

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ 1. A 2. TŘÍDY
PROSTŘEDNICTVÍM AUTORSKÝCH POHÁDEK
SOUČASNÝCH ČESKÝCH SPISOVATELŮ**

The Development of Reading Skills in First and Second Graders
using the Author's Fairytales by Contemporary Czech Writers

Mgr. Pavla Skládalová
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Kristýna Šmakalová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 14. 6. 2023

Mgr. Pavla Skládalová

Velice děkuji Mgr. Kristýně Šmakalové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky, Mgr. Martě Popelářové, ředitelce ZŠ a MŠ Přemyslovice, a Mgr. Daně Kouřilkové, vedoucí 1. stupně ZŠ Přemyslovice, za odborné konzultace týkající se praktické části diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. GRAMOTNOST	2
1.1 Modely gramotnosti	3
1.2 Faktory ovlivňující gramotnost	3
1.3 Čtenářská gramotnost	4
1.4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti	5
1.4.1 PIRLS	6
1.4.2 PISA	7
2. ČTENÁŘSTVÍ.....	9
2.1 Pojmové vymezení	9
2.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářství (a čtenářské gramotnosti).....	10
2.2.1 Rodinné prostředí	10
2.2.2 Školní prostředí	13
2.3 Výzkumy čtenářství.....	14
2.3.1 Šetření PIRLS 2016.....	14
2.3.2 Průzkum <i>České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021</i>	16
2.3.3 Závěry vyplývající z výzkumů	19
3. ČTENÍ, ČETBA, ČTENÁŘ.....	20
3.1 Čtení	20
3.2 Vybrané aspekty čtení v 1. a 2. ročníku	21
3.2.1 Čtení jako poznávací proces.....	21
3.2.2 Znaky čtení.....	22
3.2.3 Druhy čtení.....	24
3.3 Četba	26
3.4 Čtenář.....	27
3.4.1 Nečtenář	28
4. METODY ROZVÍJEJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
5. VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	33
6. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	34
6.1 Základní údaje o škole.....	34
6.2 Spolupráce s rodiči, obcí, veřejností	34
7. CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	36
8. CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH KNIH ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ.....	38
8.1 Vybrané knihy pro 1. třídu.....	38

8.2 Vybrané knihy pro 2. třídu.....	39
9. ČTENÁŘSKÉ LEKCE	40
9.1 Nenažraná koza (1).....	40
9.2 Nenažraná koza (2).....	43
9.3 Krtkův černobílý svět (1)	46
9.4 Krtkův černobílý svět (2)	50
9.5 Veverka z Vamberka (1)	53
9.6 Veverka z Vamberka (2)	56
9.7 O modrém světle (1).....	59
9.8 O modrém světle (2).....	62
10. ZÁVĚRY PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	66
ZÁVĚR	68
LITERATURA A ZDROJE	71
SEZNAM OBRÁZKŮ V TEXTU	75
SEZNAM PŘÍLOH	76
PŘÍLOHY	
SUMMARY	
ZUSAMMENFASSUNG	
ANOTACE	

ÚVOD

Na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je v současné době kladen stále větší důraz. Dokladem toho jsou nejen různé výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti, ale i pestrost dostupných zdrojů a literatury. V diplomové práci si proto klademe za cíl syntetizovat a sumarizovat poznatky z výše zmíněných oblastí a aplikovat je při práci s ukázkami vybraných autorských pohádek současných českých spisovatelů.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretickou část rozvrhujeme do čtyř kapitol, praktickou část do šesti kapitol.

V první kapitole teoretické části se zabýváme problematikou gramotnosti, jejími modely a faktory, které ji ovlivňují. Pozornost dále soustředíme na gramotnost čtenářskou. V souvislosti s ní předkládáme výsledky dvou výzkumů čtenářské gramotnosti – PIRLS 2016¹ a PISA 2018.

Oblastí čtenářství se podrobněji zabýváme ve druhé kapitole. Nejprve srovnáváme různé teoretické přístupy k tomuto pojmu, poté se zaměříme na dva činitele, kteří podle našeho mínění v předškolním a mladším školním věku nejsilněji působí na rozvoj čtenářství dítěte, a to na rodinné a školní prostředí. Problematiku doplňujeme závěry vyplývajícími z výzkumů čtenářství, konkrétně ze šetření PIRLS 2016 a průzkumu *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*.

Ve třetí kapitole definujeme pojmy čtení, četba, čtenář a nečtenář. Detailněji nahlédneme na vybrané aspekty čtení v 1. a 2. ročníku základní školy.

Teoretickou část končíme přehledem vybraných metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Metody popisujeme dle způsobu užití v praktické části práce.

Ve druhé části diplomové práce seznamujeme začínající čtenáře prostřednictvím osmi čtenářských lekcí s vybranými autorskými pohádkami současných českých spisovatelů. K jednotlivým lekcím tvoříme pracovními listy, v nichž při práci s texty používáme metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost a kritické myšlení.

Jádrem praktické části je analýza výstupů a dat vyplývajících z pozorování žáků a její celkové shrnutí. Tyto kapitoly doplňujeme o anotaci zvolených autorských pohádek a stručnou charakteristiku školy a třídy, v níž čtenářské lekce praktikujeme. Neoddělitelnou součástí textu tvoří i zajímavé ukázky prací žáků.

¹ Novější výsledky v době psaní diplomové práce nebyly známy.

TEORETICKÁ ČÁST

V následujících kapitolách budeme věnovat pozornost problematice gramotnosti, čtenářské gramotnosti a faktorům ovlivňujícím rozvoj čtenářství. Podrobněji také nahlédneme na pojmy čtení, četba, čtenář a nečtenář.

1. GRAMOTNOST

Gramotnost je jevem odrážející vývoj a potřeby společnosti, z čehož vyplývá i jeho několikeré vymezení a měnící se definice samotného pojmu gramotnost.

Původně se gramotností rozumělo osvojení si dovedností číst, psát a počítat.² Od 70. let 20. století se na gramotnost začalo nahlížet spíše jako na jev kontinuální než dichotomický (gramotnost – negramotnost) a gramotnosti byl stále častěji přisuzován přívlastek funkční.³

Peter Gavora poukazoval na fakt, že definice gramotnosti se odvíjí od toho, podle jakých teoretických východisek se na gramotnost díváme.⁴ Jana Doležalová ve své knize *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech* uvádí, že „gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života“.⁵ Heslo v *Pedagogickém slovníku* podává gramotnost jako „schopnost aplikace některých specifických dovedností, jako je např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, počítačová gramotnost aj“.⁶

² MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 85.

³ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 13.

⁴ GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 2, s. 171.

⁵ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudemus, 2005, s. 11.

⁶ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 85–86.

1.1 Modely gramotnosti

Právě Peter Gavora ve svém odborném článku *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu* formuloval celkem čtyři modely gramotnosti, jež vycházejí z historického vývoje gramotnosti. V následujícím popisu modelů vycházíme z textu Petera Gavory.⁷

První model

Jedná se o gramotnost základní (bázovou), kdy je pozornost zaměřena na osvojení si techniky čtení. Tato etapa odpovídá prvním dvěma rokům povinné školní docházky.

Druhý model

Ve druhém modelu se od zvládnutí technické stránky čtení přesouváme ke zpracování textových informací, jejich využívání v běžném životě čili k funkčnímu pojetí gramotnosti. Tento model je spojován spíše s dospělou populací.

Třetí model

Třetí model nahlíží na gramotnost jako na sociokulturní jev. Gramotnost je vázána na společnost, ve které se daný jedinec nachází.

Čtvrtý model

Poslední model vznikl jako reakce na rozšiřování medií (např. internetu), mluvíme proto o gramotnosti informační (e-gramotnosti). Rozvoj dovedností je podmíněn používáním elektronických médií jako počítačů, mobilních telefonů apod.

1.2 Faktory ovlivňující gramotnost

V celkovém rozvoji gramotnosti jsou velmi důležité také vnější a vnitřní faktory.

Mezi vnější (objektivní) faktory patří působení rodiny a školy a ekonomické podmínky.

Vnitřní (subjektivní) faktory tvoří „vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti nervového systému, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti. Řadíme mezi ně

⁷ GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 2, s. 172–179.

také věk, schopnosti a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti, flexibilitu a schopnost adaptace ke strukturálním a technickým změnám i ke změnám v zaměstnanosti“.⁸

1.3 Čtenářská gramotnost

Jednou z podoblastí gramotnosti je i čtenářská gramotnost, jež v současné podobě školství, jeho směřování a inovacích zastává velmi důležitou úlohu. Dokladem toho je i plánované zavedení pojmu gramotnost do RVP ZV, a to na dvou úrovních:

- 1) základní gramotnosti – čtenářská (včetně pisatelské) a matematická;
- 2) oblastní/oborové gramotnosti – mají být teprve stanoveny odborníky na příslušné vzdělávací oblasti.⁹

Stejně jako existují rozdílná pojetí pojmu gramotnost, setkáváme se i s různými výklady pojmu čtenářská gramotnost.

V *Pedagogickém slovníku* z roku 2009 autoři Jiří Mareš, Jan Průcha a Eliška Walterová zakládají definici na funkční stránce čtení a jeho využití v praktickém životě. Vymežují čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj“.¹⁰ Obdobně k pojmu čtenářská gramotnost přistupuje i Ivana Procházková. Podle ní „čtenářská gramotnost již nemůže být chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu, tedy jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu“.¹¹ Zdůrazňuje, že „současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost

⁸ DOLEŽALOVÁ, Jana. Gramotnost. In PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 226.

⁹ To hlavní z Hlavních směrů revize RVP ZV po vypořádání připomínek: tisková zpráva. In: *msmt.cz* [online]. Praha: Expertní panel MŠMT pro revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), 15. 6. 2022 [cit. 2022-12-19].

¹⁰ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 42–43.

¹¹ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? In: *ceskaskola.cz* [online]. 2006-01-23 [cit. 2022-12-29].

porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit“.¹² V metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce* (vydané Výzkumným ústavem pedagogickým) kolektiv autorů definuje čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“.¹³

Podíváme-li se na uvedené definice čtenářské gramotnosti, zjišťujeme, že se pojmově překrývají s funkční gramotností, tedy s druhým modelem gramotnosti podle Petera Gavory.

Naproti tomu Lukáš Hejsek poukazuje na fakt, že by se čtenářská gramotnost neměla směřovat s gramotností funkční. Jako shodné vlastnosti uvádí stejná teoretická východiska, požadované vědomosti a dovednosti, funkční využívání nejrůznějších textů. Čtenářská gramotnost a funkční gramotnost se podle něj liší věkovým a ontogenetickým hlediskem.¹⁴

Velice zjednodušeně můžeme tedy konstatovat, že u žáků či studentů rozvíjíme čtenářskou gramotnost (učíme žáky, studenty porozumět textu) a postupnými kroky je přivádíme k tomu, jak různé texty používat v běžném, praktickém životě (funkční gramotnost). U dospělé populace hovoříme většinou již jen o gramotnosti funkční.

1.4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti si vždy kladou za cíl sledovat a porovnávat různé aspekty čtenářské gramotnosti. Výsledky těchto výzkumů poté slouží jako podněty k zamyšlení pro celé školství. Měly by vést ke zkvalitnění či aktualizaci zavedených postupů.

¹² PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? In: *ceskaskola.cz* [online]. 2006-01-23 [cit. 2022-12-29].

¹³ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 8.

¹⁴ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 24.

1.4.1 PIRLS

Jedním z mezinárodních výzkumů sledujících úroveň čtenářské gramotnosti je Mezinárodní šetření PIRLS, jež v roce 2016 definovalo čtenářskou gramotnost jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“.¹⁵

Na mezinárodní úrovni šetření zaštiťuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v České republice realizace šetření podléhá České školní inspekci.¹⁶

Šetření PIRLS probíhá vždy po pěti letech a jeho cílem je sledovat, jak si žáci 4. ročníků (děti ve věku 9 až 10 let) dokáží poradit s různými typy textů z hlediska vyhledávání informací, porozumění a interpretace, posuzování textů. Celé šetření je doplněno o dotazníky pro žáky, rodiče, učitele a ředitele škol, jelikož PIRLS při zpracování výsledků sleduje též rodinné, školní a širší prostředí. Každá zapojená škola následně dostává školní zprávu.¹⁷

Poslední šetření v České republice proběhlo v roce 2021 na vzorku náhodně vybraných 280 základních škol ze všech krajů České republiky. Bylo, dle informací České školní inspekce, významné tím, že probíhalo jak v písemné, tak i v elektronické podobě, aby bylo možné sledovat, zda odlišná forma testování má vliv na celkové výsledky žáků. Navíc byly mezi testové úlohy zařazeny i takové, které imitují texty z internetu.¹⁸

Výsledky šetření z roku 2021 plánovala Česká školní inspekce zveřejnit v prosinci roku 2022.¹⁹ V době psaní této kapitoly diplomové práce výsledky šetření ještě nebyly publikovány. Můžeme však pro představu zmínit výsledky šetření PIRLS z roku 2016. Ve čtenářské gramotnosti byli nejúspěšnější žáci Ruska a Singapur, žáci České

¹⁵ Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016: informační materiál České školní inspekce. In: *cosiv.cz* [online]. [cit. 2023-01-02].

¹⁶ O šetření PIRLS. In: *csicr.cz* [online]. [cit. 2023-01-02].

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Tamtéž.

republiky dosáhli nadprůměrných výsledků srovnatelných se žáky Itálie, Nizozemí, Německa, Rakouska či Slovinska.²⁰

Na základě rozboru čtenářských úloh různého stupně obtížnosti (nízká, střední, vysoká, velmi vysoká) čeští žáci dosahovali nejčastěji vysoké čtenářské úrovně (39 %) a střední čtenářské úrovně (36 %). Velmi vysokou úroveň prokazovalo 10 % českých žáků, nízké úrovně se dotklo 12 % žáků. Pod nízkou úrovní skončila 3 % žáků. V tomto případě šlo především o žáky, kteří ani ve 4. třídě nezvládají základní čtenářské dovednosti. Celkový rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců nebyl příliš velký.²¹

Srovnáme-li výsledky žáků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti (škála literárních textů, škála informačních textů, škála vyhledávání a vyvozování, škála interpretace a posuzování), zjišťujeme, že si žáci České republiky vedli lépe při práci s texty literárními. Na škálách zaměřujících se na různé úrovně porozumění čteného textu se žáci umístili lépe na škále vyhledávání (vyhledávání informací v textu) a vyvozování (propojování skutečností v rámci jednoho odstavce). Na škále interpretace (usouvztažňování informací z různých částí textu, pochopení hlavní myšlenky, hledání souvislostí mezi vlastní zkušeností a textem) a posuzování (kritické uvažování o textu), jež vyžaduje vyšší úroveň čtenářských dovedností, vykazovali čeští žáci horší výsledky.²² Tento fakt může být do určité míry podle České školní inspekce způsoben tím, že při práci s literárními a informačními texty nejsou činnosti vedoucí k rozvoji dovedností interpretace a posuzování textu do výuky zařazovány.²³

1.4.2 PISA

Další z mezinárodních výzkumů zkoumající úroveň nejen čtenářské gramotnosti je Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment – PISA), jež je realizován organizací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v České republice podléhající České školní inspekci.²⁴

Od roku 2018, kdy bylo šetření PISA zaměřeno na čtenářskou gramotnost, se v souvislosti s tímto výzkumem setkáváme s následující definicí čtenářské

²⁰ Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016: informační materiál České školní inspekce. In: *cosiv.cz* [online]. [cit. 2023-01-02].

²¹ JANOTOVÁ Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva a TAUBEROVÁ, Denisa. Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva. In: *csicr.cz* [online]. Praha: ČŠI, 2017, s. 7 [cit. 2023-02-03].

²² Tamtéž, s. 7, 21.

²³ Tamtéž, s. 36.

²⁴ O šetření PISA. In: *csicr.cz* [online]. [cit. 2023-01-07].

gramotnosti: „Je to schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“²⁵

Mezinárodní šetření PISA proběhlo poprvé v roce 2000 a od té doby probíhá vždy v tříletých cyklech s cílem „monitorovat celkový přínos vzdělávacích systémů zúčastněných zemí“.²⁶

Na výzkumném vzorku patnáctiletých žáků (důležitý je věk, nikoli ročník školy) je, kromě již výše zmíněné čtenářské gramotnosti, sledována též gramotnost matematická a přírodovědná, a to s důrazem na dovednosti žáků a jejich funkční gramotnost. V každém cyklu zkoumání je vždy jeden uvedený druh gramotnosti stěžejní (2015 přírodovědná gramotnost, 2018 čtenářská gramotnost, až 2022 – kvůli covidové pandemii – matematická gramotnost).²⁷

Každý cyklus PISA je vždy doplněn ještě o tzv. inovativní doménu. Například v roce 2006, kdy byl výzkum PISA zaměřen na přírodovědnou gramotnost, staly se inovativní doménou postoje vůči přírodě, v roce 2022 doplňovala matematickou gramotnost inovativní doména tvůrčí myšlení.²⁸

Výzkum byl dříve prováděn prostřednictvím písemných testů, v současnosti je nahradily testy počítačové. Jedná se o kognitivní test, na jehož splnění má žák dvě hodiny. V testu najdeme jak úlohy s jedinou možnou správnou odpovědí, tak úlohy s tvorbou odpovědi. Žák musí odpověď zformulovat sám. Po skončení testu žák vyplní ještě dotazník týkající se žákova rodinného, sociálního prostředí, reflektující jeho názory, hodnoty a postoje, zjišťující informace o jeho škole a výukových metodách, s nimiž se při výuce setkává. Dotazník vyplní také ředitel dané školy. Po vyhodnocení dat výzkumu každá zapojená škola obdrží školní zprávu.²⁹

Výzkumy PISA v oblasti čtenářské gramotnosti z roku 2018 ukazují, že výsledky žáků České republiky nejsou výrazně odlišné od průměru výsledků žáků ostatních zúčastněných zemí. Ve čtenářské gramotnosti Česká republika skončila ze 79 zemí na 25. místě.³⁰

²⁵ BLAŽEK, Radek. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-01-07].

²⁶ FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 18.

²⁷ O šetření PISA. In: *csicr.cz* [online]. [cit. 2023-01-07].

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ PISA 2018: čeští žáci si mírně polepšili. In: *msmt.cz* [online]. 2019-12-03 [cit. 2023-01-07].

2. ČTENÁŘSTVÍ

Důležitým a často se vyskytujícím pojmem, jež souvisí se čtenářskou gramotností a zároveň figuruje také v názvu této diplomové práce, je čtenářství.

2.1 Pojmové vymezení

Otakar Chaloupka popisuje dětské čtenářství jako „vlastní, z osobního rozhodnutí a z osobních důvodů vyplývající vztah k literatuře, který dítě na různé úrovni a v různé míře samo od sebe uskutečňuje“.³¹ Podobně nazírá na problematiku i Hana Havlíňová. Ta chápe čtenářství jako „vztah ke čtení, který si každý jedinec buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností a zároveň je to uvědomění si sebe sama jako čtenáře“.³² Dle Radky Wildové čtenářství vyjadřuje „aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa“.³³ Autoři se tedy v rámci definice čtenářství soustředili na vztah – vztah k literatuře, k četbě, ke čtení.³⁴

Obdobně přistupují k problematice i tvůrci *Metodiky rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Čtenářství je podle nich jednou z klíčových rovin čtenářské gramotnosti. Základní předpoklad pro rozvoj čtenářství pak spatřují ve vztahu ke čtení.³⁵

Naproti tomu Jiří Trávníček ve čtenářství vidí „plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“.³⁶

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS se pojmem čtenářství samostatně nezabývají, chápou ho jako nedílnou složku čtenářské gramotnosti, což se odráží také v definicích čtenářské gramotnosti. Tyto definice byly ve svém celém znění uvedeny již

³¹ CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 5.

³² HAVLÍŇOVÁ, Hana. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. In: *clanky.rvp.cz* [online]. 2017-10-17 [cit. 2023-02-10].

³³ WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické listy* [online]. 2002, č. 7, s. 29 [cit. 2023-02-04].

³⁴ O pojmech četba a čtení budou pojednávat následující kapitoly této diplomové práce.

³⁵ HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana a ŠLAPAL, Miloš. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, s. 12 [cit. 2023-03-18].

³⁶ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008, s. 35.

v kapitole *Čtenářská gramotnost*, proto na tomto místě zmiňujeme pouze části související s problematikou pojmu čtenářství.

Výzkum PIRLS přistupuje ke čtenářství z hlediska hodnot a postojů samotných čtenářů: „[...] Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“³⁷ Výzkum PISA se zaměřuje spíše na práci s texty (interpretaci, porozumění, posouzení), čtenářova osobnost je více upozaděna. To pozorujeme i v definici čtenářské gramotnosti: „[...] text je prostředek, jímž čtenář dosahuje vlastní cíle, rozvíjí vlastní vědomosti a potenciál a aktivně se účastní ve společnosti.“³⁸

Z výše uvedeného vyplývají dvě podstatné skutečnosti. Čtenářství je významnou rovinou čtenářské gramotnosti. Pro rozvoj samotného čtenářství je pak důležitý čtenářův kladný vztah ke čtení.

2.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářství (a čtenářské gramotnosti)

Na rozvoj čtenářství (a současně i čtenářské gramotnosti)³⁹ mají vliv různí činitelé, ať již rodinné prostředí, škola, další vzdělávací instituce, knihovny či různé literární festivaly a akce.

V této diplomové práci se zaměříme na dva faktory, a to na rodinné a školní prostředí, jelikož jsme toho názoru, že právě tyto dva zmínění činitelé v předškolním věku a mladším školním věku nejsilněji a nejpodstatněji působí na rozvoj čtenářství dítěte.

2.2.1 Rodinné prostředí

Počátky čtenářství a čtenářské gramotnosti spatřujeme již v období před nástupem do 1. třídy, kdy velký vliv na dítě má rodina, ponejvíce rodiče.⁴⁰ Rodina, „nejstarší společenská instituce, plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty

³⁷ Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016: informační materiál České školní inspekce. In: *cosiv.cz* [online]. [cit. 2023-01-02].

³⁸ BLAŽEK, Radek. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-01-07].

³⁹ S vývojem čtenářství přirozeně souvisí i rozvoj čtenářské gramotnosti, proto bude v následujících odstavcích věnována pozornost oběma pojmům.

⁴⁰ Z hlediska ontogenetického hovoříme o tomto období rozvoje čtenářské gramotnosti jako o pregramotnosti. Viz FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 91.

a postoje, základy etikety a životního stylu. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti“.⁴¹

Důležitá úloha rodičů v životě dítěte tkví v tom, že jsou pro dítě vzorem. Malé dítě se nejvíce učí nápodobou, čili imituje to, co vidí kolem sebe. Pokud tedy často spatří maminku či tatínka s knihou v ruce, bude s rodiči chodit do dětské knihovny, o knihách vést rozhovory, přijme takové trávení volného času za přirozenou a příjemnou součást svého života. Rodiče tak zároveň svému dítěti pomáhají do budoucna zvyšovat i úroveň čtenářské gramotnosti.

Otázkou, jak přilákat rodiče s dětmi do dětské knihovny, se zabývá mezinárodní projekt *Bookstart*, v českém prostředí nazývaný *S knížkou do života*, jenž se zaměřuje na novorozence, děti předškolního věku a jejich rodiče. Cílem projektu je přesvědčit rodiče, aby se svými dětmi trávili více času prohlížením či předčítáním knih a posílili tak jejich kladný vztah ke knize od nejtútlejšího věku. Je jim zároveň vysvětlováno, proč je společné čtení s dětmi tolik důležité, jak do budoucna ovlivňuje úroveň čtenářských dovedností dítěte a že dobře zvládnutá čtenářská gramotnost souvisí s výsledky ve škole i v budoucím životě. Projekt organizuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky prostřednictvím zapojených knihoven či obcí. Ty rodinám s novorozenci a dětmi v předškolním věku např. na vítání občánků, v knihovně předávají motivační sady (balíčky). V nabídce jsou dvě sady: pro věkovou kategorii 0–3 roky a 3–6 let. Balíček obsahuje vždy jednu knihu a metodickou příručku pro počáteční čtení rodičů s dětmi. Dále může obsahovat průkazku do knihovny, seznam knižních titulů pro společné čtení, audioknihy, drobné dárky apod. Neméně důležitou službou, kterou knihovny zapojené do projektu nabízejí, je pořádání tematických přednášek, besed s odborníky, vytváření příležitostí a prostoru, kde rodiče s dětmi mohou sdílet své zkušenosti, nápady, tipy.⁴²

Takovýchto podnětů ze strany rodičů, jež pozitivně působí na základy čtenářství a čtenářské gramotnosti, je však mnohem více. Uvedme například zpívanou písničku, čtenou nebo vyprávěnou pohádku. Dítě můžeme již v předškolním věku naučit říkadlo, krátkou básničku, prohlížet si s ním obrázkové knížky a společně si vyprávět o tom, co vidíme na obrázcích. Děje se tak náhodně v průběhu dne nebo v pravidelnou

⁴¹ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 189.

⁴² Propagační leták projektu *S knížkou do života*. In: *sknizkoudozivota.cz* [online]. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR [cit. 2023-04-16].

denní hodinu, doma či během cesty vlakem, u lékaře v čekárně apod. Takovéto impulsy tvoří ze slovesnosti něco, co k životu patří.⁴³

Peter Gavora a Nikola Křivánková ve své výzkumné studii *Podpora čtenářské pregramotnosti: interakce rodič-dítě při čtení knihy* došli k podobným závěrům. Na výzkumném vzorku 20 rodičů a jejich dětí potvrdili, že rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte se podstatně odvíjí od kvality rodinného čtenářského prostředí. Dítěti by měly být nabízeny různé zdroje četby, ať již obrázkové knihy, básně, pohádky, dětské encyklopedie aj. Důležitým činitelem byla pak i frekvence čtení dítěti. Pokud rodiče četli dítěti nepravidelně a krátce, nevznikaly vhodné podmínky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a následné čtenářské gramotnosti. „Nízká expozice čtení neposkytuje dost rozvojových pobídek na budování jazyka ani na rozvíjení kognitivních schopností a rozšiřování znalostí o světě,“ dodávali Peter Gavora a Nikola Křivánková.⁴⁴

Upozornili zároveň na skutečnost, že ani vysoká frekvence předčítání nezaručí dostatečně efektivní průběh rozvoje pregramotnosti. Předčítání je třeba dle autorů výzkumné studie spojit s rozhovorem o knize, zjišťovat vhodně zvolenými otázkami, zda dítě vnímá čtené slovo, vysvětlit mu slova neznámá, promluvit si o překvapivém jednání postav, zastavit se u popisu obrázku.⁴⁵

Stejně důležité jako rozhovory o knihách je povídání si rodičů s dětmi o všedních, každodenních věcech. Rodiče by svým dětem měli ponechat dostatečný prostor, aby mohly samy pohovořit o tom, co zažily, a sdělit svým tempem, co potřebují. V žádném případě by rodiče neměli skutečný rozhovor zaměňovat s jednostranným poučováním.⁴⁶

Dalším počinem, kterým mohou rodiče velkou měrou přispět k rozvoji čtenářství svého dítěte, je založit mu domácí knihovnu. „Dětská knihovnička není ozdoba dětského pokoje, ale má být kusem dítěte samotného, součástí jeho životní paměti, jeho citů, vzpomínek, lásek, přátelství,“⁴⁷ popisuje Otakar Chaloupka ve své knize *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Rodiče svému dítěti knihovnu sice mají založit a obohacovat ji o nové tituly, ale neměli by být jejími jedinými tvůrci. Měli by nechat dítěti prostor, aby časem, až samo projeví snahu, si samo začalo rozšiřovat knihovnu podle svých zálib.

⁴³ CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 5–22.

⁴⁴ GAVORA, Peter a KŘIVÁNKOVÁ, Nikola. Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič-dítě při čtení knihy. *Pedagogická orientace*. 2021, roč. 31, č. 4, s. 33.

⁴⁵ Tamtéž, s. 34–35.

⁴⁶ CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 29, 31.

⁴⁷ Tamtéž, s. 74.

2.2.2 Školní prostředí

Nejen rodina, ale i škola (učitel) velkou měrou ovlivňuje rozvoj čtenářství dítěte. Škola se stává pro dítě mladšího školního věku jakýmsi rozšířením domova. Dítě má sklon začlenit svoji paní učitelku (svého pana učitele) mezi své nejbližší, představuje pro něj, ve většině případů, přirozenou autoritu, vkládá mu svou důvěru.

Z formálního hlediska je škola institucí, „jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stává se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský“.⁴⁸

Vstup dítěte do školy znamená jak pro rodinu, tak pro dítě samotné velký přelomový okamžik. Dítě se odpoutává od rodiny a zvyká si na nový životní rytmus. Musí se naučit řídit podle určitého řádu, pravidel, plnit nové každodenní povinnosti a úkoly. Pedagog v tomto případě zastává velmi důležitou funkci. Má být průvodcem a podporou dítěte a rodičů ve všech těchto významných změnách.

Od okamžiku, kdy se žák začne seznamovat se čtením (technikou čtení), vyvstává i otázka jeho čtenářství. Ve škole se žák setkává převážně s čítankou, tedy výběrem ukázek z uměleckých či odborných textů sloužících k nácviku čtení.⁴⁹ Nejednou vyučující si je vědom toho, že čítankové texty svým zaměřením či obtížností mnohdy žáky od kladného vztahu ke čtení, respektive ke čtenářství, spíše odpuzují. Jak má tedy učitel (učitelka) u svých žáků čtenářství pozitivně rozvíjet?

Uvědomělý pedagog by proto měl v literární výchově či v zájmovém čtenářském kroužku žáky seznamovat s novinkami z oblasti dětské literatury a zároveň vyzývat žáky, aby svým spolužákům sami představovali a doporučovali knihy, které si přečetli, povídali si o svých čtenářských zkušenostech, například prostřednictvím čtenářských dílen.

Setkaly se nám tu tak dvě oblasti dětské četby. Prvním okruhem jsou knihy, které jsou žákovi něčím blízké a ke kterým tíhne dle vlastních zájmů. Druhou oblast tvoří tituly doporučené pedagogem a ostatními spolužáky. Takové knihy by měly žáka zaujmout a zároveň zajistit soustavnost, návaznost⁵⁰ a postupně zvyšovat jeho úroveň coby čtenáře.

⁴⁸ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 221.

⁴⁹ Tamtéž, s. 40.

⁵⁰ FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 42.

Otakar Chaloupka v knize *Škola a počátky dětského čtenářství* tyto podněty ze strany pedagoga dává do souvislosti s psychologii a chápe je jako podněty zaměřené na zónu nejbližšího rozvoje. Své úvahy rozvíjí následovně: „Slovo ‚nejbližší‘ je důležité, varuje nás před přeskokováním, ještě podstatnější však je, že povětšinou do této zóny dítě nedovede vstoupit samo, [...] že potřebuje pomoc dospělého – u čtenářství např. v tom, že mu dospělý takovouto knížku půjčí, poradí, daruje, že s ním o ní pohovoří. Je nám jasné, že toto je prostor především pro rodiče, víme ale, že spoléhat na ně můžeme jen někdy.“⁵¹ Neznamená to však, že by veškerou aktivitu měla převzít pouze škola. Rodinné a školní prostředí by měly koexistovat rovnocenně.

2.3 Výzkumy čtenářství

V České republice je otázce čtenářství věnována v posledních letech značná pozornost, což dosvědčuje množství projektů na podporu četby (viz internetové stránky Národní knihovny České republiky),⁵² ale i výzkumy sledující dětskou a dospělou čtenářskou populaci. Průzkumy provádí ve tříletých intervalech například Národní knihovna České republiky,⁵³ otázkám čtenářství se věnuje výše zmíněný výzkum PIRLS, šetření na toto téma provádí též literární vědec a kritik Jiří Trávníček.⁵⁴

V této podkapitole se zaměříme na výsledky šetření PIRLS z roku 2016 a na výzkum *České děti jako čtenáři v době pandemie* (jež v roce 2021 provedla Národní knihovna České republiky), jelikož předmětem bádání a zkoumanou cílovou věkovou skupinou nejvíce odpovídají potřebám diplomové práce.

2.3.1 Šetření PIRLS 2016

O šetření PIRLS z roku 2016 bylo již podrobně pojednáno ve 2. kapitole, proto přímo přistoupíme k výsledkům týkajících se čtenářství, konkrétně k postojům žáků ke čtení a čtení v rodině.

⁵¹ CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 49.

⁵² Čtenářství. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 11. 1. 2022 [cit. 2023-03-18].

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno – Praha: Host, 2019, 178 s.

Postoje žáků ke čtení

Obliba čtení u žáků byla v šetření PIRLS 2016 zjišťována pomocí dotazníkových položek. Z výzkumu vyplynulo, že 50 % českých dětí má čtení docela rádo, 30 % velmi rádo a 20 % čtení rádo nemá. V porovnání se zeměmi Evropské unie a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) byla míra popularity čtení českých dětí spíše podprůměrná.⁵⁵

O oblíbě čtení u českých dětí vypovídala i četnost samotné činnosti v jejich volném čase. Třetina českých dětí četla knihu denně, druhá třetina ji četla pro radost jedenkrát až dvakrát týdně a poslední třetina četla knihy méněkrát nebo nikdy. Potvrdila se také premisa, že žáci, kteří četli rádi a často, dosahovali v testech čtenářské gramotnosti lepších výsledků než žáci, kteří nečetli rádi, četli méně často nebo nikdy. To se týkalo zejména chlapců.⁵⁶

Postoje rodičů ke čtení

Pro rozvoj čtenářství je neméně důležité, aby dítě u svých rodičů vidělo, že čtení je přirozená součást jejich života. To dokázal i výzkum PIRLS 2016, který mezi oblíbou čtení u rodičů a zálibou čtení u dětí vysledoval přímou úměrnost.

Výjimku tvořilo 20 % dětí, které rády četly i přesto, že jejich rodiče nepovažovali čtení za smysluplné trávení volného času. Naopak 15 % dětí nerado četlo i přesto, že jejich rodiče byli nadšenými čtenáři.⁵⁷

Počáteční čtenářské aktivity v rodině

Tzv. období pregramotnosti hraje v životě dítěte před nástupem do školy významnou úlohu (viz podkapitola 3.2.1). V dotazníku proto rodiče odpovídali na otázky, do jaké míry realizovali se svým dítětem před zahájením povinné školní docházky následující činnosti: „[...] předčítání knih, vyprávění příběhů, zpívání písniček, hraní si s hračkami s písmeny, povídání si o tom, co jsme dělali, povídání si o přečteném, hraní slovních her, psaní písmen nebo slov, čtení nahlas nápisů na cedulích a na obalech výrobků.“⁵⁸

⁵⁵ JANOTOVÁ, Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva a TAUBEROVÁ, Denisa. Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva. In: *csicr.cz* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [2023-03-26], s. 38.

⁵⁶ Tamtéž, s. 39.

⁵⁷ Tamtéž, s. 40.

⁵⁸ Tamtéž, s. 41.

V České republice se statisticky 54 % rodičů věnovalo těmto předčtenářským aktivitám pouze někdy (často 46 %, nikdy 1 %). Nejčastěji rodiče mezi nabízenými aktivitami označovali předčítání knih (více než 70 %, oproti roku 2011 došlo k mírnému navýšení) a povídání si o tom, co kdo dělal (téměř 70 %). K hranici 60 % se blížilo zpívání písniček a hraní si hračkami s písmeny.⁵⁹

2.3.2 Průzkum *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*

Průzkum *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie* sledoval čtenářské zájmy, chování, vliv rodinného a školního prostředí na četbu knih a trávení volného času v době pandemie COVID 19 a dopady jeho vlivu na dětské čtenářství obecně.

Průzkum realizovala Národní knihovna České republiky ve spolupráci s agenturou Nielsen Admosphere. Sběr dat proběhl metodou CAWI (online sběr dat) od dubna do června 2021 na vzorku 2040 respondentů. Předmětem zájmu byly děti ve věku 6–8 let (mladší děti), 9–14 let (starší děti) a 15–19 let (dospívající). Cílovou skupinou se stali také rodiče šestiletých až osmiletých dětí. Ve výzkumu byly uplatňovány jak kvalitativní, tak kvantitativní metody.

Z šetření vyplynula dvě podstatná zjištění. V době pandemie se výrazně proměnila skladba volnočasových aktivit. Děti i mládež trávily (i vlivem distanční výuky) více času na počítači, internetu, v online světě, na sociálních sítích. Ve volných chvílích hrály elektronické hry, sledovaly filmy, seriály, videa. Druhým zjištěním bylo, že pandemie vztah dětí a mládeže ke knihám podstatněji neovlivnila, což dokládaly i odpovědi rodičů dětí ve věku 6–8 let.⁶⁰

Jak děti trávily volný čas

Mladší děti trávily volný čas ze 71 % přípravou do školy, z 53 % hraním si doma a ze 42 % sledováním televize. U straších dětí ve srovnání s rokem 2017 vzrostl počet těch, které svůj volný čas vyplňovaly hraním elektronických her (z 34 % na 44 %). Tato tendence se nejvýrazněji projevila u chlapců. Dospívající volné chvíle nejčastěji trávili sledováním sociálních sítí, surfováním po internetu a poslechem hudby.

⁵⁹ JANOTOVÁ, Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva a TAUBEROVÁ, Denisa. Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva. In: *csicr.cz* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [2023-03-26], s. 41.

⁶⁰ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021: tisková zpráva*. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, 25. 11. 2021 [2023-03-18].

Za velmi důležitou volnočasovou aktivitu svých dětí označovali rodiče sport, dále pak setkávání dětí se svými vrstevníky. V roce 2017 považovalo kontakt dětí s kamarády za podstatný 37 % rodičů, v roce 2021 počet stoupl na 59 %. V procentuálním nárůstu spatřujeme zřetelný vliv pandemické situace vyplývající z protiepidemiologických opatření.

Ve výzkumu z roku 2021 se navýšil také počet rodičů, kteří nesouhlasili s trávením volného času svých dětí na sociálních sítích, hraním elektronických her, sledováním seriálů, filmů a zejména dlouhodobým používáním počítače, notebooku, tabletu a mobilu.

Z výše uvedeného je patrné, že pandemická situace nepříznivě podpořila závislost zkoumaných věkových kategorií na digitálních technologiích. Šetření však ukázalo také jednu pozitivní skutečnost – rodiče se více věnovali svým dětem a vzrostl například zájem o deskové hry.⁶¹

Vztah ke čtení a četba knih

Ve všech věkových kategoriích shodně zaznívalo, že čtení knih je důležité pro vzdělání. V prvních dvou věkových kategoriích se oproti roku 2017 zvýšil počet těch, kteří nahlíželi na čtení jako na povinnost, mladší děti do čtení nutili zejména rodiče. Čtení knih pokládalo za zábavné 61 % dětí ve věku 6–8 let, 42 % dětí ve věku 9-14 let a 55 % dospívajících.

Počet přečtených knih za jeden rok zůstal téměř stejný jako v roce 2017, starší děti přečetly 7,3 knihy, dospívající 8,9 knih. Počet přečtených knih za jeden rok u mladších dětí v tiskové zprávě uveden nebyl.

V třetině odpovědí rodičů dětí ve věku 6–8 let zazníval názor, že děti v době pandemie měly na čtení a prohlížení knih vhodnější časové podmínky a také rodiče samotní se mohli více zaměřit na rozvoj čtenářských dovedností svých dětí. Pětina starších dětí a dospívajících často zmiňovala, že během pandemie měla na čtení knih více času, jelikož nebyla zatěžována školními povinnostmi a mimoškolními aktivitami.⁶²

Výběr a způsob získávání knih

⁶¹ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a RICHTER, Vít. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021: tisková zpráva. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, 25. 11. 2021 [2023-03-18].

⁶² Tamtéž.

Více než 24 % dětí ve věku 6–8 let uvedlo, že vybíraly knihy podle obrázku na titulní straně knihy či podle ilustrací v knize, 19 % podle žánru. V 17 % jim knihu doporučili rodiče. Starší děti a dospívající při výběru zohledňovali žánr knihy. Dospívající nejčastěji volili knihu na základě seznamu povinné četby do školy (17 %).

Děti i dospívající získávali během pandemie knihy nejvíce z domácí knihovny nebo knihu dostali jako dárek. S rostoucím věkem rostla tendence půjčovat si knihy od kamarádů či přímo v knihovně. Dalším výrazným způsobem získávání tištěných knih v době pandemie byl nákup knih na internetu. Této možnosti využívali nejvíce dospívající.⁶³

Nejoblíbenější žánry a tituly

Děti ve věku 6–8 let četly nejraději pohádky a pověsti. Šetřením se zjistilo, že v době pandemie zájem o tento žánr v porovnání s rokem 2017, kdy byl proveden poslední výzkum, mírně poklesl. Starší děti – dívky preferovaly knihy o přírodě a zvířatech, chlapce zajímaly komiksy a fantasy. Poslední zmíněný žánr nejčastěji zazníval také v odpovědích u dospívajících. Oproti roku 2017 zájem o žánr fantasy vzrostl. Dospívající začali vyhledávat více i detektivní žánry.

Nejvíce zmiňovaným titulem, stejně jako v roce 2017, se stal *Harry Potter* Joanne Kathleen Rowlingové, a to ve všech věkových kategoriích.⁶⁴

Tituly, které v roce 2021 čtenáře nejvíce zaujaly:

- Mladší děti – Bohumil Říha: *Honzikova cesta*, Joanne Kathleen Rowlingová: *Harry Potter*, Josef Čapek: *Povídání o pejskovi a kočičce*.
- Starší děti – Jeff Kinney: *Deník malého poseroutky*, Joanne Kathleen Rowlingová: *Harry Potter*, Vojtěch Matocha: *Prašina*.
- Dospívající: Joanne Kathleen Rowlingová: *Harry Potter*, Andrzej Sapkowski: *Zaklínač*, George Orwell: *1984*.⁶⁵

⁶³ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a RICHTER, Vít. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021: tisková zpráva. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, 25. 11. 2021 [2023-03-18].

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021 [prezentace]. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, listopad 2011 [cit. 2023-03-18].

2.3.3 Závěry vyplývající z výzkumů

Z výše uvedených výzkumů vyplynulo několik podstatných skutečností:

- Přibližně polovina českých dětí má čtení docela rádo a čtení pokládá za příjemný způsob trávení volného času.
- Většina dětí čte alespoň jedenkrát týdně. Na četnost čtení má vliv také pohlaví dítěte. Chlapci čtou v porovnání s dívkami méně, svůj volný čas (i vlivem proběhnuvší pandemické situace) vyplňují častěji hraním elektronických her.
- Na rozvoj čtenářství dětí mají značný vliv jejich rodiče, a to z několika důvodů. Děti, které vidí rády číst své rodiče, samy ve většině případů s oblibou a často čtou. Potvrdilo se, že mají pak lepší výsledky i v testech čtenářské gramotnosti. Tu v pozitivním slova smyslu ovlivňují také činnosti, které rodiče s dětmi vykonávají hlavně v období před zahájením povinné školní docházky. Patří mezi ně zejména předčítání knih a povídání si o každodenních věcech.

3. ČTENÍ, ČETBA, ČTENÁŘ

V předchozích kapitolách byly v souvislosti se čtenářskou gramotností a se čtenářstvím používány často pojmy čtení, četba, čtenář. Ty jsou s tématem diplomové práce neodmyslitelně spjaty, proto pokládáme za důležité jim na tomto místě věnovat patřičnou pozornost.

3.1 Čtení

Čtení jako proces úzce souvisí se čtenářstvím. Dle autorů *Pedagogického slovníku* je to „druh řečové činnosti, která je řízená psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu. Tvoří nezbytnou součást gramotnosti člověka“.⁶⁶ Stejně na čtení nazírá i Lidmila Vášová. Výrazem čtení označuje „proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je jeho konvenční význam. Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy“.⁶⁷

To, jak knihu čteme, se odvíjí od toho, zda se z ní máme něco naučit či ji čteme z vlastního rozhodnutí, pro zábavu, na něčí doporučení apod. Rozlišujeme proto několik způsobů čtení:⁶⁸

1. Racionální čtení: Text, např. báseň, čteme v takovém tempu, abychom pochopili smysl textu.
2. Orientační čtení: Chceme získat základní informace o knize. Všímáme si bibliografických údajů, vnitřního členění textu, velikosti a stylu písma, ilustrací, čteme náhodně vybrané úryvky za účelem zjištění, zda nám vyhovuje autorův styl či nás kniha svým obsahem zaujme. Orientační čtení užíváme nejčastěji při výběru knih v knihovně a v knihkupectví.

⁶⁶ MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 40.

⁶⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, str. 34.

⁶⁸ Tamtéž s. 41–43.

3. Kurzorické čtení: Jedná se o čtení zběžné. Zejména u odborné literatury vyhledáváme většinou jen důležité pasáže a informace, které budeme potřebovat. Tento typ čtení využívají např. studenti před zkouškou.
4. Statarické čtení: Oproti kurzorickému čtení text důkladně studujeme. Volíme pomalé tempo čtení, abychom pochopili smysl textu a neunikly nám důležité informace. Statarické čtení používáme, když se textu učíme.
5. Selektivní čtení: Při čtení hledáme určitý údaj, jméno, poznatek. Provádíme tzv. výběrové čtení, jež je časté při vypracovávání referátu či seminární práce.

3.2 Vybrané aspekty čtení v 1. a 2. ročníku

Čtení je důležitým nástrojem vzdělávání nejen ve škole, ale i mimo ni. Aby se mohl člověk zaměřit na porozumění textu, musí v první řadě bezpečně ovládnout techniku čtení. Ta se utváří v 1. a 2. ročníku základní školy.

3.2.1 Čtení jako poznávací proces

Základem čtení jako poznávacího procesu je „funkční analyticko-syntetická činnost mozkové kůry, do níž se zapojuje analyzátor optický, akustický a řečově-kinestetický, participuje na něm také pozornost, imaginace a paměť“.⁶⁹

U začínajících čtenářů je proces analýzy a syntézy v rovnováze. Po zažití a plném zautomatizování techniky čtení převažuje syntéza (zaměření na vnímání slovních celků a skupin) a porozumění čtenému textu.

Při čtení se oči pohybují po řádcích zleva doprava v nepravidelných skocích. U žáků v 1. třídě je skokem myšleno čtení po písmenech, poté po slabikách a později čtení celých slov a delších úseků textu. Pohyb očí se na konci každého skoku zastavuje a dochází k analýze grafémů a významu přečteného. Délka skoku se odvíjí od rozsahu čtenářova zorného pole i míry zautomatizování jeho čtenářských dovedností.

⁶⁹ TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017, s. 31.

Na základě popsaných faktů můžeme konstatovat, že čtení je pro začínající čtenáře procesem velmi obtížným, jelikož je souborem několika různých schopností, vědomostí a dovedností, které musí čtenář zároveň zapojovat a pomocí myšlení koordinovat.⁷⁰

3.2.2 Znaký čtení

Při nácviu čtení věnujeme pozornost několika aspektům, jejichž zvládnutí je indikátorem zautomatizovaného čtení. Mezi tyto znaký řadíme správnost, uvědomělost, plynulost, výraznost.

Tyto kvality jsou navzájem podmíněny. Kdo správně čte, lépe rozumí i čtenému textu, proto v praxi rozvíjíme všechny zmíněné složky současně. Podstatné je také včas diagnostikovat objevující se potíže se čtením u žáků, zjišťovat jejich příčinu a volit vhodné metody k jejich odstranění.⁷¹

Čtení správné

Správností se rozumí shoda čteného textu s jeho tištěnou či psanou podobou. Osvojit si správnou techniku čtení je proto jeden z nejdůležitějších úkolů 1. ročníku. Žáci by měli znát všechna písmena, jejich grafickou podobu spojovat s podobou zvukovou, zautomatizovat si čtení všech typů slabik a slov, pečlivě vyslovovat. Míra dovednosti správně číst podstatně ovlivňuje další znaký, a to uvědomělost, plynulost, výraznost.⁷²

Čtení uvědomělé (čtení s porozuměním)

Uvědomělost znamená pochopení smyslu čteného textu. Ve vyšších ročnicích je uvědomělost cílem čtenářského výkonu. Jde již o komplikovaný proces, jelikož čtenář musí přesně vnímat grafickou podobu slov a spojovat ji s jejich významem, dívat se na text komplexně, v širších souvislostech, zapamatovat si obsah čteného textu.⁷³

Čtení plynulé

O plynulém čtení hovoříme tehdy, když slova, větné celky, věty a souvětí žáci čtou jako souvislé významové celky. Plynulost čtení je podmíněna čtením správným a

⁷⁰ TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017, s. 31–32.

⁷¹ Tamtéž, s. 33.

⁷² Tamtéž, s. 33–36.

⁷³ Tamtéž, s. 36–37.

do určité míry také čtením uvědomělým. Dalšími aspekty, které ovlivňují tento kvalifikátor, je rychlost čtení žáků, zvládnutí potřebného rozsahu zorného pole a správné dýchání. I když si každý žák vytváří ve výsledku své individuální tempo čtení, praxe potvrzuje, že příliš pomalé tempo čtení často poukazuje na zaostávání ve čtení či specifickou poruchu učení. Velmi pomalé tempo navíc znesnadňuje porozumění čteného textu. Příliš rychlé tempo svádí žáky k nedbalé artikulaci a k neporozumění smyslu textu. Na plynulosti čtení stává poslední znak – výraznost čtení.⁷⁴

Čtení výrazné

Výrazné čtení je vrcholným projevem čtení hlasitého, jehož předpokladem se stává čtení správné, uvědomělé, plynulé, v přiměřené rychlosti. Mezi zvukové charakteristiky výrazného čtení řadíme intonaci, slovní a větný přízvuk a frázování. Výraznost dotváří také výška, síla, barva hlasu i kultura mluvené řeči.⁷⁵

Intonace (tónový průběh výpovědi) se váže ke slabikám, slovům, taktům i celým větám. Intonační průběh se odvíjí od druhů vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti. Při čtení vět oznamovacích, rozkazovacích, přacích a tázacích s doplňovací otázkou má intonace stoupavý průběh, ve druhé části klesá. Největší pokles zaznamenáváme na konci věty. Tázací věty s otázkou doplňovací končí stoupavou intonací.⁷⁶

Ve větě může mluvčí subjektivně zdůraznit některou důležitou část výpovědi. V takovém případě mluvíme o větném přízvuku.⁷⁷

Nositeli přízvuku jsou i menší útvary než věty, a to slova. Všechny slabiky ve slově nepronášíme a stejně silným hlasem. V češtině nejsilněji vyslovujeme zejména první slabiku. Řeč je o slovním přízvuku. Slabiky, jež jsou nositeli přízvuku, označujeme jako přízvučné, ostatní jsou nepřízvučné. Český jazyk má přízvuk na první slabice, jedná se o přízvuk hlavní. Ve víceslabičných slovech bývá většinou na slabikách lichých přízvuk vedlejší.⁷⁸

Při čtenářském výcviku učíme žáky, že jednoslabičná předložka typu *do školy*, *ze školy* se vyslovuje se slovem, tvoří s ním slovní takt. Hlavní přízvuk se přenáší na předložku. Dvojslabičné předložky jako *mezi*, *mimo*, *kromě* hlavní přízvuk nemívají.

⁷⁴ TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017, s. 38–41.

⁷⁵ Tamtéž, s. 41.

⁷⁶ ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998, s. 90.

⁷⁷ Tamtéž, s. 89.

⁷⁸ HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2002, s. 15.

Bezprízvuchné jsou předklonky (spojky) a příklonky (krátké tvary osobních zájmen, tvary slovesa být v složených tvarech slovesných).⁷⁹

Frázováním rozumíme „členění věty na větné úseky pauzami, melodií a rozložením přízvuků a důrazů“.⁸⁰

Z výše uvedeného lze shrnout, že předpoklady k výraznému čtení jsou formovány již v 1. ročníku při nácviu hlasitého čtení. Ve 2. ročníku jsou žáci vedeni ke správnému užívání slovního přízvuku, intonace podle druhů vět a plynulému čtení mluvnických taktů, ve 3. ročníku se technika čtení obohacuje o větný přízvuk. Ve druhém období 1. stupně je vývoj výrazného čtení završen užíváním psychologických pauz (přestávky spjaté s přednesem, subjektivním prožitkem, expresivního rázu) a prací s barvou, silou, výškou a intenzitou hlasu.⁸¹

3.2.3 Druhy čtení

Žáci 1. stupně se při nácviu čtení setkávají se dvěma druhy čtení – se čtením hlasitým a tichým, a to v různé míře v závislosti na věku a stupni vzdělání.⁸²

Hlasité čtení

U začínajících čtenářů zastává hlasité čtení podstatnou úlohu, jelikož jen tak dochází k osvojování správné techniky čtení, jež je okamžitě kontrolováno vyučujícím. Žákům slouží k sebekontrolě. Díky hlasitému čtení a jeho diagnostice může pedagog včas odhalit příčiny čtenářského neúspěchu žáků a nalézat vhodné metody vedoucí k jejich nápravě.⁸³

Běžně jsou ve výuce praktikovány dva způsoby hlasitého čtení: společné a sborové. Při společném čtení jeden žák čte nahlas v kratším časovém úseku a ostatní žáci očima sledují čtený text, kontrolují správnost přečteného a zároveň se učí orientovat v textu. Společné čtení je vhodné v 1. a 2. ročníku pro nácviu čtení správného, plynulého, výrazného, k nastavení přiměřené rychlosti a plynulosti čtení, ve vyšších ročnících se

⁷⁹ HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2002. s. 15–16.

⁸⁰ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 38.

⁸¹ TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017, s. 44.

⁸² Tamtéž, s. 45.

⁸³ Tamtéž, s. 45.

častěji využívá k interpretaci textu a k tvořivé práci s textem. Společné čtení někdy svádí pedagogy i žáky k pasivitě a „pouhému předávání štafety“ čteného textu. Vyučující by měl proto i v 1. a 2. ročníku čtení prokládat úkoly a otázkami vztahujícími se k čtenému textu.

Sborové čtení znamená, že čtou všichni žáci nebo vybraná skupina žáků současně. Sborové čtení volíme např. při recitaci nebo čtení po rolích. Při sborovém čtení si musíme dávat pozor na to, aby někteří žáci neměli tendence jen naprázdno otevírat ústa či nepečlivě artikulovali z toho důvodu, že nestíhají zvolené tempo čtení. Učitel tedy musí na začátku činnosti stanovit takové tempo, aby bylo přijatelné pro všechny žáky.⁸⁴

Tiché čtení

Při tomto druhu čtení žáci vnímají text pouze zrakem. Ze základních znaků čtenářského výkonu je kontrolovatelné pouze porozumění textu. Tiché čtení se doporučuje zařazovat pozvolna od 2. ročníku, od 3. ročníku zařazujeme tiché čtení do hodin srovnatelně.

Čtenářům ve 2. třídě činí tiché čtení zpočátku potíže, jelikož byli do této chvíle zvyklí číst výhradně nahlas a při čtení zapojovat mluvidla. Zpočátku proto volíme kratší texty a důsledně zjišťujeme, zda žáci čtenému textu porozuměli. Postupně navádíme žáky na čtení „jenom očima“ a odbouráváme čtení polohlasné či šepotem.

Výhody tichého čtení spočívají v tom, že umožňují individuální čtenářské tempo. Celkový čas vyměřený na čtení je kratší, žáci se mohou k obtížnějším či zajímavým pasážím textu libovolně vracet.

Ani nácvik tichého čtení se neobejde bez diferencovaného přístupu k žákům. Slabším žákům (žákům s nižší úrovní čtenářských dovedností) můžeme zadat k tichému čtení kratší text. Časově se pak dostanou na stejnou úroveň se žáky s vyšší úrovní čtenářských dovedností.⁸⁵

Osvojování dovednosti čtení je dlouhodobý a pro některé žáky velmi náročný proces, který vyžaduje pravidelný výcvik, odborné vedení a cit pro individuální zvláštnosti žáků. Je to však, jak potvrzují i žáci, s nimiž se v hodinách pracovalo, dovednost pro život nezbytná.

⁸⁴ TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017, s. 45.

⁸⁵ Tamtéž, s. 46–47.

3.3 Četba

Pojmy čtení a četba bývají v praxi mnohdy neúmyslně zaměňovány, což je zřejmě zapříčiněno jejich formální podobností.

Podle Květuše Lepilové je četba „aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrný nějaký zájem, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. [...] Četba je proces ovlivňování čtenáře výběrem textu v důsledku procesu čtení“.⁸⁶ Podobně k pojmu četba přistupuje i Jiří Trávníček. Pro něj se stává četba „více než základní (mediální) aktivitou zaměřenou na knihy; aktivitou, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence“.⁸⁷ Kateřina Homolová nazírá na četbu jako na „[...] proces vnímání textu, jemuž je předkládán určitý specifický význam. Patří sem například estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu apod“.⁸⁸ Vidíme, že ve srovnání se čtením, kde šlo o spojení obsahu a formy v jeden celek, vystupuje u četby do popředí složka obsahová a její vliv na čtenáře.

Samotný text a jeho sémantická stránka působí na čtenáře různě. Proces je determinován například čtenářovým věkem, pohlavím, dosaženým vzděláním, čtenářskou zkušeností, ale i jeho momentálním duševním rozpoložením.⁸⁹ Lidmila Vášová ve své odborné publikaci *Úvod do bibliopedagogiky* zmiňuje šest kategorií účinku četby na čtenáře:⁹⁰

1. Instrumentální (informativní, účelové) účinky četby: Četba přináší informace, které můžeme využít v praktickém životě.
2. Prestižní účinky četby: Čtenář vyhledává takovou literaturu, jež navozuje v dané sociální skupině pocit prestiže.
3. Potvrzovací účinky četby: O potvrzovacích účincích četby mluvíme tehdy, když čtenář vybírá literární texty souznící s jeho názory, postoji. Takové texty hodnotí kladně, jelikož v nich nachází oporu pro svá stanoviska.

⁸⁶ LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika, 2014, s. 126.

⁸⁷ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019, s. 33.

⁸⁸ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 6.

⁸⁹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, s. 58.

⁹⁰ Tamtéž, s. 54, 60–61.

4. Estetické účinky četby: Literární dílo svou formou i obsahem obohacuje jedincovu čtenářskou zkušenost. Estetický účinek je proto obzvláště důležitý u malého dítěte – budoucího čtenáře. Prohlížení obrázků, manipulace s knihou, předčítání knihy rodičem, to vše přináší dítěti radost. Právě v tomto momentě dochází k uspokojování jeho estetické potřeby, vzniká prvotní vztah dítěte ke knize. Hodnotná literatura navíc rozvíjí čtenářovu jazykovou kulturu, představivost, estetické citění.
5. Rekreační účinky četby: Čtenář volí takové knižní tituly, které mu nabízejí možnost odpočinku, pobavení, příjemné vyplnění volného času. Na rekreační účinky četby se mnohdy napojují tzv. únikové účinky četby. Jedná se o momenty, kdy čtenář hledá v četbě únik ze své svízelné životní situace, proto volí takové literární texty, ve kterých se může ztotožnit s daným problémem či s literárním hrdinou a ve kterých končí vše tak, jak si představuje.
6. Psychoterapeutické účinky četby: Četba ovlivňuje duševní zdraví. Člověk čte, aby s pomocí knih našel odpovědi na své otázky či vyřešil nějakou potíž. Na tomto poznatku je založena biblioterapie – léčba četbou.

Na základě napsaného můžeme tedy konstatovat, že četba je procesem oboustranným, ve kterém čtený text svým obsahem, sémantickou složkou působí různými způsoby na čtenáře, a naopak čtenému textu jsou přisuzovány ze strany čtenářů různé konotace. Do celého procesu významně zasahuje čtenářova osobnost.

3.4 Čtenář

Pojem čtenář může být pojímán různě, rozhodující je záměr definice. Obecně je čtenářem „každá osoba, která umí číst“.⁹¹ Lidmila Vášová dále vymezuje čtenáře na základě hlediska aktuálního a substanciálního: „Z hlediska aktuálního je čtenář osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního osoba se zájmem o četbu literárního i neliterárního obsahu“.⁹² Z pohledu psychologie čtenáře je to jedinec, který „vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah“.⁹³

⁹¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře): učební text*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 13.

⁹² Tamtéž, s. 13.

⁹³ Tamtéž, s. 13.

Čtenářem se však člověk stává až v momentě, kdy „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“.⁹⁴ Jiří Trávníček označuje čtenáře jako toho, kdo „deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost směřuje ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů); účastník čtenářské kultury“.⁹⁵ Dětským čtenářem je pak podle Jaroslava Tomana takové dítě, které dokáže číst samo bez pomoci prostředníka, ať již rodiče, pedagoga nebo další osoby. Jen díky absenci prostředníka se může naplno u dítěte rozvíjet jeho fantazie.⁹⁶

Uvedené definice se shodovaly v tom, že čtenář je člověk, který čte knihy a vybírá si je za nějakým účelem.

3.4.1 Nečtenář

Ve školské praxi se často setkáváme také s dětmi, jejichž zájem o knihy je slabý či vůbec žádný, a ze začínajícího čtenáře se stává nečtenář. Takové dítě je sice gramotné, ale četba ho nebaví, nečiní mu potěšení. Pokud se nejedná o vývojovou dyslexii nebo jinou poruchu učení, můžeme jednu z možných příčin nalézat již v předškolním věku dítěte, kdy přicházelo méně do kontaktu s knihami (např. si neprohlíželo dětské knihy, rodiče mu nepředčítali pohádky). Důvodem může být také to, že dítě vnímá (ve srovnání se spolužáky) své určité nedostatky v technice čtení, a tak se svým odmítavým postojem brání případným neúspěchům. Jako začínající čtenář dostává také málo, či naopak mnoho podnětů pro čtení, je přetěžováno, do čtení doma nuceno.⁹⁷

V těchto případech je proto nesmírně důležitá úloha učitele, jenž svým potřebným taktem, citem, odborným vzděláním, zkušenostmi a projevovaným nadšením ke knihám může změnit nečtenářův názor na četbu i čtení samotné.

⁹⁴ LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika, 2014, s. 126.

⁹⁵ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019, s. 33.

⁹⁶ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, s. 212–213.

⁹⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995, s. 55.

4. METODY ROZVÍJEJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST

V následující kapitole se zaměříme na metody a strategie, jež napomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost. Budou zde popisovány tak, jak je využíváme v praktické části diplomové práce, konkrétně ve čtenářských lekcích.

Brainstorming

Tuto metodu aplikujeme nejčastěji v úvodu hodiny – ve fázi evokace. Vyznačuje se snahou zachytit co nejvíce myšlenek k danému tématu. Na začátku čtenářské lekce položíme žákům motivující otázku týkající se čteného textu. Odpovědi žáků zapisujeme na tabuli, nekomentujeme je, jinak se žáci budou stydět reagovat a nezapojí se. Při brainstormingu s mladšími žáky je vhodné používat i obrázky a fotografie. V závěru čtenářské lekce se vrátíme k zapsaným nápadům a pobavíme se o míře jejich odhadu.

Já-text

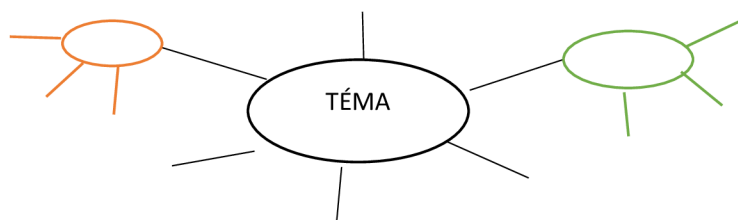
Žáci porovnávají své zkušenosti s tím, co se dozvěděli z textu. Mohou s danými informacemi souhlasit, nesouhlasit, také se z nich poučit. Ptáme se otázkami: „Připomnělo ti to situaci z tvého života? Zažil jsi někdy něco podobného? Zachoval by ses jako hlavní hrdina?“ Postupně vedeme žáky k tomu, aby své názory zdůvodňovali. Posilujeme tak čtenářskou strategii hledání souvislostí.

Klíčová slova

Před čtením vybraného textu (např. pohádky) nabídneme žákům klíčová slova. Jsou to slova, která představují pro text klíčové skutečnosti. Úkolem žáků je na základě těchto klíčových slov vymyslet, o čem by daný text (pohádka) mohl být, kdo bude hlavním hrdinou, jaké nástrahy ho čekají. Cílem této aktivity není, aby žáci přesně popsali budoucí děj, ale aby zapojili fantazii, vymysleli smysluplné vyprávění a vyjadřovali se v celých větách.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa slouží k uvědomění si toho, co žáci o daném tématu vědí, či se o něm dozvěděli. Zařazujeme ji proto účelně buď do fáze evokace, nebo jako prostředek k závěrečnému shrnutí.



Pětílístek

Metoda pětílístku je vhodná do závěrečné části hodiny. Umožňuje odhalit, jak žáci pochopili vybrané téma, např. jak nahlízejí na hlavního hrdinu. Pětílístek je tvořen těmito částmi:

1. řádek: téma;
2. řádek: dvě přídavná jména (Jaké je téma?);
3. řádek: tři slovesa (Co dělá?);
4. řádek: věta o čtyřech slovech vztahující se k tématu;
5. řádek: jedno slovo shrnující téma.

Předvídání

Žáci předvídají, co se bude v textu odehrávat dál. Využívají k tomu jednak již známé informace, jednak své vlastní čtenářské zkušenosti. Pokládáme např. tyto otázky: „Jak zareaguje hlavní hrdina? Co se stane dál? Jak pohádka dopadne?“ Vedeme žáky k tomu, aby se pokoušeli své předpovědi zdůvodňovat. Po přečtení dané části textu se k úvahám žáků vracíme a rozebíráme s nimi, co se potvrdilo, nebo se odehrálo jinak.

Řízené čtení

Během čtení žákům pokládáme předem připravené a promyšlené otevřené otázky. Nepožadujeme přesné odpovědi, důležité je, aby se rozproudila diskuze a žáci se nebáli vyjadřovat svůj názor. Pokud se nikdo nezapojuje a neví, co říct, rozvíjíme myšlenky nejprve my. Žáci na nás plynule navážou. Tato metoda má napomoci porozumět textu, naučit se hlouběji nad ním přemýšlet, rozvíjet čtenářské dovednosti předvídání, shrnování. Přispěje také odhalit souvislosti, na které by žáci bez společného uvažování nepřišli. Uvážlivě ale volíme počet otázek, abychom žákům tuto aktivitu spíše nezneprůjemnili.

Shrnování

Krátce shrneme, co jsme se v daném úseku textu dozvěděli, co bylo důležité, stálo za čtenářovu pozornost.

Vizualizace

Vytváříme si v představách obraz toho, co čteme. Mladší žáky můžeme nechat, aby k přečtenému textu nakreslili odpovídající obrázek. Pro hlasité čtení vybíráme nejlépe takové textové úseky, které obsahují líčení čichových vjemů, zvuků, popisy barev. Dotazujeme se, co postava cítí, slyší, vidí.

Záznam odhadu

Nachystáme si sadu výroků, jež souvisejí s daným textem (tématem). V 1. a 2. ročníku je lepší pracovat maximálně se třemi tvrzeními, abychom udrželi pozornost žáků. Začínáme s kombinací pravdivých i nepravdivých výroků. Používáme označení A (ano, souhlasím, je to tak) a N (ne, není to tak, nesouhlasím s tím). Je potřeba, aby se žák nedíval ke spolužákovi a rozhodoval se opravdu sám. Tím se odstartuje potřebná motivace. Během čtení si pak žáci všimají informací souvisejících z úvodními výroky. Na závěr je třeba se k nim vrátit a společně si říct, které informace byly pravdivé a nepravdivé.

Zpřeházené věty

Žáci obdrží několik vět, které mají seřadit podle logického sledu. Pracují samostatně či v menších skupinkách. Pokud aktivitu zařadíme na začátek čtenářské lekce, žáci pak v průběhu čtení kontrolují, zda věty seřadili dobře. Jestliže tuto činnost využijeme v závěru hodiny, bude sloužit k ověření pozorného čtení žáků.

Životabáseň

Metoda je vhodná k uzavření čtenářské lekce. Žáci zaznamenávají pocity, dojmy z přečteného textu. Mladším žákům můžeme předložit připravené začátky vět, jež podle sebe už jen dokončují. Rýmovaná životabáseň není podmínkou.

Text-text

Žáci hledají souvislosti, podobnosti mezi čteným textem a jiným textem, který znají.

Typické jsou např. otázky: „Znáš jinou pohádku, kde se hlavní hrdina jmenuje Honza?”

Připomíná ti to jinou známou pohádku?⁹⁸

⁹⁸ KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet. Dobříš:* Nakladatelství Šafrán, 2021, s. 63–103.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Druhá část diplomové práce si kladla za cíl prostřednictvím osmi čtenářských lekcí seznámit začínající čtenáře s autorskými pohádkami současných českých spisovatelů a pomoci tak rozvíjet jejich kladný vztah ke knihám, podporovat zájem o čtení a nabídnout pěkné čtenářské zážitky. Prostředkem tohoto záměru se staly pracovní listy, v nichž při práci s vybranými texty byly používány metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost a kritické myšlení.

Jádro praktické části představuje analýza výstupů žáků a dat z pozorování, jež probíhalo ve školních rocích 2021/2022 a 2022/2023 na Základní škole v Přemyslovicích. Na této škole je autorka diplomové práce zaměstnána již čtvrtým rokem jako učitelka 1. stupně. Čtenářské lekce, na jejichž základě byla prováděna analýza výstupů, osobně praktikovala na žácích 1. a následně 2. ročníku, kde po celou dobu působí jako třídní učitelka.

Čtenářské lekce byly v 1. ročníku realizovány od druhé poloviny měsíce května v tzv. poslabikářovém období, kdy žáci již zdokonalují techniku čtení a snaží se plynule číst jednoduché texty s porozuměním. Ve 2. ročníku byly čtenářské lekce prováděny ve třetím čtvrtletí školního roku 2022/2023. Tato doba byla vybrána z toho důvodu, že díky zažitě technice čtení se žáci už dokáží soustředit na obsah samotného textu a umí tvořivěji pracovat s literárním textem podle zadaných pokynů.

6. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

6.1 Základní údaje o škole

Základní škola Přemyslovice se nachází 18 km od Prostějova. Jedná se o malou školu s 1. až 9. postupným ročníkem. Součástí jsou také dvě mateřské školy (na Štarnově a v Přemyslovicích), školní družina a jídelna.

Škola (1. a 2. stupeň) vzdělává v současné době přibližně 100 žáků, byť kapacita školy činí 220 žáků. Důvodem je horší autobusové spojení pro dojíždějící žáky a začátek vyučování v 7:15 hodin.

Díky nižšímu počtu žáků ve třídách jde o školu rodinného typu obklopenou přírodou. Učitelé se mohou žákům individuálně věnovat, zaměřit se na jejich problémy, ale i nadání, talent, kladně působit na žáky se sociálním znevýhodněním. Vizí školy je vést žáky nejen k patřičným vědomostem a dovednostem, ale i k toleranci, spolupráci, zdravé komunikaci a ohleduplnosti ke svému okolí.

Školu navštěvují nejen žáci z Přemyslovic, ale také ze sousedních obcí Hluchova a Pěncína. V posledních několika letech se škola zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky vzdělávání těchto žáků jsou kladně hodnoceny jak Českou školní inspekcí, tak i Pedagogicko-psychologickou poradnou Prostějov.⁹⁹

Po vyučování mají žáci možnost navštěvovat různé zájmové kroužky a kroužky doučování, jež vedou učitelé školy. Nabídka kroužků se každý školní rok obměňuje a vychází vstříc i přáním žáků. Kroužky jsou zdarma.¹⁰⁰

6.2 Spolupráce s rodiči, obcí, veřejností

Po pandemii covid 19 se škola opět otevřela veřejnosti a navázala na tradici spolupráce s obcí na různých kulturních a sportovních akcích (drakiáda, bramboriáda, rozsvěcování vánočního stromečku, vynášení Moreny, Den matek, školní akademie). Dlouhodobým cílem se pak stalo rozvíjení spolupráce s rodiči žáků. Na podzim se konal

⁹⁹ Školní vzdělávací program Základní školy Přemyslovice. Přemyslovice: ZŠ a MŠ Přemyslovice, 2022, s. 5.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 5.

Den otevřených dveří, během kterého se rodiče stávajících žáků i rodiče předškoláků mohli přijít podívat přímo do výuky. Při škole nově vznikl Klub rodičů, který pomáhá s organizací různých odpoledních akcí, např. s vánoční a velikonoční výstavou a velikonočními dílničkami.

7. CHARAKTERISTIKA TŘÍDY

Výzkumným vzorkem se po dobu dvou školních roků (2021/2022 a 2022/2023) stali žáci 1. třídy, o rok později 2. třídy, kde po celou dobu autorka působí jako třídní učitelka.

První třídu začalo navštěvovat 14 žáků. Během prvního pololetí loňského školního roku se tři žáci odstěhovali. Na konci školního roku odešla ještě jedna žákyně. Do druhé třídy tak nastoupilo 10 dětí, v průběhu září přibyl jeden nový žák.

Jedná se o třídu s téměř vyrovnaným složením dívek a chlapců (6 dívek, 5 chlapců). Tito žáci poslední rok předškolní docházky trávili většinu času doma kvůli covidové situaci, což se negativně projevilo ve vztazích v kolektivu i v dodržování stanovených pravidel chování.

Po stránce vzdělávací jde o třídu značně diferencovanou. Více než polovina žáků se potýká s nějakými výukovými problémy, je proto velmi nutný individuální přístup k těmto žákům, zejména v hodinách českého jazyka a literatury.

Žáci, kterým je nutné poskytovat individuální přístup:

Žákyně A: Pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Opakovala první ročník, učivo druhého ročníku nezvládá, stagnuje a zůstává na úrovni první třídy.

Žákyně B: Během druhého ročníku se u žákyně výrazně zpomalilo pracovní tempo v předmětech český jazyk a literatura a matematika. Tempo čtení je pomalé, se značnou chybovostí. Žákyně si pomáhá tichým čtením. Hůře se orientuje v textu.

Žákyně C: Jedná se o velmi nesoustředěnou žákyni, která nedokáže dodržovat stanovená pravidla třídy a komunikace. Pracovní tempo je pomalé, stagnuje ve čtení, byť v prvním ročníku veškerou zadanou práci zvládala bez problémů v daném čase a četla nahlas nejlépe ze třídy.

Žák D: Žák s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Opakoval první třídu. Pracuje dle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu s pomocí asistentky pedagoga.

Žák E: Tento žák se potýká s výukovými problémy v předmětu český jazyk a literatura. Čte značně pomalu, spíše slabikuje, špatně se orientuje v textu. Má velice pomalé pracovní tempo i v matematice, hůře se soustřeďuje, rychle se unaví.

Žák F: Jde o chlapce se specifickými obtížemi v učení. V hodinách se nedokáže soustředit, vykazuje velmi pomalé pracovní tempo. Obvykle zadanou práci ani nezačne. Nejvíce se potíže projevují při čtení. Čte hodně pomalu, v půlce věty ztratí pozornost a přestane úplně vnímat okolí. Nerozumí čtenému, nedokáže se orientovat v textu.

8. CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH KNIH ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ

Vybrat knihy, které by byly pro žáky vhodné a poutavé, nebyl lehký úkol, jelikož na českém knižním trhu se každý rok objevuje několik zajímavých titulů pro děti. Výběr knih proběhl dle těchto kritérií:

- Zvoleny byly takové autorské pohádky, které by svým obsahem dokázaly namotivovat v 1. a 2. ročníku ke čtení i nečtenáře a žáky, u nichž se začaly projevovat výukové problémy.
- Vybrané knihy si žáci měli být schopni sami přečíst. Svou náročností tedy odpovídaly většinové čtenářské úrovni žáků ve třídě.
- Hlavními postavami pohádek měla být především zvířata, jelikož tato oblast zájmu byla dané třídě blízká.
- Zvolené tituly vyšly v rozmezí let 2012–2022. Horní hranicí byl stanoven rok, ve kterém byla psána tato diplomová práce, dolní mez se odvíjela od námi určeného desetiletého časového rozpětí, jež zaručovalo možnost vhodného a kvalitního výběru knih.
- Texty, zejména pro 1. ročník, měly být psány většími písmeny, obsahovat jednoduchá srozumitelná slova a skládat se z krátkých vět, aby jim žáci porozuměli.
- Knihy byly vybírány i z hlediska estetické kvality ilustrací a jejich množství. Ty měly text adekvátně doplňovat, v titulech pro 1. ročník nad textem dokonce převládat.
- Nebyly vybrány tituly orientující se na genetickou metodu čtení, poněvadž se žáci učili číst analyticko-syntetickou metodou.

8.1 Vybrané knihy pro 1. třídu

HORÁČEK, Petr. *Nenažraná koza*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2019. 26 s.

Pohádka vypráví o mlsné koze, kterou nebavilo donekonečna přežvykovat trávu, a tak se rozhodla okusit něco nového – farmářovy trenýrky, kočičí mléko, pomeje a mnoho

dalšího. Kniha je díky svým bohatým a pestrobarevným ilustracím, minimem textu, krátkým jednoduchým větám, jež jsou tištěny velkými písmeny, a vtipnou zápletkou velmi vhodná pro začínající čtenáře.

ŠEDIVÁ, Tereza. *Krtekův černobílý svět*. 1. vyd. Praha: Políčko, 2021. 29 s.

Krtek bydlel pod zemí a jedinou společností mu dělal zářivě růžový Lampión. Nic jiného neznal, dokud mu Lampión nevyprávěl o světě plném barev. Poselství pohádky spočívalo v tom, že někdy stačí sebrat trochu odvahy a překonat svůj strach, aby se stal člověk šťastným a prožíval život naplněný radostí. Tato kniha byla zvolena ke čtení pro 1. třídu nejen díky moudré myšlence, ale i krátkým jednoduchým větám, vhodné grafické úpravě a zajímavým ilustracím.

8.2 Vybrané knihy pro 2. třídu

PILÁTOVÁ, Markéta. *Veverka z Vamberka. Na zahradě*. 1. vyd. Praha: Ivana Pecháčková – Meander, 2021. 25 s.

Žanetka snídala na zahradě a v tom jí do talíře s kaší spadla veverka. Bouchla se do hlavy, ztratila paměť, avšak začala mluvit a chovat se jako člověk. Pohádka, tematicky zaměřena na vhodné či nevhodné chování k druhým lidem, měla napomoci řešit problematické vztahy v kolektivu.

KROLUPPEROVÁ, Daniela. *O modrém světle*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, 80 s.

Jedinou výjimku v řadě pohádek se zvířecím hrdinou tvořila kniha Daniely Krolupperové *O modrém světle*. Hlavní hrdina Otík nerad četl a neměl ani kladný vztah ke knihám, protože čtení pro něj bylo namáhavé a šlo mu pomalu. Dostal však k narozeninám napínavou pohádku *O modrém světle* a moc ho zajímalo, co se za tajemstvím modrého světla skrývá. Kniha byla vybrána záměrně, jelikož autorka zde cílí na děti, kterým čtení z nějakého důvodu nejde. Citlivě jim nabízí řešení, jak si najít kladný vztah ke knihám, i když třeba nebudou patřit k nejlepším čtenářům ve třídě.

9. ČTENÁŘSKÉ LEKCE

9.1 Nenažraná koza (1)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 1.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, připomene děj pohádky *O nezvedných kůzlatech*¹⁰¹, vybere klíčová slova a správná tvrzení, předvídá děj pohádky, zformuluje potíže hlavní postavy.
- Afektivní – vcítí se do hlavní postavy, najde podobnost mezi literárním textem a svou zkušeností, poradí hlavní postavě, co má v dané situaci dělat, zhodnotí průběh hodiny.
- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, vybarvuje omalovánku kozy.

Organizační formy: frontální, samostatná práce, práce ve dvojicích

¹⁰¹ HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 2006, s. 76–78.

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metoda dovednostně praktická (čtení, kreslení); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (brainstorming, já-text, předvídání, shrnování, text-text, vizualizace, záznam odhadu)

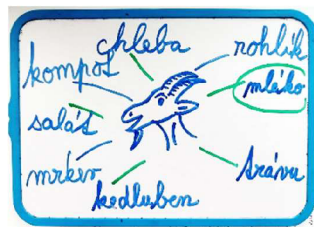
Materiální didaktické prostředky: kniha Petra Horáčka *Nenažraná koza*, pracovní listy, pastelky, tužka, popisovací tabulka, fixy na tabulku, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Na začátku vyučovací hodiny jsme sdělili žákům, že nebude probíhat tradiční výuka čtení, na kterou jsou zvyklí, ale budeme číst pohádku o jedné nenažrané koze a pracovat podle vytvořeného pracovního listu. Požádali jsme je, aby si na lavici nachystali tužku a pastelky.

Žáky jsme si posadili do kruhu na koberec, u sebe jsme měli knihu *Nenažraná koza* od Petra Horáčka. Ukázali jsme žákům titulní stranu knihy a zeptali jsme se jich, zda znají nějakou jinou pohádku, kde vystupuje koza či její mláďata. Nikdo z žáků si na pohádku *O nezvedných kůzlatech* v daný moment nevzpomněl. Až poté, co jsme jim název pohádky připomněli, dokázali ve zkratce připomenout její děj.

Vrátili jsme se k *Nenažrané koze* a naznačili jsme žákům, že slovo nenažraná bude mít souvislost s jídlem. Než jsme přistoupili ke čtení vybraného textu, zeptali jsme se jich, co si myslí, že koza snědla? Nápady jsme zapisovali na popisovací tabulku, nijak jsme je nekomentovali. Oznámili jsme žákům, že se k nim později navrátíme.



Obrázek 1: Co koza snědla?
(brainstorming)
Zdroj: vlastní

Žáci se přemístili na svá místa a následovalo společné hlasité čtení první vybrané ukázky. Jednoduché krátké věty dokázali žáci přečíst bez větších problémů. Pouze jsme jim vysvětlili, co jsou to pomeje (zbytky jídla za celý den dávané prasátku). Poté jsme ten samý textový úsek přečetli nahlas my, protože když žáci četli nahlas, soustředili se na techniku čtení a nevnímali obsah vět. Upozornili jsme je tedy, aby znovu pozorně poslouchali, co koza snědla, jelikož tyto informace budou potřebovat v následujících úkolech.

Po přečtení první vybrané ukázky jsme se vrátili k nápadům zapsaným na popisovací tabulce. Rozebrali jsme, zda jejich tipy byly správné, či nikoli. Odhadli pouze slovo mléko.

Požádali jsme žáky, aby si sami vytvořili dvojice (jednu trojici), v nichž vypracují druhý úkol. Kroužkovali slova, která vyjadřovala, co skončilo koze v břichu. Provedli jsme společnou kontrolu. Většina žáků vybírala správně, někteří zakroužkovali navíc slovo miska, poněvadž ho slyšeli při hlasitém čtení. Žáci se vrátili na svá místa.

Přečetli jsme zadání dalšího úkolu. Každý žák měl sám zakřížkovat jedno tvrzení, jak si myslel, že pohádka bude dále pokračovat. Své odhady řekli nahlas. Správnou odpověď jsme ale zatím neprozrazovali.

Přistoupili jsme ke společnému hlasitému čtení druhého textu. Věty se jim četly v porovnání s prvním vybranou ukázkou obtížněji, jelikož obsahovaly složitější slova: zčervenala, zmodrala, zežloutla, zezelenala. Druhou ukázkou jsme jim také přečetli znovu nahlas.

Žáci krátce shrnuli, co se koze přihodilo, a tím i zodpověděli předchozí úkol. Téměř všichni předpověděli, že se koze udělalo špatně. Zeptali jsme, co jim pomáhá, když je bolí břicho? Co by koze poradili? Zaznívaly např. tyto odpovědi: „Maminka mi dá prášek. Já zvracím. Jdu na velkou.“ Žáci se do diskuze rádi zapojili, ale v momentě, kdy začali zabíhat do velkých podrobností, jsme ji raději ukončili.

V posledním úkolu žáci podle přečteného textu vybarvili, jak koza po velkolepé hostině vypadala. Ponechali jsme žákům dostatek času na vykreslení.

Na závěr čtenářské lekce jsme si sedli opět do kruhu na koberec a každý žák ukázal, jak kozu vykreslil. Většinou kozu vybarvili opravdu červeně, modře, zeleně či žlutě. Přidávali dokonce i další barvy jako fialovou a oranžovou. Žáci se pak pokusili zhodnotit, jak se zapojovali do jednotlivých aktivit, reagovali na otázky, zda dodržovali zavedená pravidla chování a komunikace. Žáci se sebehodnocením potíže neměli, jelikož jsou na tento způsob hodnocení zvyklí. Na úplný závěr jsme žákům prozradili, že si příští čtenářskou lekci přečteme, jak to s nenažranou kozou dopadlo.

Reflexe

Celý průběh čtenářské lekce hodnotíme velice kladně. Žáky pohádka *O nenažrané koze* zaujala, což značně ovlivnilo i ilustrace samotné knihy, které jsme v průběhu čtenářské lekce hojně užívali a doprovázeli jimi jednotlivé úkoly.

Metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost byly v tomto případě vhodně zvolené, jelikož dokázaly žáky namotivovat ke čtení. Rádi se zapojovali i žáci, kteří čtou pomaleji či mají jiné výukové problémy (viz kapitola *Charakteristika třídy*). Záměrně jsme u většiny úkolů požadovali pouze ústní odpovědi, u dalších dvou úkolů kroužkování

a křížkování odpovědí, aby dostali možnost zapojit se právě i tito žáci. Zvolená náročnost úkolů také odpovídala úrovni žáků ve třídě. U posledního úkolu se vyplatilo omalovánku kozy zvětšit. Malý obrázek by nedokázali prvňáčci tak pečlivě (bez přesahů) vybarvit. Změnu bychom provedli pouze u druhé vybrané ukázky. Odstranili bychom poslední větu: Stonala celou neděli. Tato věta totiž prozrazuje, jak bude pohádka pokračovat, což má zůstat pro žáky zatím tajemstvím.

Také z časového hlediska čtenářská lekce vycházela. Na čtení, jednotlivé úkoly, diskuzi, vykreslování i závěrečné sebehodnocení byl dostatek času.

Po celou dobu panovala ve třídě příjemná atmosféra, žáci byli uvolnění, komunikativní, ale zároveň dokázali dodržovat třídní pravidla. Řada z nich se chtěla hned dozvědět, jak to s kozou dopadne. O to víc se začali těšit na další čtenářskou lekci.

9.2 Nenažraná koza (2)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 1.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, předvídá děj, stručně shrne obsah vybraných textových ukázek, vyhledá informace v textu, vymyslí konec pohádky.

- Afektivní – veítí se do hlavní postavy, zamýšlí se nad jejím chováním, zhodnotí průběh čtenářské lekce.
- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, vykresluje obrázek.

Organizační formy: frontální, samostatná práce, práce ve dvojicích

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, vykreslování); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (předvídaní, shrnování, zpřeházené věty)

Materiální didaktické prostředky: kniha Petra Horáčka *Nenažraná koza*, pracovní listy, pastelky, tužka, tabule, magnetky, zalaminované karty s dny v týdnu a větami z pracovního listu, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Po zahájení vyučovací hodiny jsme žáky posadili do kruhu na koberec. Ukázali jsme jim obálku knihy *Nenažraná koza* a vyzvali je, aby připomněli, co koza minule provedla a jak dopadla. Pouze jeden žák si vzpomněl, že se koze udělalo špatně. Ostatní žáci nedokázali informace z předchozí čtenářské lekce shrnout. Neuměli se vyjádřit. Proto jsme jim znovu předvedli ilustrace v knize a nechali jsme je, aby popsali, co vidí na jednotlivých obrázcích.

Žáci zůstali na koberci. Položili jsme před ně kartičky (stejně jako ve druhém cvičení příslušného pracovního listu) a požádali jsme je, aby jednotlivé karty přečetli nahlas. Každý obdržel jednu kartičku, dva žáci měli společně přečíst nejdelší větu. Slova a věty jsme přidělovali podle čtenářské úrovně žáků. Poté ti, kteří drželi karty se dny v týdnu, dostali za úkol poskládat je podle toho, jak následují po sobě. Zbýlých šest žáků mělo popřemýšlet, ke kterým dnům přiřadí zadané věty. Po celou dobu jsme zdůrazňovali, že nejde o to bezchybně spojit kartičky k sobě, ale zkusit odhadnout, co se s kozou dělo dál.

Žáci se vrátili do lavic. Rozdali jsme vytisknuté pracovní listy a řekli jim, aby si polohlasně připravili čtení následující ukázky. Mezitím jsme na tabuli umístili dvojice karet tak, jak je předtím uspořádali žáci na koberec.

Následovalo společné hlasité čtení první vybrané ukázky. Nejprve věty přečetli sami žáci, poté ještě jednou my, jelikož stejně jako tomu bylo v minulé čtenářské lekci,

žáci se soustředili na techniku čtení a přestali vnímat obsah čteného textu. Následovala kontrola druhého úkolu. Ta probíhala tak, že jsme žákům pro lepší orientaci pověděli daný den v týdnu, podle něj si vyhledali příslušnou větu v textu a zopakovali, co se koze v odpovídající den stalo. Pronesené věty jsme porovnávali s uspořádanými kartičkami na tabuli. Žákům se ve výsledku podařilo odhadnout pouze to, co koza prožívala v pátek. Znovu jsme jim vysvětlili, že nešlo o to dosáhnout co nejvíce správných odpovědí, ale o jejich úvahy a zapojení se do diskuze.



Obrázek 2: Co se koze přihodilo? (předvidání)
Zdroj: vlastní

Otevřeli jsme knihu na stranách 20 a 23, žákům jsme ukázali příslušné obrázky a přečetli nahlas: „A v sobotu už konečně byla zase ve své kůži. Aspoň do chvíle, než se pustila do...“ Záměrně jsme větu nedočtli. Nechali jsme žáky, aby se sami rozdělili do dvojic, posadili se k sobě, vzali si s sebou i svůj pracovní list a pastelky a splnili čtvrtý úkol. Ve dvojici měli společně prodiskutovat, kterou další věc koza snědla, na jedné věci se domluvit a tu ve čtvrtém cvičení vykreslit. Poté měla dvojice popřemýšlet, jak by pohádka o koze mohla skončit. Ve vyprávění měli použít slovo – věc z předchozího úkolu.

Dvojice jsme si zavolali na koberec a vyzvali jsme je, aby se podělily o své nápady. Téměř nikdo závěr pohádky nevymyslel. Pouze jedna dvojice řekla: „Koza snědla dort a bylo jí zase špatně.“ Na otázku, zda se koza dokázala poučit ze svých chyb, žáci jednohlasně odpovídali, že ne. Jeden žák to zdůvodnil slovy: „Protože to byla koza nenažraná.“ Čtenářskou lekci jsme uzavřeli rozhovorem nad tím, co bylo pro žáky z celé lekce nejtěžší a co je bavilo nejvíce.

Reflexe

Průběh druhé čtenářské lekce bychom mohli ve srovnání s předchozí lekcí popsat jako těžkopádný. Žákům se nechtělo přemýšlet, ani mluvit. Zřejmě v tom sehrál velkou úlohu fakt, že hodina proběhla v pondělí po víkendu a všichni byli velmi ospalí a unavení.

Žáci se shodovali v tom, že je nejvíce bavilo samotné čtení, nejtěžší se jim zdál druhý úkol (přiřazování kartiček), protože nad ním museli hodně přemýšlet. Problémy jim činila i některá slova, a to jak samotné jejich čtení, tak pochopení jejich významu. Jednalo se o slova šilhat, škytat, škrundalo. Také zpětná orientace v textu a vyhledávání zadaných informací způsobovala žákům potíže, byť byli na tento typ úkolů zvyklí ze slabikáře. Největší problém nastal u předposlední aktivity, v níž dvojice dostaly za úkol vymyslet konec pohádky o nenažrané koze a použít v něm věc, kterou vykreslily v předchozím úkolu. To nedokázal téměř nikdo. Jednak žáci spolu neuměli komunikovat ve dvojici, jednak částečně nevěděli, co mají vymyslet. Teprve když jsme jim uvedli příklad, jak by pohádku mohli ukončit, přispělo alespoň pár dalších žáků do diskuze svými nápady.

Žákům, kteří vyžadovali individuální přístup, jsme zadávali ke čtení buď jednoduchá slova, nebo krátké věty. Při vyhledávání informací v textu jsme jim prstem ukazovali, na kterou větu se mají zaměřit.

Čtenářská lekce opět časově vycházela, doplňkový úkol (vykreslení názvu pohádky *Nenažraná koza*), jsme ani nevyužili.

I když čtenářská lekce postrádala svižné tempo, rychlý spád a aktivnější zapojení žáků, obsah jednotlivých aktivit či jejich náročnost bych do budoucna neměnila, pouze bych čtenářskou lekci zařadila na jiný den v týdnu, ve který by nehrozila přílišná únava žáků.

9.3 Krtkův černobílý svět (1)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 1.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- ČSP-3-1-01 vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, předvídá děj na základě klíčových slov, řeší hádanku, odhaduje pokračování pohádky.
- Afektivní – vcítí se do hlavní postavy, hledá podobnost se svým vlastním životem, zhodnotí průběh čtenářské lekce.
- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, dotýká se barevných předmětů, modeluje z plastelíny.

Organizační formy: frontální, samostatná práce

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, modelování); aktivizační metody (hádanka, hra na barvy); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (text-text, klíčová slova, já-text, shrnování, předvídání)

Materiální didaktické prostředky: kniha Terezy Šedivé *Krtkův černobílý svět*, pracovní listy, tužka, zalaminované karty s klíčovými slovy, výtvarná podložka na lavici, plastelína, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Žáci si nejprve připravili potřebné pomůcky a šli se posadit na koberec. Sdělili jsme jim, že poznají další novou pohádku, tentokrát s názvem *Krtek a jeho černobílý svět*. Knihu jsme jim ukázali. Zajímalo nás, co všechno si pamatují o krtkovi z prvouky. Vzpomněli si, že je černý, žije pod zemí, dělá kopečky z hlíny a živí se žížalami a brouky.

Doplnili jsme ještě, že je slepý, má silně vyvinutý čich, mohutné přední končetiny uzpůsobené k hrabání, a vysvětlili si proč. Když jsme se žáků zeptali, zda znají nějakého velmi známého pohádkového krtka, vzpomněli si na Krtečka.

Položili jsme před ně čtyři zalaminované karty s klíčovými slovy: krtek, Lampión, tma, světlo. Požádali jsme je, aby slova na kartičkách přečetli nahlas. Na základě nich měli zkusit odhadnout děj pohádky. Nechali jsme jim chvíli na přemýšlení. Téměř všichni uhádli, že hlavním hrdinou bude krtek a že tma souvisí s tím, kde bydlí, tedy pod zemí. Ke světlu a Lampiónu nedokázali nic vymyslet ani tehdy, když jsme si význam slova dostatečně vysvětlili.

Žáci se vrátili do svých lavic a začali nahlas po jednom číst první textovou ukázkou. Ta se četla celkem dvakrát, aby se vystřídali ve čtení všichni a učili se vnímat obsah čtených vět.

Pár žáků si všimlo, že se v textu objevilo slovo Lampión, a začali být zvědaví, co nebo kdo to je. Přešli jsme proto plynule k druhému úkolu, kde na ně čekala hádanka. Jejím vyřešením měla být celá záhada rozluštěna. Přečetli jsme ji žákům nahlas a upozornili je na dvě nápovědy – nakreslený obrázek a tři kartičky se slabikami, jejichž poskládáním dostanou hledané slovo. Krtkův kamarád Lampión byl ve skutečnosti ředkvička.

Pokračovali jsme v hlasitém čtení, tentokrát druhé textové ukázkou. Jelikož byla krátká, žáci ji četli opět dvakrát.

Navázali jsme na obsah čteného textu otázkami, zda se někdy něčeho bojíme. Pokud ano, čeho? Co by Krtkovi poradili, aby se přestal bát a šel do světa? Žáci většinou odpovídali, že se obávají špatné známky, v noci zlých strašidel a tmy. Krtkovi moc neporadili. Jen pár žáků přišlo s nápadem, že svůj strach musí prostě překonat.

Vyzvali jsme žáky, aby připomněli, co Lampión radil Krtkovi. Shrnuli, že má jít do světa a že svět je plný barev.

Žáci se přestávali soustřeďovat, proto jsme po předchozích zkušenostech zařadili do čtenářské lekce jednu pohybovou aktivitu související s barevným světem. Všichni dostali za úkol chodit po třídě a najít vždy takový předmět, který by odpovídal barvě, jež byla zadána vyučující.

Na žáky čekal poslední úkol – vybrat tvrzení, jak bude pohádka příští hodinu pokračovat. Nejprve věty přečetli nahlas žáci, kteří se hlásili, poté vyučující. Nechali jsme jim potřebný čas na provedení úkolu. Kdo chtěl, mohl sdělit ostatním, co zakřížkoval.

Na závěr jsme si sedli na koberec, kde jsme okomentovali a ohodnotili průběh lekce.

Reflexe

Zvolená kniha žáky zaujala, zejména díky svému grafickému provedení. S pohádkou *Krtek a jeho černobílý svět* se zatím nikdo nesetkal. Mile nás překvapilo, že žáci znali knižní i televizní podobu pohádky o Krtečkovi od Zdeňka Milera.

Při čtení vybraných textových ukázek se žáci nepotýkali s většími potížemi. Vybrané texty viděli poprvé v životě, tomu odpovídalo i tempo čtení a občasná chybovost. Žákům s výukovými problémy byly zadávány ke čtení krátké věty.

Všichni se shodovali v tom, že je bavila hádanka a hra na hledání barev. K vyřešení hádanky jim překvapivě nepomohl ani tak nakreslený obrázek, jako spíše tři kartičky se slabikami, z nichž hledané slovo měli poskládat. U pohybové aktivity jsme žáky museli častěji napomínat a upozorňovat je, aby neběhali a dávali pozor, ať si nepřivodí nějaký úraz.

Jako nejobtížnější žáci hodnotili pátý úkol – zakřížkovat, jak bude pohádka dále pokračovat. Formulace vět byla pro ně dlouhá, zapomínali jejich obsah, a proto ani nevěděli, jaké tvrzení si mají vybrat. Bylo by tedy lepší věty příště zkrátit, např. takto: Neopustí doupě. Zahrabe se. Půjde do světa.

Z pozorování také vyplynulo, že je pro žáky těžké vyjadřovat svůj názor, rozhodovat se podle sebe, což se projevilo jak u předvídání děje pohádky z klíčových slov, tak i u třetího úkolu, kde měli Krtkovi poradit, jak se má přestat bát. Nechápu, že jejich názor a fantazie v tomto případě není špatně a že je vítané, pokud se nám sejde několik různých odpovědí. Jsou totiž ovlivněni slabikářem, kde křížkují vždy jednu správnou odpověď. Soudíme, že je proto důležité žáky již od prvního ročníku postupně seznamovat s metodami a strategiemi rozvíjejícími čtenářskou gramotnost, byť zpočátku tyto postupy mohou připadat žákům těžké.

Poslední cvičení, v němž žáci měli z plastelíny vymodelovat Krta a Lampión, jsme již nestihli, proto jsme ho přesunuli do hodiny pracovních činností, která následovala přímo po čtenářské lekci.

Knihu jsme si na úplný závěr ve třídě vystavili, ale dohodli jsme se, že se nepodíváme, jak to s Krtkem dopadne. Museli jsme počkat do další čtenářské lekce.



Obrázek 3: krtci z plastelíny
Zdroj: vlastní

9.4 Krtkův černobílý svět (2)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 1.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, vysvětluje význam méně známých slov, shrnuje obsah čteného textu.
- Afektivní – věnuje pozornost dění ve třídě, zhodnotí průběh čtenářské lekce.
- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, kreslí obrázek k pohádce.

Organizační formy: frontální, samostatná práce

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, psaní, kreslení); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (shrnování, myšlenková mapa, vizualizace)

Materiální didaktické prostředky: kniha Terezy Šedivé *Krtkův černobílý svět*, pracovní listy, tužka, pastelky, plyšový krtěk, fixy na tabuli, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Předchozí čtenářskou lekci jsme končili tím, že jsme si knihu *Krtkův černobílý svět* vystavili ve třídě a slíbili jsme si, že se nepodíváme, jak pohádka bude pokračovat. Žáci slib dodrželi, za což byli pochváleni.

Poté, co si nachystali potřebné pomůcky (tužky a pastelky) a byly jim rozdány pracovní listy, si sedli do kroužku na koberec. Ukázali jsme si obrázky v knize, podle nichž žáci stručně zopakovali děj pohádky. Nakonec jsme si připomněli odhady z minulé lekce týkající se toho, jak bude Krtěk jednat dál.

Žáci se vrátili do lavic a začali po jednom nahlas číst věty vybraného textu. Ten na závěr přečetla také vyučující. Obsah vět demonstrovala zároveň pomocí plyšového krtka, aby napomohla žákům lépe vnímat obsah čteného textu.

Ve druhém úkolu měli žáci zodpovědět, kudy se Krtěk dostal ze svého domečku ven. Vybírali jedno ze čtyř nabízených slov, a to následně zakroužkovali.

Přistoupili jsme k další vybrané ukázce. Žáci ji četli celkem dvakrát, jelikož byla kratší než předchozí ukázka. V hlasitém čtení se žáci střídali a potvrdili si současně také své odhady z minulé lekce. Krtěk se skutečně vydal do světa. Během čtení bylo potřeba vysvětlit význam slov rozednilo se, linula se.

Pohádka skončila a žáky čekalo její závěrečné shrnutí prostřednictvím jednoduché myšlenkové mapy, kterou jsme měli přichystánu na tabuli. Na ni jsme zapisovali postřehy žáků, ti si je podle tabule opisovali do pracovních listů.

V posledním úkolu si žáci zahráli na ilustrátory a nakreslili k pohádce *Krtkův černobílý svět* obrázek.

Ke konci čtenářské lekce jsme si sedli na koberec do kruhu a žáci předvedli své výtvary. Hádali jsme, ke které části pohádky obrázek



Obrázek 4: ilustrace k pohádce
Zdroj: vlastní

vytvořili. Nakonec měli zhodnotit svou aktivitu a dodržování pravidel v průběhu celé lekce.

Reflexe

Poslední čtenářská lekce věnovaná 1. ročníku byla po předchozích zkušenostech více zaměřena na to, aby se žáci učili vnímat obsah čteného textu. Proto byly vybrané ukázky prokládány spíše jednoduššími úkoly a aktivitami, které ale i přesto cílily na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Když jsme na začátku lekce vybidli žáky, aby sami zkusili připomenout, co jsme se o Krtkovi dozvěděli minulou čtenářskou lekci, vzpomněli si, že Krtek žil pod zemí. Abychom přiměli žáky více souvisle mluvit, ukázali jsme jim znovu obrázky v knize, na jejichž základě byli schopni stručně popsat děj.

Textové ukázky se téměř všem četly dobře. Žákům s výukovými problémy byly zadávány kratší věty a častěji museli být tito žáci kontrolováni, zda se správně orientují v textu. Pouze u druhé ukázky bychom zvažili vynechání jedné věty: Ale nebyly to jen barvy, čím byl Krtek okouzlen. Pro žáky byla moc dlouhá a po obsahové stránce nepodstatná. Předvedení obsahu čteného textu prostřednictvím plyšového krtka se vyplatilo, žáci se tímto gestem zaktivovali, dávali větší pozor a bez problémů pak vyřešili druhý úkol. V závěrečném hodnocení shodně zaznívalo, že nápad s plyšovým krtkem se jim líbil.

Během čtení druhé ukázky jsme narazili na dvě významově obtížnější slova: rozednilo se, linula se. Prvnímu slovu žáci rozuměli. Vysvětlili ho tak, že začalo být světlo. Dva žáci ihned vykřikli, že to je to důležité slovo z minulé hodiny. Slovu linula se žáci nechápali. Nakonec jim jeho význam vyložila vyučující.

Předposlední úkol zaměřený na shrnutí informací o Krtkovi formou myšlenkové mapy byl pro žáky složitější. Bylo potřeba jim poskytovat návodné otázky, aby pochopili, co se od nich očekává. Jejich myšlenky jsme museli velmi zestručňovat a zapisovat je na tabuli pouze heslovitě, abychom časově stíhali a prvňáčci se psaním neunavili. Jelikož se s myšlenkovou mapou žáci teprve seznamovali, jednalo se o její velmi zjednodušenou verzi.

U poslední aktivity jsme žákům nejprve vysvětlili, kdo je to ilustrátor (ten, kdo maluje do pohádkové knížky obrázky), a poté zadali instrukce, co mají dělat. Pro jistotu jsme po žácích chtěli, aby znovu někdo zopakoval zadání úkolu. Překvapivě někteří žáci nepochopili, co mají kreslit. Proto jsme opět museli uvést některé konkrétní představy.

Poslední čtenářská lekce vycházela časově tak, jak byla naplánována. Plynula v poklidném tempu a příjemné atmosféře, žáci se snažili dle svých individuálních možností zapojovat. Někteří žáci (mezi nimi i žáci s výukovými problémy) si během následujícího týdne knihu z třídní knihovničky půjčili, prohlíželi si obrázky a ve volných chvílích zkoušeli i číst.

9.5 Veverka z Vamberka (1)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 2.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, předvídá děj, vyhledává informace v textu, vymýšlí životabáseň.
- Afektivní – věnuje pozornost dění ve třídě, hodnotí chování hlavní postavy, posuzuje průběh čtenářské lekce.
- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, píše životabáseň.

Organizační formy: frontální, samostatná práce

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, psaní); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (předvídání, shrnování, já-text, životabáseň)

Materiální didaktické prostředky: kniha Markéty Pilátové *Veverka z Vamberka (Na zahradě)*, pracovní listy, tužka, pero, fixy na tabuli, dataprojektor, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Čtenářskou lekci jsme zahájili tradičně v kruhu na koberci, kde jsme žákům ukázali knihu *Veverka z Vamberka* a představili krátce její autorku.

Žáci se vrátili do lavic, dostali pracovní listy a byli požádáni, aby si nachystali gumovací pero či tužku. Mezitím jsme si přes dataprojektor zobrazili na tabuli tentýž pracovní list.

Přečetli jsme žákům zadání úvodního úkolu a vysvětlili jim, co je to tvrzení a co se od nich v tomto typu cvičení očekává. Zdůraznili jsme, že není důležité, aby ihned odhadli správnost výroků, ale aby se nad obsahem vět zamysleli a odpovídali sami za sebe. Upozornili jsme je také, aby si během čtení všímali informací souvisejících s úvodními tvrzeními.

Následovalo hlasité čtení první ukázky. Žáci se střídali po větách. Poté měli shrnout, co se ve verce stalo, vyhledat a podtrhnout tyto informace v přečteném textu. Pokračovali jsme diskuzí o tom, které věty či slova žáci zvýraznili, a proč je vybrali. Tyto údaje jsme označili i v pracovním listu promítnutém na tabuli.

Přistoupili jsme k hlasitému čtení druhé ukázky, jež se zaměřovala na veverčino chování ke kamarádce Žanetce a její babičce. Z daného textu vycházel třetí a čtvrtý úkol. Žáci měli mezi nabídnutými charakterovými vlastnostmi zakroužkovat ty, které veverku nejvíce vystihovaly, a poté její chování zhodnotit.

Než jsme se začali věnovat poslednímu úkolu, vrátili jsme se k úvodním tvrzením a probrali jsme jejich pravdivost, či nepravdivost.

Závěr patřil tvorbě životabáseň. Jelikož se žáci s touto metodou zatím nesetkali, vysvětlili jsme jim její podstatu tak, že jsme několik životabásní na podobné téma přednesli.

Čtenářskou lekci jsme zakončili v kruhu na koberci, kde žáci přečetli své životabáseň a zhodnotili průběh čtenářské lekce.

ŽIVOTABÁSEŇ

Jsem veverka zbrklá.

Mým domovem je strom.

Těší mě klid.

Trápí mě lidi.

Obrázek 5: životabáseň
Zdroj: vlastní

Reflexe

Žáci zvolenou knihu neznali. Tento fakt zapůsobil na žáky jako silný motivátor a na čtení a přichystané aktivity se těšili.

U prvního úkolu, stejně jako kdysi v prvním ročníku u podobných aktivit, jsme museli zdůrazňovat, že nejde o to hned na vše odpovědět správně, ale že důležitější je nad obsahem vět přemýšlet, umět svou volbu zdůvodnit a pozorně naslouchat čtenému textu, abychom mohli následně zjistit pravdivost, nebo nepravdivost daných výroků. Když jsme se v závěru lekce k tvrzením vrátili, k rychlejší orientaci mezi jednotlivými větami nám pomohlo jejich barevné odlišení.

Obě ukázky se žákům četly dobře, dokázali vnímat obsah čteného textu. Ve vybraných úryvcích se vyskytovaly věty různé obtížnosti a délky, jež byly zadávány žákům dle jejich individuální čtenářské úrovně. Žáci s výukovými problémy se v textu hůře orientovali, proto jim průběžně začátky vět ukazovala paní asistentka.

Druhý úkol byl koncipován tak, že umožňoval několik správných odpovědí. Aniž bychom museli žákům něco říkat, sami se začali ptát: „A můžeme toho podtrhnout i více?“ Žáci většinou dobře vybrali, že veverka spadla, bouchla se do hlavy, uměla mluvit, nic si nepamatovala. Jedna žákyně podtrhla, že se veverka lekla. Na to žáci vhodně zareagovali, že to se nestalo veverce, ale její kamarádce Žanetce. Nečinilo jim ani potíže tyto informace vyhledat v textu, jelikož jsou na tento způsob práce zvyklí i z jiných předmětů. Překvapilo nás proto, že tento úkol hodnotili žáci jako nejtěžší.

Když žáci vybírali veverčiny charakterové vlastnosti, shodli se, že byla neposlušná, zbrklá, zlobivá. Zajímavá diskuze se rozvinula nad slovem hodná. Někteří žáci tuto vlastnost zakroužkovali a obhájili ji tvrzením, že v první ukázce veverka přece hodná byla. Proto jsme nechali na žácích, aby si sami zvolili, zda slovo hodná označí, či ne. Na veverčiny charakterové vlastnosti jsme navázali úvahami, jak se veverka chovala. Své odpovědi žáci museli zdůvodnit. Často zaznívalo, že veverka byla neposlušná, zlobivá, zlá na babičku, nemluvila s ní pěkně. Veverčino chování jsme využili jako

podnět pro debatu o výchovných problémech v třídním kolektivu. Ukončili jsme ji formulací zásad, jak bychom se měli, nebo neměli chovat ke spolužákům.

Když se měli žáci při závěrečném zhodnocení čtenářské lekce vyjádřit, který úkol je bavil nejvíce, odpovídali, že tvoření životabásně, což bylo patrné již z jejich nadšení při samotném vymýšlení veršů.

Čtenářská lekce dle plánu vyšla na jednu vyučovací hodinu, formy i metody práce byly s ohledem na celkovou úroveň třídy zvoleny vhodně. Pouze při diskuzi o výchovných problémech bylo potřeba si dávat pozor, aby lekce nesklouzla k rázu hodiny třídnické.

Můžeme konstatovat, že čtenářská lekce probíhala po celou dobu v příjemné atmosféře, žáci byli uvolnění, rádi se zapojovali do diskuze a ochotně se zamýšleli nad položenými otázkami.

9.6 Veverka z Vamberka (2)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 2.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová třída

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – shrnuje děj, vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, předvídá děj, seřadí věty dle logického sledu.
- Afektivní – věnuje pozornost dění ve třídě, posuzuje průběh čtenářské lekce.

- Psychomotorické – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu, kreslí veverku v námořním oblečení.

Organizační formy: frontální, práce ve dvojicích, samostatná práce

Metody: metoda slovní monologická (vysvětlování); metody slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, kreslení); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (shrnování, řízené čtení, zpřeházené věty, vizualizace)

Materiální didaktické prostředky: kniha Markéty Pilátové *Veverka z Vamberka. Na zahradě*, pracovní listy, psací potřeby, pastelky, fixy na tabuli, dataprojektor, koberec, podsedáky, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

V úvodu čtenářské lekce jsme žákům oznámili, že budeme pokračovat ve čtení pohádky s názvem *Veverka z Vamberka*. Nechali jsme rozdat nové pracovní listy, žáci si připravili psací potřeby a pastelky. Mezitím jsme si materiál otevřeli v počítači a zobrazili ho přes dataprojektor na tabuli.

Vyzvali jsme žáky, aby na základě klíčových slov na modrých kartičkách zopakovali obsah vybraných úseků pohádky, jež jsme četli předchozí čtenářskou lekci.

Poté, co žáci děj dostatečně připomněli, přesunuli svoji pozornost k novému textu. Ten byl proložen pěti předem připravenými otevřenými otázkami, jež rozvíjely čtenářskou dovednost předvídání. Požádali jsme žáky, aby se snažili nedívat, co bude v textu následovat, a přicházeli se svými vlastními nápady. V hlasitém čtení se střídali po větách.

Když žáci text přečetli, čekal na ně třetí úkol, který měl prověřit, zda dávali při čtení pozor a vnímali děj pohádky. Měli seřadit pět vět podle logického sledu. Žáci úkol plnili ve dvojicích (a jedné trojici) a mohli ho plnit kdekoli ve třídě (na koberci, v koutku na podsedácích, v lavici). Po jeho vypracování se vrátili na svá místa. Při ústní kontrole jsme pořadí vět zapisovali také na tabuli do digitálního pracovního listu.

Náročnější úkol byl vystřídán omalovánkou veverky, které měli žáci dokreslit námořní oblečení. Závěr lekce, odehrávající se v kruhu na koberci, patřil prezentaci hotových obrázků, hodnocení průběhu lekce a jednotlivých aktivit. Knihu jsme pak půjčili žákům k prohlédnutí.

Reflexe

První úkol, zaměřený na připomenutí děje pohádky prostřednictvím předepsaných klíčových slov, žákům nečinil výraznější potíže. Ze začátku žáci nechtěli moc komunikovat, ale když jsme jim začali pokládat návodné otázky, postupně se rozmluvili a byli schopni se jasně a srozumitelně vyjadřovat a souvisle vyprávět.

V podobném duchu probíhaly také diskuze nad otázkami, kterými bylo přerušováno čtení vybrané textové ukázky. Nejzajímavěji žáci odpovídali na druhou otázku, jak by taková námořní veverka mohla být oblečená. Zaznělo, že má klasické námořnické tričko a čepici, holínky a pláštěnku, děravé kalhoty, u pasu zbraň, vypadá jako pirát, je oblečená normálně, ale je věčně mokrá od vody. Na otázku, co se stalo s veverkou, když její loď narazila do velkého pařezu, odhadovali, že se potopila i s loďkou, začala se topit, bouchla se zase do hlavy. Poslední uvedená domněnka odpovídala skutečnosti. Poté měli žáci vymyslet konec pohádky. Dva žáci vyslovili pouze to, co si přečetli v textové ukázce. Nechtělo se jim přemýšlet. Zbytek třídy se snažil hojně zapojit svoji fantazii: „Skončila v nemocnici.“ „Veverka se omluvila Žanetce za své chování.“ „Odjela do Žamberka.“

Jako nejsložitější žáci hodnotili třetí úkol, v němž měli seřadit věty podle logického sledu. I když jsme žákům zadání několikrát vysvětlili, někteří nepochopili, co mají dělat. Věty nečíslovali, ale křížkovali. Jiní tento typ cvičení nedokončili, protože potřebovali delší čas na vypracování. Do budoucna bychom tedy navrhovali tyto změny: Do zadání bychom připsali informaci, že se mají věty očíslovat od 1 do 5. Než by žáci začali úkol vypracovávat samostatně, přečetli bychom si společně nahlas jednotlivé věty, aby jim neunikal jejich obsah. Ponechali bychom žákům delší čas na vypracování.

Poslední úkol – změnit veverka na veverka námořní – se žákům líbil ze všeho nejvíce. Po získaných zkušenostech bychom ji však ponechali jako doplňující úkol pro žáky, kteří by byli s třetím cvičením rychleji hotovi, nebo pro žáky s výukovými problémy. Ti by pak předchozí úkol (logický sled vět) vynechali úplně.

Přestože v pořadí šestá čtenářská lekce byla založena převážně na čtení a diskuzích, žáci si hodinu užívali. Na tento způsob práce si již zvykli. Také z časového hlediska lekce vycházela. Na debaty při řízeném čtení nám zbývalo dostatek času, což pozitivně vnímali i žáci. Uvolněně mluvili a nebáli se říkat své nápady nahlas. Kniha žáky zaujala jak po dějové, tak vizuální stránce. Veverku z Vamberka jsme na přání žáků znovu malovali i ve výtvarné výchově.



Obrázek 6: námořní veverka (vizualizace)
Zdroj: vlastní

9.7 O modrém světle (1)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 2.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: školní knihovna

Výstup v RVP ZV

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny

- Kognitivní – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, předvídá děj pohádky, zformuluje potíže hlavního hrdiny a navrhne řešení jeho problému, vytvoří pětilístek vztahující se k hlavnímu hrdinovi.
- Afektivní – vectí se do hlavního hrdiny, najde podobnost mezi literárním textem a svou zkušeností, akceptuje názory druhých.

- **Psychomotorické** – čte nahlas, pečlivě vyslovuje, pozorně naslouchá čtenému textu.

Organizační formy: frontální, práce ve skupinách, práce ve dvojicích

Metody: slovní monologické (vysvětlování); slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, psaní), metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (klíčová slova, předvídání, já-text, pětílístek)

Materiální didaktické prostředky: dvě krabičky s pokreslenými kamínky, pracovní listy, tužky, kniha Daniely Krolupperové *O modrém světle*



Obrázek 7: pokreslené kamínky v krabičce (klíčová slova)
Zdroj: vlastní

Průběh čtenářské lekce

Na úvod čtenářské lekce se žáci posadili do kruhu na koberec. Položili jsme jim otázku, jaká je jejich oblíbená barva a proč. Na otázku odpovídali všichni žáci. Zaznělo např.: „Moje oblíbená barva je růžová, protože je to holčičí barva.“ Jiný žák řekl: „Moje oblíbená barva je zelená, protože je to barva traktoru John Deere.“

Poté byli žáci rozděleni do dvou skupin. Každé skupině jsme dali krabičku s pokreslenými kamínky (modré kolečko, světlo, chlapec, jméno Otík, kniha) a pronesli jsme motivující věty: „Jedné barvy se bude týkat i dnešní čtená pohádka. O jakou barvu půjde a o čem pohádka bude – na to zkuste přijít na základě indicií v krabičkách před vámi.“ Po přibližně pěti minutách každá skupina řekla, o čem by pohádka mohla být. Dokázali vyvodit, že pohádka se bude jmenovat *O modrém světle* a že hlavním hrdinou bude chlapec Otík. Nechali jsme nezodpovězenou otázku, zda bude číst rád, či nerad.

Všem žákům byly rozdány připravené pracovní listy. V prvním úkolu se žáci zamýšleli, jaký význam by mohlo mít modré světlo v pohádce, jaká bude jeho úloha. Když byl dán žákům prostor pro diskuzi, zapojil se pouze jeden žák s odpovědí, že modré světlo bude nejspíš nějaké kouzelné. Ostatní žáci s dalšími nápady nepřišli, nechtělo se jim přemýšlet. Žákům jsme zatím pravý důvod modrého světla v pohádce neprozrazovali.

Následovalo hlasité společné čtení prvního textu a zodpovězení otázky ve druhém úkolu, proč Otík nerad čte. Když žáci zjistili, že Otík nerad čte, začali navrhopvat, co by měl dělat jinak. Zejména žáci, kteří mají sami problém se čtením, se dokázali do Otíka

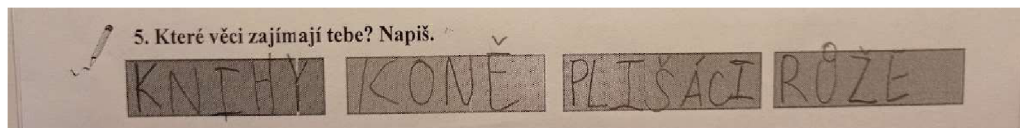
vcítit a poradit mu, jak se zlepšit. Nejčastěji zaznívaly tyto rady: číst to, co nás baví, číst knížky s velkými písmenky a krátkými texty, číst někomu nahlas a pravidelně.

Přečetli jsme žákům další text. Žáci byli rádi, protože oproti prvnímu textu byl dlouhý. Připomněli jsme jim, aby dávali pozor a pozorně poslouchali, protože informace z textu budou potřebovat pro plnění dalších úkolů.

Ve třetím úkolu žáci ústně odpovídali, kdo je to pan knihkupec. Na základě předčítaného textu dokázali toto slovo sami vysvětlit. Podle žáků byl knihkupec pán, který prodává v obchodě s knihami knihy.

Čtvrtý úkol byl zaměřen na vyhledávání informací v textu. Žáci podtrhávali, co moudrého řekl pan knihkupec o knihách. Žákům, kteří se hůře orientovali v textu, jsme pomohli tak, že jsme jim prstem ukázali odstavec, ve kterém měli danou informaci hledat. Žáci správně našli, že pro každého je na světě knížka o tom, co ho zajímá. Jedna žákyně podtrhla „modré světlo“. Na dotaz, proč toto slovní spojení podtrhla, odpověděla, že si nepřečetla otázku, ani neposlouchala, když jsme si otázku četli nahlas, a vybrala to, co jí uvízlo v paměti z předchozích otázek a odpovědí. Poté žáci nahlas moudrou myšlenku zformulovali vlastními slovy.

V předposledním úkolu žáci popřemýšleli nad tím, co je baví, zajímá, co dělají ve svém volném čase. Abychom nestresovali žáky, kteří píšou značně pomalu, předem jsme stanovili, že bude stačit napsat dvě záliby. Kdo chtěl, napsal i čtyři.



Obrázek 8: Které věci zajímají tebe?
Zdroj: vlastní

Žáci byli požádáni, aby si se svým pracovním listem šli sednout k jednomu spolužákovi (vznikla i jedna trojice) a popovídali si, jaké jsou jejich záliby, co dělají rádi.

Na závěr čtenářské lekce měli žáci ve dvojicích napsat pětilistek o hlavním hrdinovi Otíkovi. Jelikož se s touto metodou žáci seznámili již dříve, stačilo jim v krátkosti připomenout hlavní zásady.

Reflexe

Čtenářská lekce se odehrávala v prostředí školní knihovny. Vyučování v jiném prostoru než v kmenové třídě žáci ocenili. Obavy, že kvůli této změně budou žáci nesoustředění a nebudou dodržovat stanovená pravidla, se nevyplnily.

Motivační úkol (předvídání děje pohádky na základě pokreslených kamínků) žáky bavil. Ve skupinách navíc dokázali diskutovat dle zavedených pravidel komunikace a nehádat se. Když však měli již každý sám zauvažovat, jakou úlohu bude mít v pohádce modré světlo, odpověděl jen jeden žák. Ostatní se přiznali, že se jim buď nechtělo přemýšlet a nic vymýšlet, nebo nedokázali svůj nápad smysluplně vyložit a hovořit celými větami.

Při čtení první vybrané ukázky se žáci nepotýkali se žádnými většími problémy. Věty jim byly zadávány dle jejich individuální čtenářské úrovně. Žákům s výukovými problémy pomáhala s orientací v textu paní asistentka. I z toho důvodu bylo u druhé dlouhé ukázky zvoleno předčítání textu žákům. Do děje pohádky se tak zaposlouchali i ti žáci, kteří se v hodinách nedokáží soustředit a vyrušují.

Z časového hlediska rozplánování čtenářské lekce zčásti nevyšlo. Žáci nestihli nahlas přečíst poslední úkol (pětílístek), jelikož se předchozí aktivity a rozhovory ve dvojicích časově protáhly. Prezentace pětílístku byla proto přeložena do navazující čtenářské lekce. Do budoucna bychom doporučili pětílístek přímo zařadit do navazující lekce a využít ho k úvodní evokaci.

Zvolená kniha žáky dle pozitivních reakcí zaujala. Jeden žák s výukovými problémy to okomentoval slovy: „Jsem rád, že vím, že existuje ještě někdo další, kdo blbě čte. A že jsem mu mohl poradit.“

9.8 O modrém světle (2)

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk a literatura

Období: 1.

Ročník: 2.

Počet dětí: 11

Časová dotace: 45 min

Prostředí: kmenová učebna

Výstup v RVP ZV:

- ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- ČJL-3-3-01 čte ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku

- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **Kognitivní** – vyjádří jasně a srozumitelně své myšlenky a nápady, charakterizuje hlavní postavu, doplňuje klíčová slova do textu, vymýšlí konec pohádky.
- **Afektivní** – začlení se do pracovní skupiny, akceptuje názory druhých.
- **Psychomotorické** – dopisuje klíčová slova do textu, čte nahlas, pečlivě vyslovuje.

Organizační formy: frontální, práce ve dvojicích

Metody: slovní monologické (vysvětlování); slovní dialogické (rozhovor, diskuze); metody slovní – metody práce s textem; metody dovednostně praktické (čtení, psaní); metody a strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost (pětilístek, klíčová slova, předvídání)

Materiální didaktické prostředky: pracovní listy, karty s klíčovými slovy, kniha Daniely Krolupperové *O modrém světle*, magnetická tabule, magnety, podsedačky, koberec, lavice uspořádané do podkovy

Průběh čtenářské lekce

Čtenářskou lekci jsme zahájili slovy: „Naposledy jsme se s Otíkem rozloučili v momentě, kdy dostal od pana knihkupce pohádku *O modrém světle*. Dnes tuto pohádku místo Otíka budeme číst my. Nejprve si ale připomeneme, co už o Otíkovi víme, jaký Otík byl a co rád dělal.“

Žáci byli rozděleni do stejných dvojic jako předchozí lekci a dostali pracovní listy s vyplněnými pětilístkami. Ty každá dvojice přečetla před tabulí.

Otík

klamavý hodný
(Jaký Otík je?)

čte chodí běhá
(Co Otík dělá?)

Otík konečně chce číst.
(Napiš o Otíkovi větu, která bude mít 4 slova.)

kluk
(Kdo je Otík?)

Obrázek 9: pětilístek o Otíkovi
Zdroj: vlastní

Rozdali jsme žákům nové pracovní listy, které jsme okomentovali slovy, že zlý čaroděj, o němž je zmínka v následujícím textu, byl tak zlý, že nám vymazal důležitá (klíčová) slova a že úkolem žáků bude tato slova natištěná na kartičkách najít na různých místech ve třídě.

Žáci se dali ihned do hledání a pokud někdo nějakou kartičku se slovem našel, připevnil ji na magnetickou tabuli. Až byla všechna slova vypátrána, přečetli jsme si je společně nahlas a vysvětlili si, co znamená černokněžník, lektvar a zaklínadlo.

Požádali jsme žáky, aby utvořili dvojice jako na začátku lekce a sedli si spolu kdekoli ve třídě (do lavice, na zem na podsedáky, na koberec). Dostali za úkol společně doplňovat (každý však do svého pracovního listu) vynechaná slova. Pro žáky s výukovými problémy byla připravena zjednodušená verze tohoto úkolu.

Až měli všichni pracovní list vyplněný, vrátili se na svá místa. Následovalo hlasité čtení pracovního listu a kontrola doplněných slov. Přečíst celý pracovní list, ani předvídat, jak by pohádka mohla skončit, jsme v rámci jedné vyučovací hodiny již nestihli. Abychom neztratili kontinuitu, pokračovali jsme ve čtenářské lekci i následující hodinu a uzpůsobili tomu týdenní rozvrh hodin.

Reflexe

Poslední čtenářská lekce, pro kterou byl vytvořen pracovní list sestávající pouze ze dvou úkolů, patřila pro žáky k těm nejtěžším.

Když v úvodu dvojice četly své pětilístky týkající se hlavní postavy pohádky, ostatní zaujatě poslouchali, dokonce někteří dokázali poukázat i na objevující se chyby – na prohození druhého a třetího řádku, na vyšší počet slov ve větě.

Během hledání klíčových slov jsme žáky museli několikrát upozorňovat, aby po třídě neběhali a nestrkali se. Důvodem bylo, že každý žák chtěl alespoň jednu kartičku s klíčovým slovem najít. Do budoucna by bylo vhodné stanovit si pravidlo, že kdo najde nějakou kartu, připevni ji na magnetickou tabuli, jde si sednout a dál již nehledá. Jen tak by dostali možnost vystřídat se téměř všichni žáci.

Doplňování klíčových slov do vynechaných částí textu zabralo nejdélší část lekce. Žákům trvalo, než si text přečetli a pochopili jeho obsah. Pak si museli uvědomit, co kam významově patří. Z toho důvodu se již nestihl přečíst doplněný text nahlas.

Abychom čtenářskou lekci dokončili, pokračovali jsme následující vyučovací hodinu. K hlasitému čtení jsme vyvolávali žáky podle jejich individuální čtenářské úrovně. Během čtení si ostatní kontrolovali, popřípadě dopisovali či opravovali doplněná

slova. Po těchto zkušenostech by bylo vhodné zkrátit text určený k doplňování na polovinu či si rovnou vymezit na čtenářskou lekci dvě vyučovací hodiny.

Ke konci lekce byli již žáci unaveni, proto jsme je nechali, aby si lehli na koberec a přečetli jsme jim, jak pohádka *O modrém světle* skončí.

Když si pak měli žáci při závěrečném zhodnocení vybrat jednu aktivitu, která je z lekce bavila nejvíce, souhlasně zaznívalo, že hledání kartiček bylo úplně nejlepší.

10. ZÁVĚRY PRAKTICKÉ ČÁSTI

Na tomto místě shrneme zjištění, jež vyplynula z analýzy výstupů a dat z pozorování žáků prvního a následně druhého ročníku, probíhajícího ve školních rocích 2021/2022 a 2022/2023 na Základní škole v Přemyslovicích.

Knižní tituly byly pro jednotlivé čtenářské lekce zvoleny vhodně. Žáky zaujaly jak svým obsahem, tak vizuální stránkou, která byla pro žáky ve většině případů hlavním motivátorem k samotnému čtení. Také svou náročností texty odpovídaly čtenářské úrovni žáků ve třídě.

Vybrané autorské pohádky žáci neznali. Pouze jedna žákyně zmínila, že již slyšela jméno spisovatelky Daniely Krolupperové, protože má doma od ní jiný příběh. Z toho důvodu jsme po skončení čtenářských lekcí nechávali knihy k dispozici v třídní knihovničce, aby si je mohli žáci kdykoli dodatečně prohlédnout či přečíst.

Pro práci s literárními texty byly voleny takové metody a strategie, které efektivně rozvíjely čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Jejich nastavenou náročnost žáci značně diferencované třídy s většími, či menšími úspěchy zvládali. Od druhého ročníku bylo však lepší, když žákům s výukovými problémy pomáhala s vyhledáváním informací, orientací v textu a s písemnými úkoly paní asistentka.

Začínajícím čtenářům činilo největší potíže vnímat obsah čteného textu, poněvadž veškerou svoji pozornost soustřeďovali na správnou techniku čtení. Při rozvíjení čtenářské strategie předvídání nedokázali vlivem běžně používaného slabikáře pochopit, že může zaznít několik různých odpovědí a že nic není špatně. Nejoblíbenější metodou se v obou ročnících stala vizualizace, ve druhém ročníku se k ní přidala i diskuze. Posun ve vnímání obsahu čteného textu byl oproti prvnímu ročníku patrný. Žáci již nad ním dokázali přemýšlet, zdůvodňovat své názory. Více možných odpovědí jim dokonce připadalo přirozené. Žákům se také velmi líbilo, pokud jim úryvky z vybraných knih četla vyučující.

K nejméně oblíbeným činnostem v obou ročnících patřilo vyhledávat informace v textu a uspořádat slovní spojení či věty v logickém sledu. I když jim tyto úkoly přišly těžké, pokrok v osvojování si těchto čtenářských dovedností byl během dvou školních roků značný.

Na závěr můžeme konstatovat, že realizované čtenářské lekce podnítily u několika žáků zájem o literaturu a během školního roku 2022/2023 žáci ze své vlastní iniciativy

nosili do hodin českého jazyka knihy, které přečetli, a chtěli je představit a doporučit svým spolužákům.

ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce si kladla za cíl syntetizovat a sumarizovat poznatky z oblastí gramotnost, čtenářská gramotnost a čtenářství.

Výklad jevu gramotnost se měnil v souvislosti se změnami a potřebami společnosti. Od pojetí gramotnosti ve smyslu osvojení si dovedností číst, psát a počítat se jeho chápání posunulo k schopnosti aplikovat některé specifické dovednosti a začalo se mluvit o gramotnosti například matematické, přírodovědné, počítačové. Vývojem gramotnosti a interpretací pojmu z historického hlediska se zabýval slovenský pedagog a lingvista Peter Gavora, který definoval čtyři modely gramotnosti.

Jednou z podoblastí gramotnosti je i čtenářská gramotnost. Stejně jako u gramotnosti, také zde jsme se setkali s různými pojetí tohoto pojmu. Velice zjednodušeně můžeme říci, že když u žáků rozvíjíme čtenářskou gramotnost, učíme je porozumět textu. Až se naučí konkrétní texty používat v běžném, praktickém životě, budeme hovořit o gramotnosti funkční. Výzkum PIRLS z roku 2016 ukázal, že žáci dokáží dobře vyhledávat a vyvozovat informace z textu, ale jsou málo vedeni k jeho interpretaci a posuzování. Šetření PISA z roku 2018 přišlo se zjištěním, že v oblasti čtenářské gramotnosti nejsou výsledky žáků České republiky výrazně odlišné od průměru výsledků žáků ostatních zúčastněných zemí.

Významnou rovinou čtenářské gramotnosti je čtenářství. Pro jeho rozvoj je podstatný čtenářův kladný vztah ke čtení, jež nejsilněji v předškolním a v mladším školním věku ovlivňuje škola a rodina. To dokládá také výzkum PIRLS 2016 a průzkum *České děti a mládež v době pandemie 2021*. Zjistilo se, že děti, které vidí číst své rodiče, pak ve většině případů samy rády čtou. Potvrdilo se také, že tyto děti mají i lepší výsledky v testech čtenářské gramotnosti. Tu pozitivně ovlivňují i činnosti jako předčítání knih a povídání si o každodenních věcech, které rodiče s dětmi vykonávají před zahájením povinné školní docházky.

V diplomové práci byly často v souvislosti se čtenářskou gramotností a se čtenářstvím používány pojmy čtení, četba, čtenář a nečtenář. Ty definovala třetí teoretická kapitola. Čtení chápeme jako techniku čtení, kterou se žáci v 1. a 2. ročníku musí teprve naučit. Tento dlouhodobý a náročný vývoj vyžaduje pravidelný výcvik, odborné vedení a cit pro individuální zvláštnosti žáků. Proces, kdy obsah čteného textu působí na čtenáře a zároveň čtenář vnáší do čteného textu různé konotace, označujeme

jako četba. Čtenář je pak osoba, která ráda čte a vybírá si knihy za nějakým účelem. Ve školské praxi se ale často setkáváme i se žáky, kteří neradi čtou, knihy je nezajímají. Hovoříme o nich jako o nečtenářích.

Poslední kapitola teoretické části seznamovala s metodami a strategiemi rozvíjejícími čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Byly popisovány tak, jak byly využívány při realizaci čtenářských lekcí. Jednalo se o brainstorming, já-text, klíčová slova, myšlenkovou mapu, pětílístek, předvídání, řízené čtení, shrnování, vizualizaci, záznam odhadu, zpřeházené věty, životabáseň, text-text.

Praktická část diplomové práce analyzovala výstupy a data z pozorování žáků 1. a 2. třídy, jež byly získávány na základě osmi čtenářských lekcí realizovaných v poslabikářovém období školního roku 2021/2022 a ve 3. čtvrtletí školního roku 2022/2023. Autorka práce působila ve třídě po oba školní roky jako třídní učitelka.

Knížní tituly pro čtenářské lekce byly vybrány vhodně, odpovídaly čtenářské úrovni žáků ve třídě. Vyplatilo se vybírat knihy s převládající vizuální stránkou, jednoduchými texty a většími písmeny. Žáci zvolené autorské pohádky neznali, díky tomu se na čtení o to více těšili.

Dle použitých metod a strategií dokázali žáci během lekcí pracovat, byť někteří s většími, či menšími úspěchy. Od druhé třídy žákům s výukovými problémy pomáhala paní asistentka. Nejjednoduššími a nejsnáze splnitelnými se po oba školní roky staly ty úkoly, které vycházely z metody vizualizace. Největší potíže žákům činilo vyhledávat informace v textu a následně s těmito informacemi pracovat.

Na základě teoretické i praktické části můžeme konstatovat, že stanovený hlavní cíl i dílčí cíle diplomové práce byly naplněny. Poznatky ze stanovených oblastí se podařilo sumarizovat, systematizovat a účelně aplikovat v praxi. Metodiku práce hodnotíme také jako zdařilou. Během dvou školních roků skutečně došlo u žáků 1. a 2. třídy k postupnému rozvoji čtenářství (a čtenářské gramotnosti), podnítil se jejich zájem o knihy i samotné čtení. Donést knihu do školy, představit ji svým spolužákům a podělit se o dojmy z četby již většina z nich chápe jako něco naprosto přirozeného, dokonce i dva nečtenáři začali koncem 2. třídy nosit do hodin českého jazyka a literatury jednoduché komiksové příběhy.

Potvrdilo se nám, že v 1. a 2. třídě je učitel postaven před nelehký úkol. Má žáky naučit psát a číst (ve smyslu osvojení si správné techniky čtení), rozvíjet čtenářskou gramotnost a zároveň budovat jejich kladný vztah ke čtení a ke knihám. Shledáváme tedy,

že rozvoj čtenářství i čtenářské gramotnosti vyžaduje nejen pedagogovo odborné vedení, ale především nadšení a citlivý přístup.

LITERATURA A ZDROJE

- [1] ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
- [2] BLAŽEK, Radek. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2023-01-07]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018
- [3] ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- [4] Čtenářství. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 11. 1. 2022 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>
- [5] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- [6] DOLEŽALOVÁ, Jana. Gramotnost. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [7] FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.
- [8] FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- [9] FRIEDLAENDEROVÁ, Hana a RICHTER, Vít. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021: tisková zpráva. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, 25. 11. 2021 [2023-03-18]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>
- [10] FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. České děti a mládež jako čtenáři v roce 2021 [prezentace]. In: *ipk.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR a Nielsen Admosphere, listopad 2011 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>
- [11] GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 2., s. 171–181. ISSN 0031-3815.

- [12] GAVORA, Peter a KŘIVÁNKOVÁ, Nikola. Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič-dítě při čtení knihy. *Pedagogická orientace*. 2021, roč. 31, č. 4, s. 32–54. ISSN 1211-4669.
- [13] HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana a ŠLAPAL, Miloš. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti
- [14] HAVLÍNOVÁ, Hana. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. In: *clanky.rvp.cz* [online]. 2017-10-17 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZMB/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html>
- [15] HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-555-0.
- [16] HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.
- [17] Holinky [omalovánka]. In: *supercoloring.com* [online]. [cit. 2022-05-23]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/holinky-0>
- [18] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [19] HORÁČEK, Petr. *Nenažraná koza*. Praha: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05471-1.
- [20] HRUBÍN, František. *Špaliček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 978-80-00-01652-8.
- [21] Hřeben [omalovánka]. In: *supercoloring.com* [online]. [cit. 2022-05-23]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/hreben>
- [22] CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- [23] CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.
- [24] JANOTOVÁ Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva a TAUBEROVÁ, Denisa. *Mezinárodní šetření PIRLS: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2023-02-03]. ISBN 978-80-88087-14-4. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_narodni_zprava/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17

- [25] KROLUPEROVÁ, Daniela. *O modrém světě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0705-4.
- [26] Krtkův černobílý svět [obrázek]. In: *zlatavelryba.cz* [online]. [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.zlatavelryba.cz/krtkuv-cernobily-svet/>
- [27] KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Nakladatelství Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.
- [28] Legrační koza [omalovánka]. In: *supercoloring.com* [online]. [cit. 2022-05-19]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/legracni-koza>
- [29] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- [30] LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0720-5.
- [31] MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [32] Narozeninový dort [omalovánka]. In: *supercoloring.com* [online]. [cit. 2022-05-23]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/narozeninovy-dort-1>
- [33] Nenažraná koza [obrázek]. In: *albatrosmedia.cz* [online]. [cit. 2022-05-19]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/82693950/nenazrana-koza/>
- [34] O šetření PISA. In: *csicr.cz* [online]. [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
- [35] PILÁTOVÁ, Markéta. *Veverka z Vamberka. Na zahradě*. Praha: Ivana Pecháčková – Meander, 2021. ISBN 978-80-7558-160-0.
- [36] PISA 2018: čeští žáci si mírně polepsili. In: *msmt.cz* [online]. 2019-12-03 [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pisa-2018-cesti-zaci-si-mirne-polepsili>
- [37] PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? In: *ceskaskola.cz* [online]. 2006-01-23 [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2006/01/ivana-prochazkova-co-je-ctenarska.html>.
- [38] Propagační leták projektu S knížkou do života. In: *sknizkoudozivota.cz* [online]. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.sknizkoudozivota.cz/ke-stazeni/>

- [39] ŠEDIVÁ, Tereza. *Kritikův černobílý svět*. Praha: Políčko, 2021. ISBN 978-80-88268-38-3.
- [40] *Školní vzdělávací program Základní školy Přemyslovice*. Přemyslovice: ZŠ a MŠ Přemyslovice, 2022.
- [41] To hlavní z Hlavních směrů revize RVP ZV po vypořádání připomínek: tisková zpráva. In: *msmt.cz* [online]. Praha: Expertní panel MŠMT pro revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), 15. 6. 2022 [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skola-budoucnosti-je-o-dalsi-krok-bliz-to-hlavni-z-hlavnich?>
- [42] TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017. ISBN 978-80-7394-038-6.
- [43] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- [44] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno – Praha: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-994-6.
- [45] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře): učební text*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN (Brož.).
- [46] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- [47] Veverka [omalovánka]. In: *supercoloring.com* [online]. [cit. 2023-17-03]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/veverka-11>
- [48] Veverka z Vamberka [obrázek]. In: *albatrosmedia.cz* [online]. [cit. 2023-17-03]. Dostupné z: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/77778079/veverka-z-vamberka/>
- [49] Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016: informační materiál České školní inspekce. In: *cosiv.cz* [online]. [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016-z%C3%A1kladn%C3%AD-informace1.pdf>
- [50] WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické listy* [online]. 2002, č. 7, s. 29 [cit. 2023-02-04]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ V TEXTU

Obrázek 1 – Co koza snědla? (brainstorming)

Obrázek 2 – Co se koze přihodilo? (předvídání)

Obrázek 3 – krtci z plastelíny

Obrázek 4 – ilustrace k pohádce

Obrázek 5 – životabáseň

Obrázek 6 – námořní veverka (vizualizace)

Obrázek 7 – pokreslené kamínky v krabičce (klíčová slova)

Obrázek 8 – Které věci zajímají tebe?

Obrázek 9 – pětilístek o Otíkovi

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 – pracovní list Nenažraná koza (1)
- Příloha 2 – omalovánka kozy
- Příloha 3 – pracovní list Nenažraná koza (2)
- Příloha 4 – dny v týdnu (kartičky)
- Příloha 5 – co se koze stalo (kartičky)
- Příloha 6 – pracovní list Krtkův černobílý svět (1)
- Příloha 7 – pracovní list Krtkův černobílý svět (2)
- Příloha 8 – pracovní list Veverka z Vamberka (1)
- Příloha 9 – pracovní list Veverka z Vamberka (2)
- Příloha 10 – pracovní list O modrém světle (1)
- Příloha 11 – pracovní list O modrém světle (2)
- Příloha 12 – pracovní list O modrém světle (2) – zjednodušená verze
- Příloha 13 – klíčová slova (kartičky)

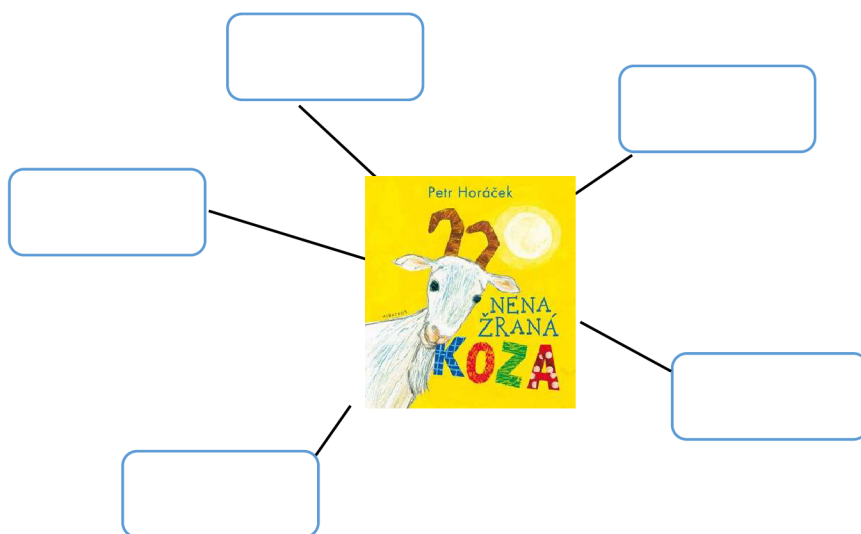
PŘÍLOHY

Příloha 1

NENAŽRANÁ KOZA (1)




1. Co všechno mohla nenažraná koza sníst?



Jednoho sobotního rána si koza řekla,
že už ji nebaví se pást.
Dostala chuť vyzkoušet něco nového.
Nejprve posnídala psí žrádlo.
Snídani zapila mlékem z kočičí misky.
K obědu snědla prasátku pomeje.
Potom okousala farmářčinu květinu.
Dala si botu farmářovy dcery.
A večer snědla farmářovy trenýrky.

 2. Zakroužkuj, co skončilo koze v břichu.

BOTA PES MISKA MLÉKO TRENÝRKY

 3. Co si myslíš, že se stalo pak? Vyber jedno z tvrzení a označ ho křížkem.

- Koza se po jídle okoupala.
- Koze se udělalo špatně.
- Koza dostala zase hlad.

Zanedlouho se jí udělalo špatně.

Nejprve zčervenala, pak zmodrala.


Zežloutla a nakonec zezelenala.

Musela si jít lehnout.


Koze nebylo vůbec dobře.

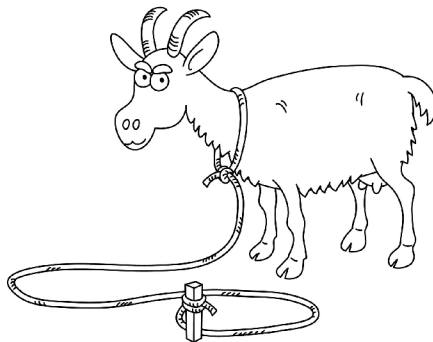
Stonala celou neděli.

(Petr Horáček – Nenažraná koza)

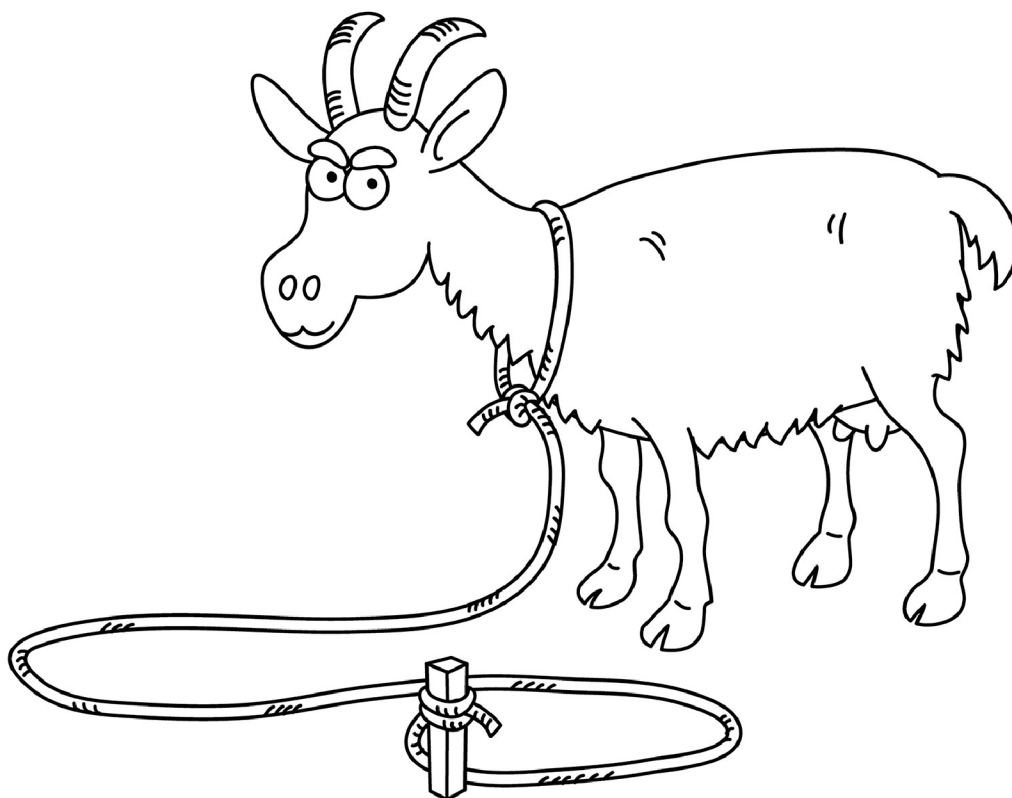
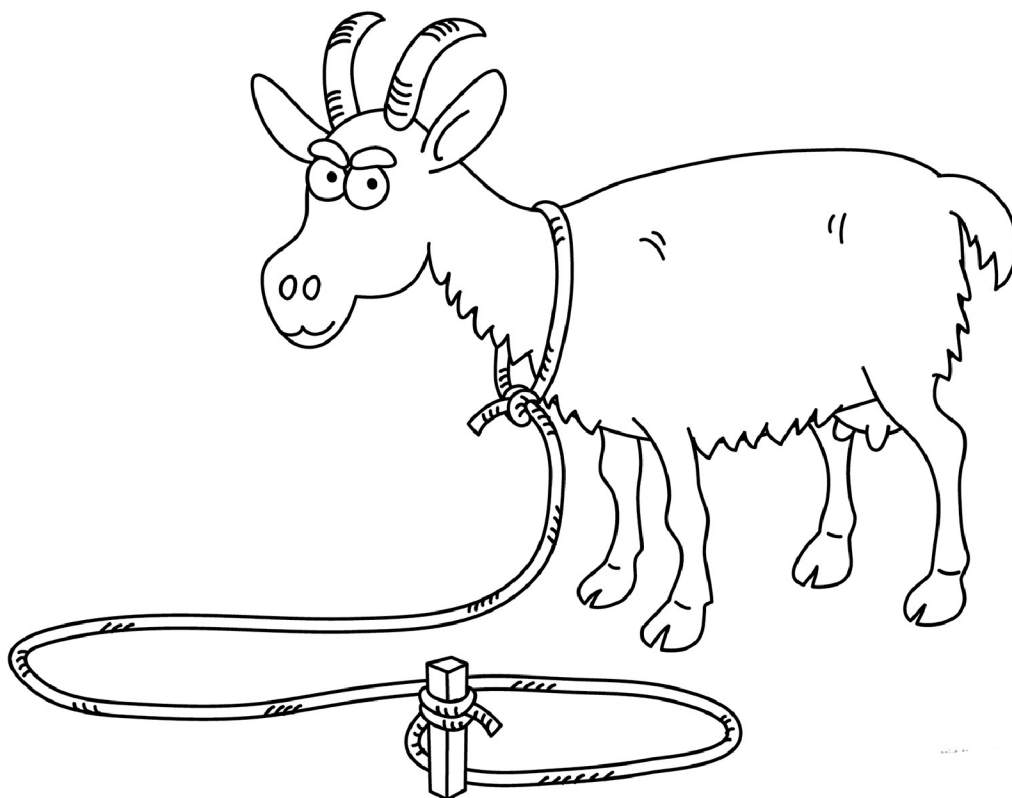
 4. Co se koze přihodilo?

Co vám v takové situaci pomáhá? Co byste koze poradili?

 5. Vybarvi podle textu, jak nemocná koza vypadala.



Příloha 2



Příloha 3

NENAŽRANÁ KOZA (2)



1. Připomeň, co koza minule provedla a jak dopadla.



2. Utvoř z kartiček dvojice a poskládej je podle toho, co se podle tebe s kozou dělo dál.

pondělí

úterý

středa

čtvrtek

pátek

Krkla si.

Byla bílá.

Přestala šilhat.

Přestala škytat.

Škrundalo jí v břiše.

Koze nebylo vůbec dobře.

Stonala celou neděli.

V pondělí konečně přestala šilhat.

V úterý jí přestalo škrundat v břiše.

Ve středu přestala škytat.

Ve čtvrtek si hrozně krkla.

V pátek už byla znovu skoro bílá.



3. Vrať se k druhému úkolu a zkontroluj, zda jsi kartičky seřadil správně.

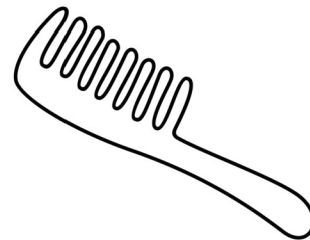
A v sobotu už konečně zase byla ve své kůži.

Aspoň do chvíle, než se pustila do **(DOPLŇ)**...

(Petr Horáček – *Nenažraná koza*)

- ✍ 4. Ve dvojici vyber jednu věc, kterou myslíš, že koza chtěla zase sníst.

Obrázek vykresli.



- ✋ 5. Ve dvojici vymysli, jak by pohádka o koze mohla skončit.
Ve vyprávění použij věc z předchozího úkolu.

- ✋ 6. Poučila se koza ze svých chyb? Svoji odpověď zdůvodni.

Nenažraná koza

Příloha 4

PONDĚLÍ

ÚTERÝ

STŘEDA

ČTVRTEK

PÁTEK

Krkla si.

Byla bílá.

Přestala šilhat.

Přestala škytat.

Škrundalo jí v břiše.

Příloha 6

KRTKŮV ČERNOBÍLÝ SVĚT (1)



1. přečti následující čtyři slova. Na základě nich zkus odhadnout, o čem pohádka bude.

KRTEK

LAMPIÓN

TMA

SVĚTLO

V doupěti hluboko pod zemí žil Krtek.

Všude bylo jen vlhko a tma.

Krtek tady byl ale doma.

Žil sám.

Společnost mu dělal jen jeho zářivě růžový LampiÓN.

To byl celý Krtkův svět.

Žádný jiný neznal.



2. Uhodněš, co byl ve skutečnosti kamarád LampiÓN? Hádanka ti napoví.

Růžové tělíčko,

pálím jen maličko.

Zelené vlásky mám,

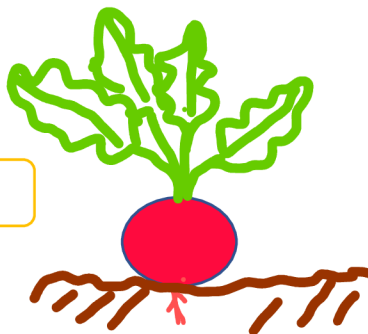
zdraví vám dodávám.

Co je to?

ŘED

KVIČ

KA



Lampión Krtka pobízel, aby zkusil jít dál.

Dál do světa.

Říkal: „Svět je plný barev a života!“

„Ale pokud je chceš najít, musíš je nejprve hledat!“

Na to však byl Krtěk bojácný.

Tereza Šedivá – *Krtkův černobílý svět*



3. Bojíš se někdy něčeho? Čeho?

Co bys Krtkovi poradil, aby se přestal bát a šel do světa?



4. Najdi ve třídě předměty, které budou mít barvu: červenou, zelenou, modrou, žlutou, fialovou, růžovou...



5. Zakřížkuj, jak podle tebe bude pohádka pokračovat.

Krtek neopustí své doupě.

Zahrabe se ještě více pod zem.

Krtek se přestane bát. Vydá se poznávat svět a jeho barvy.



6. Z plastelíny vymodeluj Krtka a Lampión.



Příloha 7

KRTKŮV ČERNOBÍLÝ SVĚT (2)



1. Sleduj obrázky v knize a zopakuj podle nich děj pohádky.

Svět je plný barev a života.

A tak začal hledat.

Hledal pod peřinou.

Hledal pod drobnými kamínky.

Hledal pod velkými balvany.

Zkusil hrabat v zemi.

Až nakonec zbývalo poslední místo, kudy se vydat ven.

Dírou po Lampiónu.



2. Zakroužkuj, kudy se nakonec Krtek vydat ven.

OKNEM

DÍROU

PEŘINOU

DVEŘMI

Krtek vylezl ven.

Rozednilo se.

Svět se proměnil v ohňostroj barev.

Ale nebyly to jen barvy, čím byl Krtek okouzlen.

Ptáci zpívali.

Vzduchem se linula vůně květin.

Krtek nikdy nebyl šťastnější.

Tereza Šedivá – *Krtekův černobílý svět*



3. Jak rozumíš slovům **ROZEDNILO SE** a **LINULA SE**?



4. Napiš, co všechno ses o Krtekovi dozvěděl.




5. Nakresli k pohádce *Krtekův černobílý svět* ilustraci.

A large, empty rounded rectangle with a thick red border, intended for drawing an illustration related to the story.

Příloha 8

VEVERKA Z VAMBERKA (1)

 1. Přečti si následující tvrzení a rozhodni, zda jsou pravdivá (A – souhlasím), či nepravdivá (N - nesouhlasím).

- Veverka spadla ze stromu. ___
- Bouchla se do hlavy a začala mluvit. ___
- K novým přátelům se chovala pěkně. ___


Žanetka seděla u snídani pod stromem a najednou BÁC A ŽBLUŇK! Do krupičné kaše jí spadla veverka. Žanetka se strašně lekla, protože veverka vypadala jako mrtvá.

„Asi se bouchla do hlavy o hranu talíře,“ řekla babička. „Třeba se vzpamatuje,“ utěšovala Žanetku, která k ní přijela do Vamberka na prázdniny z Žamberka.

Veverka spala dva dny. Pak se probudila. A zeptala se: „Kdo jsi?“ „Žanetka z Žamberka,“ řekla Žanetka.

„A já jsem kdo?“ zeptala se veverka, která najednou uměla mluvit, ale nic si nepamatovala.



 2. Co se veverce stalo? Vyhledej a podtrhni tuto informaci v přečteném textu.

„Tak kde teda budu bydlet?“ zeptala se veverka vyčítavě.

Veverka se soukala do široké, kulaté díry v budce. Strčila do ní hlavu a chtěla se dostat dovnitř. Jenže se v budce zasekla a nemohla se dostat ven. Z budky veverce koukal jen zadeček s huňatým ocasem. Kopala nohama a Žanetka musela zavolat babičku na pomoc.

Babička budku sundala ze stromu. Musela ji rozbít kladivkem, aby veverku vysvobodila. „Tys tomu dala, ty nejsi veverka, ale tornádo!“

Markéta Pilátová – *Veverka z Vamberka*



3. Jaká byla veverka? Zakroužkuj vlastnosti, které ji vystihují.

NEPOSLUŠNÁ, HODNÁ, MILÁ, ZBRKLÁ, ZLOBIVÁ



4. Chovala se (zachovala se) veverka správně? Svou odpověď zdůvodni.



5. Představ si, že jsi na chvíli veverka z Vamberka, a napiš svoji osobní životabáseň.

ŽIVOTABÁSEŇ

Jsem _____

Mým domovem je _____

Těší mě _____

Trápí mě _____

Přeji si _____



Příloha 9

VEVERKA Z VAMBERKA (2)



1. Na základě klíčových slov připomeň děj pohádky o veverce z Vamberka.

veverka

Žanetka

hlava

babička



2. Čti a odpovídej na otázky.

„A co je tamto?“ ukázala nakonec veverka na potok, co protékal zahradou a tekł dál do lesa.

„To je potok,“ řekla Žanetka.

Otázka: Co myslíš, že veverka udělá pak?



Veverka upalovala k vodě. Naštěstí ji Žanetka včas chytila za ocas, dřív než spadla do vody.

„Jé, tady budu bydlet!“ rozhodla se veverka.

A tak se z veverky z Vamberka stala veverka námořní.

Otázka: Jak by taková námořní veverka mohla být oblečená?

Když bylo horko, naučila Žanetka veverku plavat. Koupaly se v potoce a odpoledne si veverka vždycky zdřímala ve stínu veliké staré kapradiny, která rostla na břehu.

Ale jednou hodně foukalo, provázek se rozmotal a loďka narazila do velkého pařezu schovaného pod vodou.

Otázka: Co se stalo s veverkou?

BUM! Veverka se bouchla o pařez a zase do hlavy.

Otázka: Jak by mohla pohádka skončit?

A vzpomněla si, že je veverka. Veverka z Vamberka. A veverky se bojí vody! Rychle hupla na břeh a upalovala do lesa.

Markéta Pilátová – *Veverka z Vamberka*

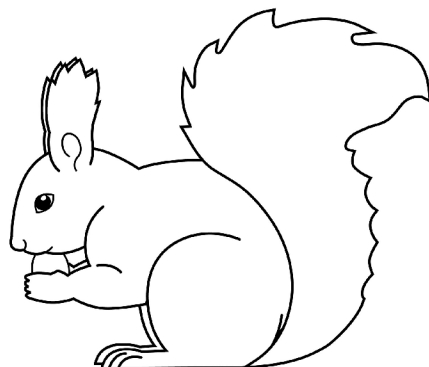


3. Seřaď věty podle logického sledu.

- Veverka se zase bouchla do hlavy.
- Narazila s lodčkou do pařezu.
- Upalovala do lesa.
- Z veverky se stala veverka námořní.
- Vzpomněla si, že je veverka.



4. Přetvoř veverku na veverku námořní.



Příloha 10

O MODRÉM SVĚTLE (1)



1. Zamyslete se, jaký význam by mohlo mít modré světlo v pohádce? Jaká bude jeho úloha?

Otík strašně nerad četl. Nebavilo ho to. Mnohem lepší bylo, když mu četla maminka. Nebo babička. Ale Otík byl už dávno školák a čtení pro něj měla být zábava. Jenže nebyla.

Čtení bylo namáhavé a šlo mu pomalu. Otíka otravovalo, že se příběhy schovávají za písmeny. S těmi totiž nebyl kamarád. Pokaždé mu moc dlouho trvalo, než si z nich sestavil slova, ze kterých měl poskládat příběh. Nikdy to nevydržel až do konce.



2. Proč Otík nerad četl?

Porad' Otíkovi, co by měl dělat, aby mu šlo čtení lépe.

Když měl Otík narozeniny, rozhodla se maminka, že Otík dostane knížku. „To je dobrý dárek pro velkého kluka,“ usoudila s úsměvem. Otík byl zklamaný. Přímo nešťastný. Taková rána! Přál si velké nákladní auto, anebo alespoň jeřáb.

Maminka vzala Otíka do jednoho malého knihkupectví. Za pultem stál starý pán s kulatými brýlemi. „Rádi bychom u vás koupili knížku pro syna,“ řekla pánovi. „Nějakou hodně zajímavou. On náš Otík nemá čtení právě v lásce.“

Pán přikývl a Otík se zamračil. To tedy maminka zrovna říkat nemusela! Ale pán se na něj kupodivu usmál.

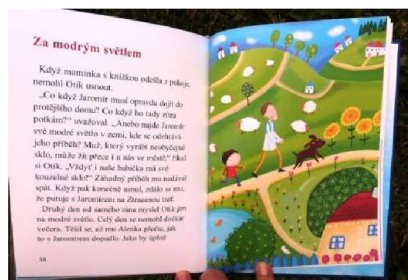
„Taková věc se někdy stává,“ odpověděl mamince. „Ale když vybereme tu správnou knížku, třeba chlapec přijde čtení na chuť.“

Otočil se a zahleděl se na vysoké police. Pak se obrátil na Otíka. „Co tě nejvíc zajímá?“ zeptal se.

Otík se maličko zarazil. Zajímala ho spousta věcí. Fotbal, auta, roboti, Spiderman nebo lety do vesmíru. Taky práce hasičů a policistů. Ale ze všeho nejvíc ho zajímalo světlo v protějším domě. Ve vysokém domě, který stál přímo naproti Otíkovu činžáku, svítilo totiž každý večer neobyčejné světlo. Modré světlo.

„Modré světlo,“ odpověděl pánovi popravdě. A hned mu musel vysvětlit, jak to s tím modrým světlem je. Maminka nechápavě vrtěla hlavou nad takovým nerozumem.

Ale pan knihkupec vážně přikyvoval a řekl, že příběh o modrém světle by tu někde měl mít. Chvilí hledal v polici a potom skutečně vytáhl útlou knížku. Podal ji Otíkovi. Na obálce bylo velkými písmeny napsáno *O modrém světle*. Otík se rozzářil.



„To jsem nevěděl, že existuje knížka o modrém světle!“ řekl radostně pánovi. Knihkupec si posunul brýle na nose a usmál se. „Pro každého je na světě knížka o tom, co ho zajímá. Dočista pro každého.“


Daniela Krolupperová – *O modrém světle*



3. Vysvětlí, kdo je to KNIHKUPEC.



4. Podtrhni, co moudrého pan knihkupec řekl o knihách.

 5. Které věci zajímají tebe? Napiš.

 6. Vytvoř pětílístek o Otíkovi, hlavní postavě příběhu.

Otík

(Jaký Otík je?)

(Co Otík dělá?)

(Napiš o Otíkovi větu, která bude mít 4 slova.)

(Kdo je Otík?)

Příloha 11

O MODRÉM SVĚTLE (2)



1. Doplně do pohádky nalezená klíčová slova.

Byl jednou jeden zlý _____. Bydlel v kamenném _____ uprostřed temného lesa. Byl velmi starý a _____ mu už přestávaly sloužit. Jednoho dne připravoval svůj oblíbený _____, po kterém děti zapomínají domácí úkoly.

Protože na práci špatně viděl, nedopatřením shodil ze stolu vzácnou _____. Ta se rozbila, lektvar se rozlil.

„Zatracené oči, vždyť já už skoro nevidím,“ hudoval černokněžník. Netušil totiž, že existují _____. Ale zato si vzpomněl na jedno zlé _____. „To je ono, to mi pomůže,“ pomyslel si.

Vyšel z hradu, ukryl se na kraji lesa a čekal. Konečně zahlédl přicházet člověka. Byl to Jaromír. Černokněžník vyslovil zaříkávací formuli. V tu chvíli Jaromír oslepl.

Daniela Krolupperová – *O modrém světle*



2. Vymysli konec pohádky.

Příloha 12

O MODRÉM SVĚTLE (2)



1. Doplně do pohádky nalezená klíčová slova.

Byl jednou jeden zlý _____.

HRADĚ

Bydlel v kamenném _____.

BRÝLE

_____ mu nesloužily.

KOULI

Připravoval _____.

ČERNOKNĚŽNÍK

Ze stolu shodil _____.

OČI

Skoro neviděl.

Netušil, že existují _____.

LEKTVAR

Ale vzpomněl si na jedno _____.

ZAKLÍNADLO



2. Vymysli konec pohádky.



Příloha 1

ČERNOKNĚŽNÍK

HRADĚ

LEKTVAR

KOULI

ZAKLÍNADLO

BRÝLE

OČI

SUMMARY

The concept of literacy has changed over the years. Nowadays, that means we can apply specific skills. For example, we're talking about mathematical literacy, science literacy, or computer literacy.

There is also reading literacy. We teach pupils to understand the text. When we teach pupils to practically use texts, we talk about functional literacy.

A positive reader-to-reader relationship is important for the development of reading. In young children, parents and school in particular develop a positive relationship between children and reading. These children also score better in reading literacy tests.

The thesis often includes the concepts of reading, assigned reading, reader and non-reader. We understand reading as a reading technique. Reading is the perception of text and brings different connotations. The reader is a person who likes to read. At school, we meet children who don't like to read. We refer to them as non-readers.

There are different methods and strategies for developing reading literacy. In the first and second classes, the following methods and strategies are used: brainstorming, me and text, keywords, mind map, five-leaf, anticipation, guided reading, visualization, jumbled sentences, life poem, text and text.

The practical part analyses the outcomes and data from observations of first and second grade pupils. They were obtained during eight reading lessons. The research was conducted in school years 2021/2022 and 2022/2023 at primary school in Přemyslovice. The author of the thesis works as a class teacher in the classroom.

Book titles and methods were chosen appropriately for reading lessons. The pupils were most entertained by the visualisation. They had trouble finding information in the text and marshalling sentences. The assistant was helping pupils with teaching problems.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Begriff der Alphabetisierung hat sich im Laufe der Jahre verändert. In der heutigen Zeit bedeutet das, dass man die spezifischen Fähigkeiten applizieren kann. Man kann zum Beispiel von der mathematischen Kompetenz, von der naturwissenschaftlichen Kompetenz oder von der Computerkompetenz sprechen.

Es gibt auch eine Lesekompetenz. Wir lernen die Schüler einem Text verstehen. Wenn wir die Schüler die Texte im praktischen Leben benutzen lernen, sprechen wir von der Funktionalen Alphabetisierung.

Für die Entwicklung der Lesekompetenz ist die positive Beziehung des Lesers zum Lesen wichtig. Bei kleinen Kindern entwickelt eine positive Beziehung zum Lesen vor allem die Familie und die Schule. Diese Kinder haben bessere Ergebnisse in den Testen, die Lesekompetenz untersuchen.

In der Diplomarbeit wurden oft die Begriffe Lesen, Lektüre, Leser und Nichtleser verwendet. Das Lesen wird als Lesetechnik verstanden. Die Lektüre ist die Wahrnehmung des Textes und die Bringen verschiedener Konnotationen. Der Leser ist eine Person, die gerne liest. In der Schule lernen wir Kinder kennen, die nicht gerne lesen. Wir sprechen von ihnen als Nichtleser.

Es gibt verschiedene Methoden und Strategien zur Entwicklung der Lesekompetenz. Für die erste und zweite Klasse eignen sich diese Methoden und Strategien: Brainstorming, Ich und Text, Schlüsselwörter, Gedankenkarte, Fünfblatt, Vorhersage, kontrolliertes Lesen, Visualisierung, übertriebene Sätze, Lebegedicht, Text-Text.

Der praktische Teil hat die Ergebnisse und Daten der Beobachtungen von Schülern der 1. und 2. Klasse analysiert. Sie wurden in acht Leselektionen erworben. Die Forschung wurde in den Schuljahren 2021/2022 und 2022/2023 in der Grundschule in Přemyslovice durchgeführt. Die Autorin der Diplomarbeit arbeitet in der Klasse als Klassenlehrerin.

Die Buchtitel und die Methoden wurden für den Leselektionen gut ausgewählt. Die Schüler konnten am besten visualisieren. Sie hatten Schwierigkeiten, Informationen im Text zu finden und Sätze zu ordnen. Die Frau Assistentin hat den Schülern mit den Lernproblemen geholfen

ANOTACE

Příjmení a jméno autora: Mgr. Skládalová Pavla

Název katedry a fakulty: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP

Název diplomové práce: Rozvoj čtenářství žáků 1. a 2. třídy prostřednictvím autorských pohádek současných českých spisovatelů

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kristýna Šmakalová, Ph.D.

Počet znaků: 130 293

Počet příloh: 13

Počet titulů použité literatury: 50

Klíčová slova:

Gramotnost – čtenářská gramotnost – výzkumy čtenářské gramotnosti – čtenářství – faktory ovlivňující čtenářství – výzkumy čtenářství – čtení – četba – čtenář – nečtenář – metody a strategie – autorské pohádky – současní čeští spisovatelé – čtenářské lekce – pracovní listy – reflexe.

Anotace diplomové práce:

Diplomová práce se z teoretického hlediska zabývá problematikou gramotnosti, čtenářské gramotnosti a čtenářství a popisuje výsledky výzkumů věnujících se těmto oblastem. Dále definuje pojmy čtení, četba, čtenář a nečtenář a seznamuje s použitými vybranými metodami a strategiemi rozvíjejícími čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. V praktické části diplomové práce jsou aplikovány poznatky z teoretické části a praktikovány během osmi čtenářských lekcí na žácích první a následně druhé třídy. Nedílnou součástí práce jsou též vytvořené pracovní listy a vybrané ukázky práce žáků.