

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Monika Hlavicová

Netradiční metody literárního vzdělávání na základní škole

Olomouc 2017

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

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

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

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

V Olomouci dne 12. 4. 2017

.....

podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Daně Cibákové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, pomoc a cenné rady při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat svým blízkým za jejich podporu, trpělivost a pochopení.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 POJETÍ PŘEDMĚTU LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	8
1.1 Aktuální literární výchova	9
1.2 Aktivity podporující rozvoj čtenářství ve škole.....	9
1.3 Tradiční výuka	14
1.4 Vyučovací metody	15
1.4.1 Klasické vyučovací metody v literárním vzdělávání.....	16
2 CHARAKTERISTIKA ZVOLENÝCH NETRADIČNÍCH METOD VE VÝUCE LITERATURY	20
2.1 Metody kritického myšlení	24
3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
3.1 Struktura Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	29
3.2 Koncepce základního vzdělávání.....	30
3.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	30
4 ZLATÝ VĚK ČTENÁŘSTVÍ	34
4.1 Smysl a funkce četby žáka na 1. stupni ZŠ.....	34
4.2 Učitel v procesu literární výchovy.....	35
4.2.1 Příprava pedagoga na práci s uměleckým textem	36
4.3 Charakteristika dětského čtenáře	37
4.4 Porozumění textu	39
4.4.1 Strategie učitele napomáhající porozumění textu u žáků	41
PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU	44
5.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky	44
5.2 Cíle praktické části.....	45
5.3 Popis výzkumného prostředí.....	45
5.4 Výzkumné metody použité v rámci hodin literární výchovy.....	46
5.5 Postup výzkumu.....	47
5.6 Vstup do terénu	48
6 VÝZKUMNÉ JEDNOTKY A JEJICH OBSAHOVÁ ANALÝZA	51
6.1 Výzkumná jednotka č. 1 – Skládankový příběh	51
6.2 Výzkumná jednotka č. 2 – Vlastní jména	55

6.3	Výzkumná jednotka č. 3 – Skrytá slova	59
6.4	Výzkumná jednotka č. 4 – Zpřeházené věty	63
6.5	Výzkumná jednotka č. 5 – Znáte pohádky?	67
6.6	Výzkumná jednotka č. 6 – Čtení s tabulkou předpovědí	71
6.7	Závěrečná výzkumná jednotka č. 7 – Cloze-test	75
6.8	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	78
	ZÁVĚR	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	86
	SEZNAM PŘÍLOH	87

ÚVOD

„Hledejme způsob, aby učitelé méně učili a žáci více pochopili.“

Jan Amos Komenský

V rámci sebereflexe pedagogů patří k jejich nejčastěji pokládaným otázkám jak žáka zaujmout a motivovat pro konkrétní činnost tak, aby jej bavila, měl z ní potěšení a odnesl si očekávané znalosti. Danou problematikou se pedagogičtí pracovníci zabývají řadu let. Rovněž na toto téma proběhlo nespočet diskuzí. V současné době se v oblasti vzdělávání postupně omezuje pravidelná jednostranná frontální výuka a hledají se její nové, neotřelé způsoby, formy a metody. S hledáním neobvyklých metod vzdělávání do jisté míry souvisí i téma předkládané diplomové práce, jejímž záměrem je podnítit zájem žáka o čtení.

Velmi často slýchávám stížnosti učitelů a rodičů, že dnešní děti samy od sebe nesahají po individuální zájmové četbě, anebo se jí věnují nedostatečně, což se pak neblaze odráží v úrovni jejich čtenářských dovedností a v kultuře mluveného i psaného projevu. Za hlavního viníka bývá mnohdy označována dnešní uspěchaná doba, která z časových důvodů nutí rodiče odkládat své děti k televizorům a počítačům, neboli také k tzv. „kybernetické babičce,“ jak předvídavě uvedl v 60. letech minulého století malíř Jiří Trnka. Díky tomuto technickému pokroku a možnostem jaké nabízí, je kniha současným dětským čtenářem považována za neatraktivní a odsouvána tak do pozadí. Se samotnou četbou literárního díla se žák častokrát setkává pouze v hodinách českého jazyka – čtení. Je však nutno podotknout, že právě zde má vyučující šanci a prostor k tomu, aby hledal různé cesty k rozvoji čtenářských aktivit. Žáka by měl svým přístupem k dětské literatuře oslovit, probudit v něm lásku ke knihám a dosáhnout u dětského vnímatele zážitku z četby. Ne vždy se ale učitelům daří děti k této aktivitě získat.

Uvedená diplomová práce se věnuje možnostem užití netradičních metod v hodinách literárního vzdělávání na prvním stupni základních škol. Jejím cílem je popsat a v praxi ověřit jednotlivé způsoby a metody práce s uměleckým textem, které podporují rozvoj čtenářských dovedností. Tyto metody byly zpracovány a následně ověřeny v jednotlivých výzkumných jednotkách, analyzovaných v praktické části diplomové práce.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly a jejím hlavním cílem je srozumitelně charakterizovat svým způsobem netradiční metody ve výuce literatury, mezi které zahrnuji i metody kritického myšlení. V první kapitole se věnuji celkovému pojetí předmětu literární výchova a jejím tradičním výukovým metodám, které klasifikuji dle J. Maňáka a V. Švece (2003). Dále zde představuji možné školní aktivity, které podporují rozvoj čtenářství žáků ve vzdělávacím prostředí. Druhá kapitola je věnována

již zmiňované charakteristice zvolených netradičních metod literárního vzdělávání na 1. stupni základní školy. Popisuji zde některé ověřené i neověřené nápady a postupy, které se dají použít ve výuce literatury. Dále zde zmiňuji a popisuji několik metod kritického myšlení, které lze rovněž považovat svým způsobem za netradiční, neboť je řada učitelů na první stupni základních škol stále nezná. Ve třetí kapitole se zabývám Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který je neoddelitelnou součástí dnešní výuky. Nastiňuji zde jeho strukturu, koncepci základního vzdělávání a charakterizuji zde vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Ve čtvrté kapitole se pokusím objasnit smysl a funkce četby žáka na základní škole. Představím zde učitele v procesu literární výchovy a také to, co obnáší jeho příprava na práci s uměleckým textem. Rovněž zde charakterizuji čtenáře mladšího školního věku a zabývám se problematikou porozumění textu.

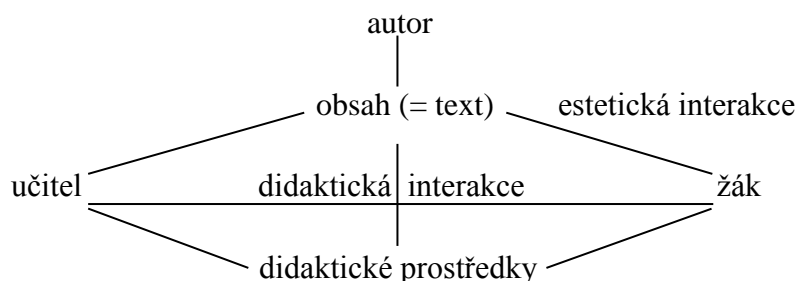
V praktické části diplomové práce jsem si stanovila za cíl vytvořit několik příprav do hodin literární výchovy pro 3. ročník základních škol. Tyto přípravy obsahují návrhy jak netradičně pracovat s čítankovým i mimočítankovým textem. Po jejich ověření v praxi jsou jednotlivé výzkumné jednotky zpracovány a vyhodnoceny pomocí kvalitativní obsahové analýzy dat, interpretace údajů a cloze-testu.

1 POJETÍ PŘEDMĚTU LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Literární výchova je základní složkou vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a jako takové jsou jí přisuzovány určité zvláštnosti, jimiž se diferencuje od ostatních předmětů na 1. stupni základních škol. Jedná se zejména o předmět s esteticko-výchovným zaměřením, jenž pracuje s literaturou pro děti a mládež, s uměleckým zobrazením skutečnosti a s literární fikcí (Zítková, 2004). Podle Gejgušové (2009) je v literární výchově také výrazně zastoupena složka kognitivní, emoční, prožitková a zážitková. Metelková Svobodová, Hyplová (2011) uvádějí, že předmět literární výchova je postaven na komunikaci s uměleckými texty, pomocí kterých se ve výchovně-vzdělávacím procesu značně podílí na rozvoji žákovy osobnosti. Homolová (2013) uvádí, že by literární výchova neměla zapomínat na rozvoj recitačních, dramatizačních dovedností žáků a také na předávání základních informací o autorovi, obsahu textu a žánru, neboť díky nim se zkvalitňují čtenářské dispozice žáků.

Optimální výuka literatury na základní škole by měla být založena na komunikačním čtenářském pojetí. Komunikace je realizována na dvou úrovních. V první z nich vstupuje do komunikace žák jako čtenář, umělecký text a jeho autor. Druhá úroveň je založena na interakci žák, umělecký text, jeho autor, učitel a případně další žáci. Všichni aktéři dané komunikace s uměleckým textem by měli zůstat ve výuce literatury rovnocennými partnery (Gejgušová, 2009). Z pozice učitele bývá v průběhu vyučování častokrát upřednostňována frontální výuka vedená monologickým výkladem (Kotrba, Lacina, 2007).

Schéma výchovně vzdělávacího procesu dle Zítkové (2004).



Cílem literární výchovy na základní škole je především četba žáka. Avšak aby nedošlo k jeho čtenářské pasivitě, musí pedagog hledat způsoby, jak ovlivňovat jeho čtenářské postoje. Je zapotřebí nejprve poznat osobnost žáka a jeho čtenářský vkus, zájmy a úroveň

připravenosti k četbě daného žánru (Lederbuchová, 2004). Podle Homolové (2013) je cílem literární výchovy budování trvalého a pozitivního vztahu žáků k literatuře.

1.1 Aktuální literární výchova

„*Jako aktuální literární výchovu nazýváme ty hodiny literární výchovy, které jsou věnovány aktuálním, bezprostředním kulturním zážitkům a zkušenostem žáků*“ (Zítková 2004, s. 38). Cílem daného předmětu je vychovat dětského čtenáře, ale i kultivovaného, informovaného diváka a posluchače. Hlavní náplní aktuální literární výchovy jsou rozhovory o přečtených knihách, zhlédnutých filmech, divadelních představeních, televizních nebo rozhlasových pořadech či návštěvách muzejních a galerijních výstav. Žáci se účastní akcí místní knihovny nebo besed s významnými osobnostmi, spisovateli či ilustrátory. Vyučující také žákům připomíná významná výročí a události s nimi spojené. Do hodin aktuální literární výchovy lze zařadit různé soutěže, hry, kvízy, hádanky, videa, audionahrávky, loutky nebo práci s dětskými časopisy. Hlavním cílem je, aby žáci dokázali poznatky získané v hodinách literatury aplikovat v praxi, např. při návštěvě divadel, kin a dalších kulturně zaměřených akcí. Díky tomu má aktuální literární výchova zvýšené nároky na všeobecný kulturní přehled i informovanost pedagoga, který by měl neustále sledovat dění v okolí a účastnit se připravovaných akcí. Prvky aktuální literární výchovy by měly být přirozenou součástí všech literárně a kulturně výchovných snah (Zítková, 2004).

1.2 Aktivity podporující rozvoj čtenářství ve škole

Mezi možné aktivizační způsoby prezentace literatury a čtenářství ve školním prostředí patří:

Čtenářská nástěnka

Jedním ze způsobů jak přehledně a nápaditě zaznamenávat čtenářství žáků je čtenářská nástěnka. Jejím prostřednictvím ukazujeme návštěvníkům třídy, jakými jsou děti čtenáři. Vnáší do žákova čtení prvek soutěživosti, což má často pro školáky motivační charakter. Vyučující osoba zaznamenává žákovu přečtenou literaturu předem dohodnutým pravidlem. Zaznačí například každou přečtenou knihu nebo počet přečtených stran za určitou dobu. Ve třídě tak může být vyvěšen například čtenářský strom, hrad nebo vlak (Zítková, 2014).

Knížka týdne

Knížka týdne je čtenářská soutěž realizovaná většinou v závěru týdne. Účast v soutěži je dobrovolná. Každý týden má za úkol 4–5 žáků přinést do školy svou oblíbenou knihu. Mohou přinést i tu knihu, která je něčím zaujala. Žák knihu představuje spolužákům a vypráví o jejím obsahu a o prožitku, který mu četba přinesla. Poté, co si třída prezentovaný titul prohlédne, uděluje body na stupnici 1–5, a to za atraktivitu knihy a za poutavost žákova vyprávění. Vítězná kniha je ta, která dostane nejvyšší počet bodů (Houška, 1991).

Dílna čtení

Dílna čtení vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)¹. Jedná se o celoroční systém práce, jehož cílem je napomáhat žákům k tomu, aby se rozečetli a stali se skutečnými čtenáři. Představuje možný způsob rozvoje čtenářských dovedností a snaží se vytvořit třídní čtenářské společenství, v němž se žáci mezi sebou dělí o zážitky nebo emoce z knih a současně si knihy nabízejí. S její realizací se zpravidla začíná ve třetí třídě, ale může se začít i dříve. Nezbytnou podmínkou pro uskutečnění dílny čtení je dostatek různorodých knih, které jsou pro žáky atraktivní. Důležité je, aby se zde nacházely knihy pro pokročilé čtenáře i tzv. nečtenáře. Na výběr by měli mít žáci knihy stejných i různých žánrů, knihy od stejného autora, nebo díla, jež mohou být pro žáky čtenářskou výzvou. I když si žáci nosí do dílny čtení své vlastní knihy, měla by mít třída pro začátek k dispozici pět knih pro každého žáka (Šlapal, 2012). Z organizačního hlediska je časová dotace pro dílnu čtení 45 minut. Skládá se z jednotlivých fází, které lze zkracovat či prodlužovat dle potřeby pedagoga. Šlapal, Altmanová, Košťálová (2011) uvádí obecné schéma dílny čtení:

- Minilekce (5–15 min) – vymezení jevu, na který se žáci budou v průběhu čtení zaměřovat
- Zadání sledovaného jevu
- Samostatné čtení (20–30 min)
- Čtenářské reakce na četbu (5–15 min) – ústní nebo písemná
- Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace žáků
- Proces čtení – rozhovor o procesu čtení, vymezení významu samotné četby

Pokud se mají žáci stát skutečnými čtenáři, nestačí číst jen jedenkrát týdně. Pro splnění účelu dílny čtení je zapotřebí, aby žák přečetl minimálně 5 knih ročně. Z přečtených literárních děl žáci zpracují jeden referát a vytvoří čtyři zápisy z četby. Také si vedou seznam přečtených knih a graf přečtených stran. Díky tomu si mohou pravidelně kontrolovat svůj

¹ RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

čtenářský posun. Do dílny čtení si žáci volí knihy podle svého čtenářského vkusu. Náročnost knih, které si zvolí, by se však měla postupně zvyšovat. Vyučující na začátku školního roku stanoví pět literárních žánrů, které by měli žáci v průběhu roku přečíst v libovolném pořadí (Šlapal, Altmanová, Košťálová, 2011). Dílna čtení se rovněž neobejde bez pravidel, které je nutné v jejím průběhu vyvěsit na viditelné místo ve třídě. Důležitá je také čtenářská atmosféra, kterou vytváří samotný pedagog. Pokud žákům bude zdůrazňovat důležitost čtení, budou jeho čtenářské vzory pozitivně působit na čtenářství jeho žáků (Šlapal, 2012).

(Šlapal 2012, s. 31) uvádí tato pravidla dílny čtení:

1. *Musíte číst po celou dobu.*
2. *Nikoho nevyrušujte.*
3. *Žádné přestávky na záchod a pití.*
4. *Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.*
5. *Během minilekcí naslouchejte.*
6. *Můžete sedět pohodlně kdekoli.*

Školní knihovna a třídní knihovnička

V každé škole by měla existovat školní knihovna, jejíž prostory mohou být využívány nejen pro výuku, ale také pro pořádání různých školních akcí, vzdělávacích kurzů nebo doučování. Také zde pro žáky může probíhat odpolední čtenářský klub. Žáci se tady učí vyhledávat informace, které nejsou obsaženy v učebnicích ani na internetu. Mohou si sem chodit číst jak o přestávkách, tak po skončení vyučování. Z toho důvodu by měl být v knihovně klid, dostatek místa k sezení a příjemná atmosféra. V knihovně by také měly být obsaženy takové tituly, jež žáky zajímají. Financování knižního fondu školní knihovny je však velmi nákladné, proto je zde možná spolupráce s obecní či městskou knihovnou, které mohou jednotlivé tituly zapůjčit na předem stanovenou lhůtu. Dobrá školní knihovna napomáhá žákům budovat vztah k celoživotnímu čtenářství. KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Proč nerušit školní knihovny* [online] 2010. [cit. 2016-10-9]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>>.

Pro rozvoj žákova čtenářství musí být knihy snadno a rychle dostupné, proto se ve školách stále častěji zřizují třídní knihovničky přímo v kmenových učebnách. Obsah třídní knihovny by měl být žákům volně přístupný. Tvořit by jej měly nejen dětské encyklopedie, časopisy, komiksy, ale zejména kvalitní dětská beletrie. Knihovnička se také využívá pro potřeby dílny čtení (Košťálová, 2010). Třídní knihovna by měla obsahovat minimálně dvojnásobný počet

knih, než je počet žáků. To jim umožní svobodný a samostatný výběr knihy (Šlapal, 2012). Žáci si knihy mohou půjčit domů a až knihu přečtou, smejí o jejím obsahu informovat spolužáky v tzv. „křesle pro čtenáře.“ Ve třídě může být zaveden systém doporučování nebo půjčování knih mezi samotnými žáky (Košťálová, 2010).

Výhodou třídní knihovničky je, že pedagog může žáky kdykoliv vyzvat, aby do určité knihy nahlédli, popřípadě může vyzvat nejrychlejšího žáka či žáky, aby si četli po dobu, než ostatní spolužáci dokončí svou práci. Rovněž je vhodné, aby třídní učitel šel příkladem a sám si z knihovničky půjčoval dané svazky. V případě, že škola nemá dostatek prostředků pro zakoupení knih, může vyzvat rodiče žáků, aby dané knihy do konce školního roku pouze zapůjčili (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007).

Jedním ze školních projektů, který podporuje školní a třídní knihovny, je akce s názvem „**Daruj škole knihu.**“ Pedagogové se tímto způsobem obracejí na rodiče s prosbou, aby pomohli doplnit školní bibliotéku o dané knihy, jejichž seznam vyvěsí na webové stránky školy. K jednotlivým knihám se mohou rodiče přihlásit a škole je darovat. Kniha je pak označena štítkem se jménem toho, kdo ji věnoval. ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Je těžké podat dítěti knihu?* [online] 2012. [cit. 2016-10-9]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6569>>.

Školní časopis

Tvorba i četba školního časopisu rozvíjí nejen čtenářskou gramotnost žáka, ale i jeho kritické myšlení. Žáci či studenti, kteří se podílí na jeho produkci, posilují nejenom svou schopnost týmové spolupráce, ale zlepšují se také po stránce jazykové a literární. Školní časopis hraje v životě školy důležitou roli. Mezi žáky slouží jako prostředek komunikace, který je mezi sebou spojuje a umožňuje jim reagovat na dění v jejich školním prostředí. Jeho tištěná podoba je výhodou, neboť umožňuje čtenářům přímo nad ním diskutovat a číst jej v kolektivu. Důležité je také zvolit cenu časopisu. Způsoby jeho financování jsou dva. Časopis může zastřešovat samotné vedení školy a poskytovat na něj materiál a další zdroje, nebo se jedná výhradně o aktivitu žáků a periodikum se šíří prodejem.

Poslední dobou se díky stále rychlejšímu rozvoji nových informačních technologií, mediálních komunikací a aplikací, objevují na webových stránkách škol **internetové magazíny**, pojednávající o životě školy. I tato forma školního časopisu má nezanedbatelné výhody. Počet a rozsah článků je neomezený, takže se do jeho tvorby může zapojit velký počet žáků. Dále je zde možnost využívat multimediální data, jakou jsou například videa či audio nahrávky. Časopis tak může sloužit k lepší propagaci školy a oslovit širší okruh čtenářů. V neposlední řadě umožňuje také rodičům mít přehled o životě školy. ČERNÝ, Michal. *Blog*

jako alternativa školního časopisu – 1. díl – V čem je lepší? [online] 2011. [cit. 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/blog-jako-skolni-casopis-1>>.

Vydavatelem školního periodika může být zvolena jedna třída či celý ročník, dále skupina žáků nebo škola jako celek. Důležité je zvolit redakční tým. Prvořadou roli má šéfredaktor, neboť se stará o chod celé redakce a nese zodpovědnost za obsah a vzhled časopisu. Ve školním prostředí jím bývá často vedoucí učitel. Dalšími funkcemi jsou editor, redaktor, reportér, fotograf, zpravodaj, ilustrátor, korektor a grafik. DUDEK, Dalibor. Kdo (ne) tvoří školní časopis [online] 2012. [cit. 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/kdo-netvori-skolni-casopis>>.

Každoročně se také koná celorepubliková **soutěž školních časopisů**. Zapojit se mohou všechny školy a kluby, které vydávají školní časopis, noviny nebo elektronický magazín. Pro účast v celostátním kole je důležité uspět v kole krajském. Soutěž je pod záštitou oficiálních soutěží Talent centra Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V roce 2017 proběhne již 11. ročník. Asociace středoškolských klubů. *Soutěž školních časopisů*. [online] 2016. [cit. 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://askcr.cz/casopis/>>.

Dramatická výchova

Dle RVP ZV (2016) patří dramatická výchova mezi Doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinné, ale pouze rozšiřují obsah základního vzdělávání.

Dramatická výchova se v českých školách začala objevovat v devadesátých letech 20. století. Navazovala na své předchůdce, jimiž byly dětské divadelní soubory či literárně-dramatické obory lidových škol umění (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008).

Nejčastější představou o dramatické výchově, zakořeněnou v naší společnosti je, že zde žáci nacvičují pouze dětská divadelní představení a další inscenace, určené pro veřejnou prezentaci. To však není jediným cílem dramatické výchovy, neboť dramatika poskytuje žákům možnost tvořivé činnosti, rozvíjí jejich zájmy, vede k sebepoznání a sebejistotě. Žák se zde může seberealizovat a formovat svou osobnost. Pomocí dramatické výchovy žák rozvíjí řeč, emoce, pozornost, představivost, fantazii, tvořivost, pohyb a s ním spojený smysl pro rytmus. Učí žáky empatii a toleranci k druhým. Žák, který se zde naučí vědomě řídit svůj život, se stává odolným vůči různým závislostem, např. na počítačových hrách nebo automatech. Zdrojem nápadů a inspirací ke zpracování her může být dětská umělecká literatura, odborná či populárně naučná. Musí se však jednat o takovou látku, která je zaměřena na mezilidské vztahy a má vazbu na dnešní aktuální život dětí. Blízko k ní mají předměty, jako jsou literární výchova, vlastivěda, dějepis, společenské vědy a všechna

průřezová témata RVP ZV. Dramatická výchova umožňuje žákům pohlížet na danou problematiku z jiného úhlu pohledu, než dovolují učebnice a výklad učitele, což vede k jejímu lepšímu pochopení a zapamatování. V neposlední řadě umožňuje také vyhledat dětské talenty různého zaměření, ať už na divadlo, pohyb a tanec, hudbu, výtvarnou činnost nebo řečnictví a písemný projev (Machková, 2013).

Na prvním stupni základních škol bývá literární text často využíván k dialogizaci nebo dramatizaci, které žákům napomáhají rozvíjet dovednost výrazného čtení a také zdokonalovat jejich vyjadřovací schopnosti. U žáků dochází rovněž k intenzivnímu prožívání a vnímání obsahu textu. Při využití dialogizace čtou nahlas osvojený text podle rozdělených rolí. Autorskou řeč čte zvolený vypravěč. Pokud je využita dramatizace, text je žáky reprodukován volně či doslovně podle přidělených rolí, které jsou předváděny na scéně. Zde uplatňují gestikulaci, mimiku, oční kontakt, pohyb a další dramatické prvky. V tomto případě se využívají také různé kostýmy, rekvizity, kulisy či jiné dekorace (Šikulová, Rytířová, 2006).

Dle Homolové (2013) je literárně dramatická lekce ideální způsob, jak zábavnou formou přivést děti k literatuře.

1.3 Tradiční výuka

„Tradičním typem výuky rozumíme typ vyučování, který se opírá o didaktické zásady 19. století, kdy učitel poskytuje žákům vědomosti, které si musí zapamatovat“ (Pecina 2008, s. 31).

Maňák, Švec (2003) uvádějí, že se tradiční výuka vyznačuje zejména používáním klasických výukových metod. Dle Okoně (1966) mezi znaky tradiční výuky patří:

1. Pedagog se snaží především plnit učební osnovy, soustředí se na obsah vyučování, kde se nevěnuje dostatečně potřebám žáků.
2. V hodinách převažuje metoda výkladu, kdy vyučující předkládá žákům hotové vědomosti dle učebního harmonogramu.
3. Učitel používá jedno výukové tempo, které se řídí podle průměrných nebo slabších žáků.
4. Pokud učitel používá pouze tradiční metody, má značné obtíže podrobně kontrolovat všechny výsledky žáků.

Základem tradiční výuky je souvislý výklad, který se objevuje v podobě vysvětlování, popisu, vyprávění, práce s knihou, atd. I přes různé inovace se tento způsob po dlouhá desetiletí nezměnil. K velkým změnám nedošlo ani u efektivitě práce ve škole. Tradiční

výuka neposkytuje žákům možnosti rozvoje samostatné, aktivní a tvůrčí činnosti (Pecina, 2008).

V tradiční škole není snadné změnit zavedený styl práce a nahradit jej aktivizujícími postupy a komplexnějšími organizačními formami. Také nelze tvrdit, že na všech základních školách se vyučuje jen tradiční cestou, jejímž důsledkem může být i pasivita žáků. Cílem inovačních činností tedy není nahradit tradiční vyučovací metody metodami aktivizujícími, ale najít vhodné vyvážení v používání obou způsobů práce (Pecina, 2008).

Kotrba, Lacina (2007, s. 28) uvádějí, že „*aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit.*“ Podle Maňáka, Švece (2003) by tzv. tradiční vyučovací metody neměly být chápány jako zastaralé způsoby práce, neboť i nadále zůstávají souhrnem osvědčených postupů, do kterých se postupně včleňují různé inovace.

1.4 Vyučovací metody

Pojem metoda pochází z řeckého slova „*methodos*“ a v překladu znamená cesta či postup. Obecně lze říci, že metoda je prostředek k dosažení cíle. „*Pod pojmem vyučovací metoda je obvykle chápán způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů*“ (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 150). Vyučovací metody náleží do základních didaktických kategorií. Pomocí vhodně zvolených metod dochází k plnění výchovně-vzdělávacích cílů. Jejich prostřednictvím kantor řídí a usměrňuje poznávací procesy žáků. V dnešní době si učitel může volně vybírat z přehledu vyučovacích metod, je však potřebné, aby si upřesnil postavení a možnosti zvolené metody z hlediska plnění cílů výuky. K vyučovacím metodám je nutné přistupovat všestranně. Neměly by se pojímat pouze jako postupy, způsoby a techniky regulování poznávací činnosti žáka (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Důležitým úkolem vyučovací metody je brát ohled na postup žákova osamostatňování, kdy si vytváří svůj osobitý styl učení a sám se učí učit (Maňák, Švec, 2003).

V pedagogické literatuře se vyučovací metody klasifikují různým způsobem, neboť některé vyučovací metody se nepoužívají samostatně, ale vzájemně se doplňují.

Nejpřehlednější klasifikaci výukových metod vytvořili Maňák, Švec (2003), kteří tyto metody dělí do tří skupin: **Klasické výukové metody**, **Aktivizační výukové metody**, **Komplexní výukové metody**.

1.4.1 Klasické vyučovací metody v literárním vzdělávání

Za nejzákladnější metodu v hodinách literatury je považována výrazná nebo také **hlasitá četba**. Tento způsob četby užívá citovosti, představivosti a myšlení. Rovněž předpokládá jistou úroveň čtenářských dovedností žáků. Jejím opakem je tiché čtení. Naopak za základní metodu práce s přečteným textem je pokládána **interpretace literárního textu**, kdy žáci pracují s čítankou, učebnicí, knihou nebo s jiným typem textu. Ten si přečtou buďto sami, anebo si jej vyposlechnou prostřednictvím jiného čtenáře. Mezi **reproduktivní metody interpretace textu** je zařazeno převyprávění, vysvětlení, dramatizace textu či doplnění vlastních myšlenek a názorů. Tyto metody mohou být **monologické** nebo **dialogické**. Při využití monologických metod je text interpretován prostřednictvím učitele pomocí výkladu. Při využití dialogických metod je text interpretován formou rozhovoru mezi vyučujícím a žáky nebo mezi samotnými žáky ve skupinách. Užitím **písemných reproduktivních metod** žáci zpravidla pracují s textem samostatně a různým způsobem jej obměňují, dotvářejí, zjednodušují. V porovnání s reproduktivními metodami jsou **metody produktivní** složitější, více podněcují žáky k myšlení. Stěžejní metodou je metoda tvořivého psaní, jejíž podstatou je produkce originálních myšlenek žáků (Homolová, 2013).

Mezi samostatné metody, které rovněž hrají důležitou roli v hodinách čtení, je **poslech textu**. Může se jednat jak o veršovaný, tak o prozaický text. Při poslechu si žák všímá zvukové stránky textu a zaměřuje se na jeho smysl, tempo, rytmus a intonaci. Poslech může být realizován také formou audiovizuální nahrávky (Homolová, 2013).

V hodinách literární výchovy na prvním stupni základních škol se nejčastěji využívají tradiční vyučovací metody. Mezi ně patří zejména metody slovní, které zde nalézají široké uplatnění.

Metody slovní

Jedná se o nejpoužívanější metody, které jsou základem pro všechny ostatní metody. Jejich prostřednictvím žáci získávají základní informace, rozvíjí vyjadřovací schopnosti, myšlenkové operace a poznávací procesy. Přemírou uplatňování slovních metod může dojít k verbalismu a formalismu. Žáci si pamatují daný pojem, ale nerozumí jeho obsahu. Proto musí být slovní metody doprovázeny do určité míry i praktickou činností, která působí na smyslové vjemy žáků. Slovní metody se dělí do dvou skupin - **monologické** a **dialogické**. Do metod monologických řadíme vyprávění, vysvětlování, popis, instruktaž a přednášku. Metody dialogické zahrnují rozhovor, diskusi, besedu či dramatizaci. Samostatně pak stojí metody práce s textem a metody písemných prací (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V hodinách literatury na 1. stupni ZŠ se zejména využívají tyto slovní metody charakterizované Maňákem, Švecem (2003):

a) **Metody monologické**

1. Vyprávění

Pomocí vyprávění vyučující předává žákům informace a poznatky o určité události. „Metoda vyprávění zprostředkovává určitý děj, událost nebo příběh“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 154). Vyprávění se vyznačuje poutavostí svého obsahu, dynamičností jeho podání, dramatičností děje. Působí na žáky emocionálně a prožitkově, čímž prohlubuje jejich vnitřní aktivitu, představivost a fantazii. V porovnání s ostatními metodami zachovává intimnější vztah mezi vypravěčem a posluchači. Vyprávění se využívá k motivaci žáků, protože je svou formou podání dokáže upoutat. Intenzivní naslouchání je pro žáky velmi obtížné a vysilující, proto je důležité, aby učitelovo vyprávění bylo názorné, napínavé a živé. Nezbytná je vypravěčova práce s hlasem a řeč těla (Maňák, Švec, 2003).

2. Vysvětlování

Metoda vysvětlování plní nezbytnou úlohu v edukačním procesu, neboť vede žáky k porozumění a pochopení souvislostí. Využívá se zejména ve frontální výuce, kde prostřednictvím učitele logicky a systematicky zprostředkovává dané učivo. Přitom je důležité, aby vyučující respektoval věkové zvláštnosti a aktuální stav vědomostí a dovedností žáků. K jeho základním kompetencím by měla patřit schopnost srozumitelně a výstižně vysvětlit žákům učivo, jehož následné porozumění by si měl na základě žákovy zpětné vazby ověřit. Naopak by je neměl přetěžovat přílišnými podrobnostmi a volbou nevhodných příkladů (Maňák, Švec, 2003).

Dle Nelešovské, Spáčilové (2005) patří vysvětlování k nejnáročnějším monologickým metodám, neboť klade důraz na pedagogovu důkladnou znalost učiva, dále na zvláštnosti poznávacích procesů žáků mladšího školního věku a schopnost přizpůsobit svůj výklad dané situaci.

3. Popis

Popis má svým pojetím velmi blízko k metodě vysvětlování a bývá také někdy uváděn jako samostatná vyučovací metoda. Jeho úkolem je vystihnout pozorovatelné charakteristické znaky s vlastnostmi daného předmětu či jevu, ale ne jejich souvislosti a vztahy. Souvisí s pozorováním, demonstrací a manipulací (Maňák, Švec, 2003).

b) **Metody dialogické**

1. **Rozhovor**

Rozhovor lze chápat jako slovní komunikaci ve formě otázek a odpovědí mezi dvěma či více komunikanty. Ve škole se jedná často o výukový rozhovor mezi učitelem a žákem. Výukový rozhovor aktivizuje žáky, povzbuzuje je a vyzývá ke spolupráci. Stojí v protikladu k jednosměrnému předávání informací a napomáhá překonat pamětní učení. Pomocí rozhovoru získává učitel informace o aktuálním stavu vědomostí žáků a také mu dává zpětnou vazbu při jejich hodnocení. Cílem výukového rozhovoru je správná odpověď. V této souvislosti je důležité, aby žák formuloval nejen správnou odpověď, ale dokázal sám tvořit a klást otázky, neboť ten, kdo se nebojí ptát, více pochopí a více se naučí. Jestliže chce učitel docílit očekávaného výsledku, musí žáky na rozhovor připravit. Nutný je dostatek času, aby se dosáhlo hodnotných výsledků. Pedagog by měl rozhovor řídit citlivě a neochvějně. Současně by měl podle vzniklých okolností upřesňovat své otázky. Metoda rozhovoru má ve vzdělávacím procesu širokou škálu svého uplatnění, leč nejedná se o metodu univerzální, která by byla pokaždé nejučinnější (Maňák, Švec, 2003).

c) **Metoda práce s textem**

Metoda práce s textem je jednou z nejstarších metod. Práci s textem obvykle chápeme jako „výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací“ (Maňák, Švec 2003, s. 64).

Žáci mohou pracovat s texty obsaženými v učebnici, encyklopedii, krásné literatuře, ale také s textem vlastním či s texty zprostředkovanými moderními médii. Při práci s textem je velmi důležité, aby jeho obsahu žák porozuměl. Při učení se z textu žák uplatňuje především vnímání, zapamatování, představivost, fantazii, myšlení a emoce. Také mu tuto práci ulehčují tzv. metakognitivní dovednosti, pomocí kterých žák aktivně sleduje a řídí vlastní poznávací činnosti.

Podle Vališové, Kasíkové (2011) může mít práce s textem povahu **reproduktivní**, kdy žáci získávají informace z textu a učí se z něj, nebo může být povahy **produktivní**, tzn., že text podporuje tvořivou činnost žáků.

Podle Heluse, Pavelkové (1992) existují rozličné strategie práce s textem. Jedna ze základních strategií je pojmenována akronymem SQ4R:

S (Survey) – Jedná se o prvotní předběžnou orientaci v textu, řízenou podle nadpisů a jeho členění. Důležitým úkolem je najít smysl textu.

Q (Questions) – Zde si čtenář klade otázky, které se týkají toho, co již o dané problematice ví a co je pro něj naopak nová informace.

4R (Read – Reflect – Recite – Review) – V této fázi je nutné přečíst text podrobněji, v průběhu čtení si zapisovat vlastní poznámky a otázky, které čtenáře k obsahu textu napadají. Následně je důležité zkusit si na ně odpovědět. Dalším nezbytným úkolem čtenáře je hledat vztahy mezi informacemi a zapamatovat si klíčové informace, které na konci četby přehledně shrne.

Této strategii se žáci učí již v primární škole a je známa jako **čtení s výkladem**. Jejich úkolem je postupně předčítat určité části textu, které za pomoci učitele analyzují a objasňují. Průběžně se učí porozumět psanému textu a vystihnout jeho hlavní myšlenku. Také se seznamují s novými pojmy. Vyučující je učí kriticky posoudit text, vybrat podstatné informace, klást otázky a pořizovat si vlastní výpisky. Cílem metody práce s textem není jen osvojit si metodické dovednosti, ale také vytvořit si pozitivní vztah ke čtenářství samotnému (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

2 CHARAKTERISTIKA ZVOLENÝCH NETRADIČNÍCH METOD VE VÝUCE LITERATURY

Soubor vyučovacích metod se v průběhu vývoje lidské společnosti díky novým poznatkům a tvořivé činnosti pedagogů stále doplňuje, zdokonaluje a upravuje (Maňák, Švec, 2003).

Úlohou učitele je na základě tvořivého přístupu vytvářet takové podmínky, aby žák v procesu učení objevoval nové poznatky a rozvíjel své schopnosti. Toto pojetí tvoří základ všech snah, které usilují o modernizaci vyučovacích metod. V poslední době se v souvislosti se změnami ve školství hledají pestré inovativní metody, jež se zaměřují na vlastní poznávací činnost žáků, jejich aktivitu, tvořivost a samostatnost (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Jankovcová, Průcha, Koudela (In Maňák, Švec 2003, s. 105) vymezují aktivizující metody jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“

Výběr vhodných metod a literárních ukázek určených pro didaktickou interpretaci působí na míru efektivity výuky. Do vyučování si žáci přinášejí své vlastní zkušenosti, vzpomínky či asociace a na jejich základě pak interpretují text. Vyučující mohou prostřednictvím vhodně zvolených aktivizačních metod prohlubovat a rozvíjet vztah žáků k četbě literárních textů a jejich interpretaci (Vala, 2015).

Homolová (2013, s. 134) uvádí, že „*metodami rozvoje dětského čtenářství ve škole jsou takové způsoby a postupy, kterými přímo rozvíjíme anebo podporujeme prvky čtenářství, ať už rozvojem čtenářské gramotnosti anebo formováním, posílením a fixováním čtenářských postojů.*“

Volba metod v primární škole závisí na cíli, obsahu učiva, materiálních podmínkách, úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Důležité je, aby pedagog nejprve provedl podrobnou analýzu pedagogické situace, ze které při volbě metod vychází (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Skládkový příběh

Žáky rozdělíme do dvojic. Každá dvojice získá od vyučujícího obálku, ve které se nachází obrázek rozstříhaný na části. Všechny obrázky jsou od jednoho autora a vystupuje na nich stejná hlavní postava. Důležitou podmínkou všech obrázků je, aby na nich byla hlavní postava v určité akci, situaci či v pohybu. Prvním úkolem žáků je obrázek poskládat. Žáci jednotlivé díly skládají na podložku, a to z toho důvodu, protože s každou ilustrací bude pedagog

později manipulovat. Jejich druhým úkolem je důkladně si složený obrázek prohlédnout. Podle pokynů učitele se zaměřují nejen na postavy, ale také na jejich výrazy, prostředí, ve kterém se nacházejí a všímají si i detailů, které jim mohou v následující činnosti pomoci. Hlavní úkol této aktivity spočívá v tom, že každá dvojice po důkladném prohlédnutí svého obrázku vymyslí příběh o tom, co se na obrázku děje, jak k dané situaci došlo a jak to dopadlo. Žáci pracují ve dvojici a svůj příběh si zapisují. V okamžiku, kdy své vyprávění dokončí, zvednou ruce na znamení, aby k nim vyučující přišel. Učitel se ujistí, že jsou hotovi a složenou ilustraci odnese na koberec. Každá dvojice si mezi sebou zvolí vypravěče, který jejich vyprávění přečte. Jakmile poslední dvojice dokončí svůj příběh, přesunou se všichni na koberec, kde už jsou vedle sebe poskládány všechny obrázky, se kterými děti pracovaly. Každé ilustraci učitel přidělil číslo. Žáci si sednou tak, aby na obrázky viděli. Každý dostane kartičky s čísly. Na každé kartičce je napsáno číslo jednotlivého obrázku, např. obrázek č. 1,2,3 apod. Počet kartiček se shoduje s počtem ilustrací. Vyučující vybídne první dvojici, aby přečetla svůj příběh. Po jeho prezentaci vyzve pedagog ostatní spolužáky, aby se pokusili uhodnout, o který obrázek se jedná a zvedli tak kartičku s takovým číslem, které se nachází u daného obrázku. Následně pedagog zkontroluje jejich odpovědi a zeptá se, proč si myslí, že se jedná zrovna o jisté vyobrazení. Nakonec prezentující dvojice potvrdí či vyvrátí jejich tipy.

Běžecký diktát

Učitel rozdělí žáky do skupin. Každou z nich bude tvořit čtyři až šest členů. Na vzdálená místa od lavic žáků, například na tabuli, dveře, nástěnku či parapet, vyvěsí pedagog různé texty. Každé skupině vyučující určí text. Úkolem každého žáka je v tichosti „doběhnout“ k textu, zapamatovat si jeho určitou část, vrátit se do své lavice a zapamatovaný úsek zapsat do sešitu. Tak pokračuje, dokud neopíše celý text. Tento typ diktátu je vhodný také pro žáky se specifickými poruchami grafického projevu a pravopisu (Brabcová, 1990).

Která verze je správná?

Tato aktivita spočívá v tom, že si vyučující do hodiny literární výchovy připraví několik rozličných textů. Každý text obsahuje určitý příběh nebo vyprávění. Důležité je, aby příběhy nebyly příliš dlouhé a také, aby žáci neznali jejich obsahy. Učitel si připraví tolik příběhů, kolik lze ve třídě vytvořit dvojic. Každá dvojice obdrží číslo a text, který si pozorně přečte. Dvojice, která má text s číslem jedna, je skupinou první. Pár, který obdržel text s číslem dvě, je týmem druhým atd. Úkolem každé dvojice je na základě přečteného textu vytvořit novou verzi, napsat nový příběh, který se nezakládá na pravdě. Žáci se musí při tvorbě nového textu

pokusit svou vlastní verzi zmást své posluchače natolik, aby si mysleli, že právě jejich podání je skutečným textem autora. Žáci se mohou držet osnovy předloženého příběhu, ale v jejich verzi musí změnit několik faktorů, například prostředí, zápletku, rozhodnutí hlavního hrdiny a podobně. Po celou dobu mají pravé znění textu před očima. Jakmile jsou všechny dvojice hotovy, vyvolá vyučující první skupinu. Její členové jeden po druhém hlasitě převypráví autorovo i jejich vlastní vymyšlené podání příběhu, tedy obě verze. Každý reprezentant musí své podání textu umět prodat a prosadit natolik, aby právě jemu publikum uvěřilo.

Všichni posluchači obdrželi kartičku označenou čísly. Na první straně je napsáno číslo jedna, na druhé straně je číslo dvě. Po prezentaci obou znění každé skupiny, zvedne posluchač to číslo verze, o které si myslí, že je pravdivá. Vyučující sečte hlasy pro každé znění a zapíše výsledky. Následně skupina odtajní, které z interpretovaných podání je pravdivé a které vymyšlené. Každý žák si sám za sebe zapisuje svou bilanci odhadů. Poté, co skončí se svou prezentací poslední skupina, vyhlásí vyučující, kdo vymyslel nejdůvěryhodnější text a kdo byl nejlepším hádačem. Pak následuje společná diskuse o tom, kdo dal komu hlas a proč. Tato aktivita je vhodná pro starší žáky. Také vyžaduje dostatek času, proto je vhodná do blokové výuky. Lze ji využít v pátém ročníku prvního stupně nebo na druhém stupni základních škol.

Co by se stalo, kdyby?

V této aktivitě se děti pokouší vymyslet situace, například: Co by se stalo, kdyby Popelka neutekla včas z plesu? Kdyby princ nenašel její střevíček? Kdyby zlatá rybka vyčerpala své kouzelné schopnosti a nesplnila rybáři třetí přání (Doláková, 2015).

Jinýma očima – Jinými slovy

Úkolem žáků je přemýšlet nad tím, jak by vypadala pohádka, kdyby ji vyprávěla některá ze zúčastněných postav nebo věcí. Příkladem může být pohádka O velké řepě z pohledu řepy nebo pohádka o Jeníčkovi a Mařence očima starého smrku (Doláková, 2015).

Skrytá slova

Kret (1995) uvádí, že metoda „skrývání slov“ má nespočet variant a mnohostranné využití.

Hlavní zásadou této aktivity je, aby každý žák měl k dispozici vlastní čítanku, se kterou bude po celou dobu pracovat. Vyučující připraví žákům pracovní listy. Každý pracovní list obsahuje několik nedokončených vět. Vedle nedokončené věty se nachází početní příklad. Úkolem každého žáka je nejprve příklad vypočítat. Výsledek, který mu vyjde, je zároveň číslo stránky v čítance, na kterou následně musí knihu otevřít. Na dané straně pak žák vyhledá

danou větu a její pokračování dopíše do pracovního listu. Při tvorbě pracovního listu, učitel klade důraz na to, aby zvolené věty z různých literárních úryvků na sebe logicky navazovaly. Měly by utvářet jednoduchý příběh, složený například z deseti vět. Pedagog může připravit hned několik variant pracovních listů. Nakonec učitel zvolí jednotlivé čtenáře, kteří přečtou příběhy, které jim vznikly a ostatní žáci si kontrolují úspěšnost své práce.

Slova vetřelci

Metoda slova vetřelci spočívá v tom, že učitel začlení do libovolného úryvku uměleckého textu slova, která tam po významové stránce do kontextu věty nepatří. Jsou tam navíc. Tato slova nezařazuje do všech vět, ale jen do některých. Úkolem žáků je na základě porozumění textu a čtenářského citu tato slova zřetelně označit a vypsát na určené místo pod ukázkou textu (Šup, 1995).

Pohádka s překvapením

Úkolem žáků je poskládat text pohádky či příběhu tak, aby dával smysl. Text je rozepsán na několik proužků papíru či kartiček. Pokud čtenáři sestaví text správně, objeví se jim po obrácení kartiček na druhou stranu obrázek v podobě například dané pohádkové postavy (Doláková, 2015).

Rostoucí pohádka

Žáky rozdělíme do dvou týmů. Hráči každého týmu se postaví do zástupu před tabuli. První hráč z každé skupiny utíká k tabuli a napíše první slovo příběhu a poté se zařadí na konec zástupu a pokračuje další hráč. Úkolem žáků je na základě týmové spolupráce napsat dle vlastní fantazie na tabuli pohádku nebo příběh na určité téma. Učitel může určit, že každý hráč poběží například třikrát. Aktivitu lze pojmut jakou soutěž. Družstva soutěží o to, které z nich napíše jako první srozumitelný příběh (Doláková, 2015).

Kouzelné předměty

Úkolem žáků je podívat se na předměty ve svém školním penálu a pokusit se každému z nich vymyslet nějakou magickou či čarovnou moc (Houška, 1991).

Jak by ses cítil?

Vyučující se ptá žáků, jak by se cítili na místě hlavních hrdinů. Co by oni sami řekli, jak by zareagovali nebo udělali jinak (Doláková, 2015).

2.1 Metody kritického myšlení

Podle Maňáka, Švece (2003, s. 159) „kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí.“ Díky tomu žák sleduje a zlepšuje své učební činnosti. Gavora (2008) uvádí, že v procesu čtení je pomocí kritického myšlení sledován cíl či záměr textu. Žák porozumí informacím, přemýšlí o jejich obsahu, porovná je s tím, co už ví, zaujme k nim určité stanovisko a zhodnotí je.

Základem je třífázový model učení, jež obsahuje tři metodické aspekty, a to **fázi evokace, uvědomění si významu a reflexe**. Jednou ze snah, které usilují o zlepšení kultury učení je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který vznikl v roce 1997 v USA a je znám v mnoha zemích světa (Maňák, Švec, 2003). Mezi činnosti, které tvoří podstatu daného programu, patří čtení, ústní vyjadřování a psaní. Určité metody tohoto programu lze využívat již v prvním ročníku základní školy. Program povzbuzuje žáky k aktivitě a umožňuje pedagogovi k nim rozličně přistupovat (Nelešovská, Spáčilová, 2005). V rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se v mnoha školách začaly aplikovat metody, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti dětí. Zormanová (2012, s. 113) je definuje „jako jakýsi nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhadování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.“

Z mnoha metod kritického myšlení uvádím tyto:

Čtení s předvídáním

Metoda čtení s předvídáním bývá obvykle zařazována před samotným čtením. Žáci se nejprve pokouší podle názvu či titulku textu odvodit o čem bude děj vypravovat. Poté čtou společně daný text po určitých částech. Po každé přečtené části všichni samostatně předvídají, jak asi bude text pokračovat. Tyto svoje předpovědi konzultují ve dvojici nebo s celou třídou. Následně si úryvek přečtou a debatují, jak se text ve skutečnosti vyvíjel a nakolik se shodli či odklonili od tématu. Při tvoření předpovědí nejde o hádání, ale o vyvozování z kontextu. Žák se tak učí rozpoznat vodítka pro své predikce. Využívá svých čtenářských zkušeností s daným žánrem nebo své životní prožitky. Také mu může napovědět jiná část textu. Dále má možnost odkazovat se na podobný příběh, který už četl, ilustraci či známý pisatelský postup autora.

Vyučující smí tato vodítka regulovat. Pokud čtenář zdůvodnil svou předpověď, která se liší od skutečnosti, není jeho předpověď považována za chybu (Košťálová, 2010).

Čtení s tabulkou předpovědí

Jednou z variant čtení s předvídáním je metoda čtení s tabulkou předpovědí, která slouží k dokonalejšímu záznamu předpovědí žáků. Ti doplňují tabulku vlastním tempem, buď to sami, nebo ve dvojici. Své poznatky však sdílí s celou třídou (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Robb (In Košťálová, 2010) uvádí, že nejprve čtou žáci text, který je rozdělen na několik částí. Text může být rozstříhán a sešit do podoby malé knihy. K zachycení svých vlastních předpovědí a jejich odůvodnění používají čtenáři danou tabulku.

Tato metoda učí žáky odlišovat podstatné informace od nepodstatných. Hledat v textu náznaky, pomocí kterých lze předvídat jeho pokračování. Hledat důkazy pro svá tvrzení, dokázat je obhájit. Porovnávat své názory s názory ostatních spolužáků a se skutečným pokračováním příběhu. A také propojovat text se svými osobními literárními zkušenostmi (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Myšlenková mapa

V rámci této metody je určité téma členěno stejným hierarchickým způsobem, jako funguje zapisování vědomostí v lidském mozku. Téma myšlenkové mapy se zapisuje do středu psací plochy. Informace, které si žáci vyhledali nebo je získali v rámci brainstormingu, jsou zapisovány pomocí rozličně dlouhých šipek tak, aby představovaly vztahy, závislosti, souvislosti a jejich vzájemnou provázanost. Prostřednictvím myšlenkové mapy se žáci učí objevovat jednotlivé složky hlavního tématu, třídít je, porovnávat, nalézat vztahy mezi nimi a graficky je znázorňovat (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Pětilístek

Pětilístek lze využít jako prostředek motivace nebo jako způsob zjištění a zhodnocení znalostí žáků o dané učební látce (Zormanová, 2012).

Pomocí pětilístku žáci charakterizují určité téma, kdy informace a postoje k němu shrnují do jednoduchého schématu. Pětilístek je tedy pětiřádková báseň, která v překladu pochází z francouzského *cinquains*, neboli pět. Díky této metodě se žáci učí shrnovat a vybírat vhodné informace, hledat obecné i specifické vlastnosti a rysy charakteristické pro daný pojem,

vybírat vhodná synonyma a zdůvodňovat výběr zvolených slov, hodnotit a oceňovat volbu spolužáků. Prostřednictvím pětílístku žáci získají základ pro slohovou práci týkající se charakteristiky osoby (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Zormanová (2012) uvádí postup při tvorbě pětílístku:

- Do prvního řádku vepište 1 podstatné jméno (jev, název, námět, téma).
- Do druhého řádku zapište 2 přídavná jména, která charakterizují výše uvedené podstatné jméno.
- Do třetího řádku zapište 3 slovesa, která vyjadřují, co podstatné jméno dělá.
- Do čtvrtého řádku napište větu o čtyřech slovech týkající se daného podstatného jména.
- Do pátého řádku napište 1 slovo, které je synonymem, metaforou k podstatnému jménu, nebo vystihuje a rekapituluje jeho podstatu.

Schéma:

1. název (podstatné jméno)
2. přídavné jméno přídavné jméno
3. sloveso sloveso sloveso
4. Věta o čtyřech slovech.
5. asociace

Volné psaní

Úkolem každého žáka je napsat všechno, co jej napadne na předem určené téma, které může být uvozeno nedokončenou větou. Rovněž si mohou zvolit téma vlastní. Čas pro pisatelskou činnost je dopředu oznámen a měl by činit minimálně tři minuty. I tato metoda má svá pravidla, která je potřeba dodržovat. Základním předpisem je, že žáci musí psát po celou dobu běžným tempem, i když je nic nenapadá. Tuto situaci řeší tak, že zapisují to, co jim zrovna běží hlavou, např. „*Ted' nevím, jak pokračovat dál...*“ Měli by se však snažit vrátit k původnímu tématu. Dalším pravidlem je, že k tomu co už napsali, se nevrací, nic neopravují a nepřepisují. Také nemusí přemýšlet nad pravopisem, neboť hlavním cílem metody je zápis toku myšlenek a jakákoliv bariéra v průběhu přemýšlení tomuto procesu škodí. V době samotného psaní učitel rovněž zapisuje své myšlenky. Před ukončením této aktivity vyučující upozorní žáky dopředu o délce zbývajících času. Poté nastává čas na prezentaci svých záznamů. Pokud někdo nechce přečíst své zápisky, má na to právo a nesmí být k tomu nucen.

Jako první by s prezentací měl začít pedagog. Volné psaní lze využít i po přečtení určitého úryvku uměleckého textu či básně. Žáci bezprostředně zapisují své pocity, prožitky, hodnocení, co je zaujalo a proč. Následně si svá díla mohou uložit do portfolií k dalším pracím. Tuto metodu lze zařadit před i po čtení (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Skládkové čtení

Tato metoda se používá při četbě a při práci se společným textem, který je rozdělen na tři části. Žáci se rovněž rozdělí do tří skupin a každá pracuje pouze s jednou částí textu. Úkolem každé skupiny je odhadnout obsah dvou chybějících pasáží. Čtenáři se učí vnímat obsah textu a jeho kompozici, vysuzovat formu a obsah úryvků, které nemají k dispozici. V závěru porovnávají své verze nejen s verzemi původními, ale i s verzemi, které vytvořily jednotlivé skupiny. Objasňují své nápady a hledají souvislosti s původní předlohou (Hausenblas, Košťálová, 2010).

Zpřeházené věty

Tuto výukovou metodu lze zařadit před začátkem čtení uměleckého textu. Vyučující k zvolenému textu připraví 5 – 6 lístečků. Na jednotlivých lístečcích jsou jednou či více větami zapsány situace, které se v příběhu odehrají. Úkolem celé třídy je chronologicky a smysluplně seřadit jednotlivé lístečky do takového pořadí, o kterém si myslí, že se v něm bude příběh odehrávat. Žáci mohou pracovat samostatně, ve skupinách i společně. Jakmile se shodnou na pořadí lístečků, začne se číst originál textu. Po jeho přečtení zjistí, zda předpovídali správně (Zormanová, 2012).

Akrostich

Název akrostich pochází z řeckého slova „*akrostichon*“, které se skládá se ze dvou slov „*akros*“, „*neboli „krajní“ a „stichos“ – „verš.“ Akrostich patří k metodám tvořivého psaní. Vytváří se tak, že nejprve zvolené slovo napíšeme po jednotlivých hláskách pod sebe. Každá hláska se stává začátečním písmenem nového slova, věty nebo verše. Mezi nejznámější podoby akrostichu patří tzv. pravý akrostich, který vzniká z křestního jména nebo přízviska. Žáci mohou ke jménu psát své pocity, věty, které danou osobu charakterizují nebo jej mohou popisovat pomocí přídavných jmen. Akrostich lze využít buď jako rozcvičku v úvodní části vyučovací hodiny, nebo jako stěžejní metodu v hlavní části vyučování. KONÍČKOVÁ, Jaroslava. *Učebné metody: akrostich* [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <<http://www.dtlo.sk/akrostic/>>.*

3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcové vzdělávací programy pro dílčí etapy vzdělávání začaly vznikat v letech 2001–2004. Vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Jejich tvorbu ustanovil školský zákon (zákon č. 561/2004).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je klíčový dokument stanovený a schválený státem. Je závazný pro všechny školy, jež vzdělávají žáky v povinném školním vzdělávání. Nahrazuje předešlý Standard základního vzdělávání, který byl tvořen vzdělávacími programy: Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997). Dělí se na dvě úrovně – státní a školní. Podle rámcového vzdělávacího programu si každá vzdělávací instituce tvoří vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), kde se na jeho tvorbě podílí tým pedagogů, kterým ŠVP umožňuje svobodně vyjádřit své představy o vzdělávání v jejich škole.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje svým obsahem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a současně je východiskem pro pojetí Rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Rámcový vzdělávací program určuje vše, co je nezbytné a potřebné pro realizaci základního vzdělávání žáků. Koncepce RVP ZV se zaměřuje na naplnění klíčových kompetencí, jejichž osvojování je dlouhodobý proces, na jehož konci žáci získají základ pro celoživotní učení a uplatnění ve společnosti. Na základě celoevropského postoje jsou klíčové kompetence v RVP ZV děleny na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje devět vzdělávacích oblastí, jejich obsah, očekávané výstupy a učivo, které by měli žáci v průběhu základního vzdělávání zvládnout. Zahrnuje také průřezová témata, jejichž cílem je objasnit žákům současné celosvětové problémy. Vytyčuje standardy pro základní vzdělávání, které upřesňují očekávané výstupy RVP ZV. Schvaluje různé možnosti vhodného propojování vzdělávacího obsahu a očekává využití rozmanitých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky, které by měly být ve shodě s individuálními potřebami žáků. Přizpůsobuje vzdělávací obsah, rozsah, zaměření výuky a metody práce pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané a mimořádně nadané.

Tendence a snahy ve vzdělávání, definované RVP ZV, mají v patrnosti potřeby a možnosti každého žáka. Podle nich se jim také snaží co nejlépe přizpůsobit výuku. Na základě jejich

osobních předpokladů a zájmů vytváří obsáhlejší nabídku povinně volitelných předmětů. Díky spolupráci, efektivní motivaci a aktivizujícím metodám, vytváří vhodné sociální, emocionální a pracovní klima. Zdůrazňují význam průběžné diagnostiky žáků a individuálního hodnocení výkonů. Prosazují častější užívání slovního hodnocení. Snaží se o zachování přirozené heterogenní skupiny žáků. Kladou důraz na spolupráci školy, školského poradenského zařízení, zákonných zástupců a dalších osob, které se participují na procesu vzdělávání žáka (RVP ZV, 2016).

3.1 Struktura Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen na čtyři části.

Část A se zabývá vymezením RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, jako nového systému pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tento systém je zde ztvárněn graficky a znázorňuje jak státní, tak školní úroveň. Dále jsou zde charakterizovány principy RVP ZV a tendence ve vzdělávání, které RVP ZV podporuje.

Část B se věnuje charakteristice základního vzdělávání. Jednotlivé kapitoly se zabývají povinnou školní docházkou, organizací základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, získání stupně vzdělávání a ukončení základního vzdělávání.

Část C je v RVP ZV nejrozsáhlejší, neboť se zabývá hned několika tématy, jako jsou pojetí a cíle základního vzdělávání či popis klíčových kompetencí. Představuje také charakteristiku a obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Nachází se zde i rámcový učební plán, který je upraven do tabulkové podoby.

Část D pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabývá se také vzděláváním nadaných a mimořádně nadaných žáků nebo materiálními, personálními, hygienickými, organizačními a jinými podmínkami pro uskutečňování RVP ZV. V neposlední řadě tato část představuje zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy ŠVP (RVP ZV, 2016).

Nejen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ale i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou dostupné pro veřejnost. RVP ZV je také otevřený dokument, který se v průběhu let inovuje podle měnících se potřeb (RVP ZV, 2016).

3.2 Koncepce základního vzdělávání

Značná část populace povinně procházela a prochází vzděláváním na základní škole, které se realizuje ve dvou obsahově, didakticky a organizačně navazujících stupních. Snadnému přechodu dětí z mateřských škol a rodinného prostředí do povinného, pravidelného a systematického učebního procesu, napomáhá koncept vzdělávání na 1. stupni základních škol. Ten je postaven na poznávání a respektování individuálních potřeb žáků. Díky činnostnímu rysu výuky a užití vhodných metod, dochází k motivaci žáků k učení a dalšímu poznávání či objevování vhodných cest řešení daných problémů.

Na základní škole je velmi důležité podnětné a tvůrčí prostředí, které zaručuje příznivý a optimální vývoj žáka ve shodě s jeho individuálními potřebami. Zajišťuje prostřednictvím výuky, ve které mohou být využita i podpůrná opatření, rozvoj žákovy osobnosti a dosažení jeho osobního maxima. Hodnocení žáků musí být založeno na základě splnění konkrétních a uskutečnitelných úkolů a také na posuzování jejich individuální pracovní činnosti. Žák by měl ve školním prostředí zažívat pocity úspěchu, nemít strach z vlastních chyb a umět s nimi pracovat.

Hlavním záměrem primárního vzdělávání je poskytnutí kvalitního základu všeobecného vzdělání a postupné osvojování klíčových kompetencí představující soubor základních vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Stěžejní je motivace pro celoživotní učení a nalézání jeho vhodných strategií. Důležité je podněcování žáků k tvořivému a logickému myšlení, které je vede k otevřené komunikaci mezi sebou. Podstatné je navyknout si na spolupráci a respektovat názory, práci či úspěchy druhých. Základní vzdělání si také klade za cíl vychovat z nich svobodné a zodpovědné osobnosti znající svá práva a povinnosti. Další snahou je učit žáky odpovědnosti za své fyzické, psychické a sociální zdraví, které souvisí s vytvářením pozitivních vztahů k lidem a přírodě. Měli by se naučit toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem a odlišným kulturám. Na závěr je rovněž důležité, aby na základě reálných možností rozvíjeli vlastní schopnosti, uměli je uplatnit a také propojit s již získanými vědomostmi a dovednostmi (RVP ZV, 2016).

3.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

V obsahu vzdělávání základní školy zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace klíčové postavení. K všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání přísluší kvalitní úroveň jazykové kultury. Výuka jazyka si klade za cíl pomáhat rozvíjet žákovy komunikační kompetence, tzn. naučit je vhodnému vyjadřování a správnému

porozumění rozličným jazykovým sdělením. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace tvoří vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Zvládnutí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je nezbytné a důležité pro úspěšnou práci v dalších vzdělávacích oblastech. Porozumět společensko-kulturnímu vývoji lidské společnosti napomáhá žákům zejména aktivní užívání mateřského jazyka, a to v mluvené i psané podobě. V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se žáci učí vnímat a chápat svoji roli v jednotlivých komunikačních situacích, což jim pomáhá orientovat se v budoucí mezilidské komunikaci.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že jazyk je nositelem historického a kulturního vývoje a bohatství národa, bez kterého se není možné vzdělávat ani dorozumívat. Rozvíjí pozitivní vztah k mateřskému jazyku i ke kulturní různorodosti. Vede žáky k osvojování si zásad mezilidské komunikace a k sebedůvěře při vystupování na veřejnosti. Učí je samostatné práci s texty rozličného zaměření a vede ke sdílení čtenářských zážitků (RVP ZV, 2016).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je klasifikován do tří složek, které se ve vyučování vzájemně prolínají. Jedná se o Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu.

Komunikační a slohová výchova učí žáky percipovat a chápat jednotlivá jazyková sdělení, číst s porozuměním textu, procvičovat kultivovaný psaný projev. Po přečtení či vyslechnutí čteného textu učí žáky umět se rozhodnout, dokázat daný text analyzovat a kriticky posoudit.

Jazyková výchova předává žákům vědomosti a dovednosti nezbytné pro osvojování spisovného tvaru českého jazyka. Vede žáky k přesnému, logickému myšlení a srozumitelnému vyjadřování. Český jazyk je prostředkem k získávání informací a předmětem poznávání.

Literární výchova seznamuje žáky pomocí četby se základními literárními druhy, učí je vnímat a hledat jejich osobité znaky, vystihnout umělecké úmysly autora, vyjadřovat vlastní úsudky o přečteném literárním díle. Žáci se také učí rozpoznat realitu od fikce. Postupně u nich dochází k rozvoji čtenářských návyků, tvořivého vnímání, interpretace a produkce uměleckého textu. Literární výchova, poznatky a prožitky v ní obsažené mohou kladně působit na žákovy názory, hodnoty a duchovní život (RVP ZV, 2016).

Literární výchova je na 1. stupni základního vzdělávání rozdělena na dvě didakticky a systematicky navazující období.

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2016, s. 21) na konci 1. období, (tj. 1. – 3. ročník základní školy):

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

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *žák si pamatuje a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně*
- *žák reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací*
- *při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost*

Očekávané výstupy dle RVP ZV (2016, s. 21) na konci 2. období, (tj. 4. – 5. ročník základní školy):

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

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

- *žák dramatizuje jednoduchý příběh*
- *podle daných otázek žák vypráví děj zhlédnutého filmového nebo divadelního představení*
- *čte krátké texty s porozuměním a reprodukuje je podle jednoduché osnovy*
- *určí v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti*
- *rozlišuje prózu a verše*
- *rozlišuje pohádkové prostředí od reálného*
- *ovládá tiché čtení a orientuje se ve čteném textu*

Dle RVP ZV (2016, s. 21 – 22) učivo literární výchovy na 1. stupni ZŠ tvoří:

- *poslech literárních textů*
- *zážitkové čtení a naslouchání*

- *tvůrivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod*
- *základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka, spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým, přirovnání*

4 ZLATÝ VĚK ČTENÁŘSTVÍ

Důležitou podporou dětského čtenářství jsou zejména rodiče, škola a knihovna. Úlohou rodičů je poskytovat dítěti příznivé čtenářské prostředí a inspirovat jej k četbě, ať už přímo či nepřímo. Ve škole si dítě osvojuje techniku čtení a získává nové čtenářské podněty. Úkolem školy je tedy naučit žáky číst a umožnit jim, aby všichni získali dobrou čtenářskou gramotnost. Škola by ale také měla žáky motivovat a vyvolat v nich zálibu ve čtení. Knihovna je naopak instituce, která nabízí v porovnání se školou „možnost číst si“ a ne „povinnost číst si.“ Dítě zde může kdykoliv přijít a najít nepřebornou nabídku knih. Jedním z klíčových předpokladů úspěšného čtenářství je, aby se četba stala příjemnou aktivitou a dětský čtenář četl se zájmem a pro své potěšení (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014).

4.1 Smysl a funkce četby žáka na 1. stupni ZŠ

Podstatou úspěchu žáka v průběhu školního vzdělávání je jeho pravidelná četba. Díky čtení si žák rozšiřuje své obzory a všeobecný přehled. Také získává informace, které pak může v ostatních předmětech zúročit. Pomocí čtení si žák procvičuje paměť, narůstá jeho slovní zásoba a zlepšuje své vyjadřování v mluveném i psaném projevu. Na základě pravidelnosti četby a prodlužování jejího časového intervalu, se prodlužuje také pozornost žáka v hodinách. Také je dokázáno, že zásluhou vizuální paměti, mívá pravidelný čtenář ve svém písemném projevu méně gramatických chyb.

Šlapal (2010) uvádí, že pomocí pravidelné četby žák pochopí lépe zápis z hodiny, snáze porozumí textu v učebnici i slovní úloze. Zlepšuje se také jeho úroveň psaného projevu, neboť se snaží o napodobení jazykových postupů spisovatelů a užívá nová neotřelá slova. Díky humanistickému obsahu četby se snižuje četnost agresivního chování. Ve třídách, kde žáci pracují v dílnách čtení, se vytváří čtenářské společenství, v němž je čtení uznáváno, a žáci si vzájemně doporučují knihy.

Lederbuchová (2004) uvádí, že díky četbě umělecké literatury žák nabývá různých pohledů na svět. Literatura působí na jeho emocionální i estetickou stránku. Při četbě je podněcována jeho fantazie a představivost, jejichž vlivem čtenář prožívá osudy jiných lidí, ke kterým si vytváří vztah. Může s nimi soucítit, sympatizovat i nesouhlasit. Prostřednictvím hlavních hrdinů si upravuje žebříček hodnot, uvědomuje si své vlastní postavení v životě a utváří si představu o svých životních perspektivách. Četbou beletrie získává čtenář literární komunikační zkušenost, což je dovednost číst umělecký text. S její pomocí dokáže ocenit i kriticky posoudit daný text. Umělecké uspokojení a zážitek z četby vytváří potřebu číst a motivuje dětské vnímatele k další čtenářské aktivitě.

Dle Homolové (2013) žáci pomocí četby poznávají primární znaky literárních žánrů, učí se vnímat jejich specifika a rozlišovat literární fikci od reality. Také rozvíjí své schopnosti percepce a interpretace literárních útvarů. Poznatky a prožitky, které získávají při kontaktu se slovesným uměním, obohacují jejich duchovní život.

4.2 Učitel v procesu literární výchovy

Holoušová (2008, s. 163) uvádí, že „*učitelem je označován člověk, který soustavně a odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.*“

Úloha učitele literární výchovy je v dnešní době nelehká, neboť musí bojovat se snižující se čtenářskou gramotností dětí, do jisté míry způsobenou prudkým vývojem moderních technologií, jejichž nabízené aplikace a hry odvádí žákovi pozornost nejen od četby samotné, ale i od zhlédnutí kvalitního filmu či divadelního představení. Jeho hlavním úkolem je pomocí vlastního tvořivého přístupu k výuce čtení a literatury, probudit v dětském vnímání zájem, zvědavost a touhu po poznání, obsaženém v uměleckých textech a současně jej ovlivnit natolik, aby v jeho budoucím životě tyto snahy vedly k celoživotnímu čtenářství.

Jak uvádí Zítková (2004), učitel je kontaktním čtenářem, který v souladu se svými čtenářskými i životními zkušenostmi a znalostmi z teorie literatury zprostředkovává žákům detailnější kontakt s textem. Kromě toho se snaží rozvíjet a formovat žákův přístup k textu tak, aby byl poučenější a vnímavější. V hodinách literatury by mu mělo jít zejména o výchovu kultivovaného příjemce umění a kultury. Proto by se měl on samotný vyznačovat širokými kulturními zájmy a vtažením k literatuře, doplněným o vlastní recitační a přednesové schopnosti. Nezbytnou úlohou učitele literatury je sledovat nově vycházející literární produkci pro děti a také filmovou a televizní tvorbu, určenou především dětskému divákovi. Vyučující je tedy významným činitelem v životě dětí, který by měl věnovat pozornost individuálnímu rozvoji čtenářského vkusu svých žáků a na jeho základě doporučit jednotlivcům vhodné tituly nejen z beletrie, ale i umělecko-naučné literatury. Z toho důvodu je vhodné vytvořit seznam kvalitních titulů z literatury pro děti a mládež, ze kterého si mohou žáci vybrat vlastní mimočítankovou četbu. Stále více se také ve školách uplatňuje zavedení třídní knihovničky, ze které si žáci mohou půjčovat knihy i domů. Košťálová (2010) tvrdí, že v okamžiku kdy má žák chuť číst, musí být kniha na dosah.

Vztah mezi učitelem a žákem nazýváme didaktickou interakcí. V rámci ní je prvořadý laskavý pedagogický přístup (Zítková, 2004). Učitel literární výchovy není pro žáky pouhý znalec a zprostředkovatel informací o literatuře, ale ve vztahu k nim by měl být zkušenějším

čtenářem, který si také od nich nechá doporučit zajímavou knihu. Respektuje tedy jejich čtenářské zájmy (Lederbuchová, 2004). Podle Kotrby, Laciny (2007) by se měl každý pedagog neustále sebevzdělávat a respektovat doporučené metodické postupy pro práci s uměleckým textem, které jsou obohacující pro jeho výuku. Žáci dokáží velmi rychle rozpoznat učitelovo zaujetí pro daný předmět. Jak praví Metelková Svobodová, Hyplová (2011) učitel by měl také užívat různé aktivizační metody práce. Stejně tak by měl poskytovat svým žákům korektní zpětnou vazbu s dostatečným vysvětlením a formativní hodnocení. Šafránková (2012) uvádí, že při rozvoji čtenářství u žáků je důležitá spolupráce s rodiči. Jejich postoje ke čtení a schopnost motivovat své děti k četbě mají na malé čtenáře zásadní vliv. Rozvoj dětského čtenářství by však také nebyl možný bez kooperace se samotnými žáky, s ostatními kolegy a s vedením školy. Učitel může k rozvoji žákova čtenářství významně přispět, ale pokud se mu nedostává podpory ze strany rodičů, kolegů a ředitele školy, je jeho snaha do jisté míry osamocena.

4.2.1 Příprava pedagoga na práci s uměleckým textem

Plánování a chystání hodin českého jazyka – čtení požaduje po vyučujícím jeho svědomitou přípravu, péči a důslednost.

Příprava pedagoga na hodinu literární výchovy a čtení obsahuje tři fáze. První fáze je příprava literárně-vědná. Druhá fáze je příprava pedagogicko-psychologická a třetí fázi tvoří příprava metodická. **Příprava literárně-vědná** je založena na interpretační analýze uměleckého textu a je doplněna o literárně-historické a recepční souvislosti. Jejím cílem je stanovení interpretačních možností textu a objevení možných přístupů a způsobů práce s ním. Před vlastní analýzou uměleckého textu si vyučující musí uvědomit, zda zná základní informace o životě a díle autora a také to, jestli dokáže zařadit úryvek v kontextu celé knihy Zítková (2004).

Hausenblas (2010) uvádí, že samotný pedagog musí dobře porozumět textu, který přichystal, aby žákům umožnil do něj vstoupit a vcítit se. Do své přípravy na vyučování by si měl také zaznamenat nosnou myšlenku díla, aby věděl, k čemu v hodině směřuje a kam žáky zvolenými aktivitami vede. Výukou podněcuje žáky k tomu, aby se pokusili porozumět obsahu textu z vlastního hlediska. Proto je velmi potřebné, aby pedagog volil pro společnou četbu taková díla, která k dětským čtenářům živě promlouvají.

Dle Zítkové (2004) by měl mít vyučující knihu k dispozici, aby ji mohl využít k názorné ukázce. Počet možností, které literární text poskytuje pro tvořivou práci, se mění podle

povahy výňatku textu, žánru, autorova záměru a věku čtenáře. Při interpretačním čtení musí brát pedagog v úvahu věk, rozsah životních zkušeností a úroveň myšlení žáků. Je zapotřebí, aby učitel přistupoval k možnostem práce s uměleckým textem velmi uvážlivě a vybíral vhodné způsoby práce, neboť ne každý postup je vhodný pro jakýkoliv text. **Příprava pedagogicko-psychologická** klade důraz na věkové, psychické, čtenářské dispozice žáků. Důležitým úkolem pedagoga je určit, které myšlenkové hodnoty úryvku jsou pro žáky a jejich vývoj podstatné a které interpretační postupy jsou pro ně přiměřené. Zvolený způsob práce tedy nesmí být nadměru náročný, ani příliš snadný. **Metodická příprava** je založena na stanovení si cíle edukační jednotky, specifikování jejího obsahu, výběru patřičných metod a forem práce, které umožní dosáhnout určených cílů.

4.3 Charakteristika dětského čtenáře

Obecně lze říci, že čtenářem je člověk, který si osvojil dovednost čtení.

Květuše Lepilová charakterizuje dětského čtenáře takto:

„Čtoucí žák nemusí být čtenář, tím je, až se aktivně sám zajímá o svět literatury a je duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů), vede si čtenářský deník, vybírá si četbu a diskutuje o přečteném“ (Lepilová 2014, s. 126).

Věříšová, Krüger, Bělinová (2007) uvádějí, že žák – čtenář si dokáže sám zvolit knihu a svůj výběr dovede zdůvodnit. Čte se zájmem a je schopen napsat vlastní text.

Podle Lepilové (2014) je čtenářství plánovitý a cílený rozvoj četby především za podpory školy, knihoven a jiných vzdělávacích zařízení, který je obvykle doprovázen různými projekty, organizovanými rozličnými institucemi nebo školou. V mateřském jazyce obsahuje čtenářství zájem čtenářů, návyky a postoje, které se projevují ve výběru četby.

Čtení lze chápat jako řečovou dovednost, orientovanou na knihy a jejich duševní osvojování (Lepilová, 2014). Dle Trávníčka (2008) se jedná o čas věnovaný knížkám nebo také o sociokulturní dovednost. Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal (2010) charakterizují čtení jako prostředek a nástroj lidské kultury. Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003) je čtení způsob řečové činnosti, jenž spočívá ve vizuální recepci znaků, které podněcují myšlení a porozumění významu těchto znaků. Obsahuje několik fází, jejichž ideálním výsledkem je porozumění textu a zpracování informací.

Pro dětského čtenáře je charakteristická jeho emocionalita, smyslovost, konkrétnost, názornost, obraznost, hravost a fantazie. Velmi rychle dokáže porozumět zachycené

skutečnosti. Díky jeho uvolněným logickým vazbám, je možné uplatňovat v četbě pro děti a mládež nonsens, spojování reálného s fantastickým, přirozeného s nadpřirozeným a vážného s humorným. Pro dítě je nejpřirozenější cestou k osvojování si skutečnosti hra (Rosová, 2003).

V mladším školním věku obsahuje psychický vývoj dítěte dvě základní etapy. První trvá od 6 – 10 let, druhá probíhá v jedenácti letech. Významným mezníkem mezi nimi je věk okolo devíti let, neboť tato etapa se nazývá obdobím naivního realismu. Ten se u dětí vyznačuje tím, že jejich vnímání je synkretické, citové zkušenosti jsou stále bezprostřední a žáci je nejsou schopni dostatečně ovládat. Žák se soustředí na obsah čteného textu a nepromyšleně vybírá jemu blízké jevy se zaměřením na vlastní osobu. Uděluje jim tak egomorfický význam. Fantazie má stále vedoucí úlohu, ale zároveň dítě pomalu spěje k realističtějšímu vnímání světa. Charakteristická je preference zvířecí a kouzelné pohádky, lidové poezie a umělé básnické tvorby (Zítková, 2004). Pro děti 1. – 3. třídy základní školy je při výběru knihy rozhodující její vzhled, tj. obal knihy včetně jejího titulu, velká písmena, ilustrace a tloušťka knihy. Mnohostránkové knihy dětského čtenáře spíše odrazují, neboť jsou spojovány s delším čtením, a to pro něj znamená vynaložení větší námahy (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014).

Od devíti let dítě preferuje četbu orientovanou na realitu a dobrodružství. Zajímá se o realistické vyprávění s dětským hrdinou a dobrodružnou prózu. Dětský čtenář má potřebu ztotožnit se s hlavním hrdinou a účastnit se jeho osudu. Často se u něj projevuje touha podobat se mu. Poutavý je pro něj zejména napínavý a spádový děj, ale stále ještě není schopen hlubší charakteristiky postav. Pomocí daných příběhů se žák lépe orientuje v mezilidských vztazích i ve společnosti a formuje si vlastní postoje. V tomto období také roste touha po poznání, potřeba věcného poučení a tím narůstá zájem o uměleckonaučnou a naučnou literaturu. Žák stále není schopen kritického hodnocení (Zítková, 2004). Okolo devátého roku dítěte se začínají měnit i jeho čtenářské zájmy. Poprvé se začíná se projevovat ten, kdo rád čte i ten, kdo knihy nevyhledává (Homolová, 2013).

Podle Havlínové (1987) okolo desátého věku dítěte většinou nastává rozdělení dětí na čtenáře a nečtenáře. Hlavní úlohu zde hraje typ osobnosti. Mezi nečtenáře můžeme zařadit děti, které se dostatečně nesoustředí, jsou roztěkané, nejsou schopny na základě slov a pojmů tvořit vlastní představy. Nebo zde patří také děti velmi nadané, které nepotřebují ke svému životu číst příběhy.

Naopak Vášová (1995) uvádí, že dětský nečtenář je dítě gramotné, ale četba krásné literatury jej nebaví a neuspokojuje. Za příčiny nečtenářství považuje nedostatek příležitostí

ke kontaktu s knihou v předškolním věku. Dalším důvodem mohou být podněty pro čtení, které jsou dítěti předávány v nevhodné míře.

Na základě mnoha výzkumů, ale především díky zjištění studie PISA² o patnáctiletých nečtenářích, dochází při přechodu z dětského věku do puberty ke zlomu ve čtení. Jedná se o období mezi dvanáctým až čtrnáctým rokem věku žáka. Dosud intenzivní dětské čtenářství vlivem psychických změn narážejí na překážku, která spočívá v tom, že dosavadní výběr četby začíná ztrácet své kouzlo a je pro jejich lépe rozvinutou literární kompetenci nedostačující. Tzv. čtenářská krize v závěru dětství bývá často ukončena buďto přerušáním dosavadního čtenářského vývoje a způsobení tak vzniku nečtenáře, nebo dojde ke vzniku občasného čtenáře, který ale musí změnit dosavadní způsob četby, tzn., že dětský styl čtení se mění v dospělé čtenářské chování a dochází tak k tzv. sekundární čtenářské iniciaci (Šlapal, 2012). Pubescentní čtenář se touží stát dospělým a začíná přijímat literaturu jako model života. Četba mu nabízí obraz světa dospělých, do nějž on sám projektuje vlastní představy o svém budoucím životě. Často imituje určitou postavu z oblíbené knihy. Napodobování hrdiny probíhá většinou formou přiblížení jeho vnějších znaků a projevů, jako jsou názory, slovník, gesta nebo oblečení. Toto uvažování je v souladu s žákovými vývojovými charakteristikami a má emocionální základ (Homolová, 2013).

Čtenářství u dětí neovlivňuje jen škola, ale také rodina, výchova a trendy ve společnosti. V hodinách literatury učitel mnohdy při výběru literárních ukázek automaticky usuzuje, že se budou pokaždé líbit všem žákům, což není možné. Ti se však většinou ostýchají vyjádřit svůj vlastní názor k předložené ukázce, anebo ani nemají prostor ke společnému dialogu (Gejgušová, 2009). Následkem je pak nesoustředěnost žáků, opakované vyrušování a další projevy nudy.

4.4 Porozumění textu

Porozumění je lidská schopnost chápat různé jevy, významy, situace, děje okolo nás a nalézat jejich pravý smysl.

Porozumění je založeno na lidských vědomostech a zkušenostech. Člověk dokáže porozumět mluvené řeči, obrazům, pohybům, neverbálním projevům, jako je mimika či gestikulace, ale i komplexním situacím, jako jsou například běžné životní jevy. Jednou z možností získávání informací o světě je porozumění psanému textu. Text je zvláštní tím, že poskytuje informace vyjádřené psanými verbálními prostředky, které bývají často doplněny

² PISA – Programme for International Student Assessment

o neverbální prostředky, jako jsou ilustrace či různá schémata. Text je tedy souvislý verbální útvar, který má svou specifickou strukturu a žákům přináší určité kulturní modely. Prostřednictvím čtení textu žák proniká do kultury psaného slova, hodnot, postojů a jeho žánrových specifik. Čtením a porozuměním si buduje vyšší úroveň čtenářské gramotnosti (Gavora, 2008). Metelková Svobodová, Hyplová uvádí, že čtení s porozuměním je jednou z kvalit čtenářské gramotnosti.

„Porozumění textu je uvědomělá, smysluplná činnost, jejímž cílem je pochopit význam uvedený v textu“ (Gavora 2008, s. 91).

Na čtení s porozuměním bylo dříve nahlíženo jako na doslovné porozumění písmenům, slovům, větám a symbolům. Na konci 20. století došlo zvláště v zemích Západní Evropy ke změnám v jeho chápání. Dnes je pojímáno jako proces, ve kterém je porozumění souborem dovedností, jež napomáhají čtenáři postupně konstruovat význam čteného textu (Šafránková, 2012).

Porozumění textu je také základem čtenářských kompetencí dítěte. *„Je to poměrně složitá psycholingvistická činnost, při které dochází ke spojení mezi prvky objektivní reality s prvky textu, které tyto jevy označují, ke spojení mezi jednotlivými prvky textu (slova, věty, nadvětné útvary) a prvky vědomostní struktury respondenta“* (Homolová 2013, s. 127). Porozumění textu je považováno za měřítko produktivity čtení. Úroveň porozumění textu je dělena do tří skupin, a to na **porozumění slovům, porozumění vnitřně větným vztahům, identifikaci makrostruktury textu** (Homolová, 2013).

Gavora (2008) uvádí, že žákova technika čtení, tzn., že čte nahlas, plynule, přiměřeně rychle a správně dekoduje jednotlivá písmena, nemusí být v přímém vztahu s porozuměním textu, tj. žák nemusí textu rozumět. Podle Smithe (In Gavora, 2008) vyspělý čtenář při hlasitém čtení nejprve pochopí význam čteného slova a pak jej vysloví nahlas.

Z toho vyplývá, že proces porozumění textu v lidské mysli je rychlejší než jeho hlasitá interpretace, protože se uskutečňuje prostřednictvím vnitřní řeči. U začínajícího čtenáře je tomu však naopak, poněvadž ještě nemá osvojeny mechanismy čtení, má problémy s grafickou podobou slova a vynakládá značné úsilí, aby dokázal spojit písmena a hlásky. Porozumění přichází později. Úkolem vyučujícího je tedy co nejrychleji zvládnout toto období nácvičky, aby se žák mohl brzy soustředit na porozumění textu (Gavora, 2008).

Podle Swierkoszové (2005) může žák reprodukovat celý čtený text buď bez sebemenších obtíží, nebo může dojít k tomu, že čtenář nechápe dobře všechny dějové souvislosti a dokáže reprodukovat jen podstatné části, anebo nemá o ději žádnou představu a textu nerozumí.

Jak už bylo uvedeno, proces porozumění textu je natolik rychlý a skrytý, že je velmi obtížné jej popsat. Člověk nedokáže vyjádřit co se děje při čtení v jeho mysli. Při porozumění probíhá současně identifikace slov, vztahů mezi nimi, vztahů mezi větami a nakonec dochází k celkovému vyvození informací z textu. Vyspělý čtenář při četbě nevnímá jednotlivá písmena, ale jisté skupiny písmen, tzv. slovní komponenty. Ty mu slouží jako určité zkratky (Gavora, 2008). Smith (In Gavora, 2008) uvádí, že vyspělý čtenář tak získává jistý vizuální slovník, který mu pomáhá při dešifrování textu. Dle Gavory (2008) k dobrému porozumění slov napomáhá široká slovní zásoba, kterou žák upevňuje a rozšiřuje zejména čtením.

Smetáček (1973) uvádí, že porozumění textu souvisí s estetickým prožíváním uměleckého díla, tzn., že porozumění obsahu textu nespočívá pouze v chápání poznávacích a informativních funkcí.

4.4.1 Strategie učitele napomáhající porozumění textu u žáků

Podle Gavory (2008) je klíčovou úlohou učitele vést žáky k aktivnímu porozumění textu a k jeho dokonalejšímu zapamatování. K tomu slouží vybrané postupy, které se používají ve třech fázích práce s textem:

1. před čtením
2. v průběhu čtení
3. po přečtení

1. Před čtením

Učitel literatury se nesmí spoléhat na to, že zvolený výňatek textu či kniha, kterou pro společnou četbu vybral, žáky ihned zaujme. Je zapotřebí, aby si dětský čtenář dané téma, o kterém text pojednává, předem dostatečně promyslel, vybavil vlastní vzpomínky, zážitky a vědomosti, jež mu při četbě pomohou lépe porozumět zvolenému textu (Hausenblas, 2010).

Podle Gavory (2008) si před čtením žák vytváří vlastní představu o daném textu a odhaduje, čím se asi bude zabývat. K tomu mu také napomáhají ilustrace a názvy kapitol. Jde o jakousi přípravnou fázi neboli tzv. „naladění se“ na příslušný text. Vyučující rovněž může před začátkem čtení použít uvedené otázky vhodné k předvídání obsahu textu. Příklad:

- O čem si myslíš, že bude tento text vypravovat?
- O jaké tématu bude hovořit?
- Co se asi dozvíme?
- Jakým způsobem jste to zjistili?

Žáci své odpovědi zapisují na papír individuálně nebo ve skupinách a své odpovědi si následně porovnají a diskutují o nich. Před začátkem čtení může pedagog zvolit řadu aktivit, které zaktivizují dosavadní žákovo vědění a zkušenosti.

2. V průběhu čtení

Ve velké části základních škol dávají učitelé literatury přednost čtení nahlas, kdy žáci čtou jeden po druhém, anebo předčítají jen výborní čtenáři (Hausenblas, 2010).

Podle Hausenblase (2010) čtenářské dovednosti probíhají při četbě takto:

Čtenář:

- V procesu čtení si díky svému vnitřnímu zraku představuje dobře známé situace a pojmy, nebo si je teprve pomocí děje utváří.
- Setkává se i s neznámými slovy, u kterých musí překonat neporozumění.
- Snaží se pochopit myšlenkové pochody autora a opravuje své předchozí mylné porozumění.
- Vrací se k uplynulým událostem v ději a vysvětluje si dosud nejasné informace, předvídá, jak asi bude děj pokračovat.
- Porovnává své pocity s pocity hlavní postavy či vypravěče.
- Je udiven náhlým vývojem událostí v ději, nebo jej daná situace nepřekvapuje, protože ji předpokládal.
- Vzpomíná, zda už něco podobného sám zažil, viděl nebo četl.
- Když odhalí chybu ve svém porozumění, hledá, ve které části textu se tak stalo.
- Po dočtení si prohlíží přečtený text a dotváří své porozumění.

Podle Gavory (2008) si během čtení čtenář klade otázky typu:

- Dává mi to smysl?
- Co tím chtěl autor říct?
- Proč autor použil právě tyto vyjadřovací prostředky?
- Rozumím tomu, oč v textu jde?

Hausenblas (2010) uvádí, že učitel může žáka po přečtení určitých pasáží podporovat průběžnými otázkami. Příklad: „Jak by ses v takové situaci zachoval ty sám? Jak zní tvoje rada? Souhlasíš s tím, co se přihodilo? A proč?“ Nesmí je však jimi rušit při četbě. Také si žáci mohou zaznamenávat do pracovního listu informace, které jsou podle nich důležité. Pro

zapojení více smyslů, může žákům k dané pasáži pustit filmovou ukázkou, aby si dokázali představit hlas vypravěče, popřípadě vyloučili kvůli nepřesnému čtení mylné informace.

3. Po přečtení

Po dočtení knihy nebo jen jejího výňatku dochází u čtenářů k estetickému doznívání, jehož výsledkem je estetický zážitek. Aby tomu tak bylo, je zapotřebí po ukončení četby chvíle klidu a ticha. Žák tak může tiše přemítat o tom, co na něj udělalo dojem a co si z přečteného zapamatoval. I tomu musíme malé čtenáře nejprve naučit, neboť řada dětí je z domova zvyklá, například při sledování televizního pořadu ihned po jeho ukončení přepnout na jiný. (Hausenblas, 2010).

Většina dětí není naučena zpětně uvažovat o viděném filmu či přečteném uměleckém textu, proto u nich ne vždy dochází k estetickému doznívání.

K hodnocení textu si učitel mnohdy vybírá jen několik žáků. Mnohem efektivnější je vyzvat k výměně názorů všechny žáky, kteří si své dojmy sdělí mezi sebou ve dvojici. Žáci by také měli být soustavně vedeni k záznamové činnosti v průběhu četby. Díky tomu si uvědomí, že to, co je táhne k četbě a co je spojuje spolu s ní a s jejich osobním životem je právě to, proč je četba na světě. Žáci potřebují, aby jim učitel ukázal své záznamy o četbě, aby věděli, jak mají vypadat. Záznamy jsou osobní a žáci nejsou nuceni je nikomu ukazovat. Slouží pouze pro jejich potřebu. Zaznamenávají si, proč se jim kniha líbila, aby ji v budoucnu mohli doporučit nebo se k ní sami vrátit. Po získání důvěry k osobním záznamům, může žák sledovat svůj vlastní čtenářský pokrok (Hausenblas, 2010).

Vhodně zvolenými aktivitami po přečtení textu učitel významně přispívá u čtenářů mladšího školního věku k jeho zapamatování a hlubšímu porozumění.

5 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU

Následující část práce se věnuje popisu výzkumu, který byl proveden na základě zvolených metod, charakterizovaných ve druhé kapitole teoretické části. Zaměřím se zde na vymezení výzkumného problému, formulaci výzkumných otázek a cílů diplomové práce. Dále představím výzkumné prostředí a třídu, ve které výzkum probíhal. Představím také metody použité v rámci hodin literární výchovy a podrobně popíšu postup výzkumného šetření a vstup do terénu. Současně zde uvádím návrhy výzkumných jednotek a jejich obsahovou analýzu.

Abych mohla ověřit funkčnost zvolených metod literárního vzdělávání, zvolila jsem pro praktickou část diplomové práce kvalitativní výzkum. Švaříček, Šedřová (2014, s. 16) uvádí, že „*termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ Pomocí něj chci vytvořit kvalitativní obsahovou analýzu jednotlivých výzkumných jednotek a představit tak možné „netradiční“ metody, které lze použít v hodinách literární výchovy na prvním stupni základní školy. Mým cílem je vytvořit několik příprav do hodin literární výchovy s využitím aktivizujících metod. Tyto přípravy následně odučit, podrobně zapsat jejich průběh pomocí terénních poznámek a zachytit reakce žáků.

5.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém, na který jsem se zaměřila a který hodlám studovat, definuji jako deskriptivní výzkumný problém: *Jak lze využít zvolené metody literárního vzdělávání na 1. stupni základní školy?*

Výzkumné otázky:

1. Jak ovlivňují zvolené metody porozumění textu u žáků?
2. Jak žáci přistupují k neobvyklé práci s literárním textem?
3. Která z metod činí žákům největší potíže?
4. Je pro žáky výuka prostřednictvím zvolených metod zajímavější?

5.2 Cíle praktické části

- vytvořit soubor příprav do hodin literatury s využitím netradičních metod literárního vzdělávání pro 3. ročník základní školy
- seznámit žáky v průběhu výzkumných jednotek s novými metodami založenými na četbě a práci s textem
- zanalyzovat výzkumné jednotky a podrobně popsat reakce a práci žáků, aby mohli jednotlivé metody využít učitelé literární výchovy na 1. stupni základní školy

5.3 Popis výzkumného prostředí

Základní a Mateřská škola Drnovice se nachází ve Zlínském kraji. Jedná se o školu neúplnou se dvěma třídami prvního stupně a s kapacitou 40 žáků. V letošním roce základní školu navštěvují žáci 3. a 5. ročníku. Škola spolupracuje se Základní školou Vysoké Pole, kde se nachází zbylé ročníky prvního stupně. Základní škola Drnovice je také školou spádovou pro děti z okolních obcí. Školní vzdělávací program, podle kterého škola realizuje základní vzdělávání, nese název *Bohatý je svět dětí* a vychází z RVP ZV.

Volba vzorku: Výběr vzorku pro potřeby výzkumu byl záměrný. Vzhledem k obtížnosti a charakteru ověřovaných metod jsem jako vzorek zvolila žáky třetího ročníku prvního stupně základní školy.

Charakteristika zvolené třídy: Třidu, kterou jsem zvolila pro potřeby kvalitativního výzkumu, tvoří 16 žáků (8 děvčat a 8 chlapců). Žáci jsou rozesazeni tak, aby v každé lavici seděl chlapec a děvče. Místnost je vybavena vhodnými materiálně didaktickými pomůckami i školním žákovským nábytkem. Umístěno je zde i piano a školní počítač. Stěny třídy zdobí přehled vyjmenovaných slov, nástěnná tabule s tištěnou abecedou v tiskací i psací podobě a nástěnky s aktuálním učivem pro jednotlivé předměty. Zbylé části stěn zdobí výtvarné práce žáků. V zadní části třídy se nachází čtenářský koutek s třídní knihovničkou. V odpoledních hodinách jsou tyto prostory využívány jako školní družina. Z toho důvodu se v zadní části nachází velký koberec, kolem kterého je nábytek určen k úschově her a hraček. Tato zadní část třídy je žáky hojně využívána o přestávkách. V hodinách literární výchovy pracují s Čítankami pro 3. ročník základní školy, vytvořenými v souladu s RVP ZV, které vydalo nakladatelství Nová škola Brno.

5.4 Výzkumné metody použité v rámci hodin literární výchovy

Jednou z metod, které jsem použila ve výzkumu, je metoda **nestrukturovaného pozorování**, doplněná o vlastní terénní poznámky, tzv. přepis pozorované interakce. Dle Švaříčka, Šed'ové (2014) je cílem nestrukturovaného pozorování získat zhuštěný popis jednání, který výzkumník nemá předem přesně určený. Začíná s neurčitě formulovaným soupisem otázek, které připouštějí a tolerují otevřenost k neočekávaným situacím.

Při vyhodnocování výzkumných jednotek budu používat **kvalitativní obsahovou analýzou dat, interpretaci údajů a cloze-test**.

Před zahájením samotného výzkumu jsem se zúčastnila pilotního šetření, kde jsem použila metodu **přímého zúčastněného pozorování**. Dle Švaříčka, Šed'ové (2014, s. 145) „*přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu.*“ Švaříček, Šed'ová (2014) uvádějí, že zúčastněným pozorováním badatel sleduje studované jevy přímo v prostředí, kde se konají.

Cloze-test

Název cloze-test je utvořen ze slova cloze, které je odvozené z anglického slova closure a v překladu znamená uzávěr či uzavření. Je založen na gestaltickém směru učení, jehož smysl spočívá v chápání věcí jako celku. Cloze-test patří mezi testy, které se používají při zjišťování úrovně porozumění čteného textu. Tato metoda vznikla před více než padesáti lety. Jedná se o libovolný, souvislý a pro žáky neznámý text, ve kterém je každé n-té slovo vynecháno. Zvolený text by se měl na prvním stupni skládat přibližně z 250 slov. Úkolem žáka je doplnit na vynechané místo slovo, o kterém si myslí, že je správné. Text si nevyžaduje zvláštní obsahovou úpravu. Aby byl obsah čteného žákům jasný, první a poslední věta zůstává beze změny. Všechny mezery musí mít stejnou velikost, aby řešiteli nenapovídaly délku vynechaných slov. Cloze-test lze zhotovit dvěma způsoby. Při užití prvního způsobu lze vynechat každé n-té slovo v pravidelném intervalu. Optimální interval je každé páté až sedmé slovo. Ve druhém způsobu si může jeho pisatel stanovit jistý záměr, například, že bude vynechávat podstatná jména nebo slovesa. Výkon čtenáře se hodnotí podle počtu správně doplněných výrazů z celkového počtu vynechaných slov. Doplněné slovo musí dávat ve větě smysl a musí vyhovovat jak po významové, tak po gramatické stránce. Pravopisné chyby se v tomto případě nehodnotí. Pro hodnocení testu je důležité stanovit si u slov vyňatých z textu všechna jejich synonyma, aby se výkony všech řešitelů měřily podle stejného kritéria. Smysl cloze-testu spočívá ve vyvozování významů z kontextu (Gavora, Šrajeroová, 2009).

Petrasová (In Cibáková, 2015) vymezila následující úrovně hodnocení:

1. Vysoká úroveň čtení – Tato úroveň představuje úspěšnost 58% a více správně doplněných slov do textu. Žák, který dosáhl této míry, čte samostatně s porozuměním a je schopen při četbě pomáhat spolužákům.

2. Střední úroveň čtení – K dosažení této úrovně je zapotřebí doplnit do textu 44–57% vhodných slov. V této fázi potřebuje žák usměrnění ze strany učitele, aby dokázal číst samostatně a s porozuměním textu.

3. Nízká úroveň čtení – Těto úrovně čtenář dosáhne, doplnil-li do textu 43% a méně vhodných výrazů. Čtenář, který dosáhl tohoto stupně hodnocení, není schopen samostatného čtení s porozuměním, a proto bezvýhradně potřebuje učitelovu pomoc.

5.5 Postup výzkumu

Mé výzkumné šetření probíhalo následujícím způsobem:

1. Nejprve jsem si zvolila ročník, který je vhodný pro realizaci zvolených metod literárního vzdělávání. Následně jsem se sešla s paní učitelkou, která mi umožnila v její třídě uskutečnit daný výzkum. Prokonzultovala jsem s ní můj záměr, cíl a čas, který budu pro uskutečnění výzkumu potřebovat.
2. Na začátku listopadu roku 2016 jsem vstoupila do terénu a absolvovala dvě následové hodiny literární výchovy ve třetí třídě. Mým cílem bylo seznámit se s prostředím a žáky daného ročníku. Dále jsem chtěla poznat, jak samotná paní učitelka s žáky pracuje a co všechno už žáci zvládají.
3. Následně jsem na základě poznatků získaných z pilotáže vytvořila několik příprav do hodin literární výchovy, které jsou zaměřeny na ověření zvolených aktivizujících metod: **skládankový příběh, pětilístek, akrostich, doplňování rýmů, slova vetřelci, běžecký diktát, skrytá slova, zpřeházené věty, výrazné čtení, čtení s tabulkou předpovědí a závěrečný cloze-test.**
4. Výzkumné šetření jsem prováděla v měsících lednu a únoru roku 2017.
5. Průběh jednotlivých výzkumných jednotek jsem si zaznamenávala ihned po skončení vyučovací hodiny, a to pomocí terénních poznámek, které mi napomáhaly analyzovat danou výzkumnou jednotku. K podrobnější analýze mi také přispěly žákovské práce, které v jednotlivých vyučovacích hodinách vznikaly.
6. K závěrečnému ověření porozumění textu u žáků jsem zvolila metodu cloze-test. Ten byl vytvořen z textů, se kterými žáci v jednotlivých výzkumných jednotkách

pracovali. Cloze-test obsahoval cca 300 slov. Cílem bylo zjistit, nakolik žáci přečteným textům porozuměli, zda dokázali rozpoznat vodítka pro doplnění chybějícího slova, popřípadě do jaké míry si jednotlivé texty a informace v nich obsažené zapamatovali.

5.6 Vstup do terénu

V listopadu 2016 jsem se poprvé zúčastnila pilotního šetření ve třetí třídě Základní školy Drnovice, kde mým cílem bylo zjistit, jak paní učitelka pracuje se žáky v hodinách literární výchovy a jaká je jejich úroveň čtení. Na základní škole jsem absolvovala dvě následové hodiny, které bych nyní chtěla podrobněji představit. Dotace hodin literární výchovy je ve třetí třídě dvě hodiny týdně. Žáci mají hodinu literární výchovy ve čtvrtek a v pátek.

Paní učitelka zahajuje každou vyučovací hodinu tím, že zazvoní na zvoneček, neboť ve škole není zavedeno elektrické zvonění. Následoval společný pozdrav a přivítání. Vyučující měla připravenou PowerPointovou prezentaci, kde žáků promítla fotografii spisovatele Ondřeje Sekory a zeptala se jich, zda již vyobrazeného pána někdy viděli. Žáci odpověděli, že ano, někteří dokonce věděli i jméno. Paní učitelka žákům představila Ondřeje Sekoru jako spisovatele, ilustrátora a žurnalistu. Následně se žáků zeptala, zdali ví, kdo je to žurnalista. Žáci odpovídali, že už to slovo někde slyšeli, ale správnou odpověď neznají. Vyučující jim tedy vysvětlila, že se jedná o novináře. Také žákům sdělila, že Ondřej Sekora jako spisovatel získal řadu ocenění, ale byl i zakladatelem klubu ragbistů. To děti velice zaujalo. V promítnuté prezentaci se objevily ilustrace dvou známých literárních postav z dětských knih, jejichž autorem je právě Ondřej Sekora. Jednalo se o Ferdu Mravence a Brouka Pytlíka. Žáci literární hrdiny poznali a vykřikovali jejich jména. Následně jim vyučující představila dětské knihy od Ondřeje Sekory. Ty, které měla v tištěné podobě k dispozici, nechala kolovat k prohlédnutí, zbylé titulní strany knih si promítli na tabuli. Žáci si prohlédli Ferdův slabikář, Ferdu v mraveništi nebo Trampoty Brouka Pytlíka a ukázali si knihy jako Kronika města Kocourkova, Kuře Napipi či O statečném Cibulákovi. Na závěr paní učitelka ukončila prezentaci a zeptala se žáků, co si o Ondřeji Sekorovi zapamatovali. Děti odpovídali, že byl ilustrátor a nakreslil Ferdu Mravence a Brouka Pytlíka, dále si vzpomněli na to, že byl zakladatelem klubu ragbistů, a že napsal knihu Kuře Napipi. Následovalo hlasité čtení z čítanky. Žáci si četli úryvek s názvem *Jak se Ferda díval jako ospalé kuře a jak se dělají mravenčí dělátko*. Většina dětí četla plynule, někteří ještě místy slabikovali. Problémy jim činila hlavně dlouhá slova. Po ukončení četby dostali pracovní list, kde doplňovali rýmy

z přečteného textu. Následně si vzali hnědou pastelku. Jejich úkolem bylo v obrázku mezi ostatními ilustrovanými postavkami od Ondřeje Sekory najít Brouka Pytlíka a vybarvit jej. Na tabuli vyučující zapsala fáze narození nového mravence: vajíčko, miminko, mrně, škvrně, kuklínek, nový mravenec. Úkolem žáků bylo zapamatovat si pořadí jednotlivých fází vývoje mravence. Po uplynutí jedné minuty vyučující tabuli zavřela a ptala se: „Jaké slovo bylo první? Kdo byl poslední? Kdo byl třetí v pořadí? Kdo byl předposlední?“ Následoval společný zpěv písně Mravenčí ukolébavka od autorů Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře a shrnutí toho, co se v hodině naučili. Dále pak proběhlo sebehodnocení žáků prostřednictvím obličejů na třídním teploměru, který je zavěšen vedle hlavní tabule a ukončení hodiny.

Druhá hodina literární výchovy byla tradičně zahájena zacinkáním zvonečku a společným pozdravem. Paní učitelka se zeptala žáků, jaké je dnešní datum a napsala jej do rohu tabule. Následovaly otázky: „Z kolika písmen se skládá slovo listopad? Z kolika slabik se skládá slovo listopad? Kolikátý měsíc to je v pořadí? Patří mezi zimní, jarní, letní nebo podzimní měsíce?“ Paní učitelka vyvolávala žáky, kteří se pěkně hlásili a nevykřikovali. Následně jim sdělila, že když se včera dívala z okna, tak venku něco poletovalo. Zeptala se jich, co to asi bylo. Děti nadšeně odpovídaly, že sníh. Poté se jich ptala, co všechno lze ze sněhu postavit. Žáci nejčastěji odpovídali, že sněhulák. Vyučující jim oznámila, že si dnes o jednom sněhulákovi přečtou. Služba rozdala pracovní listy, kde měli za úkol doplnit v textu vynechaná slova podle jejich vlastního odhadu. Jednalo se o cloze-test a já jsem měla možnost vidět, jak žáci na test reagují a jak se jim jeho vyplnění daří. Vynecháno bylo pět slov. Vyvolaný žák vždy přečetl jednu větu. Slovo, které se mu do jejího kontextu hodilo, prozatím neprozrazoval. Následně si žáci otevřeli čítanku na straně 40, kde na ně čekal úryvek s názvem: Sněhuláci z Mrkvonos. Paní učitelka se zeptala, kdo je autorem ukázky. Děti odpověděli, že Ivona Březinová. Dále se vyučující zeptala, co už společně od zmíněné autorky četli, a jedna žačka odpověděla, že četli knihu pro děti s názvem *Teta to plete*. Následovalo hlasité čtení. V četbě se vystřídali všichni. V jejím průběhu si odtajňovali vynechaná slova. Dva žáci četli potichu a nebylo je slyšet, paní učitelka je napomenula, aby zesílili hlas. Následovala kontrola doplněných slov. Vyučující se ptala, kdo jaké doplnil slovo. Většina dětí doplnila významově správná slova hodící se do kontextu věty. Ve druhém cvičení v pracovním listě měli žáci za úkol z obrázku vybrat takové oblečení pro tatínka sněhuláka, o kterém byla v úryvku řeč. Mezi tím paní učitelka vyvěsila na viditelná místa po třídě kartičky s různými slovy. Následně proběhla kontrola druhého cvičení v pracovním listu. Na tabuli byly nalepeny kartičky se slovy jako Sněhuláková či Zimolezová. Na pianu visela slova – Ledanka, Loužička, Bambulka a na nástěnce byla slova – rozpustit se, vypařit se.

Úkolem vyvolaného žáka je přečíst jednotlivá slova a vytvořit k nim slovo nadřazené. Na závěr hodiny obdržel každý tři spojené, bílou barvou natřené uzávěry od skleněných lahví, mašličku a malý knoflík. Jejich úkolem bylo vytvořit závěsného sněhuláka. Pomocí fixů mu dokreslili oči, nos a knoflíky a uvázali mu šálu. Paní učitelka jim pomocí tavné pistole přilepila na šálu knoflík a na zadní stranu závěsné ouško. Z časových důvodů nebyla hodina zhodnocena a proběhlo jen její ukončení.

6 VÝZKUMNÉ JEDNOTKY A JEJICH OBSAHOVÁ ANALÝZA

6.1 Výzkumná jednotka č. 1 – Skládankový příběh

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: Maxipes Fík – Rudolf Čechura

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Seznámit žáky s metodou skládankový příběh. Rozvíjet jejich fantazii a vyjadřovací schopnosti v psané podobě. Na základě porozumění slyšeného textu porovnat obrázky a přiřadit k němu vhodnou ilustraci. Dokázat interpretovat text před celou třídou. Seznámit žáky s metodou pětilístku. Dokázat vytvořit pětilístek a charakterizovat Maxipsa Fíka.
- **psychomotorický:** Procvičit jemnou motoriku prostřednictvím skládání obrázku.
- **afektivní:** Naučit se vnímat a naslouchat práci druhých, umět ji dostatečně ocenit a vhodně reagovat na chyby. Naučit se spolupracovat ve dvojici.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka, skupinová a kooperativní forma práce, individuální forma práce

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování, motivační poslech, interpretace textu

slovní – dialogické: rozhovor

metody názorně-demonstrační: práce s obrazovým materiálem, porovnávání a rozlišování obrázků

metody písemných prací: tvorba textu, metoda pětilístek

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky:

magnetofon, CD, obálky obsahující rozstříhané obrázky s motivem Maxipsa Fíka, školní sešit český jazyk – čtení, šestnáct svazků kartiček s čísly od 1 do 8, pracovní listy s grafickým schématem pětilístku

Obrázky s motivem Maxipsa Fíka a pracovní listy uvádím v přílohách č. 1, 2.

Průběh hodiny

ÚVODNÍ ČÁST

hromadné vyučování – úvod do hodiny

motivace – poslech audionahrávky s názvem *Jak Ája k Fíkovi přišla*³

otázky učitele:

1. Která písmenka neuměla Ája vyslovit, když byla ještě malá?
2. Proč začala Ája říkat štěňátku Fík?
3. Jak se Fík původně jmenoval?
4. Kam prvně dali malého Fíka a kde se pak nevešel?
5. Věděli byste, kdo je autorem pohádky?

HLAVNÍ ČÁST

skládankový příběh – práce ve dvojici

Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice obdrží podložku a obálku, kterou otevře a na lavici vysype její obsah. V obálce se nachází obrázek rozstříhaný na části. Jejich úkolem je obrázek složit, následně si jej důkladně prohlédnout a vymyslet příběh o tom, co se na obrázku děje, co tomu předcházelo a jak to nakonec skončilo. Svá vyprávění žáci zapisují do školního sešitu. Jakmile dvojice skončí, přenesou svůj obrázek na koberec a vyučující mu přidělí číslo. Až dokončí svou práci poslední dvojice, přesunou se všichni se svými příběhy na koberec a postaví se tak, aby na všechny obrázky dobře viděli. Každý obdrží kartičky s čísly 1-8. Vyučující vyzve jednoho žáka z první dvojice, aby přečetl jejich vyprávění. Ostatní pozorně poslouchají a přemýšlí, který obrázek příběhu odpovídá. Jakmile vypravěč dočte, posluchači zvednou kartičku s takovým číslem, které odpovídá číslu obrázku, o kterém si myslí, že se vztahuje k příběhu. Vyučující zapíše jejich tipy a vyzve interpretující dvojici, aby odtajnila číslo jejich ilustrace. Žáci pak zjistí, zda byli jejich tip správný a pokračuje další dvojice.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

metoda pětílístek – samostatná práce

Návrat do lavic. Rozdání pracovních listů se schématem pětílístku. Vyučující má na tabuli připraven náčrt pětílístku a pomocí něj vysvětlí žákům jeho tvorbu. Žáci vypracovávají pětílístek na téma Maxipes Fík.

zhodnocení a ukončení hodiny: sebehodnocení žáků prostřednictvím sluníček na tabuli.

³ To nejlepší pro malé i velké posluchače: Jak Ája k Fíkovi přišla. In: <https://www.audioteka.com> [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <<http://audioteka.com/cz/audiobook/to-nejlepsi-pro-male-i-velke-posluchace>>.

Analýza výzkumné jednotky č. 1 – Skládankový příběh

Pro úvodní hodinu českého jazyka literatury jsem si připravila pohádkové téma, jehož hlavním představitelem byl Maxipes Fík. Tuto pohádkovou postavičku jsem zvolila z toho důvodu, neboť vím, že se těší velké dětské oblíbenosti a většina dětí ji zná.

Role pedagoga pro mě byla v této třídě nová. S žáky jsem se setkala pouze dvakrát, a to při pilotážním šetření. Z těchto hodin jsem si zapamatovala jména pouze několika dětí, proto jsem měla v úvodu hodiny menší problém se spontánním oslovováním či vyvoláváním jednotlivých žáků. V průběhu výuky jsem si však všechna jména dětí zapamatovala, a proto jsem po nich nevyžadovala tvorbu jmenovek.

Jako motivaci jsem zvolila krátký poslech audionahrávky prvního dílu *Večerníčku* s názvem *Jak Ája k Fíkovi přišla*. Humorné podání prostřednictvím herce Josefa Dvořáka se žákům moc líbilo. Jejich úkolem bylo zaposlouchat se do pohádky a zapamatovat si co nejvíce informací. Jejich pozornost jsem vzápětí ověřila pomocí několika otázek. Téměř na všechny otázky mi odpověděli správně. U dotazu, jestli pak ví, kdo je autorem pohádky, jsem musela žákům pomoci. Fotografie Rudolfa Čechury a ilustrátora Jiřího Šalamouna jsem žákům promítla pomocí dataprojektoru. Ukázala jsem jim také fotografii psa, který byl autorovi inspirací pro vznik tohoto úspěšného *Večerníčku*.

Metodu, kterou jsem v hodině ověřovala, jsem nazvala skládankový příběh, a to z toho důvodu, že žáci nejprve musí obrázek poskládat a až poté k němu vymyslet vyprávění. Jelikož je žáků ve třídě sudý počet, práce ve dvojicích byla možná. Dvojice jsem zachovala podle zasedacího pořádku. Vzhledem k tomu, že děvčat i chlapců je stejný počet, sedí v lavici v páru.

Aktivitu jsem žákům nejprve vysvětlila a ukázala na příkladu prostřednictvím jiné ilustrace. Následně si každá dvojice zvolila zapisovatele. Většinou se jednalo o děvčata, neboť mi chlapci vysvětlili, že ony píší úhledněji. Pak následovalo rozdání pevných podložek a obálek s rozstříhanými ilustracemi. Před zahájením činnosti jsem žáky upozornila na to, aby mezi sebou diskutovali tzv. půlmetrovým hlasem, aby nerušili ostatní. V průběhu jejich práce jsem byla všem k dispozici a odpovídala jsem na jednotlivé dotazy.

Jakmile žáci pozvolna dokončovali své práce, přenášela jsem jejich ilustrace na koberec a přiřazovala jsem k nim čísla. Nakonec jsme se na koberec přesunuli všichni. Každý zapisovatel si vzal svůj sešit s vyprávěním. Celá třída ode mě dostala vlastní svazek kartiček s čísly. Vysvětlila jsem, k čemu je budou používat. Pak jsem náhodně vyvolávala žáky

z jednotlivých dvojic, kteří hlasitě předčítali svá vyprávění. Po jejich přečtení, zvedali ostatní čísla na kartičkách a hádali, o kterou ilustraci se jedná. Mezi tím jsem si do jmenného seznamu zaznamenávala, kdo odpověděl správně. Formu zvedání kartiček jsem zvolila z toho důvodu, abych zamezila vykřikování všech žáků najednou a mohla tak skutečně ověřit, kdo poslouchal a porozuměl příběhu spolužáka, a kdo ne. Většinou se žáci kontrolovali i mezi sebou, takže podvádět nemohl nikdo. Po ukončení této aktivity jsme se opět přesunuli do lavic.

Z šestnácti žáků rozpoznalo všechny ilustrace na základě porozumění čtenému textu 9 žáků. Pět žáků mělo jednu chybu a jedna žákyně měla chyby dvě.

Poslední aktivita, kterou jsem zvolila, byla metoda kritického myšlení – pětilístek. Nejprve jsem se informovala u paní učitelky, zda již někdy s touto metodou pracovali. Dozvěděla jsem se, že ne. Tato činnost byla pro žáky nová. Každému z nich jsem rozdala prázdné schéma pětilístku. Vzorovou ukázkou pětilístku jsem zaznačila na tabuli a následně jsem žákům vysvětlila, jak se vyplňuje. Hlavní tématem byl Maxipes Fík. Následovala samostatná práce žáků a poté prezentace pětilístků. Kdo chtěl, mohl svůj pětilístek přečíst nahlas celé třídě. Četli všichni žáci. Tato aktivita se žákům nezdála být těžká a pětilístek měli vyplněný za krátký čas. Ukázky několika žakovských prací uvádím v příloze č. 21.

Na závěr následoval společný rozhovor o tom, zdali je pro žáky hodina prostřednictvím těchto aktivit zajímavější. Odpovídali, že ano. Jeden chlapec mi řekl, že je to lepší než „nudné čtení,“ protože je to zábavnější, dozví se a naučí něco jiného. Děvčata mi naopak oznámila, že se jim lépe pracuje samostatně než ve dvojici, protože se s chlapci nemohou dohodnout. Na závěr jsem na tabuli nakreslila tři sluníčka – veselé, bez nálady a zamračené. Žáci chodili po řadách k tabuli a dokreslovali paprsek k tomu sluníčku podle toho, jak byli v hodině úspěšní a jak se jim dařilo.

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak žáci reagují na nové formy práce s textem. Dále jsem chtěla odhalit, do jaké míry umí žáci zapojit do svých vyprávění fantazii a tvořivost, jestli dokáží spolupracovat ve dvojici a zdali je metoda tzv. skládkového příběhu realizovatelná ve třetí třídě 1. stupně základní školy. Musím přiznat, že jsem se zprvu obávala, že tato metoda nebude mít úspěch, protože se může zdát obtížná a časově náročná, ale opak byl pravdou. Ukázky žakovských prací uvádím v příloze č. 20.

6.2 Výzkumná jednotka č. 2 – Vlastní jména

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: Vlastní jména

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Seznámit žáky s metodou akrostich a metodou slova vetřelci. Dokázat charakterizovat sám sebe a vytvořit svůj vlastní akrostich. Na základě porozumění čteného textu vybrat a označit slova, která do textu významově nepatří. Dokázat doplnit rým. Naučit se novou píseň.
- **afektivní:** Být zodpovědný za svou práci. Naučit se vnímat a naslouchat práci druhých, umět ji dostatečně ocenit.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka, individuální forma práce

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování

slovní – dialogické: rozhovor

metody názorně-demonstrační: ukázka tvorby akrostichu, přednes celé písně

metody písemných prací: tvorba rýmů, metoda akrostich, metoda slova vetřelci

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky:

První sada pracovních listů obsahující úkoly: 1. vyluštění tématu hodiny, 2. akrostich, pracovní listy s básní *Tety malé Agáty* (Jiří Žáček), pracovní listy se skrytými slovy v textu, texty písně s názvem *Já mám tetu, ty máš tetu*, zpěvník *Na orffovských cestách II.: písničky pro malé i větší* – Pavel Jurkovič

Jednotlivé pracovní listy a text písně uvádím v přílohách č. 3, 4, 5, 6.

Průběh hodiny
ÚVODNÍ ČÁST
<p>hromadné vyučování – úvod do hodiny motivace – luštěnka – pracovní list Úkolem každého žáka je vyluštit pomocí obrázkové abecedy téma dnešní hodiny.</p>
HLAVNÍ ČÁST
<p>metoda akrostich – samostatná práce Úkolem žáků je vytvořit svůj vlastní akrostich prostřednictvím několika vět, které charakterizují jejich osobu.</p> <p>doplňování rýmů – samostatná práce pracovní list - báseň <i>Tety malé Agáty</i> (Jiří Žáček) – Úkolem žáka je doplnit do básně takové ženské křestní jméno, aby se každý řádek rýmoval.</p> <p>metoda slova vetřelci – hromadná forma práce úryvek z knihy <i>Eliška a táta Král</i> od Hany Doskočilové s názvem <i>Jedna teta je horší než dvě tety</i> - Úkolem žáků je najít a označit zatoulaná slova, která po významové stránce do kontextu věty nepatří.</p>
ZÁVĚREČNÁ ČÁST
<p>nácvik písně – <i>Já mám tetu, ty máš tetu</i> (Jiří Žáček, Pavel Jurkovič) zhodnocení a ukončení hodiny: Sebehodnocení žáků – Vyučující nakreslí na tabuli tři obličeje. Následně žákům oznámí, aby se pokusili zamyslet nad tím, jak se jim v dnešní hodině dařilo, jak byli úspěšní a jak by svou práci zhodnotili. Poté vyzve žáky první řady, aby na základě svého sebehodnocení dokreslili paprsek k jednomu z obličejů – pro mladší žáky lze nazvat k jednomu ze sluníček. Vyučující pak slovně zhodnotí průběh vyučovací jednotky a práci žáků. Potom hodinu ukončí.</p>

Analýza výzkumné jednotky č. 2 – Vlastní jména

Jelikož následující den měli žáci opět ve svém rozvrhu hodin zařazen předmět Český jazyk – čtení, druhá výzkumná jednotka probíhala v tento den, a to v čase první vyučovací hodiny. Do školy jsem přišla v dostatečném předstihu, abych si stihla zapsat na tabuli vše potřebné. Jak už je zde zvykem, hodinu jsem zahájila v 7.30 hod. zazvoněním na keramický zvoneček. Tentokrát nebylo potřeba, aby mě paní třídní učitelka uvedla, neboť mě už žáci znali z předchozího dne. Z toho důvodu jsem také po společném pozdravu mohla ihned začít s motivací. Na začátku hodiny jsem každému žáku rozdala pracovní list. Jejich prvním úkolem bylo vyluštit pomocí obrázkové abecedy téma dnešní hodiny. Žáci si s obrázkovým písmem poradili velmi rychle. Pro dnešní hodinu jsem zvolila téma Vlastní jména. Tento název jsem vybrala z toho důvodu, že žáci v následující aktivitě pracovali s metodou akrostichu a využívali při ní své křestní jméno. Poté pracovali s básní, kde bylo zapotřebí znát dostatek ženských jmen.

Poté, co všichni žáci vyluštili téma hodiny, napsala jsem jej na tabuli. Na její další části jsem měla připraven jako ukázkou svůj vlastní akrostich. Žákům jsem pomocí této ukázky vysvětlila, co bude jejich úkolem v následující aktivitě. Jejich úkolem tedy bylo použít své křestní jméno a pokusit se na základě ukázky vytvořit svůj vlastní akrostich. Slovo akrostich se žákům zdálo velmi zvláštní. Jelikož žáci ještě neprobírali všechny slovní druhy a přídavná jména jako slovní druh zatím neopakovali, zvolila jsem pro doplňování akrostichu metodu dopisování krátkých vět, které daného žáka charakterizují. Na tento úkol bylo zapotřebí dát žákům dostatek času k přemýšlení. Zpočátku se zdálo, že tvorba akrostichu je pro ně obtížná, proto jsem jim dávala návodné otázky typu: „Co máte rádi? Co vás baví?“ Nakonec se většině žáků podařilo vytvořit moc pěkné akrostichy, které jsme si společně přečetli. Ukázky žakovských prací uvádím v příloze č. 22.

Další úkol, který jsem si pro žáky připravila, bylo doplňování rýmu do básně Jiřího Žáčka – Tety malé Agáty. Jejich úkolem bylo doplnit takové jméno tety, aby se každý řádek rýmoval. S touto činností si lépe poradila děvčata nežli chlapci, a to zřejmě proto, že znají prostřednictvím kamarádek a pohádkových postav více ženských jmen. V básni se vyskytují také obtížně odhalitelná jména. Proto, pokud se vyskytl problém s jejich doplněním, vytleskávali jsme společně rytmus na konci veršů. Rovněž jsem poradila žákům, aby dosazovali za první písmena v posledním slově verše různé hlásky. Díky tomu jim může vzniknout ženské jméno a tedy rým. Pro tuto činnost žáci potřebovali rovněž dostatek času.

Následně jsme si své tipy jmen přečetli a porovnávali či nahrazovali jinými jmény. Myslím, si, že tato aktivita byla pro žáky poměrně náročná. Často při kontrole vykřikovali, že si nevzpomněli na jméno sestry, spolužačky, kamarádky a podobně.

Poslední aktivita, kterou jsem zvolila, byla metoda slova vetřelci. Úkolem žáků bylo najít a zakroužkovat v textu zatoulaná slova, která do něj po významové stránce nepatří. Jako ukázkou jsem zvolila úryvek z knihy *Eliška a táta Král* od Hany Doskočilové. Kapitola má název Jedna teta je horší než dvě tety. Následovalo hlasité čtení a hledání slov, která do textu nepatří. Po přečtení věty daný žák oznámil, které slovo je podle něj v textu navíc. Třída kontrolovala správnost jeho odpovědí. Při čtení se vystřídali všichni žáci. Poté spočítali, kolik se v textu objevilo slovních vetřelců.

Na závěr hodiny jsem každému žáku rozdala text s písní *Já mám tetu, ty máš tetu* od Pavla Jurkoviče. Tu jsem jim nejprve zahrála na klavír a zazpívala a poté jsme se ji společně po částech naučili. V písni také žáci vytleskávali rytmus. Zazpívali jsme si ji dvakrát, ale děti chtěli vícekrát. Z časových důvodů se nám to bohužel nepodařilo, proto jsem jim slíbila, že si ji zazpíváme v příští hodině. Následovalo zhodnocení hodiny prostřednictvím již známých sluníček, které jsem nakreslila na tabuli. Žáci chodili po řadách k tabuli a na základě sebehodnocení a posouzení kvality své práce k nim dokreslovali paprsky. Poté proběhlo její ukončení a společné rozloučení.

Hlavním cílem této hodiny bylo seznámit žáky s novými metodami práce s textem a sledovat, jak na tuto formu práce reagují. Prostřednictvím akrostichu jsem chtěla docílit toho, aby se dokázali sami nad sebou zamyslet a pokusili se charakterizovat svou osobu pomocí krátkých vět. Rovněž jsem tak zjišťovala míru jejich slovní zásoby. U doplňování křestních jmen do básně bylo mým cílem opět zjistit úroveň slovní zásoby dětí a jejich smysl pro rytmus. Prostřednictvím metody slova vetřelci jsem zjišťovala míru porozumění textu. Také jsem sledovala to, zda se žáci soustředí pouze na přednes a čtou bezmyšlenkovitě, nebo současně rozumí tomu, co předčítají. Pomocí nácviku písně jsme pak vytleskávali rytmus.

6.3 Výzkumná jednotka č. 3 – Skrytá slova

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: Garpíškoviny aneb Bibi a čtyři kočky

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Procvičit krátkodobou paměť a tiché čtení. Dokázat pracovat se souřadnicemi a vyluštit šifru. Seznámit žáky s metodou skrytá slova, tzn. vhodně pracovat s čítankou – vypočítat matematický příklad, najít danou stranu, vyhledat v textu nedokončenou větu a dopsat její poslední slovo.
- **psychomotorický:** Dokázat se pohybovat v tichosti a přiměřeném tempu po třídě, dbát o svou a spolužákovu bezpečnost.
- **afektivní:** Aktivně se podílet na jednotlivých činnostech a být zodpovědný za svou práci.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka, individuální forma práce

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování, interpretace textu

slovní – dialogické: rozhovor

metody písemných prací: opis textu – běžecký diktát, metoda skrytá slova

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky:

devět různých obrázků potřebných ke hře na procvičení paměti (např. kolo, loďka, míč, noha, hlava, oči, papírový drak, počítač, lyže), čtyři kopie textu určeného k opisu, šestnáct barevných plastových uzávěrů od PET lahví, školní sešit – český jazyk - čtení, pracovní listy s šifrou, pracovní listy – skrytá slova, Čítanka pro 3. ročník základní školy – nakladatelství Nová škola Brno, kniha *Garpíškoviny aneb Bibi a čtyři kočky* – Barbara Nesvadbová
Kopii textu určenou k opisu a pracovní listy uvádím v přílohách č. 7, 8, 9.

Průběh hodiny

ÚVODNÍ ČÁST

hromadné vyučování – úvod do hodiny

motivace – **hra na procvičení paměti** – Vyučující nalepí na tabuli 9 obrázků. Úkolem žáků je si obrázky po dobu jedné minuty prohlédnout a pokusit se je všechny zapamatovat. Po jejím uplynutí učitel tabuli zavře a odejme 1 libovolný obrázek a následně ji zase otevře. Žáci se snaží uhodnout, který obrázek chybí. Ten, kdo uhodne jako první, jde k tabuli a schovává další obrázek. Vyučující mezi tím odtajněnou ilustraci nalepí zpět na tabuli.

HLAVNÍ ČÁST

běžecký diktát – samostatná práce

Vyučující nalepí na čtyři různá místa ve třídě čtyři vytištěné literární texty. Texty jsou totožné, ale každý je označen jinou barvou. Následně si každý žák vytáhne z pytlíku uzávěr od PET lahve. Pokud si žák vytáhl zelený uzávěr, jeho stanovištěm je místo, kde je text označen zeleným lístečkem. Pokud si vytáhl uzávěr žlutý, pak je jeho stanovištěm místo, kde je text označen žlutým lístečkem atd. Na každém stanovišti je pokud možno stejný počet žáků. Jejich úkolem je pokusit se doslovně zapamatovat část textu a následně běžet k lavici a zapsat tuto zapamatovanou část do sešitu. Žák pokračuje do té doby, dokud neopíše celý text. Poslední věta v textu je nedokončená. Žák, který již skončil, obdrží pracovní list s šifrou, kterou musí vyřešit. Výsledkem je druhá část věty, kterou musí dopsat do opsaného textu. V okamžiku, kdy je celá třída hotova, přečteme si celý text nahlas.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

skrytá slova – samostatná práce

U této činnosti je zapotřebí, aby každý žák měl k dispozici vlastní čítanku. Učitel rozdá každému žákovi pracovní list, na kterém se nachází deset matematických příkladů a deset nedokončených vět. Jeho úkolem je nejprve vypočítat matematický příklad. Výsledek mu určí číslo strany v čítance. Vedle příkladu je napsána nedokončená věta. Žák musí najít na dané straně hledanou větu a dopsat její chybějící slovo. Postupně mu tak vzniká příběh.

Na závěr si celý text společně přečteme. Poté vyučující pomocí vhodně zvolených otázek ověřuje porozumění textu u žáků. Ptá se jich, o kom se v textu mluvilo, co se v příběhu stalo a proč si myslí, že se to stalo a jak to všechno dopadlo.

zhodnocení a ukončení hodiny: Sebehodnocení žáků prostřednictvím připnutí dřevěných kolíčků k různým obličejům zavěšeným na tabuli. Slovní zhodnocení hodiny učitelem.

Analýza výzkumné jednotky č. 3 – Skrytá slova

Pro třetí vyučovací jednotku jsem zvolila metody běžecký diktát a skrytá slova. S běžeckým diktátem již žáci zkušenosti měli, takže tuto aktivitu dobře znali. Od paní učitelky jsem se dověděla, že tuto činnost často nevyužívá, a to z toho důvodu, aby žákům nezevšedněla. Jako motivaci jsem zvolila hru na procvičení paměti. Vybrala jsem ji proto, aby si žáci před běžeckým diktátem procvičili a zaktivizovali jejich krátkodobou paměť. Na tabuli jsem o přestávce připevnila 9 různých obrázků, například kolo, loď, míč, apod. Úkolem žáků bylo prohlédnout si všechny obrázky a pokusit se je zapamatovat. Po uplynutí jedné minuty jsem křídlo tabule odklopila tak, aby na něj neviděli a odejmula jeden obrázek. Poté jsem křídlo tabule zase otevřela tak, aby na něj všichni žáci viděli. Jejich úkolem bylo uhádnout, který obrázek chybí. Kdo uhodl jako první, vystřídal mě a šel k tabuli schovat další ilustraci. Společně jsme zahráli šest kol.

O přestávce jsem také připevnila na dveře, tabuli, skříň a nástěnku čtyři vytištěné kopie krátkého uměleckého textu. Pro tuto aktivitu jsem zvolila úryvek z knihy *Garpíškoviny aneb Bibi a čtyři kočky* od Barbary Nesvadbové. Tento text byl pro tuto činnost vhodný z toho důvodu, že obsahuje krátké a snadno zapamatovatelné věty. Dále jsem jej zvolila proto, že v předešlé hodině si žáci objednávali prostřednictvím paní učitelky dětské knihy a jak mi následně sdělili, nejvíce je zaujala kniha *Dášeňka čili život štěněte* od Karla Čapka. Z toho důvodu jsem tedy zvolila úryvek z knihy, jejíž hlavním hrdinou bylo rovněž štěně. I když jsem text upravila a zkrátila, i tak byl docela dlouhý. Nicméně bylo nutné, aby jej žáci opsali celý, jinak by nedával smysl. Proto měli žáci na opis dostatek času a nijak jsem je nelimitovala.

V košíku jsem měla zamícháno šestnáct plastových uzávěrů. Čtyři byly žluté, čtyři zelené, čtyři červené a poslední čtyři oranžové. Stejnými barvami byly označeny také texty vyvěšené ve třídě. Texty jsem připevnila tak, aby byly dobře čitelné a visely v úrovni očí žáků. Po vylosování barvy jsem nechala žáky, aby se rozhlédli po třídě a našli své stanoviště. Vysvětlila jsem jim, co bude jejich úkolem. Žáci pracovali velmi ukázněně a tiše. Nikdo během psaní nemluvil. Běhání je bavilo a na nikom nebyly vidět známky únavy. Také je napadlo, že by příště mohli pracovat v týmu a každý z nich by si musel zapamatovat a napsat jen několik vět.

Žáci dopisovali text postupně. Kdo skončil, přihlásil se a volal, že už je hotov. Dostal ode mě lístek se zašifrovanou poslední větou, která byla v úryvku textu nedokončená. Jeho

úkolem bylo větu pomocí souřadnic vyluštit a dopsat do opsaného textu. Jelikož je rychlost psaní žáků ještě poměrně pomalá, trval nám běžecký diktát celou vyučovací hodinu. To jsem také předpokládala a nezačínala jsem ve zbytku hodiny s poslední aktivitou. Poprosila jsem tedy paní učitelku, zda bychom mohli s další aktivitou pokračovat v následující hodině. Paní učitelka souhlasila. Poté, co žáci dopsali a vyluštili poslední větu úryvku, následovalo společné hlasité čtení. Vystřídali se všichni žáci. Každý přečetl dvě věty. Následně jsem si ověřila porozumění textu u žáků. Pomocí mých otázek jsme si společně připomněli, kdo byl hlavní postavou v úryvku a co se v něm přihodilo. Proč si myslí, že se tak vypravěč zachoval a jak to nakonec dopadlo. Ve zbylém čase jsem se žáků ptala, co bylo pro ně při této aktivitě nejnáročnější. Shodli se, že bylo náročné zapamatovat si text a doslovně jej opsat do sešitu. Ptala jsem se jich také, jakou zvolili taktiku. Řada z nich mi řekla, že si vždy zapamatovali dvě až tři krátké věty. Při dlouhém souvětí si větu rozdělili na části. Někdy se po cestě do lavice museli i vracet zpět k předloze, protože zapomněli celé znění věty.

Na začátku druhé hodiny jsem žákům dala pokyn, aby si připravili své čítanky a psací potřeby. Následně služba každému z nich rozdala pracovní listy. Vysvětlila jsem jim, co bude jejich úkolem. Žáci měli za úkol vypočítat matematický příklad. Jeho výsledek byl zároveň číslem stránky v čítance. Vedle výsledku byla napsána věta, která ale byla nedokončená. Chybělo jí vždy poslední slovo. Úkolem žáků bylo tedy vypočítat příklad, najít danou stranu, v textu na této straně najít nedokončenou větu a dopsat její poslední slovo. S touto aktivitou byla dříve hotova děvčata, proto si při čekání na ostatní spolužáky vybarvovala obrázek v pracovním listě. Následně jsme si celý text hlasitě přečetli a shrnuli jeho obsah.

Nakonec jsem na tabuli zavěsila tři sluníčka, vyrobená z papírových talířů. Jedno usměvavé, druhé bez nálady a třetí smutné. Každý žák dostal dřevěný kolíček. Vyzvala jsem nejprve řadu u okna. Žáci chodili postupně k tabuli a připínali kolíček k tomu sluníčku podle toho, jak byli dle vlastního úsudku v hodině úspěšní a jak se jim dařilo.

V přílohách č. 7, 8, 9 uvádím pracovní listy a v přílohách č. 25, 26, 27 uvádím práce žáků.

6.4 Výzkumná jednotka č. 4 – Zpřeházené věty

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: Zpřeházené věty

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Seznámit žáky s metodou zpřeházené věty. Rozvíjet schopnost systematicky a logicky uspořádat informace. Analyzovat je, srovnávat a hledat mezi nimi souvislosti a vztahy. Rozvíjet tvořivé myšlení. Vytvořit nadpis k textu a podporovat projevy originality žáků.
- **psychomotorický:** Procvičit jemnou motoriku pomocí manipulace s proužky papíru. Dokázat je vhodně a chronologicky nalepit na papír.
- **afektivní:** Naučit se vnímat a naslouchat práci druhých, umět ji dostatečně ocenit a vhodně reagovat na své chyby i chyby ostatních. Naučit se spolupracovat ve dvojici.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka, skupinová a kooperativní forma práce

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování, interpretace textu

slovní – dialogické: rozhovor

metody názorně-demonstrační: práce s obrazovým materiálem

metody písemných prací: tvorba textu, metoda zpřeházené věty

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky:

Osm obálek, které obsahují příběh rozstříhaný na samostatné věty.

osm barevných papírů, tyčinková lepidla, kartičky s pojmy k pantomimě

Motivační text a text k rozstříhání na větné celky uvádím v přílohách č. 10, 11.

Průběh hodiny
ÚVODNÍ ČÁST
<p>hromadné vyučování – úvod do hodiny</p> <p>motivace – motivační četba textu s názvem <i>Prázdná stránka</i> z knihy <i>Pohádkové příběhy k zábavě i k učení</i> od Renaty Šikulové, Vlasty Rytířové viz příloha č. 10</p>
HLAVNÍ ČÁST
<p>metoda zpřeházené věty – skupinová forma práce</p> <p>Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice obdrží čistou stránku a obálku s uměleckým textem, který je rozstříhán na jednotlivé věty. Jejich úkolem je vysypat obsah stránky, rozložit si všechny věty pod sebe, aby na ně dobře viděli a přečíst si je. Dále musí věty poskládat tak, aby jejich sled dával smysl a měl určitou výpovědní hodnotu. Jakmile jsou žáci se skládáním textu hotovi, nalepí dané proužky papíru na čistou stránku. Poté vymyslí k příběhu vhodný název a napíší jej nad nalepený text. Následně vyučující zvolí jednotlivé dvojice, aby přečetly svůj nadpis a interpretovaly jejich možný způsob poskládání textu.</p>
ZÁVĚREČNÁ ČÁST
<p>pantomima – hromadné vyučování</p> <p>Vyučující připraví na svém stole kartičky s pojmy, které otočí textem dolů. Následně zvolí prvního dobrovolníka, který si vylosuje kartičku, přečte si daný pojem, který vzápětí předvede. Třída hádá, co asi daný žák předvádí. Kdo uhodne, daného žáka vystřídá a jde si vylosovat další kartičku. Žáci se hlásí způsobně a nevykřikují, jinak nebude jejich správná odpověď uznána. Kdo se vzdá předvádění, nesmí v daném kole hádat.</p> <p>zhodnocení a ukončení hodiny:</p> <p>Sebehodnocení žáků – Vyučující zavěsí na tabuli tři obličejové sluníčka. Následně žákům oznámí, aby se pokusili zamyslet nad tím, jak se jim v dnešní hodině dařilo, jak byli úspěšní a jak by svou práci zhodnotili. Poté vyzve žáky první řady, aby na základě svého sebehodnocení připnuli kolíček k jednomu z obličejů. Vyučující pak slovně zhodnotí průběh vyučovací jednotky a práci žáků. Potom hodinu ukončí.</p>

Analýza výzkumné jednotky č. 4 – Zpřeházené věty

Pro čtvrtou vyučovací jednotku jsem zvolila metodu kritického myšlení – zpřeházené věty. Jako motivaci k této aktivitě jsem přečetla krátký text s názvem *Prázdná stránka*. Text jsem zkrátila a jeho zakončení malinko poupravila, aby vyhovoval charakteru vyučovací jednotky. Příběh je o muži, který jede v tramvaji do svého zaměstnání a objeví v novinách prázdnou stránku. Prázdná stránka je překvapena, že se muži nelíbí a rozhodne se zjistit, proč je jiná, než ostatní. Vystoupí z tramvaje a zakrátko se ocitne ve škole, kde spatří spoustu dětí. Před nimi na lavicích leží stejné prázdné stránky. Žáci se chystají stránku zaplnit. V tuto chvíli jsem dětem oznámila, že těmi žáky z příběhu jsou teď oni. Dala jsem každé dvojici do lavice jednu obálku s rozstříhaným textem. Text byl rozstříhán na 18 vět. Kdo neměl dvojici, přisedl si k jinému spolužákovi, který rovněž seděl sám. Ve třídě nám vzniklo sedm dvojic. Zároveň jsem jim dala vybrat barvu barevného papíru. Barevný papír jsem zvolila z toho důvodu, že s bílým papírem dobře kontrastuje a jsou na něm proužky s textem lépe vidět.

Poté, co každá dvojice obdržela obálku a prázdnou stránku, oznámila jsem jim, aby vysypali obsah obálky na pracovní plochu a poskládali proužky papíru pod sebe, aby na ně oba dobře viděli. Jelikož jsem měla jednu obálku k dispozici pro sebe, názorně jsem předvedla, jak si mají ústřížky rozložit. Jejich úkolem bylo na základě přečtení všech vět poskládat věty tak, aby jejich sled dával smysl a vznikal jim tak srozumitelný příběh. Pro lepší orientaci v textu jsem jim očíslovala první větu číslem jedna. Poté už museli pokračovat sami. Jakmile byla dvojice hotova, sdělila jsem jim, aby si nechali v horní části barevného papíru prostor na nadpis a následně na něj nalepili chronologicky pod sebe jednotlivé věty. Každé dvojici stačilo jedno lepidlo. Pokud jej někdo neměl k dispozici, měla jsem připraveno několik navíc. Jakmile byli žáci s lepením hotovi, jejich úkolem bylo vymyslet a napsat nad text název příběhu. Psaní nadpisů se většinou ujala děvčata. Žáci vymýšleli většinou velmi podobné názvy příběhu. Po dokončení úkolu jsme si poskládané verze přečetli. Žádná dvojice neměla vyprávění stejné. Některé věty příběhu byly variabilní, takže se daly zakomponovat jak do jeho úvodní, tak do závěrečné části. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 28.

Zpočátku bylo pro mě obtížné najít jednoduchý text, který se neskládá z mnoha vět a není svým obsahem pro žáky třetí třídy moc náročný. Zároveň mým cílem bylo najít příběh s dětským hrdinou. Ačkoliv jsem si v knihovně vypůjčila řadu knih pro děti a mládež, nakonec jsem vybrala příběh z knihy, kterou mám od dětství. Její název je *366 pohádek na dobrou noc*. Vyprávění, které jsem pro tuto aktivitu zvolila, se jmenuje *Jarní dárky*. Děti

práce zaujala a pracovaly velmi tiše. Spolupráce ve dvojici jim šla velmi dobře a dokázali se všichni domluvit. Také si práci uměli mezi sebou rozdělit. Děvčata psala nadpis, chlapci lepili věty. Občas jsem u jednotlivých dvojic vyzorovala prvky soutěživého chování. Otáčeli se na sousedy v okolních lavicích a zároveň popoháněli partnera v lavici. Samotné skládání příběhu nezabralo žákům mnoho času. Časově náročnější však bylo lepení proužků papíru. To jsem také předpokládala, proto jsem na konec hodiny nevolila další aktivity, ale ve zbylém čase jsme si zahráli pantomimu.

Na kraj stolu jsem rozprostřela 16 lístečků, které jsem otočila textem dolů. Následně jsem vybrala jednoho dobrovolníka, který šel jako první losovat lísteček a předvádět jeho obsah. Žáky jsem upozornila na to, že vyvolávat budu jen ty, kteří se způsobně přihlásí a nevykřikují. Děti předváděly pojmy jako nákup novin, venčení psa, apod. V případě, že nevěděly jak daný pojem předvést, snažila jsem se jim poradit, popřípadě jsem jim dělala figuranta. U této činnosti jsme se všichni hodně nasmáli. U některých se projevovalo i herecké nadání. Na závěr jsme si všichni zatleskali.

Ve zbývajících dvou minutách jsem opět zavěsila na tabuli tři sluníčka, usměvavé, bez nálady a smutné. Protože v minulé hodině jako první hodnotily hodinu řady dětí sedících u okna a uprostřed, začínala dnes s hodnocením řada u dveří. Žáci mě poprosili, abych zavřela oči a otočila se k oknu. K tabuli chodili velmi tiše. Nikdo nemluvil. Poté mi dali pokyn, abych si se podívala na jejich hodnocení. Všichni žáci byli se svou prací v hodině spokojeni. Poté jsem průběh edukační jednotky a práci žáků krátce zhodnotila a hodinu ukončila.

Cílem hodiny bylo seznámit žáky s jednou z metod kritického myšlení – zpřeházené věty. Pro děti to byla zcela nová forma práce s textem. Prostřednictvím této metody jsem chtěla zjistit, zda žáci dokáží logicky a systematicky uspořádat informace tak, aby zakomponovali všechny věty a vytvořený text dával smysl.

6.5 Výzkumná jednotka č. 5 – Znáte pohádky?

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: Pohádky

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Dokázat vyluštit téma hodiny. Procvičit tiché čtení, na jeho základě rozpoznat úryvek pohádky a doplnit její celý název. Procvičit výrazové čtení v rolích. Číst hlasitě, správně intonovat a pracovat s hlasem. Vyhledat v textu názvy knih pro děti a mládež, které žáci znají a podtrhnout je. Naučit se novou píseň.
- **afektivní:** Naučit se vnímat a naslouchat práci druhých, umět ji dostatečně ocenit. Uvědomovat si hodnotu nabytých informací.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování, interpretace textu, výrazové čtení

slovní – dialogické: rozhovor

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky: pracovní listy s úryvky pohádek, texty písně *Byla jedna Káča*, texty s básní *Čert a Káča*, pracovní listy s vyhledáváním názvů knih pro děti a mládež, zpěvník *Na orffovských cestách II.: písničky pro malé i větší* – Pavel Jurkovič
Pracovní listy a text písně uvádím v přílohách č. 13, 14, 15, 16.

Průběh hodiny
ÚVODNÍ ČÁST
<p>hromadné vyučování – úvod do hodiny</p> <p>motivace: pracovní list – Vylušti téma dnešní hodiny (individuální práce)</p> <p>Nejprve společně zopakujeme tvrdé, měkké a obojetné souhlásky, dlouhé a krátké samohlásky.</p> <p>Žáci se na malý okamžik stanou kuchaři a jejich úkolem je „uvařit“ slovo, které je současně tématem dnešní hodiny. Ze zadaných slov vybírají podle zadání jednotlivé hlásky, ty pak postupně zapisují vedle sebe. Vzniklé slovo je – POHÁDKA.</p>
HLAVNÍ ČÁST
<p>individuální práce: pracovní list – Viš, ze kterých pohádek jsou vybrány následující věty?</p> <p>Žáci mají za úkol přečíst si úryvek pohádky a napsat její název.</p> <p>výrazné čtení: veršovaná pohádka <i>Čert a Káča</i> od Jiřího Žáčka</p> <p>Vyučující rozdělí žákům jednotlivé role. Následuje hlasité výrazné čtení. Žáci dbají na správnou výslovnost, intonaci, dýchání a práci s hlasem.</p>
ZÁVĚREČNÁ ČÁST
<p>individuální práce: pracovní list – V textu jsou ukryty názvy knih pro děti a mládež.</p> <p>Vyhledej jich a podtrhni. Úkolem žáků je tedy přečíst si krátký text a podtrhnout názvy knih pro děti a mládež.</p> <p>hromadné vyučování – nácvik písně <i>Byla jedna Káča</i> – Věra Provazníková, Pavel Jurkovič</p> <p>zhodnocení a ukončení hodiny:</p> <p>Sebehodnocení žáků – Vyučující zavěsí na tabuli tři obličeje. Následně žákům oznámí, aby se pokusili zamyslet nad tím, jak se jim v dnešní hodině dařilo a jak by svou práci sami zhodnotili. Poté vyzve žáky, aby na základě svého sebehodnocení připnuli kolíček k jednomu z obličejů. Vyučující pak slovně zhodnotí průběh vyučovací jednotky a práci žáků. Následně hodinu ukončí.</p>

Analýza výzkumné jednotky č. 5 – Znáte pohádky?

Pátá výzkumná jednotka se nesla v duchu pohádek. Mým cílem bylo zjistit, zda dnešní děti čtou, znají či sledují pohádky. Jejich první úkolem bylo vyluštit téma dnešní hodiny. Nejprve jsme nahlas zopakovali tvrdé, měkké, obojetné souhlásky a krátké a dlouhé samohlásky. Bez jejich znalostí by žáci téma hodiny stěží vyluštili. Následně se z nich stali na okamžik kuchtíci a kuchařky a jejich úkolem bylo vzít obojetnou souhlásku ze slova *panenka*, přidat k ní samohlásku ze slova *stroj*, ze slova *hřib* vzít tvrdou souhlásku, vše promíchat s dlouhou samohláskou ze slova *šálek*, okořenit vše tvrdou souhláskou ze slova *židle*. Zahustit tvrdou souhláskou ze slova *kůň* a nakonec dochutit krátkou samohláskou ze slova *vlak*. Slovo, které „uvařili,“ má název *Pohádka*. To jsem následně napsala na tabuli. S luštěním neměli žáci téměř žádné problémy. První písmeno jsme si vyluštili společně, aby věděli, jak dále pokračovat. Téma hodiny měli vyluštno poměrně velmi rychle. Následoval druhý úkol, v němž měli prokázat znalosti převážně českých pohádek. Vybrala jsem celkem deset úryvků, zejména od Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena, Ondřeje Sekory, Jana Karafiáta a poté také od bratří Grimmů. V úryvku se často vyskytovala náповěda prostřednictvím jména hlavního hrdiny. Tento úkol byl pro mnohé z nich náročný. Ostatní s jeho vyplněním neměli problém a naopak konstatovali, že byl velmi snadný. Šlo zejména o ty, kteří pohádky sledují a maminky jim je od malička předčítají. Většina dětí bohužel přiznala, že pohádky nesleduje ani nečte, a proto je neznají. Když jsem se zeptala, jestli nějakou pohádku viděli v průběhu nedávno uplynulých vánočních svátků, odpověděli mi, že ne, protože většinu času strávili u počítače. Pouze jedna žačka si vzpomněla na pohádku s názvem *Kouzla králů*, kterou nedávno zhlédla. Ve třídě se však vyskytovali také jedinci, kteří danou pohádku znali, jen si nemohli vzpomenout na její název. Ze všech uvedených úryvků poznali bezpečně všichni žáci pohádku O Šípkové Růžence, O Červené Karkulce a O Zlatovlásce. U ostatních pohádek jsem musela žákům poskytnout náповědu. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 29.

Poté následovalo výrazné čtení veršovaného textu od Jiřího Žáčka s názvem *Čert a Káča*. Tento text jsem zvolila z toho důvodu, že se básně Jiřího Žáčka těší velké dětské popularitě, a to zvláště pro jejich humorné ladění. Každý žák obdržel svůj vlastní text. Všichni se hlásili a chtěli číst. Čtenářských rolí bylo bohužel jen pět, proto jsme báseň četli několikrát, aby se ve čtení vystřídali všichni. Z jejich projevu jsem cítila snahu číst výrazně a pracovat s hlasem. Když bylo potřeba, četli některá místa tišeji, jiná hlasitěji. Následně jsem pomocí otázek kontrolovala, zda lyrickému textu porozuměli. Společně jsme si shrnuli, jaká byla Káča, proč si pro ni přišel čert, proč ji v pekle nechtěli, co následně Káča udělala, kdo čerta vysvobodil

a jak to nakonec dopadlo. Na sklonku hodiny každý žák ve třídě obdržel krátký vytištěný text. V textu byly ukryty názvy knih pro děti a mládež. Úkolem bylo vyhledat je a barevně podtrhnout. Do ukázky jsem zvolila takové názvy knih, které odpovídají věku dětí mladšího školního věku. Do úryvku jsem také zakomponovala knihu *Klapzubova jedenáctka*, a to z toho důvodu, že ve třídě hraje většina chlapců fotbal. Následně jsem se od nich dozvěděla, že knihu znají. Jeden chlapec ji měl dokonce rozečtenou. Vyhledávání názvů knih v textu bylo pro žáky poměrně snadné. Někteří podtrhli jen část názvu knihy, protože neznali celé její znění, například u *Povídání o pejskovi a kočičce* podtrhli jen o pejskovi a kočičce apod. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 30.

Na závěr hodiny jsme se naučili novou písničku s názvem *Byla jedna Káča* od Věry Provazníkové a Pavla Jurkoviče. Píseň navazovala na text, který jsme si četli v hodině. Písničku jsme si u klavíru zazpívali hned několikrát. Děti si také chtěly zazpívat písničku s názvem *Já mám tetu, ty máš tetu*, kterou jsme se naučili v předešlé hodině. Následovalo sebehodnocení žáků prostřednictvím již známých papírových sluníček, zhodnocení a ukončení hodiny učitelem a poté společné rozloučení.

6.6 Výzkumná jednotka č. 6 – Čtení s tabulkou předpovědí

Třída: III.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Téma hodiny: První velký případ – Dana Rusková

Edukační cíl:

- **kognitivní:** Dokázat se zorientovat v textu, uvažovat o vlastnostech hlavních postav, hlouběji prožívat text. Rozlišovat podstatné informace od nepodstatných. Hledat v textu náznaky, pomocí kterých lze předvídat jeho pokračování. Hledat důkazy pro svá tvrzení, dokázat je obhájit a smysluplně prezentovat svoji předpověď. Porovnávat své názory s ostatními žáky a se skutečným pokračováním.
- **psychomotorický:** Vhodně pracovat a manipulovat s obdrženou mini knížkou.
- **afektivní:** Naučit se vnímat a naslouchat práci druhých, umět ji dostatečně ocenit a vhodně reagovat na své chyby i chyby ostatních. Sdílet své názory s druhými.

Organizační formy: hromadná (frontální) výuka, individuální forma práce

Typ hodiny: základní

Časová dotace: 45 min

Použité metody:

metody slovní – monologické: vysvětlování, výrazné čtení

slovní – dialogické: rozhovor

metody písemných prací – zapisování do tabulky předpovědí

hodnotící metody: sebehodnocení, individualizované hodnocení – hodnocení zobrazováním

Materiální didaktické pomůcky: šestnáct vyrobených knížek s nedokončeným textem, šestnáct tabulek předpovědí, kniha První velký případ – Dana Rusková

Text určený k rozstříhání do mini knížky a tabulku předpovědí uvádím v přílohách č. 17, 18.

Průběh hodiny

ÚVODNÍ ČÁST

hromadné vyučování – úvod do hodiny

motivace: ukázka knihy *První velký případ* od Dany Ruskové

otázky učitele: O čem si myslíš, že kniha pojednává? Kdo je podle tebe hlavním hrdinou?

HLAVNÍ ČÁST

hromadné vyučování – metoda čtení s tabulkou předpovědi

Každý žák obdrží malou knížku. Tato knížka obsahuje jednu kapitolu z knihy *První velký případ*, která je rozstříhána na odstavce. Poslední slovo poslední věty v každém odstavci chybí, tzn., že poslední věta každého odstavce je nedokončená. Její pokračování je až na další straně. Úkolem žáků je přečíst celý odstavec a pokusit se uhádnout, jaké slovo bude následovat. Svou předpověď každý z nich zapíše do tabulky předpovědí, kterou obdržel na začátku hodiny. Následně učitel vyvolává jednotlivé čtenáře a ptá se jich, jaké jsou jejich předpovědi a proč si to myslí. Poté si přečteme skutečné pokračování a do tabulky předpovědí žáci zapíší, jak příběh doopravdy pokračoval, tedy jaké slovo skutečně v textu následovalo.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Vyučující pomocí níže uvedených otázek ověří porozumění textu u žáků:

1. Co trojice kamarádů hledá?
2. Kdo je jejich novým hlavním podezřelým a proč?
3. Jak se dostal pan Zimota k náhrdelníku a kdo mu k tomu pomohl?
4. Co se s tím rozhodly děti udělat?
5. Kam šly?
6. Co se tam stalo?
7. Co děti udělaly?
8. Jak reagoval pan Zimota?
9. Co se stalo s Lupem?
10. Jak se Lupovi podařilo zachránit a kdo nakonec dopadl pachatele pana Zimotu?

Zhodnocení a ukončení hodiny: Sebehodnocení žáků – Vyučující zavěsí na tabuli tři obličej. Následně žákům oznámí, aby se pokusili zamyslet nad tím, jak se jim v dnešní hodině dařilo a jak by svou práci sami zhodnotili. Poté vyzve žáky, aby na základě svého sebehodnocení připnuli kolíček k jednomu z obličejů. Vyučující pak slovně zhodnotí průběh vyučovací jednotky a práci žáků. Následně hodinu ukončí.

Analýza výzkumné jednotky č. 6 – Čtení s tabulkou předpovědí

Pro šestou výzkumnou jednotku jsem zvolila metodu čtení s tabulkou předpovědí. Pro tuto metodu jsem hledala knihu s detektivní tematikou, která by žáky zaujala a nutila je předvídat události a přemýšlet nad výstavbou příběhu i jednáním postav. Jako ukázkou uměleckého textu jsem tedy vybrala dětskou knihu s názvem *První velký případ* od Dany Ruskové, která zvítězila v roce 2014 v literární soutěži o nejlepší původní českou prózu, jež vyhlásilo nakladatelství Albatros. Knihu jsem si nejprve sama přečetla a poté jsem vybrala vhodnou kapitolu. Zvolený text však bylo nutné zkrátit a poupravit, aby vyhovoval časové dotaci vyučovací jednotky. Vybranou kapitolu jsem upravila a rozstříhala na osm odstavců, které jsem svázala dohromady. Závěrečné slovo poslední věty v každém odstavci jsem vynechala. Pokračování bylo až na další straně. Úkolem žáků bylo dočíst až po konec odstavce a pokusit se uhádnout, jaké slovo bude následovat. Na začátku hodiny jsem je upozornila na to, aby knihou, kterou právě dostali, nelistovali a strany neotáčeli, jinak by tato aktivita pro ně ztratila svůj význam a podváděli by tak sebe i ostatní. Po přečtení jednotlivých stránek každý z nich zapsal svou předpověď do tabulky předpovědí, kterou obdržel na začátku hodiny. Jednotlivé odstavce jsme četli společně nahlas. Žáky jsem vyvolávala po řadě. Při čtení se většina snažila správně intonovat a pracovat s hlasem. Jen jedna dívka četla velmi potichu a bylo nutné ji napomenout. Po zapsání jejich předpovědí jsem následně všechny čtenáře vyvolávala a ptala se jich, co doplnili a proč. Každý prezentoval svou předpověď. Vedla jsem je k tomu, aby si v textu všímali vodítek pro své předpovědi a zdůvodňovali je. Některé věty je naváděly k jednoznačné odpovědi, u jiných naopak bylo možné doplnit cokoliv. Někteří žáci mi říkali, že netuší, co mají doplnit. Poradila jsem jim, aby napsali to, co je po přečtení napadne jako první. V průběhu čtení mi dvě dívky sdělily, že tento příběh znají díky České televizi, která

vysílala jednotlivé knihy v pořadu s názvem *Čteme dětem*. Jedna z nich však už zapoměla, o čem příběh byl. Děti jsem upozornila na to, že pokud se neshodují se skutečným pokračováním, jejich odpověď není chybou. Někteří zapisovali do tabulky i více nápadů. Do vedlejšího sloupečku pak zapisovali správné odpovědi, tj. jak skutečně příběh pokračoval a své odpovědi porovnávali. Také své odpovědi porovnávali mezi sebou. Po přečtení celé ukázky textu jsme společně shrnuli, o čem příběh byl. Kdo byl hlavním hrdinou a jak se jmenoval. Co hlavní hrdinové řešili. Co se v příběhu stalo a proč. Jak to dopadlo a co by oni udělali na místě hlavních hrdinů. Poté následovalo zhodnocení hodiny a společné rozloučení. Na tabuli jsem opět připevnila tři sluníčka. Usměvavé, bez nálady a smutné. Úkolem žáků bylo připevnit dřevěný kolíček na to sluníčko podle toho, jak si myslí, že byli v hodině úspěšní a jak se jim dařilo. Žáci mě opět požádali, abych se otočila k oknu a nedívala se. Dvě děvčata stála u mě a poté mně dala pokyn, abych se podívala na tabuli. Celá třída se pomocí kolíčků snažila spojit jeden dlouhý paprsek od usměvavého sluníčka. Se svou prací v hodině byli tedy spokojeni. Výsledky hodnocení žáků a průběh edukační jednotky jsem shrnula a hodinu ukončila. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 31.

6.7 Závěrečná výzkumná jednotka č. 7 – Cloze-test

Na poslední společné setkání s žáky třetího ročníku jsem si připravila závěrečný cloze-test, který byl vytvořen ze čtyř textů, se kterými jsme v jednotlivých hodinách českého jazyka – čtení pracovali. První text byl krátký opis audionahrávky, kterou poslouchali na začátku naší úvodní výzkumné jednotky. S ostatními texty se pak v dalších hodinách setkali už v jejich tištěné podobě. Pomocí cloze-testu jsem chtěla u žáků třetí třídy zjistit jejich úroveň porozumění čtenému i slyšenému textu, paměť a schopnost dedukce. Šlo o texty, se kterými jsme v předešlých hodinách pracovali, a to prostřednictvím vybraných metod a aktivit. Mým cílem bylo tedy také ověřit funkčnost těchto metod a to, zda rozvíjejí, či do jaké míry ovlivňují porozumění textu u žáků.

Na začátku hodiny jsme se s dětmi tradičně pozdravila a hned poté jsem každému z nich rozdala cloze-test. Jejich úkolem bylo doplnit slova, která se v textu poztrácela. Děti jsem upozornila na to, že se jedná o texty, které už znají, protože jsme je v uplynulých hodinách společně četli. Pokud někdo nevěděl, jaké slovo má doplnit, řekla jsem mu, ať pokračuje dál a k vynechanému slovu se vrátí později. Z důvodu nemoci cloze-test nevyplňovali čtyři žáci. Vzhledem k tomu, že jeden chlapec nebyl přítomen v jedné z výzkumných jednotek, narazil v cloze-testu na text, který neznal. Řekla jsem mu, ať se i přesto pokusí vynechaná slova doplnit. Mile mě překvapilo, že měl tento žák doplněna téměř všechna slova správně, což vypovídá o jeho vysoké úrovni porozumění textu. Vyplňování testu nezabralo celou časovou dotaci vyučovací jednotky, proto jsme si ve zbytku hodiny vyrobili záložky do knihy a zhodnotili jsme jednotlivé společné hodiny čtení. Děti mě také přemluvily k tomu, abychom si zazpívali písničky, které jsme se společně v hodinách čtení naučili. Píseň *Já mám tetu*, jsme si zazpívali jako kánon. Zpívali jsme i přes přestávku. Jelikož se jedná o hudebně založenou třídu, zpěv žáky velmi bavil a také hodiny, kde byl nácvik písně zařazen, hodnotili jako nejzajímavější.

K tvorbě cloze-testu můžeme přistupovat několika způsoby. Já jsem zvolila způsob vynechání každého n-tého slova. Při jeho tvorbě jsem vynechávala každé šesté slovo. Pokud jím však bylo vlastní jméno či název, vynechala jsem slovo sedmé. Pokud věta po vynechání slova nedávala smysl, vypustila jsem rovněž slovo před pravidelným nebo po pravidelném intervalu vynechávání. První a poslední větu každého textu jsem ponechala v celém jejím znění. Text se skládá z cca 280 slov. Vynecháno bylo celkem 34 slov, nejčastěji šlo o podstatná jména, slovesa, předložky a také spojky. Test nebyl limitován časovou dotací. Na jeho vyplnění měli žáci dostatek času. Po jeho vyplnění mi test sami odevzdali.

Test jsem vyhodnocovala pomocí obsahové analýzy. Doplněná slova, která byla zapsána v přesném znění, nebo šlo o jejich synonyma či v kontextu celé věty dávala význam, byla smysluplná a jejich grafický záznam byl čitelný, jsem vyhodnotila jako správná. Naopak slova, která v kontextu celé věty i úryvku nedávala smysl a byla významově nevhodná, jsem vyhodnotila jako nesprávná.

Cloze-test vyplňovalo celkem 12 žáků. Jedenáct z nich se zúčastnilo všech výzkumných jednotek. Uvádím tedy analýzu cloze-testů těchto jedenácti žáků. Cloze-test obsahoval celkem 34 vynechaných slov.

Žák A: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 29 slov stejného významu. Žák doplnil 5 slov nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 85%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák B: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 27 slov. Vynechal 7 míst. Správně doplnil 25 slov stejného významu. Žák doplnil 2 slova nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 74%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák C: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 27 slov stejného významu a 2 slova významově vhodná a hodících se do kontextu věty i úryvku. Žák doplnil 5 slov nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 79%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák D: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 31 slov stejného významu a 1 slovo významově vhodné a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák doplnil 2 slova nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 91%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák E: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 27 slov stejného významu a 1 slovo významově vhodné a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák doplnil 5 slov nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 79%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák F: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Vynechal 3 místa. Správně doplnil 22 slov stejného významu. Žák doplnil 9 slov nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 65%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák G: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 28 slov stejného významu a 1 slovo významově vhodné a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák doplnil 5 slov nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 82%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák H: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 31 slov stejného významu a 1 slovo významově vhodné a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák doplnil 2 slova nesprávně. Tato slova svým významem nevyhovovala kontextu věty a úryvku. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 91%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák CH: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 19 slov. Vynechal 15 míst. Správně doplnil 18 slov stejného významu a 1 slovo významově vhodné a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák nedoplnil žádné nesprávné slovo. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 53%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák střední úroveň čtení. Aby byl žák schopen číst samostatně s porozuměním, potřebuje usměrnění ze strany pedagoga.

Žák I: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 32 slov stejného významu a 2 slova významově vhodná a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák nedoplnil žádné nesprávné slovo. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 94%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Žák J: Žák vyplnil v cloze-testu celkem 34 slov. Žádné místo nevynechal. Správně doplnil 32 slov stejného významu a 2 slova významově vhodná a hodící se do kontextu věty i úryvku. Žák nedoplnil žádné nesprávné slovo. Úspěšnost žáka v cloze-testu je 94%. Dle Petrasové (In Cibáková, 2015) má žák vysokou úroveň čtení a je schopen číst samostatně s porozuměním.

Na základě vyhodnocení cloze-testu lze usoudit, že úroveň porozumění textu u žáků, kteří jej vyplňovali, je velmi vysoká. Žáci často dokázali jednotlivá slova správně vydedukovat z kontextu věty. Rovněž prokázali, že mají velmi dobrou dlouhodobou paměť, neboť během vyplňování neměli možnost k nahlédnutí do originálního textu, a i přesto mnohdy doplňovali

přesná znění chybějících slov. Jedna dívka dokonce doplnila i slova, která si zapamatovala z aktivity slova vetřelci. Tato slova byla v textu navíc, jejich úkolem bylo je v textu najít a označit. Z toho lze usoudit, že zmíněná aktivita žačku zjevně zaujala. Jelikož je některým žákům 8 a jiným 9 let, snažila jsem se vybírat takové texty, které by je upoutaly, byly adekvátní jejich věku a odpovídaly tématu hodiny. Tyto umělecké texty jsem se pak snažila zpracovat pomocí výše uvedených metod. Poněvadž žáci prokázali velmi dobrou úroveň porozumění textu, lze dojít k závěru, že zvolené metody, které se naučili a pomocí kterých s texty pracovali, jim k porozumění textu napomáhaly a zvolené literární ukázky je zaujaly. Ukázky žákovských prací uvádím v příloze č. 32.

6.8 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Obsah praktické části výzkumného šetření byl zaměřen na vytvoření několika příprav do hodin literární výchovy pro 3. ročník základních škol. Tyto přípravy obsahují návrhy jak netradičně pracovat s čítankovým i mimočítankovým textem. Jako hlavní výzkumný problém byla stanovena otázka: „Jak lze využít tyto zvolené metody literárního vzdělávání na 1. stupni základní školy?“ V každé uvedené přípravě do hodin literární výchovy předkládám jeden z možných způsobů jejich využití. Tato hlavní výzkumná otázka byla rozfázována do čtyř dalších výzkumných podotázek:

1. „Jak ovlivňují zvolené metody porozumění textu u žáků?“

První metodu, kterou jsem ověřovala, jsem nazvala Skládankový příběh, a to proto, že žáci nejprve skládají obrázek a poté podle složené ilustrace vymýšleli možný příběh. Následně museli podle vyprávění spolužáků rozpoznat, o který obrázek se jedná. Žáci během práce rozvíjeli svou fantazii a tvořivost. Díky tomu, že autoři byli oni sami, ostatní spolužáci dávali bedlivý pozor a vnímali jejich projev, neboť je zajímalo, co jejich vrstevníci vymysleli a zda byli při práci kreativnější. Porozumění čtenému textu prokázali tím, že vybrali správnou ilustraci, přestože některé si byly velmi podobné. Porozumění textu jsem rovněž ověřila pomocí cloze-testu. Na základě jeho výsledků byla úroveň porozumění u většiny žáků vysoká.

V další hodině jsem pro práci s uměleckým textem použila metodu slova vetřelci. Úkolem žáků bylo označit taková slova v úryvku, která do něj svým významem nepatří a do kontextu věty nezapadají. Jelikož žáci vyhledali všechna schovaná slova, lze usoudit, že nečetli automaticky a bezmyšlenkovitě, ale přemýšleli nad jeho obsahem a textu tedy rozuměli. Tento úryvek jsem také ověřila pomocí cloze-testu.

Metody skrytá slova a běžecký diktát, jsem využila pro účel třetí vyučovací jednotky. Porozumění textu jsem v tomto případě ověřila po jeho přečtení pomocí vhodně zvolených otázek. Vyvolaní žáci mi na mé otázky odpovídali správně, prokázali tak, že čtenému textu porozuměli. Porozumění textu daného literárního úryvku jsem rovněž ověřila pomocí cloze-testu.

Pro následující vyučovací jednotku jsem zvolila metodu kritického myšlení – zpřeházené věty. Žáci s touto metodou nikdy nepracovali. Jejich úkolem bylo složit z rozstříhaných vět smysluplný text. Žáci si museli nejprve přečíst jednotlivé věty a poté se je pokusit analyzovat, srovnat a hledat mezi nimi souvislosti a vztahy. Všechny dvojice vytvořily texty, které byly smysluplné a měly výpovědní hodnotu. Jelikož také dokázali na základě přečtení daný text smysluplně pojmenovat, lze usoudit, že vzniklému textu porozuměli.

Metoda čtení s tabulkou předpovědí je rovněž jednou z metod kritického myšlení. Žáci čtení s předvídaním znali a pravidla této aktivity jim tedy nebyla cizí. Vzhledem k věku žáků jsem zvolila takový postup, aby vždy předvídali jen poslední slovo věty. Všichni žáci zapojili tvořivé myšlení a dokázali v textu vyhledat vodítka pro jeho pokračování. Ačkoli se ne vždy shodli s originální verzí, což nebylo účelem této aktivity, dokázali logicky a systematicky navazovat na přečtený text a předvídat slova, která se do kontextu věty a úryvku hodila. Četli tedy s porozuměním. Porozumění celého textu jsem pak po jeho celém přečtení ověřila pomocí otázek, na které mi zodpověděli správně.

Na základě zjištěných informací lze závěrem říci, že ověřované metody ovlivňují porozumění textu u žáků tak, že podporují jeho rozvoj.

2. „Jak žáci přistupují k neobvyklé práci s literárním textem?“

Žáci v jednotlivých výzkumných jednotkách pracovali velmi zodpovědně a s chutí. O tom svědčí i obrazové přílohy, které dokreslují celkový pohled na průběh vyučovacích hodin a práci žáků. V každé hodině byli velmi aktivní, hlásili se a chtěli své výkony prezentovat. Po celou dobu výzkumu se neobjevil nikdo, kdo by dal najevo svou nechuť k práci, nebo se nechtěl podílet na jednotlivých činnostech.

3. „Která z metod činí žákům největší potíže?“

Dle mého názoru činila žákům největší potíže tvorba akrostichu. Lze tak soudit proto, že žáci v tomto věku nemají zatím dostatečně rozvinutou slovní zásobu a na jednotlivé hlásky je častokrát nenapadala žádná slova, která by uvozovala další větu a současně je charakterizovala. Pro tuto metodu jsem zvolila postup psaní krátkých vět. Zvolila jsem jej

proto, že mně tato varianta přišla jednodušší než psaní přídavných jmen, která by každého z nich charakterizovala. Také je nutno říci, že přídavná jména jako slovní druh žáci v době výzkumu ještě neměli z druhého ročníku zopakována a procvičena.

Druhá metoda, která podle mě činila žákům potíže, bylo doplňování rýmů do básně. V této aktivitě byla úspěšnější děvčata. Lze tak soudit proto, že se do básně doplňovala jen ženská křestní jména. Mnozí chlapci si při této aktivitě nevzpomněli na jméno sestry, maminky či babičky. S tímto lyrickým textem bych příště pracovala tak, že bych jednotlivá jména dala žákům do tabulky na výběr.

4. „Je pro žáky výuka prostřednictvím zvolených metod zajímavější?“

Jelikož žáci většinu zvolených metod práce s textem neznali, byl pro ně tento způsob práce nový. Navrhnout výzkumné jednotky tak, aby byly pro ně zábavné a poučné, byl úkol poměrně nesnadný. Avšak musím říci, že ve všech hodinách se projevovali velmi aktivně a pracovali s velkým úsilím a nasazením. Na závěr každé hodiny proběhlo její zhodnocení, které vždy ze strany žáků dopadlo velmi pozitivně. Hodiny jsem se snažila poskládat tak, aby všichni žáci zažili úspěch a byli motivováni do dalších činností. Žáci mi na začátku výzkumu i na jeho konci sdělili, že tento způsob čtení je zábavnější než „nudné čtení z čítanky“ a projevovali radost z toho, že se něco nového naučili. Při příležitosti poslední výzkumné jednotky jsme společně shrnuli všechny společné vyučovací hodiny. Na tabuli jsem napsala hlavní body a stěžejní aktivity každé vyučovací jednotky. Na základě této zpětné vazby jsem se dozvěděla, že sportovně založené děti preferovaly hodinu s běžeckým diktátem. Jiné děti, zejména děvčata, zaujala tvorba akrostichu a skládání textu ze zpřeházených vět. Ostatním chlapcům se líbilo čtení s tabulkou předpovědi a skládankový příběh. Žáci jako nejzajímavější hodinu nevolili jen jednu, ale zvolili jich více. Každá výzkumná jednotka si našla svého příznivce a žádná nezůstala bez ohodnocení.

ZÁVĚR

Výchova dětského čtenáře a formování dětského čtenářství patří mezi nejsložitější úkoly základního vzdělávání. Ve světě plném počítačových her, internetu a celkového vlivu multimédií je těžké přivést děti ke knize a rozvíjet tak jejich čtenářské dovednosti, tvořivé myšlení a pozitivní vztah k literatuře. Cílem této diplomové práce bylo vytvořit několik příprav do hodin literární výchovy, které byly prostřednictvím netradičních metod zaměřeny na práci s uměleckým textem. Záměrem vybraných metod bylo učinit hodiny českého jazyka – čtení pro dětského čtenáře poutavými a to natolik, aby v nich vzbudily zájem o tento předmět a o čtení samotné.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části bylo hlavním cílem nastínit podobu literární výchovy v současné základní škole a tradiční i aktivizující výukové metody. Dále jsem se zde zabývala aktivitami zaměřenými na podporu čtenářství ve škole, kritickým myšlením, metodami kritického myšlení, porozuměním textu, strategiemi učitele rozvíjející porozumění textu u žáků, smyslem a funkcí četby žáka na základní škole, charakteristikou dětského čtenáře či učitele literatury a v neposlední řadě Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Praktická část byla zaměřena na kvalitativní výzkum. V této části jsem vytvořila šest příprav do hodin literární výchovy pro třetí ročník základní školy. Každá příprava byla navržena na práci s rozličnou výukovou metodou. Tyto přípravy jsem aplikovala v praxi a následně zpracovala pomocí obsahové analýzy. Jednotlivé analýzy výzkumných jednotek popisují celkový průběh vyučovacích hodin a práci žáků. Čtenářům tak mohou lépe přiblížit sled a průběh edukačních jednotek. V poslední výzkumné jednotce jsem pak prostřednictvím cloze-testu ověřila porozumění textu u žáků a funkčnost zvolených metod. Na základě získaných výsledků pak vyplynuly závěry, že žáci mají velmi dobrou paměť i úroveň porozumění textu. K těmto výsledkům jim pomohly zvolené metody práce s textem.

Dostupná literatura mi napomohla vytvořit uvedený zásobník nápadů a získat ucelený přehled o dané problematice. Doufám, že ve zmíněných aktivitách a postupech najdou její čtenáři a pedagogičtí pracovníci inspiraci pro svou vlastní pedagogickou činnost a bude pro ně přínosem. Pevně věřím, že i já se budu v mé budoucí praxi nadále zajímat o to, jak prostřednictvím zajímavých metod vzbudit žákovu zdravou zvědavost a potřebu číst. Přála bych si, aby současní dětské čtenáři opět našli cestu do světa pohádek a krásné literatury.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

a) Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24251-0.

CIBÁKOVÁ, Dana. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4696-7.

Český jazyk I.: [praktické materiály pro výuku žáků se SPU na 1. st. ZŠ]. Editor Romana BLÁHOVÁ. Praha: Josef Raabe, c2011, 32, 42, 36 s. Dobrá škola. Vzděláváme děti se specifickými poruchami učení na 1. st. ZŠ. ISBN 978-80-87553-02-2.

Čítanka pro 3. ročník základní školy. Brno: Nová škola Brno, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-15-4.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, c2008. ISBN 978-80-89132-57-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. rozš. vyd. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-868-78.

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

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

- KANTOROVÁ, Jana, Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.
- KRET, Ernst. *Učíme (se) jinak: nápady a rady pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-030-8.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- OKOŇ, W. *K základům problémového vyučování*. Praha: SPN, 1966.
- PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PETRASOVA, Alice. *Práce s naučným textem na 1. stupni ZŠ: kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2003. ISBN: 80-89061-68-0.
- PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROSOVÁ, Milena. *Úvod do studia literatury pro děti a mládež*. Dotisk 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-224-6.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení: distanční text*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.

SMITH, Frank. *Understanding reading*. 6th ed. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2004. ISBN 0-8058-4712-X.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.

ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

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

ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním. Pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy. Žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťováním jeho úrovně*. Praha 6, 1995.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

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

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.– 5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

b) Internetové zdroje

Asociace středoškolských klubů. *Soutěž školních časopisů*. [online] 2016. [cit 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://askcr.cz/casopis/>>.

ČERNÝ, Michal. *Blog jako alternativa školního časopisu – 1. díl – V čem je lepší?* [online] 2011. [cit 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/blog-jako-skolni-casopis-1>>.

DUDEK, Dalibor. *Kdo (ne) tvoří školní časopis* [online] 2012. [cit 2016-10-8]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/kdo-netvori-skolni-casopis>>.

GAVORA, Peter a Hana ŠRAJEROVÁ. Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity* [online]. 2009 [cit. 2016-10-31]. 2009 [cit. 2016-10-31]. ISBN 978-80-8068-972-8. Dostupné z: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/kapitoly/interpretacia-udajov/Gavora-Srajeroва.pdf>>.

HELUS, Zdeněk a Isabella PAVELKOVÁ. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 1992, 42(2), 208 [cit. 2016-10-26]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>>.

KONIČKOVÁ, Jaroslava. *Učebné metody: akrostich* [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <<http://www.dtlo.sk/akrostic/>>.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Proč nerušit školní knihovny* [online] 2010. [cit.2016-10-9]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství*. Praha: MŠMT, 2012. Dostupné z: <<https://www.varianty.cz/publikace/115-metodika-ctenarstvi>>.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. *Je těžké podat dítěti knihu?* [online] 2012. [cit. 2016-10-9]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6569>>.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Čtenářské nástěnky – několik námětů* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/vymena-zkusenosti/ctenarske-nastenky-nekolik-nametu>>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

PISA – Programme for International Student Assessment

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Obrázky s motivem Maxipsa Fíka
- Příloha č. 2 – Schéma pětílístku
- Příloha č. 3 – Pracovní list – akrostich
- Příloha č. 4 – Pracovní list – báseň Tety malé Agáty
- Příloha č. 5 – Slova vetřelci – Eliška a táta Král
- Příloha č. 6 – Text písně: Já mám tetu, ty máš tetu
- Příloha č. 7 – Text: Garpíškoviny aneb Bibi a čtyři kočky
- Příloha č. 8 – Šifrovací tabulka
- Příloha č. 9 – Pracovní list – skrytá slova
- Příloha č. 10 – Text: Prázdná stránka
- Příloha č. 11 – Zpřeházené věty – Jarní dárky
- Příloha č. 12 – Pojmy k pantomimě
- Příloha č. 13 – Pracovní list – Znáte pohádky?
- Příloha č. 14 – Text: Čert a Káča
- Příloha č. 15 – Pracovní list – Najdi názvy knih pro děti a mládež v textu
- Příloha č. 16 – Text písně: Byla jedna Káča
- Příloha č. 17 – Text: První velký případ
- Příloha č. 18 – Tabulka předpovědí
- Příloha č. 19 – Cloze-test
- Příloha č. 20 – Ukázky žákovských prací – skládkový příběh – Maxipes Fík
- Příloha č. 21 – Ukázky žákovských prací – pětílístek
- Příloha č. 22 – Ukázky žákovských prací – akrostich
- Příloha č. 23 – Ukázky žákovských prací – báseň: Tety malé Agáty
- Příloha č. 24 – Ukázky žákovských prací – slova vetřelci – Eliška a táta Král
- Příloha č. 25 – Ukázky žákovských prací – běžecký diktát
- Příloha č. 26 – Ukázky žákovských prací – šifrovací tabulka
- Příloha č. 27 – Ukázky žákovských prací – pracovní list – skrytá slova
- Příloha č. 28 – Ukázky žákovských prací – zpřeházené věty
- Příloha č. 29 – Ukázky žákovských prací – pracovní list – Znáte pohádky?
- Příloha č. 30 – Ukázky žákovských prací – Najdi názvy knih pro děti a mládež v textu

Příloha č. 31 – Ukázky žákovských prací – tabulka předpovědí

Příloha č. 32 – Ukázky žákovských prací – cloze-test

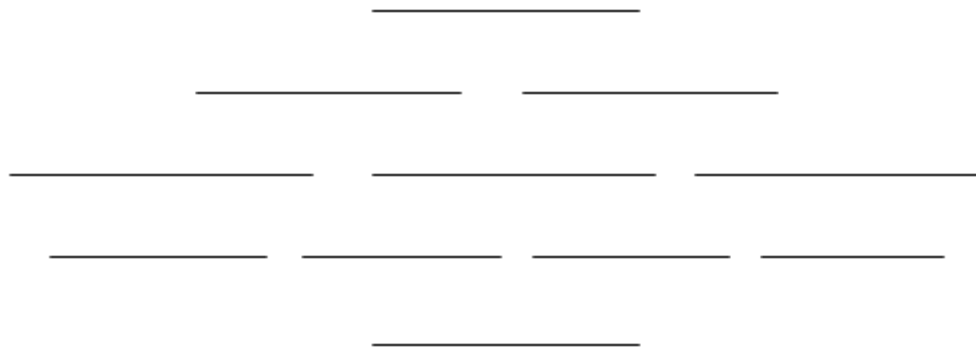
Příloha č. 1

Obrazový materiál: MAXIPES FÍK [omalovánky]. © Jiří Šalamoun.






























Příloha č. 2

Schéma pětístku



Příloha č. 3

Dokážeš vyluštit pomocí obrázkové abecedy téma dnešní hodiny?

A		H		N		U	
B		CH		O		V	
C		Í		P		W	
D		J		Q		X	
É		K		R		Y	
F		L		S		Z	
G		M		T			



1. Použij své jméno a pokus se vytvořit svůj vlastní akrostich.

ŽÁČEK, Jiří. *Kolik tet má Agáta*. Ilustrovala Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Fragment, 2008.
ISBN 978-80-253-0540-9.

1. *Doplňte taková jména tet, aby se každý řádek rýmoval.*



Tety malé Agáty

Jiří Žáček



Naše malá Agáta, spadla ráno do bláta.

„To je ale patálie!“ volá teta _____.

„Ona jistě nerada,“ špitla teta _____.

„Ty máš, holka, v těle čerta!“ povzddechla si teta _____.

„Pofoukám ti kolena,“ říká teta _____.

„Příště budeš doma, basta!“ vyhrožuje teta _____.

„Dnešní děti strašně jančí,“ lamentuje teta _____.

„Vem si za vzor Pepánka!“ kuňká teta _____.

„Ty jsi čuně - samá špína!“ spráskla ruce teta _____.

„Však se zase umyje, broukla teta _____.

„Hlavně, že jsi holka živa,“ uzavřela teta _____.



A co malá Agáta, umazaná od bláta?

Umyla se za chvilinku a už zase hopsá venku.

Líbí se jí velký svět, kde je tolik různých tet.



Příloha č. 5

DOSKOČILOVÁ, Hana. *Eliška a táta Král*. 3. vyd. Ilustroval Jaroslav MALÁK. Praha: Albatros, 1996. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00457-7. s. 54-57.

1. Najdi a zakroužkuj 13 zatoulaných slov, která do textu nepatří.

ELIŠKA A TÁTA KRÁL

Hana Doskočilová

Jedna teta je horší než dvě tety

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí klokan ani k plotně, ani ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou začnou špitat, jak přibude do rodiny palec kluk Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka nikdy!“ Budeme mít dívenku Anežtičku.“ Malá a velká nic neusmlouvají, jen potají hartusí, že je teta žirafa bere asi tak vážně jako čtvrtou nohu u třínožky a nakonec jim kočka jejich Anežtičku vůbec nepůjčí.

Narodil se přece jen prst Honzík, ale teta ho stejně nedá z ruky, kluk může křičet jako pavián. Běda, kdyby Honzíčkovi někdo huboval! „Jdeme trochu na vzduch,“ prohlásí teta Anežka třikrát denně za každého stůl počasí, a zatím co vytrvale krouží s kočárkem okolo náměstí, doma zavládne klid a mír. Malá i velká si lebedí. Uklízejí spolu nos, vaří, perou plínky, a přitom vymýšlejí na sobotu pro zrcadlo tátu Krále všelijaká překvapení.

„Ještěže tu tetu máme, jinak by nás Honzík za chvíli připravil papoušek o uši,“ řekne jednou Pavlína, a teprve pak si Eliška vzpomene, jak dlouho už nemusela mít hlavu v šátku vločka. Naposledy o svatbě... Všiml si toho i pan dům Dolínek v podloubí a taky v duchu počítá: No ovšem, vždyť letos chodí Eliška do ZOO druhé třídy! „To nám to utíká,“ vzdychne s úsměvem. „A bolavé uši se slon naštěstí dětem spraví, jakmile trochu povyrostou.“

Příloha č. 6

JURKOVIČ, Pavel a Jiří ŽÁČEK. *Na orffovských cestách II.: písničky pro malé i větší.*
Netolice: Jc-Audio, 2009. ISMN 979-0-706532-17-2.

Já mám tetu, ty máš tetu

text: Jiří Žáček

hudba: Pavel Jurkovič

Já mám tetu,

ty máš tetu –

obě dvě se mají k světu.

Mají srdce ze zlata –

co když jsou to dvojčata?

Já vím, bráško,

že to pletu –

my dva máme jednu tetu.

Jedna teta,

jeden strýc –

škoda, že jich není víc.

Příloha č. 7

NESVADBOVÁ, Barbara. *Garpíškoviny aneb Bibi a čtyři kočky*. Ilustroval Petra JŮZOVÁ, ilustroval Bibiana NESVADBOVÁ. Praha: Brána, 2010. ISBN 978-80-7243-442-8. s. 15 – 17.

Jen otevřela dvířka auta, skočil jsem. Uteču. S ní nebudu. Schoval jsem se pod autem. Chodila kolem snad hodinu. Napřed se smála. Co prý je to za žert. Až po chvíli jí došlo, že si legraci nedělám. Že ji prostě nechci. Sundala podpatky a bundu. Lezla kolem po čtyřech. A prosila. Přemlouvala. Slibovala. Spoustu lásky mi slíbila. Mléko s piškoty pětkrát denně. Vlastní postel. Procházky do lesa. No, psi, ta mi toho naslibovala! A já pořád nic. Až pak, najednou, si sedla do tureckého sedu, a tak divně kvíkla. Jako tenkrát máma. A mně došlo, že vylézt musím. Že už ji mám vlastně rád. Že pokud právě ona má být mojí další maminkou, tak nechci, aby kvůli mně plakala. Tenkrát, pod tím autem jsem pochopil, že nebudu nejkrásnější jako Ouško, ani nejdrsnější jako Zrzoun, ale už vím, co budu. Budu _____.

Vyluštěte konec příběhu pomocí šifrovací tabulky. Najděte správnou souřadnici a nahraďte ji daným písmenem. Výsledek tajenky dopište do textu.

	1	2	3	4	5	6
A	B	J	I	P	V	Í
B	Z	U	S	X	N	K
C	W	G	H	R	Q	C
D	L	D	Á	S	Z	Ý
E	É	Ž	Ů	O	M	P
F	T	D	Č	E	Ř	.

BUDU

C3	E4	F2	B5	D6	F6	A1	B2	D2	B2	E5	A6	F1

D1	A3	F2	A3	C4	D3	F2	F6

Vypočítej matematický příklad. Jeho výsledek je zároveň číslo strany v Čítance. Najdi na dané straně nedokončenou větu a dopiš její chybějící slovo.

číslo strany

$40 - 20 =$ Bylo krásné letní _____.

$60 - 30 =$ Když pan Kratina s panem Horálkem odešli, my s tatškou a s dědou jsme dodělali dříví, aby nezůstalo na _____. Už ho zbylo jen málo, tak jsme byli hotovi raz _____.

$100 - 50 =$ A tu najednou – co to? – túúú túúú túúú – ozvalo se _____ – túúú túúú túúú!

$20 + 60 =$ „Ale ne!“ vzdychla si _____.

$50 + 14 =$ V tu chvíli jsme z horního patra zaslechli údery padajícího nábytku, aspoň těch menších kusů, a dalších _____.

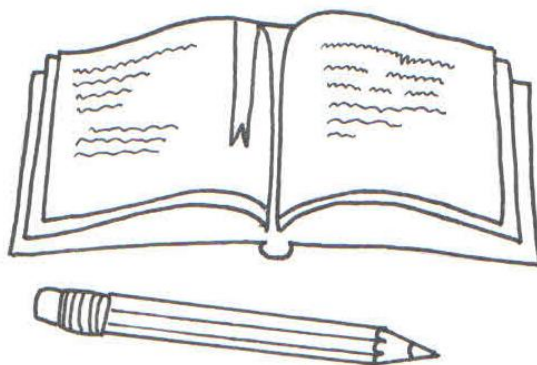
$80 - 12 =$ Bandita zvedl hlavu a natočil pravé ucho po zvuku jako _____.

$50 + 19 =$ Ve stáji zazněly dva _____.

$50 - 3 =$ „Máš rozum? Stokilovej kolohnát a hupsne mu na _____?!
Vždyť jsi mi ho _____!

$16 + 6 =$ Nemocniční sestry položily Ferdu jemně na nosítka a odnesly ho opatrně, náramně opatrně dolů, do nejtiššího pokojíčku v _____.

$30 + 11 =$ Skoro ve všech sněhulákovských rodinách z toho byl velký _____.



ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6. s. 48 – 49.

Prázdná stránka

Není to tak dávno, kdy pan Karel Tichý jel tramvají do svého zaměstnání. Jen tak sedí a hledí z okna ven. Pohled na panelové domy je však příliš dlouhý. Přemýšlí, dumá, jak by si cestu zkrátil. Náhle se mu před očima mihne novinový stánek. „No jasně, vždyť mám v aktovce včerejší noviny!“ Rychle je vytáhne, listuje novinami a hledá, co by ho mohlo zaujmout: „Spoušť v Tatrách“, „Děti nechtějí chodit do školy“, „Ze zoo utekl leopard“, Najednou se zarazí. Co to vidí, vlastně nevidí? Už je to tak – prázdná stránka. „Kde se tu vzala? Jak se to jen mohlo stát?“ říká si pan Tichý. Vzápětí však na prázdnou stránku zapomene a listuje novinami dál.

To ale neměl dělat. Prázdná stránka se ptá: „Co se to stalo? Proč mě jen tak otočil? Copak se mu snad nelíbím jako ostatní stránky?“ Smutná stránka se rozhlíží, přemýšlí a tu vykřikne: „Vždyť já jsem docela nahá!“ A má pravdu. Nezdobí ji ani písmenko, ani obrázek. „To přece tak nenechám,“ říká si stránka. „Půjdu a přijdu na to, proč jsem jiná než ostatní.“ Vzala nohy na ramena a na nejbližší zastávce vystoupila z tramvaje.

Opuštěná stránka prochází městem. Potkává spoustu časopisů, novin, letáků, nikdo však není stejný jako ona. Nikdo z nich není prázdný. „Kam půjdu, kde ještě hledat?“ ptá se sama sebe stránka a rozhlíží se kolem. Tu kolem ní proběhne malý človíček. Div se z toho stránka nesložila. Ohlédne se za ním a vidí už jen obrovskou aktovku a v ní...Nevěří svým očím. Z velké kapsy na ni mává kus čistého nepopsaného papíru. Rozběhne se za človíčkem a náhle se ocitne ve velké budově. Projde prvními dveřmi, projde druhými dveřmi a za dalšími slyší podivný šum. Proklouzne dovnitř a spatří spoustu malých človíčků. Před každým z nich leží na lavici čisté stránky. Ti malí človíčky, to jste vy, milí žáci!

Příloha č. 11

366 pohádek na dobrou noc. Přeložila Hana HOMOLÁČOVÁ, přeložil Pavel VÁŇA, ilustroval Deborah ALLWRIGHT. Praha: Knižní klub, 1995. ISBN 80-71-76-216-4. s. 71.

Jarní dárky

Zrovna když bylo jaro nejkrásnější, Anička onemocněla a musela ležet v posteli.

Sluníčko jasně zářilo na obloze a hřálo.

Aniččini kamarádi si hráli venku.

Určitě na mě zapomněli, pomyslela si Anička a zabořila obličej do polštáře.

V tom zazvonil zvonek a u domovních dveří stála Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa.

Přišli na návštěvu.

„Škoda, že nemůžeš jít s námi ven,“ litovali Aničku.

„Něco jsme ti ale přinesli.“

Klárka natrhala Aničce kytičku lučního kvítí.

Tom jí dal skleničku, ve které byla zavřená beruška.

Jirka jí pověsil na stěnu obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí podala krabičku a řekla: „Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

Jen Pěťa neměl žádný dárek a teď v pokoji rozpačitě přešlapoval.

Děti se s Aničkou za chvíli rozloučili a zůstal tam jen Pěťa.

Za tu dobu, co tam tak postával, ho totiž napadlo, jaký by mohl dát Aničce dárek.

Podal si z její poličky knížku.

Posadil se vedle její postele a četl jí pohádku.

Anička se spokojeně zachumlala do peřin a pozorně poslouchala.

Za dva dny už byla zase zdravá a mohla si hrát se svými kamarády.

Tentokrát si sama natrhala květiny, nachytala sluneční paprsky a pozorovala berušky na svobodě.

leštit zrcadlo	bubeník	kupovat noviny	venčit psa
zalévat záhon	dopravní policista	věšet prádlo	čistit si zuby
topit se	učitel	fotografovat	lékař
kytarista	pokojevý malíř	modelka	vozit kočárek

PECHOVÁ, Jaroslava, Karel Jaromír ERBEN a Božena NĚMCOVÁ. *České pohádky*. 2. vyd. Praha: Laguna, 1998. ISBN 80-86274-02-0.

FISCHER, Gisela, Jacob Ludwig Karl GRIMM a Wilhelm Karl GRIMM. *Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů*. Dotisk 2. vyd. Ilustroval Anny HOFFMANN, přeložila Dagmar KLEMENTOVÁ, ilustroval Felicitas KUHN, ilustroval Carl BENEDEK. Praha: Egmont ČR, 1996. ISBN 80-85817-98-5.

KARAFIÁT, Jan. *Broučci: pro malé i velké děti*. 8. vyd. v Albatrosu. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros, 2004. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-01373-8.

SEKORA, Ondřej. *Ferda v mraveništi*. 10. vyd. (3. samost. vyd.). Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00034-2.



Vylušti téma dnešní hodiny.

Vezmi obojetnou souhlásku ze slova PANENKA, přidej k ní samohlásku ze slova STROJ, ze slova HŘIB vezmi tvrdou souhlásku, to vše promíchej s dlouhou samohláskou ze slova ŠÁLEK, okořeň vše tvrdou souhláskou ze slova ŽIDLE. Zahusti tvrdou souhláskou ze slova KŮŇ a nakonec dochuť krátkou samohláskou ze slova VLAK.

Jaké slovo jsi uvařil? _____



Viš, ze kterých pohádek jsou vybrány následující věty?

1. *V tu chvíli tam byl mládenec štíhlý a vysoký, že rameny nadzvedával mraky na obloze. Jednou botou stál v brambořišti a druhou v posekaném žitě. „Jmenuji se Dlouhý,“ kývl uctivě.* _____
2. *„V den osmnáctých narozenin se píchneš o její trn a usneš věčným spánkem.“*

3. *Dóra se vesele zatočila, aby jí sukně udělala kolo, a zahrála si prsty u pyšného nosíku: „Zítřka ti povím, kolikrát jsem tančila s princem.“ Pak třískly dveřmi a obě nastoupily do saní.* _____
4. *„Kdo tu rybu sní, bude rozumět všemu, co které zvíře na zemi, v povětří i ve vodě řekne,“ povídá zpolehoučka.* _____
5. *Konečně se do trávy svalila první dračí hlava. Drak zařval, že to dolehlo málem až ke sluníčku, a zbývající tlamy se hned sesypaly na prince.* _____
6. *„A jak pak se to dělá, když se těm lidem svítí?“ „I to se nijak nedělá. To se jen lítá a oni vidí.“ - „Ale jak pak, když už bolí křídla?“* _____
7. *„Rychle utíkej domů,“ řekla nejmladšímu kůzlátku, „a přines nůžky, jehlu a nit. Snad tvé bratříčky a sestřičky ještě zachráníme!“* _____
8. *„Ale babičko, proč máš tak veliké uši?“ - „To abych tě lépe slyšela,“ odpověděl vlk.*

9. *„Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je nejkrásnější v naší zemi?“ A zrcadlo jí pokaždé odpovědělo: „Vy královno, vy jste v celé zemi nejkrásnější.“* _____
10. *Ostatní mravenci také vyskočili. Nabrali provazy, hole na nadhánění a „Ferdo, ved nás!“* _____

SCHNEIDEROVÁ, Eva a Marie HANZOVÁ. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0375-9. s. 79- 82.

Čert a Káča

JIRÍ ŽÁČEK

		<i>Vypravěč</i>	Luciper se přihnál k bráně.
<i>Vypravěč</i>	Byla jednou jedna Káča, s každým vedla hádky, lidé se jí vyhýbali, drželi se zpátky. A tak Káča tuze ráda vymetala bály. Nikdo ji však nevyvedl, chlapci se jí báli. Proto jednou u muziky závistivě řekla...	<i>Luciper</i>	Žádné nepořádky! Odnes Káču rychle domů, Hybaj zase zpátky! Tahle Káča, ta je horší nežli čerti z pekla! To by se mi kumpanie brzy rozutekla.
<i>Káča</i>	Já bych ráda tancovala – třeba s čertem z pekla!	<i>Vypravěč</i>	Čert se vydal zpátky na zem, letěl celý žhavý, už se těšil na tu chvíli, až se Káči zbaví. Zastavil se před chalupou.
<i>Vypravěč</i>	Vešel švihák v mysliveckém, mistr v eleganci.	<i>Čert</i>	Sákryš, u sta hromů – konec švandy! Pusť se Káčo, a běž honem domů! Dám ti za to dům a pole, stádo krav a volů, ještě přidám pytel zlata, jen když slezeš dolů.
<i>Čert</i>	Muzikanti, hrajte sólo! Zvu tě, Káčo, k tanci!		
<i>Vypravěč</i>	Káča byla jako ve snu – pořád v jednom kole. Náramně ji učaroval švihák v kamizole.	<i>Káča</i>	Nejsem trdlo, satanáši! Když se Káča chytí, tak se drží, aby měla pěkné živobyті.
<i>Káča</i>	Jémináčku, na kraj světa šla bych s vámi ráda!	<i>Vypravěč</i>	Čert jen fňukal, hekal, frkal.
<i>Čert</i>	Chyť se, Káčo, když máš kuráž! Skoč si na má záda!	<i>Čert</i>	To mi zničí zdraví! všechno zlato pekla tomu, kdo mě Káči zbaví!
<i>Vypravěč</i>	Chytla se ho kolem krku – a v tom okamžení proměnil se švihák v čerta, který zuby cení. Letí s Káčou černým lesem, do bran pekla buší.	<i>Vypravěč</i>	Slitoval se nad ním ovčák.
<i>Čert</i>	Otevřete, bratři čerti! Jdu k vám s hříšnou duší!	<i>Ovčák</i>	Hej, ty Káčo, hele – ten tvůj šiml, ten už sotva kopytama mele. Chyť se mě a neprohloupiš! Nastavím ti záda.

Vypravěč Káča hupla na ovčáka.

Káča Přesednu si ráda!

Vypravěč Ovčák došel ke stavidlu,
shodil kožich z těla –
Káča spadla do rybníka,
prskala a klela.

Káča Počkej, čerte sakramentská!
Vytáhni mě z bláta!
Až tě chytím, nepozná tě
ani vlastní táta!

Vypravěč Čert se splášil, zablekotal,
upaluje k lesu,
chlupy hrůzou naježené,
oči plné děsu.
Upaluje celý bledý
jako přešlý mrazem...
Od těch dob se kvůli Káče
bojí čerti na zem.
(Z časopisu Mateřídouška)

Obrazový materiál: tužka <<http://www.i-creative.cz/2008/08/20/omalovanky-skola/>>.



V textu jsou ukryty názvy knih pro děti a mládež. Vyhledej jich a podtrhni.

Jednoho dne se Mach a Šebestová rozhodli, že si budou číst z deníku kocoura Modroočka. První příběh, který si přečetli, bylo říkání o víle Amálce, druhý pak bylo povídání o pejskovi a kočičce. Nejvíce se jim však líbily Pohádky z pařezové chaloupky. Odpoledne za nimi přišli na návštěvu Káťa a Škubánek a ptali se jich, jestli dneska neviděli děti z Bullerbynu, prý je celý den shání. Mach a Šebestová jim svorně odpověděli, že neviděli, ale že se s nimi nejvíce kamarádí Lotta z Rošťácké uličky, tak ať se jdou poptat za ní. Cestou je potkala Pipi Dlouhá punčocha a povídala jim příhody lišky Bystroušky. Najednou se zarazí, dloubne loktem do Káti a vykřikne: „Podívej, to je přece Heidi, děvčátko z hor!“ Ale nebyla to Heidi, nýbrž polní žínka Evelínka. Evelínka je slušně pozdravila a tichým hláskem řekla: „Já vím, kde jsou děti z Bullerbynu, právě jsem je potkala. „A kde?“ zeptala se nedočkavě Káťa. „Všichni jsou na školním hřišti, dneska totiž hraje Klapzubova jedenáctka.“

Příloha č. 16

JURKOVIČ, Pavel a Jiří ŽÁČEK. *Na orffovských cestách II.: písničky pro malé i větší.*
Netolice: Jc-Audio, 2009. ISMN 979-0-706532-17-2.

Byla jedna Káča

hudba: Pavel Jurkovič

text: Věra Provazníková

Byla jedna Káča, co se chtěla vdát.

Čert to na ní viděl, šel s ní tancovat.

[:Na krk mu skočila, dokola s ním točila.:] 2x

Čert se jí moc líbil, že byl rohatý,

že měl v pekle teplo a byl bohatý.

[:Když nemoh na nohy, tahala ho za rohy.:] 2x

Hned si chtěla Káča toho čerta brát,

Pořád se ho ptala, jak moc ji má rád.

Čert na to pro tebe, chtěl bych třeba do nebe.

Ble, ble, ble, pro tebe, půjdu rovnou do nebe.

RUSKOVÁ, Dana. *První velký případ*. Ilustroval Luděk BÁRTA. V Praze: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03893-3. s. 74 – 79.

První velký případ – Dana Rusková

Když jsem Borku s Lupem vyzval, ať se večer nachystají na další průzkum soukromého území, zůstali úplně zkoprnělí. „Vím, kdo a jak vynesl náhrdelník, a zahradník Jondák to nebyl.“ „To nemyslíš vážně, Poldo,“ šeptla sestřenice a omámeně se posadila na domovní schody. „Vždyť zahradník nám jako pachatel vyšel úplně dokonale,“ zaúpěl Lupo. Například nevím, jak by sebral Borčin vlas. Musel by se přiblížit a vzít jí ho z oblečení. Jenže on se nás snad štítí, vždycky si udržoval odstup.“ „To je fakt,“ uznala Borka. „Ale jinak má Lupo pravdu,“ pochválil jsem ho. „Někdo krabičku vzal s úmyslem nastražit ji na nás, no a k vlasu se dostal snadno.“ „A jak?“ zeptala se Borka. „Stejně lehce, jako my jsme si odnesli od něj spoustu něčeho podobného na svém oblečení.“ „Počkej, ty myslíš Mácininy chlupy na kalhotách a svetru?“ vydechla Borka. „Poldo, ty podezříváš pana Zimotu?!“ Chytila se za hlavu, ale pak opatrně spustila: „Od jeho příjezdu na Předměstí začal záhadně utíkat hlídací

_____ pes Rex sousedů pana Sýkořika.“ „A jakmile ho přestali nechávat na zahradě, mohly kočky, tedy hlavně Mácina, volně cestovat zahradami od vily do domu pana Zimoty,“ doplnil Lupo. „Díra v jeho dveřích byla schválně vyříznuta pro Mácu jako kočičí dvířka. Vzdušnou čarou je to blízko, pro kočku brnkačka, když ji neděsí pes. Přímé cestě od paní Kratinkové vadil už jen pan Sýkořik,“ přidal jsem se, „proto mu Zimota plánovitě ničil ptačinec. Borka nevěřicně vrtí hlavou. „Celou dobu Mácinu trénoval na cestu od vily k sobě domů, aby mu přinesla náhrdelník. Všem pod nosem.“ „I nám,“ vztekal se Lupo. „Nám, hlavně. Dělal si z nás legraci. Naletěli jsme,“ připustil jsem. „Ale dnes v noci Zimotu usvědčíme.“ „Najdeme drahokamení, než je odveze neznámo kam,“ vyhrkla odhodlaně _____

Borka. Setmělo se. Blížíme se liduprázdným Předměstím na Zatuchlou ulici. „Fuj, kočka,“ lekl se Lupo. „A támhle svítí další.“ „Jen klid,“ tišila ho Borka, „soustřed' se na nalezení náhrdelníku, Lupo.“ Dveře jsou zamčené, ale víme, které okno se dá otevřít. Kuchyňka s jediným pokojíkem jsou dočista vyklizené. Uprostřed stojí pár krabic, ale ve které je šperk? Hledáme všude. Proklepáváme holé stěny, dupeme po podlaze. „Taky to může mít u sebe,“ napadlo Borku. Otráveně jsem odstrčil sáček s kočičími granulami, když v tom... Jsme všichni vykřikli. Dovnitř někdo _____

vpadl stejnou cestou jako my. „Na něj!“ zaječela Borka a bez prodlení praštila neznámého příchozího kusem kartonu. „Co blázníš, Laborko?“ ozvalo se Cliftondovým hlasem. „Všichni ven! Zimota je na _____

ulici!“ Jeden po druhém jsme vyskákali z okna a oklikou po zahradě prcháme k vrátkům. Sotva muž zmizí ve dveřích, vyrážíme na ulici. Přidávají se k nám Marplová s Inspektorem. Vzápětí se za námi ozve dupot mužských kroků. Pronásleduje nás! Kvůli utajení máme vypnuté mobily. Není čas přístroje zapínat. Nezbývá, než běžet o život. Slyšíme auto, dohání nás. Na poslední chvíli uhýbáme do parku. Snad se ve tmě ztratíme. „Vylezte,“ slyšíme Zimotu. To tak. Krčíme se v keřích. „Vylezte a nic se vám nestane. Předáte mi náhrdelník a nechám vás být.“ Pak zahlédnu odlesk displeje mobilu. Zimota taky. Jediným skokem drží

_____ mobil i Marplovou. Táhne ji z křoví a zakrývá ústa. „Ticho, nebo uvidíte!“ Maruška huhlá, brání se. Soudě podle Zimotových nadávek ho nakopla do holeně. „A vy okamžitě vraťte diamanty, nebo se s ní rozlučte. Bude to?“ „Nic nemáme,“ ozval se opatrně Lupo. „Opravdu,“ podpořila bratra Borka. Mlčky jsem jí sáhl na ruku a zatahal za _____

náramek. Nechápu, jak to holky můžou nosit, ale teď se hodí. „Dobrá, pane Zimoto,“ vylézám z křoví, „jenže ji musíte napřed pustit.“ Zimota shrábl váček, zkroutil mi ruku za zády a v několika skocích jsme byli u auta. Hodil mě dovnitř a sedl k volant. Okamžitě jsem se pokusil utéct, ale narazil jsem na _____

zamčené dveře a spatřil jsem vyděšené tváře kamarádů na chodníku. „Policie je vám v patách,“ vyhrkl jsem na Zimotu. Zasmál se a odstrčil mě loktem. Noční kočka se zablýskla ve světle reflektorů odrazovými sklíčky očí a upřeně se zahleděla přímo na nás. Už nevím, jestli Zimota škulbl volantem, nebo jestli jsem se mu pověsil na rukáv, ale auto s rachotem vjelo do houfce popelnic. Vleče mě z auta a snaží se zmizet. Jenže já vím něco, co Zimotovi nedochází. Přestávám se bránit a nešikovně zloděje následuji přes vysokou ohradu. Jen si hlídám, abych neseskočil první. Až po vás, pane Zimoto. „Grrrauuu!!!“ zařval s chutí Friš, neboli Frištenský, největší _____

pes na Předměstí. „Neměl byste se hýbat, pane Zimoto,“ radím z bezpečí plotu. Zimota leží na zádech, jak ho Friš jediným skokem povalil. Zimota mi za drobné rady vůbec nepoděkoval. Vlastně nepromluvil až do chvíle, kdy přijela hlídka a osvobodila ho od psa, aby ho vzápětí mohla řádně zatknout. Zimotu, ne psa.

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ		
Část textu	Předpověď žáka.	Doplň, jak příběh doopravdy pokračoval.
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Cloze-test

No, ale tatínek jí toho psa stejně koupil. Totiž psa: takové malé, roztřesené _____. Bylo ještě mnohem menší než Ája a _____ skoro vůbec nic, ani pořádně _____. „Jmenuje se Rek,“ oznámil tatínek. „Fek,“ _____ Ája. „Rek,“ zlobil se tatínek „a _____ Fek.“ „To už bys mu rovnou _____ říkat Fík.“ „A proč ne?“ Ája _____ pejskovi říkat Fík, protože F - to zase _____ dobře! Nejdříve uložili Fíka do _____ od bot, ale za den už _____ byla malá. Nějak moc rychle rostl.

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí ani k plotně, _____ ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou _____ špitat, jak přibude do rodiny _____ Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka _____!“ Budeme mít dívku Anežtičku.“

Chodila kolem snad hodinu. Napřed se smála. Co prý _____ to za žert. Až po _____ jí došlo, že si legraci _____. Že ji prostě nechci. Sundala _____ a bundu. Lezla kolem po _____. A prosila. Přemlouvala. Slibovala. Spoustu _____ mi slíbila. Mléko s piškoty _____ denně. Vlastní postel. Procházky do _____. No, psi, ta mi toho naslibovala!

Aniččini kamarádi si hráli venku. Určitě na mě zapomněli, pomyslela si Anička a _____ obličej do polštáře. V tom _____ zvonek a u domovních dveří _____ Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa. _____ na návštěvu. „Škoda, že nemůžeš _____ s námi ven,“ litovali Aničku. „_____ jsme ti ale přinesli.“ Klárka _____ Aničce kytičku lučního kvítí. Tom _____ dal skleničku, ve které byla _____ беруška. Jirka jí pověsil na _____ obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí _____ krabičku a řekla: „Zavřela jsem _____ ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

12. ledna

Fík upekla velký ruzový dort
na Ájiny narozeniny. Ája má
pět roků a moc se těší. Pozvala
rodinu a kamarády. Fík naložil dort
na vozík a posílá ho snědl.
Zbyla jedna patka dortu. Ája se
rozdělila se Fíčkou, jí snědl její dort,
ale pořádku byly kamarádi.

12. ledna

Byl jednou jeden pes a ten je jme-
novali Maxi pes Fík. Jednoho slunečného
dne si Maxi pes Fík šel na rybek k pláži.
U pláže ryběl nádhernou modrou loď,
na lodi byl námořník jménem John.
Kapitán mu nabídl odvoz lodí. Maxi
pes Fík nastoupil na loď a jeli na ostrov,
během cesty dal kapitán Fíkovi námořni-
cké tričko. Kapitán měl fajfku v puse a
skládal loďku. a ten kapitán byl
moc starý. Maxi pes Fík dostal medaili.

72. ledna

Jednoho dne se Fík rozhodl, že se půjde podívat
na chvilí národy... Když se chtěl přihlásit k národě
tak se ho zapínavatel zeptal: "Co národy poklepará-
te?" "Áááá!" Vyděsil se. Fík se obrátil a řekl: "J
Ten člověk se asi něco lekl." Fík se neporíšena chtěl
vrátit domů ale potom si vzpoměl, že se musí přihlá-
sit na bernardínské národy. A tak si šel domů pro
průkazky přidělal si je na nohy a skočil k budce
kde se přihlašovali národním. Přihlásil se a skočil
přes celý národním pole a dostal se k slatou medaile.

12. ledna

Fík se rozhodl, že pojedí vlakem
do Prahy. Jel a jel, vlak se
zastavil a do vlaku nastoupil pár
s novinami. Pán se divil, že s ním
jede obři pes a k tomu
mluví. Fík usnul a zapoměl vystoupit
z vlaku, ale vystoupil doma, protože
se vlak vrátil. A na konec šel
do svět boudy a usnul. Konec.

Fik
hodný bílý
pije roste spí
Fik pije a jí
maxipes

Fik
hladový obr
mluví roste skáče
Fik má rád jídlo.
maxipes

Fik
obrovský hladový
spí skáče chodí
Fik je strašně velký
maxipes

Dokážeš vyluštit pomocí obrázkové abecedy téma dnešní hodiny?




























A	☆	H	✍	N	♫	U	🚢
B	👁	CH	🏠	O	🎀	V	📖
C	🌲	Í	🌸	P	☁	W	🕒
D	☂	J	🗡	Q	⚡	X	👉
É	♥	K	🏠	R	✳	Y	👁
F	👤	L	🌸	S	✉	Z	🐉
G	📺	M	☀	T	🐟		













V L A S T N Í J M Ě N A

1. Použij své jméno a pokus se vytvořit svůj vlastní akrostich.

A mgličtina mě baví.
N igdy nemám ráda cibuli.
I do klavíru chodím ráda.
T ančím ráda.
A krostich si dělám sama.

Dokážeš vyluštit pomocí obrázkové abecedy téma dnešní hodiny?

A		H		N		U	
B		CH		O		V	
C		Í		P		W	
D		J		Q		X	
É		K		R		Y	
F		L		S		Z	
G		M		T			

V L A S T N Í J M F N A
           

1. Použij své jméno a pokus se vytvořit svůj vlastní akrostich.

P ospíchám do školy.
 A hraju rád fotbal.
 T ichý nikdy nejsem.
 R ychle jízdim na lyžích.
 I natu do abecdy.
 K rásně maluju.

I. Doplňte taková jména tet, aby se každý řádek rýmoval.

Tety malé Agáty

Jiří Žáček



Naše malá Agáta, spadla ráno do bláta.

„To je ale patálie!“ volá teta Natalie.

„Ona jistě nerada,“ špitla teta Milada.

„Ty máš, holka, v těle čerta!“ povzddechla si teta Berka.

„Pofoukám ti kolena,“ říká teta Alena.

„Příště budeš doma, basta!“ vyhrožuje teta Vlasta.

„Dnešní děti strašně jančí,“ lamentuje teta Ančí.

„Vem si za vzor Pepánka!“ kuňká teta Pepánka.

„Ty jsi čuně - samá špína!“ spráskla ruce teta Ina.

„Však se zase umyje, broukla teta Lucie.

„Hlavně, že jsi holka živa,“ uzavřela teta Ina.

A co malá Agáta, umazaná od bláta?

Umyla se za chvílenku a už zase hopsá venku.

Líbí se jí velký svět, kde je tolik různých tet.



1. Doplňte taková jména tet, aby se každý řádek rýmoval.

Tety malé Agáty

Jiří Žáček



Naše malá Agáta, spadla ráno do bláta.

„To je ale patálie!“ volá teta Amálie.

„Ona jistě nerada,“ špitla teta Agáta.

„Ty máš, holka, v těle čerta!“ povzdechla si teta Řečka.

„Pofoukám ti kolena,“ říká teta Alma.

„Příště budeš doma, basta!“ vyhrožuje teta Vlasta.

„Dnešní děti strašně jančí,“ lamentuje teta Kančí.

„Vem si za vzor Pepánka!“ kuňká teta Pepánka.

„Ty jsi čuně - samá špína!“ spráskla ruce teta Mína.

„Však se zase umyje, broukla teta Lucie.

„Hlavně, že jsi holka živa,“ uzavřela teta Iva.

A co malá Agáta, umazaná od bláta?

Umyla se za chvilenuku a už zase hopsá venku.

Líbí se jí velký svět, kde je tolik různých tet.



1. Najdi a zakroužkuj 12 zatoulaných slov, která do textu nepatří.

ELIŠKA A TÁTA KRÁL

Hana Doskočilová

Jedna teta je horší než dvě tety

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí klokan ani k plotně, ani ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou začnou špitat, jak přibude do rodiny palec kluk Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka nikdy!“ Budeme mít dívku Anežtičku.“ Malá a velká nic neusmlouvají, jen potají hartusí, že je teta žirafa bere asi tak vážně jako čtvrtou nohu u třínožky a nakonec jim kočka jejich Anežtičku vůbec nepůjčí.

Narodil se přece jen prst Honzík, ale teta ho stejně nedá z ruky, kluk může křičet jako pavián. Běda, kdyby Honzíčkovi někdo huboval! „Jdeme trochu na vzduch,“ prohlásí teta Anežka třikrát denně za každého stůl počasí, a zatímco vytrvale krouží s kočárkem okolo náměstí, doma zavládne klid a mír. Malá i velká si lebedí. Uklízejí spolu nos, vaří, perou plínky, a přitom vymýšlejí na sobotu pro zrcadlo tátu Krále všelijaká překvapení.

„Ještěže tu tetu máme, jinak by nás Honzík za chvíli připravil papoušek o uši,“ řekne jednou Pavlína, a teprve pak si Eliška vzpomene, jak dlouho už nemusela mít hlavu v šátku vločka. Naposledy o svatbě... Všiml si toho i pan dům Dolínek v podloubí a taky v duchu počítá: No ovšem, vždyť letos chodí Eliška do ZOO druhé třídy! „To nám to utíká,“ vzdychne s úsměvem. „A bolavé uši se slon našťestí dětem spraví, jakmile trochu povyroste.“

1. Najdi a zakroužkuj 12 zatoulaných slov, která do textu nepatří.

ELIŠKA A TÁTA KRÁL

Hana Doskočilová

Jedna teta je horší než dvě tety

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí klokan ani k plotně, ani ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou začnou špitat, jak přibude do rodiny palec kluk Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka nikdy!“ Budeme mít dívku Anežtičku.“ Malá a velká nic neusmlouvají, jen potají hartusí, že je teta žirafa bere asi tak vážně jako čtvrtou nohu u třínožky a nakonec jim kočka jejich Anežtičku vůbec nepůjčí.

Narodil se přece jen prst Honzík, ale teta ho stejně nedá z ruky, kluk může křičet jako pavián. Běda, kdyby Honzíčkovi někdo huboval! „Jdeme trochu na vzduch,“ prohlásí teta Anežka třikrát denně za každého stůl počasí, a zatímco vytrvale krouží s kočárkem okolo náměstí, doma zavládne klid a mír. Malá i velká si lebedí. Uklízejí spolu nos, vaří, perou plínky, a přitom vymýšlejí na sobotu pro zrcadlo tátu Krále všelijaká překvapení.

„Ještěže tu tetu máme, jinak by nás Honzík za chvíli připravil papoušek o uši,“ řekne jednou Pavlína, a teprve pak si Eliška vzpomene, jak dlouho už nemusela mít hlavu v šátku vločka. Naposledy o svatbě... Všiml si toho i pan dům Dolínek v podloubí a taky v duchu počítá: No ovšem, vždyť letos chodí Eliška do ZOO druhé třídy! „To nám to utíká,“ vzdychne s úsměvem. „A bolavé uši se slon našťestí dětem spraví, jakmile trochu povyroste.“

19. ledna

Jej otvřela dvířka autá, šokčil jsem, Ueíš. Tři meluchy:
Schoval jsem se pod autem. Chodila kolem snad hodinu. Napřed
se smála. Co prý je to za věc. Až pochopila, že došlo,
šě si leguaci nestelám. Že jí prosbě nechci. Sundala
podpatky a bundu. Lesla kolem po žlyřech. A prosila. Bremlou-
vala. Spousta lásky mi slíbila. Mléko a piškoty pětkrát denně.
Vlastní postel. Procházky do lesa. Napsi, ta mi toho naslibo-
vala! Oja pořád nic. Až pak pojednou, si sedla do kureckého
sedla, a tak divně kvikla. Jako tenkrát máma. A mně došlo, šě
vykříd musím. Že už jí mám vlastně rád. Že pokud ona
má být další maminkou, tak nechci, aby kvikla mně plakala.
Tenkrát, pod tím autem jsem pochopil, šě nebude nejkrásnější
jako Bůško, ani nevdasnější jako Zoaoun, ale co bude. Bude
dobrá. Bude mít lidi rád.

Příloha č. 26

Vyluštěte konec příběhu pomocí šifrovací tabulky. Najděte správnou souřadnici a nahraďte ji daným písmenem. Výsledek tajenky dopište do textu.

	1	2	3	4	5	6
A	B	J	I	P	V	Í
B	Z	U	S	X	N	K
C	W	G	H	R	Q	C
D	L	D	Á	S	Z	Ý
E	É	Ž	Ů	O	M	P
F	T	D	Č	E	Ř	.

BUDU

C3	E4	F2	B5	D6	F6	A1	B2	D2	B2	E5	A6	F1
H	O	D	N	Y	.	B	U	D	U	M	Í	T

D1	A3	F2	A3	C4	D3	F2	F6
L	I	D	I	R	Á	D	.

Vyluštěte konec příběhu pomocí šifrovací tabulky. Najděte správnou souřadnici a nahraďte ji daným písmenem. Výsledek tajenky dopište do textu.

	1	2	3	4	5	6
A	B	J	I	P	V	Í
B	Z	U	S	X	N	K
C	W	G	H	R	Q	C
D	L	D	Á	S	Z	Ý
E	É	Ž	Ů	O	M	P
F	T	D	Č	E	Ř	.

BUDU

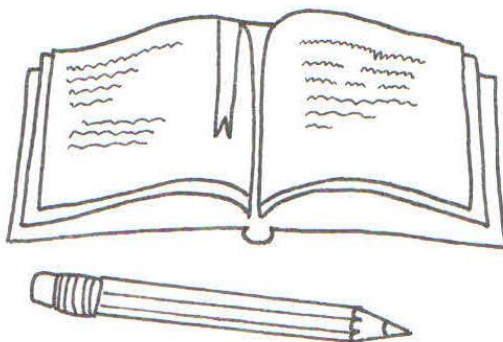
C3	E4	F2	B5	D6	F6	A1	B2	D2	B2	E5	A6	F1
H	O	D	N	Y	.	B	U	D	U	M	Í	T

D1	A3	F2	A3	C4	D3	F2	F6
L	I	D	I	R	Á	D	.

Vypočítej matematický příklad. Jeho výsledek je zároveň číslo strany v Čítance. Najdi na dané straně nedokončenou větu a dopiš její chybějící slovo.

číslo strany

- 40 – 20 = 20 Bylo krásné letní ráno.
- 60 – 30 = 30 Když pan Kratina s panem Horálkem odešli, my s tatškou a s dědou jsme dodělali dříví, aby nezůstalo na dvorě. Už ho zbylo jen málo, tak jsme byli hotovi raz dra.
- 100 – 50 = 50 A tu najednou – co to? – túúú túúú túúú – ozvalo se rovenku-
túúú túúú túúú!
- 20 + 60 = 80 „Ale ne!“ vzdychla si Mildred
- 50 + 14 = 64 V tu chvíli jsme z horního patra zaslechli údery padajícího nábytku, aspoň těch menších kusů, a dalších predmětů
- 80 – 12 = 68 Bandita zvedl hlavu a natočil pravé ucho po zvuku jako anšenu.
- 50 + 19 = 69 Ve stáji zazněly dva hlasy.
- 50 – 3 = 47 „Máš rozum? Stokilovej kolohnát a hupsne mu na sída?!
Vždyť jsi mi ho polámal!
- 16 + 6 = 22 Nemocniční sestry položily Ferdu jemně na nosítka a odnesly ho opatrně, náramně opatrně dolů, do nejnižšího pokojíčku v mrazeníšti
- 30 + 11 = 41 Skoro ve všech sněhulákovských rodinách z toho byl velký poprask



Anička je nemocná!

1. Zrovna když bylo jaro nejkrásnější, Anička onemocněla a musela ležet v posteli.

Sluníčko jasně zářilo na obloze a hřálo.

V tom zazvonil zvonek a u domovních dveří stála Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa.

Přišli na návštěvu.

Určitě na mě zapoměli, pomyslela si Anička a zabořila obličej do polštáře.

Anička se spokojeně zachumlala do peřin a pozorně poslouchala.

„Něco jsme ti ale přinesli.“

Klárka natrhala Aničce kytičku lučního kvítí.

Tentokrát si sama natrhala květiny, nachytala sluneční paprsky a pozorovala berušky na svobodě.

Jirka jí pověsil na stěnu obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí podala krabičku a řekla: „Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

Tom jí dal skleničku, ve které byla zavřená beruška.

Jen Pěťa neměl žádný dárek a teď v pokoji rozpačitě přešlapoval.

„Škoda, že nemůžeš jít s námi ven,“ litovali Aničku.

Děti se s Aničkou za chvíli rozloučili a zůstal tam jen Pěťa.

Aniččini kamarádi si hráli venku.

Za tu dobu, co tam tak postával, ho totiž napadlo, jaký by mohl dát Aničce dárek.

Podal si z její poličky knížku.

Posadil se vedle její postele a četl jí pohádku.

Za dva dny už byla zase zdravá a mohla si hrát se svými kamarády.

Nemocná Anička

1. Zrovna když bylo jaro nejkrásnější, Anička onemocněla a musela ležet v posteli.

Sluníčko jasně zářilo na obloze a hrálo.

Anička se spokojeně zachumlala do peřin a pozorně poslouchala.

Aniččini kamarádi si hráli venku.

Určitě na mě zapomněli, pomyslela si Anička a zabořila obličej do polštáře.

V tom zazvonil zvonek a u domovních dveří stála Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa.

Přišli na návštěvu.

„Něco jsme ti ale přinesli.“

Klárka natrhala Aničce kytičku lučního kvítí.

Tom jí dal skleničku, ve které byla zavřená beruška.

Jirka jí pověsil na stěnu obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí podala krabičku a řekla:
„Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

Jen Pěťa neměl žádný dárek a teď v pokoji rozpačitě přešlapoval.

„Škoda, že nemůžeš jít s námi ven,“ litovali Aničku.

Za tu dobu, co tam tak postával, ho totiž napadlo, jaký by mohl dát Aničce dárek.

Děti se s Aničkou za chvíli rozloučili a zůstal tam jen Pěťa.

Podal si z její poličky knížku.

Posadil se vedle její postele a četl jí pohádku.

Za dva dny už byla zase zdravá a mohla si hrát se svými kamarády.

Tentokrát si sama natrhala květiny, nachytala sluneční paprsky a pozorovala berušky na svobodě.

4. Zrovna když bylo jaro nejkrásnější, Anička onemocněla a musela ležet v posteli.

Sluníčko jasně zářilo na obloze a hřálo.

„Určitě na mě zapoměli, pomyslela si Anička a zabořila obličej do polštáře.

V tom zazvonil zvonek a u domovních dveří stála Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa.

Přišli na návštěvu.

„Škoda, že nemůžeš jít s námi ven,“ litovali Aničku.

„Něco jsme ti ale přinesli.“

Jirka jí pověsil na stěnu obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí podala krabičku a řekla:

„Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

Klárka natrhala Aničce kytičku lučního kvítí.

Tom jí dal skleničku, ve které byla zavřená beruška.

Jen Pěťa neměl žádný dárek a teď v pokoji rozpačitě přešlapoval.

Děti se s Aničkou za chvíli rozloučili a zůstal tam jen Pěťa.

Za tu dobu, co tam tak postával, ho totiž napadlo, jaký by mohl dát Aničce dárek.

Podal si z její poličky knížku.

Posadil se vedle její postele a četl jí pohádku.

Anička se spokojeně zachumlala do peřin a pozorně poslouchala.

Aniččini kamarádi si hráli venku.

Za dva dny už byla zase zdravá a mohla si hrát se svými kamarády.

Tentokrát si sama natrhala květiny, nachytala sluneční paprsky a pozorovala berušky na svobodě.

Lobláskový dárek



Vylušti téma dnešní hodiny.

Vezmi obojetnou souhlásku ze slova PANENKA, přidej k ní samohlásku ze slova STROJ, ze slova HŘIB vezmi tvrdou souhlásku, to vše promíchej s dlouhou samohláskou ze slova ŠÁLEK, okořeň vše tvrdou souhláskou ze slova ŽIDLE. Zahusti tvrdou souhláskou ze slova KŮŇ a nakonec dochut' krátkou samohláskou ze slova VLAK.

Jaké slovo jsi uvařil? P O H Á D K A



Viš, ze kterých pohádek jsou vybrány následující věty?

1. *V tu chvíli tam byl mládenec štíhlý a vysoký, že rameny nadzvedával mraky na obloze. Jednou botou stál v brambořišti a druhou v posekaném žitě. „Jmenuji se Dlouhý,“ kývl uctivě.* DLOUHÝ ŠIROKÝ A BYSTROZRÁKÝ
2. *„V den osmnáctých narozenin se píchneš o její trn a usneš věčným spánkem.“* ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA
3. *Dóra se vesele zatočila, aby jí sukně udělala kolo, a zahrála si prsty u pyšného nosiku: „Zítřka ti povím, kolikrát jsem tančila s princem.“ Pak třískly dveřmi a obě nastoupily do saní.* POPELKA
4. *„Kdo tu rybu sní, bude rozumět všemu, co které zvíře na zemi, v povětří i ve vodě řekne,“ povídá zpolehoučka.* ZLATOVLASKA
5. *Konečně se do trávy svalila první dračí hlava. Drak zařval, že to dolehlo málem až ke sluníčku, a zbývající tlamy se hned sesypaly na prince.* PRINC BAJAJA
6. *„A jak pak se to dělá, když se těm lidem svítí?“ „I to se nijak nedělá. To se jen lítá a oni vidí.“ - „Ale jak pak, když už bolí křídla?“* BROUČCI
7. *„Rychle utíkej domů,“ řekla nejmladšímu kůzlátku, „a přines nůžky, jehlu a nit. Snad tvé bratříčky a sestřičky ještě zachráníme!“* NEPOSLUŠNÁ KŮZLÁTKA
8. *„Ale babičko, proč máš tak veliké uši?“ - „To abych tě lépe slyšela,“ odpověděl vlk.* KARKULKA
9. *„Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je nejkrásnější v naší zemi?“ A zrcadlo jí pokaždé odpovědělo: „Vy královno, vy jste v celé zemi nejkrásnější.“* SNĚHORKA
10. *Ostatní mravenci také vyskočili. Nabrali provazy, hole na nadhánění a „Ferdo, ved' nás!“* FERDA MRAVENEC



Vylušti téma dnešní hodiny.

Vezmi obojetnou souhlásku ze slova PANENKA, přidej k ní samohlásku ze slova STROJ, ze slova HŘIB vezmi tvrdou souhlásku, to vše promíchej s dlouhou samohláskou ze slova ŠÁLEK, okořeň vše tvrdou souhláskou ze slova ŽIDLE. Zahusti tvrdou souhláskou ze slova KŮŇ a nakonec dochuť krátkou samohláskou ze slova VLAK.

Jaké slovo jsi uvařil? P O H Á D K A



Víš, ze kterých pohádek jsou vybrány následující věty?

1. *V tu chvíli tam byl mládenec štíhlý a vysoký, že rameny nadzvedával mraky na obloze. Jednou botou stál v brambořišti a druhou v posekaném žitě. „Jmenuji se Dlouhý,“ kývl uctivě.* DLOUHÝ BYSTROZRAKÝ A TLUSTÝ
2. *„V deň osmnáctých narozenin se píchneš o její trn a usneš věčným spánkem.“* SÍPKOVA RŮŽENKA
3. *Dóra se vesele zatočila, aby jí sukně udělala kolo, a zahrála si prsty u pyšného nosíku: „Zítřka ti povím, kolikrát jsem tančila s princem.“ Pak třískly dveřmi a obě nastoupily do saní.* ROPELKA
4. *„Kdo tu rybu sní, bude rozumět všemu, co které zvíře na zemi, v povětří i ve vodě řekne,“ povídá zpolehoučka.* ZLATOVLAŠKA
5. *Konečně se do trávy svalila první dračí hlava. Drak zařval, že to dolehlo málem až ke sluníčku, a zbývající tlamy se hned sesypaly na prince.* PNĚ PŘYŇ
6. *„A jak pak se to dělá, když se těm lidem svítí?“ „I to se nijak nedělá. To se jen litá a oni vidí.“ - „Ale jak pak, když už bolí křídla?“*
7. *„Rychle utíkej domů,“ řekla nejmladšímu kůzlátku, „a přines nůžky, jehlu a nit. Snad tvé bratříčky a sestřičky ještě zachráníme!“* NEPOSLEŠNÁ KŮZLAČKA
8. *„Ale babičko, proč máš tak veliké uši?“ - „To abych tě lépe slyšela,“ odpověděl vlk.* ČERVENÁ KARKULKA
9. *„Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je nejkrásnější v naší zemi?“ A zrcadlo jí pokaždé odpovědělo: „Vy královno, vy jste v celé zemi nejkrásnější.“* SNĚHURKA
10. *Ostatní mravenci také vyskočili. Nabrali provazy, hole na nadhánění a „Ferdo, ved’ nás!“* FERDA MRÁVENEC



V textu jsou ukryty názvy knih pro děti a mládež. Vyhledej jich a podtrhni.

Jednoho dne se Mach a Šebestová rozhodli, že si budou číst z deníku kocoura Modroočka. První příběh, který si přečetli, bylo říkání o víle Amálce, druhý pak bylo povídání o pejskovi a kočičce. Nejvíce se jim však líbily Pohádky z pařezové chaloupky. Odpoledne za nimi přišli na návštěvu Káfa a Škubánek a ptali se jich, jestli dneska neviděli děti z Bullerbynu, prý je celý den shání. Mach a Šebestová jim svorně odpověděli, že neviděli, ale že se s nimi nejvíce kamarádí Lotta z Rošfácké uličky, tak ať se jdou poptat za ní. Cestou je potkala Pipi Dlouhá punčocha a povídala jim příhody lišky Bystroušky. Najednou se zarazí, dloubne loktem do Kátí a vykřikne: „Podívej, to je přece Heidi, děvčátko z hor!“ Ale nebyla to Heidi, nýbrž polní žínka Evelínka. Evelínka je slušně pozdravila a tichým hláskem řekla: „Já vím, kde jsou děti z Bullerbynu, právě jsem je potkala. „A kde?“ zeptala se nedočkavě Káfa. „Všichni jsou na školním hřišti, dneska totiž hraje Klapzubova jedenáctka.“



V textu jsou ukryty názvy knih pro děti a mládež. Vyhledej jich a podtrhni.

Jednoho dne se Mach a Šebestová rozhodli, že si budou číst z deníku kocoura Modroočka. První příběh, který si přečetli, bylo říkání o víle Amálce, druhý pak bylo povídání o pejskovi a kočičce. Nejvíce se jim však líbily Pohádky z pařezové chaloupky. Odpoledne za nimi přišli na návštěvu Káfa a Škubánek a ptali se jich, jestli dneska neviděli děti z Bullerbynu, prý je celý den shání. Mach a Šebestová jim svorně odpověděli, že neviděli, ale že se s nimi nejvíce kamarádí Lotta z Rošfácké uličky, tak ať se jdou poptat za ní. Cestou je potkala Pipi Dlouhá punčocha a povídala jim příhody lišky Bystroušky. Najednou se zarazí, dloubne loktem do Kátí a vykřikne: „Podívej, to je přece Heidi, děvčátko z hor!“ Ale nebyla to Heidi, nýbrž polní žínka Evelínka. Evelínka je slušně pozdravila a tichým hláskem řekla: „Já vím, kde jsou děti z Bullerbynu, právě jsem je potkala. „A kde?“ zeptala se nedočkavě Káfa. „Všichni jsou na školním hřišti, dneska totiž hraje Klapzubova jedenáctka.“

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ		
Část textu	Předpověď žáka.	Doplň, jak příběh doopravdy pokračoval.
1.	pes	pes Rex
2.	Borka	Borka
3.	jde	spadl
4.	mezi	ulici
5.	hej	mobil i Marplová
6.	na náramek	na náramek
7.	na zamčení dveří	na zamčení dveří
8.	detektiv	pes na Předměstí

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ		
Část textu	Předpověď žáka.	Doplň, jak příběh doopravdy pokračoval.
1.	pes	pes Rex
2.	Borka	Borka
3.	jde	spadl
4.	skřini	ulici
5.	náhrdelník	mobil i Marplová
6.	ruku	náramek
7.	sábradlý; dveře	zamčení dveří
8.	obč, člověk, věc	pes

TABULKA PŘEDPOVĚDÍ		
Část textu	Předpověď žáka.	Doplň, jak příběh doopravdy pokračoval.
1.	pes	pes Rex
2.	Borka	Borka
3.	jde	spadl
4.	cestě	ulici
5.	mobil	mobil
6.	náramek	náramek
7.	policisty	zamčení dveří
8.	pes	pes

No, ale tatínek jí toho psa stejně koupil. Totiž psa: takové malé, roztřesené štěně. Bylo ještě mnohem menší než Ája a neumělo skoro vůbec nic, ani pořádně šikhat. „Jmenuje se Rek,“ oznámil tatínek. „Fek,“ řekla Ája. „Rek,“ zlobil se tatínek „a Ája Fek.“ „To už bys mu rovnou mohla říkat Fík.“ „A proč ne?“ Ája řekla pejskovi říkat Fík, protože F - to zase umí dobře! Nejdříve uložili Fíka do krabice od bot, ale za den už krabice byla malá. Nějak moc rychle rostl.

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí ani k plotně, ani ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou něco špitat, jak přibude do rodiny klub Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka nechceme“ Budeme mít dívku Anežtičku.“

Chodila kolem snad hodinu. Napřed se smála. Co prý je to za žert. Až po tom jí došlo, že si legraci nedělám že ji prostě nechci. Sundała kalíš bundu. Lezla kolem po špičcech. A prosila. Přemlouvala. Slibovala. Spoustu věcí mi slíbila. Mléko s piškoty pětkrát denně. Vlastní postel. Procházky do lesa. No, psi, ta mi toho naslibovala!

Aniččini kamarádi si hráli venku. Určitě na mě zapomněli, pomyslela si Anička a schovala obličej do polštáře. V tom sasovní zvonek a u domovních dveří stála Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa. Přišly na návštěvu. „Škoda, že nemůžeš jet s námi ven,“ litovali Aničku. „Něco jsme ti ale přinesli.“ Klárka přinesla Aničce kytičku lučního kvítí. Tom ji dal skleničku, ve které byla luční беруška. Jirka jí pověsil na zede obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí dala krabičku a řekla: „Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

No, ale tatínek jí toho psa stejně koupil. Totiž psa: takové malé, roztřesené stínáček. Bylo ještě mnohem menší než Ája a _____ skoro vůbec nic, ani pořádně neštkalo. „Jmenuje se Rek,“ oznámil tatínek. „Fek,“ _____ Ája. „Rek,“ zlobil se tatínek „a _____ Fek.“ „To už bys mu rovnou mohla říkat Fík.“ „A proč ne?“ Ája _____ pejskovi říkat Fík, protože F - to zase umí dobře! Nejdříve uložili Fíka do krabice od bot, ale za den už mu byla malá. Nějak moc rychle rostl.

Jedna teta je horší než dvě tety, protože nemá s kým ustavičně naříkat a zbude jí spousta času. Nikoho nepustí ani k plotně, nikdy ke slovu, a sotva si Pavlína s Eliškou _____ špitat, jak přibude do rodiny noví Honzík, hned rozhodne jinak: „Kluka _____!“ Budeme mít dívčenko Anežtičku.“

Chodila kolem snad hodinu. Napřed se smála. Co prý je to za žert. Až po tom jí došlo, že si legraci ndílám. Že ji prostě nechci. Sundala boty a bundu. Lezla kolem po štyřech. A prosila. Přemlouvala. Slibovala. Spoustu lasky mi slíbila. Mléko s piškoty _____ denně. Vlastní postel. Procházky do parku. No, psi, ta mi toho naslibovala!

Aniččini kamarádi si hráli venku. Určitě na mě zapoměli, pomyslela si Anička a saločila obličej do polštáře. V tom sasmanil zvonek a u domovních dveří kamarádů Klárka, Tom, Lenka, Jirka a Pěťa. Přijíjíme na návštěvu. „Škoda, že nemůžeš ít s námi ven,“ litovali Aničku. „Něco jsme ti ale přinesli.“ Klárka přinesla Aničce kytičku lučního kvítí. Tom pas dal skleničku, ve které byla svičení beruška. Jirka jí pověsil na zed obrázek, který sám namaloval, a Lenka jí přinesla krabičku a řekla: „Zavřela jsem do ní pro tebe sluneční paprsky. Ty tě určitě vyléčí.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Hlavicová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Netradiční metody literárního vzdělávání na základní škole
Název v angličtině:	Untraditional methods of literature education at elementary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá netradičními metodami literárního vzdělávání na prvním stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Obsah teoretické části je orientován na klasifikaci tradičních výukových metod v hodinách literární výchovy. Dále jsou zde charakterizovány aktivity podporující rozvoj čtenářství ve škole a zvolené netradiční metody práce s textem. Teoretická část se také zabývá dětským čtenářem a porozuměním textu. Praktická část obsahuje soubor šesti příprav do hodin českého jazyka – čtení, který obsahuje návrhy jak netradičně pracovat s uměleckým textem.
Klíčová slova:	literární výchova, vyučovací metody, netradiční metody, kritické myšlení, porozumění textu, čtenář mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with untraditional methods of literature education at elementary schools. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The content of the theoretical part is focused on the classification of traditional teaching methods in literature lessons. It also describes activities supporting the development of reading at school and selected untraditional methods of working with text. The theoretical part also deals with child reader and text understanding. The practical part contains a set of teacher preparations for six Czech language lessons – reading, which contains suggestions for untraditional methods of work with artistic text.
Klíčová slova v angličtině:	Literary education, teaching methods, untraditional methods, critical thinking, text understanding, reader at primary school age

Přílohy vázané v práci:	obrázky, pracovní listy, ukázky žákovských prací
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	český