. Nakonec představí dopis, který Harry dostal.

Popis činností žáka: Žáci se střídají v hlasitém čtení. Po dočtení sdělují své nápady na otázku učitele. Kdo sdělí svůj nápad, vysvětlí, proč si myslí, že má dopis takový obsah.

Část textu (1):

„Dojdi pro poštu, Dudley,“ řekl strýc Vernon zpoza novin.

„Ať pro ni dojde Harry.“

„Dojdi pro poštu, Harry.“

„Ať pro ni dojde Dudley.“

„Popožeň ho tou svou smeltinskou hůlkou, Dudley.“

Harry smeltinské hůlce uhnul a šel pro poštu. Na rohožce ležely tři zásilky: pohlednice od Marge, sestry strýce Vernona, která byla na dovolené na ostrově Wight, hnědá obálka, která vyhlížela jako nějaký účet, a – *dopis pro něho!*

Harry ho zdvihl a chvíli na něj třeštil oči; srdce mu skákalo jako na obrovské pružině. Za celý život mu ještě nikdy nikdo nenapsal, však kdo by mu také mohl psát? Neměl žádné přátele, žádné jiné příbuzné – dokonce ani nechodil do obecní knihovny, takže nemohl dostávat nerudné upomínky, aby vrátil knížky. Nicméně dopis tu ležel, s adresou napsanou tak jasně, že to žádný omyl být nemohl:

Pan

Harry Potter

(přístěnek pod schody)

Zobí ulice 4

Kvikáلكov

Surrey

Část textu (2):

Obálka z nažloutlého pergamentu byla tlustá a těžká a adresa byla napsaná smaragdově zeleným inkoustem. Na obálce nebyla žádná známka.

Harry dopis roztřesenou rukou obrátil a spatřil rudou voskovou pečeť, na které byl erb: velké písmeno B, kolem kterého byli lev, orel, jezevec a had.

„Tak pohni sebou, Harry!“ křikl strýc Vernon z kuchyně. „Co tam děláš, díváš se, jestli v nějakém dopisu není bomba?“ a sám se svému vlastnímu žertu zachechtal.

Harry se vrátil do kuchyně, oči ještě pořád upřené na svůj dopis. Podal strýci Vernonovi účet a pohlednici, posadil se a začal pomalu otvírat žlutou obálku.

Strýc Vernon roztrhl obálku s účtem, pobouřeně si odfrkl a obrátil pohlednici.

„Marge je nemocná,“ oznámil tetě Petunii. „Snědla nějakou špatnou surmovku...“

„Tati!“ ozval se Dudley najednou. „Tati, Harry něco dostal!“

Harry se právě chystal, že si ten svůj dopis, napsaný na stejném silném pergamentu jako obálka, rozloží, když mu ho strýc Vernon vytrhl z ruky.

„Ten je *můj!*“ bránil se a zkusil znovu se ho zmocnit.

„A kdo by ti asi mohl psát?“ ušklíbl se strýc Vernon, jednou rukou dopis roztáhl a podíval se do něj. Barva jeho tváře se změnila z červené na zelenou rychleji než semafor na křižovatce, u toho však nezůstalo: po několika vteřinách byla šedobílá jako stará ovesná kaše.

Zdroj: Rowlingová 2005, s. 35-47

3. Alej myšlenek

Cíl: Žák dokáže respektovat domluvená pravidla, dokáže respektovat názor spolužáka, umí naslouchat druhým.

Organizace: Dvě řady čelem k sobě v prostoru třídy

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné myšlenky: žádné

Pokyny pro učitele: Požádá žáky, aby zavřeli oči a poslouchali. *Harrymu přišel tento dopis. Sedí a čte si ho už po několikáté, nikdy o žádném kouzelnickém světě neslyšel. Hlavou se mu určitě honí spousta myšlenek. Na co asi myslí?* Vyzve žáky, aby otevřeli oči, a vysvětlí žákům další postup. Sděluje jim, že on je nyní Harry. Prochází alejí a naslouchá.

Popis činnosti žáků: Žáci tvoří alej a vyjadřují Harryho myšlenky, ty řeknou nahlas ve chvíli, kdy se na ně učitel podívá. Myšlenku vyjadřují jednou větou a po zbytek aktivity naslouchají ostatním.

4. Psaní odpovědi

Cíl: Žák formuluje myšlenky v psané formě, dokáže odepsat na dopis.

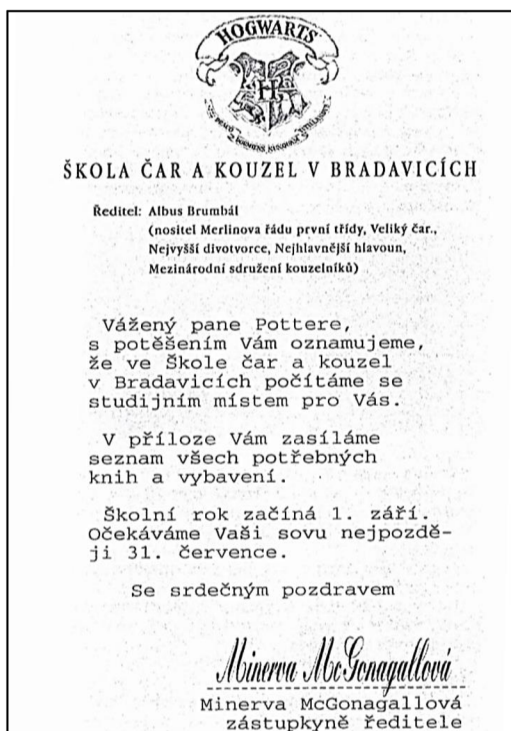
Organizace: V lavicích

Časová dotace: 30 minut

Materiál a potřebné pomůcky: dopis, papíry, psací potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel znovu žákům představuje dopis, do každé dvojice rozdává jeden dopis jako vzor (viz Obrázek 13). Poukazuje na náležitosti dopisu, vyzývá žáky, aby osnovu dopisu shrnuli, a tu zapisuje na tabuli.

Popis činností dětí: Žáci na základě předloženého dopisu sestavují osnovu a seznamují se s jeho náležitostmi. Píší odpověď dle sepsané osnovy a se všemi náležitostmi. Kdo má dopsáno, odchází se svým dopisem posadit se do kruhu na koberec.



Obrázek 13: Dopis z kouzelnické školy

Zdroj: Rowlingová 2005, s. 53

5. Závěrečné shrnutí a zhodnocení

Cíl: Žák formuluje své myšlenky, dokáže vyjádřit svůj názor a naslouchá druhým.

Organizace: V kruhu na koberci, odpovídají jednotlivě

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Žádné

Pokyny pro učitele: Učitel vysvětluje postup čtení dopisu. Na konci hodiny shrne její průběh a poděkuje žákům za jejich aktivitu.

Popis činností žáka: Žáci čtou své dopisy. Začíná číst žák, který sedí po levé ruce učitele. Ve čtení se postupuje ve směru hodinových ručiček.

7. 3. 3 Metodický list pro učitele č. 3 – Norský ostrohřbetý drak Norbert

Téma: Práce s informacemi získanými z kapitoly *Norský ostrohřbetý drak Norbert*

Hlavní vzdělávací cíl:

- Žák rozpozná důležité informace v textu, vyhledá je, dokáže si je zapamatovat a zaznamenat je.

Očekávané výstupy:

- Žák dokáže vybrat z textu situaci, která je pro něj zajímavá.
- Žák dokáže samostatně pracovat.
- Žák vyjadřuje své pocity a názory, dokáže respektovat názor druhého.

Věková skupina: 4. – 5. ročník (druhé období 1. stupně ZŠ)

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, dramatická výchova

Časová dotace: 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

Prostředí: Třída

Název doprovodné knihy: ROWLING, Joanne K.. *Harry Potter a kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 978-80-00-01161-5.

Pomůcky a literatura:

- Záznamová tabulka, pracovní listy (text s otázkami, životabáseň), psací potřeby
- ROWLING Joanne K., *Harry Potter a kámen mudrců* (2005),
- KRÜGER Květa a ŠAFRÁNKOVÁ Kateřina, *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* (2021),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 4. třída* (2019),
- LISCINSKYOVÁ Camille, *Čteme s porozuměním každý den 5. třída* (2020)

Struktura přípravy:

1. Klíčová slova

Cíl: Žák dokáže formulovat ústně i písemně své předpoklady a nápady, rozvíjí představivost.

Organizace: Práce ve dvojicích

Časová dotace: 15 minut

Materiál a potřebné pomůcky: klíčová slova na tabuli, záznamová tabulka do dvojice, psací potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel zapíše na tabuli klíčová slova – *vejce, spousta knih, krb, špičaté zuby, hájovna, křídla*. Vysvětlí jim postup jejich práce. Do každé dvojice rozdá záznamovou tabulku (viz Obrázek 14). Po uplynutí času na práci, požádá dvojice, aby prezentovali své domněnky.

Popis činností dětí: Žáci ve dvojici, na základě klíčových slov, doplňují své domněnky do záznamové tabulky a připisují slovo, které je k jejich nápadu vede. Prezентují před třídou výsledky své práce.

	Odpověď	Slovo, kvůli kterému si to myslím.
O čem bude příběh		
Kdo se v úryvku objeví		
Kde se bude příběh odehrávat		

Obrázek 14: Záznamová tabulka

Zdroj: Vlastní zpracování

2. Tiché čtení a odpovědi na otázky

Cíl: Žák vyhledá v textu informace, dokáže formulovat ústně i písemně své předpoklady, myšlenky a názory.

Organizace: V lavicích, ve dvojicích

Časová dotace: 25 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Texty s otázkami

Pokyny pro učitele: Učitel každému rozdá text s otázkami (viz Obrázek 15, Obrázek 16). Vysvětlí žákům postup práce. Po ukončení práce vyzve žáky k prezentaci.

Popis činností dětí: Žáci si přečtou text, ve dvojici pak hledají odpovědi na otázky a zapisují je do pracovních listů. Dvojice, která bude mít hotovo, si sedne na koberec. Jakmile se k nim připojí další dvojice, porovnávají a diskutují o svých odpovědích.

Pracovní list 1/2	Pracovní list 2/2
<p>Hagrid se odšoural pryč. „Co to vůbec schovával za zády?“ řekla Hermiona zamysleně. „Myslíte, že to mělo co dělat s Kamenem?“ „Půjdu se podívat, ve kterém oddělení byl,“ řekl Ron, který už měl práce plné zuby. Za okamžik se vrátil s celým stohem knih v náručí a hodil je na stůl. „Byl u <i>Draků!</i>“ pronesl šeptem. „Hagrid si hledal rozumy o dracích! Podívejte se na tohle: <i>Drací druhy ve Velké Británii a v Irsku; Od vejce do pekel, příručka pro chovatele draků.</i>“ „Hagrid si odjakživa přál mít draka, řekl mi to hned tenkrát, když jsme se poprvé setkali,“ vysvětlil Harry. „Jenže to je proti našim zákonům,“ namítl Ron. „Chov draků zakázala v roce 1709 Umluva kouzelníků, to ví každý. Mudlové by si nás těžko mohli nevšimnout, kdybychom si na zahrádce za domem drželi draky – a ostatně, draka nemůžete ochočít, je to nebezpečné. Měli byste vidět, jaké spáleniny měl Charlie od těch divokých v Rumunsku!“ „Ale v <i>Británii</i> přece divocí draci nejsou?“ zeptal se Harry. „Samozřejmě že jsou,“ řekl Ron. „Obyčejní velšští zelení a hebridští černí. Ministerstvo kouzel má spoustu práce, aby to ututlalo. Naši lidé musí každou chvíli očarovat nějakého mudlu, který je zahlédne, aby na to zase zapomněl.“ „Takže co Hagrid pro všechno na světě zamýšlí?“ zděsila se Hermiona.</p> <p>Kde se Harry, Ron a Hermiona potkali s Hagridem? _____</p> <p>Jak je to s chovem draků v kouzelnickém světě? _____</p> <p>Jací draci žijí v Británii? _____</p> <p>Proč si Hagrid hledal informace o dracích? _____</p>	<p>„Aspoň že tak,“ zašeptal Harry ostatním. „Hagrid, mohli bychom otevřít okno? Já se tu snad uvařím.“ „To nemůžu, Harry, nezlob se,“ řekl Hagrid. Harry si všiml, že se ohlédl k ohni, a podíval se tam také. „Hagride – co to máš?“ Předem však už věděl, co to je. Uprostřed ohně, pod konvicí, leželo veliké černé vejce. „Ehm,“ řekl Hagrid a nervózně si prohrábl vousy. „Totiž – to je...“ „Kdes ho sehnal, Hagrid?“ zeptal se Ron a sehnul se k ohni, aby si vejce prohlédl zblízka. „Muselo tě stát hotové jmění.“ „Vyhrál jsem ho,“ řekl Hagrid. „Včera večír. Zašel jsem si do vsi na pár skleniček, a přitom jsem si s nějakým cizím chlápkem zahrál karty. Esli chcete vědět, myslím, že byl docela rád, když se ho zbavil.“ „Ale co si s ním počneš, až se vylíhne?“ namítla Hermiona. „No, něco jsem si vo tom přečet,“ řekl Hagrid a vytáhl zpod polštáře velikou knihu. „Tudle jsem si přines z knihovny – <i>Chov draků pro zábavu a podnikání</i> – samozřejmě je už trochu starší, ale je tam všechno. Držte vejce ve vodě, poněvač jejich matky na ně taky dejchaj, rozumíte, a když se vylíhne, dávejte mu každý půl hodiny kbelík koňaku smíchanýho s kuřecí krví. A podívejte se tadyhle – jak rozpoznat různé vejce – tohle tady je norskéj vstrohřbetej drak, a ty jsou vzácný.“</p> <p>Co má Hagrid v hájovně? _____</p> <p>Proč nemohli otevřít okno? _____</p>

Obrázek 15: Pracovní listy 1/2 a 2/2

Zdroj: Vlastní zpracování

3. Imaginace

Cíl: Žák rozvíjí fantazii a představivost, uspokojí svoji potřebu uvolnění.

Organizace: Na koberci, volně v prostoru

Časová dotace: 5 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Text, který bude učitel přednášet

Pokyny pro učitele: Vyzve žáky, aby zavřeli oči, a promlouvá k nim: *Ted' se stáváte malým dračím mládětem, které je ještě ve skořápce svého vajíčka. Odpočíváte, je vám teploučko. Čekáte, až budete mít dostatek síly, abyste se mohli podívat na svět. Představujete si, jak se stanete velkým a silným drakem, jak budete mít velká křídla, drápy, špičaté zuby, jakou budete mít barvu. Když už jste dost velký dráček, začíná vám*

být skořápka těsná, zaklepete na skořápku křídylky a začnete se klubat ven. Až teď otevřete oči, bude z vás už velký drak. Vyzve žáky, aby oči otevřeli.

Popis činností žáka: Žáci si najdou každý své místo ve třídě, mají zavřené oči a formují svoje představy podle promlouvání učitele.

4. Životabáseň

Cíl: Žák rozvíjí představivost a fantazii, dokáže formulovat vjemy a pocity, vyjadřovat postoje, vyjádřit svůj názor vlastními slovy a respektovat názor druhého.

Organizace: V lavicích, samostatná práce

Časová dotace: 25 minut

Materiál a potřebné pomůcky: Pracovní list (viz Příloha F), psací potřeby

Pokyny pro učitele: Učitel vysvětlí žákům postup práce, představuje tyto pokyny na jednom vypracovaném pracovním listu. Po uplynutí času požádá žáky k vystavení práce a prohlédnutí prací ostatních. Následuje hodnocení prací.

Popis činností žáka: Žáci vyslechnou pokyny učitele, samostatně pracují na svém pracovním listu. Po dokončení práce připevní svůj list na tabuli a prohlédnou si práce ostatních. Každý žák dostane dva nalepovací lístečky, kterými označí práce, které se mu líbí a jednou větou řekne, co se mu na nich líbí.

5. Reflexe za využití metody - Poslední slovo patří mně

Cíl: Žák dokáže vybrat z textu situaci, která ho zajímá, umí vyjádřit svůj názor vlastními slovy a respektovat názor druhého.

Organizace: V lavicích, odpovídají jednotlivě

Časová dotace: 10 minut

Materiál a potřebné pomůcky:

Pokyny pro učitele: Učitel vysvětlí průběh aktivity. Moderuje následnou diskuzi.

Popis činností žáka: Žáci si v textu vyberou část, která je zaujala. Tu zapíší na lísteček a připíší svůj komentář. Na vyzvání učitele, přečte žák úryvek, ostatní mají za úkol komentovat, proč si asi spolužák tuto část textu vybral. Po ukončení diskuze přečte vybírající žák svůj komentář a k tématu se už nevracíme.

8 Vyhodnocení strukturovaného rozhovoru

Cílem diplomové práce bylo vypracování vzorových příprav na vyučovací hodiny pro žáky na prvním stupni základní školy a jejich následná realizace v praxi. Po jejich realizaci došlo k ověření využitelnosti v praxi a schopnosti pomoci žákům rozvíjet čtenářskou gramotnost. K tomu bylo využito strukturovaného rozhovoru s učitelkami malotřídních škol, které vzorové přípravy prováděly ve svých hodinách.

Cílem rozhovorů s učitelkami bylo zjistit, zda vypracované přípravy podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, které aktivity jsou pro žáky nejzajímavější a zda by respondentky navrhly úpravy v těchto přípravách.

8. 1 Vyhodnocení odpovědí strukturovaného rozhovoru

Rozhovor byl proveden se čtyřmi učitelkami A, B, C a D. Průběh i charakteristika respondentek jsou uvedeny výše v kapitole 6.

Otázka 1 - Hodnotíte vytyčené cíle příprav a jednotlivých aktivit jako splnitelné?

Všechny čtyři učitelky se shodují, že stanovené cíle všech aktivit jsou splnitelné, stejně tak, jako hlavní cíl jednotlivých příprav.

Otázka 2 – Rozvíjí vypracované přípravy čtenářskou gramotnost?

I v této otázce se učitelky jednomyslně shodly, že vypracované vzorové přípravy podporují rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitelka D se vyjádřila, že hodnotí třetí přípravu jako nejvíce rozvíjející čtenářskou gramotnost, vzhledem k zapojení pracovních listů s otázkami.

Otázka 3 - Hodnotíte obtížnost příprav jako vhodnou pro cílovou skupinu žáků z hlediska jejich věkové kategorie?

Všechny čtyři učitelky se shodly, že obtížnost příprav odpovídá dané věkové kategorii.

Učitelka C se ovšem vyjádřila, že pro její skupinu žáků ve třídě byly přípravy možná poněkud obtížnější. Jako důvod, ale také uvádí složení třídy, tedy více žáků se speciálními potřebami učení a také žáků s individuálním vzdělávacím plánem. Myslí si tedy, že pro jinou skupinu žáků, ve které není takový počet žáků s SPU jsou přípravy z hlediska obtížnosti odpovídající.

Otázka 4 - Jak hodnotíte přípravy z hlediska časového rozvržení?

Všechny čtyři učitelky se shodly, že devadesátiminutová příprava je daleko efektivnější než kratší časové úseky, tedy vypracované na jednu vyučovací hodinu. V případě, že by chtěly některé aktivitě věnovat více času, měly více prostoru pro změny v časovém harmonogramu než v klasické vyučovací hodině.

Učitelky A, B a D hodnotí časovou jako dostatečnou, u některých aktivit s malými rezervami. Učitelka A ale také podotýká, že v době realizace programu jí dva žáci chyběli, je tedy možné, že s plným počtem žáků ve třídě by mohla časovou dotaci hodnotit jinak.

Pro učitelku C byly některé aktivity nové, proto neměla s jejich organizací zkušenost. Časovou dotaci hodnotí jako dostatečnou, i když přiznává, že kdyby měla s realizací aktivit již nějakou zkušenost, byla by pro ni nastavená časová dotace méně hraniční.

Otázka 5 - Které aktivity ve fázi motivace vás, jako vyučující, nejvíce zaujaly?

Učitelky ve svých volbách aktivit nebyly jednotné, zmiňovaly různé aktivity. Dá se ovšem říci, že vybíraly takové aktivity, které zapojovaly a rozvíjely fantazii jejich žáků.

Učitelky A a B realizovaly přípravy vypracované pro žáky v prvním období prvního stupně ZŠ. V těchto přípravách v motivační fázi zaujala nejvíce učitelku A aktivita - *Tajemný obrys*. Učitelka uvádí, že z jejího pohledu je to aktivita velmi jednoduchá a zároveň velmi zajímavá pro žáky. Učitelka B uvedla hru - *Co myška nakoupila*, dle jejích slov se jí nejvíce líbila aplikace známé hry do tématu lekce.

Učitelky C a D realizovaly přípravy vypracované pro žáky v druhém období prvního stupně ZŠ. Obě učitelky se shodly, že pro ně nejzajímavější aktivita v motivační fázi je aktivita *Klíčová slova*. Učitelka D se vyjádřila, že se doslova nemohla dočkat na tipy žáků a jejich předpovědi. Jako další zdařilou aktivitu hodnotí také *Detektivní práci*, která dle jejích slov byla nejzajímavější především pro žáky.

Otázka 6 – Kterou aktivitu byste hodnotily jako nejzajímavější pro žáky?

Ani v této otázce se učitelky ve svém výběru neshodly. Ovšem z uváděných aktivit lze odhadnout, že jako nejzajímavější pro žáky jsou aktivity pohybové a dramatizační.

Učitelka A uvedla jako nejzajímavější aktivity dvě – *Ilustraci básně a Živé obrazy*. Vyjádřila se, že by hodnotila tyto dvě aktivity jako stejně úspěšné dle reakce jejich žáků.

Pro žáky učitelky B se stala nejzajímavější aktivitou pohybová hra *Myši z díry ven*. Učitelka to přisuzuje faktu, že žáci v její třídě jsou ve velké většině sportovně založení.

Učitelka C v rozhovoru zmínila jako nejzajímavější aktivitu pro žáky psaní dopisu. Nemyslí si, že by žáky oslovilo psaní dopisu jako takového, ale téma dopisu a odpověď řediteli kouzelnické školy.

Učitelka D s velkým nadšením hodnotila aktivitu *Alej myšlenek*, i když podotýká, že pro některé žáky byla náročná a někteří měli problém s vymyšlením myšlenek. Vyjádřila se, že aktivitu předtím neznala a zaujala ji natolik, že ji využila i v rámci dramatického kroužku, který vede při školní družině. Na dramatickém kroužku, dle jejích slov, měla ještě větší úspěch.

Otázka 7 – Narazily jste na aktivitu, která činila vám nebo žákům problémy?

Každá z učitelek narazila během realizace příprav na drobné problémy u některých aktivit. Nebyly to ale problémy zásadní, všechny učitelky uvedly, že se jedná pouze o drobnosti.

Učitelky A i B hodnotily jako náročnou aktivitu z první přípravy, kde s žáky pracovali na rozboru básně. Hodnotí, že žáci měli s vybranými slovy a termíny problém a bylo tedy nutné je vysvětlit. K čemuž došlo na základě zvolených doplňujících otázek.

Učitelka C měla drobné problémy v realizaci aktivity Imaginace, někteří žáci dle jejích slov byli neukázněni a plně se nesoustředili na její přednes.

Učitelka D, jak již bylo zmíněno v předchozí otázce, hodnotí aktivitu *Alej myšlenek* jako nejzajímavější, ale také nejnáročnější. Myslí si, že pokud by byla aktivita zařazena vícekrát, měli by s ní žáci menší problém. Přesně dle jejích slov „*Opakováním aktivity by si žáci byli jistější a dokázali by se více zamyslet a lépe vyjádřit myšlenky někoho jiného*“.

Otázka 8 - Kterou z příprav celkově hodnotíte jako nejzajímavější pro vás jako vyučující a pro děti nejpřitažlivější?

V rámci této otázky se učitelky víceméně shodují, že v každé z příprav byly velmi zajímavé aktivity. Konkrétní výběr aktivit se různí u každé z učitelek i u žáků.

Pro učitelku A byla nejzajímavější třetí příprava, stejně jako pro její žáky. Jak učitelce, tak žákům, se velmi líbila aktivita *Živé obrazy*.

Učitelce B se nejvíce zalíbila první příprava, líbí se jí nápad seznámení dětí s pravidly pro práci knihou. Pro děti se jí zdála nejpřitažlivější příprava druhá, kdy její žáky pobavil samotný příběh, ale především byli nejvíce osloveni pohybovou hrou.

Učitelka C hodnotí všechny tři přípravy jako povedené a zajímavé pro žáky. Poukazuje především na téma a výběr doprovodné knihy, která je dle jejích slov žákům

blízká. Myslí si také, že fakt, že si knihu v anketním šetření ve své podstatě sami vybrali, zvedl jejich zájem o práci.

Učitelka D, jak bylo již několikrát zmíněno, jednoznačně jako nejzajímavější volí třetí přípravu a to především kvůli aktivitě *Alej myšlenek*. Pro žáky byla dle jejího názoru nejatraktivnější právě třetí příprava. Jejím žákům se líbilo téma draků.

Otázka 9 - Jak se celkově dařilo přípravy realizovat? Narazili jste na úskalí nebo nedostatky, co byste případně vyzdvihly jako obzvlášť vydařené?

Učitelky se shodují, že realizaci příprav hodnotí kladně. Nenarazily na žádné zvláštní úskalí nebo nedostatky. Drobné problémy vyřešily v rámci přípravy v krátkém čase a neshledávají žádné zásadní problémy. Učitelka B hodnotí pozitivně zařazení skupinových aktivit, při kterých je rozvíjena i schopnost spolupráce a celkově schopnost respektovat druhého a jeho názor. Učitelka D opět jako obzvlášť povedenou část programu vyzdvihává aktivitu *Alej myšlenek*.

Otázka 10 - Navrhly byste úpravy v přípravách, jakým způsobem byste přípravy vylepšily?

Učitelky byly s přípravami spokojené, i přes to měly drobná doporučení.

Učitelka A byla se sestavenými přípravami spokojená, vyjádřila se, že množství zajímavých aktivit bylo dostačující a nijak by přípravy nevylepšovala.

Učitelka B by zařadila více pohybových aktivit, alespoň jednu do každé lekce. Z hlediska čtenářské aktivity byla s přípravami spokojená.

Učitelka C by provedla určité úpravy vzhledem k tomu, že její třídu navštěvuje větší počet žáků se speciálními potřebami učení. Uvádí, že by šlo ale o úpravy, které jsou potřeba pouze v její třídě a v jiném uskupení žáků by pravděpodobně vůbec potřeba nebyly. Zkrátila by svým žákům texty nebo by častěji zařadila předčítání učitele.

Učitelka D zhodnotila přípravy jako vyhovující věkové skupině, aktivity byly pro ni i pro žáky zajímavé. Hodnotí všechny tři přípravy jako vhodné do literární výchovy a některé aktivity bude využívat ve svých hodinách i nadále. Upozorňuje ale, že v klasické třídě s větším počtem žáků by při realizaci mohlo docházet k problémům. A to nejen z hlediska časové dotace, ale také například z hlediska množství pomůcek.

Závěr

Čtenářství představuje důležitý faktor kultivace a socializace jedince. Tato práce se zaměřila na čtenářství především kvůli diskuzím poklesu čtenářů a stále znatelněji snižované čtenářské gramotnosti u žáků ve věku prvního stupně základní školy v rámci dnešní silné konkurence jiných médií. Tématem diplomové práce byla práce s vybranými literárními texty na prvním stupni základní školy, cílem bylo zjištění nejoblíbenějšího žánru vybraných žáků prostřednictvím ankety a na základě tohoto zjištění vypracování vzorových příprav pro jednotlivá období žáků na prvním stupni základní školy.

V diplomové práci, s ohledem na její tematické zaměření, byly popsány pojmy úzce spjaté se čtenářskou gramotností a čtenářstvím jako takovým, při jejím psaní bylo pročteno několik výzkumů, které se zabývaly čtenářskou gramotností. Jejich výsledky jsou v práci uvedeny také, právě pro vykreslení aktuální situace v populaci dětských čtenářů - nečtenářů. Přiblíženy byly některé metody využívané v hodinách literární výchovy a popsány literární žánry vhodné pro žáky na prvních stupních základních škol.

Pro praktickou část diplomové práce byly vytyčeny dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo *Určení nejoblíbenějšího žánru literárních textů žáků na 1. stupni ZŠ. Na základě výsledků anketního šetření vypracovat vzorové přípravy na vyučovací hodiny tak, aby podporovaly rozvoj čtenářské gramotnosti při výuce.* K naplnění jeho první části bylo využito anketního šetření mezi žáky. Jeho vyhodnocení bylo nezbytné pro splnění další části cíle, protože na základě výsledku šetření byly vybrány texty k vytvoření vzorových příprav. Druhým cílem bylo *Vypracované vzorové přípravy realizovat v praxi.* Proto byla další část zaměřena metodicky. Diplomová práce tedy obsahuje přípravy na vyučovací hodiny, které jsou koncipovány tak, aby rozvíjely čtenářskou gramotnost. Zabývají se vybranými literárními texty, které byly zvoleny na základě výsledků anketního šetření. Vzorové přípravy na vyučovací hodiny byly realizovány čtyřmi učitelkami na dvou školách v Libereckém kraji v hodinách českého jazyka a literatury. Pro vyhodnocení účinnosti a aplikovatelnosti příprav v praxi bylo využito strukturovaného rozhovoru právě s učitelkami realizující tyto přípravy.

Pro druhý vytyčený cíl byly zvoleny následující výzkumné otázky. První zjišťovala, zda *„Podporují vypracované přípravy rozvoj čtenářské gramotnosti?“* Všechny dotazované učitelky jednomyslně ohodnotily přípravy jako vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Aktivity byly zvoleny adekvátně věku cílové skupiny a podporovaly zájem o četbu. Druhá z otázek se zaměřovala na atraktivitu aktivit pro žáky, konkrétně *„Které*

aktivity v jednotlivých lekcích byly podle respondentek pro děti nejzajímavější?“ Odpovědi jednotlivých respondentek se v této otázce značně rozcházely. Každá z nich uvedla jinou aktivitu. Dá se ale usuzovat, že žáky zaujaly nejvíce aktivity založené na dramatizaci. Zajímavé jsou pro ně také aktivity, při kterých tvoří něco nového a zapojují svoji vlastní fantazii. Pozadu nejsou ani pohybové aktivity, které jsou mezi žáky také oblíbené. Třetí otázkou byl zjišťován názor respondentek na úpravy v přípravách, otázka se dotazovala zda „*Doporučují respondentky úpravy v jednotlivých přípravách?*“. I zde se respondentky v odpovědích rozcházely. Většina z nich, ale určitá doporučení měla. Shodují se ovšem, že jako celek jsou přípravy dobře zpracované a vhodné pro danou věkovou skupinu.

Vypracované vzorové přípravy hodnotím jako využitelné v praxi, vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti a motivaci žáků k četbě. Jejich vypracování bylo náročnější, než jsem na začátku práce očekávala. Při práci jsem narážela na nejedno úskalí. Jejich vytvoření pro mě bylo obrovskou zkušeností pro profesní život, osvojila jsem si a získala povědomí o dalších metodách v literární výchově, díky přípravě vzorových příprav jsem si rozšířila osobní databázi aktivit. Obohatilo mě také studium dostupné literatury. Při realizaci jsem si ověřila, že v dnešní době je opravdu důležité žáky k četbě vést a rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, nejen pro jejich úspěšnost ve vzdělávání, ale i pro celý jejich budoucí život.

Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, Jana, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČŠI - Národní zpráva ČŠI [online]. ČŠI: ©2017. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_narodni_zprava/resources/_pdfs_/47264d2c0fbff3effc152b7d17f9cc4a_1.pdf.

ČTVRTEK, Václav. *Kotě z kocourkova*. Praha: Albatros, 1986. ISBN 13-716-86

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-8578-373-5.

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

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

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti* [online]. Metodický portál: 2017. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html>.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2020. ISBN 978-80-2462-659-8.

KAHOUN, Jiří. *Pro zvědavá ouška*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-01801-0.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLEKTIV AUTORŮ, *Metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti na I. stupni ZŠ: soubor praktických metod*. Stařeč: Infra, 2011. Kafomet. Katalog forem a metod.

KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka a KUCHARSKÁ, Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. In *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>.

KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN: 978-80-7290-784-7

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

LISCINSKYOVÁ, Camille. *Čteme s porozuměním každý den 1. třída*. Dobříš: Šafrán, 2014. ISBN 978-80-905605-2-9.

LISCINSKYOVÁ, Camille. *Čteme s porozuměním každý den 2. třída*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-3-9.

LISCINSKYOVÁ, Camille. *Čteme s porozuměním každý den 3. třída*. Dobříš: Šafrán, 2017. ISBN 978-80-905978-7-7.

LISCINSKYOVÁ, Camille. *Čteme s porozuměním každý den 4. třída*. Dobříš: Šafrán, 2019. ISBN 978-80-907087-2-3.

LISCINSKYOVÁ, Camille. *Čteme s porozuměním každý den 5. třída*. Dobříš: Šafrán, 2020. ISBN 978-80-907087-7-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0202-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha, Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-219-7

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1.stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

MOCNÁ, Dagmar a PETERKA Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-71856-69-X.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002. ISBN: 80-86429-05-9.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. In *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISSN 1211-4669.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. In *Pedagogická orientace* 2010, roč. 20, č. 3. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISSN 1805-9511.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-2399-284-7.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.

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

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-86251-14-4.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčitanému textu u dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce Laufková, Veronika. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82281>

ROWLING, Joanne K.. *Harry Potter a kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 978-80-00-01161-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.

SEKOT, Aleš. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-077-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMETÁČEK, Vladimír. *Vybrané kapitoly y psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav v Praze, 1973. ISBN 55313-73.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

STRAKOVÁ, Jana a TOMÁŠEK, Vladislav. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995. ISBN 978-80-87000-24-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

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

URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. Olomouc: Votobia, 2004, ISBN 80- 7220-185-9.

VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984. ISBN 22-141-84. Dostupné z: <https://edicee.ucl.cas.cz/data/prirucky/obsah/VLAS/5.pdf>.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana, a HARAZINOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf.

ŽÁČEK, Jiří. *Aprílová škola*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03970-1.

Seznam příloh

Příloha A – Ilustrace básně

Příloha B – Záznam odhadu

Příloha C – Dokončení ilustrace

Příloha D – Pětílístek

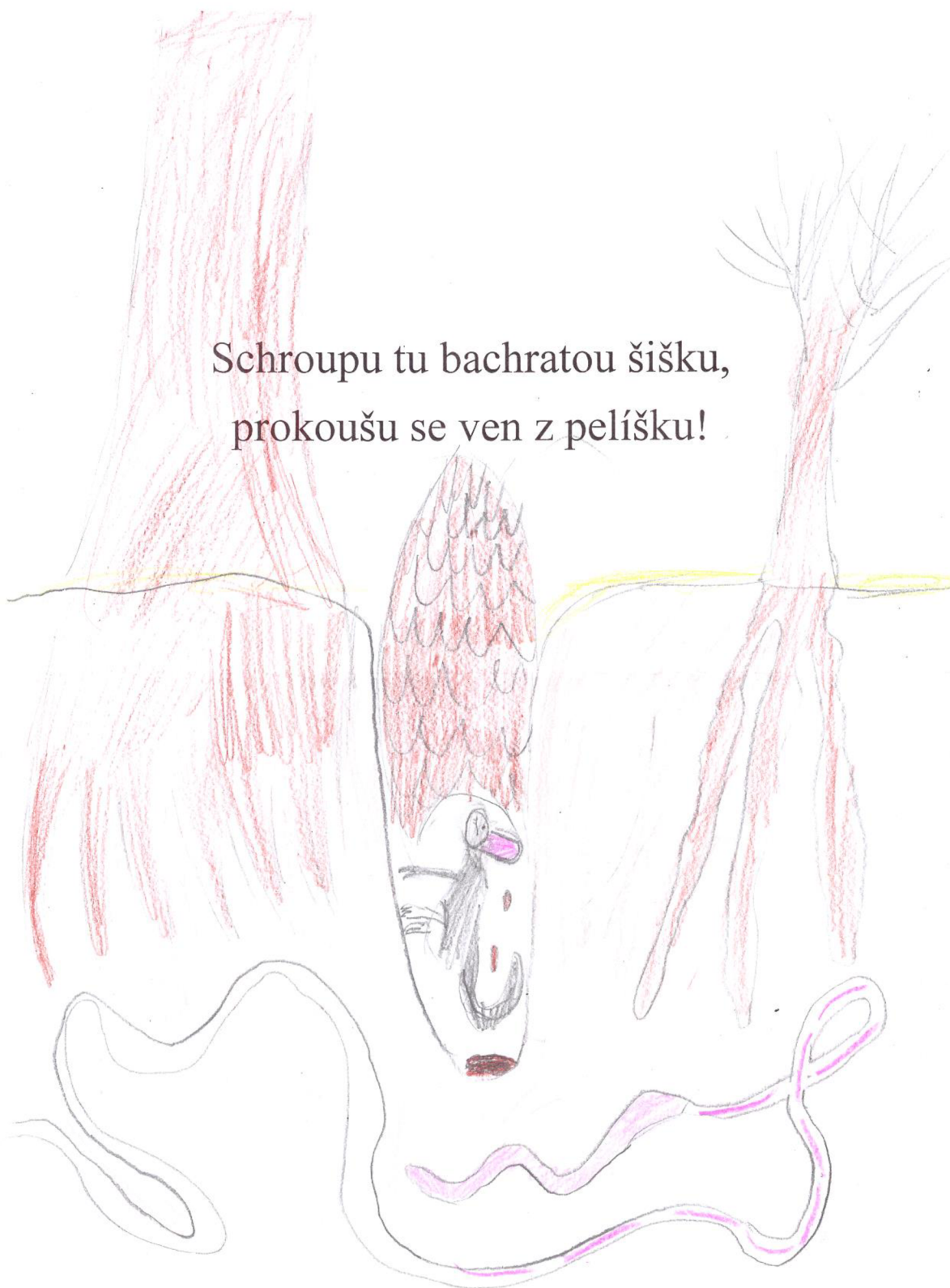
Příloha E – Záznamová tabulka

Příloha F – Životabáseň (pracovní list)

Příloha G – Životabáseň (vypracovaný pracovní list)

Příloha A – Ilustrace básně

Schroupu tu bachratou šišku,
prokoušu se ven z pelíšku!



Příloha B - Záznam odhadu

1. Myšáček má rád zeleninu.	A	✓
2. Hlavní postava příběhu je zvířátko.	A	✓
3. V příběhu je někomu smutno.	A	✓
4. Babička upekla tvarohovou buchtu.	N	X
5. Příběh dopadl dobře.	A	✓

Příloha C – Dokončení ilustrace



Příloha D – Pětílístek

PĚTILÍSTEK

Harmonica
Kdo jsem? (Podstatné jméno)

odvážná krásná
Jaký jsem? (Přídavná jména)

houslim čtu zachraňuji
Co dělám? (Slovesa)

Hodně ráda čte knížky.

Věta o čtyřech slovech, která mě popisuje.

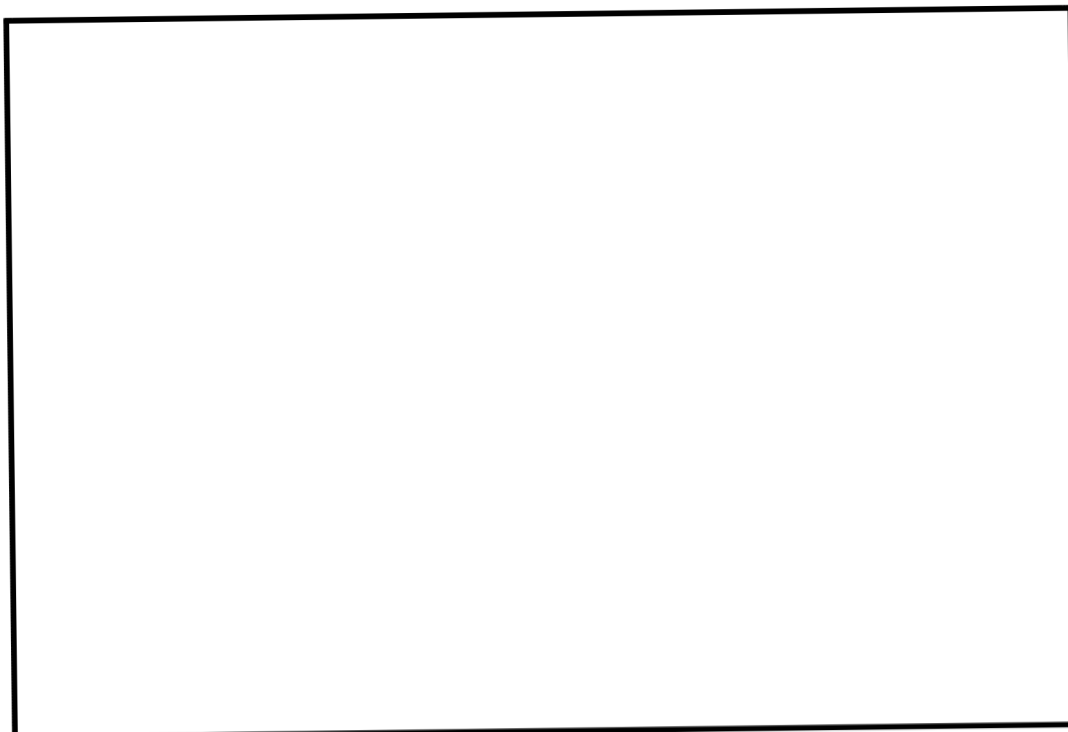
chytrá
Jediné slovo, které mě vystihuje.

Příloha E – Záznamová tabulka

	Odpověď	Slovo, kvůli kterému si to myslím.
O čem bude příběh	o ambolech a čebtech	háček, spicák, ruly
Kdo se v úryvku objeví	drak	vejce
Kde se bude příběh odehrávat	ve škole	spawka knih

Příloha F – Životabáseň (pracovní list)

Životabáseň



Jsem _____

Jmenuji se _____

Pocházím z _____

Umím _____

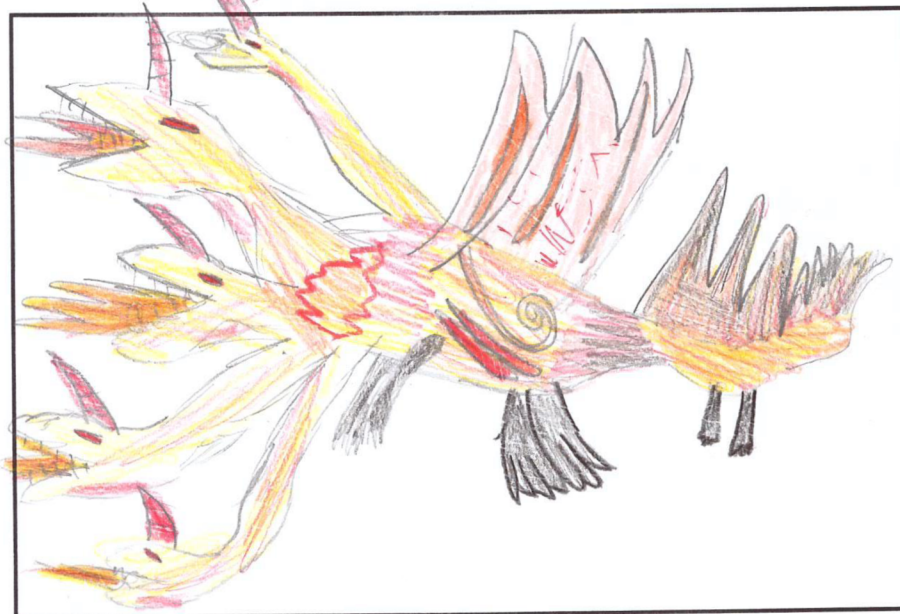
Neumím _____

Mám rád _____

Nemám rád _____

Příloha G – Životabáseň (vypracovaný pracovní list)

Životabáseň



Jsem drak z číny

Jmenuji se Thnívák

Pocházím z Číny

Umím chutit oheň a létat

Neumím mluvit

Mám rád oheň a létání

Nemám rád led a lidi