



Diplomová práce

Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ prostřednictvím sci-fi knih

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Autor práce:

Eliška Fialová

Vedoucí práce:

Mgr. Jindřich Bernt

Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ prostřednictvím sci-fi knih

| | |
|--------------------------|---|
| <i>Jméno a příjmení:</i> | Eliška Fialová |
| <i>Osobní číslo:</i> | P19000445 |
| <i>Studijní program:</i> | M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol |
| <i>Zadávací katedra:</i> | Katedra primárního vzdělávání |
| <i>Akademický rok:</i> | 2022/2023 |

Zásady pro vypracování:

Cíl: Vytvořit přípravy na vyučovací hodinu s využitím metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí vybraných knih pro dětského čtenáře se sci-fi tematikou.

Požadavky:

- studium odborné literatury k danému tématu,
- vytvoření literárních příprav zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti s využitím vybraných sci-fi knih,
- ověření literárních příprav,
- stanovení závěrů a shrnutí doporučení pro praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

ADAMOVIČ, Ivan. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R3, 1995. ISBN 80-85364-57-3.

NEFF, Ondřej a Jaroslav OLŠA. *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: AFSF, 1995. ISBN 80-85787-90-3.

SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.

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

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2020. ISBN 978-80-11-00123-0.

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

Vedoucí práce:

Mgr. Jindřich Bernt

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

22. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 1. května 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 20. prosince 2022

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Jindřichu Berntovi za odborné vedení, vstřícnost, ale také za veškeré konzultace, které mi pomohly při tvorbě diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala žákům, osloveným učitelkám a dalším, kteří mi jakýmkoliv způsobem pomohli při tvorbě této práce.

Anotace

Tématem diplomové práce je rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ prostřednictvím sci-fi knih. Teoretická část se zaměřuje na bližší specifikování pojmu čtenářská gramotnost. Úvodní kapitoly vymezují pojmy související se čtenářskou gramotností a jejím rozvojem, především roviny, ovlivňující faktory, etapy rozvoje či vhodné metody. Vzhledem k využití sci-fi knih při tvorbě příprav, je dále vysvětlena vědeckofantastická literatura a s ní spojeni vybraní autoři.

Praktická část se specifikuje na rozvoj čtenářské gramotnosti s využitím sci-fi knih. Práce obsahuje literární program složený ze čtyř metodických listů na vyučovací bloky primárně určené pro 4. ročník ZŠ. Přípravy jsou popsány v metodických listech, ve kterých jsou začleněny různé vhodné metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti. V práci jsou představeny výsledky realizovaných příprav, získané prostřednictvím strukturovaného interview.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, metodické listy, sci-fi literatura, Petra Braunová, Václav Dvořák, Petr Stančík, Martin Šinkovský

Annotation

The topic of the thesis is the development of reading literacy in primary school through sci-fi books. The theoretical part focuses on a closer specification of the concept of reading literacy. Introductory chapters define terms related to reading literacy and its development, especially levels, influencing factors, developmental stages, and suitable methods. Given the use of sci-fi books in lesson planning, science fiction literature and selected authors associated with it are further explained.

The practical part specifies the development of reading literacy using sci-fi books. The thesis includes literary program composed of four methodological sheets for teaching blocks primarily designed for the 4th year of primary school. Lesson plans are described in methodological sheets, which incorporate various suitable methods for the development of reading literacy. The thesis presents the results of implemented lesson plans, obtained through structured interviews.

Keywords: reading literacy, methodological sheets, sci-fi literature, Petra Braunová, Václav Dvořák, Petr Stančík, Martin Šinkovský

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Seznam použitých zkratk | 10 |
| Seznam obrázků | 11 |
| Seznam tabulek | 11 |
| Úvod | 12 |
| 1 Vymezení pojmu gramotnost | 14 |
| 1.1 Funkční gramotnost | 14 |
| 2 Čtenářská gramotnost | 15 |
| 2.1 Čtení a čtenář | 17 |
| 2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost | 20 |
| 2.2.1 Vnější faktory | 20 |
| 2.2.2 Vnitřní faktory | 23 |
| 2.3 Roviny čtenářské gramotnosti | 24 |
| 2.4 Čtenářské strategie a dovednosti | 26 |
| 2.4.1 Čtenářské strategie | 26 |
| 2.4.2 Čtenářské dovednosti | 31 |
| 2.5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti..... | 33 |
| 2.6 Čtenářská gramotnost v Rámcově vzdělávacím programu | 35 |
| 2.7 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti..... | 42 |
| 3 Rozvoj čtenářské gramotnosti | 43 |
| 3.1 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti..... | 46 |
| 3.1.1 Tři fáze výuky podle programu RWCT | 46 |
| 3.1.2 Brainstormingové aktivity | 47 |
| 3.1.3 Čtení s předvídáním | 48 |
| 3.1.4 Skupinové práce..... | 49 |
| 3.1.5 Grafické organizéry | 50 |
| 3.1.6 Těžkej–štronzo–dvojice | 51 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.1.7 | Zpřeházené věty | 52 |
| 3.1.8 | Interview | 52 |
| 3.1.9 | Volné psaní | 53 |
| 4 | Žánr sci-fi a jeho charakteristika | 54 |
| 4.1 | Petra Braunová – Ztraceni v čase | 55 |
| 4.2 | Václav Dvořák – Já, Finis..... | 56 |
| 4.3 | Petr Stančík – H ₂ O a tajná vodní mise | 56 |
| 4.4 | Martin Šinkovský – Hvězdonauti 1: Naděje, Hvězdonauti 2: Vážná hrozba . | 57 |
| 5 | Cíle a výzkumné otázky | 59 |
| 6 | Metodologie šetření | 60 |
| 6.1 | Výzkumné metody..... | 60 |
| 6.2 | Průběh šetření | 61 |
| 6.3 | Charakteristika souboru šetření | 61 |
| 7 | Metodické listy pro učitele | 63 |
| 7.1 | Popis metodických listů..... | 63 |
| 7.2 | Metodický list pro učitele č. 1 <i>Petra Braunová – Ztraceni v čase</i> | 64 |
| 7.3 | Metodický list pro učitele č. 2 <i>Václav Dvořák – Já, Finis</i> | 74 |
| 7.4 | Metodický list pro učitele č. 3 <i>Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise</i> | 82 |
| 7.5 | Metodický list pro učitele č. 4 <i>Martin Šinkovský – Hvězdonauti</i> | 94 |
| 8 | Výsledky šetření | 107 |
| 8.1 | Vyhodnocení odpovědí strukturovaného interview..... | 107 |
| | Závěr..... | 111 |
| | Seznam literatury | 113 |
| | Seznam příloh | 118 |

Seznam použitých zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

ČŠI – Česká školní inspekce

IEA – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading Writing Critical Thinking

s. – strana

sci-fi – science fiction

tzv. – takzvaně

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků

| | |
|---|-----|
| Obrázek 1, Vennův diagram..... | 50 |
| Obrázek 2, T-graf | 50 |
| Obrázek 3, Rybí kost | 51 |
| Obrázek 4, Pracovní list (Petra Braunová) | 72 |
| Obrázek 5, Pracovní list 2 (Petra Braunová) | 73 |
| Obrázek 6, Vennův diagram, dopis (Petra Braunová)..... | 73 |
| Obrázek 7, Pracovní list (Václav Dvořák) | 81 |
| Obrázek 8, Tabulky předpovědí (Petr Stančík) | 93 |
| Obrázek 9, T-graf (Petr Stančík) | 93 |
| Obrázek 10, Ilustrace k volnému psaní (Martin Šinkovský)..... | 102 |
| Obrázek 11, Záznamová karta (Martin Šinkovský) | 102 |
| Obrázek 12, Pracovní list (Martin Šinkovský) | 102 |
| Obrázek 13, Pracovní list (Martin Šinkovský) | 103 |
| Obrázek 14, Materiál pro první žakovskou skupinu – druh pohonu | 104 |
| Obrázek 15, Materiál pro druhou žakovskou skupinu – jméno lodě..... | 104 |
| Obrázek 16, Materiál pro třetí žakovskou skupinu – kapitán..... | 105 |
| Obrázek 17, Materiál pro čtvrtou žakovskou skupinu – neznámí členové..... | 105 |
| Obrázek 18, Text pro samostatné čtení (Martin Šinkovský)..... | 106 |
| Obrázek 19, Rybí kost (Martin Šinkovský)..... | 106 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1; Roviny čtenářské gramotnosti..... | 39 |
| Tabulka 2; Klíčové kompetence | 41 |
| Tabulka 3, Čtení s předvídáním..... | 48 |

Úvod

Čtenářská gramotnost je jedna z klíčových schopností umožňujících úspěšný život jedince v moderní společnosti. V dnešní době informačního přesycení a digitálního posunu nabývá čtenářská gramotnost větší relevanci, neboť pomáhá jednotlivcům se lépe orientovat v nadbytku informací a kriticky vyhodnocovat využívané zdroje. Schopnost porozumět obsahu textu, interpretovat a hodnotit psaný text je základním prvkem nejen ve vzdělávání, ale také v osobnostním rozvoji každého jedince. Práce s textem by neměla být u žáků podceňována, ale naopak by měla být podporována.

Tato práce se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni základních škol. Volba tématu čtenářské gramotnosti byla motivována mnoha důvody. Čtenářská gramotnost je často diskutovaným tématem. Žáci bývají často vzdělávání jednostranně a na všechny čtenářské roviny se nedostává, jak uvádí výzkumy ČŠI z roku 2023. Vzhledem k opakovaně probíhajícím šetřením PISA či PIRLS se úroveň čtenářské gramotnosti u žáků základních škol výrazně nezlepšuje. Rozvíjení čtenářské gramotnosti má stále pozitivní dopad a nepostradatelný význam pro jedince i pro společnost jako celek.

Vzhledem k zaměření práce bylo stěžejní zvolit vhodné texty či knihy, se kterými žáci budou pracovat. Na základě vlastních preferencí byla zvolena vědeckofantastická literatura, se kterou se ve školní praxi pravidelně až tak nesetkáváme. Čtení sci-fi literatury přitom může u žáků podněcovat fantazii v rámci setkávání se s neobvyklými světy či technologiemi. Sci-fi žánr může být motivační k prozkoumávání vědeckých témat a může u žáků prohlubovat zájem o vědu či techniku. Samotné sci-fi příběhy mohou posilovat rozvoj schopnosti kriticky uvažovat, například nad důsledky vědeckých či technologických pokroků. Obecně lze říci, že dětská sci-fi literatura poskytuje mnoho výhod pro rozvoj žáků. Pro žáky může být zajímavým a motivujícím prostředkem, jak mohou poznávat různé stránky světa kolem nich.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na bližší specifikování pojmu čtenářská gramotnost. V úvodních kapitolách jsou vymezeny pojmy související se čtenářskou gramotností a jejím rozvojem. Abychom plně porozuměli problému, bylo nejprve nezbytné definovat roviny čtenářské gramotnosti, identifikovat faktory ovlivňující tuto gramotnost či popsat etapy jejího rozvoje a vhodné metody k podpoře jejího rozvoje. Pozornost je věnována primárně metodám, které jsou dále využity v praktické části při tvorbě příprav neboli metodických listů. V práci je objasněno, do jaké míry je čtenářská gramotnost začleněna v Rámcovém vzdělávacím programu ZV i poté, co prošel dalšími revizemi. S ohledem na

použití sci-fi knih při sestavování literárního programu je druhá polovina věnována popisu vědeckofantastické literatury jako celku, spolu s vybranými autory a jejich díly.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit literární program na vyučovací hodiny s využitím metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí vybraných knih pro dětského čtenáře se sci-fi tematikou a následně vytvořený literární program ověřit.

Praktická část diplomové práce obsahuje metodické listy či přípravy na čtyři výukové bloky, které jsou strukturovány do dvou vyučovacích hodin. Cílem je rozvoj čtenářské gramotnosti s využitím sci-fi knih. Metodické listy či přípravy na vyučovací hodiny jsou inspirovány zvolenými českými autory dětské literatury science fiction a vycházejí z vybraných knih autorů. Každý metodický list je inspirován jinou dětskou sci-fi knihou. Vyučovací bloky jsou primárně určeny pro žáky čtvrtého ročníku 1. stupně základních škol. K naplnění cíle diplomové práce je vytvořený literární program aplikován u žáků čtvrté třídy a k jeho ověření je využito strukturovaného interview s vyhodnocením s vybranými učitelkami na základních školách.

1 Vymezení pojmu gramotnost

Gramotnost je považována za předpoklad k dalšímu možnému rozvoji jedince, přijetí a působení ve společnosti. Podpora gramotnosti, její pokrytí či kvalita se liší u hospodářsky vyspělých a zaostalých zemí. V moderních, tedy vyspělých, zemích je gramotnost brána jako samozřejmost u každého člena společnosti, a tudíž i více podporována. Mezi základní gramotnost řadíme tyto dovednosti: umět číst, psát a počítat. Základní dovednosti jedinec postupně získává v mladším školním věku, a to převážně na základní škole. Dovednosti jsou stále základem a po staletí se nemění, mění se pouze způsoby a metody, jaké využíváme k jejich osvojení. Spojovat ovšem gramotnost pouze se znalostí trivia je v dnešní době již nedostačující. Pochopitelně se jedná o důležitý předpoklad k získávání informací a celoživotnímu vzdělávání.

V současnosti je kladen důraz na psanou podobu řeči, která se stala důležitým prvkem pro získání komunikačních možností a informací (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 14). Například J. Doležalová (2014, s. 11) uvádí, že „*gramotnost představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými a matematickými informacemi.*“ Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2009, s. 85–86) definuje gramotnost jako „*schopnost aplikace některých specifických dovedností, jako je např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, počítačová gramotnost aj.*“ UNESCO popisuje gramotnost jako souvislé a plynulé učení poskytující možnost naplnit životní cíle a potenciál jedince.

1.1 Funkční gramotnost

Vyšší podoba gramotnosti je označována jako funkční gramotnost, která je spíše pozorována u dospělé populace. Tento typ gramotnosti je vyžadován v moderní společnosti. Jedná se o způsobilost jedince v různých životních situacích, a to zejména umět využít písemné materiály. „*Na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale chápat také složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2009, s. 80–81). Funkční gramotnost také zmiňuje např. P. Gavora (2002, s.172): „*Funkčná gramotnosť je vlastne spracovanie informácií uvedených v texte a ich použitie na riešenie istej životnej situácie. Spočíva jednak na schopnosti spracovať text alebo niekedy len jeho časti, a potom používať takto získané informácie na riešenie praktického problému.*“

Funkční gramotnost nelze simplifikovat na jednu schopnost, díky které by byla možnost pracovat se všemi typy textů. M. Rabušicová (2002, s. 85–86) zmiňuje tři roviny funkční gramotnosti. Literární gramotnost rozvíjí schopnosti a prohlubuje znalosti vyžadované k porozumění textů. Další zmíněnou rovinou je gramotnost dokumentová, která se specializuje převážně na schopnosti a znalosti v oblasti vyhledávání a zpracování informací nejen z textů, ale také i z jízdnicích řádů, formulářů, tabulek, grafů a dalších. Numerická gramotnost sleduje znalosti a dovednosti v matematické oblasti, a to zejména v aplikování matematických operací. Výzkumný ústav pedagogický (2011, s. 3–4) zmiňuje pět základních typů gramotností: digitální, finanční, matematickou, přírodovědnou a čtenářskou. Jednou z výše uvedených gramotností je gramotnost čtenářská, vzhledem k charakteru práce bude jediná, které se budeme věnovat podrobněji.

2 Čtenářská gramotnost

Definice pojmu čtenářská gramotnost se objevuje více. Pedagogický slovník vysvětluje čtenářskou gramotnost jako komplex vědomostí a dovedností umožňující práci s texty v každodenních činnostech života. „*Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2009, s. 42).

Čtenářská gramotnost je analyzována i na mezinárodní úrovni například výzkumy PISA a PIRLS. Můžeme se zejména setkat s uznávanou definicí výzkumu PIRLS, který vymezuje čtenářskou gramotnost následovně: „*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 společnosti čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (ČŠI 2019, s. 7). Z definice je patrné, že výzkumy nedávají pouze důraz na vyhledávání a ověřování informací. V. Laufková (2018, s. 32) tvrdí, že výzkumy zdůrazňují „*schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací pro funkční účely, a uplatnění v praktickém životě.*“

Definicí této gramotnosti se zabývala i skupina z Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP v Praze), kterou tvořili učitelé základních, středních i vysokých škol a vědečtí pracovníci z příslušného ústavu. Tato skupina došla k závěru neúplnosti definice odborných výzkumů a definovala čtenářskou gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (J. Altmanová, J. Faltýn, K. Nemčíková, E. Zelendová a kolektiv 2010, s. 7). Autoři zmíněné definice upozorňují na nedostatečnost definic výzkumů.

R. Metelková Svobodová (2011, s. 20) na tuto definici nesouhlasně reaguje a podotýká, že takto definovaná čtenářská gramotnost může působit pro učitele v praxi zmateně. R. Metelková Svobodová s M. Švrčkovou poté stanovují, že „*ať už zmiňovanou kompetenci nazýváme jakkoli, tedy i čtenářskou gramotností, čtenářskou kompetencí či prací s textem, vždy máme na mysli schopnost jedince náležitě zpracovat písemný materiál tak, aby jej zvládl využít ve svůj prospěch v každodenním životě*“ (R. Metelková Svobodová a M. Švrčková in V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 16). R. Metelková Svobodová (2011, s. 41) podotýká, že se PIRLS věnuje také faktorům jako jsou charakteristika a postoje žáka, působení třídy a školy na žáka a kladný vztah ke čtení. Čtenářská gramotnost je v případě výzkumu PIRLS tedy pojata také jako směr k celoživotnímu čtenářství.

Podle V. Najvarové se u čtenářské gramotnosti jedná o jednu z nejdůležitějších oblastí ve vzdělávacím procesu. „*Ve vzdělávacím procesu je funkce čtenářské gramotnosti zcela nezastupitelná, neboť umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování poznatků a informací z dalších oborů vzdělávání*“ (V. Najvarová 2008, s. 9). V neposlední řadě je důležité také zmínit Pedagogickou encyklopedii, která pojem čtenářská gramotnost vymezuje tímto způsobem: „*Čtenářská gramotnost tak zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd*“ (Průcha ed. 2009, s. 230).

P. Gavora (2002, s. 171–179) stanovuje čtyři modely gramotnosti. Prvním modelem je bázová gramotnost, při které dochází při čtení k dekódování významů v textu. Bázová gramotnost klade důraz na automatizaci dekódování a následné zapamatování informací z textu. Jedná se o nácvik techniky čtení. Tento nácvik je jedním ze základních cílů základní školy. V prvním modelu se u žáků většinou posuzuje výkon. „*Výkon sa obyčajne vyjadruje v parametroch, ako je rýchlosť čítania (počet prečítaných slabík za minútu) a chybovosť (počet nesprávne nahlas prečítaných slov). Posudzujú sa i kvalitatívne ukazovatele, napr. plynulé čítanie verzus čítanie po hláskách alebo po slabikách apod. K tomu sa často pridáva*

zistovanie (jednoduchého, základného) porozumenia textu“ (P. Gavora 2002, s. 172). V průběhu let se přestalo upřednostňovat dekodování významů a začal se klást důraz na zpracování informací. Tento model je založen na práci s textem. V psaných materiálech se vyhledávají důležité informace či vztahy mezi hlavními myšlenkami a vedlejšími informacemi. Hodnocení textu z hlediska užitečnosti, pravdivosti informací, novosti apod., čtení mezi řádky nebo vyvozování závěrů vyplývajících z textu patří mezi textové operace. Dalším navazujícím modelem je gramotnost jako sociálně-kulturní jev. Gramotnost je úzce spojená s kulturou dané společnosti nebo sociální skupinou. Sociálně-kulturní přístup má významný dopad na samotné vyučování gramotnosti. Pro tento přístup je zásadní praktické vyučování čtení a psaní přibližující život skrze obsah, žánr a vhodně zvolené činnosti při práci s textem. Posledním modelem je e-gramotnost, která se zabývá prací s informacemi, jejich zpracováním, hodnocením a využitím v oblasti elektronických médií jako je například počítač, mobilní telefon a jejich další vybavení.

H. Košťálová (2017, s. 5) vymezuje čtenářsky gramotného člověka. Předpokládá, že si jedinec uvědomuje smysluplnost čtení a psaní. Nečte pouze informační texty, ale také se věnuje beletrii, která v něm dokáže vzbudit emoce či estetické prožitky spojené s četbou. Dokáže si zvolit vhodný text podle potřeby a následně ho dále ve svém životě využít. V textu zvládne určit hlavní myšlenku, vyvodit podložené závěry či posoudit obsah a formu textu. V neposlední řadě čtenářsky gramotný člověk ovládá základní dovednost číst (zná písmena a hlásky, rozumí textu nebo umí plynule číst).

Z výše uváděných definic je patrný důraz na naučení se dovednosti číst, porozumění textu, vyhledání, zpracování či srovnání informací v textu. Odborníci se shodují, že nezastupitelnou složkou čtenářské gramotnosti je také praktičnost, propojenost s každodenním životem a vytváření hodnot a postojů jedince. Podle odborníků by měli učitelé zařazovat do výuky různé způsoby, jak tuto gramotnost rozvíjet a prohlubovat schopnosti jedinců v dané oblasti. Školská zařízení se řídí podle Rámcově vzdělávacího programu. V kapitole 2.6 se budeme podrobněji věnovat tomu, jak RVP se čtenářskou gramotností pracuje.

2.1 Čtení a čtenář

V této kapitole se budeme věnovat základním pojmům, které jsou charakteristické pro téma práce (čtení, čtenář, čtenářství a četba).

Nezastupitelnou roli pro nabytí úrovně čtenářské gramotnosti má čtení. „*Pojem čtení je však v kontextu čtenářské gramotnosti širším pojmem než běžně označovaná dovednost číst s porozuměním.*“ (R. Wildová 2005, s. 12).

Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2013, s. 42) definuje čtení jako: „*Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významných znaků).*“ J. Doležalová zmiňuje, že čtení je psychický proces, přičemž optický odraz slova spouští myšlenkové operace. Podle J. Doležalové můžeme členit čtení na základě následujících kvalitativních či kvantitativních znaků: „*Mezi kvalitativní je začleňována správnost, plynulost, výraznost a porozumění. Do kvantitativních znaků rychlost čtení. Technikou se označuje správnost, plynulost a výraznost*“ (J. Doležalová 2014, s. 20). L. Vášová (2007, s. 2) uvádí, že při procesu čtení dochází k rozluštění grafických znaků a pochopení samotného smyslu a významu slov, díky propojení obsahu a formy. Forma je tvořena psanou nebo tištěnou podobou slova, kdežto obsah je dán přesně dohodnutým významem daného slova. Naopak J. Trávníček k definici čtení přidává ještě aktivity zaměřené na knihy, tj. čas strávený s knihou nebo činnosti související s knihami (J. Trávníček 2007, s. 35).

M. Švrčková (2011, s. 47–48) uvádí, že čtení je proces, při kterém dochází k porozumění znaků užitých v psané řeči, jedná se tedy o proces dekódování. Přímo proces čtení rozděluje do třech základních etap. V první etapě zvukové analýzy slova dochází k poznání podoby hlásek a jejich aplikaci, například pochopení toho, která hláska je na začátku slova či z jakých hlásek se skládá slovo. Další etapa zrakové-grafomotorické organizace již pracuje s transformací hlásek do zrakové a následné grafické podoby. Poslední etapou je etapa zautomatizování, kde žák samostatně přetváří z různých druhů viděné řeči řeč psanou. M. Švrčková zdůrazňuje, že čtení je dovednost, jež se musí postupně učit, z tohoto důvodu je čtení zařazeno také do povinného učiva 1. stupně základních škol. Jedná se o klíčovou dovednost pro komunikaci a získávání informací či vzdělávání. Čtení chápe jako dovednost psychomotorickou, kde žák musí zapojit spoustu receptorů a mozková centra. Čtení nepopisuje pouze jako dovednost odrážející stupeň učení, ale také jako „*činnost podporující individuální a osobnostní rozvoj jedince zejména v jeho duševním vývoji*“ (M. Švrčková 2011, s. 50). Zvládnutou dovednost čtení M. Švrčková dělí na základní (elementární) a pokročilé čtení. Při pokročilém čtení se objevují vyšší úrovně procesu čtení (M. Švrčková 2011, s. 50–52). Vzhledem k charakteru práce se budeme věnovat pouze úrovni pokročilého čtení, u kterého lze rozvíjet čtenářské dovednosti. Čtenářským dovednostem se podrobněji zabýváme v kapitole 2.4.2.

Čtení by však nefungovalo bez čtenáře, jelikož právě čtenář je nepostradatelnou složkou samotného procesu čtení. Nový encyklopedický slovník češtiny označuje čtenáře za „*konstitutivní prvek jazykové a literární komunikace uzavírající triádu autor – text – čtenář*“

a subjekt vstupující do interakce s autorem, ať už reálné, nebo potenciální (strukturní).“ Čtenáře L. Lederbuchová považuje za příjemce textu neboli recipienta. Čtenář patří mezi základní účastníky literární komunikace, jenž se realizuje ve vlastní komunikační situaci (L. Lederbuchová 2002, s. 56). J. Trávníček oponuje a přijde mu nedostatečné označit čtenáře pouze za příjemce textu. Jedinec se nestává čtenářem jen se získanou dovedností umět číst, ale také s nabytými hodnotami a zájmy o samotnou četbu knih. Sám čtenář tedy musí chtít vyhledávat knihy. K. Lepilová ještě zdůrazňuje, že by si čtenář měl umět promluvit s ostatními, později také i samostatně psát, o přečteném textu. Zmiňuje, že při vyprávění nebo psaní *„si čtenář text oživuje, obnovuje ve čtenářské paměti, zvnitřňuje své prožitky znovu. Postupně se tak ze slov vytvářejí pojmy (jablko je ovoce) s větší obsahovou přesností, dětskou řeč obohacují věty přívlastkové (chlapec, který sportuje) a příčinné (je zdravý, protože sportuje) atp.“* (K. Lepilová 2014, s. 46). Česká školní inspekce (ČŠI) ve své definici naopak neuvádí žádný vztah čtenáře ke knihám, ale zmiňuje důležitost uvažování nad přečteným textem. *„Čtenáři jsou vnímáni jako osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o tom, co si přečetli“* (ČŠI 2022, s. 13).

J. Trávníček se dlouhodobě věnuje výzkumům zaměřené právě na čtenáře, návštěvy knihoven a dalších. Definuje čtenáře dle kritéria přečtených knih za jeden rok. Ve svém výzkumu vymezuje čtyři základní typy čtenářů: nečtenář nepřečte žádnou knihu za rok, čtenář sporadický přečte 1–6 knih za rok, čtenář pravidelný 7–12 knih za rok a čtenář častý přečte více jak 13 knih za rok. Samostatnou skupinu čtenářů ještě tvoří tzv. vášniví čtenáři, kteří jsou schopni přečíst více než 50 knih ročně. U nečtenářů si uvědomuje, že zařazení do skupiny nemusí být trvalé. Zejména u nečtenářů zdůrazňuje působení okolních vlivů, jako jsou například rodinné starosti či náročné zaměstnání, kdy se může stát, že čtenář za rok nepřečte žádnou knihu. I přesto ovšem podotýká, že *„si lze sotva představit někoho, kdo má vypěstován zvyk knihy číst, aby si i během sebestoršího roku alespoň jednu knihu nepřečetl.“* (J. Trávníček 2011, s. 59). Naopak vášnivého čtenáře vnímá jako někoho, kdo čtení považuje za zcela nepostradatelnou hodnotu svého života. Vášnivý čtenář tedy přečte zhruba každý týden alespoň jednu knihu. Zásadní roli hraje u čtenáře jeho věk, vzdělání a pohlaví. Z výzkumu vyplývá, že ve věku 15–24 let je mnohem větší převaha čtenáře častého než nečtenáře. Naopak zhruba ve věku 25–34 se počet nečtenářů výrazně navýšil. Vášnivý čtenář se objevuje spíše až kolem věku 65 let (J. Trávníček 2011, s. 59–61).

Četba je cílená aktivita s knihou včetně hodnotového postoje. U četby si čtenář buduje vztah, který musí být podporován a rozvíjen (J. Trávníček 2007, s. 35). Každý čtenář si vytváří své způsoby, jakými pracuje s knihou. Vytvořené způsoby můžeme označit jako

čtenářské návyky. V těchto zvycích můžeme pozorovat různé znaky osobnosti daného čtenáře, jako jsou například důslednost, trpělivost či svědomitost. Mezi čtenářský návyk také patří rychlost čtení, která je v odlišných situacích a literárních dílech rozdílná. Na těchto návycích je vhodné pracovat již od dětství budoucího čtenáře, což pomáhá k vytvoření správné techniky čtení a zájmu ke čtení. „*Pokud dítě bezpečně neovládá techniku čtení, uniká mu smysl čteného textu a ztrácí zájem o samostatné čtení*“ (L. Vášová 2007, s. 3).

Čtenářství je poté chápáno jako systematické a promyšlené rozvíjení vztahu ke čtení prostřednictvím rodiny, všech vzdělávacích institucí, knihoven či různých podpůrných akcí, například Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem či Mezinárodní týden čtení dětem (M. Šauerová 2014, s. 20). Pojem čtenářství nejčastěji můžeme slyšet v souvislosti s dětskými čtenáři. U dětí je důležité plánovitě a cíleně rozvíjet čtenářství a podporovat čtenářský zájem. L. Vášová (2007, s. 5) upozorňuje, že čtenářský zájem „*je podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije.*“ L. Vášová se domnívá, že celoživotní vztah ke čtení se rozhoduje již v útlém věku dítěte a při rozvoji čtenářského zájmu je potřeba brát ohled na individuální odlišnosti a duševní rozpoložení dítěte v danou dobu.

Čtenáři nejsou pouze děti, ale také dospělí. Všechno spojené s knihou, tzn. nakupování knih, půjčování knih ve veřejných knihovnách či sbírka vlastních knih v domácí knihovně utváří čtenářskou kulturu (J. Trávníček 2007, s. 36).

2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářská gramotnost se vyznačuje dlouhodobým, flexibilním a rozsahově náročným charakterem. Není vrozeným předpokladem, a tudíž si jí musí jedinec v průběhu let osvojit. Gramotnost neovlivňuje výhradně jen čtenář, ale také různé vstupující faktory, se kterými se čtenář setkává. Působením tzv. vnějších (exogenních) či vnitřních (endogenních) faktorů je ovlivňována kvalita i úroveň gramotnosti (M. Fasnerová 2020, s. 12). Faktory se mezi sebou prolínají a na jedince působí v souvislostech.

2.2.1 Vnější faktory

Vnější činitele působí na jedince různou intenzitou v odlišných situacích. Nepochybně každého čtenáře tyto faktory během života potkají a následně ho formují. Mezi tyto činitele patří zejména „*socio-kulturní prostředí, s důrazem na výchovu a vzdělávání v rodině a ve škole*“ (M. Fasnerová 2020, s. 13). Na čtenářskou gramotnost působí společnost, město či dokonce celý stát. Jedná se především o ekonomickou a finanční podporu programů pro rozvoj čtenářské gramotnosti (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 39). Společnost

přináší literární zvyklosti a kulturu (kulturní instituce, dostupná média, apod.). Těmto faktorům se podrobněji věnovat nebudeme, následně se zaměříme na faktory charakterističtější pro tuto práci. Nejvýznamnějšími činiteli jsou rodina a škola.

Rodina má počáteční a hlavní vliv na jedince v mnoha oblastech. Rodina by měla utvářet příznivé a bezpečné prostředí. Pro nás je zejména důležitá funkce rodiny v oblasti prvotního zážitku dítěte s psaným slovem, a to převážně při předčítání knih, následnému společnému čtení knih a další podpora jedince v doplňujících aktivitách (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 39). Pokud rodina aktivně podporuje podnětné činnosti s knihou (rozhovory s dětmi na téma čtení, návštěva knihoven, tvorba vlastní knihovny v domácím prostředí, čtení večer před spaním apod.) je vysoká pravděpodobnost vybudování pozitivního vztahu ke knize, čtení a možností být dobrým čtenářem. M. Fasnerová (2020, s. 13) poznamenává, že *„vhodné zázemí pro rozvíjení čtenářské gramotnosti v rodině se pak na dítěti odráží jako v zrcadle a přinejmenším na prvním stupni základní školy je tento faktor velice dobře patrný.“* Můžeme tedy poznamenat, že výchova a vzdělání v rodině má nepostradatelný vliv na jedince.

Přes veškeré snahy rodiny přesto v největší míře na jedince působí školní prostředí. PIRLS řadí mezi významné podmínky školy její umístění, ekonomické (vybavenost knihoven,...), personální (povaha nebo kvalifikace učitele) a materiální možnosti, celkovou organizaci a vedení výuky, zařazování čtení do výuky ve svém Školním vzdělávacím programu, atmosféru školy (zejména stabilní prostředí) a spolupráci s rodiči (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 40). *„Škola působí na kvalitu čtenářské gramotnosti žáků systematickou výukou, pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty)“* (J. Doležalová 2014, s. 21).

V. Vykoukalová a R. Wildová (2013, s. 37) uvádějí stěžejní faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost na základě podkladů Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Mezi tyto faktory patří kvalifikovanost a informační gramotnost pedagogů, schopnost začlenit reálné prostředí do vzdělávání, velikost tříd či zapojení škol do různých podporujících programů. Učitel žáky ovlivňuje zejména efektivním využitím metod, které volí při práci s žáky. Je na každém učiteli, kterým směrem půjde a co se rozhodne zvolit, nicméně s touto volbou také přichází zodpovědnost, jež učitel má. Učitel by se měl pro větší zájem u žáků *„vyvarovat pouhé frontální výuky, ale měl by se snažit zapojit rovněž moderní výukové styly zaměřené na individualitu a potřeby dětí a aktivní interakci mezi učitelem a žáky ve výuce čtení“* (ČŠI 2019, s. 42). Učitel by měl v žácích vyvolat zájem o nějaké téma a následnou chuť si o tématu zjišťovat nové informace. Do školního prostředí také patří

podstatný prvek a tím je třída, kterou jedinec denně navštěvuje. Převážně se jedná o velikost, uspořádání a klima třídy. Na atmosféře se podílí celý třídní kolektiv. Třídy, kde učitel dává svým žákům možnosti výběru, co budou číst, zohledňuje tedy jejich veškeré zájmy a není příliš kritický, dosahují lepších studijních výsledků (ČŠI 2019, s. 67).

Podstatnou roli u čtenáře hraje správně zvolený text. Je důležité zvolit vhodný text pro daný věk, tedy správnou přiměřenost a čtivost textu. Čtivost vymezuje Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2013, s. 42) jako komplexní charakteristiku „*vyjadřující stupeň obtížnosti textu, jeho zajímavosti, přístupnosti pro čtenáře.*“ K tomu patří současně také délka, struktura, slovní zásoba, obsah textu či použité pojmy a termíny v textu. U mladších žáků záleží také na vizuální podpoře textu (ilustrace, grafické znaky apod.), jež má i motivační charakter (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 42). Měli bychom volit různé druhy textů, a tím posilovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost a motivaci u žáků. J. Doležalová (2014, s. 22) zmiňuje existenci různých druhů textů např. umělecké nebo věcné. „*Každý žánr má svá specifika týkající se formy, jazykových prostředků, obsahu, a to poznamenává jeho obtížnost, která zase ovlivňuje porozumění textu. Kontakt s různými žánry má vliv na rozšíření zkušeností s texty*“ (tamtéž, s. 22). Čtení knih J. Doležalová považuje za primární podmínku k rozvoji čtenářské gramotnosti. Poznamenává, že to závisí i na dalších okolnostech (čas strávený s knihou ve výuce či mimo výuku či jak je čtenář motivován). Nejužívanějšími texty jsou texty publikované učebnicemi a čítankami. Údaje bývají v učebnici chronologicky členěné a uspořádané. Pro tento druh textů je příznačná jejich hlavní vzdělávací a výchovná funkce. U učebnicových textů se čas od času může stát, že nesplňují textovou náročnost cílové skupiny (M. Fasnerová 2020, s. 14).

Při práci s textem je velmi důležitý jeho výběr, zejména u žáků se specifickými poruchami. „*Obtížnost textu učebnic, resp. různých didaktických textů se měří speciálními technikami. Na základě toho lze učební texty upravovat tak, aby korespondovaly se schopnostmi žáků daného věku*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2009 s. 177). M. Daňová (2008, s. 36) se věnuje metodice úpravy textů a ve své publikaci uvádí, že text pro žáky se specifickými poruchami můžeme upravovat a tím zajistit, že bude žák moci pracovat na stejném textu či příběhu jako ostatní. U mladších čtenářů můžeme upravovat texty do obrazové podoby či komiksů. Starším čtenářům zachováváme text, není žádoucí text úplně přetvořit a zjednodušit, důležité je ponechat původní význam a hodnotu textu. Text, popřípadě celou knihu, musíme velmi dobře znát před úpravou textu. Primárně musíme zachovat osnovu příběhu. „*Musíme mít neustále na paměti, pro jakou skupinu čtenářů text upravujeme. Všechny děti, ale zejména děti, pro které čtení není nic snadného a které se prokousávají*

svými prvními stránkami (často i s obavami z výsledku), potřebují text na první pohled přehledný, lákavý, přitažlivý“ (M. Daňová 2008, s. 36). Texty upravujeme různými způsoby například jejich délkou, sled událostí, gramatickou stránku, přímé řeči, ilustrace či smíme vytvářet vysvětlivky k textu. Při zkrácení je potřeba rozlišit podstatné informace od nadbytečných. Naopak při tvoření vysvětlivek můžeme zdánlivě text prodlužovat, ale pro žáka bude daleko přínosnější a srozumitelnější (M. Daňová 2008, s. 29–49).

„Velmi přitažlivá je pro děti a mládež práce s informačními technologiemi. Tato média umožňují získávat snadno a rychle neomezené množství rozmanitých informací“ (J. Doležalová 2014, s. 22). Pro dnešní žáky jsou počítače, televize či mobilní telefony zcela nepostradatelné. Žáci jsou obklopeni těmito médii již od útlého dětství, *„a proto se stalo jejich zavádění do výuky nezbytným a zároveň potřebným. Informační a počítačová gramotnost se totiž stávají v dalším životě nutností“* (ČŠI 2019, s. 57). Žáky převážně motivuje rychlost, obraz a často také zvuk. Moderní technologie nelze přehlížet, je potřeba s žáky pracovat i s těmito médii a naučit je rozumně přemýšlet nad získanými informacemi. Záleží na způsobu využití těchto médií, pokud žák bude pravidelně a dlouhodobě sledovat televizi je vysoká pravděpodobnost zhoršení jeho čtenářské gramotnosti, pokud ovšem bude na internetu vyhledávat, porovnávat a zpracovávat informace, je možnost dokonce i zvýšení čtenářské gramotnosti. Bohužel práce s těmito médii přináší větší nesoustředěnost u žáků. J. Doležalová (2014, s. 22) podotýká, že *„při vhodných způsobech práce s nimi může být jejich prostřednictvím úspěšně rozvíjeno nejen poznání žáků v oboru vyučovacího předmětu, ale ve čtenářské gramotnosti.“* Podobný názor má na danou problematiku také Česká školní inspekce (2019, s. 65), která zmiňuje, že *„vhodné a umírněné užívání ICT může být přínosné, ..., naopak nadměrné používání pro činnosti nesouvisející se vzděláváním se odráží v horších výsledcích žáků v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti.“*

2.2.2 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost se utváří v jedinci samotném. Tyto faktory jsou buď vrozené nebo získané. Činitelé vycházejí přímo ze schopností, dovedností, charakteru jedince, vývojových či individuálních zvláštností a dřívějších zkušeností daného čtenáře (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 35). Mezi vnitřní faktory lze zařadit také motivaci a následný zájem o čtení, sebehodnocení či intelekt čtenáře.

Podle J. Doležalové mezi psychické předpoklady čtenářské gramotnosti patří: *„anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), smyslové a psychické funkce, zájem, motivace pro čtení, postoje k ovládání čtenářské gramotnosti, představitivost, soustředění, volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě*

a textům, získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, případně informační gramotnosti, životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu“ (J. Doležalová 2014, s. 23).

Každý jedinec je jedinečný a individuální. Výjimečnost každého z nás je vymezena věkem, pohlavím, potřebami a zájmy, osvojováním dovedností a povahou. Věkové zvláštnosti ovlivňují vývoj jedince v oblastech sociálních, emocionálních, fyzických, jazykových i kognitivních. V běžném chodu školního dne nelze příliš detailně zkoumat jednotlivé žáky ve všech oblastech. Měli bychom mít na paměti, že se ve třídě nacházejí různí žáci a podle toho také volit širokou škálu činností, her či úloh. Velký podíl na jedince má i jeho zdravotní či momentální psychický stav (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 43).

Motivace jedince se dělí na vnější a vnitřní. Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2013, s. 159) vymezuje motivaci jako „*souhrn vnitřních a vnějších předpokladů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii.*“ Předpoklady udávají směr jednání, snahu dosáhnout nějakého výsledku nebo se naopak něčemu vyhnout. Vnější a vnitřní předpoklady dokonce vyvolávají sebehodnocení jedince. Velmi významnou roli v motivaci čtenáře ztvárňuje učitel, rodič a přátelé. Mezi zásadní faktor patří vnitřní motivace jedince související také s čtenářským přístupem a chováním. Vnitřní motivace se obvykle objevuje u velmi dobrých čtenářů. Pokud žák kvalitně čte a má vhodné podmínky, je u něj větší dispozice, že se čtení stane jeho celoživotním koníčkem (M. Fasnerová 2020, s. 15). Motivovanost není důležitá jen u žáků, ale i u učitelů. Na základě rozpoložení učitele se odrážejí využívané metody, specifický styl výuky či klima třídy.

2.3 Roviny čtenářské gramotnosti

M. Švrčková označuje, obdobně jako VÚP, čtenářskou gramotnost jako mnoho-komponentový proces, ve kterém se prolíná mnoho rovin. „*Jsou to roviny – vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace*“ (M. Švrčková 2011, s. 16).

V příručce pro učitele VÚP definuje šest rovin. Vztah ke čtení je základním předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Můžeme ho chápat jako radost z četby a vyvolanou vnitřní potřebu číst. Doslovné porozumění je dovednost, díky které dokáže žák dekódovat psané texty. Za použití stávajících znalostí a zkušeností buduje porozumění na doslovné úrovni. Další rovinou je vysuzování a hodnocení. Abychom přečtený text kompletně pochopili, musíme být schopni udělat si promyšlené závěry o textu, včetně pochopení záměru autora.

„Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů“ (VÚP 2011, s. 9). Metakognicí se rozumí návyk seberegulace. Učíme se reflektovat záměr vlastního čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění přečteného textu. Na základě dalších získaných zkušeností volíme vhodné texty, strategie pro lepší porozumění i obtížnému obsahu a vybíráme si také způsob čtení. Čtenářsky gramotný člověk je schopen „sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech“ (tamtéž, s. 9). Poslední rovinou je aplikace, kdy člověk využívá čtení k vlastnímu seberozvoji. Nabité zkušenosti z četby aplikuje do svého života, což napomáhá zmiňovanému seberozvoji.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) se domnívá, že „pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů“ (ČŠI 2010, s. 15). ČŠI taktéž definovala šest rovin čtenářské gramotnosti, stejné jako VÚP. ČŠI navíc ještě zdůrazňuje funkci učitele, který žáky pozoruje a pomáhá jim rozvíjet se v daných oblastech. Učitel sleduje, zda je žák k četbě motivovaný a zda je soustředěný. Dále si učitel všímá, zda žák klade otázky, předvídá, vyhledává a vyvozuje z textu informace, shrnuje text, hledá souvislosti a hlavní myšlenky a hodnotí přečtený text svými slovy (ČŠI 2010, s. 15–18).

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS stanovily hlavní roviny, které jsou vhodné pro jejich šetření. Vymezily tyto aspekty – čtenářské záměry, postupy porozumění, čtenářské chování a postoje, obsah, situace a dovednosti, podrobněji v kapitole 2.5.

V. Laufková popsala roviny na základě ČŠI a mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS. V. Laufková (2018, s. 36–37) rozdělila roviny na hodnotové a postojové (vztah ke čtení a sdílení), s nižší kognitivní náročností (získávání a zpracování informací, aplikace) a s vyšší kognitivní náročností (usuzování, hodnocení a metakognice). Roviny s nižší kognitivní náročností poté chápe jako přípravu pro kritické myšlení. Pozitivní vztah ke čtení má podle V. Laufkové takový žák, který je k četbě motivovaný. Větší pozitivní vztah ke čtení potom žák nabývá, když je četba jeho upřednostňovanou aktivitou. Sdílení definuje jako okamžité vyjadřování k přečtenému. V rovině sdílení by si měli žáci naslouchat, měli by pochopit a tolerovat odlišné názory ostatních. V. Laufková oproti VÚP vymezuje místo jedné roviny doslovného porozumění dvě nové roviny – získávání a zpracování informací. V rovině získávání informací žák informace vyhledává v textu a následně je v rovině zpravování identifikuje tak, aby byl schopný pochopit hlavní myšlenku textu. Další čtenářskou rovinou je

aplikace, kdy žák využívá informace z textu ve skutečném životě nebo samotné čtení k osobnostnímu růstu. Roviny usuzování, hodnocení a metakognici V. Laufková charakterizuje analogicky jako VÚP.

V. Vykoukalová a R. Wildová poznamenávají, že na základě podrobného rozboru učebnic pro 1. stupeň základních škol došlo k zjištění, že „*se poměrně často vyskytují úlohy, které neodpovídají svým charakterem žádné z rovin z důvodu pouhé inspirace tématem textu (nikoli tedy zjišťováním a zpracováním informací v něm obsažených)*“ (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 22). Z tohoto důvodu se autorky domnívají, že by bylo vhodné kromě šesti čtenářských rovin vytvořit sedmou rovinu, a to rovinu inspirace.

M. Fasnerová zmiňuje, obdobně jako autorky V. Vykoukalová a R. Wildová, čtenářských rovin sedm. Na rozdíl od autorek, které by zařadily rovinu inspirace, M. Fasnerová zařazuje mezi čtenářské roviny techniku čtení a psaní. Tato rovina souvisí se čtenářskými strategiemi, jež si postupem času žák osvojí. V rámci techniky čtení žák rozvíjí čtení hlasité, tiché a čtení v duchu. Díky tomu žák také současně posiluje zrakovou a sluchovou percepci či motoriku mluvicích orgánů. „*Čtení se ovšem rozvíjí prostřednictvím psaní a stejně to platí naopak – psaní je integrováno do čtení, čímž vzniká jednotný funkční celek*“ (M. Fasnerová 2020, s. 11).

2.4 Čtenářské strategie a dovednosti

Souhrnně můžeme říci, že techniky, které žák cíleně používá během čtení k lepšímu porozumění textu, se nazývají čtenářské strategie. „*Slovo strategie ukazuje, že se jedná o něco, co používáme vědomě a promyšleně, tedy strategicky*“ (M. Švrčková 2011, s. 54). Žák si postupně čtenářské strategie zautomatizuje tak, že nemusí cíleně přemýšlet nad jejich použitím. Osvojené strategie se postupně stávají čtenářskými dovednostmi.

E. Kuželuhová uvádí, že čtenářské strategie jsou „*soubor záměrných postupů, které umožňují čtenáři dosáhnout cíle čtení, tedy porozumění textu. Právě záměrné používání odlišuje čtenářské strategie od čtenářských dovedností, které jsou neuvědomovaným, automatickým využíváním naučeného postupu*“ (E. Kuželuhová 2020, s. 77). Čtenářské dovednosti podle E. Kuželuhové obsahují řadu izolovaných činností, ale čtenářské strategie považuje za komplexní proces propojený s pochopením přečteného příběhu.

2.4.1 Čtenářské strategie

J. Doležalová (2014, s. 41) popisuje čtenářské strategie jako „*postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi*“. Sama rovněž upozorňuje na

neexistující jednotnou definici čtenářské strategie. Potíže vnímá zejména v nejednoznačnosti, jak odlišit strategie od ostatních procesů, a v tom, že jsou zahrnuty do složitých vzorců chování. R. Wildová a kol. (2019, s. 5) uvádí, že čtenářské strategie jsou „*vědomé postupy a metody, které umožňují porozumět textu a souvislostem s ním spojeným*“.

Čtenářské strategie využívá žák převážně tehdy, když se setká s obtížnějšími texty. Tyto strategie žák aplikuje, pokud jeho dosavadní dovednosti při práci s obtížným textem selhávají. Z tohoto důvodu začíná hledat nové cesty a způsoby, jak novému a náročnému textu nejlépe porozumět. Díky vhodně zvoleným čtenářským strategiím se může žák efektivněji a celoživotně vzdělávat. M. Švrčková (2011, s. 55) zmiňuje strategické a dovednostní čtení. Strategické čtení charakterizuje jako čtení, při němž žák musí vynaložit větší úsilí a objevuje se převážně u obtížnějších textů. Můžeme tedy poznamenat, že strategické čtení je pro žáka daleko náročnější než čtení dovednostní. Při dovednostním čtení žák čte rychleji, automaticky a příliš nepřemýšlí nad textem.

M. Švrčková popisuje klasifikaci čtenářských strategií. Kategorizace těchto strategií může být podle různých hledisek. Na základě řídicích procesů uvádí strategie metakognitivní, afektivní a volní. Metakognitivní též sebezpoznavací strategie slouží žákovi k vlastní kontrole a řízení svých kognitivních činností. Afektivní strategie umožňuje žákům sebekontrolu díky svým vlastním pocitům. Poslední volní strategie je zaměřená převážně na intuitivní či úmyslné ovládání učebních a vzdělávacích aktivit žáka a na posílení svého já. Další třídění je podle typu čtení. Sem můžeme řadit například strategie kurzorické (rychlé čtení), informační, selektivní (orientační čtení), kritické a další (M. Švrčková 2011, s. 55–56).

Velká část autorů (J. Doležalová 2014, M. Švrčková 2011 a další) se přiklání k rozdělení strategií podle činností před, během a po čtení. „*Dobří čtenáři se snaží pochopit, co a jak probíhá před čtením, v průběhu a po čtení textu*“ (J. Doležalová 2014, s. 43). V přípravné fázi (před čtením) se hodí pracovat s tématem textu, pro žáky to může být nejen motivační, ale také důležité pro snadnější pochopení čteného textu. Během fáze utváření významů (během čtení) žáci směřují k cíli, jež byl stanoven před samotným čtením. Učitel musí udržet motivaci a aktivitu žáka. „*Tomu potom odpovídají postupy i formy práce s textem. Bude se lišit zvolený způsob čtení (hlasité nebo tiché, předčítání, poslech nebo samostatné čtení, čtení rychlé nebo pomalé, souvislé nebo po odstavcích)*“ (tamtéž, s. 43). Do této fáze je vhodné zařadit různé vyhledávání v textu, práci se slovníkem při čtení, užití vlastních interpretací apod. Poslední fází je fáze reflexe přečteného, kdy by žák měl už textu rozumět. Žák může svými slovy popsat hlavní myšlenku textu, charakterizovat postavy nebo vyzdvihnout klíčové informace (tamtéž, s. 43).

R. Wildová a kol. (2019, s. 5) zmiňují tyto čtenářské strategie – usuzování, hledání souvislostí (propojování), vizualizace, shrnování, kladení otázek, předvídání a hodnocení. Podobně jako Wildová a kol. představují také ve své publikaci *Čteme s porozuměním každý den 4. třída* autoři L. Klobucharová, C. Liscinskyová aj. Spears (2022, s. 6) následující čtenářské strategie – vytváření souvislostí, vizualizace, uspořádání textu, určování důležitých informací, kladení otázek a sledování porozumění.

Autoři uvádějí, že by si během čtení žák měl být schopen propojit přečtené informace s vlastními zkušenostmi. Pokud žáci chápou souvislosti mezi textem a jejich životem, dokážou snadněji porozumět čtenému textu. Strategie zaměřující se tímto směrem je označována jako vytváření souvislostí. Strategie vizualizace poskytuje žákům možnost si vytvářet představy toho, co právě čtou. Žáci začínají od hledání konkrétních podstatných jmen, dějových sloves nebo přídavných jmen až po hledání zajímavých slov nebo slovních spojení. Tato strategie umožňuje zdatnějšímu čtenáři si lépe zapamatovat hlavní myšlenku textu. Vyspělí čtenáři dokážou i na základě použitých slov popisujících smyslové vjemy přizpůsobit své představy. Mezi čtenářskou strategií také patří uspořádání textu, kde žák musí pomocí posloupnosti nebo porovnání odhalit, jak je text uspořádán. „*To jim umožní předvídat, o čem se v textu dočtou, a soustředit se na autorovo hlavní sdělení nebo důležité myšlenky*“ (L. Klobucharová, C. Liscinskyová aj. Spears 2022, s. 6).

Strategie určování důležitých informací pomáhá žákům rozklíčovat, jaký text právě čtou. Žáci na základě hlavních událostí, myšlenek nebo podrobností mohou poznat, zda čtou text beletristický nebo věcný. Ve věcných textech budou žáci hledat hlavní myšlenku, ale u beletristických textů se budou zaměřovat spíše na chování postav a porozumění ději. Strategie kladení otázek žáky „*učí klást si otázky před čtením, aby si stanovili účel čtení, během čtení, aby rozpoznali, kdy přestávají textu rozumět, nebo po čtení, aby si zkontrolovali své porozumění textu*“ (tamtéž, s. 6). Poslední strategií je sledování porozumění. „*Žáci se učí sledovat svůj vlastní proces čtení a všimnout si, kdy ztratili pozornost, nebo kdy textu přestávají rozumět.*“ (tamtéž, s. 6). Při nedostatečném porozumění textu žáci mohou využít jiné strategie. Žákům může pomoci si text přečíst znovu a udělat výpisky, položit si otázky a svými slovy si převyprávět, o čem četli (L. Klobucharová, C. Liscinskyová, J. Spears 2022, s. 6–28).

J. Vala vymezuje tyto čtenářské strategie – hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, předvídání, syntéza a hodnocení. Za nejdůležitější strategií J. Vala (2017, s. 42) považuje, „*porozumění, protože nezkušení čtenáři velmi často pročtou text do*

konce, aniž by se zastavili u nejasných míst“. Za nejoblíbenější strategii u žáků označil kladení otázek. *„Tato strategie totiž umožní žákům přirozeně projevit zvědavost a začít komunikovat s textem pomocí svých očekávání. Nacházejí smysl čtení. Stávají se méně závislí na učiteli a jeho dotazech“* (J. Vala 2017, s. 42). Žáci jsou opakovanými pokusy schopni se naučit volit vhodnější a přesnější otázky, které vedou k podstatě textu. U výše zmíněných strategií popisuje, jak s nimi nejlépe pracovat a uvádí řadu návodných otázek nebo nápadů do výuky.

Při strategii hledání souvislostí se J. Vala domnívá, že po propojení přečteného příběhu s vlastním životem se zvyšuje nejen motivace žáka ke čtení, ale také lepší pochopení citových projevů postav v příběhu. *„Hledání souvislostí se děje na úrovních „já a text“; „text a jiný text“; „text a svět kolem nás“* (J. Vala 2017, s. 38). Poté, co si žák osvojí první úroveň, plynule přechází na úroveň vyšší. Této strategie lze využít i v odborných textech. *„Když si čtenář uvědomí, jak se uvedené informace vztahují k jeho vlastním znalostem a zkušenostem, lépe si je zapamatuje. Snadněji se nám totiž přijímají informace, které pro nás nejsou úplně nové“* (tamtéž, s. 38). Při rozvíjení hledání souvislostí nejprve žákům sami jednotlivé věty předčítáme a zastavujeme se u nich. Učitel by žáky měl naučit *„co nám pomáhá lépe porozumět textu a co je naopak zbytečné. Někdy však i zdánlivě zbytečné asociace, které nijak neprohlubují porozumění textu, mohou žáky motivovat ke čtení (např. když se postava jmenuje stejně)“* (tamtéž, s. 38). Pro učení strategie je velmi podstatné tiché čtení, k čemuž žáky jako učitelé vedeme. Pro žáky je vhodné z počátku mít připravené návodné věty (tzv. startéry), které budou mít pořád na očích, například napsané na tabuli. Vybrané příklady návodných vět, které uvádí J. Vala – *„Co mi to připomíná z mého života? Stalo se mi již něco podobného? Kdyby se mi to stalo, tak bych... Četl jsem nějakou podobnou knihu? V čem je situace v textu naopak jiná, než jak ji známe?“* (J. Vala 2017, s. 39).

Učitel by měl usilovat o to, aby se žáci zamýšleli nad textem a dokázali si pokládat různé otázky. Z počátku to může být velmi náročné, někteří žáci (zejména starší žáci) mohou odmítat spolupráci a nebudou chtít hlouběji přemýšlet nad textem. Vyučující proto žáky vede ke kladení otázek a trpělivě nabízí příkladové otázky, které píše na tabuli. J. Vala člení otázky do třech skupin – otázky před textem, otázky během textu a otázky po textu. Za přínosné považuje, když si žáci nejprve prohlédnou text či knížku před samotným čtením a položí si vhodné otázky, které mu pomohou lépe porozumět textu, například: *„Co si myslím, že se v příběhu bude odehrávat? Kdo příběh vypráví? O kom příběh vypráví? Co se v textu asi naučím?“* (J. Vala 2017, s. 40). Správný učitel se pokaždé svých žáků ptá, proč si to myslí a proč tak odpovídají. *„Je vhodné učit žáky, aby se zastavovali během čtení a zapisovali si*

všechny otázky, které je k textu napadají“ (tamtéž, s. 40). Otázky mohou být různého charakteru od pochopení příběhu, pocitů postav, záměru autora až po vžití do situace, co by žák udělal na jeho místě apod. Po přečtení textu se žáci nejprve vracejí ke svým původním otázkám a snaží se zjistit, zda si na ně jsou schopni odpovědět. „*Otázky po čtení dávají prostor pro možné kritické čtení textu, mohou vznášet připomínky, pochybnosti. Ptání dává prostor pro další dotazování a zjišťování v jiných zdrojích*“ (tamtéž), například „*Chtěl bys být přítel s...? Co by se mohlo stát, kdyby...? Proč jsou tyto informace důležité? Pochopil jsem, co mi chtěl autor říci?*“ (J. Vala 2017, s. 41).

U strategie vytváření představ se snažíme vycházet z přirozenosti žáků. Žáci si nenuceně a sami od sebe čtený text představují. J. Vala (2017, s. 43) se domnívá, že „*čím více detailů si představujeme a čím živější obraz ve své mysli vytváříme, tím lépe si čtené zapamatujeme a tím déle to i udržíme v paměti. To, co si umíme představit, i lépe chápeme. Pokud si naopak během čtení něco nedovedeme představit, jedná se o signál, že textu úplně nerozumíme.*“ Taktéž jako u ostatních strategií i tuto žákům zprvu sami modelujeme. Vyučující by měl žáky seznámit s pravidlem, že jedinečnost a odlišnost je správná, proto může mít každý jiné představy.

Strategii hledání podstatných informací a myšlenek učíme žáky primárně při práci s odbornými texty. „*Učíme je, že tyto typy textů mají své charakteristické znaky, které pomáhají čtenáři určit, co pisatel považuje za podstatné*“ (J. Vala 2017, s. 45). Žáci mohou mít potíže s určováním podstatných informací, nejlépe to můžeme vidět při zvýrazňování informací v textu. Spousta žáků zvýrazní celý text, jelikož si nejsou jistí, co přesně je důležité nebo nedokážou oddělit podstatné od nepodstatného. S žáky můžeme používat různé lepicí papírky pro zvýraznění míst, podtrhávání nebo různé druhy značek jako jsou například hvězdičky, vykřičníky apod. Při práci s učebnicovými texty učíme žáky, aby „*věnovali pozornost první a poslední větě odstavce, protože právě zde se často ukrývají důležité informace*“ (J. Vala, 2017 s. 46), zvýrazňovali části textu nikoliv celé věty a souvětí, aby se zaměřili na znaky textu (tučné písmo, kurzíva, grafy, popisky, ...), aby si sami dokázali dělat poznámky na okrajích textu nebo aby se „*nenechali od podstaty odvést zajímavými detaily*“ (tamtéž, s. 46).

Usuzování lze žákům popsat jako čtení mezi řádky. Usuzování je pro žáky velmi přínosné ale z počátku náročné. S největší pravděpodobností si žáci snáze zapamatují informace, které sami vyvodí vlastním úsudkem. Tato strategie učí žáky přemýšlet nad textem a kriticky zhodnotit text samotný i záměr autora. Příklady návodných vět, které mohou žákům pomoci v učení této strategie: „*Co si myslíš, že hrdina skutečně myslel, když řekl...? Proč*

hrdina jednal, myslel, hovořil právě takto? Jaké je poselství příběhu? Jak se asi hrdina příběhu cítí? (J. Vala 2017, s. 48). Při učení můžeme žáky nadchnout tím, že práci s textem přirovnáme k práci detektivů, kteří hledají. Je vhodné, abychom si našli věty, na kterých lze žákům představit, co vše pomáhá detektivům odhalit skryté informace. „*Když například budou hrdinové povídky mít na sobě teplé kabáty a rukavice, můžeme usoudit, že se příběh odehrává v zimě. Když budou jezdit v kočáru, příběh se asi nebude odehrávat v dnešní době. Z promluv a činů jednotlivých postav můžeme usoudit na jejich charakter a ze způsobu, jakým spolu komunikují, usoudíme na jejich vzájemné vztahy*“ (J. Vala 2017, s. 47).

Předvídání můžeme chápat jako dedukci, které dosáhneme ze skrytých vodítek. Předvídáním můžeme zjistit, co se v textu může odehrávat nebo co se můžeme z textu naučit. U žáků musíme zdůraznit, že se nejedná o nahodilé hádání. Cílem je žáky naučit spontánního předvídání, žáci nepotřebují pobízet ze strany učitele. Přesně z těchto důvodů je podstatné, aby učitel vyžadoval po žácích při učení strategie zdůvodnění jejich odpovědí. Při učení můžeme využít mnoho aktivizačních metod, například klíčová slova nebo čtení s předvídáním (viz kapitola 2.7).

Po přečtení textu bychom se měli žáků zeptat, co se dozvěděli, o čem četli. Je důležité o informacích mluvit pokud možno ve správném pořadí, jak události v textu šli za sebou. Shrnutí můžeme považovat za předstupeň syntézy, která je naší cílenou strategií. Syntéza lze žákům přirovnat ke skládání puzzlů. „*Tak, jako se postupně mění skládaný obrázek, mění se naše myšlení v průběhu četby – skládáme dohromady nové informace a myšlenky, propojujeme je s tím, co již víme, přidáme vlastní názory a emoce... až nakonec vše zapadne do sebe a v naší mysli se vynoří nový obraz*“ (J. Vala 2017, s. 51).

Poslední důležitou čtenářskou strategií je hodnocení. Tato strategie nesmí být opomenuta, žáci díky ní osobnostně rostou. „*Hodnocení je poměrně náročná myšlenková operace, které bychom měli věnovat pozornost již v prvních ročnících*“ (J. Vala 2017, s. 54). Žáci by si měli postupně volit knížky podle vlastního výběru. Z počátku to pro žáky bude obtížné, proto jim pomáháme ve výběru knihy. Postupem času můžeme s žáky dojít až k doporučení své knihy spolužákovi.

2.4.2 Čtenářské dovednosti

M. Švrčková dává důraz na naučení se čtenářských dovedností. „*Zvládnutí čtenářských dovedností je základem školního úspěchu. Proto musí být na jejich rozvoj kladen důraz od samého začátku školní docházky*“ (M. Švrčková 2011, s. 52). Poznává, že nezvládnutí těchto dovedností může vést k potížím nejen v mateřském jazyce, ale také

v matematice, společenských či přírodovědných předmětech. Zautomatizované činnosti poté vedou k rychlému, správnému, plynulému a efektivnímu čtení s porozuměním.

L. Klobucharová a kol. (2022, s. 6) pracují se značně velkým počtem čtenářských dovedností. Podle autorů by se čtenář měl učit určovat o čem a o kom příběh je, kde a kdy se odehrává nebo jaké je pořadí událostí v příběhu. Také by se měl učit nalézat detaily podporující hlavní myšlenku, zda se v textu nacházejí něčí názory či pocity. Čtenář by měl být schopný najít shody a rozdíly mezi postavami nebo věcmi v textu. Každý by měl rozpoznat, jak a proč se co stalo. Autoři zdůrazňují také to, aby byl jedinec schopný přemýšlet o tom, jaký byl autorův záměr a proč text napsal, zda se snažil pobavit, informovat, přesvědčit nebo čtenáře poučit. Čtenář by měl být také schopen pracovat se znaky textu, jako jsou názvy, kapitoly, různé nadpisy, obrázky, grafy či tabulky a další prvky v textu. V neposlední řadě by se měl čtenář postupně naučit na základě vlastních zkušeností domyslet informace, jež nejsou v textu explicitně vyjádřeny, např. pokračování příběhu, a určit, zda se mohly informace z textu mohly ve skutečnosti stát či nikoliv. Autoři proto vymezili těchto dvanáct čtenářských dovedností – hlavní myšlenku a detaily, posloupnost, příčinu a následek, fakt a názor, porovnání, vysuzování, předvídání, postavy a prostředí, fantazii a realitu, záměr autora, znaky věcného textu a vizuální informace.

J. Doležalová definuje čtenářské dovednosti jako *„jednotlivé, dílčí zvládnuté úkony realizované ve všech fázích práce s textem. Jejich prostřednictvím dovede člověk přečíst text, rozumět mu a provádět s ním další operace. Při práci s textem jsou uplatňovány dovednosti různého druhu. Jde především o motorické a psychomotorické dovednosti (čtení textu) a o kognitivní dovednosti (porozumění textu, přemýšlení o něm, vyvozování a hodnocení)“* (J. Doležalová 2014, s. 40). Autorka doporučuje pro vyšší úspěšnost při práci s různými typy textů a literárními žánry, aby čtenář získal vhodné čtenářské dovednosti pro odlišné texty. Čtenářské dovednosti se člověk učí, proto zdůrazňuje, že by člověk měl být pod dohledem někoho zkušeného nebo učitele.

J. Doležalová píše, že *„porozumění přečtenému, předvídání dalšího vývoje děje textu, porovnávání poznatků z četby s vlastní zkušeností, porovnávání přečtených textů s jinými, určení hlavní myšlenky, případně poselství, zobecnění a vytvoření závěru založeného na přečteném textu a popis formální stránky textu“* (J. Doležalová 2014, s. 40–41), jsou vhodné dovednosti pro práci s narativními texty. Naopak u dovedností při práci s výkladovým textem poukazuje mimo jiné na odlišnou rychlost čtení. Nejprve by čtenář měl přemýšlet o textu, zda už něco o čteném tématu zná, případně si pokládá otázky, které mu pomohou zjistit nové informace. Dále čtenář text zběžně přečte a až poté text znovu čte pomaleji a s porozuměním.

Po přečtení se čtenář znovu vrací k textu a vyhledává v něm klíčová slova, graficky zpracovává text a procvičuje podstatnou část učiva. Čtenář se také zaměřuje na sebehodnocení svého procesu učení, zda měl při čtení výkladového textu potíže nebo zda je schopný si odpovědět na předem položené otázky. Za klíčové dovednosti pro práci s dokumentem, například nesouvislým textem s velkým počtem informací – tabulky, grafy či mapy, považuje „*zorientování se v dokumentu (první přehlédnutí textu), vyhledání, případně vyvozování potřebných informací z dokumentu, vyhodnocování informací, využití informací k řešení úkolu nebo problému*“ (J. Doležalová 2014, s. 41).

2.5 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Úroveň schopností či dovedností žáků základních škol zjišťuje mnoho výzkumů jednotlivých organizací nebo institucí. Projekty a výzkumy se snaží porovnávat různé dovednosti nebo kompetence žáků v národním nebo mezinárodním formátu. U mezinárodních výzkumů je výhodou, že na základě výsledků lze poznat kvalita školství jednotlivých zemí. Existuje celá řada výzkumů jako například mezinárodní matematický a přírodovědný výzkum TIMSS, mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS nebo PISA. R. Metelková Svobodová a J. Hyplová uvádějí, že výsledky výzkumů by měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe „*ve smyslu zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v současné společnosti*“ (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 30). V dřívější době se výzkumy zaměřovaly převážně na výsledky související s osnovami. Nyní se výzkumy zaměřují výhradně na dovednosti a vědomosti dále využitelné v reálném životě žáka.

Česká republika se do těchto výzkumů pravidelně zapojuje již od poloviny 90. let 20. století, první uskutečnění výzkum u nás bylo v roce 1995. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) uvedla výzkum testování čtenářské gramotnosti PISA, kterého se Česká republika účastnila již v roce 2000 (M. Švrčková 2011, s. 20). Výzkum PISA se zaměřuje na testování žáků 9. tříd základních škol a vzhledem k zaměření práce si tento výzkum nebudeme blíže specifikovat.

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) přišla, jako jedna z prvních organizací zabývajících se čtenářskou gramotností žáků na 1. stupni ZŠ, s projekty PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Šetření PIRLS se zabývá testováním žáků 4. tříd. Některým zemím IEA doporučila, aby testování zařadily až do pátých nebo šestých tříd místo tříd čtvrtých, a to kvůli pozdějšímu nabytí čtenářských dovedností potřebným k úspěšnému vyplnění testů PIRLS. Nejvýznamnějším cílem šetření PIRLS je

podpořit čtenářství. Výzkum se v České republice uskutečnil prvně v roce 2001, tedy o rok později než výzkum PISA (M. Švrčková 2011, s. 21).

Pro PIRLS jsou stěžejní zejména tři aspekty čtenářské gramotnosti, které jsme již zmiňovali – Čtenářské záměry, Procesy porozumění a Čtenářské chování a postoje. Nicméně „základem pro hodnocení čtenářské gramotnosti v rámci PIRLS jsou účely čtení a postupy porozumění“ (ČŠI 2022, s. 14). Šetření se zaměřuje na účely čtení neboli čtenářský záměr, jestli žák čte převážně ze zájmu a pro radost nebo pro získávání informací a vzdělávání. Dále se výzkum zabývá Procesy porozumění. „Porozumění textu se utváří různými způsoby, proto jsou v PIRLS hodnoceny čtyři druhy postupů porozumění, které čtenáři ve 4. ročníku školní docházky obvykle využívají: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu“ (ČŠI 2022, s. 16). Posledním zkoumaným aspektem je Čtenářské chování a postoje žáka.

Pro zjišťování prvních dvou aspektů je zvolen písemný test a pro Čtenářské chování a postoje je zvolen žákovský dotazník. Při vytváření otázek testu zaměřujícího se na oblast porozumění jsou rozlišovány čtyři typy postupů porozumění. Každá vytvořená otázka v testu poté sleduje jeden postup porozumění. Vhodně rozmístěné odlišné otázky umožňují zjistit využití vědomosti a dovednosti žákem při snaze porozumět textu.

Nyní si blíže uvedeme čtyři druhy porozumění, které žák 1. stupně nejčastěji využívá. Pro vysokou úspěšnost vyhledání správných informací v textu je za potřebí spíše okamžitého porozumění psanému textu. Čtenář si musí sám zvolit, jestli získané informace souvisejí s otázkou, na kterou se snaží odpovědět. V testových otázkách poté můžeme nalézt přesná slova, která jsou použita v textu. Žák může odpovídat přesně, může ovšem volit synonyma. Činnosti, které můžeme spojit s vyhledáváním informací v textu:

- „nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení;
- vyhledání určitých myšlenek;
- vyhledání definic pojmů nebo slovních spojení;
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas apod.);
- nalezení ústřední tematické věty nebo hlavní myšlenky
- vyhledání údajů v tabulce, grafu nebo mapě“ (ČŠI 2022, s. 17).

Naopak při vyvození závěrů z přečteného textu musí žák text hlouběji pochopit. Žák vyvozuje závěr bezprostředně po přečtení textu pomocí získaných informací a jejich následném vzájemném propojení. Testové otázky většinou v této oblasti využívají parafráze

nebo odlišné výrazy od těch, co jsou použité v textu. Činnosti, které můžeme chápat jako vyvození závěrů:

- „*pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi;*
- *uvedení důvodu pro počínání některé postavy;*
- *popsání vztahu mezi dvěma postavami*“ (ČŠI 2022, s. 18).

Při interpretaci žák využívá vlastních zkušeností a získaných informací z textu. Pro úspěšné zodpovězení otázek tohoto typu musí žák pochopit text či jeho části, hlavní myšlenky nebo informace, které se objevují v textu nebo jej přesahují. Činnosti, které můžeme chápat jako interpretaci:

- „*rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu;*
- *posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci;*
- *porovnání různých informací z textu;*
- *odvození nálady a atmosféry příběhu;*
- *uvedení možného uplatnění informací z textu v běžném životě*“ (ČŠI 2022, s. 18).

Poslední důležitou součástí porozumění je posouzení textu. Tato oblast je pro žáky 1. stupně velmi náročná. „*Při posuzování textu se centrum pozornosti čtenářů přesouvá od odvozování významu ke kritickému uvažování o textu samém*“ (tamtéž, s. 18). Textové otázky klasifikované jako posouzení textu nabízí žákům možnost přemýšlet či polemizovat nad přečteným textem. Činnosti, které můžeme chápat jako posuzování textu:

- „*posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu;*
- *posouzení věrohodnosti informací a popisovaných událostí;*
- *posouzení schopnosti autora argumentu změnit názory či jednání lidí;*
- *posouzení, zda název textu náležitě vystihuje hlavní téma;*
- *rozpoznání postoje autora k hlavnímu tématu*“ (ČŠI 2022, s. 19).

Pro autentičtější navození čtenářského prožitku při testování šetření PIRLS využívá textů, které by si děti obvykle vybraly také mimo školu. Dále se podrobněji výzkumy PIRLS a PISA a jejich výsledky zabývat nebudeme, nejsou bezprostředně stěžejní pro tuto práci.

2.6 Čtenářská gramotnost v Rámcově vzdělávacím programu

Klíčovými kurikulárními dokumenty v České republice jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP). Dříve bývala hlavním dokumentem pro vzdělávání tzv. Bílá kniha, která ale v roce 2020 definitivně pozbyla platnosti dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Kurikulární dokumenty jsou na úrovni státní nebo školní. Dokumenty nám

stanovují povinný rámec v různých etapách vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Na státní úrovni RVP vymezuje konkrétní požadavky státu „*v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů [...] Školní úroveň pak představují jednotlivé ŠVP daných škol*“ (M. Švrčková 2011, s. 24). RVP zdůrazňuje komplexní vzdělávání žáků pro jejich budoucí úspěšný život, převážně to lze pozorovat u tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence totiž „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV 2023, s. 10). Žáci postupně v průběhu let těchto kompetencí nabývají. RVP dále umožňuje variabilitu při výběru vzdělávacích postupů, metod nebo forem výuky, individualizaci na základě potřeb žáků či vytvářet pro ně příznivé prostředí pro vzdělávání. Jednotlivá RVP na sebe plynule navazují.

Vzhledem k charakteru práce se zaměříme pouze na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Základní vzdělávání RVP charakterizuje jako „*poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka*“ (RVP ZV 2023, s. 8). RVP ZV dále také „*zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima*“ (tamtéž, s. 8). Orientačně je RVP ZV rozdělen z pohledu obsahu do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti poté dávají dohromady jeden či více vzdělávacích oborů, které si jsou podobny obsahem. Ve škole se vzdělávací obory realizují pod názvy jednotlivých vyučovacích předmětů. Konkrétní požadované výstupy obsahu jsou popsány právě u jednotlivých vzdělávacích oborů (M. Švrčková 2011, s. 24). Dále se nebudeme podrobněji zabývat všemi oblastmi RVP ZV. Zaměříme se pouze na oblasti, kde se zmiňují pojmy související se čtenářskou gramotností.

V předchozích kapitolách jsme si nastínili, že čtenářská gramotnost je považována za základní předpoklad pro úspěšného člověka při procesu učení nebo v přijetí ve společnosti. V tomto kurikulárním dokumentu je pojem čtenářská gramotnost stále nedostatečně zapojen. Čtenářská gramotnost se nevyskytuje jako samostatný dlouhodobý cíl některé z oblastí. M. Švrčková na tento problém upozorňovala již v roce 2011. M. Švrčková zjistila po její vlastní podrobné analýze kurikula, že vlastní termín pro čtenářskou gramotnost se v RVP ZV nevyskytuje. M. Švrčková uvádí příklad na Velké Británii, která „*zavedla (od r. 1998) ve změnách kurikula pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářských kompetencí tzv. národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti*“ (M. Švrčková 2011, s. 25). Studie V. Laufkové také vytyká, že „*čtenářská gramotnost nefiguruje ani na stejné úrovni jako klíčové kompetence nebo minimálně jako jedna ze složek klíčových kompetencí, není*

podporována ani v průřezových tématech, samotný pojem je explicitně uveden jen u dvou doplňujících vzdělávacích oborů RVP ZV, navíc není vysvětlen ani ve Slovníčku použitých výrazů“ (V. Laufková 2018, s. 55).

Nicméně zde i přesto můžeme vidět, že RVP ZV se čtenářskou gramotností pracuje. Z RVP ZV lze vyčíst, že největší zastoupení má čtenářská gramotnost v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pokud by měl být ovšem žák úspěšný také v jiných oblastech, například v oblasti Matematika a její aplikace, kde potřebuje úspěšně řešit slovní úlohy, měl by být dostatečně vybaven čtenářskou gramotností. *„V RVP ZV na druhém stupni je reflektována potřeba rozvíjet čtenářskou gramotnost nejen v mateřském jazyce, ale také v dalších vzdělávacích oborech“ (V. Laufková 2018, s. 42).*

Předmětem našeho zájmu bude výhradně oblast Jazyk a jazyková komunikace, která má tři různé povahy – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk. Zaměříme se převážně na obor Český jazyk a literatura, i když je *„čtenářská gramotnost rozvíjena také ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk (zejména ve čtení s porozuměním)“ (tamtéž, s. 42).*

Český jazyk a literatura je velmi komplexní obor, který byl rozdělen do tří částí. M. Švrčková podotýká, že by bývalo lepší, kdyby se obor, vzhledem k významu komplexnosti, na tři části nedělil. Části by se měly vzájemně prolínat a jeho charakter *„by měl rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku jako prostředku k samotnému získávání informací z různých zdrojů“ (M. Švrčková 2011, s. 25).* S obdobným zjištěním také přicházejí R. Metelková Svobodová a J. Hyplová. Autorky uvádějí, že RVP ZV sice předkládá myšlenku komplexního charakteru vzdělávacího oboru, ale dále autoři RVP ZV nijak s touto myšlenkou nepokračují. *„O komplexnosti totiž není zmínka ani ve slovníčku připojeném za text RVP ZV, což naprosto snižuje její důležitost“ (R. Metelková Svobodová, J. Hyplová 2011, s. 63).* I přes tyto názory se obor dělí na složky tři – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Dále se podíváme na jednotlivé části Českého jazyka a literatury z pohledu 1. stupně ZŠ.

V obsahu učiva se na 1. stupni ZŠ objevují některé složky čtenářské gramotnosti, a to zejména v oblasti Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. V Komunikační a slohové výchově *„se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, [...], analyzovat text a kriticky posoudit jeho obsah“ (RVP ZV 2023, s. 16).* V učivu Komunikační a slohové výchovy se objevuje čtení, které RVP ZV člení na *„praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu) a věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)“ (RVP ZV 2023, s. 20).* Druhý pojem vyskytující se v učivu je naslouchání – *„praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu*

s partnerem) a věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami) (tamtéž, s. 20). Zpracované učivo v Literární výchově se zaměřuje na poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání. Dále se věnuje tvořivým činnostem s literárním textem, kam mimo jiné spadá přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace a vlastní výtvarný doprovod (RVP ZV 2023, s. 23).

Roviny čtenářské gramotnosti zahrnují samotné očekávané výstupy jednotlivých oblastí. Při podrobnějším rozboru můžeme zjistit, že na 1. stupni ZŠ se rovina vysuzování objevuje ojediněle a rovina metakognice se zcela vůbec nevyskytuje. Všechno to je „záležitost úkolů vyšší kognitivní náročnosti, důraz se klade na techniku čtení a tvořivé činnosti s literárním textem, což je vzhledem k této úrovni čtenářské gramotnosti pochopitelné“ (V. Laufková 2018, s. 41). Upozorňuje také na to, že „přestože víme, že sdílením dojmů a zkušeností z četby mezi spolužáky a v dialogu s učitelem se utváří hlubší přemýšlení o textu a jeho porozumění“ (tamtéž, s. 41), se sdílení dojmů z četby v RVP ZV vyskytuje jen v malé míře v očekávaném výstupu v oblasti Literární výchova. V tabulce níže uvádíme očekávané výstupy z oblastí zahrnující roviny čtenářské gramotnosti – Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Dramatická výchova a Člověk a svět práce. Analýzu RVP ZV jsme provedli na základě rozdělení čtenářských rovin dle V. Laufkové (2018).

Roviny čtenářské gramotnosti Očekávané výstupy 1. stupně ZŠ (RVP ZV 2023)

| | |
|-----------------------------|--|
| vztah ke čtení | — |
| sdílení | <i>DV-5-1-06 reflektuje svůj zážitek z dramatického díla</i> <i>ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby</i> |
| získávání informací | <i>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i> <i>M-5-2-01 vyhledává, sbírá a třídí data</i> <i>M-5-2-02 čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy</i> |
| zpracování informací | <i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i> <i>ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh</i> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas</p> <p>ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává</p> <p>ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta</p> <p>M-5-2-02 čte a sestavuje jednoduché tabulky a diagramy</p> <p>M-5-4-01 řeší jednoduché praktické slovní úlohy a problémy</p> |
| aplikace | <p>ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma</p> <p>ČSP-5-2-02 pracuje podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu</p> |
| vysuzování a hodnocení | ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je |
| metakognice | — |

Tabulka 1; Na základě RVP ZV (2023), upraveno podle V. Laufkové (2018, s. 40).

Jak je již patrné z uvedené tabulky, RVP ZV zahrnuje čtenářskou gramotnost, aniž by byla explicitně popsána. Roviny čtenářské gramotnosti nejsou zahrnuty pouze v oblasti Jazyk a Jazyková komunikace. Po analýze jsme došli k závěru, že aniž by byly definovány očekávané výstupy rozvíjející čtenářskou gramotnost, tak i přesto se ukrývá i v dalších oblastech, například Člověk a jeho svět, kde žák využívá jako informační zdroj knihovny, muzea apod.

V. Laufková sice uvádí rozvoj pozitivního vztahu k literatuře u čtenářské roviny vztah ke čtení, ale po osobní analýze očekávaných výstupů jsme zjistili, že o tomto pozitivním vztahu v očekávaných výstupech není zmínka. Jsme ale toho názoru, že RVP ZV se přeci jen tímto vztahem zabývá, a to prostřednictvím cílového zaměření celé vzdělávací oblasti Jazyk a Jazyková komunikace. Vzdělávání v této oblasti vede žáka „k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu“ (RVP ZV 2023, s. 18). Nicméně i přes takto definovaný cíl se k němu dál autoři RVP ZV nevracejí.

RVP ZV vymezuje sedm klíčových kompetencí. Klíčové kompetence, jak jsme již vykládali výše, „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj (RVP ZV 2023, s. 10). Budování těchto kompetencí vyžaduje,

aby vzdělávací obsah směřoval vhodným směrem. Veškeré volené aktivity a činnosti při vzdělávacím obsahu by měly rozvíjet klíčové kompetence. „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální“ (RVP ZV 2023, s. 10). V níže uvedené tabulce uvádíme k jednotlivým klíčovým kompetencím v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti, jak by na tom měl být žák na konci základního vzdělávání.

| Klíčové kompetence | Na konci základního vzdělávání žák: |
|---|--|
| Kompetence k učení | <p><i>Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.</i></p> <p><i>Výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry.</i></p> <p><i>Uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.</i></p> |
| Kompetence k řešení problému | <p><i>Vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky.</i></p> <p><i>Využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.</i></p> |
| Kompetence komunikativní | <p><i>Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.</i></p> |
| Kompetence sociální a personální | — |
| Kompetence občanské | — |
| Kompetence pracovní | — |
| Kompetence digitální | <i>Získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí</i> |

| |
|--|
| <i>data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu.</i> |
|--|

Tabulka 2; Na základě RVP ZV (2023)

Z tabulky je možné vyčíst, že se objevují převážně dvě roviny čtenářské gramotnosti, a to získávání a zpracování informací. Vzhledem ke komplexnosti a charakteru klíčových kompetencí, by mohlo být očekáváno větší zastoupení čtenářské gramotnosti.

Poslední nezmíněnou důležitou součástí RVP ZV jsou tzv. průřezová témata. Průřezová témata zpracovávají aktuální potíže dnešní společnosti. Pro žáky jsou důležitou částí v jejich všeobecném a komplexním rozvoji. Tato témata je škola povinna zahrnout do svého vzdělávacího obsahu. „*V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova*“ (RVP ZV 2023, s. 125).

Mohli bychom konstatovat, že čtenářská gramotnost není v těchto tématech výrazně zastoupena. Z analýzy plyne, že propojení průřezových témat a digitálních technologií může žákům umožnit efektivně vyhledávat, vyhodnocovat a sdílet informace. Pouze v jediném průřezovém tématu je zastoupení čtenářské gramotnosti patrné, a to v Mediální výchově. Z charakteristiky Mediální výchovy je zřejmé, že se žák rozvíjí zejména v oblasti kritického čtení. Žák musí zhodnotit přijímané informace či se musí zaměřit na detaily a rozdíly v získaných informacích. Mediální výchova tedy u žáka rozvíjí „*schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními*“ (RVP ZV 2023, s. 137). V. Laufková (2018, s. 44) poukazuje na to, že v naší společnosti je pro úspěch jedince důležité, aby uměl vyhledávat, vyhodnocovat, zpracovávat přijímané informace, a to převážně z médií. Takto konkrétně se spíše jedná o mediální gramotnost, nicméně takto pracovat s informacemi je úzce propojeno právě se čtenářskou gramotností.

Tím jak je čtenářská gramotnost dále zapojena nebo charakterizována v RVP ZV na 2. stupni ZŠ, se podrobněji zabývat nebudeme.

2.7 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je velmi rozsáhlý komplexní souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, kterých člověk celoživotně postupně nabývá. Jak bylo již uvedeno, rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje celá řada vnitřních i vnějších faktorů. Z těchto důvodů čtenářskou gramotnost celá řada autorů včetně M. Fasnerové (2020, s. 9) rozděluje do etap, které jsou uspořádané podle kvantitativní a kvalitativní gradace čtenářských dovedností.

První etapa bývá známá pod názvy pregramotnost, emergentní dětská gramotnost či spontánní gramotnost. Děti se prvně s pomocí dospělých setkávají s gramotností. Předčítání dětem a manipulace s knížkami přispívají k aktivnímu rozvoji předčtenářských dovedností (M. Fasnerová 2020, s. 10).

Další etapa rozvíjení čtenářské gramotnosti je nejrozsáhlejší etapou, začíná při nástupu do první třídy a končí na konci základního vzdělávání. Cílem této etapy je nejen osvojení čtení, psaní a počítání, ale také „*rozvoj gramotnostních dovedností a představ u žáků*“ (M. Fasnerová 2020, s. 10). Jelikož se etapa rozkládá přes celé základní vzdělávání, je rozdělena na dvě kratší stádia – bázové a základní. Etapa bázové gramotnosti též elementární etapa či etapa počáteční čtenářské gramotnosti se zaměřuje právě na osvojení základních dovedností, techniky čtení (rychlosti, plynulosti apod.). Po zvládnutí techniky čtení se žáci dostávají do etapy funkčního využívání pro různé účely (tamtéž, s. 10), jež bývá také rozdělena na dvě dílčí části, a to základní gramotnosti a rozvinuté základní gramotnosti. M. Fasnerová uvádí (2020, s. 10), že se žák v těchto fázích setkává se čtenářskými strategiemi a dovednostmi, které mu pomohou s celoživotním učením a se zapojením ve společnosti. Z pohledu primárního vzdělávání a zaměření této práce je etapa rozvíjení čtenářské gramotnosti, zejména tedy etapa elementární a základní gramotnosti, stěžejní.

Poslední etapou po ukončení základního vzdělávání je etapa funkční gramotnosti, „*která tak doplňuje celý model rozvoje čtenářské gramotnosti [...] a souvisí zejména s dospělostí, proto bývá někdy označována gramotností dospělých*“ (M. Fasnerová 2020, s. 11).

3 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Samotný proces rozvíjení čtenářské gramotnosti musí být na základě dříve zmíněných okolností dlouhodobý a dynamický. „*Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář*“ (H. Košťálová 2010, s. 8).

V příručce pro učitele *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, vydané ČŠI, zdůrazňuje H. Košťálová potřebu ve škole vytvářet předpoklady pro rozvíjení čtenářské gramotnosti každého žáka. Spousta žáků čas strávený s knihou naplňuje pouze ve školním prostředí. „*Čtenářská gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, tj. i při čtení textů věcných, nejen při literární výchově*“ (H. Košťálová 2010, s. 8). Naším cílem by mělo být u žáků zlepšovat čtenářskou gramotnost. Pro efektivní zlepšování je za potřebí zařadit do výuky metody, které ji podporují a pomáhají žákům číst. Pro účinnost zvolených metod musí škola umožnit podmínky pro jejich uskutečnění ve výuce.

V příručce shrnuje H. Košťálová (2010, s. 12) tyto následující základní podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitelé a dospělí jsou pro žáky příkladem. Nikdo zapojení metod do výuky a samotné čtení nepovažuje za zbytečné. Žáci mají ve škole dostatečnou dostupnost a pestrost knih, které si dle svého výběru mohou vypůjčit. Učitelé pravidelně zařazují čtení, v němž poté následuje prostor pro sdílení zážitků z četby. H. Košťálová vyzdvihuje předčítání, a to i v případě, že žáci již sami čtou. Samotné čtení by mělo být propojováno také s psaním. Učitel tedy dává prostor žákům pro vlastní tvorbu textů (produktivní psaní) nebo pro písemnou reakci žáků na přečtený text (osobní záznamy z četby). Nedílným předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je učitelova kompetence. Každý učitel by měl umět ovládat čtenářské strategie, vést žáky k výběru textů a knih, poskytovat zpětnou vazbu a volit odpovídající metody. „*Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu a sledují novinky*“ (H. Košťálová 2010, s. 12). Sám učitel by měl mít zájem o čtení, což může být v rámci rozvoje žáků velmi podstatná podmínka.

Podobné názory jako H. Košťálová sdílí také J. Vala, který upozorňuje na důležitost zapojení všech učitelů ve škole, a ne jen češtinářů. J. Vala je toho názoru, že prvotní čtenářské zkušenosti získává žák prostřednictvím pro něj blízkých knih. „*Učebny a školy by se měly stát místy plnými zajímavých textů. Textů nejen našich dědečků a babiček, ba dokonce ani ne textů, které čítávali ve svém dětství dnešní učitelé, ale především textů současných, které odpovídají vkusu a potřebám současné generace*“ (J. Vala 2017, s. 31). Texty blízké žákům

jsou pro ně více motivační a atraktivnější. Knihy, které žáky upoutají, mohou postupně vzbudit chuť do čtenářství.

S autory J. Valou a H. Košťálovou sdílí názory také O. Hausenblas, který poukazuje na důležitost zapojení souvislých textů ve všech vyučujících předmětech nikoliv pouze v českém jazyce. Využití souvislých textů v jiných předmětech, pomáhá žákům propojit nové informace s jejich zkušenostmi, znalostmi a představami. „*Když naše „předmětové“ informace dobře zapadnou do toho, co žák zná a jak uvažuje, je větší naděje, že látku pochopí a zapamatuje si ji*“ (O. Hausenblas 2012, s. 81). Snažíme se volit texty, které mají čtenářské i oborové cíle. Žákům texty poskytují informace z oboru, umožňují rozvíjet čtenářské dovednosti a texty jsou pro žáky podnětné. „*Do výuky předmětu chceme zařazovat texty, které mají děj nebo v kterých se řeší situace, jež žáka zaujmou a zvýší jeho zvědavost*“ (tamtéž, s. 81). V rámci smysluplného rozvíjení čtenářské gramotnosti bychom neměli zůstat pouze na jednotvárné práci s učebnicovými texty. O. Hausenblas (2012, s. 81) zdůrazňuje volbu dynamických a atraktivních textů, jako jsou například životopisy, básně, reportáže z výzkumů či vyprávění příhod z vybraného prostředí.

V. Vykoukalová a R. Wildová se taktéž věnují rozvoji čtenářské gramotnosti. V důsledku studia problematiky autorky (2013, s. 153) vytvořily praktický manuál rozvoje čtenářské gramotnosti. Manuál obsahuje praktická doporučení a náměty pro učitele vytvářejícího úlohy směřující k rozvoji čtenářské gramotnosti. Za vhodnou metodu pro rozvoj čtenářské gramotnosti autorky považují práci s cíleně zaměřenými úlohami. Dovednosti by měl záměrně rozvíjet u žáků učitel. Domnívají se, že „*správným vedením žáků mohou být eliminovány negativní vlivy, či naopak posíleny vlivy pozitivní*“ (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 169).

Autorky uvádějí jako stěžejní, aby učitel vybral vhodný text. Vhodným textem můžeme u žáků podnítit větší motivaci či si zajistit úspěšnější spolupráci. Autorky uvádějí šest zásad pro výběr textů. Učitel by měl vybírat texty, které jsou různorodé, tedy odlišného charakteru nebo žánru. Žák se na různorodých textech může učit vnímat různé formy či účely využití textu. Je důležité čerpat úryvky z autentických textů, jež mohou být žákům blízké a mohou do nich promítnout své dosavadní životní zkušenosti. Učitel by měl zařazovat různě obtížné texty. Pro žáky je obohacující pracovat s obtížnějšími, nejednoznačnými či méně přehlednými texty. Žáky bychom měli vést mimo jiné i k práci s texty, kterým příliš nerozumí, což může být způsobeno nejen náročností ale také užitými pojmy v textu. „*Tyto texty nutí žáky přirozeně odhadovat neznámé významy, rozvíjí myšlení a fantazii*“ (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 153). Příhodné je začlenit texty různé délky, od

kratších úryvků až po celá díla. Poslední důležitou zásadou pro výběr textu jsou užití různé typy promlouvaných rovin, což chápeme jako užití přímé, nepřímé či polopřímé řeči v textu (tamtéž, s. 153).

Po správném vybrání textu následuje práce s ním. Z časových důvodů je rozumné vytvořit variabilní úlohy, které se týkají přečteného textu. V. Vykoukalová a R. Wildová sepsaly sedm ideálních zásad pro tvorbu úkolů k přečtenému textu. Zhotovené úlohy by se měly vždy vztahovat k přečtenému textu. Ideálně by měl učitel sestavit vždy triádu úkolu, tedy odstupňovat jeho obtížnost do tří úrovní. Tyto tři úrovně u jednoho úkolu pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost individuálně u každého žáka. V. Vykoukalová a R. Wildová vyzdvihují modifikaci stejné úlohy, uvádějí, že bychom žákovi v jeho řešení úloh měli jít naproti. „*Pro slabší žáky mohou být více naznačeny některé souvislosti, je možné podrobněji popsat, z čeho žák může při řešení vycházet, naznačit začátek řešení atd.*“ (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 155–156).

Autorky doporučují, aby učitel při vytváření úloh k textu zahrnoval všechny roviny čtenářské gramotnosti. Úlohy by měly „*vycházet z úloh pomáhajících rozvíjet doslovné porozumění textu, navazovat úlohami kladoucími nároky na vysuzování*“ (V. Vykoukalová a R. Wildová 2013, s. 155). Žák by měl mít možnost při vypracovávání úloh také vnímat informace z různého pohledu. Učitel dále zařazuje úlohy metakognitivní, „*tj. rozvíjející dovednost volit čtenářské strategie, hodnotit a posuzovat z různých hledisek samotný text (forma, účel, vliv na adresáta aj.)*“ (tamtéž, s. 155). Pro úplné začlenění všech čtenářských rovin je podstatné připravit úlohy podporující sdílení či vztah ke čtení, kde žák může přemýšlet o textu, vyjadřovat své myšlenky a sdílet zážitky z četby. Poslední rovinou, která by měla být zařazena při vytváření úloh k textu, je aplikace. Při takových úlohách by měl žák uplatňovat získané informace do vlastního života. Autorky za vhodné úlohy k textu pro žáky považují zajímavé, zábavné, netradiční a typově pestré úlohy, „*kteřé motivují žáky do další práce, přispívají k dobré náladě a uspokojení z plnění úloh. Učitel sám brzy vyzkouší, které typy úloh mají u jeho žáků úspěch*“ (tamtéž, s. 155). Nakonec by měl učitel také integrovat úlohy, které umožňují spojit nově získané informace s těmi již dříve nabytými, což má pro žáky praktický smysl a přesah do jejich skutečného života.

V. Vykoukalová a R. Wildová v dalších zásadách poukazují mimo jiné na vytvoření příjemné atmosféry ve třídě při čtení. Atmosféra dokáže podpořit dobrou náladu nebo dokonce také motivovat žáky k další práci s textem. U žáků bychom měli probouzet převážně jejich vnitřní motivaci.

3.1 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

H. Havlíková vymezuje jako vhodné metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti veškeré aktivizující metody, „*tedy postupy, které vedou výuku tak, aby stanovených cílů bylo dosaženo na základě vlastní učební činnosti žáků s důrazem na myšlení a řešení problémů*“ (H. Havlíková 2017, s. 6). H. Havlíková si uvědomuje provázanost čtenářských rovin, proto jako rozvíjející metody označuje metody programu RWCT (Reading Writing Critical Thinking), jenž k nám přišel ze zahraniční literatury. Program byl v českých školách adaptován spolkem Kritické myšlení pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Díky této adaptaci se do škol zavedla řada metod, které pomáhají žákům k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci se metody učí postupně, učitel je zavádí podle úrovně jeho žáků. „*Metoda je zpočátku cílem, nikoli nástrojem učení a teprve, když žáci ovládnou metodu, mohou díky ní lépe získávat informace a lépe se učit*“ (H. Havlíková 2017, s. 8). Program RWCT pracuje s třífázovým modelem výuky. Vzhledem k zaměření práce si blíže popíšeme třífázový model výuky a vybrané stěžejní metody, se kterými budeme dále pracovat.

3.1.1 Tři fáze výuky podle programu RWCT

Vyučovací jednotku program RWCT dělí do tří fází, známé pod zkratkou E–U–R. K. Krüger a K. Šafránková se sice zabývají programem Čteme s nečtenáři, ale jejich program staví právě na třífázovém modelu výuky E–U–R. Autorky se domnívají, že tento konstruktivistický model výuky je dobrým základním kamenem pro budování celoživotního učení žáků. Zásadní posun u žáků, díky tomuto způsobu učení, může být v oblasti přemýšlení a argumentování. „*Děti se samy a individuálně rozhodují, co je pro ně důležité a obohacující (a co nikoli), a formulují si vlastní závěry či poučení*“ (K. Krüger a K. Šafránková 2021, s. 47).

První fáze se uvádí pod názvem evokace neboli aktivity před četbou. „*V této fázi před započítím četby dětem poskytujeme základní informace o knize a zjišťujeme, jaké jsou jejich znalosti o tématu*“ (K. Krüger a K. Šafránková 2021, s. 45). Autorky uvádějí, že v této fázi je dobře fungující činností předvídání. S žáky si můžeme například sdělit název knihy, prolistovat si ji či si ukázat obálku. Následně žáky necháme přemýšlet a poté společně předvídáme a diskutujeme, o čem by kniha mohla být, jaké hlavní postavy budou v příběhu vystupovat, jaký mohou mít charakter či co by se žáci mohli z knihy dozvědět. Z počátku žákům pomáháme vlastní modelací odhadů. Žákům tyto odhady pomáhají zaměřit svou pozornost na konkrétní cíl při čtení, rozvíjíme tedy žáky v pozorném čtení. V první fázi můžeme volit také následující metody – „*brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa,*

pětílístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty či *V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)*“ (L. Zormanová 2012).

Následující částí vyučovací jednotky je uvědomění si významu informací, tedy aktivity během četby. Žák v této fázi nabývá nových informací. Učitel se snaží u žáků udržet již vybudovaný zájem a motivaci. Metod, kterých můžeme využít je celá řada a metody se mohou fázemi prolínat. Záleží na učiteli, jak si metody vhodně poskládá. Metody, které můžeme využít jsou například „*I. N. S. E. R. T., podvojný deník, skládkové učení, V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se), čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy, řízené čtení či párové čtení*“ (L. Zormanová 2012).

Poslední fází je reflexe, jež přichází po četbě. Pro žáky je nejvýhodnější, když mohou reflektovat četbu svými slovy. Existuje celá řada vhodných metod pro tuto část výuky, například *pětílístek, životabáseň, myšlenková mapa, Vennův diagram, T-graf* apod. Nicméně pro reflexi postačí položené otázky, na které se žáků po přečtení textu zeptáme. Žáci mohou ovšem své myšlenky také vyjádřit pomocí nakresleného obrázku. K. Krüger a K. Šafránková (2021, s. 47) radí, abychom se během čtení nezapomněli žáků zeptat na jejich názor, jestli se jim kniha líbila, nebo ne. Pro žáky náš zájem může být stěžejní, žáci lépe pochopí, že nás nejen zajímá jejich názor, ale také ho očekáváme. Třífázový model je užitečný, jak pro práci s beletristickými texty, tak s texty naučnými.

3.1.2 Brainstormingové aktivity

Brainstormingové aktivity, známé též pod názvy *bouře mozků, burza nápadů, sluníčko* apod., je vhodné zařadit do fáze evokace. Tuto metodu uplatníme v případech, kdy potřebujeme nasbírat množství myšlenek a nápadů k danému tématu. Celý proces je založený také na asociacích slov, která již zazněla. Zpravidla mívá brainstorming dvě části – shromažďování nápadů a myšlenek a jejich následné vyhodnocení. Žáci mohou přemýšlet samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Učitel žákům představí určité téma, klíčová slova či nedokončenou větu, poté učitel nechává žákům čas na rozmyšlení nápadů. Návrhy žáků jsou zapisovány na tabuli, nejprve je může zaznamenávat sám učitel a později může vybrat zapisovatele.

Brainstorming může mít řadu podob včetně *brainwritingových* metod, které mají stejný záměr, ale jsou v psané formě. Můžeme využít *myšlenkovou mapu, lístečkovou metodu, rolestorming (metoda propojená s dramatizací), brainpool, diamant* a další. Během všech aktivit je na učiteli, aby dal prostor také pomalejším nebo méně průbojným žákům. Dle názoru R. Čapka (2015, s. 42) je například lístečková metoda vhodnou volbou zejména do tříd, kde se nachází větší počet méně průbojných žáků.

Před těmito aktivitami je vhodné si s žáky určit následující pravidla, která usnadňují nejen průběh činnosti – „žádný nápad se nesmí kritizovat, podporuje se naprostá volnost v myšlení, cílem je získat maximální množství nápadů, zapisují se všechny nápady i opakované, žádný nápad se jen tak nezavrhne, o každém se přemýšlí a prověřuje se, zda by bylo možné ho nějak použít“ (R. Čapek 2015, s. 40).

3.1.3 Čtení s předvídáním

„Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se naučíme v textu“ (L. Kovaříková 2011). Předvídání by se totiž nemělo stát pouze náhodným hádáním, proto učitel vede žáky ke zdůvodňování svých předpovědí. K nácviku předvídání můžeme zvolit mnoho metod například čtení s předvídáním, klíčová slova, modelování a další. Pro naši práci je stěžejní metoda čtení s předvídáním.

Je na učiteli, kde dopředu naplánuje přerušení textu. Učitel postupně předkládá žákům části textu, žáci mohou text po částech číst nebo jim jednotlivé části mohou být učitelem předčítány. Metoda čtení s předvídáním využívá tabulku předpovědí pro zaznamenávání. Tabulku předpovědí lze využít i v případě hlasitého předčítání učitelem. Níže uvádíme příkladovou tabulku, kterou lze využít při čtení s předvídáním. Tabulku učitel může upravit dle potřeb, například může být náročnější, učitel zde může požadovat přímý důkaz o předpovědi apod. Žáci se během této aktivity „naučí předvídat, jak bude děj dále pokračovat a sledovat v textu vodítka, která napovídají čtenáři další sled událostí“ (K. Šafránková 2020, s. 40).

| Část textu | Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, nejen v bodech) | Proč si to myslíte? | Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami.) |
|---------------------------------------|---|---------------------|--|
| <i>předvídání před textem</i> | | | |
| <i>chystáte se číst 2. část textu</i> | | | |
| <i>chystáte se číst 3. část textu</i> | | | |

Tabulka 3, Čtení s předvídáním, (dle K. Šafránkové, 2020, s. 40)

3.1.4 Skupinové práce

Uspořádání obsahu ve výuce je rozmanité. Existuje spousta způsobů, jak lze organizační formy dělit. Jednou z možností je rozdělení ve vztahu k žákovi, jestli pracuje ve skupině, samostatně nebo hromadně, kdy je dominantní učitel (například hromadná, skupinová výuka a další).

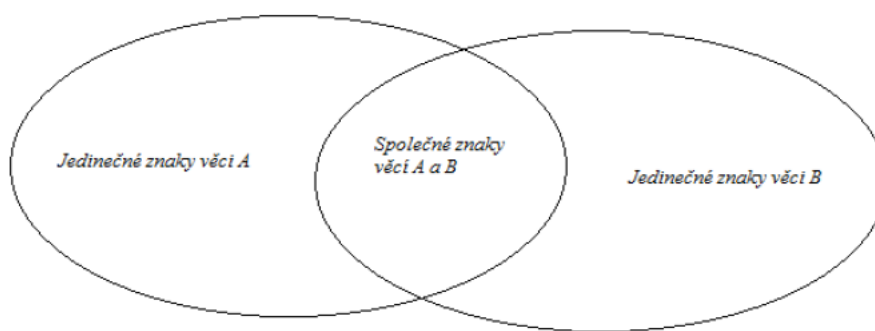
Bližší si popíšeme skupinovou práci. Charakteristické je rozdělení žáků právě do studijních skupin, ve kterých následně pracují na zadaném úkolu. J. Šindelář píše, že skupinová práce má své pozitivní i negativní stránky. J. Šindelář (2019) uvádí, že „*skupinová práce umožňuje oproti hromadnému a individuálnímu vyučování nejen intelektuální růst žáků, ale také rozvíjení jejich sociálních dovedností a jejich sociální inteligence. Práce ve skupinách žáky učí odpovědnosti, organizaci práce a podporuje jejich aktivitu a iniciativnost*“. Naopak jako vysoké riziko vnímá J. Šindelář možnost nerovnoměrného zapojení všech žáků, například jeden může být aktivnější a druhý pasivnější. Zdůrazňuje důležitost role učitele. Učitel by neměl striktně ovlivňovat práci žáků, ale měl by umožnit v rámci skupinové práce zapojení všech v žakovské skupině. R. Čapek se ve své publikaci také zabývá skupinovou prací, u které mimo jiné vyzdvihuje důležitost hodnocení skupinové práce. Domnívá se, že správné hodnocení „*posiluje vztahy ve třídě a zlepšuje třídní klima*“ (R. Čapek 2015, s. 397).

Pro naši práci jsou stěžejní následující tři námi zvolené skupinové metody: základní a expertní skupiny, kmeny a kořeny a sněhová koule. U metody základní a expertní skupiny žáci odchází ze své domovské (kmenové) skupiny do nově vytvořené skupiny, tedy expertní. „*Tam plní dílčí úkoly nebo sbírají informace, které využijí po návratu do své kmenové skupiny*“ (R. Čapek 2015, s. 399). Při metodě kmeny a kořeny žáci pracují s položenými otázkami. Každá skupina obdrží otázku. Skupina si určí jednoho zapisovače (kmen). Ostatní (kořeny) ze skupiny chodí volně po třídě a mají za úkol zjistit od ostatních odpověď na svou otázku. Po získání odpovědi se vrací a diktují svou odpověď zapisovači. „*V další fázi celá skupina provede souhrn nebo má za úkol vytvořit definici apod.*“ (R. Čapek 2015, s. 400). Metoda sněhové koule je založená na postupném zvětšování pracovní skupiny, ve které žáci pracují. Nejprve žáci řeší problém ve dvojici, následně ve čtveřici atd. Ve skupinách může být variabilní počet žáků (R. Čapek 2015, s. 409). Podle J. Nováčkové je metoda sněhové koule „*mimořádně dobrá technika pro nácvik dosahování dohod, konsensu. Každá skupina se má shodnout na několika málo položkách (např. čtyři nejdůležitější vlastnosti dobrého přítele)*“ (J. Nováčková 2007).

3.1.5 Grafické organizéry

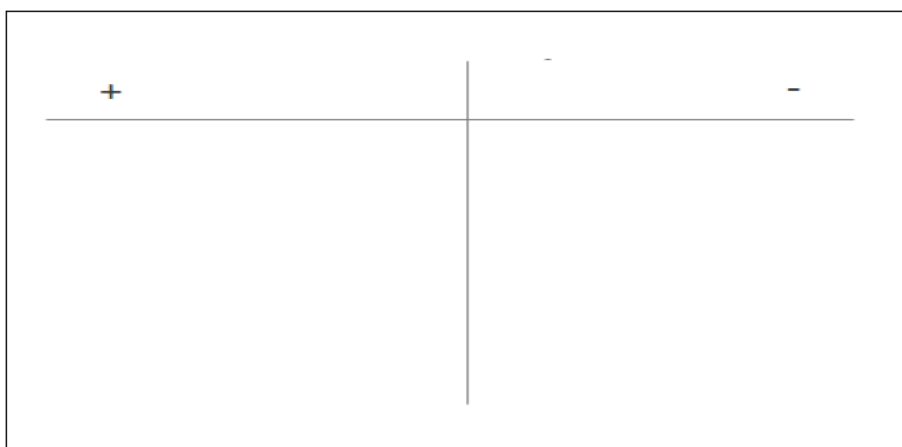
Grafické organizéry napomáhají žákům si vizuálně zaznamenat souvislosti a vztahy mezi informacemi, o kterých se dočetli v textu. „Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd.“ (M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas a kol. 2012, s. 25). Mezi grafické organizéry můžeme řadit nejen různé tabulky, ale také tzv. Vennův diagram či T-graf.

V rámci Vennova diagramu žáci porovnávají dvě informace (věci, jevy či postavy). Nejprve zaznamenají, čím je každá informace charakteristická (jedinečná), a poté znázorní, co mají společného. M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas a kol. (2012, s. 26) znázorňují Vennův diagram takto:



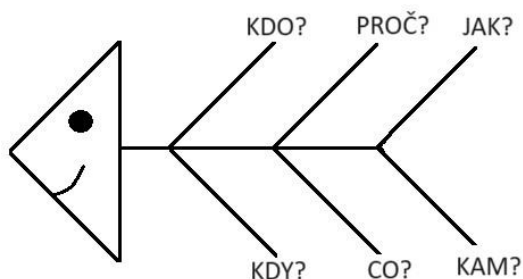
Obrázek 1, Vennův diagram

Žáci pomocí T-grafu také porovnávají dvě informace (věci či jevy). Na rozdíl od Vennova diagramu, se žáci nezaměřují na identifikaci společných a odlišných znaků, ale spíše na srovnávání pozitivních a negativních aspektů nebo zaznamenávání argumentů pro a proti apod. M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas a kol. (2012, s. 26) znázorňují T-graf takto:



Obrázek 2, T-graf

Mezi grafické organizéry můžeme také zařadit metodu zvanou rybí kost. Metodu lze využít například po přečtení textu, kdy mají žáci za úkol odpovědět na otázky nacházející se na kostech ryby. Pro nácvik práce s metodou můžeme zvolit předem stanovené otázky nebo společně s žáky vytvořit otázky pro celou třídu. Pokud jsou žáci s touto metodou již obeznámeni, mohou si otázky tvořit sami. Po zodpovězení otázek dochází ke společnému sdílení (A. Horská 2017, s. 5).



Obrázek 3, Rybí kost

3.1.6 Těžkej–štronzo–dvojice

Metoda těžkej–štronzo–dvojice je vhodná pro vytvoření dvojic k plnění komunikačního úkolu. „Komunikační metody primárně rozvíjejí komunikační dovednosti žáků. Posilují i prezentační, sociální, kreativní, kognitivní a další dovednosti“ (R. Čapek 2015, s. 264).

Aktivitu začíná učitel tím, že říká slovo „těžkej“ a žáci mají za úkol se volně pohybovat chůzí po třídě. Po vyslovení slova „štronzo“ se žáci musí zastavit a pohledem vyhledat nejbližšího spolužáka a vyčkat. Následně učitel položí žákům libovolnou otázku týkající se daného tématu, nebo ji pro lepší vizualizaci může napsat na tabuli, například Jak se dříve lidé oblékali? Jak často používáš mobilní telefon? atd. Žáci mají chvíli na vlastní diskuzi. Celá aktivita může mít více kol, například tři. Učitel žáky znovu vyzve pomocí slova „těžkej“ k pohybu po třídě, dále se proces opakuje, žáci vytvoří dvojice a diskutují nad danou otázkou. Po diskuzi dvojic žáci sdělují své postřehy a společné odpovědi na otázky. Učitel může v průběhu zaznamenávat žakovské odpovědi na tabuli (K. Šafránková 2020, s. 25).

3.1.7 Zpřeházené věty

Tato metoda se týká způsobu práce s textem. Obecně lze říci, že hlavním cílem všech metod práce s textem je dosáhnout porozumění při čtení či zvýšit dovednosti v komunikaci a kritickém posouzení textu. Zpřeházené věty nebo celé odstavce můžeme zařadit do evokační části vyučovací hodiny nebo jako součást reflexe. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích a také ve studijních skupinách. Jedná se o metodu, „*kteřá rozvíjí u žáků schopnost pro systematické a logické uspořádání informací*“ (R. Čapek 2015, s. 315). Učitel má předem připravenou část uměleckého nebo odborného textu, kterou rozstříhá na jednotlivé části (věty nebo odstavce) a žákům je rozdává například v obálkách. Žáci mají za úkol „*ústrižky přečíst a poskládat je podle smyslu a výpovědní hodnoty textu*“ (R. Čapek 2015, s. 315). Jakmile žáci poskládají text, předloží jim učitel originální text a žáci zkontrolují své poskládané ústrižky.

3.1.8 Interview

Žáci mohou zlepšovat svou čtenářskou strategii kladením otázek prostřednictvím různých činností prováděných před, během nebo po čtení textu. V. Krejčí ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci zmiňuje jako vhodné aktivity k procvičení zmíněné čtenářské strategie různé modifikace dialogů. S tvořením dialogů můžeme začínat postupně, nejprve žáci mohou k jednoduchému obrázku vytvořit jednu větu. Později mohou vymyslet více vět a tím tvořit jednoduchou dějovou linku příběhu. V neposlední řadě, jak zmiňuje V. Krejčí (2024) „*starší děti mohou po přečtení textu sestavovat interview s literární postavou, s autorem literárního textu nebo ilustrátorem.*“

Během této aktivity žáci přemýšlejí jako novináři a formulují otázky, které by mohli položit literárním postavám apod. Žáci pečlivě zapisují jak otázky novináře, tak odpovědi literární postavy. Po napsání mohou žáci představit svá hotová interview před celou třídou.

3.1.9 Volné psaní

Metodu volného psaní je vhodné zařazovat do evokační části vyučovací hodiny. Během této techniky žáci samostatně píšou po stanovenou dobu (obvykle alespoň tři minuty) na téma, které mohlo či nemuselo být zvoleno. Pokud by téma zvoleno nebylo, zpravidla se volné psaní využívá k zaznamenání pocitů z přečteného textu, hodnocení textu či k sebereflexi.

Volné psaní má svá charakteristická pravidla, která jsou potřeba dodržovat. Nejvýznamnějším pravidlem je psát po celou dobu. Žáci píšou bez přerušení, i když nevědí, co mají zrovna psát. „*pokud nevědí, jak dál, zapisují to, co jim právě běží hlavou (třeba: „Ted' nevím, jak bych měl pokračovat...“), snaží se však co nejdříve se k tématu zase vrátit*“ (M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas a kol. 2012, s. 20). Učitel by měl také vzít v úvahu další důležité pravidlo týkající se volného psaní, které spočívá v tom, že se žáci během psaní nezabývají pravopisem. Žáci se k napsanému textu nevracejí, neopravují ho a ani ho nevylepšují. Primárním cílem volného psaní je převedení myšlenek nad daným tématem na papír. Důležité pro učitele je, aby psal společně s žáky po celou dobu. Při psaní učitel sleduje čas a asi půl minuty před koncem aktivity upozorní žáky na blížící se ukončení psaní. Po ukončení volného psaní žáci zpravidla zveřejňují své napsané myšlenky.

M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas a kol. (2012, s. 21) uvádějí, že „*prostřednictvím této metody se žáci učí formulovat své myšlenky, zvnitřňovat čtené, začleňovat nově přijaté informace a podněty do svých aktuálních myšlenkových struktur.*“

4 Žánr sci-fi a jeho charakteristika

Základním předpokladem pro veškerou fantastickou literaturu je fantazie. Člověk by nebyl schopný uvažovat fantasticky, kdyby nebyl schopný věřit. O. Neff a J. Olša (1995, s. 29) popisují fantastickou literaturu, jako literaturu, která není výhradně realistická. Nicméně podotýkají, že fantastická literatura nemá jasně definované pojmosloví. Do fantastické literatury můžeme řadit žánry jako je například fantasy, horor či science fiction.

V práci se budeme výhradně zabývat českou dětskou literaturou science fiction. Z výzkumu Národní knihovny České republiky z roku 2021 vyplývá, že fantasy a sci-fi literaturu volí až 44% dotazovaných starších dětí ve věku od 9 do 14 let. Dotazované děti za své nejoblíbenější knihy v těchto žánrech označily *Harryho Pottera* či *Prašinu*. V současné době existuje mnoho sci-fi knih určených pro dětské čtenáře, například *Mezitah: Jádro pudla* od A. Maršíka a F. Zatloukala. Mezi nejnovější tituly dětské literatury v žánru sci-fi patří *Jak se vaří drak* od autora V. Dvořáka vydaný v roce 2023.

Dětskou literaturu je velmi obtížné definovat. „*Jedná se totiž o kategorii knih, jejichž existence zcela závisí na předpokládaném vztahu s určitým čtenářským publikem, tedy dětmi*“ (S. Lukavská 2018, s. 13). Nebudeme se dále podrobně zabývat problematikou dětské literatury, pro pochopení nám postačí definice, kterou jsme si zvolili: Literatura pro děti je tvořena texty, které „*vědomě či nevědomě cílí na konkrétní konstrukce dítěte či jeho metaforických ekvivalentů ve smyslu povahy či postavení (například zvířata, loutky, malí či neprivilegovaní dospělí), jejichž společným jmenovatelem je to, že zpravidla vykazují vědomí znevýhodněného statusu dětí*“ (S. Lukavská 2018, s. 57). Přesná definice žánru science fiction je velice obtížná, obdobně jako definice dětské literatury. Mnoho odborníků vnímá různě nejen pojetí žánru, ale také považuje různé autory jako průkopníky této literatury. „*Science fiction je literaturou změny. Jde o změnu celé společnosti, o zásah do každodenní reality*“ (I. Adamovič 1995, s. 6).

V naší práci pracujeme s definicí, kterou uvádějí autoři O. Neff a J. Olša v *Encyklopedii literatury science fiction*. Science fiction (SF, sci-fi či vědeckofantastická literatura) je definována jako, „*část fantastické literatury, odehrávající se v realitě s níž dosud lidé neměli zkušenost – tedy buď v realitě, nebo v přítomnosti (případně i minulosti), v níž je však něco jinak*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 32). Za „něco jinak“ můžeme považovat vynález, setkání s jinou formou života, neobyčejné schopnosti života, experiment apod. „*U nás se nejvíce vžila zkratka sci-fi (autorem je F. J. Ackerman), které se v anglické jazykové oblasti dnes užívá převážně jako hanlivé označení pro podřadnou SF*“ (tamtéž, s. 32).

Motivů, které se vyskytují ve vědeckofantastických dílech je celá řada. Mezi hlavní motivy můžeme řadit například: alternativní dějiny, cesty časem, ekologii, kolonizace vesmíru, kosmické cesty, mimozemšťany, rakety, roboty, techniku a mnoho dalších. V následujících podkapitolách popisujeme námi zvolené motivy a současně představujeme vybrané knižní tituly, které zahrnují některé z hlavních motivů science fiction.

4.1 Petra Braunová – Ztraceni v čase

Vhledem k zaměření práce byly pro vytvoření literárního programu zvolené čtyři knihy, viz podkapitola 7.1. Pro metodický list č. 1 byla vybraná kniha *Ztraceni v čase*, jejíž autorkou je Petra Braunová. V práci využíváme první vydání knihy z roku 2007.

Petra Braunová (*1967) je zakladatelka Dětského divadelního spolku a především spisovatelka, která napsala více než třicet knih. Její literární tvorba zahrnuje jak díla pro dospělé, tak i pro mladé čtenáře, avšak je známá především svými díly určenými pro děti a mládež. V oblasti dětské literatury získala Petra Braunová mnoho ocenění, včetně prestižní Zlaté stuhy. Její prvotní tvorbou v roce 2003 byla publikace nazvaná *Rošťák Oliver*.

Knihy *Ztraceni v čase* vypráví o Martinovi, který musí trávit léto u své prababičky. Ta mu opakovaně vypráví příběh o svém zesnulém bratrovi, který zahynul bleskem. Martin se jednou vydá sám na nákup, kde ho překvapí bouřka. Martin se po zjevení fialového blesku najednou se ocitá v minulosti a setkává se s bratrem své prababičky. Společně se pokoušejí najít způsob, jak vrátit Martina zpět do současnosti (P. Braunová 2022).

Ústředním motivem celé knihy je cestování časem, což je považováno za jeden z hlavních motivů žánru science fiction. „*Čas je jako jedna ze základních fyzikálních veličin, v nichž se projevuje existence hmoty, provokoval svou neuchopitelností, nepřetržitostí a jednosměrným plynutím autory SF odedávna*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 131). Cestování časem lze rozdělovat například podle toho, zda cesta směřuje do minulosti nebo do budoucnosti nebo zda je využíván předmět či dopravní prostředek k cestování časem. Současně s roboty a raketami se stal právě stroj času významným prvkem science fiction.

4.2 Václav Dvořák – Já, Finis

Jako základ pro druhý metodický list jsme zvolili knihu od autora Václava Dvořáka. Konkrétně pracujeme s úryvkem z jeho díla *Já, Finis*, které jsou vhodné pro čtenáře od jedenácti let.

Václav Dvořák (*1976) není pouze profesorem na Technické univerzitě v Liberci, ale je také významným autorem a vydavatelem dobrodružných sci-fi knih pro děti a mládež. Má za sebou mnoho ocenění, včetně prestižních cen jako Zlatá stuha nebo Magnesia litera. Zatím napsal a vydal čtyři knihy *Písečníci a bludný asteroid* (2018) a jeho pokračování *Písečníci a probuzení krále* (2022), *Já, Finis* (2020), včetně nejnovější knihy *Jak se vaří drak* (2023) (V. Dvořák 2023).

Hlavním hrdinou knihy *Já, Finis* je dvanáctiletý Petr. Žije ve světě, ze kterého se ztrácejí osmiletí kluci. On sám však díky svým citlivým očím na světlo nezmizel. Jeho mladší bratr se však ztratí také. Petr vymyslí plán a rozhodne se bratra zachránit. Jeho světloplachost mu umožní nalézt cestu na tajemné místo plné podivných a strašidelných tvorů. S podporou přátel, které na tomto místě potkal, se snaží porazit všemocného Nepřítele (V. Dvořák 2020).

Za klíčové motivy, objevující se v příběhu, můžeme považovat pevné přátelství či spolupráci během dobrodružných situací, návštěva neznámé planety a setkání s mimozemšťany. Inteligentní mimozemská forma je považována za jeden z hlavních motivů žánru science fiction. Přátelské mimozemské formy jsou vyobrazovány v podobě teplokrevných živočichů (převážně savců) a naopak nepřátelské formy, jako to můžeme vidět v této knize, jsou často popisovány „jako studenokrevné, inspirované hmyzem či plazy“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 149).

4.3 Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise

Pro další třetí metodický list jsme vybrali knihu s názvem *H₂O a tajná vodní mise*, kterou napsal Petr Stančík. Je určena mladším čtenářům.

Petr Stančík (*1968) je významným básníkem, dramatikem, textařem a spisovatelem. Je tvůrcem mnoha knih pro malé i velké čtenáře, současně je také držitelem ceny Magnesia litera. Pro děti napsal několikadílné dobrodružství *Jezevce Chrujdy* (2014–2017), pohádkový horor *Mrkev ho vucpla pod zem* (2013) či knižní sérii *H₂O*, první knihou ze série je *H₂O a tajná vodní mise* (2017), které se budeme podrobněji věnovat.

Celý příběh je o dětské partě, která si přezdívá H₂O. Nejedná se pouze o chemické označení pro vodu, nýbrž také o název zachycující iniciály jmen hlavních postav: Hubert, Hugo a Ofélie. Hubert je vynikající vynálezce, kterému se jednoho dne povede sestrojít

přístroj na zmenšování věcí. Děti za pomoci zmenšovadla zažívají dobrodružné výpravy zmenšenou ponorkou vodovodním potrubím. Během svých dobrodružství narazí na padoucha jménem Hermenegild Vulpes a snaží se ho porazit, aby zachránili celé město (P. Stančík 2017).

Knihu charakterizuje humor, dobrodružství dětské party, inteligentní vynálezce a samotný vynález v podobě zmenšovacího přístroje. Knihy se sci-fi tematikou neurčují pouze roboti a mimozemšťané. Humor skutečně může být součástí tohoto žánru, nicméně lze najít i autory, kteří tvrdí, že se „*SF s humorem nesnáší a příklady jeho užití bývají trapnými a těžkopádnými nedorozuměními*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 136). Avšak u inteligence není žádná pochybnost, jedná se o přední motiv sci-fi žánru. Inteligenci můžeme definovat jako speciální vlastnost umožňující adaptovat se v prostředí a v něm řešit různé situace. V případě díla *H₂O a tajná vodní mise* se jedná primárně o geniálního jedince, který „*dosahuje nějakého významného objevu nebo převratného vynálezu, s jehož pomocí pak vzniká vlastní zápletka děje*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 137).

4.4 Martin Šinkovský – Hvězdonauti 1: Naděje, Hvězdonauti 2: Vážná hrozba

Poslední námi zvolenou knihou jsou Hvězdonauté. V práci jsme využili oba díly Hvězdonautů, konkrétně *Hvězdonauti 1: Naděje* a *Hvězdonauti 2: Vážná hrozba*, jejichž autorem je Martin Šinkovský.

Martin Šinkovský (*1979) je scénáristou, spisovatelem a spoluautorem Večerníčku Krysáci. Zabývá se tvorbou pro děti a mládež a jeho debutovým literárním dílem je *Vincent a Bóďa – dobrodružství v Benátkách* (2016) a jeho volné pokračování *Vincent a Bóďa – tajemství hraničního lesa* (2017). Dalšími vydanými knihami jsou například – *Chodil obr po zemi* (2018), *Městečko Kytice* (2018), *Lapálie v Lampálii* (2017) a další. Je nezbytné ještě zdůraznit další dvě významná díla, která jsme zvolili pro další práci, *Hvězdonauti 1: Naděje* (2020) a *Hvězdonauti 2: Vážná hrozba* (2022).

Hvězdonauti se dostávají do situace, kdy Země přestává být obyvatelná, „*proto se chystá supertajná mise, která má pro lidstvo najít novou obyvatelnou planetu*“ (M. Šinkovský 2021). V příběhu se objevuje doktor Adams, jenž sestavuje posádku pro záchrannou misi. Liu, Koko, Boris, Ark a Venado tvoří členy posádky. Děti mají obtížné postavení a musí se nejprve vypořádat s druhým týmem, tvořeném dospělými, aby mohly získat možnost být posádkou supertajné mise. Nakonec děti vítězí a stávají se hlavní posádkou mise. „*Skvěle sehraná posádka mezihvězdné raketové plachetnice Naděje se spolu se svými osobními roboty*

vydává na misi, jejímž cílem je pátrání po obyvatelné planetě, na níž by mohl pokračovat lidský rod“ (M. Šinkovský 2024).

V knize se objevují typické sci-fi motivy. Příběh pracuje s roboty, technologií, vesmírnými cestami, osidlováním vesmíru, a to vše v kontextu dobrodružství a přátelství dětské posádky. Původně byl robot, jehož autorem je Josef Čapek, popisován jako „*umělá bytost stvořená člověkem k zdařilému napodobování jeho funkce*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 156). V dnešní době se spíše přikláníme k tomu, že robot je „*automaticky pracující strojní zařízení, které nahrazuje člověka všude, kde to podmínky vyžadují a dovolují*“ (tamtéž, s. 156). V knihách vyprávějících příběh o Hvězdonautech roboti s dětmi spolupracují, nicméně v některých vědeckofantastických dílech můžeme narazit na roboty, kteří se naopak staví proti lidem. Kosmické cesty čtenáři přinášejí imaginární světy, od planet podobných Zemi „*až k takovým, kde se vyskytuje zcela jiná optika, gravitace, život na neuhlíkovém základu či nebiologické civilizace*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 145). Samotné „*osidlování vesmíru sice nepatří k nejstarším tématům SF, je však mnoha čtenáři považováno spolu s kosmickými cestami za téma nejtypičtější. Na rozdíl od kosmických cest smyslem děje není objevování vesmíru, nýbrž jeho dobývání pro lidstvo*“ (O. Neff, J. Olša 1995, s. 141–142), což je také ústředním cílem a motivem celého příběhu knih *Hvězdonauti 1: Naděje* (2020) a *Hvězdonauti 2: Vážná hrozba* (2022).

5 Cíle a výzkumné otázky

Praktická část diplomové práce se skládá z metodických listů, tedy příprav na čtyři výukové bloky, které jsou strukturovány do dvou vyučovacích hodin. Cílem příprav je rozvoj čtenářské gramotnosti s využitím sci-fi knih. Metodické listy či přípravy na vyučovací hodiny jsou inspirovány zvolenými českými autory dětské literatury science fiction a vycházejí z vybraných knih autorů. Vyučovací bloky jsou primárně určeny pro žáky čtvrtého ročníku 1. stupně základních škol. Metodické listy jsou vytvořeny s ohledem na stanovené cíle.

Níže jsou formulovány dva stěžejní cíle diplomové práce Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ prostřednictvím sci-fi knih:

1. Vytvořit literární program na vyučovací hodinu s využitím metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí vybraných knih pro dětského čtenáře se sci-fi tematikou.
2. Ověřit vytvořený literární program prostřednictvím strukturovaného interview s vybranými učiteli a učitelkami na základních školách.

Na základě stanovených cílů byly formulovány výzkumné otázky:

1. Vedou zvolené metody v jednotlivých přípravách k dosažení hlavního cíle, tedy rozvoje čtenářské gramotnosti?
2. Jaké změny by učitelé navrhovali pro zvýšení účinnosti dosažení hlavního cíle?
3. Považují učitelé za perspektivní volit knihy žánru sci-fi?
4. Vnímají učitelé zvolené knihy jako vhodné pro čtvrtý ročník?

6 Metodologie šetření

Cílem nebylo vytvořit jen přípravy na vyučovací bloky, ale také jejich ověření. Pro posouzení funkčnosti a použitelnosti příprav byla zvolena výzkumná metoda – strukturované interview. Pro potřeby diplomové práce bylo vytvořeno strukturované interview obsahující deset otázek. Formulované otázky jsou zaměřené na funkčnost předložených příprav s využitím sci-fi knih.

6.1 Výzkumné metody

Interview je založeno na verbální komunikaci mezi respondentem a tazatelem. „*Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů*“ (M. Chráska 2016, s. 176). Podle toho, jak tazatel řídí rozhovor můžeme rozlišovat interview strukturované, polostrukturované či nestrukturované. Dále se budeme zabývat pouze strukturovaným interview, které bylo zvoleno pro potřeby diplomové práce.

Strukturované interview je charakteristické přesně stanovenými otázkami v určitém pořadí. „*Tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi respondenta*“ (M. Chráska 2016, s. 176). Výhodou tohoto interview je, že tazatel má pro všechny respondenty stejné podmínky a je možné ho statisticky zaznamenat. M. Chráska poznamenává, že může být obtížnější navázat kontakt s respondentem. Strukturované interview může působit neosobně či strojeně.

Důležitý je přesný záznam interview, který lze provádět během nebo po ukončení interview. „*Provádíme-li zápis během interview, snížíme tím riziko zkreslení výsledků vlivem zapomínání*“ (M. Chráska 2016, s. 177). K záznamu odpovědí lze využít také moderní techniky (například diktafonu). Zaznamenávání po ukončení interview může být náročnější vzhledem k nárokům na zapamatování odpovědí.

Pro účely šetření byly vybrány tři učitelky. Na základě předchozí dohody nejprve odučily literární program a poté s nimi bylo uskutečněno strukturované interview. Pro strukturované interview bylo sestaveno následujících deset otázek:

Otázky strukturovaného interview

1. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
2. Jak hodnotíte zapojení rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách?
3. Věnujete se ve vlastní praxi rozvoji čtenářské gramotnosti? Pokud ano, jakým způsobem to realizujete?
4. Považujete knihy, které byly vybrány, za vhodné pro žáky čtvrtého ročníku?

5. Vnímáte jako perspektivní využívat knihy tohoto žánru?
6. Byly v metodických listech jasně popsány jednotlivé kroky?
7. Připadalo vám časové rozvržení činností dostačující?
8. Byly naplněny stanovené výchovně vzdělávací cíle metodických listů?
9. Chtěl/a byste změnit nebo upravit některý metodický list?
10. Domníváte se, že tento způsob práce s knihou dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost? Plánujete začlenit do své praxe více aktivit s využitím knihy?

6.2 Průběh šetření

Během roku 2023 byl vytvořen literární program obsahující čtyři metodické listy. Metodické listy obsahují detailně popsané činnosti učitele a žáka, vybrané texty, pracovní listy či ilustrace použité z jednotlivých knih. Šetření bylo uskutečněno ve 4. ročnících základních škol na jaře v roce 2024. Literární program byl ověřen pomocí deseti otázek strukturovaného interview, které měly oslovené paní učitelky k dispozici k nahlédnutí již během učení literárního programu.

V rámci souvislé praxe byly osloveny paní učitelky A a B. Obě působí na stejné základní škole. Paní učitelky se od sebe liší délkou své pedagogické praxe, podrobněji v následující podkapitole. S učitelkami byl udržován osobní kontakt. Veškeré potřebné materiály, včetně otázek strukturovaného interview, byly předány osobně. Následně po dokončení ověřování literárního programu byla s oběma učitelkami domluvena osobní schůzka.

Paní učitelka C byla oslovena skrze prostředníka. Vzhledem k zájmu paní učitelky o téma práce byla z její strany přislíbena spolupráce. Společná komunikace mezi námi byla udržována pomocí elektronické pošty, jednalo se převážně o zaslání metodických listů a otázek strukturovaného interview. Po dokončení ověřování literárního programu byla s paní učitelkou domluvena online schůzka.

6.3 Charakteristika souboru šetření

Jako respondentky pro strukturované interview byly zvoleny tři oslovené paní učitelky vyučující na 1. stupni ZŠ. Pro zachování anonymity byly paní učitelky v textu označeny velkými tiskacími písmeny A, B a C.

Paní učitelka A má za sebou 25 let výuky, což je nejdelsí doba ve srovnání s učitelkami B a C. Paní učitelka A je aktivně zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* a podrobně se věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti. Nyní má paní učitelka A ve třídě 19 žáků a současně je také zástupkyní pana ředitele. Její třídu navštěvuje 7 dívek a 12

chlapců. Město, ve kterém se nachází základní škola, má přibližně 7500 obyvatel. Jedná se o žáky, kteří pochází z tohoto města. Nicméně najdou se někteří žáci, kteří dojíždějí z odlehlých částí města, zejména z okolních kopců u lesa.

Paní učitelka B působí na stejné základní škole, avšak její pedagogická praxe je pouze 5 let. Během svých prvních 2 let působila jako asistentka pedagoga a od dokončení studia se již 3 roky věnuje roli učitelky. Taktéž jako paní učitelka A je zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, ale zatím v menší míře. Do její třídy dochází 13 žáků, z toho 5 dívek a 8 chlapců. Třídu navštěvují tři žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Česky se žáci domluví, ale čtení s porozuměním jim činí obtíže. Všichni žáci taktéž pochází z tohoto města.

Poslední oslovená paní učitelka C začínala jako vychovatelka ve školní družině a po absolvování studia působí jako učitelka již 7 let. Paní učitelka C učí na základní škole ve městě, které je menší než u předchozích učitelek a má pouze 2200 obyvatel. Do její třídy dochází 18 žáků, z toho 8 dívek a 10 chlapců. Vzhledem k tomu, že je škola ve městě jediná, jedná se obvykle o žáky, kteří jsou obyvateli daného města.

7 Metodické listy pro učitele

Literární program skládající se ze čtyř metodických listů byl vytvořen se záměrem podpořit rozvoj čtenářské gramotnosti. Cílem bylo vytvořit literární program na vyučovací hodiny s využitím metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí vybraných knih pro dětského čtenáře se sci-fi tematikou.

7.1 Popis metodických listů

Metodické listy jsou vytvořeny primárně pro žáky 4. ročníku základních škol. Každý z metodických listů se soustředí na práci s odlišnou knihou. Čtení je prokládáno různými aktivitami. Celkově jsou metodické listy uspořádány v tabulce, která je rozdělena na několik částí.

V úvodu každého metodického listu jsou nejprve popsány obecné informace – časová dotace, ročník, předmět, téma, hlavní cíle (čtenářské, výchovné a vzdělávací), očekávané výstupy na základě RVP ZV, důkaz o učení a stručná organizace a potřebné pomůcky. Součástí metodických listů je rozdělení vyučovací hodiny podle třífázového modelu E–U–R.

Zvolené metody a aktivity směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti. U jednotlivých na sebe navazujících aktivit jsou uvedeny konkrétní cíle a potřebné pomůcky. Dále je uvedena časová dotace a zvolená organizace, která obvykle zahrnuje práci ve dvojicích nebo menších pracovních skupinách. Pro lepší porozumění metodickému listu jsou činnosti učitele a žáků během aktivity popsány samostatně ve dvou sloupcích. Pokud se objevuje přímá řeč učitele, pak je označena uvozovkami.

Nedílnou součástí metodických listů jsou také zvolené ukázky či pracovní listy, které se rovněž nachází na konci práce v seznamu příloh. Ukázky jsou zvolené na základě stanovených cílů. V metodickém listě č. 1 *Petra Braunová – Ztraceni v čase* ukázky směřují k odkazům na současnost a minulost, místo děje, na hlavní postavy a jejich pocity. Ukázky obsažené v metodickém listě č. 2 *Václav Dvořák – Já, Finis* jsou zvolené tak, aby popisovaly prostředí, kde se hlavní postava nachází. Metodický list č. 3 *Petr Stančík – H₂Oa tajná vodní mise* využívá předčítaných ukázek, které nabízejí možnost předvídání. Poslední metodický list č. 4 *Martin Šinkovský – Hvězdonauti* obsahuje různé ukázky, umožňující postupné získávání informací.

7.2 Metodický list pro učitele č. 1 *Petra Braunová – Ztraceni v čase*

| | |
|--------------------------|--|
| Časová dotace | BLOK – 2 vyučovací hodiny (90 min) |
| Předmět | Český jazyk |
| Ročník | 4. ročník |
| Téma | Minulost a současnost |
| Cíle | <i>Hlavní čtenářský cíl</i> Žák rozvíjí čtenářskou strategii – hledání souvislostí Žák rozvíjí čtenářskou dovednost – postavy a prostředí <i>Hlavní vzdělávací cíl</i> Žák určí hlavní postavy v textu. Napíše, kdy se odehrává děj příběhu. <i>Hlavní výchovný cíl</i> Žák si uvědomuje zažité obdobné situace v jeho životě, jako zažíval hlavní hrdina příběhu. |
| Očekávané výstupy | ČG-2-2-07 propojuje informace, myšlenky, názory i postoje z četby textů s vlastními znalostmi, zkušenostmi a názory ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma |
| Důkaz o učení | Žák odpoví na otázky k textu v pracovních listech (viz Obrázek 4, Obrázek 5 a Obrázek 6) Napíše na papír nejvýše tři situace, ve kterých se cítil zoufalý jako hrdina příběhu. Žák ve skupině zaznamená odpovědi na otázku, jak to vypadalo dříve. V závěru vyučovací hodiny napíše odpověď na Martinův dopis. Žák ústně popíše svými slovy, kdy se ocitl v situaci, kdy mu někdo nevěřil, a eventuálně popisuje, jak tuto situaci řešil. |
| Organizace | Organizační forma – hromadná výuka, skupinová výuka Prostor – třída |

Potřebný materiál a pomůcky

Pro žáky: psací potřeby

Pro učitele: tabule, křídly (fixy)

PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA

Evokace Na začátku vyučovací hodiny učitel žákům přečte dopis od hlavní postavy z knihy. Společně si žáci s učitelem představí postavy.

7 minut **Dopis od Martina**

CÍL Žák pozorně naslouchá předčítanému textu.

Žák charakterizuje hlavní postavy na základě vodítek v textu. Rozezná a určí hlavní postavy v textu.

Potřebný materiál a pomůcky Dopis od Martina

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel z obálky vytáhne dopis od Martina a čte ho nahlas žákům.

Žáci pozorně poslouchají, co čte učitel.

Dopis od Martina

Ahoj všichni,

Já jsem Martin a je mi 10 let. Posílám vám pozdrav od mé babičky, teda vlastně prababičky.

Jelikož je to zdouhavé jí tak říkat, říkám jí babičko, spíš jen babi. Nechtěl jsem ani věřit, ale oslavila už 90 let.

K babi jsem vždycky rád jezdil. Babi mi vždycky vyprávěla o svém bráškově Lojzkovi, který byl prý stejný rošťák jako já. Tenkrát v roce 1924 mu bylo jako mně a babi bylo teprve 8 let, když se stala ta smutná věc, Lojzek při bouřce vylezl na strom, a to se mu stalo osudným. Vždycky jsem z toho byl smutný a babi taky.

Představte si, že jsem musel za trest, kvůli dvojce z chování, na prázdniny k babi. Ale dost už o mně, proč vám píšu? Jednoho dne jsem šel babi na nákup a přihnala se bouřka. Utíkal jsem a najednou jsem viděl fialový blesk a asi mi nebudete věřit, ale zahlédl jsem Lojzka, vážně! Zachránil jsem mu život, když jsem ho popadl za loket a donutil ho jít od stromu pryč. Jenže copak to jde?

Ted' tady sedím na zídce a nepoznávám vůbec nic, nevím pořádně, co se stalo a kde jsem. Ráno před bouřkou, když jsem šel do obchodu, to tu vypadalo jinak. Zídka byla skoro zbořená a teď je úplně nová. Cítím se z toho zoufalý. Pomozte mi prosím odhalit, co se děje!

Díky, Martin

(P. Braunová, 2022, s. 25)

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|--|
| <p>Učitel požádá žáky o shrnutí, co se z dopisu dozvěděli.</p> <p>Učitel se ptá, kolik let je Martinovi a Lojzkovi a jaký mají charakter. Učitel zaznamenává na tabuli do tabulky o dvou sloupcích (Martin a Lojzek) a dvou řádcích (věk, jaký/á je).</p> <p>Upozorní, že vše nemuselo být řečeno, v dopise se ale nacházejí vodítka, například „Martin má dvojku z chování, jaký může být? Lojzek je stejný rošťák. Jaký může někdo být, když je označován za rošťáka?“</p> | <p>Žáci shrnují celými větami, co se dozvěděli.</p> <p>Popisují na základě přečteného dopisu hlavní postavy.</p> |
| <p>8 minut</p> | <p>Cítil jsem se někdy zoufalý?</p> <p>Na každou část mají žáci 2 minuty</p> |
| <p>CÍL</p> | <p>Žák zaznamená situace, ve kterých se cítil zoufalý. Dokáže pracovat ve skupině.</p> |
| <p>Metoda</p> | <p>Sněhová koule</p> |
| <p>Potřebný materiál a pomůcky</p> | <p>Čisté papíry velikosti A7</p> |
| <p>Organizace</p> | <p>Skupinová práce</p> |
| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
| <p>Učitel se zajímá o to, zda žáci zažili podobnou situaci, jestli byli zmatení nebo zoufalí z něčeho čemu nerozumí.</p> <p>Učitel žákům rozdá malé papíry pro zaznamenání odpovědí. Učitel nejprve vyzve žáky, aby pracovali samostatně. Po uplynutí času učitel žáky požádá, aby své odpovědi sdíleli ve dvojicích. Učitel sdělí zadání: „Ve dvojici si přečtěte situace a seskupte lístečky do skupin, podle podobnosti situací. Až to budete mít, vytvořte čtveřici. Ve čtveřici představte vaše nápady a ve větší skupině opět seskupte nápady do skupin. V poslední řadě vyberte dvě</p> | <p>Žáci přemýšlejí, jestli zažili podobnou situaci. Na papír zapisují své postřehy. Každý sám má za úkol vymyslet nejvýše tři situace, kdy se cítil zoufalý. Následně pracují ve dvojicích – vyberou podobné situace. Pokračují ve čtveřici, kde představují již shodné či podobné situace. Žáci ve čtveřici opět vybírají shodné situace. Žáci vybírají dvě situace a mluvčího skupiny, který je představí třídě.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>situace, které jsou podle vás nejhorší. Na situacích se shodujete jako skupina, zvolte si mluvčího, který představí situace třídě.“</p> <p>Učitel zapisuje na tabuli. Provádí reflexi aktivity – Co jste zvolili za nejhorší situaci a proč? Jak jste se cítili? Apod.</p> | |
| <p>Uvědomění</p> | <p>Učitel žákům rozdá pracovní list (viz Obrázek 4). Žáci samostatně čtou text a ve dvojicích odpovídají na otázky. Žáci odpovídají na otázky, jak to vypadalo dříve, pomocí metody kmeny a kořeny. Představují své návrhy třídě. Žáci čtou text na pracovním listě (viz Obrázek 5)</p> |
| <p>15 minut</p> | <p>Martin v minulosti</p> |
| <p>CÍL</p> | <p>Žák pozná po přečtení příběhu, kdy se odehrává děj příběhu. Žák určí hlavní postavy vystupující v příběhu. Vyhledá je v textu a vypíše je.</p> |
| <p>Metoda</p> | <p>Samostatné tiché čtení Odpovídání na otázky k textu</p> |
| <p>Potřebný materiál a pomůcky</p> | <p>Pracovní listy pro žáky (viz Obrázek 4)</p> |
| <p>Organizace</p> | <p>Samostatná práce, Skupinová práce – práce ve dvojicích</p> |
| <p>Činnosti učitele</p> | <p>Činnosti žáka</p> |
| <p>Učitel žákům rozdá pracovní list, kde je text a otázky k němu (viz Obrázek 4).</p> <p>Učitel žákům nechá čas na samostatné čtení a následné vyplnění otázek ve dvojicích. Poté učitel společně s žáky provádí rychlou kontrolu.</p> <p>Učitel zakončí aktivitu tím, že říká: „Martin se dostal do minulosti. Do doby, která je zhruba před 80 lety. To může být věk vaší babičky nebo dědečka. Jak to asi vypadalo tenkrát, když vaše babička nebo dědeček byli malí?“ Tímto shrnutím učitel uvádí další aktivitu.</p> | <p>Žáci samostatně čtou text.</p> <p>Žáci ve dvojicích odpovídají na otázky pod textem na pracovním listě.</p> |

Text

„Lojzo, zastav se, prosím,“ vykřikne Martin a opět se mu postaví do cesty. „Musím ti něco říct! Něco strašně důležitýho!“ „Ty seš mrtvej!“ zakřičí Martin. „Jsi duch!“ Lojzek vyvalí oči. „Cože? Já že jsem duch?“ Lojzek skočí po Martinovi.

Oba kluci supí, rudí v obličejí. Martin brzy pozná, že je Lojzek mnohem silnější protihráč. „Dobře, nejsi duch...“ snaží se ho ze sebe setřást. „Ale... jestli nejsi duch, tak...“ „Tak co? Tak co, no?“ drtí Lojzek vztekle mezi zuby. „Jestli nejsi duch, tak ses dostal do budoucnosti!“ vyhrkne Martin.

Lojzek chť nechtě musí zastavit. Prohlíží si Martina od hlavy až k patě. Pravda, je oblečený dost neobvykle, usoudí a zamyšleně hledí na Martinovo oblečení. Takový pěkný obrázek má na tom tričku... a kraťasy z takové tuhé látky... Nejdéle se vydrží dívat na Martinovi boty. Takové v životě neviděl!

„Hele Lojzku, věř mi! Já jsem Martin... z roku dva tisíce sedm.“ Martin kráčí vedle něho. Ani jeden nepromluví. V Martinovi náhle hrkne. Zeď je bílá, čerstvě nahozená. Před pár hodinami byla odrovená, lety poškozená. V hlavě mu hučí, už tuší katastrofu... už je mu to jasné... Lojzek není v budoucnosti, ale on, Martin, se ocitl v minulosti ...

Otře si slzy a sáhne do kapsy pro kapesník. Lojzek se nad tím zarazí. Kluci přece nebrečí jen tak! „Co řveš?“ zeptá se už docela dobrácky. „Kolikátého je dneska?“ ozve se Martin. „Dvanáctého června devatenáct set dvacet čtyři,“ řekne Lojzek. Martin bezradně vyhrkne: „Musíš mi pomoci, jsi jedinej člověk na světě, kterýho znám...“

(P. Braunová, 2022, s. 52–68).

15 minut **Jak to vypadalo v minulosti?**

CÍL Žák na základě svých zkušeností odpoví na otázky, jak to mohlo vypadat před osmdesáti lety. Žák dokáže pracovat ve skupině.

Metoda **Kmeny a kořeny**

Potřebný materiál a pomůcky Barevné lístečky (libovolné druhy barev pro vhodný počet žáků – žakovské skupiny po čtyřech)

Čistý papír velikosti A4

Organizace Skupinová práce

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel nechá žáky vylosovat barevné lístečky, podle kterých je rozdělí do skupin

Žáci si vylosují barevné lístečky, podle kterých se rozdělí do skupin po čtyřech.

| | |
|--|---|
| <p>po čtyřech. Učitel do každé skupiny rozdává papír A4 a zadá jednu otázku dle svého výběru (Jak se děti dříve oblékaly? Co dřívější děti dělávaly? Co dříve děti jedly? Jaké hračky dříve děti měly?).</p> <p>Učitel po rozdělení otázek vysvětlí aktivitu žákům – v žakovské skupině si žáci určí jednoho zapisovače (kmen), ostatní chodí po třídě (kořeny) a ptají se spolužáků na otázku. Zapisovač jejich odpovědi zapisuje na papír.</p> <p>Učitel upozorní, že na konci žakovská skupina vybere čtyři nejvýstižnější odpovědi. Během žakovské aktivity učitel napíše jednotlivé otázky na tabuli.</p> | <p>Žáci si ve vytvořené studijní skupině rozhodnou, kdo bude zapisovač a kdo bude chodit po třídě. Zapisovač nadepíše na papír otázku, kterou dostal od učitele. Ostatní chodí po třídě a ptají se postupně alespoň tří spolužáků na svou otázku. Současně se žáci ptají a odpovídají na otázky. Odpověď od svého spolužáka nadiktují svému zapisovači. Následně žáci ve své skupině vyberou čtyři nejvýstižnější odpovědi, které poté představí třídě.</p> |
| <p>5 minut Jak to vypadalo v minulosti?</p> | |
| <p>CÍL Žák představí třídě návrh, na kterém se shodli v pracovní skupině.</p> | |
| <p>Řízená diskuze</p> | |
| <p>Organizace Hromadná výuka</p> | |
| <p>Činnosti učitele</p> | <p>Činnosti žáka</p> |
| <p>Učitel vyzve žáky, aby za skupinu představili své odpovědi na otázku. Učitel zapisuje ve zkratce žakovské odpovědi.</p> | <p>Žakovské skupiny představí své odpovědi na otázky. Každý žák řekne jednu odpověď.</p> |
| <p>KONEC PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINY</p> | |
| <p>DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA</p> | |
| <p>2 minuty Jak to vypadalo v minulosti?</p> | |
| <p>Řízená diskuze</p> | |
| <p>CÍL Žák shrne svými slovy, co se doposud dozvěděl.</p> | |
| <p>Organizace Hromadná výuka</p> | |
| <p>Činnosti učitele</p> | <p>Činnosti žáka</p> |
| <p>Učitel s žáky připomíná, kde před tím skončili a shrnuje předchozí aktivitu.</p> | <p>Žáci poslouchají a společně shrnují s učitelem.</p> |

| | |
|--|---|
| Jak to vypadalo dříve? | |
| 8 minut | Jak to vypadá teď? Řízená diskuze |
| CÍL | Žák dokáže na základě svých zkušeností odpovědět na otázku, jak to vypadá v dnešní době. |
| Organizace | Hromadná výuka |
| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
| Učitel říká: „Už víme, jak to měli naše prarodiče, ale jak to vypadá teď, co vás napadá ke stejným otázkám?“ Učitel žákům hází míček a ptá se na stejné otázky, na které odpovídali již v předchozí aktivitě. | Žáci odpovídají na otázky z předchozí aktivity. |
| 15 minut | Samostatné tiché čtení Odpovídání na otázky k textu |
| CÍL | Žák dokáže svými slovy pospat, jak se hlavní postava cítí. Žák pozná po přečtení příběhu, kdy se odehrává děj příběhu a kde se mohou hlavní postavy nacházet. |
| Potřebný materiál a pomůcky | Pracovní list (viz Obrázek 5) |
| Organizace | Skupinová práce – práce ve dvojici |
| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
| Učitel žákům rozdá druhý pracovní list, kde je text a otázky k němu (viz Obrázek 5). Učitel žákům nechá čas na samostatné čtení a následné vyplnění otázek ve dvojicích. Poté učitel společně s žáky provádí rychlou kontrolu. | Žáci samostatně čtou a ve dvojicích odpovídají na otázky k textu. |
| Text | |
| <i>Martin se vyhrabe ze slámy. Celý rozlámaný a poškrábaný se zvedá. Horečnatě přemýšlí, co Lojzkovi ukáže jako první. Empétrojku, mobil, sluchátka nebo pišťalku, kterou našel na půdě babičky, než se ocitl v minulosti?</i> | |
| <i>„Tak hele.“ Jako první se rozhodne ukázat empétrojku. Vyndá ji na světlo. „Viš, co to je?“ Lojzek tuhle věcičku v životě neviděl, to je pravda. Ale přece to nebude hned přiznávat! Opatrně si prohlíží dva tenké drátky, co to je na nich za knoflíky? Lojzek převrací sluchátka</i> | |

v rukou. Martin mu beze slova ukáže, jak si má dát sluchátka do uší. Stiskne tlačítko přehrávání a vyprskne smíchy, jak sebou Lojzek škubne, když se ze sluchátek ozve hudba.

„Lojzo ... já ... jsem doopravdy z budoucnosti ...věř mi, prosím! Tohle je takovej přenosnej přehrávač, chápeš?“ Martin se na Lojzka dívá tak úpěnlivě, že ten nevydrží jeho pohled a uhne očima. Martin rychle vytahuje z kapsy mobil. „A tohle znáš?“ Lojzek si prohlíží telefon. Odkud to ten kluk má? „To je mobilní telefon, chápeš?“ drmolí Martin. Náhle ho osvítl nápad. Rychle hrábne do kapsy. „Tohle znáš...? Našel jsem ji u babičky na půdě!“ Lojzek sáhne do své kapsy a vyndá taky pištálku, taky s vyrytým L. Obě mu leží na dlani... jedna jako druhá. Martin se zeptá: „Tak už mi věříš... za to může ta bouřka?“

Lojzek se otřese, to znamená... že Martin mluví pravdu!

(P. Braunová, 2022, s. 58–69.)

Reflexe

Žáci vytvoří Vennův diagram. Odpoví Martinovi na dopis, v dopise popíší to, co se Martinovi přihodilo. Společně s učitelem se žáci baví o situacích, kdy jim někdo nevěřil a jak tuto situaci řešili.

5 minut Co mají kluci společného?

CÍL Žák dokáže najít či vymyslet rozdílné a společné znaky hlavních postav a zaznamenat je do Vennova diagramu.

Metoda Vennův diagram

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 6)

Organizace Samostatná práce

Činnosti učitele

Učitel žákům rozdá poslední pracovní list (viz Obrázek 6)

a říká: „Na základě přečtených textů nebo úvodního dopisu, porovnejte Martina a Lojzka, co mají společného a v čem se naopak liší.“

Společně s žáky vyhodnotí – například kluci mají společný věk, rošťačství, odlišné oblečení, jméno, boty, dobu, ve které žijí apod.

Činnosti žáka

Žáci samostatně vytváří Vennův diagram.

Představí třídě své diagramy.

7 minut

Odpověď na Martinův dopis

CÍL

Žák shrne a popíše, co se Martinovi přihodilo.

Činnosti učitele

Po vyplnění Vennova diagramu učitel žáky vyzve k napsání odpovědi na dopis.

Činnosti žáka

Žáci odpovídají na dopis. V dopise pozdraví, představí se a popíše Martinovi, co se mu přihodilo (shrnou děj příběhu).

8 minut

Nevěřil mi někdo?

CÍL

Žák popisuje situace, kdy mu někdo nevěřil, obdobně jako hlavní postavě. Žák sděluje, jak se v těchto situacích cítil a jak je vyřešil. Žák hodnotí svou práci.

Řízená diskuze

Činnosti učitele

Učitel žákům znovu hází míček a ptá se: „Stalo se vám někdy, že vám někdo nevěřil jako Martinovi, jak jste se cítili, co jste udělali proto, aby vám uvěřili?“

Učitel žáky vyzve, aby pomocí palců zhodnotili, jak se jim dnes pracovalo.

Činnosti žáka

Žáci odpovídají na otázku.

Hodnotí svoji práci pomocí palců.

Obrázek 4, Pracovní list (Petra Braunová)

Jméno: _____

Pracovní list

„Lojzo, zastav se, prosím,“ vykřikne Martin a opět se mu postaví do cesty. „Musím ti něco říct! Něco strašně důležitýho! „Ty seš mrtvej!“ zakřičí Martin. „Jsi duch!“ Lojzek vyvalí oči. „Cože? Já že jsem duch?“ Lojzek skočí po Martinovi.

Oba kluci supí, rudí v obličejí. Martin brzy pozná, že je Lojzek mnohem silnější protihráč. „Dobře, nejsi duch...“ snaží se ho ze sebe setřást. „Ale... jestli nejsi duch, tak...“ „Tak co?“ „Tak co, no?“ drtí Lojzek vztekle mezi zuby. „Jestli nejsi duch, tak ses dostal do budoucnosti!“ vyhrkne Martin.

Lojzek chtěl nechtěl musí zastavit. Prohlíží si Martina od hlavy až k patě. Pravda, je oblečený dost neobvykle, usoudí a zamýšleně hledí na Martinovo oblečení. Takový pěkný obrázek má na tom tričku ... a kraťasy z takové tuhé látky ... Nejděle se vydrží dívat na Martinovi boty. Takové v životě neviděl!

„Hele Lojzku, věř mi! Já jsem Martin... z roku dva tisíce sedm.“ Martin kráčí vedle něho. Ani jeden nepromluví. V Martinovi náhle hrkne. Zeď je bílá, čerstvě nahozená. Před pár hodinami byla odrotená, lety poškozená. V hlavě mu hučí, už tuší katastrofu... už je mu to jasné ... Lojzek není v budoucnosti, ale on, Martin, se ocitl v minulosti ...

Otře si slzy a sáhne do kapsy pro kapesník. Lojzek se nad tím zarazí. Kluci přece nebrečí jen tak! „Co řveš?“ zeptá se už docela dobrácky. „Kolikátého je dneska?“ ozve se Martin. „Dvanáctého června devatenáct set dvacet čtyři“, řekne Lojzek. Martin bezradně vyhrkne: „Musíš mi pomoct, jsi jedinej člověk na světě, kterýho znám...“

Úkoly k textu.

1. Co se Martinovi skutečně stalo? Proč je zoufalý? _____
2. Kolik postav vystupuje v příběhu? (Vypíš je) _____
3. Kdy se příběh Martina odehrává? _____ (doplň z textu)

Obrázek 5, Pracovní list 2 (Petra Braunová)

Jméno: _____

Pracovní list

Martin se vyhrabe ze slámy. Celý rozlámaný a poškrábaný se zvedá. Horečnatě přemýšlí, co Lojzkovi ukáže jako první. Empétrojku, mobil, sluchátka nebo písťalku, kterou našel na půdě babičky, než se ocitl v minulosti?

„Tak hele.“ Jako první se rozhodne ukázat empétrojku. Vyndá ji na světlo. „Víš, co to je?“ Lojzek tuhle věčičku v životě neviděl, to je pravda. Ale přece to nebude hned přiznávat! Opatrně si prohlíží dva tenké drátky, co to je na nich za knoflíky? Lojzek převrací sluchátka v ruku. Martin mu beze slova ukáže, jak si má dát sluchátka do uší. Stiskne tlačítko přehrávání a vyprskne smíchy, jak sebou Lojzek škubne, když se ze sluchátek ozve hudba.

„Lojzo ... já ... Jsem doopravdy z budoucnosti ...věř mi, prosím! Tohle je takovej přenosnej přehrávač, chápeš?“ Martin se na Lojzka dívá tak úpěnlivě, že ten nevydrží jeho pohled a uhne očima. Martin rychle vytahuje z kapsy mobil. „A tohle znáš?“ Lojzek si prohlíží telefon. Odkud to ten kluk má? „To je mobilní telefon, chápeš?“ drmolí Martin. Náhle ho osvití nápad. Rychle hrábne do kapsy. „Tohle znáš ...? Našel jsem ji u babičky na půdě!“ Lojzek sáhne do své kapsy a vyndá taky písťalku, taky s vyrytým L. Obě mu leží na dlani... jedna jako druhá. Martin se zeptá: „Tak už mi věříš... za to může ta bouřka?“

Lojzek se otřeše, to znamená ... že Martin mluví pravdu!

Úkoly k texty.

1. Jak se Martin mohl cítit na začátku, když mu Lojzek nechtěl uvěřit? _____
2. Proč si myslíš, že Lojzek nechtěl Martinovi věřit? _____
3. Kde mohou kluci být? Kde se příběh kluků odehrává, proč si to myslíš? _____
4. Jak se Martin mohl cítit, když mu Lojzek nakonec uvěřil? _____



Obrázek 6, Vennův diagram, dopis (Petra Braunová)

Jméno: _____

Martin a Lojzek



Dopis pro Martina



7.3 Metodický list pro učitele č. 2 Václav Dvořák – Já, Finis

| | |
|------------------------------------|---|
| Časová dotace | BLOK – 2 vyučovací hodiny (90 min) |
| Předmět | Český jazyk |
| Ročník | 4. ročník |
| Téma | Tma v podzemí |
| Cíle | <i>Hlavní čtenářský cíl</i> Žák rozvíjí čtenářskou strategii – vizualizace (vizuální představy). Žák rozvíjí čtenářskou dovednost – posloupnost. <i>Hlavní vzdělávací cíl</i> Žák odpovídá na otázky související s textem na základě svých vlastních představ. Žák společně ve dvojici seřadí odstavce podle posloupnosti textu. Žák za pomoci obrázku vyjádří, jak podle něj dané místo vypadá. <i>Hlavní výchovný cíl</i> Žák si uvědomuje, jak důležitá je vzájemná důvěra mezi přáteli. |
| Očekávané výstupy | ČG-2-4-03 používá základní strategie pro porozumění textu, např. vizualizace, [...] (neúplné znění) ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta |
| Důkaz o učení | Žák písemně odpoví na otázky – Co slyším? Co vidím? Co cítím? Vyplní pracovní list (viz Obrázek 7). Žák společně se spolužákem ve dvojici složí rozstříhaný text dohromady. Žák nakreslí obrázek, jak by mohlo vypadat místo, kde se odehrává děj příběhu. |
| Organizace | Organizační forma – hromadná výuka, skupinová výuka Prostor – třída (s dostatečným prostorem – pohyb po třídě, práce v kruhu) |
| Potřebný materiál a pomůcky | Pro žáky: psací potřeby Pro učitele: tabule, křídly (fixy) |

PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA

Evokace Učitel přijde do třídy s tmavými brýlemi. Žáci diskutují, proč má učitel brýle. Dále učitel předčítá úvod příběhu a žáci tvoří myšlenkovou mapu na téma tma.

3 minuty **Brýle na očích**

CÍL Žák se zamyslí a zvažuje nápady k tématu sluneční brýle. Žák sděluje své nápady třídě a argumenty podpírá svá tvrzení.

Metoda Brainstorming

Potřebný materiál a pomůcky Sluneční brýle, text

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel se žáků ptá, proč má na očích tmavé brýle.

Učitel odhalí téma a říká: „Dnes se seznámíme s klukem, který opravdu takové brýle proti světlu musí nosit, ale naštěstí to může mít i výhodu.“

Učitel předčítá anotaci – úvod k příběhu.

Žáci sdělují své myšlenky.

Text

„Ze Země se ztrácí kluci. Přesně v den svých osmých narozenin beze stopy zmizí a nikdo tomu nedokáže zabránit. Dvanáctiletý Petr nezmižel, možná za to mohou právě jeho oči chráněné silnými černými brýlemi. Vymyslí šílený plán a jsou to právě jeho oči, které mu umožní nalézt cestu do temného světa nestvůr a monster. Jednoho dne vidí malou duhovou světélkující kouli nad postelí brášky jeho kamarádky Anežky. Rozhodne se ho zachránit, skáče na postel, odhodí ho, ale ztrácí rovnováhu a padá za ním! Petr dopadl do neznámého, tmavého a strašidelného prostředí, kde se setkává s dalšími ztracenými chlapci.

„Jsem tady týden, nebo měsíc? V té tmě někdy nevidím ani já. Dny ubíhají jeden za druhým, splývají a já je přestal počítat. Cesty do hlubin pro vodu se střídají s výpravami ke skále, na které roste hnusný mech. Už jsem se ho naučil jíst, i když je mi po něm špatně.“

Upraveno podle V. Dvořák, 2020, s. 30 a s. 41

6 minut Tma**CÍL** Žák zaznamenává své nápady na tabuli k tématu tma.**Metoda** Myšlenková mapa**Organizace** Hromadná výuka

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|--|
| Učitel říká: „Představte si, že byste se ocitli stejně jako Petr na nějakém neznámém a tmavém místě, kde vůbec nevidíte.“ Na tabuli napíše slovo tma do kroužku. A požádá žáky o vytvoření myšlenkové mapy na dané téma. | Žáci postupně chodí k tabuli a zaznamenávají své nápady k tématu tma. |
| Uvědomění | Žáci na základě čteného textu zapisují své představy, které si poté sdílí ve dvojicích. Se zavázanýma očima žáci procházejí tmavou stezku, která jim připodobňuje pohyb Petra v podzemí. Žáci dávají dohromady rozstříhané odstavce a poté kontrolují podle originálního textu. Po přečtení textu žáci kreslí obrázek místa z příběhu. |

3 minuty Petr na tmavém místě**CÍL** Žák si během předčítání zaznamenává své představy (odpovídá na otázky typu co slyším, co vidím apod.).**Potřebný materiál a pomůcky** Text, čisté papíry velikosti A5**Organizace** Hromadná výuka

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| Učitel žákům před čtením napíše na tabuli návodné otázky usnadňující práci (Co slyším? Co vidím? Co cítím?) Učitel pomalu předčítá úryvek z knížky (může ho číst opakovaně). | Žáci si poznamenají otázky a zaznamenávají si na papír k nim své představy během předčítání textu. |

„Dlouhé minuty lezu po čtyřech. Je taková tma, že ani já nic nevidím, jen dýchám vlhký vzduch podzemí prosycený neznámou vůní.

Ocitáme se v širokém tunelu osvětleném mdlou září vycházející z jakési baňky nějakého tvora velkého jako fotbalový míč. Míříme hlouběji do podzemí. Chodba se klikatí, míváme první odbočku, následuje další, snažím se zapamatovat si směr, ale brzy svoji snahu vzdávám. Předemnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně.“

(V. Dvořák, 2020, s. 50)

8 minut

Těžkej–štronzo–dvojice

CÍL

Žák ve dvojici sdílí své odpovědi na otázky. Žák hledá rozdíly a podobnosti v odpovědích se spolužákem.

Organizace

Skupinová práce – práce ve dvojicích

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel žákům vysvětlí aktivitu a postupně říká slova těžkej–štronzo.

Učitel si s žáky po aktivitě sedne do kruhu a ptá se: „Shodovali jste se? Překvapila vás nějaká odpověď?...“

Žáci se na pokyn těžkej volně pohybují po třídě. Na povel štronzo se zastaví a očima vyhledají nejbližšího spolužáka, se kterým vytvoří dvojici. Ve vytvořené dvojici si žáci sdílí své odpovědi na otázky. Žáci mají tři kola, to znamená, že v prvním kole sdílí odpověď na první otázku, ve druhém kole na druhou otázku atd.

V kruhu společně diskutují.

25 minut

Tmavá stezka

CÍL

Žák se vžívá do role postavy Petra, který se pohybuje v tmavých chodbách. Žák spolupracuje ve skupině. Žák se učí důvěřovat svým spolužákům v rámci skupiny, což mu umožňuje jak se nechat vést, tak se učit vést ostatní.

Žák popisuje svými slovy, co by mohlo pozorovat hlavní postavu příběhu a jak to může vypadat.

Potřebný materiál a pomůcky

Pracovní list (viz Obrázek 7)

Alespoň 6 sáteků, 2 prádelní šňůry (provazy)

Organizace

Samostatná práce, Skupinová práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|---|
| <p>Učitel vyzve žáky, aby vytvořili ideálně trojice, které jim umožní příjemnou spolupráci.</p> <p>Říká žákům: „Teď se přesuneme do stejného místa jako je Petr. Nachází se v klikatých chodbách, kde ani on nevidí!“</p> <p>Učitel žákům do trojice rozdá šátky. Žáky nechá si určit čísla od jedné do tří.</p> <p>Společně s žáky připravuje tmavou stezku po střídě. Učitel cestu stezky ohraničí provázky (prádelními šňůrami). Cestu vytvoří na šíři ramen žáků.</p> <p>Žákům učitel může rozmístit na cestu bezpečné překážky.</p> | <p>Žáci vytvoří trojice dle své volby. Žáci obdrží šátky. V pracovní skupině si žáci přiřadí čísla od jedné do tří.</p> <p>Jedničky zůstávají, čtou si připravený text a odpovídají na otázky k textu (viz Obrázek 7), zatímco ostatní ze skupiny připravují tmavou stezku, tak aby jedničky stezku neviděli.</p> <p>Po dokončení přípravy si jedničky zaváží oči a stezku procházejí, ostatní ze skupiny jedničkám pomáhají.</p> <p>Poté si žáci mění role – dvojky čtou text a jedničky s trojkami připravují stezku atd.</p> |
| 5 minut | Reflexe k Tmavé stezce |
| CÍL | Žák formuluje a sděluje své pocity při pohybu se zavřenýma očima. Žák vyhodnocuje, co mu pomohlo při pohybu se zavřenýma očima. |
| Organizace | Hromadná výuka |
| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
| <p>Po prostřídání všech žáků se učitel s žáky schází v kruhu a diskutuje o aktivitě: „Jak jste se cítili se zavázanýma očima? Co vám pomáhalo projít stezku? Co vám přišlo těžké? Co jste se dočetli v textu, jak jste odpověděli na otázky? Co si představíte pod tím, když je v textu napsáno, že na stropě bylo tisíc a tisíc tvorů? ...“</p> | <p>Žáci sedí v kruhu a odpovídají na učitelovi otázky.</p> |

Text

„Přede mnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně. Strop je pokrytý tisíci a tisíci malých zářících tvorů osvětlujících členité stěny lemované plošinami a stupni, po kterých kráčí stovky stonožek. Odevšad se ozývá hučení, šustění a klepání. Moje představivost pracuje na plné obrátky. Jsem uvězněn. Chtěl bych utéct, ale nemám ponětí jak. Nevím, kde jsem a jak se dostat zpátky na povrch. Dokonce ani nevím, jestli je směr nahoru správně! Cosi mě svírá a tahá směrem k sobě. Mám co dělat, abych se vyhnul trčícím trnům. Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně.

Upraveno podle V. Dvořák, 2020, s. 51–60

KONEC PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINY

DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA

10 minut **Zpřeházené odstavce**

CÍL Žák společně ve dvojici seřadí odstavce podle posloupnosti textu. Žák po přečtení původního textu zkontroluje seřazené odstavce.

Potřebný materiál a pomůcky Rozstříhaný text na odstavce

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel požádá žáky o vytvoření dvojic. Žákům rozdá obálky s rozstříhaným textem, který mají za úkol složit.

Žáci vytvoří dvojice. Od učitele obdrží obálku obsahující rozstříhaný text a ten skládají tak, aby tvořil smysluplný celek.

Rozdělený text

„Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně. Chtěl bych něco říct, ale přijde mi to úplně zbytečné. Ozývá se zurčení potůčku slábnoucí doztracena. Co chceš? Šeptám a chci se vyškubnout. Bublina, nazvu tu chobotničku, ukazuje k východu, pak na mě a nakonec na sebe.

Chceš jít se mnou? Beru do ruky svůj trnový nožik a ostražitě se blížím k mříži do druhé cely. Stojím jako zkamenělý, v ruce třímám trn jako nějakou směšnou zbraň. Chobotnička vydává spokojený zurčivý zvuk a přesouvá se k východu. Kouká ven, to poznám podle otočených růžků nahoře na hlavě. Pak se otáčí směrem ke mně. Kývu.

Šplháme dolů, srdce mi buší jako splašené. Do plic mi proniká těžký páchnoucí vzduch.

Uprostřed prostory je malé návrší, snad patnáct kroků v průměru, plné menších i větších hromádek hlíny, mezi kterými jsou hluboké prohlubně. V samém středu se až vysoko pod strop tyčí z hlíny uplácáný sloup. Chobotnička vydává zvuk slábnoucího zurčení.

Šplhám za Bublinou. Jde to lehce. Vršek sloupu končí kousek pod úrovní stropu místnosti, tady máme vnitřní stěnu na dosah. Následuju bublinu, chytám se výstupků a pomalu se sunu nahoru. Nahoře se široce rozkročím a stoupnu si. Najednou jakoby vedle nás udeřil hrom. Člověk. Jsme zachráněni, pomyslím si.“ Upraveno podle V. Dvořák, 2020, s. 60–67

8 minut **Původní text**

Činnosti učitele

Učitel žákům předloží původní text.
Ptá se žáků, jak se jím vedlo, podle čeho text uspořádali? Co je vedlo k tomu, co bude následovat apod. Petr si našel kamaráda, myslíte, že se cítil lépe, proč ano/ne?

Činnosti žáka

Žáci si přečtou původní text a podle něho si zkontrolují své složené odstavce.
Odpovídají na učitelovi otázky.

20 minut **Kreslení obrázku**

CÍL

Žák shrne, o čem příběh je. Žák za pomoci obrázku navrhne, jak podle něj dané místo vypadá.

Potřebný materiál a pomůcky Čtvrtky velikosti A4

Organizace Samostatná práce

Činnosti učitele

Učitel poprosí žáky o shrnutí příběhu. Poté se ptá dle preferencí například: „Jak to vypadá tam, kde je Petr? Co mohl cítit, když říkal, že se mu do plic dostal těžký páchnoucí vzduch? Jaký je sloup, po kterém šplhají na dotek? Co může mít Petr na sobě za oblečení? Jakou barvu může mít chobotnička? Jak vypadá člověk, kterého zmiňuje na konci příběhu Petr? Apod.“
Po společném zamyšlení učitel rozdá čtvrtky a požádá žáky o nakreslení obrázku: Jak si myslíš, že vypadá místo, kde je Petr?

Činnosti žáka

Žáci shrnují svými slovy, o čem je příběh, a odpovídají na otázky.
Žáci samostatně kreslí podle zadání: Jak myslíš, že vypadá místo, kde je uvězněný Petr?

Reflexe Žáci vytvoří výstavu svých obrázků a vybírají ten, který je nejvíce zaujal a čím. V závěru vyučovací hodiny žáci hodnotí svou práci.

5 minut **Výstava obrázků**

CÍL Žák oceňuje a popisuje, co ho na vybraném obrázku zaujalo.

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Učitel požádá žáky, aby vystavili své obrázky například na koberec, na spojené lavice či připevnili magnety na tabuli (dle možností).

Poprosí každého, aby si vybral obrázek, který ho zaujal a podělil se s ostatními o to, co ho zaujalo.

2 minuty

CÍL Žák hodnotí svou práci.

Činnosti učitele

Učitel nakreslí na tabuli tři emotikony (usměvavý, neutrální a smutný). Poprosí žáky o doplnění paprsků (jako u Slunce) podle toho, jak se cítí.

Činnosti žáka

Žáci umístí své obrázky na určené místo.

Žáci si prohlíží obrázky ostatních.

Vyberou si obrázek, který je zaujal a ostatním sdělí, co je zaujalo.

Činnosti žáka

Žáci dokreslí jeden paprsek k vybranému emotikonu na tabuli. Dokreslují na základě pocitů z vyučovací hodiny.

Obrázek 7, Pracovní list (Václav Dvořák)

Petr v zajetí

Přede mnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně. Strop je pokrytý tisíci a tisíci malých zářících tvorů osvětlujících členité stěny lemované plošinami a stupni, po kterých kráčí stovky stonožek. Odešad se ozývá hučení, šustění a klepání. Moje představivost pracuje na plné obrátky. Jsem uvězněn. Chtěl bych utéct, ale nemám ponětí jak. Nevím, kde jsem a jak se dostat zpátky na povrch. Dokonce ani nevím, jestli je směr nahoru správně!

Cosí mě svírá a tahá směrem k sobě. Mám co dělat, abych se vyhnul trčícím trnům. Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně.

Úkoly k textu:

1. Co podle tebe pozoruje Petra? _____
2. Popiš, jak podle tebe vypadá to, co pozoruje Petra.

7.4 Metodický list pro učitele č. 3 Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise

| | |
|------------------------------------|---|
| Časová dotace | BLOK – 2 vyučovací hodiny (90 min) |
| Předmět | Český jazyk |
| Ročník | 4. ročník |
| Téma | Záhadné vynálezy |
| Cíle | <i>Hlavní čtenářský cíl</i> Žák rozvíjí čtenářskou strategii – předvídání. <i>Hlavní vzdělávací cíl</i> Žák předvídá a shrnuje děj příběhu. <i>Hlavní výchovný cíl</i> Žák respektuje názor ostatních. |
| Očekávané výstupy | ČG-2-2-04 najde jednotlivé důležité informace či momenty v textu ČG-2-2-06 samostatně shrne, o čem text je ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma |
| Důkaz o učení | Žák vyplní tabulku předpovědí (Odpoví na otázky – Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? Proč si to myslíš? Co se skutečně stalo?). Žák zaznamená do pracovního listu výhody a nevýhody zmenšovačla. Žák ve dvojici popíše vlastní vynález. V závěrečné diskusi sdělí své předpoklady před příběhem a shrne o čem příběh skutečně je (Co Hubert vynalezl? K čemu jeho vynález slouží?). |
| Organizace | Organizační forma – hromadná výuka, skupinová výuka – práce ve dvojicích Prostor – třída, žáci sedí v lavicích po dvou nebo chodí k tabuli |
| Potřebný materiál a pomůcky | Pro žáky: psací potřeby Pro učitele: tabule, křídly (fixy) |

PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA

Evokace Na začátku vyučovací hodiny jsou žákům představena napsaná slova na tabuli a jejich úkolem je zjistit spojitost mezi nimi. Učitel zaznamená nápady žáků na tabuli a poté s žáky vyvodí téma – Záhadné vynálezy.

10 minut **Co je vynález?**

CÍL Žák hledá souvislosti mezi slovy napsanými na tabuli.

Metoda Brainstorming

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8)

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Na tabuli jsou napsaná slova – televize, kostka cukru, lžice, brýle a další.

Žáci přemýšlí, co by mohlo napsaná slova spojovat.

Učitel vyzve žáky, aby zkusili přijít na to, co jsou všechna ta slova a co je může spojovat. Během evokace učitel vede společnou diskuzi, třídí myšlenky a nápady žáků a zaznamenává je na tabuli.

Žáci sdílí své nápady.

S žáky společně vyvodí téma Záhadné vynálezy. Co je vynález – Vymyšlení něčeho úplně nového (výrobku, předmětu, procesu, ...), co ještě nebylo objeveno. Kdo je vynálezce – člověk, který něco vynalezl. Učitel se ptá „Co může znamenat záhadné vynálezy?“

Společné vyvození významů s učitelem, co je vynález a kdo je vynálezce.

Žákům učitel představí náplň hodiny. „Dnes poznáme vynálezce Huberta. Představte si, jeho vynález změnil svět, jaký vynález to mohl být?“

Každý žák dostane pracovní list.

Učitel rozdá žákům pracovní list 1 (viz Obrázek 8), kde se nacházejí dvě tabulky předpovědí. Požádá žáky o vyplnění prvního řádku tabulky 1.

Žáci se podepíší a vyplní první řádek v tabulce 1.

Uvědomění

Učitel žákům přečítá text po částech. Žáci do tabulky zaznamenávají, jak se bude příběh vyvíjet, proč si to myslí a následně napíší, co se opravdu stalo. Po dočtení příběhu žáci určí výhody a nevýhody Hubertova vynálezu – zmenšovadla.

5 minut

CÍL Žák předvídá, jak bude pokračovat děj příběhu. Pozorně naslouchá čtenému příběhu.

Metoda Čtení s předvídáním

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8), text k předčítání

Organizace Hromadná výuka, samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|---|
| <p>Učitel předčítá žákům Text 0 z knížky P. Stančíka – H₂O a tajná vodní mise.</p> <p>Před předčítáním upozorní žáky, aby pozorně naslouchali a všímali si různých vodítek v příběhu.</p> | <p>Žáci pozorně naslouchají předčítanému textu.</p> |

Text 0

„Hubert byl velký vynálezce, i když chodil teprve na základní školu. Potíž byla v tom, že nikdy nevěděl předtím, kdy a co přesně vynalezne. Takže ho třeba maminka poslala k pekaři koupit housky, a on místo toho vynalezl bublifukový klarinet, který při hraní vypouštěl z dírek krásné duhové bubliny. Jindy si měl zase uklidit ve svém pokojíčku, ale neuklidil, vlastně ho ještě více rozšantrořil, protože vynalezl siamskou kávovou lžičku. A tak dále. Jednoho krásného dne na začátku školního roku se Hubertově mamince rozbil vysoušeč na vlasy. Maminka Huberta poprosila, aby ten vysoušeč zkusil opravit. Hubert tu starožitnost položil na pracovní stůl a začal ji opatrně rozebírat“ (P. Stančík, 2017, s. 13–14).

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|---|
| <p>Učitel se ptá: „Co myslíte, že se dělo s vysoušečem na vlasy dál?“</p> <p>Učitel nechává žáky sdílet své nápady nahlas. Jejich návrhy mohou pomoci některým žákům při další aktivitě</p> | <p>Žáci odpovídají na otázku a sdílí své nápady nahlas.</p> |

5 minut

CÍL Žák předvídá a zaznamenává, jak bude pokračovat děj příběhu. Všimá si podstatných detailů v příběhu, které mu pomohou předpovídat další průběh děje.

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|---|
| Učitel vyzve žáky k vyplnění prvních dvou polí prvního řádku v tabulce 2 (Text 1, Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? Proč si to myslíš?) Učitel žákům před vyplněním tabulky zdůrazní, aby k doplnění používali celé věty. | Žáci se snaží předvídát, co a proč by mohlo v příběhu následovat. Žáci vyplní první dvě pole v prvním řádku tabulky 2. |

5 minut

CÍL Žák porovnává své odhady s originálním příběhem. Stručně celými větami shrne, o čem příběh je.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8), text k předčítání

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|-------------------------------|--|
| Učitel předčítá žákům Text 1. | Žáci pozorně naslouchají čtenému textu učitelem. |

Text 1

„Hubert nejdřív musel povolit tunu šroubů, teprve pak se mu podařilo odklopit plechový kryt a proniknout do útrob tajemného přístroje. Zevnitř se na něj zazubilo asi milion součástek nejrůznějších tvarů a barev, vzájemně propojených kilometry staříčkových drátů, ovinutých hedvábnou nití. Hubert všechny součástky vymontoval a rozložil je kolem vykuchaného fěnu do malebných geometrických obrazců. Jednu po druhé pečlivě prohlédl a protřepal, ale všechny se zdály být v nejlepším pořádku. Začal tedy vysoušeč zase skládat dohromady, ale ouvej, úplně zapomněl, kam která součástka patří. Ať je skládal, jak je skládal, pokaždé něco přebývalo“ (P. Stančík, 2017, s. 14–15).

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| Učitel požádá žáky o doplnění prvního řádku v tabulce 2 (Co se opravdu stalo?). | Žáci doplní první řádek tabulky. Píší celými větami hlavní myšlenku přečteného Textu 1. |

8 minut **Kresba součástí vysoušeče na vlasy na tabuli**

CÍL Žák podle zadání kreslí svou představu, jak by mohla daná věc vypadat. Žák si uvědomuje složení předmětu a klade důraz na pečlivé provedení každého detailu. Žák vyhodnocuje, v čem by mohla mít hlavní postava problém. Žák respektuje názor ostatních.

Organizace Hromadná výuka

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|---|
| <p>Učitel položí žákům otázku: „Jak vypadá vysoušeč (fén) na vlasy? Jak by mohly vypadat jednotlivé součástky uvnitř, které po rozložení uviděl Hubert?</p> <p>Učitel shrne nápady žáků – například drátky, šroubky či ozubená kolečka různých barev a tvarů. Na tabuli napíše – Součástky vysoušeče na vlasy. Žáky vyzve, aby postupně chodili k tabuli a kreslili součástky vysoušeče.</p> <p>Učitel společně s žáky vyvodí závěr „Na tabuli se objevila spousta součástí, Hubert to neměl vůbec lehké. Co myslíte, v čem může mít potíže a jak situaci vyřeší?“</p> | <p>Žáci odpovídají na otázky. Sdělují své návrhy, jak by mohly vypadat součástky vysoušeče na vlasy.</p> <p>Žáci postupně chodí k tabuli a kreslí, jak by mohly jednotlivé díly vypadat. Mohou doplňovat již nakreslené obrázky.</p> <p>Po kresbě součástí žáci odpovídají na otázky položené učitelem.</p> |

2 minuty

CÍL Žák předvídá a zaznamenává, jak bude pokračovat děj příběhu. Všimá si podstatných detailů v příběhu, které mu pomohou předpovídat další průběh děje.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8)

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| <p>Po shrnutí předcházející aktivity učitel požádá žáky o vyplnění prvních dvou polí ve druhém řádku tabulky 2.</p> | <p>Žáci vyplňují část druhého řádku tabulky 2.</p> |

3 minuty

CÍL Žák porovnává své odhady s originálním příběhem. Stručně celými větami shrne, o čem příběh je.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8), text k předčítání

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|-------------------------------|---|
| Učitel předčítá žákům Text 2. | Žáci pozorně naslouchají předčítaný text. |

Text 2

„Teprve pozdě večer se mu povedlo do plechového břicha nacpat všechno, co z něj předtím vytáhl. Namířil vysoušečem jako pistolí na svého křečka Harpagona a zmáčkl knoflík na držadle. V ten okamžik se stalo něco neuvěřitelného. Přestože šňůra přístroje nebyla zapojená do elektrické zásuvky, fén s výhruzným hučením naskočil, ale nefoukal. Místo toho z hubice vyšlehl zářivě zelený paprsek“ (P. Stančík, 2017, s. 15).

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|--|
| Učitel požádá žáky o dopsání druhého řádku v tabulce 2 (Co se opravdu stalo?). | Žáci vyplní druhý řádek tabulky 2. Hlavní myšlenku formulují v celých větách. |

2 minuty

CÍL Žák předvídá a zaznamenává, jak bude pokračovat děj příběhu. Všimá si podstatných detailů v příběhu, které mu pomohou předpovídat další průběh děje.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8), text k předčítání

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| Učitel žáky poprosí, aby vyplnili první dvě pole ve třetím řádku tabulky 2. | Žáci předvídají, jak by mohl příběh pokračovat. Vyplní první dvě pole třetího řádku tabulky 2. |

5 minut

Společná diskuze

CÍL

Žák posuzuje, kde se s příběhem shoduje a neshoduje. Představuje třídě svá zjištění. Žák přemýšlí nad tím, co může paprsek způsobit. Žák respektuje názor ostatních

Činnosti učitele

Učitel se dotazuje žáků, jak se se svými předpověďmi shodovali s originálním příběhem. Ptá se, co může zelený paprsek způsobit.

Činnosti žáka

Žáci čtou své napsané předpovědi. Sdílejí, kde se s originálním příběhem shodují, a kde se naopak rozcházejí. Žáci popisují, jak by mohl příběh pokračovat, co může zelený paprsek způsobit.

KONEC PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINY

DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA

2 minuty

CÍL

Žák formuluje celými větami, o čem příběh je.

Organizace

Samostatná práce

Činnosti učitele

Učitel volně naváže na předchozí vyučovací hodinu. Ptá se žáků, co vědí o příběhu o Hubertovi a jeho vysoušeči na vlasy? Učitel připomíná, jak příběh skončil – z fěnu vyšlehl zelený paprsek.

Činnosti žáka

Žáci shrnují, co se doposud dozvěděli o vynálezci Hubertovi.

2 minuty

Čtení s předvídáním

CÍL

Žák porovnává své odhady s originálním příběhem. Stručně celými větami shrne, o čem příběh je.

Potřebný materiál a pomůcky

Pracovní list (viz Obrázek 8), text k předčítání

Organizace

Samostatná práce

Činnosti učitele

Učitel předčítá žákům Text 3.

Činnosti žáka

Žáci pozorně naslouchají předčítanému textu.

Text 3

„Jakmile paprsek zasáhl křečka, zvířátko se začalo zmenšovat a zmenšovat, až skoro nebylo vidět. Hubert popadl lupu a podíval se na pidikřečka zvětšovací sklem. Naštěstí se zdálo, že mu nic není. Asi za hodinu se ozvalo takové zvláštní zabublání“ (P. Stančík, 2017, s. 15).

Činnosti učitele**Činnosti žáka**

Učitel žáky vyzve k dokončení třetího řádku tabulky 2.

Žáci doplní třetí řádek tabulky 2.

Hlavní myšlenku píše celými větami.

8 minut**Výhody a nevýhody zmenšovačla****CÍL**

Žák si na základě vlastní analýzy uvědomí klady a zápory. Žák vyvodí výhody a nevýhody vynálezu a zaznamenává je. Spolupracuje ve dvojici. Žák respektuje názor ostatních.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 9)

Organizace Samostatná práce, skupinová práce – práce ve dvojicích

Činnosti učitele**Činnosti žáka**

Učitel požádá žáky o shrnutí informací, které jsou pro ně nové. Učitel uvede další aktivitu „Představte si sami, že jste teď zmenšení jako Hubertův křeček. Jaké to může být? Jaké to má výhody a nevýhody?“ Rozdá všem žákům pracovní list (viz Obrázek 9), na který mají 2 minuty. Po uplynutí času vyzve žáky ke sdílení svých nápadů ve dvojici. Učitel požádá žáky, aby si podobné nebo shodné nápady barevně zakroužkovali. Učitel dá prostor dvojicím pro přečtení shodných/podobných výhod a nevýhod. Na konci aktivity učitel říká „Chtěli byste zažít zmenšení? Proč ano/ne?“

Žáci sdělí, co nového se dozvěděli.

Zaznamenávají do pracovní listu výhody a nevýhody zmenšovačla.

Sdílí své nápady ve dvojicích. Žáci barevně kroužkují, co měli stejné nebo podobné.

Žáci se vyjadřují k tomu, jestli by chtěli zažít zmenšení.

2 minuty

CÍL Žák předvídá a zaznamenává, jak bude pokračovat děj příběhu. Všimá si podstatných detailů v příběhu, které mu pomohou předpovídat další průběh děje.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8)

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| Učitel položí otázku „Jak myslíte, že křeček opět vyroste?“ Poprosí žáky o vyplnění prvních dvou polí čtvrtého řádku tabulky 2. | Žáci vyplní první dvě pole čtvrtého řádku tabulky 2. |

2 minuty

CÍL Žák porovnává své odhady s originálním příběhem. Stručně celými větami shrne, o čem příběh je.

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|-------------------------------|--|
| Učitel předčítá žákům Text 4. | Žáci pozorně naslouchají čtenému textu učitelem. |

Text 4

„Křeček se zase zvětšil do původní velikosti. Zdálo se, že mu změna rozměrů nijak neublížila. Hubert pochopil, že se mu náhodou povedl další vynález a jako správný vědec se rozhodl dříve vysoušeč vlasů, nyní však zmenšovač, vyzkoušet sám na sobě. Pod peřinou rozsvítil baterku, namířil plechovou hubici přímo na sebe, zavřel oči a zmáčkl knoflík“ (P. Stančík, 2017, s. 15–16).

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|---|
| Učitel žáky vyzve k zaznamenání odpovědi, do sloupečku, co se skutečně stalo. | Žáci doplní čtvrtý řádek tabulky 2. Vyjadřují se v celých větách. |

3 minuty

CÍL Žák předvídá a zaznamenává, jak bude pokračovat děj příběhu. Všimá si podstatných detailů v příběhu, které mu pomohou předpovídat další průběh děje.

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|--|
| Učitel položí otázku „Co myslíte, že se s Hubertem stane?“ Poprosí žáky o napsání své odpovědi do prvních dvou polí pátého řádku tabulky 2. Učitel se ptá „Jak myslíte, že celý příběh dopadne?“ | Žáci vyplní první dvě pole pátého řádku tabulky 2. Žáci předvídají, jak by příběh mohl dopadnout. |

2 minuty

CÍL Žák porovnává své odhady s originálním příběhem. Stručně celými větami shrne, o čem příběh je.

Organizace Samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|-------------------------------|--|
| Učitel předčítá žákům Text 5. | Žáci pozorně naslouchají předčítanému textu. |

Text 5

„Když zase oči otevřel, všechno vypadalo úplně jinak. Peřina se proměnila v ohromnou červenobíle pruhovanou jeskyni a baterka ji z dálky prozařovala jako nějaké podzemní slunce. Hubert neohroženě šplhal přes duny a horské hřebeny faldů na prostěradle a málem dorazil až k baterce, pak se ale jeskyně začala zmenšovat. Z jeskyně se stala zase stará dobrá duchna. Hubert unavený všim tím horolezením, vlastně prostěradlolením, hned vzápětí usnul a celou noc se mu zdál jeden divoký sen za druhým“ (P. Stančík, 2017, s. 16).

2 minuty **Dokončení čtení s předvídáním**

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|--|
| Učitel žáky požádá o doplnění tabulky 2. Pokládá otázky například „Jak příběh dopadl? Jaké byly vaše nápady?“ | Žáci doplní poslední pole v tabulce 2. Žáci předvídají, jak by příběh mohl dopadnout. |

Reflexe Učitel nechá žáky vymyslet vlastní neobvyklé vynálezy. Žáci na vynálezu pracují v libovolných dvojicích. Po uplynutí času žáci mohou představit své

navržené vynálezy ostatním.

V závěru se žáci vrací k první tabulce 1 předpovědí. Žáci doplní, co Hubert vynalezl a k čemu vynález slouží. V rámci diskuze společně žáci představí své původní předpoklady a shrnou o čem příběh byl.

10 minut **Záhadné vynálezy**

CÍL Žák ve dvojici navrhuje, vytváří a popisuje vlastní vynález. Žák respektuje názor spolužáka ve dvojici.

Potřebný materiál a pomůcky Čtvrtky velikosti A4

Organizace Skupinová práce – práce ve dvojicích

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel žáky nechá rozdělit do libovolných dvojic (pro rychlejší organizaci o vyučovací hodině se žáci mohou domluvit již o přestávce před vyučovací hodinou).
Rozdá čtvrtku velikosti A4 do dvojic.
Žákům sdělí zadání práce – „Vymyslete vlastní záhadný či neobvyklý vynález. Napište, jak vypadá, k čemu slouží neboli co dělá a můžete vytvořit i jeho obrázek.“

Žáci ve dvojicích navrhnou vlastní vynález. Popíší, jak vypadá a k čemu slouží. Dále mohou nakreslit, jak jejich vynález vypadá.

5 minut **Představení záhadných vynálezů**

CÍL Žák představuje společně se spolužákem navrhnutý vynález.

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel poprosí dvojice, aby stručně představily své vynálezy.

Žáci představují své vynálezy.

7 minut **Závěrečná diskuze**

CÍL Žák ve dvojici navrhuje, vytváří a popisuje vlastní vynález.

Potřebný materiál a pomůcky Pracovní list (viz Obrázek 8)

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel požádá žáky, aby se vrátili k pracovnímu listu 1 a k tabulce 1. Vyzve žáky k doplnění druhého řádku (Co Hubert vynalezl a k čemu jeho vynález slouží?).

Žáci doplňují tabulku 1.
Sdělují své původní předpovědi před čtením příběhu. Shrnují, o čem celý příběh byl.
Žáci chodí k tabuli a dělají čárku ke slovu,

Žáci požádá, aby se podělili o to, kdo se shodoval s příběhem a kdo ne. Poprosí je o shrnutí celého příběhu.

Učitel napíše na tabuli otázku – Dnes jsem pracoval/a... a k tomu slova – pomalu, rychle, pečlivě, roztěkaně, s plným nasazením,...

které nejlépe vystihuje jeho práci o vyučovací hodině.

Obrázek 8, Tabulky předpovědi (Petr Stančík)

Tabulka 1

Jméno: _____

| | Co Hubert vynalezl? | K čemu jeho vynález slouží? |
|-------------|---------------------|-----------------------------|
| Před čtením | | |
| Po čtení | | |

Tabulka 2

| Text | Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? | Proč si to myslíš? | Co se opravdu stalo? |
|------|--|--------------------|----------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

Obrázek 9, T-graf (Petr Stančík)

Jméno: _____

Zmenšovadlo

+

-

7.5 Metodický list pro učitele č. 4 *Martin Šinkovský – Hvězdonauti*

| | |
|------------------------------------|---|
| Časová dotace | BLOK – 2 vyučovací hodiny (90 min) |
| Předmět | Český jazyk |
| Ročník | 4. ročník |
| Téma | Posádka vesmírné Naděje |
| Cíle | <i>Hlavní čtenářský cíl</i> Žák rozvíjí čtenářskou strategii – kladení otázek. Žák rozvíjí čtenářskou dovednost – porozumění textu (vyhledávání informací). <i>Hlavní vzdělávací cíl</i> Žák si položí otázky před čtením, během čtení a po čtení a odpoví na ně. Cíleně vyhledává klíčové informace v textu a zapamatuje si je. <i>Hlavní výchovný cíl</i> Žák si uvědomuje důležitost významu schopnosti aktivně uvažovat nad příběhem (klást si otázky). |
| Očekávané výstupy | ČG-2-2-01 vyhledává přímo i nepřímo vyjádřené informace v textu nebo jiném informačním zdroji (včetně on-line zdrojů) podle účelu čtení ČG-2-2-04 najde jednotlivé důležité informace či momenty v textu ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta |
| Důkaz o učení | Žáci formulují otázky, které je napadají před, během a po čtení. Následně na ně na záznamové kartě (viz Obrázek 11) odpoví. Ve skupině vyplní pracovní list (viz Obrázek 12, Obrázek 13) Žáci zaznamenají informace do rybí kosti (viz Obrázek 19). |
| Organizace | Organizační forma – hromadná výuka, skupinová výuka – práce ve dvojicích a čtveřicích Prostor – třída, během výuky úprava třídy pro skupinovou práci |
| Potřebný materiál a pomůcky | Pro žáky: psací potřeby Pro učitele: tabule, křídly (fixy) |

PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA

Evokace Učitel žákům předloží tři obrázky, na základě kterých se žáci snaží vymyslet, o čem by příběh mohl být. Následně pomocí šifry žáci odhalí skutečné téma vyučovací hodiny.

4 minuty **Vysuzování z ilustrací**

CÍL Žák navrhuje a popisuje na základě obrázků, o čem by mohl být příběh.

Potřebný materiál a pomůcky Obrázky (viz Obrázek 10), čisté papíry velikosti A5

Organizace Samostatná práce

Metoda **Volné psaní**

Činnosti učitele

Učitel na tabuli umístí ilustrace a rozdá žákům čisté papíry a nechá jim čas na promyšlení a napsání, o čem by příběh mohl být, po prohlédnutí ilustrací (Kde by se příběh mohl odehrávat? Jaké postavy budou v příběhu vystupovat? ...

Činnosti žáka

Žáci si nejprve v první minutě prohlédnou obrázky a v dalších třech minutách pomocí volného psaní na papír popíší, v souvislosti s ilustracemi, o čem by mohl příběh být.

5 minut **Čtení ve dvojicích**

CÍL Žák navrhuje a popisuje na základě obrázků, o čem by mohl být příběh.

Organizace Skupinová práce – práce ve dvojicích

Činnosti učitele

Učitel žáky požádá o sdílení volných psaní ve dvojicích. Dále učitel upozorní, že na konci bloku se k volnému psaní znovu vrátí, žáci pak budou mít prostor pro čtení celé třídy.

Činnosti žáka

Žáci si ve dvojicích čtou svá volná psaní.

3 minuty **Šifra**

CÍL Žák vyřeší šifru na základě indicií.

Organizace Samostatná práce

Činnosti učitele

Na tabuli napíše tabulku s písmeny a šifru.

Činnosti žáka

Žáci pomocí tabulky luští zašifrovanou zprávu.

Šifru si žáci mohou zaznamenat na papír s volným psaním.

ŠIFRA

R↓, K↑, Ň ←, M →, P ↑, B ←, U ←, C ↑, J ↑, L ↓, M ↑

Tajenka:

HVĚZDONAUTI

3 minuty

CÍL

Potřebný materiál a pomůcky

Organizace

Činnosti učitele

Učitel se žáků ptá, zda je napadají nějaké otázky, na které by se chtěli zeptat. Uvádí modelovou otázku. „O kom příběh je?“ Může také žákům napovědět, aby se zeptali například na rozšířované slovo z předchozí aktivity: „Kdo jsou Hvězdonauti?“

Učitel zapisuje otázky na tabuli.

Požádá žáky, aby si vybrali některé otázky (2–3), případně si vymysleli své, které si zapíší na kartu (viz Obrázek 11), kterou obdrží od učitele.

Učitel žáky motivuje: „Dnes se seznámíme s Hvězdonauty a společně se vydáme na vesmírnou cestu, kde bude za potřebí vaše spolupráce. Musíte být jako dobře fungující posádka vesmírné lodě.“

Uvědomění

15 minut

CÍL

TABULKA

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| D | R | I | N | U |
| P | H | M | Z | J |
| A | Ě | Ň | L | V |
| C | O | B | T | K |

Otázky před textem

Žák formuluje otázky před přečtením textu. Žák zapisuje otázky na záznamovou kartu.

Obrázky (viz Obrázek 10), ilustrace k volnému psaní (viz Obrázek 11), čisté papíry velikosti A5

Samostatná práce

Činnosti žáka

Žáci formulují otázky, které je napadají před přečtením textu.

Žáci na své karty zaznamenávají otázky.

Učitel rozdělí žáky do základních pracovních skupin a rozdá jim pracovní listy. Žáci nejprve hledají informace k zodpovězení otázek a dále pracují v expertních skupinách. V další části žáci samostatně čtou text a zaznamenávají informace do rybí kosti.

Plakát

Žák vyhledává informace v textu. Na základě získaných informací z textu doplní odpovědi na otázky. Žák dokáže spolupracovat ve skupině.

Metoda **Základní a expertní skupiny****Potřebný materiál a pomůcky** Čísla (papírové kartičky), pracovní listy (viz Obrázek 12), záznamová karta (viz Obrázek 11)**Organizace** Skupinová práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|---|
| <p>Učitel žáky nechá vylosovat čísla od 1 do 5, podle kterých žáci vytvoří pracovní skupiny po čtyřech.</p> <p>Každému žákovi rozdá pracovní list (viz Obrázek 12) a jeden text do skupiny (viz Obrázek 13).</p> <p>Učitel žákům vysvětlí, že si nejprve plakát prohlédnou, a poté si v žákovské skupině zvolí jednoho čtenáře, který plakát přečte.</p> <p>Učitel se ptá, zda si již můžeme na nějaké poznamenané otázky na záznamové kartě odpovědět a jestli nás napadají otázky nové. Připíše nové otázky na tabuli.</p> | <p>Žáci se na základě vylosovaného čísla rozdělí do pracovních skupin.</p> <p>Žáci si v pracovní skupině prohlíží plakát, který obdrželi. Dále si zvolí jednoho ze skupiny, který text přečte.</p> <p>Společně odpoví na otázky k textu.</p> <p>Žáci pracují s již zapsanými otázkami na záznamové kartě a snaží se zjistit, zda na ně již mohou odpovědět nebo zda je napadají otázky nové. Žáci si připiší otázky na své karty.</p> |

15 minut **Doplňování informací****CÍL** Žák cíleně vyhledává klíčové informace v textu, zapamatuje si je a dokáže je předat ve skupině. Žák společně ve skupině doplní informace do pracovního listu.**Potřebný materiál a pomůcky** pracovní listy (viz Obrázek 12), záznamová karta (viz Obrázek 11), pracovní listy pro jednotlivé skupiny (Obrázek 14, Obrázek 15, Obrázek 16, Obrázek 17)**Organizace** Skupinová práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|--|---|
| <p>Učitel požádá žáky o rozdělení se v pracovní skupině podle témat (čtyři témata), které budou žáci zjišťovat. Tím žáky nechá vytvořit nové expertní skupiny.</p> <p>Učitel má pro každou nově vytvořenou</p> | <p>Žáci si ve své pracovní skupině rozdělí témata (druh pohonu, jméno lodě, kapitán, neznámí členové posádky).</p> <p>Podle aktuálního tématu se žáci spojí do nové pracovní skupiny, po ukončení práce</p> |

| | |
|---|---|
| <p>žakovskou skupinu připravený text, který pomůže žákům informace získat.</p> <p>Žáci mají na práci v expertní skupině 7 minut.</p> <p>Po uplynutí času učitel vyzve žáky, aby se vrátili do základní skupiny, kde ostatním sdělí své nové poznatky.</p> <p>Učitel žákům poskytuje 8 minut na doplnění odpovědí na otázky.</p> | <p>v expertní skupině se následně vrátí zpět do své základní skupiny. V expertní skupině společně během 7 minut studují připravený materiál. Na základě prostudovaného materiálu žáci předají vhodné informace, které by měly pomoci při hledání odpovědí na otázky.</p> <p>V základní skupině žáci během 8 minut představují své nové poznatky a společnými silami odpovídají na otázky.</p> |
|---|---|

KONEC PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINY

DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA

7 minut

CÍL Žák vysvětluje své zvolené odpovědi na otázky v pracovním listě. Žák shrne, o čem příběh je.

Potřebný materiál a pomůcky pracovní list (viz Obrázek 12)

Organizace Hromadná výuka

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Společně s žáky zkontroluje odpovědi na pracovním listě.

Společně si s žáky povídá o tom, co zatím vědí.

Každý žák má doplněný svůj pracovní list.

Žáci odpovídají na otázky.

15 minut **Posádka Naděje**

CÍL Žák formuluje otázky před a během čtení textu. Žák zapisuje otázky na záznamovou kartu. Žák porozumí textu a shrne, o čem příběh je.

Metoda Tiché čtení

Potřebný materiál a pomůcky pracovní list (viz Obrázek 18)

Organizace Samostatná práce

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel se žáků ptá: „Jak myslíte, že získala posádka své místo na lodi? Napadají vás ještě jiné otázky?“

Žáci odpovídají a formulují otázky, které si mohou zapsat na kartu.

Každý žák samostatně čte text. Během čtení

| | |
|---|---|
| <p>Žákům učitel rozdá text (viz Obrázek 18). Následně si s žáky povídá o nových poznatcích, které během čtení získali.</p> | <p>si žáci mohou poznamenávat otázky, které je napadají. Žáci sdělují své poznatky.</p> |
| <p>5 minut</p> | |
| <p>CÍL Žák vyhledá a najde v textu jednotlivé důležité informace, které mu pomohou odpovědět na otázky.</p> | |
| <p>Metoda Rybí kost</p> | |
| <p>Potřebný materiál a pomůcky pracovní list (viz Obrázek 19)</p> | |
| <p>Organizace Samostatná práce</p> | |
| <p>Činnosti učitele</p> | <p>Činnosti žáka</p> |
| <p>Učitel žákům rozdá šablonu s obrázkem rybí kosti (viz Obrázek 19), s žáky si předem stanoví otázky, na které žáci budou odpovídat. Dá žákům prostor pro doplnění. Učitel požádá některé dobrovolníky o představení své rybí kosti.</p> | <p>Žáci samostatně čtou text a k předem stanoveným otázkám najdou v textu odpověď. Dobrovolníci mohou rybí kost představit třídě.</p> |
| <p>Text</p> <p><i>„Když doktor Adams opustil zasedací místnost, na chodbě na něj čekal celý jeho tým. „Pojďte se mnou do jídelny. Tam budeme mít klid,“ vyzval Adams svůj tým. „Vyhráli jsme?!“ vyhrkl Ark nedočkavě. „Byli jste tam hrozně dlouho. Rozhodli jste?“ zeptala se Liu. Adams přikývl. „Byli a rozhodli. Vy jste nebyli vybráni. Je mi to moc líto.“ Všichni jen mlčky koukali před sebe. V očích se jim leskly slzy. Ani si nevšimli, že doktor odešel. „Já zpátky neletím!“ řekla Koko. „Ani mě nehne!“ přitakal Boris. Venado se každému dlouze zadíval do očí. „Tady jde o hodně. O celý lidstvo. Je jasný, že jen my jsme skutečná Naděje.“ „To myslíš ...“ Borisovi se zablýsklo v očích. „Jo, vloupáme se do Naděje a ukradneme ji!“ „Všechny zbraně namířeny na Naději a odjištěny, pane! Čekáme na další rozkazy!“ „Mám dojem, že si tato situace zaslouží vysvětlení,“ promluvil doktor Adams. „Já i plukovník jsme svým týmům oznámili, že byla vybraná druhá posádka. Byla to lež, ve skutečnosti rozhodla až tato reakce. Vaše posádka se sbalila. My potřebujeme do vesmíru vyslat jednotku, která je schopná pochybovat. Hledá vlastní řešení, která může dát lidem naději...“ Doktor si odkašlal a nasadil oficiální tón.</i></p> <p><i>„Už jste si, posádko, vybrali jméno?“ „Ano, pane!“ „Výborně. Máte zelenou! Věříme ve vás!“ „HVĚZDONAUTI, HURÁ ZA NADĚJÍ!“ (M. Šinkovský, 2021, s. 112–116)</i></p> | |

Reflexe Žáci doplní odpovědi na své otázky, které mají zaznamenané, a mají možnost formulovat nové otázky, jež se jim vybavily až po přečtení textu. Učitel diskutuje s žáky o jejich otázkách. Žáci mají prostor pro sdílení svých volných psaní a v závěru žáci vyplní hodnocení.

2 minuty

CÍL Žák formuluje otázky po přečtení textu. Žák odpovídá na veškeré své otázky. Žák diskutuje o svých vytvořených otázkách.

Potřebný materiál a pomůcky Záznamová karta (viz Obrázek 11)

Organizace Hromadná výuka, samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|---|
| Učitel vyzve žáky o doplnění své záznamové karty s otázkami. Žáků se ptá: „Jaké jste měli otázky, našli jste na ně odpovědi, napadají vás ještě nějaké otázky, ...“ | Žáci doplňují záznamovou kartu a diskutují. |

3 minuty

CÍL Žák porovnává svůj a originální příběh. Žák shrne, o čem příběh je.

Metoda Volné psaní

Potřebný materiál a pomůcky Volné psaní z úvodní části vyučovacího bloku

Organizace Hromadná výuka, samostatná práce

| Činnosti učitele | Činnosti žáka |
|---|---|
| Učitel se žáků ptá, jaké příběhy při volném psaní žáci vymysleli. Učitel se dotazuje, zda se žakovský příběh shodoval či neshodoval s originálním příběhem a v čem. Společné shrnutí: „Koho jsme dnes poznali? Víme všechno? Co nás ještě napadá za otázky, co by se mohlo stát?“ | Žáci odpovídají na učitelovi otázky. Dobrovolně mohou žáci přečíst své příběhy. |

15 minut

CÍL Žák napíše vlastní interview s hlavní postavou. Žák formuluje otázky, které položí hlavní postavě z příběhu. Žák domýšlí a zaznamenává odpovědi hlavní postavy.

Metoda Interview

Potřebný materiál a pomůcky Čisté papíry velikosti A5

Organizace Hromadná výuka, samostatná práce

Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel žákům rozdá čisté papíry a požádá je o napsání rozhovoru s literární postavou. Dobrovolníci mohou svůj rozhovor přečíst.

Žáci si vyberou jednu postavu z příběhu, se kterou udělají rozhovor. Mohou využívat libovolných otázek. Žáci zaznamenávají také odpovědi postavy na otázky.

3 minuty

Závěrečné hodnocení

CÍL

Žák hodnotí svou práci při vyučování.

Potřebný materiál a pomůcky Záznamová karta (viz Obrázek 11)

Organizace

Hromadná výuka, samostatná práce

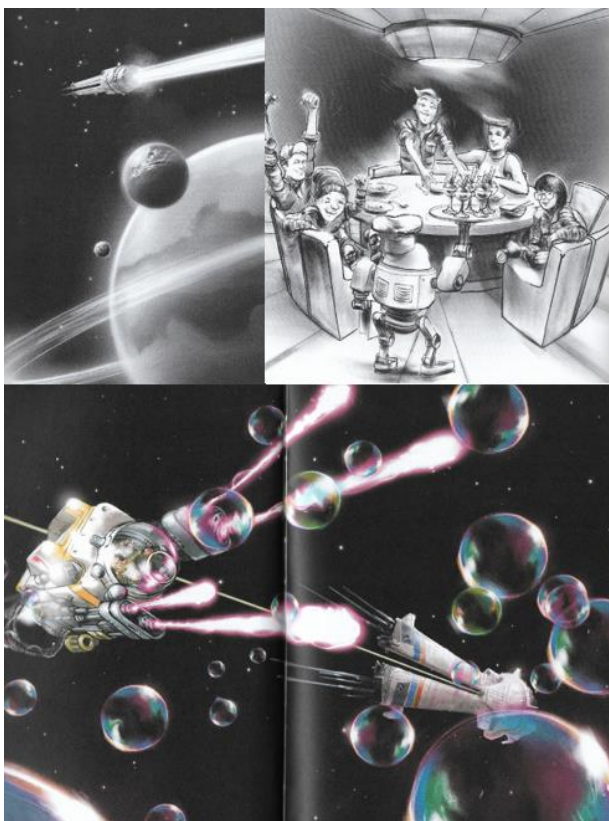
Činnosti učitele

Činnosti žáka

Učitel napíše na tabuli dvě věty – Na dnešní hodině mě bavilo/nebavilo... Při skupinové práci jsem se cítil,... Požádá každého žáka o opsání vět z tabule na druhou stranu své záznamové karty.

Žáci opíšou na druhou stranu záznamové karty nedokončené věty a doplní je.

Obrázek 10, Ilustrace k volnému psaní (Martin Šinkovský)



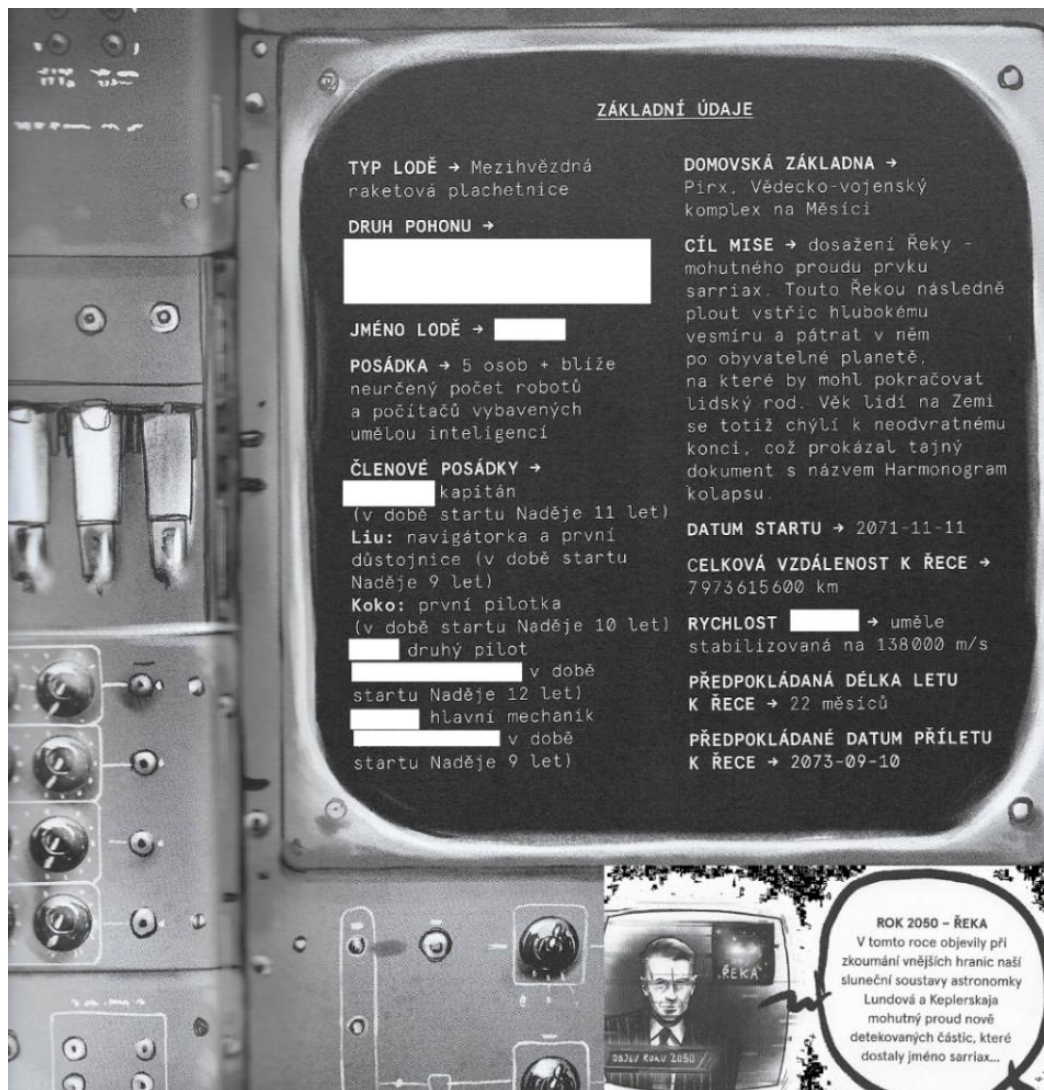
Obrázek 11, Záznamová karta (Martin Šinkovský)



Obrázek 12, Pracovní list (Martin Šinkovský)



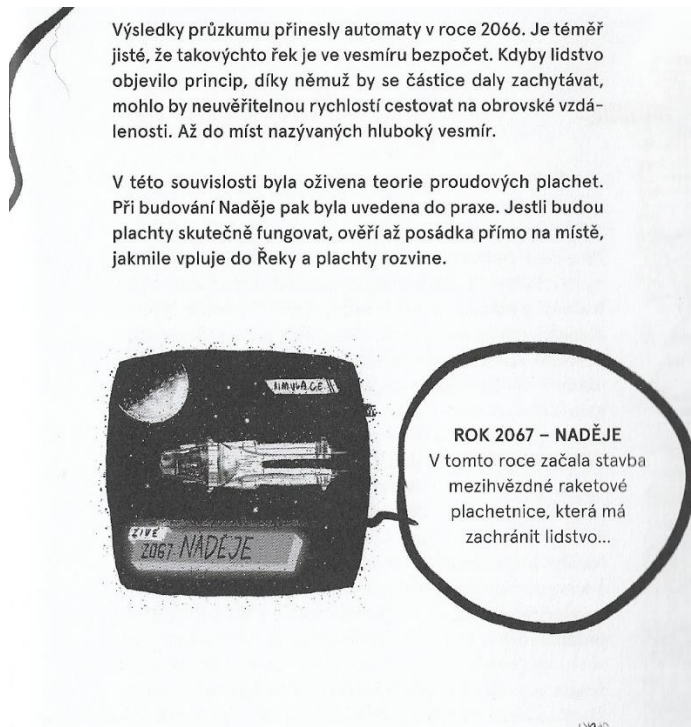
Obrázek 13, Pracovní list (Martin Šinkovský)



Obrázek 14, Materiál pro první žakovskou skupinu – druh pohonu



Obrázek 15, Materiál pro druhou žakovskou skupinu – jméno lodě



Obrázek 16, Materiál pro třetí žákovskou skupinu – kapitán

„Venado. Tento jedenáctiletý chlapec se narodil a žije v nechvalně proslulé Fabrice. Už ve svém věku je legendou, o které se vypráví neuvěřitelné historiky a pověsti.“

„Patří k Rodině?“ skočila Adamsovi do řeči žena v generálské uniformě.

„Zajímavé. Na to samé se ptal Venado mě, když jsme se poprvé potkali,“ usmál se Adams. „Ne, nepatří k Rodině.“

„A čím se tedy živí?“ zajímal se prezident Schwartz.

„Je to zloděj,“ odpověděl nevzrušeným hlasem Adams. Nikdy neměl ve zvyku chodit diplomaticky kolem horké kaše.

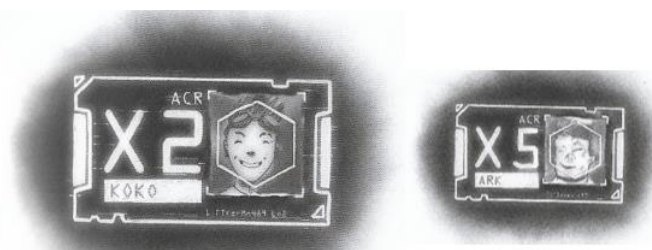
„Zloděj?! Zbláznil jste se, Adamsi?! Vy chcete Naději svěřit zloději?!“ vyskočil Schwartz samým rozčilením ze svého křesla.

„Věřím, že další kandidáti už tolik vzruchu nevyvolají. Na druhou stranu... Venado je tak výrazná osobnost, že bych se divil, kdyby některé z vás nenazdvihl ze židle. Podle mého soudu z něj bude skvělý kapitán Naděje.“

Prezident Schwartz nechal tuto poznámku bez komentáře. Jen na Adamse významně pozvedl své huňaté obočí.



Obrázek 17, Materiál pro čtvrtou žákovskou skupinu – neznámí členové



„Desetiletá Koko taxikaří v Paříži už od svých pěti let. Její pilotní schopnosti jsou mimořádné. Záměrně říkám pilotní, protože ovládá jízdu i let. A dokáže je velmi rychle střídát. Sám jsem to zažil.“

Doktor Adams chvíli počkal. Když se nikdo neozval, pokračoval:

„Liu.“

Jeho slova doprovodil holografický portrét mladé Asiatky s vlasy černými jako uhlé a odzbrojujícím úsměvem.



„Je jí teprve devět let a už řeší rovnice, se kterými si marně lámou hlavu generace slovných matematiků. Zcela bez pochyby patří k největším mozakům současného světa. S jejím angažováním jsem měl osobně veliký problém.“

Adams udělal pauzu, aby se mohl napít studené pramenité vody.

„Řeší totiž opětovné zalidnění Číny. Její role je jen těžko zastupitelná. Projekt Naděje je však svou důležitostí nadřazen jakékoliv práci tam na Zemi.“

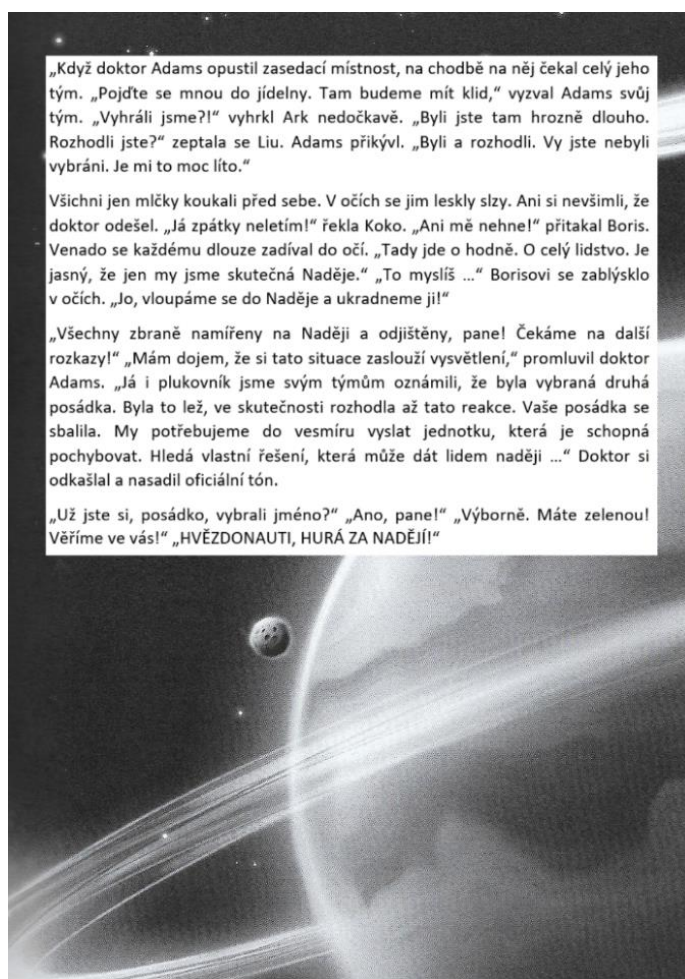
„Tak pro tyhle dva jsem si musel dojet až na Sibiř...“

„Proboha! Na Sibiř?! Jaké to tam je?“ prezident Schwartz se opět neudržel.

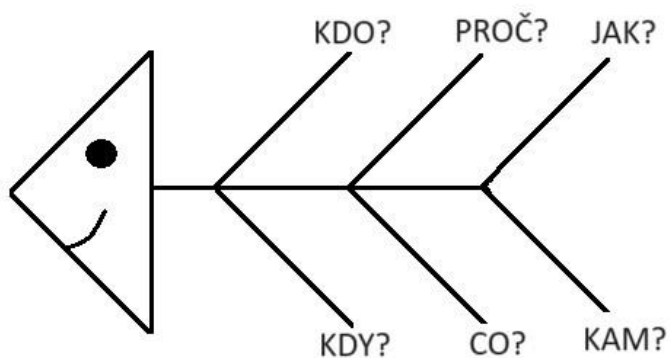
„To by bylo na delší povídání, pane prezidente. Na to dnes nemáme čas. Podstatné je, že jsem se vrátil s Borisem a Arkem. Tito bratři jsou onou výjimkou v příbuzenských vztazích, o níž jsem mluvil před chvílí. Jsou mistři mechaniky a strojního inženýrství. A to v podmínkách, které si nikdo z nás neumí ani vzdáleně představit. Tohle je dvojka do nepohody, kterou potřebujeme.“



Obrázek 18, Text pro samostatné čtení (Martin Šinkovský)



Obrázek 19, Rybí kost (Martin Šinkovský)



8 Výsledky šetření

Důležitou součástí práce bylo ověření literárního programu vytvořeného v průběhu let 2023–2024, který je složen ze čtyř metodických listů. Šetření bylo uskutečněno ve 4. ročnících základních škol. Pro vyhodnocení výsledků šetření byla zvolena výzkumná metoda strukturovaného interview. Jako respondentky pro strukturované interview byly zvoleny tři oslovené paní učitelky vyučující na 1. stupni ZŠ.

8.1 Vyhodnocení odpovědí strukturovaného interview

Tři paní učitelky, označené jako A, B a C, odpovídaly na strukturované interview. Po předešlé domluvě, měly paní učitelky otázky strukturovaného interview během realizace literárního programu již k dispozici. Hlavním cílem strukturovaného interview bylo zjistit, zda jsou metodické listy dobře strukturovány a popsány a zda jednotlivé činnosti vedou k naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Další otázky byly zaměřené na zvolené knihy, jestli jsou adekvátní pro věkovou skupinu a jestli je vybraný literární žánr perspektivní pro žáky. Paní učitelky dostaly taktéž prostor pro vlastní návrhy a doplnění. Vzhledem k celkovému zaměření práce byly otázky orientované také na čtenářskou gramotnost. Poslední otázka se zabývala tím, zda naše práce s knihou podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti.

Otázka číslo 1: Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Paní učitelka A má rozsáhlou praxi v pedagogickém oboru, neboť již dvacet pět let vyučuje. Naopak paní učitelka B teprve začíná svou kariéru a má za sebou pouhých pět let. Během svých prvních dvou let působila jako asistentka pedagoga a od dokončení studia se již tři roky věnuje roli učitelky. Paní učitelka C také nezačala přímo jako učitelka, podobně jako paní učitelka B, ale místo toho začínala jako vychovatelka ve školní družině. Po ukončení studia se již sedm let věnuje výuce žáků jako paní učitelka.

Otázka číslo 2: Jak hodnotíte zapojení rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách?

Všechny paní učitelky hodnotí čtenářskou gramotnost jako klíčový prvek ve vzdělávání. Paní učitelky A a B jsou rády, že pracují na škole, která aktivně podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti a je zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Zmiňují, že jejich škola disponuje knihovnou na chodbě a učitelé pravidelně organizují čtenářské lekce a dílny. Paní učitelka B zdůrazňuje, že je nezbytné přizpůsobit práci žákům podle jejich věku a individuálních schopností. Paní učitelky A i B se obě shodují, že v některých školách se stále nedostatečně rozvíjí čtenářská gramotnost. Paní učitelka A si to vysvětluje tak, že „*to může být způsobeno nedostatečnou aktivitou ze strany některých učitelů. Nevolí různorodé metody, nevěnují se všem čtenářským rovinám apod.*“ Paní učitelka C označuje zapojení

čtenářské gramotnosti ve školách jako pomalé, ale doufá, že „*se to snad bude stále zlepšovat.*“

Otázka číslo 3: Věnujete se ve vlastní praxi rozvoji čtenářské gramotnosti? Pokud ano, jakým způsobem to realizujete?

Paní učitelky A i B se ve škole aktivně věnují rozvoji čtenářské gramotnosti. Paní učitelka A je zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, stejně jako celá škola, a pravidelně se účastní jejich setkání, které je spojené s rozvojem čtenářské gramotnosti. Paní učitelka A říká: „*Jsem velmi ráda, že mohu navštěvovat setkání PŠÚ, kde vždy načerpám plno nové inspirace. Myslím si, že je to přínosné, protože se v některých školách často práce s knihami a texty nedostává dostatečné pozornosti.*“ Jednou týdně zařazuje čtenářské dílny občas také čtenářské lekce. Snaží se do svých hodin také integrovat práci s odbornými nebo mezioborovými texty. Paní učitelka B zařazuje čtenářské lekce jednou měsíčně. Podotýká, že je pro ni velmi náročné si připravovat čtenářské lekce. Paní učitelka B sdělila, že kromě vlastních příprav také využívá „*těž Čtení s porozuměním od vydavatelství Taktik. V této čítance jsou kratší texty s mnoha různorodými aktivitami a žáci je mají rádi.*“ Paní učitelka C se aktivně snaží integrovat různé metody pro posílení čtenářské gramotnosti během svých vyučovacích hodin. Nejčastěji využívá techniky jako je čtení s předvídáním a kladení doplňujících otázek k textu. Zmiňuje, že se rovněž snaží u dětí podporovat čtení a za klíčové označuje u žáků vzbudit zájem. Paní učitelka C uvádí, že je její škola aktivně zapojena do různých projektů, jako je například *Noc s Andersenem*, a společně s kolegy plánují projektové dny, které zahrnují práci s knihami.

Otázka číslo 4: Považujete knihy, které byly vybrány, za vhodné pro žáky čtvrtého ročníku?

Paní učitelky shodně uvedly, že zvolené knihy jsou pro žáky vhodné. Paní učitelka B je toho názoru, že „*by se žákům měla předkládat témata a práce, aby je to někam posunulo, i když si s tím neumí úplně poradit.*“ Pro takové případy tam je pedagog, který žákům pomáhá. Paní učitelka A podotýká, že přípravy by mohly být vhodné i pro žáky pátého ročníku základních škol.

Otázka číslo 5: Vnímáte jako perspektivní využívat knihy tohoto žánru?

Paní učitelky se jednoznačně shodly, že je téma zaujalo. Paní učitelka B se domnívá, že „*sci-fi podporuje představivost žáků a je to žánr, který je posune vpřed. Sci-fi literatura dětskou fantazii rozvíjí, ale v čítankách není příliš zastoupena*“, což považuje za nešťastné. Paní učitelka C taktéž souhlasí a věří, že zvolené téma může u dětí probouzet zájem nejen o danou problematiku, ale také o čtení jako takové.

Otázka číslo 6: Byly v metodických listech jasně popsány jednotlivé kroky?

Pro paní učitelku B a C bylo vše srozumitelné a jasné. Nicméně paní učitelka B poznamenala, že si musela několikrát a důkladněji pročíst metodické listy pro lepší pochopení. Nejde o to, že by metodické listy byly nejasné, ale spíše o to, že to nebyla příprava, kterou by si sama naplánovala. Paní učitelka B by uvítala spíše jednodušší osnovu, podle které je snadnější se orientovat. Naopak paní učitelka A si potřebovala při jedné z aktivit ujasnit, zda byla dobře pochopena, aby ji dokázala přesně realizovat.

Otázka číslo 7: Případalo vám časové rozvržení činností dostačující?

Paní učitelky většinou neměly s časovým rozvržením potíže. Nicméně paní učitelky A a C pouze zdůraznily, že by některé činnosti potřebovaly více času. Paní učitelka A zmiňuje aktivitu v metodickém listu *Já, Finis*. Podotýká, že délka činností se může lišit v závislosti na konkrétní třídě. V její třídě jí činnosti trvaly déle a zdůraznila, že by „*byla škoda, kdybychom některé aktivity vynechali či zkrátili, žáky to moc bavilo a mně to přišlo přínosné.*“ Paní učitelka B naopak uvádí, že stihla vše v plánovaném časovém rozvržení. Zmínila, že to může být dáno tím, že má ve třídě pouze 13 žáků.

Otázka číslo 8: Byly naplněny stanovené výchovně vzdělávací cíle metodických listů?

Všechny tři paní učitelky uvedly, že stanovených výchovně vzdělávacích cílů bylo dosaženo. Paní učitelka B označila vypracované metodické listy jako pečlivé a pestré a domnívá se, že do výuky přinášejí mnoho zajímavého. Paní učitelka C popisuje veškeré zvolené metody jako vhodné, rozvíjející a nápadité.

Otázka číslo 9: Chtěla byste změnit nebo upravit některý metodický list?

Paní učitelky A i C byly se vším spokojené, avšak naznačily, že pro některé činnosti by mohlo být příhodnější rozložit časový rámec na delší dobu. V metodickém listě *Já, Finis* při realizaci Tmavé stezky paní učitelka A navrhuje delší časové rozložení. Dokonce navrhuje prodloužit metodické listy č. 2 a č. 4 z původních 90 minut na 135 minut, což odpovídá třem vyučovacím hodinám. Paní učitelka C neměla potíže s realizací aktivit, ale s časovým rozvržením závěrečným reflexí, protože žáci vyjadřovali silnou potřebu sdílet své zážitky. Je toho názoru, že je vhodné před použitím těchto metodických listů pečlivě zvážit konkrétní situaci ve třídě a zhodnotit, kolik času bude potřeba pro žáky k sdílení svých zážitků. Pokud se jedná o velmi komunikativní třídu navrhuje prodloužit časový rámec, aby bylo dostatek času na interakci. Paní učitelka B naopak uvádí, že by nic neměnila. Vše pro ni bylo srozumitelné, podrobně popsané a s žáky realizovatelné. Může to být způsobeno, jak je uvedeno výše, menším počtem žáků ve třídě, jelikož paní učitelky A i C mají přibližně stejný počet.

Otázka číslo 10: Domníváte se, že tento způsob práce s knihou dostatečně rozvíjí čtenářskou gramotnost? Plánujete začlenit do své praxe více aktivit s využitím knihy?

Všechny paní učitelky se shodly a domnívají se, že je čtenářská gramotnost tímto způsobem dostatečně rozvíjena. Paní učitelka A již pravidelně zařazuje práci s knihou, ale ráda by více zapojovala odborné či encyklopedické texty ve své výuce. Paní učitelka B by si v budoucích letech přála, aby pro ni příprava čtenářských lekcí nebyla tolik časově náročná a aby mohla tyto lekce zařazovat do výuky častěji než jednou za měsíc. Paní učitelka C má dojem, že často využívá aktivity spojené s knihou a má v úmyslu pokračovat v tomto přístupu i nadále.

Závěr

Hlavním zaměřením diplomové práce byl rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ prostřednictvím sci-fi knih.

V teoretické části diplomové práce jsme nejprve v úvodních kapitolách definovali klíčové pojmy úzce související se čtenářskou gramotností, jako je například čtenář, gramotnost či čtenářská gramotnost. Pro plné pochopení problematiky bylo nutné se zabývat taktéž ovlivňujícími faktory, rovinami čtenářské gramotnosti či etapami jejího rozvoje. Podstatná část byla zaměřena především na vhodné klíčové metody k rozvoji čtenářské gramotnosti. S ohledem na téma využívající vědeckofantastickou literaturu jsme se v dalších kapitolách věnovali popisu literárního žánru sci-fi jako celku, spolu s vybranými autory a jejich díly.

Pro praktickou část jsme si stanovili dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo vytvoření literárního programu s využitím metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí vybraných knih se sci-fi tematikou pro dětského čtenáře. K naplnění tohoto cíle byly vytvořeny čtyři metodické listy vycházející z různých knih určených pro dětského čtenáře. Metodické listy zahrnují metody, které podporují rozvoj čtenářských dovedností, a to konkrétně tyto – brainstorming (myšlenková mapa, klíčová slova a klíčové obrázky), čtení s předvídáním, skupinové metody (kmeny a kořeny, základní a expertní skupiny, sněhová koule), metoda Těžkej–štronzo–dvojice, grafické organizéry (Vennův diagram, T-graf a rybí kost), zpřeházené věty, interview a volné psaní.

Druhým cílem bylo ověření tohoto programu prostřednictvím strukturovaného interview se zvolenými učitelkami na základních školách. Literární program byl odučen zvolenými třemi učitelkami, které působí na 1. stupni základních škol. Následně byla nasbírána data o ověření programu pomocí deseti otázek strukturovaného interview.

Na základě stanovených cílů jsme formulovali následující čtyři výzkumné otázky, na které jsme se pokusili nalézt odpovědi. První a nejvýznamnější otázka, vzhledem k tématu práce, se týkala dosažení hlavního cíle celé práce a byla formulována následovně: Vedou zvolené metody v jednotlivých přípravách k dosažení hlavního cíle, tedy rozvoje čtenářské gramotnosti? Dotazovaní respondenti se jednoznačně shodli a vybrané činnosti a metody označují za pestré a směřující k dosažení hlavního cíle celé práce.

Druhá otázka byla směřována na návrhy a úpravy jednotlivých metodických listů. Otázka byla formulována takto: Jaké změny by učitelé navrhovali pro zvýšení účinnosti dosažení hlavního cíle? Celkově lze konstatovat, že paní učitelky byly s metodickými listy

spokojené. Označovaly je za srozumitelné a velmi podrobné. Jedna paní učitelka však navrhuje z praktického hlediska prodloužení dvou metodických listů z původních 90 minut na 135 minut, což odpovídá třem vyučovacími hodinám. Druhá paní učitelka se rovněž vyjádřila k rozsahu metodických listů. Přišly jí velmi jasné, ale k nahlédnutí při vyučování příliš podrobné. Pro usnadnění práce během vyučování by preferovala i přiloženou kratší verzi, jež by obsahovala pouze hlavní body osnovy. Třetí paní učitelka navrhuje prodloužení doby pro diskuzi.

V rámci třetí otázky jsme zjišťovali, zda učitelé považují za perspektivní volit knihy sci-fi žánru. Zde nastala v odpovědích shoda. Paní učitelky uváděly, že sci-fi žánr považují pro žáky jako motivační a nápaditý. Domnívají se, že může budit zájem o téma či o čtení jako takové.

Poslední otázka cílila na adekvátnost vytvořeného literárního programu vzhledem k věku žáků. Otázka byla formulována následovně: Vnímají učitelé zvolené knihy jako vhodné pro čtvrtý ročník? Všechny paní učitelky jednoznačně sdílely jeden názor, považovaly vybrané knihy a texty za vhodné. Jedna paní učitelka uvedla, že by metodické listy mohly být také využívány pro 5. ročníky základních škol.

Díky vytváření této práce jsem osobně získala možnost se prostřednictvím jedné dotazované paní učitelky zúčastnit plánovaného víkendového setkání v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, který se zaměřuje na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Během psaní této práce jsem si uvědomila, jak je časově náročné vytvářet kvalitní literární program. Jako nejtěžší úkon vnímám zvolení vhodné literární ukázky pro žáky. Současně jsem ale došla k názoru, že mě vytváření literárního programu zajímá a velmi baví. Naučila jsem se mnoho různých metod, které bych si v budoucí praxi ráda vyzkoušela.

Jako přínos celé práce vnímáme nejen schopnost tvořit nápadité literární programy s vhodnými materiály a podnětnými metodami, ale také zařazování různých literárních žánrů. Je podstatné začleňovat také četbu literatury se sci-fi tematikou, která je pro žáky motivační a obohacující, jak potvrdily dotazované učitelky. Závěrem bychom chtěli zdůraznit, že čtenářská gramotnost je klíčová pro úspěch žáků nejen ve škole, ale také v jejich osobním životě. Její rozvoj je trvalým procesem, který neustále vyžaduje pozornost a péči.

Seznam literatury

Knižní zdroje

ADAMOVIČ, I., 1995. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R3. ISBN 80-85364-57-3.

ALTMANOVÁ, J., FALTÝN, J.; NEMČÍKOVÁ, K. a ZELEDOVÁ, E. (ed.), 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

BRAUNOVÁ, P., 2022. *Ztraceni v čase*. 4. vydání. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-06582-3.

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M.; DANIEL, S.; FOLWARCZNY, R.; HÁJEK, O.; LEBEDA, T. et al., 2019. *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-21-2.

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, O., 2014. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7.

Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: výstup projektu Podpora práce učitelů (PPUČ), 2021. [Praha]: [Národní pedagogický institut České republiky]. ISBN 978-80-7578-081-2.

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

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

DVOŘÁK, V., 2020. *Já, Finis*. ISBN 978-80-270-7635.

FASNEROVÁ, M., 2020. *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5786-4.

CHRÁSKA, M., 2016, *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.

KLOBUCHAR, L.; LISCINSKY, C. a SPEARS, J., HORSKÁ, M. a ŠAFRÁNKOVÁ, K., (ed.). 2022. *Čteme s porozuměním každý den: 4. třída*. Dobříš: Šafrán. ISBN 978-80-907087-2-3.

KOŠTÁLOVÁ, H., – et al. 2017. *Čtenářské kontinuum*. 1. vyd. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. ISBN 978-80-906581-0-3.

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

- LEDERBUCHOVÁ, L., 2002. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H. ISBN 80-7319-020-6.
- LEPILOVÁ, K., 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. a HYPLOVÁ, J., 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-003-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. a ŠVRČKOVÁ, M., 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.
- NEFF, O. a OLŠA, J., 1995. *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: AFSF. ISBN 80-85787-90-3.
- PRŮCHA, J., (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., a MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-86251-14-4.
- SEGI LUKAVSKÁ, J., ed., 2018. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
- SMOLÍKOVÁ, K., 2017. *Zakousněte se do knihy: pracovní listy k rozvoji čtenářství*. Ilustroval Bára BUCHALOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1261-4.
- STANČÍK, P., 2017. *H₂O a tajná vodní mise*. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. Horoměřice: Abramis. ISBN 978-80-87618-01-1.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K., 2020. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení. ISBN 978-80-1100123-0.
- ŠINKOVSKÝ, M., 2021. *Hvězdonauti*. Ilustroval TICH0762. Pikola (Euromedia). Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-7640-3.
- ŠINKOVSKÝ, M., 2022. *Hvězdonauti*. Ilustroval TICH0762. Pikola (Euromedia). Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-8165-0.
- ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H. a HAUSENBLAS, O., 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.
- ŠVRČKOVÁ, M. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-020-9.

TRÁVNÍČEK, J., 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7050-554-0.

VYKOUKALOVÁ, V. a WILDOVÁ, R., 2013. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok, 2023. Praha: Česká školní inspekce, [1997]. ISBN 978-80-88492-49-8.

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

Internetové zdroje

BRAUNOVÁ, P., 2024. *petrabraunova.cz* [online]. [vid. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.petrabraunova.cz/>

Canva [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.canva.com/>

Citizen OF THE WORLD [online]. [vid. 2024-01-21]. Dostupné z: <https://citizenoftheworldlearning.eu/cs/gramotnost/>

DVOŘÁK, V., 2024. *Václav Dvořák* [online]. [vid. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://www.vaclav-dvorak.cz/>

Edu.cz., 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha. [vid. 2024-01-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

GAVORA, P., 2002 Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. [online]. roč. 52(2), 171-181. [vid. 2023-11-19]. ISSN 2336-2189.

Gramotnosti ve vzdělávání soubor studií. 2011. [online]. Praha 4: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen, [vid. 2023-10-29]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

HAVLÍNOVÁ, H., 2017. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti* [online]. [vid. 2024-02-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/ZMA/21535/www.csicr.cz>

HORSKÁ, A., 2017. Půda. *Kritické listky* [online]. Kritické myšlení, (10), 5 [vid. 2024-03-17]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/Kriticke_Listky_10.pdf

KOVAŘÍKOVÁ, L., 2011. *Čtenářské strategie – 20. díl – Předvidání* [online]. [vid. 2024-02-21]. Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20#comments>

KOŽELUHOVÁ, E., 2020. Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. Online. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. roč. 4, č. 2, s. 77-

94. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/02/05_Kozeluhova.pdf. [vid. 2024-01-27].

KREJČÍ, V., 2024. *Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ* [online]. [vid. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php>

LAUFKOVÁ, V., 2018. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. [online]. roč. 2(1), 29-61. [vid. 2024-01-18]. ISSN 2533-7890. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/%C4%8Cten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1-gramotnost-z-pohledu-r%C3%A1mcov%C3%BDch-vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADch-a-%C5%A1koln%C3%ADch-program%C5%AF.pdf>

Magnesia litera [online]. [vid. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://www.magnesia-litera.cz/>

Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – koncepční rámec. 2022. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-03-0. [online]. [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021_koncepcni-ramec_27092022_FINAL.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [vid. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

NAJVAROVÁ, V., 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. [online]. roč. 18(1), 7-21. [vid. 2024-03-12]. ISSN 1211-4669.

Národní knihovna České republiky [online]. [vid. 2024-04-19]. Dostupné z: <https://text.nkp.cz/aktuality/aktuality-archiv/aktuality-2021/pruzkum2021>

NOVÁČKOVÁ, J., KOPŘIVA, P. a NEVOLOVÁ, D., 2007. *Reflexe procesu* [online]. [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1596/reflexe-procesu.html>

Nový encyklopedický slovník češtiny online [online]. [vid. 2024-01-21]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>

ŠAUEROVÁ, M., 2014. *ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU - teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace* [online]. Praha. [vid. 2023-11-19]. ISBN 978-80-87723-16-6. Dostupné z: <https://vstvs.palestra.cz/wp-content/uploads/2019/10/Rozv%C3%ADjen%C3%AD-%C4%8Dten%C3%A1%C5%99stv%C3%AD-u-d%C4%9Bt%C3%AD-mlad%C5%A1%C3%ADho-%C5%A1koln%C3%ADho-v%C4%9Bku.pdf>

ŠINDELÁŘ, J., 2019. *Skupinová práce na ZŠ* [online]. [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21894/skupinova-prace-na-zs.html>

ŠINKOVSKÝ, M., 2024. *Šinkovský* [online]. [vid. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.sinkovsky.cz/>

TRÁVNÍČEK, J., 2011. Jací jsme čtenáři? *Čtenář* [online]. 63(3), 83–86 [vid. 2023-11-19]. ISSN 1805-4064.

TRÁVNÍČEK, J., 2017. *ČTENÁŘ A ČTENÍ*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CTEN%C3%81%C5%98%20A%20%C4%8CTEN%C3%8D?fbclid=IwAR3yiy-Yf8Hx66I8Cq2VPcpnWug1XtCBroLCkkVqaCjK338i6x3GWjPE4YY>. [vid. 2023-11-27].

VALA, J., 2017. *Didaktika literární výchovy Vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc, [vid. 2023-11-22]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

VÁŠOVÁ, L. 2007. *Úvod do bibliopedagogiky (Úloha informačních institucí ve vzdělávání)* [online]. Praha, [vid. 2023-11-19]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/%C3%9Avod-do-bibliopedagogiky-%C3%9Aloha-informa%C4%8Dn%C3%ADch-instituc%C3%AD-ve-vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_V%C3%A1ov%C3%A1.pdf.

ÚSTAV INFORMAČNÍCH STUDIÍ A KNIHOVNICTVÍ FF UK V PRAZE.

WILDOVÁ, R., VYKOUKALOVÁ, V., RYBÁROVÁ, E., RONKOVÁ, J., a HARAZINOVÁ, R., 2019. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Online. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7603-123-4. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf. [vid. 2024-01-28].

Zlatá stuha [online]. [vid. 2024-03-18]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

Zlatá velryba [online]. [vid. 2024-04-19]. Dostupné z: <https://www.zlatavelryba.cz/scifi-fantasy-knihy/strana-3/>

ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: Trifázový model učení* [online]. [vid. 2024-02-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>

Seznam příloh

Přílohy 1 – Petra Braunová – Ztraceni v čase

Přílohy 2 – Václav Dvořák – Já, Finis

Přílohy 3 – Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise

Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti

Přílohy 5 – Ukázka žákovských prací

Jméno: _____

Pracovní list

„Lojo, zastav se, prosím,“ vykřikne Martin a opět se mu postaví do cesty. „Musím ti něco říct! Něco strašně důležitýho! Ty seš mrtvej!“ zakřičí Martin. „Jsi duch!“ Lojzek vyvalí oči. „Cože? Já že jsem duch?“ Lojzek skočí po Martinovi.

Oba kluci supí, rudí v obličeji. Martin brzy pozná, že je Lojzek mnohem silnější protihráč. „Dobře, nejsi duch...“ snaží se ho ze sebe setřást. „Ale... jestli nejsi duch, tak...“ „Tak co?“ „Tak co, no?“ drtí Lojzek vztekle mezi zuby. „Jestli nejsi duch, tak ses dostal do budoucnosti!“ vyhrkne Martin.

Lojzek chtěl nechtě musí zastavit. Prohlíží si Martina od hlavy až k patě. Pravda, je oblečený dost neobvykle, usoudí a zamýšleně hledí na Martinovo oblečení. Takový pěkný obrázek má na tom tričku ... a kratásky z takové tuhé látky ... Nejděle se vydrží dívat na Martinovi boty. Takové v životě neviděl!

„Hele Lojzku, věř mi! Já jsem Martin... z roku dva tisíce sedm.“ Martin kráčí vedle něho. „Ani jeden nepromluví. V Martinovi náhle hrkne. Zeď je bílá, čerstvě nahozená. Před pár hodinami byla odrolená, lety poškozovaná. V hlavě mu hučí, už tuší katastrofu... už je mu to jasné ... Lojzek není v budoucnosti, ale on, Martin, se ocitl v minulosti ...“

Otře si slzy a sáhne do kapsy pro kapesník. Lojzek se nad tím zarazí. Kluci přece nebrečí jen tak! „Co řveš?“ zeptá se už docela dobrácky. „Kolikátého je dneska?“ ozve se Martin. „Dvanáctého června devatenáct set dvacet čtyři“, řekne Lojzek. Martin bezradně vyhrkne: „Musíš mi pomoci, jsi jedinej člověk na světě, kterého znám...“

Úkoly k textu.

1. Co se Martinovi skutečně stalo? Proč je zoufalý? _____
2. Kolik postav vystupuje v příběhu? (Vypiš je) _____
3. Kdy se příběh Martina odehrává? _____ (doplň z textu)



Jméno: _____

Pracovní list

Martin se vyhrabe ze slámy. Celý rozlámaný a poškrábaný se zvedá. Horečnatě přemýšlí, co Lojzkovi ukáže jako první. Empétrojku, mobil, sluchátka nebo píšťalku, kterou našel na půdě babičky, než se ocitl v minulosti?

„Tak hele.“ Jako první se rozhodne ukázat empétrojku. Vydá ji na světlo. „Víš, co to je?“ Lojzek tuhle věčičku v životě neviděl, to je pravda. Ale přece to nebude hned přiznávat! Opatrně si prohlíží dva tenké drátky, co to je na nich za knoflíky? Lojzek převrací sluchátka v rukou. Martin mu beze slova ukáže, jak si má dát sluchátka do uší. Stiskne tlačítko přehrávání a vyprskne smíchy, jak sebou Lojzek škubne, když se ze sluchátek ozve hudba.

„Lojzo ... já ... jsem doopravdy z budoucnosti ...věř mi, prosím! Tohle je takovej přenosnej přehrávač, chápeš?“ Martin se na Lojzka dívá tak úpěnlivě, že ten nevydrží jeho pohled a uhne očima. Martin rychle vytahuje z kapsy mobil. „A tohle znáš?“ Lojzek si prohlíží telefon. Odkud to ten kluk má? „To je mobilní telefon, chápeš?“ drmolí Martin. Náhle ho osvítl nápad. Rychle hrábne do kapsy. „Tohle znáš ...? Našel jsem ji u babičky na půdě!“ Lojzek sáhne do své kapsy a vydá taky píšťalku, taky s vyrytým L. Obě mu leží na dlani... jedna jako druhá. Martin se zeptá: „Tak už mi věříš... za to může ta bouřka?“

Lojzek se otřese, to znamená ... že Martin mluví pravdu!

Úkoly k textu.

1. Jak se Martin mohl cítit na začátku, když mu Lojzek nechtěl uvěřit? _____

2. Proč si myslíš, že Lojzek nechtěl Martinovi věřit? _____

3. Kde mohou kluci být? Kde se příběh kluků odehrává, proč si to myslíš? _____

4. Jak se Martin mohl cítit, když mu Lojzek nakonec uvěřil? _____



Přílohy 1 – Petra Braunová – Ztraceni v čase

Jméno: **Martin a Lojzek**

Dopis pro Martina

Petr v zajetí

Přede mnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně. Strop je pokrytý tisíci a tisíci malých zářících tvorů osvětlujících členité stěny lemované plošinami a stupni, po kterých kráčí stovky stonožek. Odevšad se ozývá hučení, šustění a klepání. Moje představivost pracuje na plné obrátky. Jsem uvězněn. Chtěl bych utéct, ale nemám ponětí jak. Nevím, kde jsem a jak se dostat zpátky na povrch. Dokonce ani nevím, jestli je směr nahoru správně!

Cosí mě svírá a tahá směrem k sobě. Mám co dělat, abych se vyhnul trčícím trnům. Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně.

Úkoly k textu:

1. Co podle tebe pozoruje Petra? _____

2. Popiš, jak podle tebe vypadá to, co pozoruje Petra.

Přílohy 2 – Václav Dvořák – Já Finis

Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně. Chtěl bych něco říct, ale přijde mi to úplně zbytečné. Ozývá se zurčení potůčku slábnoucí doztracena. Co chceš? Šeptám a chci se vyškubnout. Bublina, nazvu tu chobotničku, ukazuje k východu, pak na mě a nakonec na sebe.

Chceš jít se mnou? Beru do ruky svůj trnový nožik a ostražitě se blížím k mříži do druhé cely. Stojím jako zkamenělý, v ruce třímám trn jako nějakou směšnou zbraň. Chobotnička vydává spokojený zurčivý zvuk a přesouvá se k východu. Kouká ven, to poznám podle otočených růžků nahoře na hlavě. Pak se otáčí směrem ke mně. Kývu.

Šplháme dolů, srdce mi buší jako splašené. Do plic mi proniká těžký páchnoucí vzduch. Uprostřed prostory je malé návrší, snad patnáct kroků v průměru, plné menších i větších hromádek hlíny, mezi kterými jsou hluboké prohlubně. V samém středu se až vysoko pod strop tyčí z hlíny uplácený sloup. Chobotnička vydává zvuk slábnoucího zurčení.

Šplhám za Bublinou. Jde to lehce. Vršek sloupu končí kousek pod úroveň stropu místnosti, tady máme vnitřní stěnu na dosah. Následuju bublinu, chytám se výstupků a pomalu se sunu nahoru. Nahoře se široce rozkročím a stoupnu si. Najednou jakoby vedle nás udeřil hrom. Člověk. Jsme zachráněni, pomyslím si.

Přílohy 3 – Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise

Tabulka 1

Jméno: _____

| | Co Hubert vynalezl? | K čemu jeho vynález slouží? |
|-------------|---------------------|-----------------------------|
| Před čtením | | |
| Po čtení | | |

Tabulka 2

| Text | Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? | Proč si to myslíš? | Co se opravdu stalo? |
|------|--|--------------------|----------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

Přílohy 3 – Petr Stančík – H₂O a tajná vodní mise

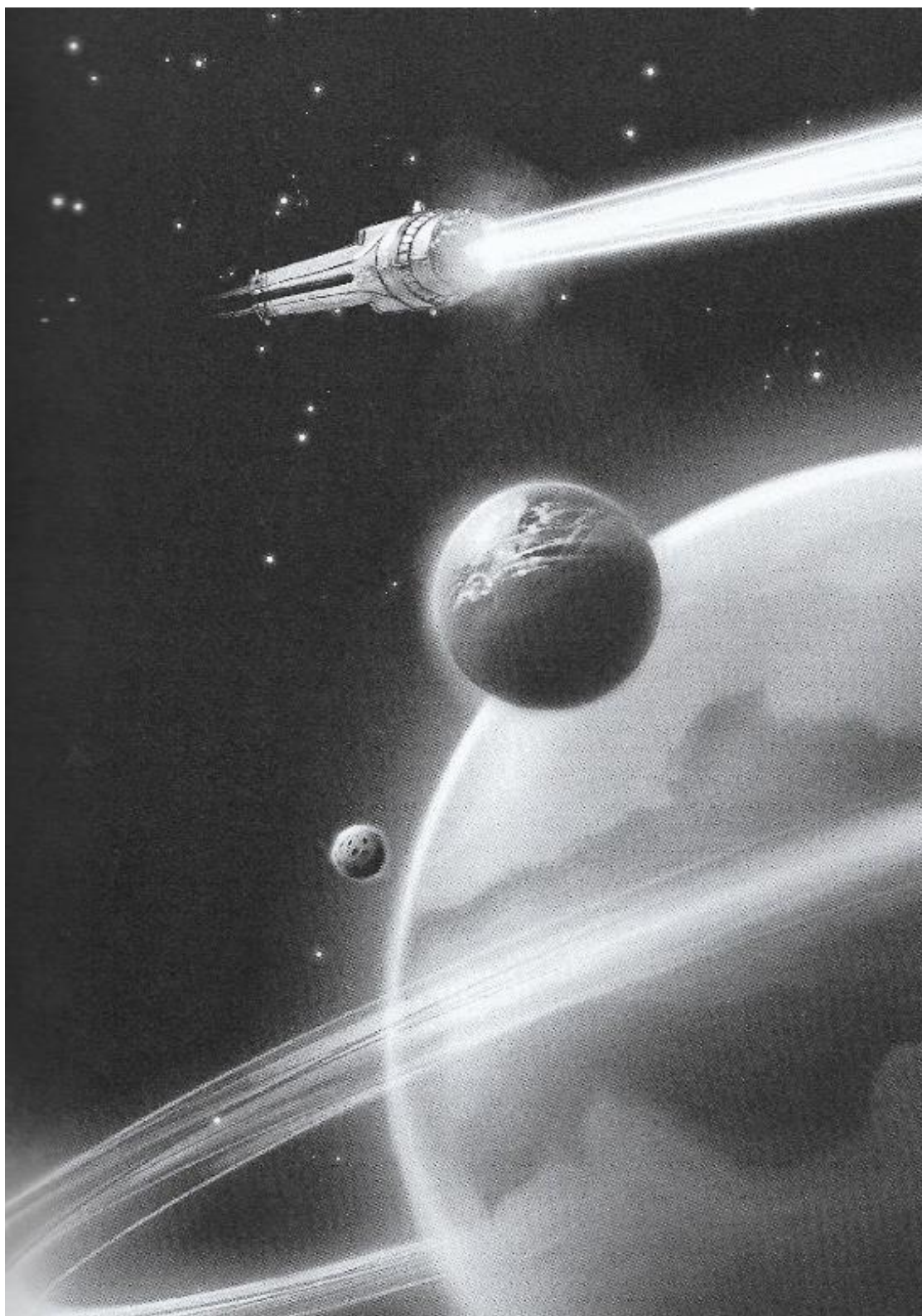
Jméno: _____

Zmenšovadlo

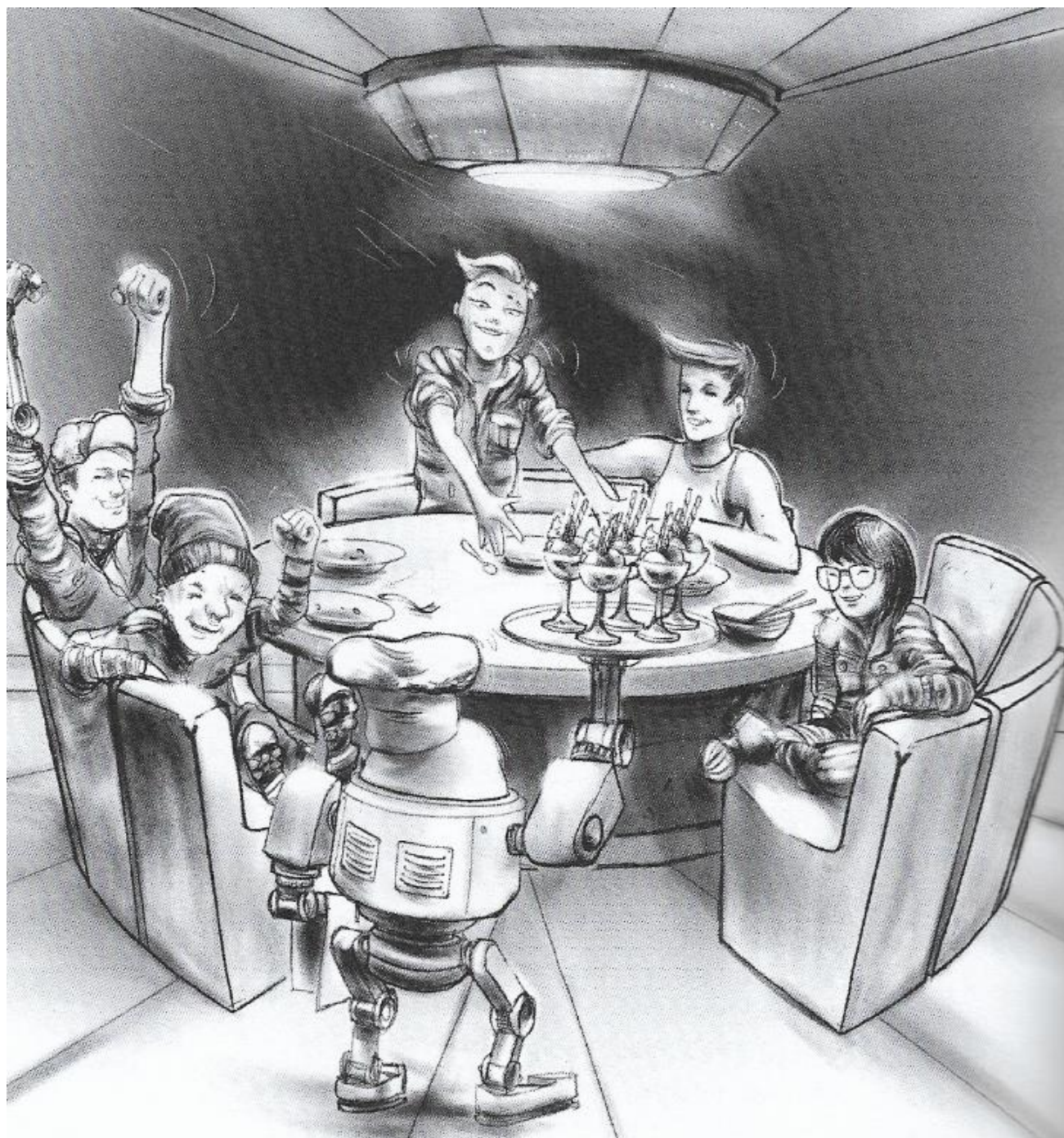
+

-

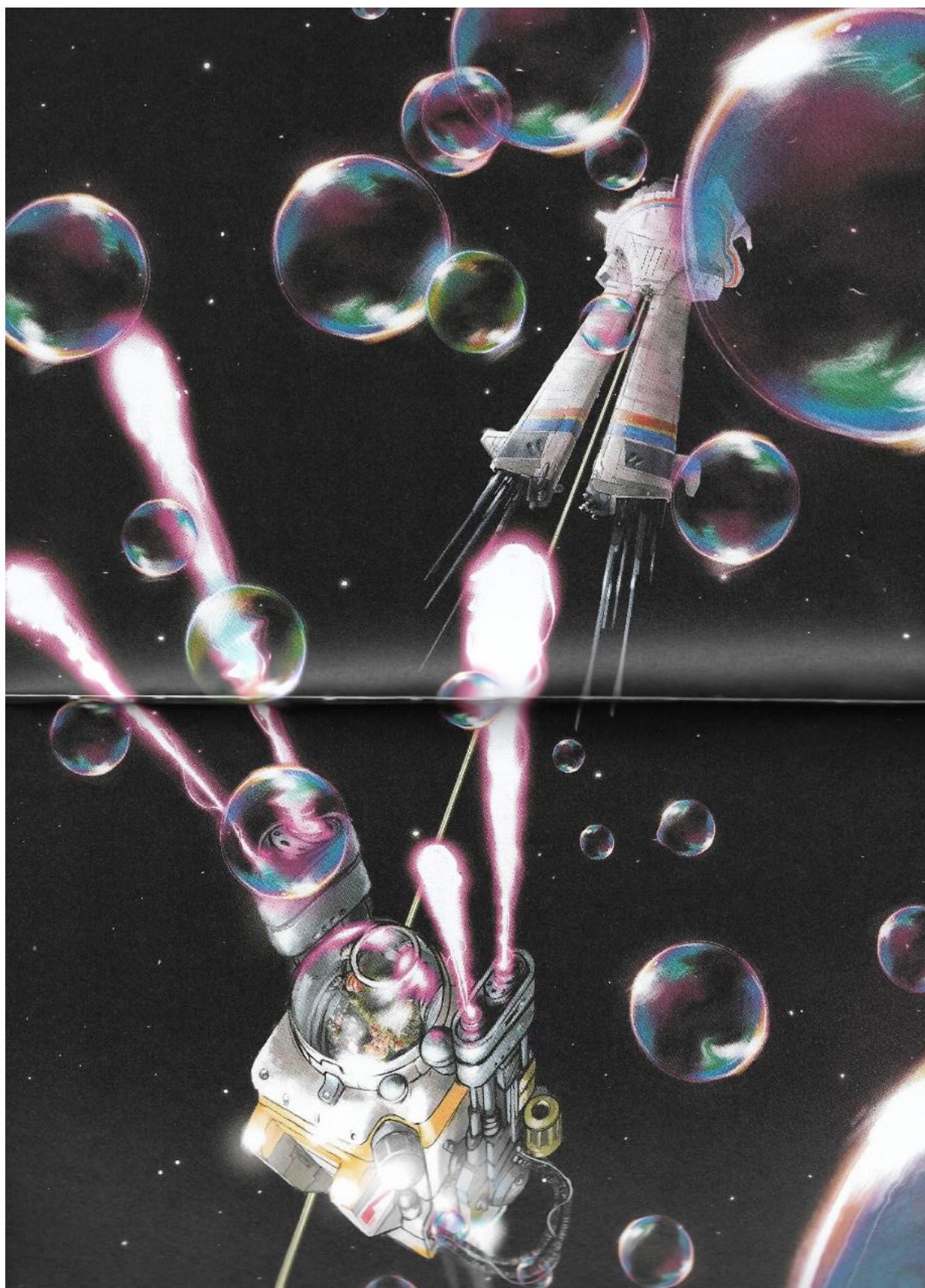
Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti



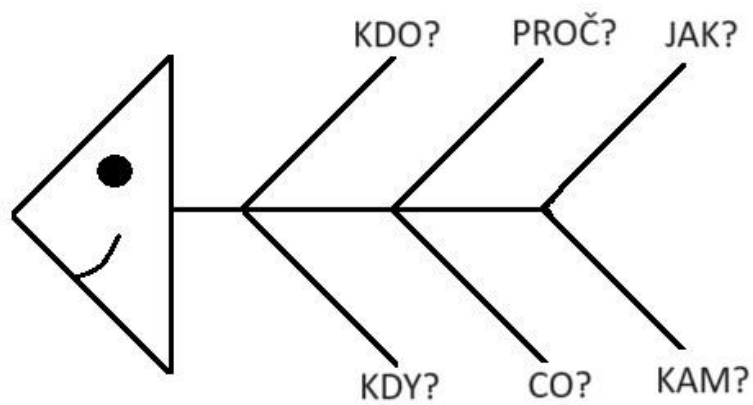
Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti



Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti



Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti





HVĚZDONAUTI

1. O jaký typ lodě se jedná?

2. Co vše pohání loď?

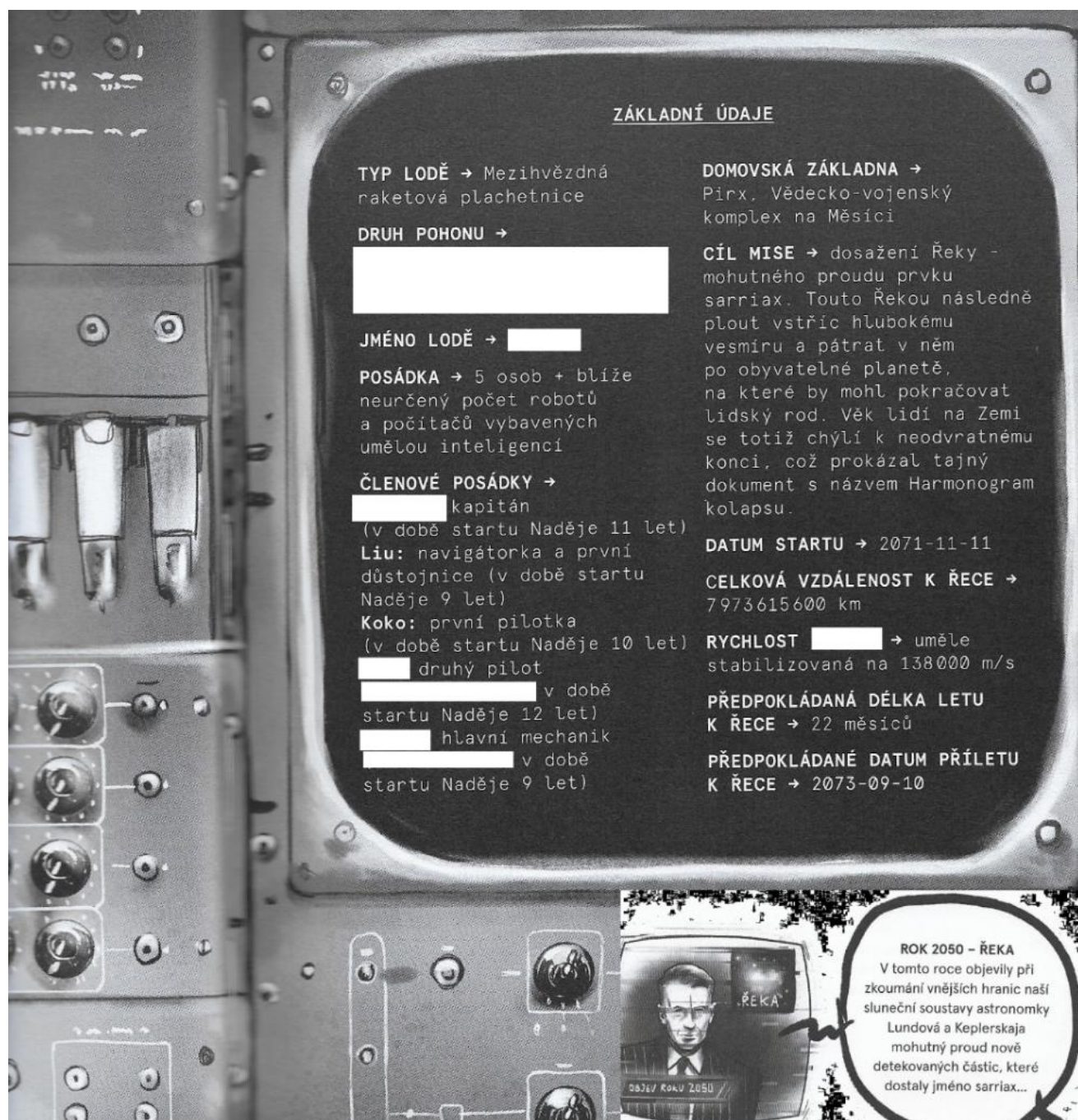
3. Jaké je jméno lodě? _____
4. Kolik členů posádky je? _____
5. Co je hlavní cílem mise?

6. Co je Řeka a kdy byla objevena?

7. Kdy se má uskutečnit start mise? _____
8. Jak dlouho potrvá samotný let? _____
9. Jak se jmenují členové posádky?

10. Kdo je kapitán lodě? _____

Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti



Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti

ROK 2053 – FÚZNÍ MOTOR

V tomto roce byl úspěšně otestován první stabilní fúzní motor jménem Albert 1, čímž začal překotný vývoj fúzních motorů...



... zvyšovala se odolnost a stabilita, rostl jejich výkon. Zároveň se motory neustále zmenšovaly a zlevňovala se jejich výroba. Fúzní motory velmi rychle pronikly do běžného života lidí. Jejich univerzálnost byla a stále je ohromující.



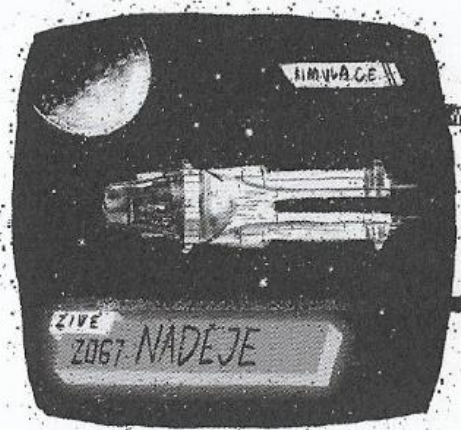
ROK 2062 – VLEČNÉ LASEROVÉ PAPRSKY

V tomto roce byla do praxe uvedena teorie o cestování vesmírem za pomoci vlečných laserových paprsků. S jejich pomocí mohly plout průzkumné disky na velké vzdálenosti...

Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti

Výsledky průzkumu přinesly automaty v roce 2066. Je téměř jisté, že takovýchto řek je ve vesmíru bezpočet. Kdyby lidstvo objevilo princip, díky němuž by se částice daly zachytávat, mohlo by neuvěřitelnou rychlostí cestovat na obrovské vzdálenosti. Až do míst nazývaných hluboký vesmír.

V této souvislosti byla oživena teorie proudových plachet. Při budování Naděje pak byla uvedena do praxe. Jestli budou plachty skutečně fungovat, ověří až posádka přímo na místě, jakmile vpluje do Řeky a plachty rozvine.



ROK 2067 – NADĚJE
V tomto roce začala stavba
mezihvězdné raketové
plachetnice, která má
zachránit lidstvo...

„Venado. Tento jedenáctiletý chlapec se narodil a žije v nechvalně proslulé Fabrice. Už ve svém věku je legendou, o které se vypráví neuvěřitelné historky a pověsti.“

„Patří k Rodině?“ skočila Adamsovi do řeči žena v generálské uniformě.

„Zajímavé. Na to samé se ptal Venado mě, když jsme se poprvé potkali.“ usmál se Adams. „Ne, nepatří k Rodině.“

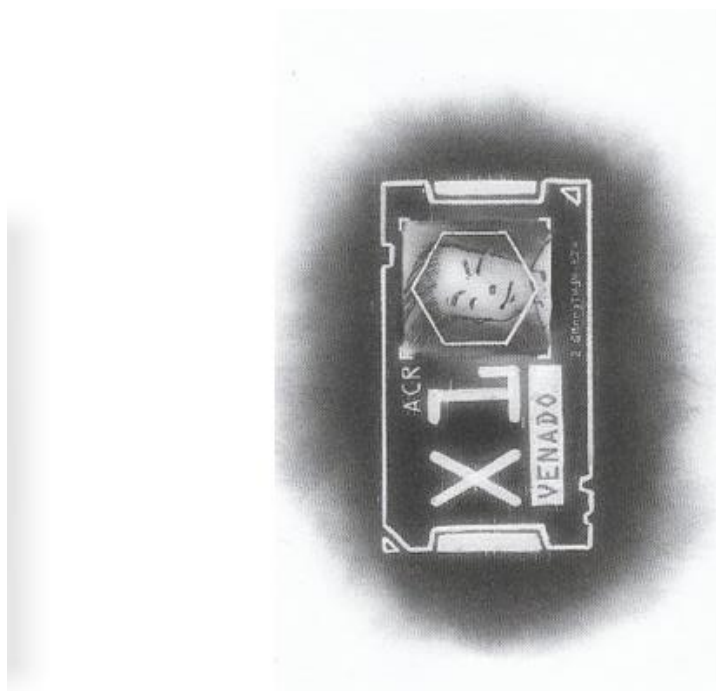
„A čím se tedy živí?“ zajímal se prezident Schwartz.

„Je to zloděj,“ odpověděl nevzrušeným hlasem Adams. Nikdy neměl ve zvyku chodit diplomaticky kolem horké kaše.

„Zloděj?! Zbláznil jste se, Adamsi?! Vy chcete Naději svěřit zloději?!“ vyskočil Schwartz samým rozčilením ze svého křesla.

„Věřím, že další kandidáti už tolik vzruchu nevyvolají. Na druhou stranu... Venado je tak výrazná osobnost, že bych se divil, kdyby některé z vás nenazdvíhl ze židle. Podle mého soudu z něj bude skvělý kapitán Naděje.“

Prezident Schwartz nechal tuto poznámku bez komentáře. Jen na Adamse významně pozvedl své huňaté obočí.



Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti

„Je jí teprve devět let a už řeší rovnice, se kterými si marně lámou hlavu generace slovnitých matematiků. Zcela bez pochyby patří k největším mozklům současného světa. S jejím angažováním jsem měl osobně veliký problém.“

Adams udělal pauzu, aby se mohl napít studené pramenité vody.

„Řeší totiž opětovné zalidnění Číny. Její role je jen těžko zastupitelná. Projekt Naděje je však svou důležitostí nadřazen jakékoliv práci tam na Zemi.“

„Tak pro tyhle dva jsem si musel dojet až na Sibíř...“

„Proboha! Na Sibíř?! Jaké to tam je?“ prezident Schwartz se opět neudržel.

„To by bylo na delší povídání, pane prezidente. Na to dnes nemáme čas. Podstatné je, že jsem se vrátil s Borisem a Arkem. Tito bratři jsou onou výjimkou v příbuzenských vztazích, o níž jsem mluvil před chvílí. Jsou mistry mechaniky a strojíního inženýrství. A to v podmínkách, které si nikdo z nás neumí ani vzdáleně představit. Tohle je dvojka do nepohody, kterou potřebujeme.“



„Desetiletá Koko taxikářka v Paříži už od svých pěti let. Její pilotní schopnosti jsou mimořádné. Záměrně říkám pilotní, protože ovládá jízdu i let. A dokáže je velmi rychle střídát. Sám jsem to zažil.“

Doktor Adams chvíli počkal. Když se nikdo neozval, pokračoval:

„Liu.“

Jeho slova doprovodil holografický portrét mladé Asiatky s vlasy černými jako uhlé a odzbrojícím úsměvem.



Přílohy 4 – Martin Šinkovský – Hvězdonauti

„Když doktor Adams opustil zasedací místnost, na chodbě na něj čekal celý jeho tým. „Pojďte se mnou do jídelny. Tam budeme mít klid,“ vyzval Adams svůj tým. „Vyhráli jsme?!“ vyhrkl Ark nedočkavě. „Byli jste tam hrozně dlouho. Rozhodli jste?“ zeptala se Liu. Adams přikývl. „Byli a rozhodli. Vy jste nebyli vybráni. Je mi to moc líto.“

Všichni jen mlčky koukali před sebe. V očích se jim leskly slzy. Ani si nevšimli, že doktor odešel. „Já zpátky neletím!“ řekla Koko. „Ani mě nehne!“ přitakal Boris. Venado se každému dlouze zadíval do očí. „Tady jde o hodně. O celý lidstvo. Je jasný, že jen my jsme skutečná Naděje.“ „To myslíš ...“ Borisovi se zablýsklo v očích. „Jo, vloupáme se do Naděje a ukradneme ji!“

„Všechny zbraně namířeny na Naději a odjištěny, pane! Čekáme na další rozkazy!“ „Mám dojem, že si tato situace zaslouží vysvětlení,“ promluvil doktor Adams. „Já i plukovník jsme svým týmům oznámili, že byla vybrána druhá posádka. Byla to lež, ve skutečnosti rozhodla až tato reakce. Vaše posádka se sbalila. My potřebujeme do vesmíru vyslat jednotku, která je schopná pochybovat. Hledá vlastní řešení, která může dát lidem naději ...“ Doktor si odkašlal a nasadil oficiální tón.

„Už jste si, posádko, vybrali jméno?“ „Ano, pane!“ „Výborně. Máte zelenou! Věříme ve vás!“ „HVĚZDONAUTI, HURÁ ZA NADĚJÍ!“

Přílohy 5 – Ukázka žákovských prací

Přílohy – Metodický list č. 1 Petra Braunová – Ztraceni v čase

Jméno: [REDACTED]

Martin a Lojzek

Martin
si myslí
že je v
budoucnosti
2. se chová
moderní
věkem

Lojzek
je v
minulosti
starý obel
čím

Ve
jim
sejné
des
jsem
mýšlejí

Dopis pro Martina

Ahoj Martine, vím co se stalo
jak se vnímáš, já si myslím
že jak se rozšířel ten lesk
tak se ti to vzdálo a
povídáš si sám se sebou

Jméno: [redacted]

Pracovní list

Martin se vyhrabe ze slámy. Celý rozlámaný a poškrábaný se zvedá. Horečnatě přemýšlí, co Lojzkovi ukáže jako první. Empétrojku, mobil, sluchátka nebo písťalku, kterou našel na půdě babičky, než se ocitl v minulosti?

„Tak hele.“ Jako první se rozhodne ukázat empétrojku. Vyndá ji na světlo. „Víš, co to je?“ Lojzek tuhle věcičku v životě neviděl, to je pravda. Ale přece to nebude hned přiznávat! Opatrně si prohlíží dva tenké drátky, co to je na nich za knoflíky? Lojzek převrací sluchátka v rukou. Martin mu beze slova ukáže, jak si má dát sluchátka do uší. Stiskne tlačítko přehrávání a vyprskne smíchy, jak sebou Lojzek škubne, když se ze sluchátek ozve hudba.

„Lojzo ... já ... jsem doopravdy z budoucnosti ...věř mi, prosím! Tohle je takovej přenosnej přehrávač, chápeš?“ Martin se na Lojzka dívá tak úpěnlivě, že ten nevydrží jeho pohled a uhne očima. Martin rychle vytahuje z kapsy mobil. „A tohle znáš?“ Lojzek si prohlíží telefon. Odkud to ten kluk má? „To je mobilní telefon, chápeš?“ drmolí Martin. Náhle ho osvítl nápad. Rychle hrábne do kapsy. „Tohle znáš ...? Našel jsem ji u babičky na půdě!“ Lojzek sáhne do své kapsy a vyndá taky písťalku, taky s vyrytým L. Obě mu leží na dlani... jedna jako druhá. Martin se zeptá: „Tak už mi věříš... za to může ta bouřka?“

Lojzek se otřese, to znamená ... že Martin mluví pravdu!

Úkoly k textu.

1. Jak se Martin mohl cítit na začátku, když mu Lojzek nechtěl uvěřit? *rozčinený*
2. Proč si myslíš, že Lojzek nechtěl Martinovi věřit? *protože byl slejný starý*
3. Kde mohou kluci být? Kde se příběh kluků odehrává, proč si to myslíš? *byl ve vesnici*
protože je kolem slámy, v minulosti
4. Jak se Martin mohl cítit, když mu Lojzek nakonec uvěřil? *spokojený*

Jméno: *Zander*

Pracovní list

„Lojzo, zastav se, prosím,“ vykřikne Martin a opět se mu postaví do cesty. „Musím ti něco říct! Něco strašně důležitýho! „Ty seš mrtvej!“ zakřičí Martin. „Jsi duch!“ Lojzek vyvalí oči. „Cože? Já že jsem duch?“ Lojzek skočí po Martinovi.

Oba kluci supí, rudí v obličejí. Martin brzy pozná, že je Lojzek mnohem silnější protihráč. „Dobře, nejsi duch...“ snaží se ho ze sebe setřást. „Ale... Jestli nejsi duch, tak... „Tak co?“ „Tak co, no?“ drtí Lojzek vztekle mezi zuby. „Jestli nejsi duch, tak ses dostal do budoucnosti!“ vyhrkne Martin.

Lojzek chtěl nechtě musí zastavit. Prohlíží si Martina od hlavy až k patě. Pravda, je oblečený dost neobvykle, usoudí a zamýšleně hledí na Martinovo oblečení. Takový pěkný obrázek má na tom tričku ... a kraťasy z takové tuhé látky ... Nejděle se vydrží dívat na Martinovi boty. Takové v životě neviděl!

„Hele Lojzku, věř mi! Já jsem Martin... z roku dva tisíce sedm.“ Martin kráčí vedle něho. Ani jeden nepromluví. V Martinovi náhle hrkne. Zeď je bílá, čerstvě nahozená. Před pár hodinami byla odrotená, lety poškozená. V hlavě mu hučí, už tuší katastrofu... už je mu to jasné ... Lojzek není v budoucnosti, ale on, Martin, se ocitl v minulosti ...

Otře si slzy a sáhne do kapsy pro kapesník. Lojzek se nad tím zarazí. Kluci přece nebrečí jen tak! „Co fveš?“ zeptá se už docela dobrácky. „Kolikátého je dneska?“ ozve se Martin. „Dvanáctého června devatenáct set dvacet čtyř!“, řekne Lojzek. Martin bezradně vyhrkne: „Musíš mi pomoci, jsi jedinej člověk na světě, kterýho znám...“

Úkoly k textu.

1. Co se Martinovi skutečně stalo? Proč je zoufalý? *šel se do minulosti*
2. Kolik postav vystupuje v příběhu? (Vypíš je) *martin, lojzek*
3. Kdy se příběh Martina odehrává? *v roce 1924* (doplň z textu)



Petr v zajetí

Přede mnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně. Strop je pokrytý tisíci a tisíci malých zářících tvorů osvětlujících členité stěny lemované plošinami a stupni, po kterých kráčejí stovky stonožek. Odešad se ozývá hučení, žustění a klepání. Moje představivost pracuje na plné obrátky. Jsem uvězněn. Chtěl bych utéct, ale nemám ponětí jak. Nevím, kde jsem a jak se dostat zpátky na povrch. Dokonce ani nevím, jestli je směr nahoru správně!

Cośi mě svírá a tahá směrem k sobě. Mám co dělat, abych se vyhnul trčícím trnům. Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně.

Úkoly k textu:

1. Co podle tebe pozoruje Petra? velký pavouk

2. Popiš, jak podle tebe vypadá to, co pozoruje Petra.

Čtyři světlé oči. Má černou srst a má 32 nohou. Oči má červené.

Petr v zajetí

Přede mnou se otevírá prostor nepředstavitelně obrovské jeskyně. Strop je pokrytý tisíci a tisíci malých zářících tvorů osvětlujících členité stěny lemované plošinami a stupni, po kterých kráčejí stovky stonožek. Odešad se ozývá hučení, žustění a klepání. Moje představivost pracuje na plné obrátky. Jsem uvězněn. Chtěl bych utéct, ale nemám ponětí jak. Nevím, kde jsem a jak se dostat zpátky na povrch. Dokonce ani nevím, jestli je směr nahoru správně!

Cośi mě svírá a tahá směrem k sobě. Mám co dělat, abych se vyhnul trčícím trnům. Ze tmy vystupují čtyři oči, upřeně mě pozorují. Nevypadají nebezpečně.

Úkoly k textu:

1. Co podle tebe pozoruje Petra? duch

2. Popiš, jak podle tebe vypadá to, co pozoruje Petra.

Je bílý a světlý má čtyři oči dvě v rohu a dvě ves předu. Duch je hodný a kamarádký. Nemá nohy.

Tabulka 1

Jméno: [redacted]

| | Co Hubert vynalezl? | K čemu jeho vynález slouží? |
|-------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Před čtením | Hubert asi vynalezl elektřinu. | Vynález slouží k lepšmu vidění. |
| Po čtení | Vynalezl bublinový klavír. | K hraní a zábavě. |

Tabulka 2

| Text | Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? | Proč si to myslíš? | Co se opravdu stalo? |
|------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Opravil to a mámě se popadly vlasy. | Protože Hubert je dítě. | Zapoměl namíchat šroubky patřící. |
| 2 | Přikne mámě se to nerozláde. | Protože to na něj bylo moc těžké. | Udělal stoh paprskovou pistol. |
| 3 | Chtl ho svěřit a svěřil ho moc. | Protože by se udělal kradčy. | Chtl zmenšit sebe. |
| 4 | Vi se spátky se svěřil. | Protože takové jsou příběhy. | Měl slé my. |
| 5 | Ubudil se a zmenšovadlo vyhodil. | Protože bych to taky udělal. | |

Jméno: [redacted]

Zmenšovadlo

| + | - |
|---|--|
| Bylo by dobrý ře by se někdo mervicel. a mohlo bych si dělat co dci | Melglo by dobrá to ře by nás každý zašláp. |

VENADO
(KAPITÁN)

2. Otázka: s kým bude spolupracovat? Spolupracujeme s Adamsem a Presidentem Schwabem od Koberžích. Uostříváme pokusy.

1. Otázka: kdo je Venado? Ten kapitán týmu (loď) a sem také aloděj. Jako malý astronaut sem v favičce, nemám žádnou rodinu. Je mi 11 let.

3. Otázka: jaký je cíl mise? Zastavit letadlo tím, a nejít podle seby, seriaz plánu na koberž. Mítal nějakou zbraně. (lidé)

4. Otázka: jak se měří lidé a svého týmu? KOKO: první pilotka 10 let. LUV: navigátorka a dispečerka 12 let. BORIS: druhý pilot 12 let. ARI: muhamid 9 let.

MNOHO ODZNAK
AK37
SPOLUPRÁCE Z NASA
MINI NOŽÍK NA SAMOBRANU A VLOUPÁVÁNÍ
MASKA
BOHY (MŮŽEŠ LÉTA POSTĚNÁCH)

5. Otázka: jaká je délka letu rok a datum startu mise i konce mise? Délka letu je 22 měsíců, začal v 2071-11.11, přiletl k zemi 2093 9.10

